

# RELAIS

Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel



**Observation des pratiques enseignantes  
en relation avec les apprentissages  
dans des contextes spécifiques et différents  
pour comprendre les processus  
et former les enseignants :  
Approches compréhensives et plurielles**

**ABDELOUAHAD MABROUR  
MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES  
(NUMÉRO COORDONNÉ PAR)**

# RELAIS

## *Revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel*

Le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel a été accrédité en 2005, puis réaccrédité en 2010, 2014 et 2017. Il est constitué de trois équipes de recherche et compte parmi ses membres 22 chercheurs permanents, une dizaine de chercheurs associés et une cinquantaine de doctorants.

L'une des unités le composant (Groupe de Recherches sur l'Interculturel) a vu le jour en 1997 dans le cadre de la Coopération Maroc-Belge : des chercheurs de l'Université Chouaïb Doukkali et de l'Université de Liège. Cette coopération institutionnelle qui a duré de 1997 jusqu'à 2005 a donné lieu à plusieurs actions de recherche et de formation à la recherche : colloques internationaux, publications, ...

Le laboratoire LERIC est une structure associée au Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique depuis 2010 (URAC 57). Suite à des évaluations externes en 2009, 2014 et 2016, il a reçu le prix de la meilleure structure de recherche et l'appréciation A++ à l'échelle de l'université Chouaïb Doukkali dans le domaine des sciences humaines et sociales et quatre fois le prix de la meilleure thèse (2010, 2014, 2016 et 2018). Il a à son actif plusieurs publications et participe à plusieurs projets de recherche nationaux et internationaux.

**DIRECTEUR DE PUBLICATION** : Abdelouahad MABROUR

### **Comité scientifique**

Hédia Abdelkéfi (Université de Sfax, Tunisie) ■ Mohammed Aït Rami (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Abderrahmane Ajbou (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Marguerite Altet (Université de Nantes) ■ Jacqueline Bacha (Université de Jendouba, Tunisie), ■ Danielle Bajomée (Université de Liège, Belgique) ■ Sondess Ben Abid Zarrouk (Université Haute Alsace, France) ■ Mohammed Benjelloun (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Lhoussain Bouddouh (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Laurence Bougault (Université de Rennes 2, France) ■ Claude Cortier (Université de Lyon) ■ Abdelhamid Ibn El Farouk (Université Hassan II, Maroc) ■ Marc Gontard (Université de Rennes 2, France) ■ Carl Havelange (Université de Liège, Belgique) ■ Latifa Kadi (Université Badji Moktar, Algérie) ■ Margareta Kastberg (Université de Franche-Comté, France) ■ Abdelouahad Mabrou (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Marc-Emmanuel Melon (Université de Liège, Belgique) ■ Khalil Mgharfaoui (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Jean-Paul Narcy-Combes (Université Paris 3, France), ■ Marie-Françoise Narcy-Combes (Université de Nantes, France) ■ Najlae Nejjar (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Béatrice Pothier (Université Catholique de l'Ouest, Angers, France) ■ Marc Quaghebeur (AML, Belgique) ■ Cécile Sabatier Bullock (Simon Fraser University, Canada), ■ Lucienne Strivay (Université de Liège, Belgique) ■ Bertrand Verine (Université de Montpellier 3, France).

### **Comité de rédaction**

Mohammed Aït Rami (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Abderrahmane Ajbou (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Mohammed Benjelloun (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Lhoussain Bouddouh (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Abdelali El Hanini (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Abdelouahad Mabrou (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Khalil Mgharfaoui (Université d'El Jadida, Maroc) ■ Jean-Paul Narcy-Combes (Université Paris 3, France), ■ Marie-Françoise Narcy-Combes (Université de Nantes, France), ■ Najlae Nejjar (Université d'El Jadida, Maroc)

# Table des matières

Présentation	
<b>ABDELOUAHAD MABROUR ET MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES.....</b>	<b>9</b>
Le projet OPERA : une observation des pratiques enseignantes effectives dans leur rapport aux apprentissages au Burkina Faso et des outils issus de la recherche par observation.	
<b>MARGUERITE ALTET ET AFSATA PARE/KABORE.....</b>	<b>13</b>
Observation des pratiques enseignantes et formation au Burkina Fasso: Snapshots vs exhaustivité ?	
<b>MOUHAMADOUNE SECK, BAMBA DETHIALAW DIENG ET HAMIDOU NACUZON SALL.....</b>	<b>31</b>
Formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne (au Gabon et au Sénégal) : une étude comparée avec la France	
<b>EUGENIE DEMOUSSA .....</b>	<b>53</b>
Observer pour former les enseignants de français en contexte marocain	
<b>MARIE FRANÇOISE NARCY-COMBES ET ABDELOUAHAD MABROUR .....</b>	<b>65</b>
Observation et auto-observation : prise en compte des effets de contexte » France/Allemagne, Bénin/Maroc	
<b>JEAN-PAUL NARCY-COMBES ET LIN XUE .....</b>	<b>97</b>
Adaptations curriculaires en SVT et potentielles inégalités d'apprentissage	
<b>MARION VAN BREDERODE .....</b>	<b>115</b>
Conclusion	
<b>MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES.....</b>	<b>127</b>
<b>Varia</b>	
Interactions exolingues : quelle plus-value pour la pratique orale en milieu secondaire français?	
<b>CHANTAL GUYOMARD-GUIHARD .....</b>	<b>131</b>
L'apport des dispositifs plurilingues et interculturels pour le développement de l'apprentissage/acquisition des langues : Un exemple dans une université en France	
<b>VAITEA JACQUIER .....</b>	<b>147</b>
Usage des TIC et engagement numérique des tuteurs à l'université marocaine	
<b>HASSNA BARAKATE ET SONDESS BEN ABID ZARROUK .....</b>	<b>161</b>

# Observation des pratiques enseignantes et formation : SnapShots vs exhaustivité ?

MOUHAMADOUNE SECK

Université de Thiès. Sénégal

BAMBA DETHIALAW DIENG

HAMIDOU NACUZON SALL

Université Cheick Anta Diop. Dakar. Sénégal

## **Abstract**

*The direct observation of teaching practices in class aims to provide essential elements for steering the quality of education. However, to capture the real life of a class the exhaustive method can be opposed to Stallings's Snapshots (or SnapShots) method. The OPERA research conducted in Burkina Faso reported on in this contribution offers a comprehensive method of observing class practices. The contribution presents the theoretical foundations and main results of this research conducted in sub-Saharan Africa by a team of academics from the North and the South.*

## **Key Words**

*Classroom observation, global classroom observation, SnapShots*

## **Introduction**

Altet et Paré (2016) décrivent les différentes facettes et étapes de la recherche OPERA. Elles en restituent la justification, les fondements et l'approche théorique, les options méthodologiques et les résultats. Elles exposent les principes directeurs pour la conception des outils de formation et leurs résumés.

Faisant suite à ces auteurs, Seck, Dieng et Sall reviennent ici sur la conception et la construction du modèle d'observation élaboré et mis en œuvre par et dans OPERA, celui-ci étant conçu comme une recherche et une démarche méthodologique de recherche.

Comme faisant suite à plusieurs auteurs, la méthode SnapShots de Stallings (Stallings, 1975; Stallings et Kaskowitz, 1974 ; Stallings et Knight (sd)) prend, selon sa grille des instantanés dans la classe pour les soumettre à une analyse en fonction de la méthodologie qui la sous-tend. Ce qui laisse supposer que saisir réellement ce qui se passe dans une classe durant 'la vie de toute une activité' nécessite plusieurs prises de vues instantanées. Dans le tableau qu'ils dressent des différentes méthodes d'observation, Meehan et ses collaborateurs (2004) remontent jusqu'à Horn (1914).

Plus actuelle, la méthode des SnapShot de Stallings adoptée par la Banque mondiale (World Bank, 2007 : *Stallings SnapShot Observation Manual*) prélève des instantanés dans la vie d'une classe. Elle a été utilisée également sous l'égide de la Banque Mondiale en Afrique au Sud du Sahara, au Mali (Venäläinen, HDNED World Bank, avril 2008).

Contrairement à la méthode des SnapShots (Stallings, 1975, Bruns et Luque, 2015), OPERA préconise une approche systématique (Meehan et al, 2004), exhaustive et compréhensive (Dayer et Charmillot, 2012 ; Charmillot et Dayer, 2007 ; Mucchielli, 1992). L'exhaustivité a été rendue possible en tenant compte à la fois des possibilités offertes par le développement de l'analyse vidéo et audio grâce à la puissance de logiciels comme *NVIVO* et *TRANSANA*. L'enregistrement intégral d'une séance libère le chercheur de choix méthodologiques arbitraires quant aux moments à privilégier ou non dans 'l'observation de la vie de toute une activité dans une classe'. L'observation vidéo englobe les instantanés que visent les SnapShots et ouvre toutes les possibilités d'analyse des pratiques à observer pour les décrire, les analyser et, éventuellement, en tirer des leçons pour l'action et la remédiation.

## 1. Observation et observation des pratiques enseignantes

Les pressions que la quête et l'exigence de qualité exercent sur les systèmes éducatifs remettent au goût du jour la nécessité d'aller voir directement ce qui se passe en classe. Mieux appréhender ce qui se produit en classe, au cours d'une session d'enseignement-apprentissage, saisir la manière dont cela y est produit, facilite l'intervention directe sur le processus enseignement-apprentissage. Les aller et retours entre l'observation directe des pratiques enseignantes et le réinvestissement dans de 'nouvelles pratiques' plus efficaces et réellement porteuses d'effets maximisent le rendement des investissements de toute nature qui ont été consentis. Le renouveau de la question de l'observation suppose la nécessité d'aller au-delà des recherches de type input-output, plus loin que les recherches en sociologie, en économie et en politique de l'éducation au niveau macro, regarder la qualité de l'enseignement au niveau méso (l'école) et micro (la classe). Certes, les recherches quantitatives demeurent utiles pour les questions de pilotage et de gouvernance, d'efficience et d'équité. OPERA a adopté une approche quantitative et qualitative en visant une démarche méthodologique et des résultats opérationnels, susceptibles d'applications immédiates par les acteurs étroitement impliqués dans des actions de formation initiale ou continue (enseignants, chef d'établissement, etc.). La recherche-action centrée sur les pratiques des enseignants dans leurs classes constitue également une excellente source de motivation intrinsèque pour des acteurs impliqués, en particulier les enseignants et les apprenants.

L'observation des pratiques enseignantes n'est certes pas la seule stratégie possible pour trouver des solutions aux difficultés que rencontrent les enseignants en classe. Cependant, l'observation directe capte/capture les pratiques enseignantes, les actions et interactions maîtres et élèves. Elle les enregistre telles qu'elles se produisent en classe et telles qu'elles fabriquent en cours de processus aussi bien les interventions de l'enseignants que les apprentissages et leur transformation en résultats positifs ou

négatifs. Dans cette optique, l'observation directe est aussi un outil de formation pouvant servir à identifier des actions à entreprendre en classe pour tendre vers plus d'efficacité, adopter des véritables remédiations susceptibles d'avoir plus d'effets tant dans la perspective enseignant-enseignement que dans la perspective apprenant-apprentissage. L'observation directe de pratiques enseignantes en classe est utile voire nécessaire parce qu'elle consiste selon la définition qu'en donne Legendre (1993 : 932) : « à porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître ».

L'observation directe n'est ni la seule méthode ni la seule technique d'observation. Comme toute méthode d'observation elle envisage l'objet observé (la pratique de classe) selon une perspective particulière. Toute méthode d'observation et les techniques qu'elle préconise, appréhendent la vie d'une classe selon la perspective qu'elle adopte explicitement ou implicitement et contribuent de ce fait à décrire différents aspects de ce qui se passe dans une classe selon cette perspective. Mais la vie et les événements qui se produisent dans le contexte très particulier de l'espace classe, dans le temps imparti, selon les règles et normes prescrites, autour d'objets singuliers que sont les contenus d'enseignement aux programmes des différents niveaux, selon l'ordre quasi immuable de succession des classes ou cours, doivent être considérés comme des 'phénomènes totaux' selon le sens que Marcel Mauss en donne dans son Essai sur le don (Mauss, 1983). Comme le diaphragme d'une caméra, certaines méthodes d'observation semblent plus propres à mieux saisir cette complexité dynamique et singulière, unique et mouvante, impossible à répéter, faite d'échanges, d'événements, de comportements, d'attitudes, d'émotions, entre enseignant et apprenants, dans une classe, autour d'une activité identifiée.

Par-delà la grande diversification des techniques d'observation qu'offrent le développement du numérique et la grande variété des sources des données 'observables' en ligne, le but premier de l'observation en éducation est avant tout de collecter des données, en minimisant au maximum l'intervention de l'observateur et tout effet direct significatif sur l'objet observé. Les travaux de René Zazzo (1984 ; 1998 ; 2005) en psychologie sur les jumeaux documentent suffisamment toutes les prudenances méthodologiques à observer.

Dans le tableau qu'ils dressent de l'évolution et des différentes méthodes et techniques d'observation, Meehan et ses collaborateurs (2004) distinguent des observations basées sur : un système de catégories, un système de signes (2004: 4). Citant Rosenshine et Furst (1973), Meehan et ses collaborateurs admettent que :

When an event is recorded *each time it occurs*, the instrument is labeled a *category system*; when an event is recorded *only once if it occurs within a specified time period*, regardless of how often it occurs during that period, the recording instrument is called a *sign system* (Meehan et al., 2004 : 132).

Meehan et al. (2004) situent Stallings dans une variante de l'observation basée sur un système de signes :

Multiple-coding systems are ones in which a single behavior or event is coded in two or more category systems, according to Medley (1982). For example, interaction among two individuals may be coded by the roles of the individuals, the content of the interaction, the ethnicity of the individuals, or other categories. The number of categories that the observer must learn increases the complexity of the training of reliable coders of multiple-code systems, as well as increasing the analysis time. Sometimes multiple-code systems are employed in a time sampling process within classrooms as opposed to full periods of observation. As an example of this type of coding system, Medley describes the Stanford Research Institute Classroom Observation System (Stallings, 1977). One part of the Stallings observation system includes five minutes of multiple-code interactions. Here, each individual interactive statement is coded immediately in four different categories: (1) Who?, (2) To whom?, (3) What?, and (4) How?. Thus, every statement made inside the five-minute window is coded as to who said it, to whom it was said, what the content was, and how was it stated (e.g., happy, unhappy, etc.) Medley calculates that because of the number of possible codes per each category (10, 10, 12, and 13, respectively), "... more than 15,000 distinct kinds of events can be distinguished in records made with the instrument (p. 1844) (p 6)

La description très minutieuse que Meehan et ses collaborateurs font de la méthode des SnapShots de Stallings qu'ils qualifient de « Polaroid picture, or photographic snapshot » (p. 14) en montre toute la complexité (Meehan et al., 2004 : 14-16).

Revenant sur la méthode de Stallings, Bruns et Luque soulignent notamment que (2015 : 100-101)

In comparison with observation instruments such as the Classroom Assessment Scoring System (CLASS), which generates data on the quality of teachers' instructional interaction and emotional support for students as well as their classroom management, the Stallings instrument captures a much more limited range of teacher behaviors (souligné par nous).

Au regard des observations que soulève la méthode des SnapShots de Stallings, Meehan et col. (2004 : 10) en viennent à souligner l'intérêt d'une observation plus systématique :

The next major section of Medley's article (1982) deals with using systematic observation. In this section, he discusses collecting data, observation schedules, controlling quality, "coder drift," quantifying the observational record (producing the scoring key), static scoring, generating composite keys, and dynamic scoring. He concludes that "after decades in which research on

teacher effectiveness was completely unproductive, the application of systematic observation has suddenly begun to produce dependable and useful results" (p. 1851).

Pourtant, citant plusieurs auteurs, Bruns et Luque (2015 : 100-101) indiquent l'intérêt à adopter la méthode Stallings dans les pays pauvres :

The observations used a slightly adapted and internationally validated version of the Stallings Classroom Snapshot instrument, originally developed by Jane Stallings for research on the efficiency and quality of basic education teachers in the United States in the 1970s (Stallings 1977; Stallings and Mohlman 1988). The Stallings instrument generates robust quantitative data on the interaction of teachers and students in the classroom, with a high degree of inter-rater reliability (0.8 or higher) among observers with relatively limited training, which makes it suitable for large-scale samples in developing country settings (Abadzi 2007; DeStefano, Adelman, and Moore 2010; Schuh Moore, DeStefano, and Adelman 2010).

Le Rapport final OPERA de 2016 souligne que dans des pays comme le Maroc, le Ghana, la Tunisie et le Brésil (Stallings et Knight, 2014) à Haïti (Adelman et al., mai 2015) la mise en œuvre de la méthode de Stallings repose comme le suggère le modèle de base (SnapShots) sur la focalisation sur le temps à partir d'indices établis a priori. A la différence d'auteurs comme Bruns et Luque (2015), Stallings et Knight (2014), Adelman et ses collaborateurs (2015), OPERA a procédé par observations larges et exhaustives en relevant systématiquement tous les échanges, tours de paroles, interactions Maître-élèves, incluant ainsi les activités du Maître et des élèves, le temps, le climat relationnel, en plus des dimensions pédagogiques et didactiques, fonctions que tout Maître remplit en enseignant.

OPERA s'inscrit dans une approche systématique et exhaustive, sans réel a priori sur l'objet observé, mais en faisant un relevé systématique de tous les échanges de parole observés.

## 2. OPERA

Avec le même objectif de renforcer la qualité de l'éducation que le Bureau for Economic Growth, Agriculture and Trade Office for Education de l'Agency for International Development des Etats-Unis dans les années 1991-1997 (Chesterfield, sd), OPERA vise à intervenir dans le processus enseignement-apprentissage par des outils de formation conçus à partir des observations de classes. La qualité est un englobant polymorphe et polysémique. Pour une recherche qui recourt à l'observation, la qualité visée doit être explicitée et opérationnalisée dans une approche exhaustive et compréhensive. Si l'observation vise l'intervention auprès des maîtres pour les amener à une production et une productivité optimale, elle devra identifier les facteurs ou dimensions sur lesquels agir ou peser pour plus d'efficacité, d'efficience, d'effectivité et

d'équité (Sall, 1996 ; Sall et De Ketele, 1997). Des observations très fines, très détaillées et en profondeur de ce qui se passe réellement en classe sont indispensables voire nécessaires dans le domaine particulier de l'éducation pour parvenir à identifier des actions et des interventions pour provoquer sur l'enseignant et dans la classe des effets d'amélioration des apprentissages et de leurs impacts sur les apprenants. De la finesse et de la profondeur des observations dépendent la qualité des nouvelles façons de faire ou la remédiation des habitudes et des routines pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé. C'est l'intégralité des activités, des contenus, des événements, des attitudes qui se produisent dans la classe lors d'une séance qui doit être 'observée' pour expliquer et tenter de comprendre ce qui s'est passé dans une classe, lors d'une séance d'enseignement-apprentissage, afin de concevoir des actions ciblées d'intervention.

L'approche globale et compréhensive adoptée par OPERA a un double corps de fondements théoriques et méthodologiques. Le premier corps de fondements théoriques s'inspire à des travaux sur les enseignants, les pratiques enseignantes, sur les effets de ces pratiques, en privilégiant les chercheurs qui s'efforcent de décrire ce qui se passe réellement dans les classes : Altet et al. (2002 à 2012) ; Hamre et al. (2009) ; Hamre et al. (2013) ; Hamre (2013a , 2013b.) ; Hattie (2003 à 2013) ; Bissonnette et al. (2005, 2009, 2010) ; Gauthier et al. (2013) ; Bruns et Luque (2015) ; Altet et al. (2002, 2012, 2013) . Les fondements théoriques sont également empruntés à Hamre (Hamre, 2013) et à Altet (2002, 2007, 2009, 2012, voir aussi dans ce numéro, article précédent). Ces recherches ont en commun de porter l'attention sur trois grands domaines ou groupes de dimensions constitutifs des pratiques, domaines intégrés à la base de la conception de la grille d'observation d'OPERA (voir ci-dessous Schéma 1).

### **Schéma 1 : OPERA Base pour l'observation des pratiques**

Domaine 0 : Interactions non verbales (02 dimensions)

01-Interactions non verbales positives et zone émotionnelle positive

02-Interactions non verbales négatives et zone émotionnelle négative

Domaine 1 : Climat relationnel (03 dimensions)

10-Relations : 10 a / climat positif – 10b : empathie de l'enseignant = confiance-valorisation des élèves

11-Climat négatif

12-Rigidité/ Excès de contrôle/imposition de l'enseignant/non-ajustement aux élèves

Domaine 2 : Intervention pédagogique de l'enseignant : Organisation/gestion de la classe et des conditions, facilitateurs d'apprentissages (03 dimensions)

13-Pragmatique/Gestion de la classe = autorité = gestion des règles de fonctionnement, des conflits

20-Organisation et Gestion des conditions d'apprentissage (productivité)/ Formats d'activités, situations d'apprentissage et types de supports = mise en place par l'enseignant des facilitateurs pédagogiques

21-Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant

Domaine 3 : Gestion didactique des apprentissages et contenus : aides/supports à l'enseignement-apprentissage (gestion didactique des apprentissages et contenus) (03dimensions)

30-Epistémique/Développement conceptuel et Conceptualisation

31-Gestion didactique des contenus : consignes, savoirs antérieurs, acquis, nouveaux, erreurs, évaluation-régulation, remédiations...

32-Niveau ajusté de langage

Le deuxième corps de fondements est méthodologique et s'intéresse aux méthodes d'observations systématiques selon Medley et Mitzel (1963), Medley et Russell (1969), Medley (1982) et Meehan et al. (2004). Pour OPERA, ce qui la différencie en particulier de modèles comme ceux de Hamre (2013), ou de Stalling (1975), l'observation est 'systématique' parce qu'elle s'efforce de saisir l'intégralité de la 'séance observée', restituée dans son contexte global. La dimension globale du contexte nécessite de tenir compte de toutes les informations de contexte susceptibles d'éclairer ce qui se passe en classe et la manière dont cela s'y produit. De telles données dites contextuelles sont relatives par exemple à l'organisation du système éducatif, à ses résultats pour le niveau d'enseignement considéré, aux modalités de formation et de gestion des enseignants, à l'encadrement administratif et pédagogique qui leur est offert, à l'environnement matériel et aux ressources disponibles dans et autour de l'école et de la classe, etc. Les données contextuelles comprennent également la vision et la compréhension que les acteurs (chefs d'établissement, enseignants, parents, apprenants, partenaires, etc.) ont du système, et des explications que les enseignants donnent de leurs interventions en classe et à l'école, etc. Partie intégrante du modèle d'observation OPERA, les données de cette nature servent à éclairer les observations directes elles-mêmes.

Afin de relever un maximum de faits sur ce qui se passe dans une classe lors d'une séance, l'observation directe comprend :

- une composante principale faite d'un enregistrement audio et vidéo intégral de la séance observée,
- une prise de notes par un binôme d'observateurs,
- des entretiens avec l'enseignant avant et après la séance,
- des entretiens avec des élèves après la séance,
- les commentaires libres de chacun des deux observateurs de la séance observée.

Le binôme d'observateurs retranscrit les notes prises en les confrontant entre elles et avec les enregistrements audio et vidéo. Les enregistrements audio et vidéo ont pour directives de capter tout ce qui peut l'être. Les prises de notes des observateurs ont comme directives de bien noter tous les événements, toutes les attitudes, toutes prises de paroles, toutes interactions entre les acteurs présents ou se présentant dans la classe pendant la séance, etc. La confrontation de la retranscription des notes aux enregistrements audio et vidéo visent à combler les lacunes et à objectiver le film de ce qui s'est réellement produit pendant la séance observée. L'enregistrement vidéo commence par l'indication audible portant sur : «jour et heure exacte..., école de..., classe de..., séance de..., nom et prénoms du maître ; il s'achève de la même manière en enregistrant l'heure de fin de séance : fin filmage à... heure exacte.

La retranscription des notes s'accompagne d'un début d'interprétation selon une grille portant sur les trois domaines (relationnel, pédagogique, didactique). Les enregistrements audio et vidéo sont retranscrits directement dans un logiciel d'analyse qualitative comme TRANSANA sans privilégier un axe d'interprétation de manière à laisser au chercheur la possibilité d'adopter et de combiner plusieurs perspectives d'exploitation. Le but principal de l'exploitation de toutes les données collectées pour éclairer les observations et leur donner du sens en vue de l'intervention est de situer chaque enseignant observé en fonction des résultats attendus, c'est-à-dire principalement d'amener chaque apprenant à la réussite.

Le modèle global d'analyse d'OPERA repose sur l'emboîtement de trois grandes étapes pour l'exploitation de toutes les données considérées comme un tout dont les parties ne peuvent être dissociées que pour des besoins d'analyse. Comme l'illustre le schéma 2, l'exploitation des données considérées comme un tout global d'observation comprend trois étapes. La première étape tente de situer chaque enseignant en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles clairement identifiées. La deuxième étape croise les résultats de cette première catégorisation avec les données d'observations directes recueillies (données observateurs, données vidéo et données audio). La troisième étape dégage des pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels en croisant les résultats obtenus à la deuxième étape (catégorisation 2 pour des profils de pratiques d'enseignement) avec les résultats des élèves. Lorsque le temps le permet, les résultats des élèves consistent principalement en l'administration de tests avant, pendant et à l'issue de la période des observations afin de mesurer des écarts pouvant être imputés notamment aux enseignements suivis pendant la période d'observation.

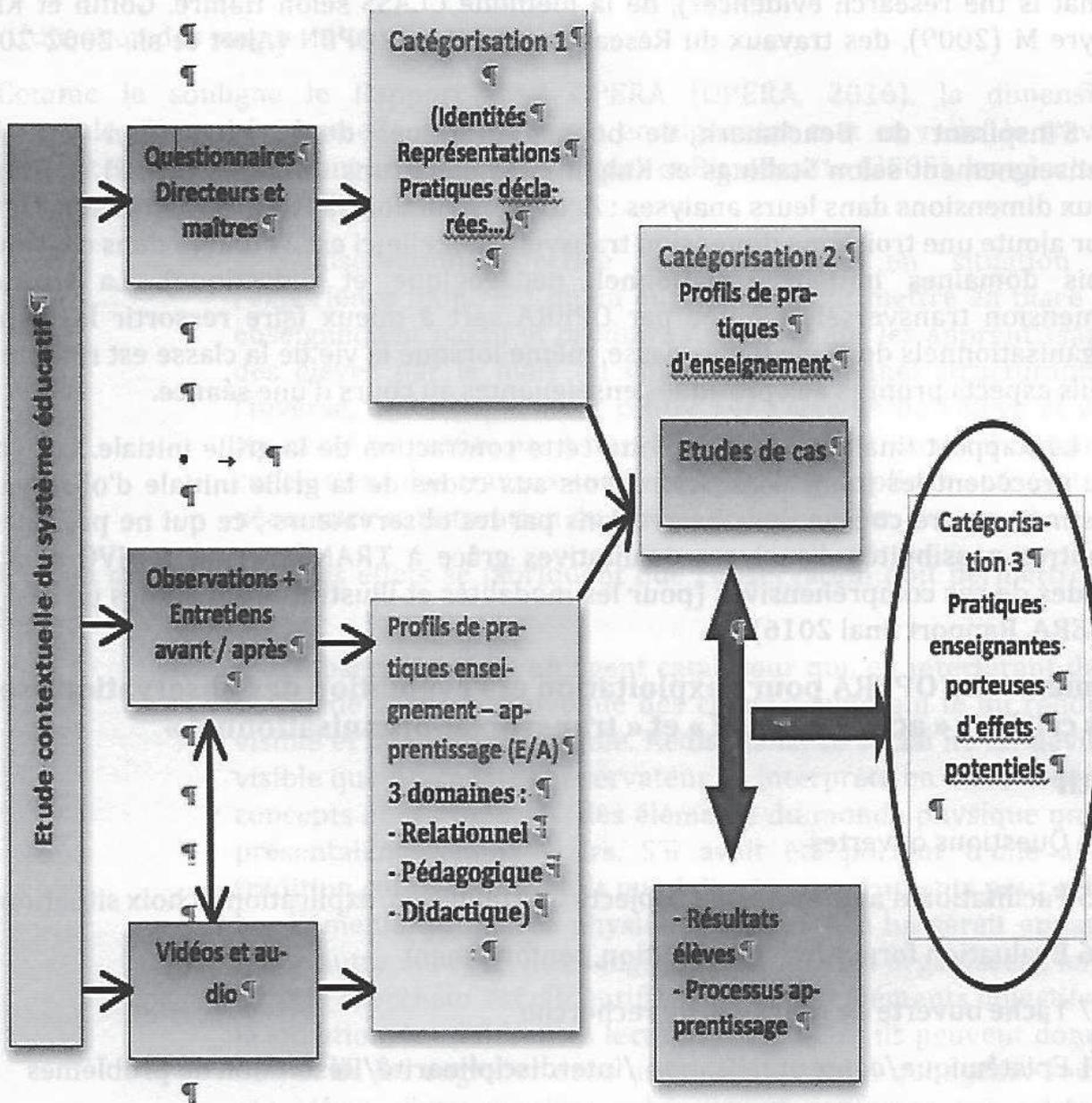


Schéma 1 : modèle global d'analyse d'OPERA (source : OPERA 2014 et 2016)

Suivant Altet (2002), le modèle d'observation OPERA relève les interactions Maître-élèves et porte sur des « processus interactifs contextualisés ». A cette fin, la grille simplifiée de pré codage des observations recueillies par les observateurs comprend trois domaines et 32 dimensions (16 pour le maître et 16 pour les élèves) (pour la version exhaustive de la grille, voir OPERA, 2016 : Rapport final). Chacun des trois domaines et des dimensions qui les constituent résultent d'une large revue de la littérature, dont la méta-analyse de Hattie (Hattie, 2003b : Teachers make a difference. What is the research evidence?), de la méthode CLASS selon Hamre, Goffin et Kraft-Sayre M (2009), des travaux du Réseau international OPEN (Altet et al., 2002-2012), etc.

S'inspirant du Benchmark de bonnes pratiques de la répartition du temps d'enseignement selon Stallings et Knight cités par Bruns et Luque (2015) envisagent deux dimensions dans leurs analyses : Active Instruction vs Passive Instruction. OPERA leur ajoute une troisième dimension transversale, celle-ci est à l'œuvre dans chacun des trois domaines initiaux (relationnel, pédagogique et didactique). La troisième dimension transversale ajoutée par OPERA sert à mieux faire ressortir les aspects organisationnels de la vie d'une classe, même lorsque la vie de la classe est réduite aux seuls aspects propres aux pratiques enseignantes au cours d'une séance.

Le Rapport final d'OPERA exploite cette contraction de la grille initiale. Les codes qui précèdent les items sont des renvois aux codes de la grille initiale d'observation destinée au pré codage des observations par les observateurs ; ce qui ne présage pas d'autres possibilités d'analyses qualitatives grâce à TRANSANA ou N'VIVO et à des études de cas compréhensives (pour les modalités et illustrations d'études de cas, voir OPERA, Rapport final 2016).

### **Dimensions OPERA pour l'exploitation et l'évaluation des observations selon les critères « actif » « passif » et « transversal-organisationnel »**

#### **Actif**

- 204 Questions ouvertes
- 205 Facilitation d'apprentissage : objectifs, stimulation, explications, choix situations
- 206 Evaluation formative, appréciation, renforcement
- 207 Tâche ouverte de réflexion, de recherche
- 301 Epistémique/conceptualisation /interdisciplinarité/Résolution de problèmes
- 303 Progression, Gestion de l'erreur, régulation, remédiation
- 305 Acquisitions : Structuration, transfert, métacognition
- 306 Différenciation

#### **Passif**

- 203 Questions fermées, de vérification-évaluation, exercices d'application

304 Acquisitions : Aides didactiques, Fixation, simples répétitions

### **Transversal-organisationnel**

201 Conditions d'apprentissage : Organisation temps, espace, règles

202 Gestion du groupe-classe, rappels à l'ordre, gestion des conflits

302 Démarche didactique : consignes, rappel

307 Utilisation des langues d'enseignement

Comme le souligne le Rapport final OPERA (OPERA, 2016), la dimension transversale et organisationnelle des pratiques enseignantes met en relief le travail enseignant en classe. En citant notamment Gauthier et Bissonnette (2005), les résultats d'OPERA montrent que (OPERA, 2016 : 58) :

L'observation effective des pratiques en situation et l'expérience montrent qu'un enseignant peut mettre en place un enseignement passif et produire des effets sur les apprentissages des élèves par le biais du volet organisationnel structurant. À l'inverse, un enseignement centré sur l'activité de l'élève et non structuré ne profite pas à tous les élèves. On retrouve ici certaines conclusions des travaux sur l'enseignement explicite autour de la nécessaire structuration du travail et des savoirs.

C'est la manière dont ces effets se fabriquent que l'observation doit permettre de traquer. En ce sens:

L'observateur est un agent catalyseur qui, en interférant dans le monde social, y provoque des changements qui le lui rendent visible et dès lors analysable. Redisons-le, ce social ne lui devient visible que parce que l'observateur l'a interprété en liant, avec ses concepts et ses théories, des éléments du monde physique qui se présentaient comme épars. S'il avait été porteur d'une autre tradition culturelle, il serait muni d'autres instruments pour relier les éléments du monde physique, et la réalité lui serait apparue d'une autre manière, aussi logique et aussi bien organisée. L'enjeu pour le chercheur est d'identifier à la fois les éléments objectifs de la situation, les différentes lectures auxquelles ils peuvent donner lieu et de les englober dans une interprétation qui agence toutes ces pièces d'une manière cohérente et conforme aux schémas théoriques développés par les sciences sociales (Charlier et Moens, 2014 : 41-42).

Dans la méthode exhaustive mise en œuvre par OPERA, l'observation intégrale de la séance permet de procéder de manière minutieuse et méthodique dans le but de constater des faits particuliers selon la définition même de l'observation qu'en donne Legendre (1993) et qu'illustrent plusieurs auteurs (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 :

164-210 ; Madeleine Grawitz 2001 : 771-793 ; Charlier et Van Campenhoudt, L., 2014 : 32-84).

Jean-Emile Charlier et Frédéric Moens insistent en particulier sur le fait que selon Rompré (in Charlier et Van Campenhoudt, 2014 : 69) :

L'exercice d'observation directe [...] revient essentiellement, pour le chercheur, à croquer sur le vif un fait, un évènement, des actions et leurs circonstances [...] et à ne pas intervenir dans la situation ;

Conçue pour l'action, pour l'intervention grâce à des actions de formation identifiées à la suite de l'exploitation des données d'observations, la méthode exhaustive d'OPERA essaie de comprendre les différents facteurs en jeu, leurs interactions et n'exclut aucun des facteurs observables d'une situation d'enseignement-apprentissage :

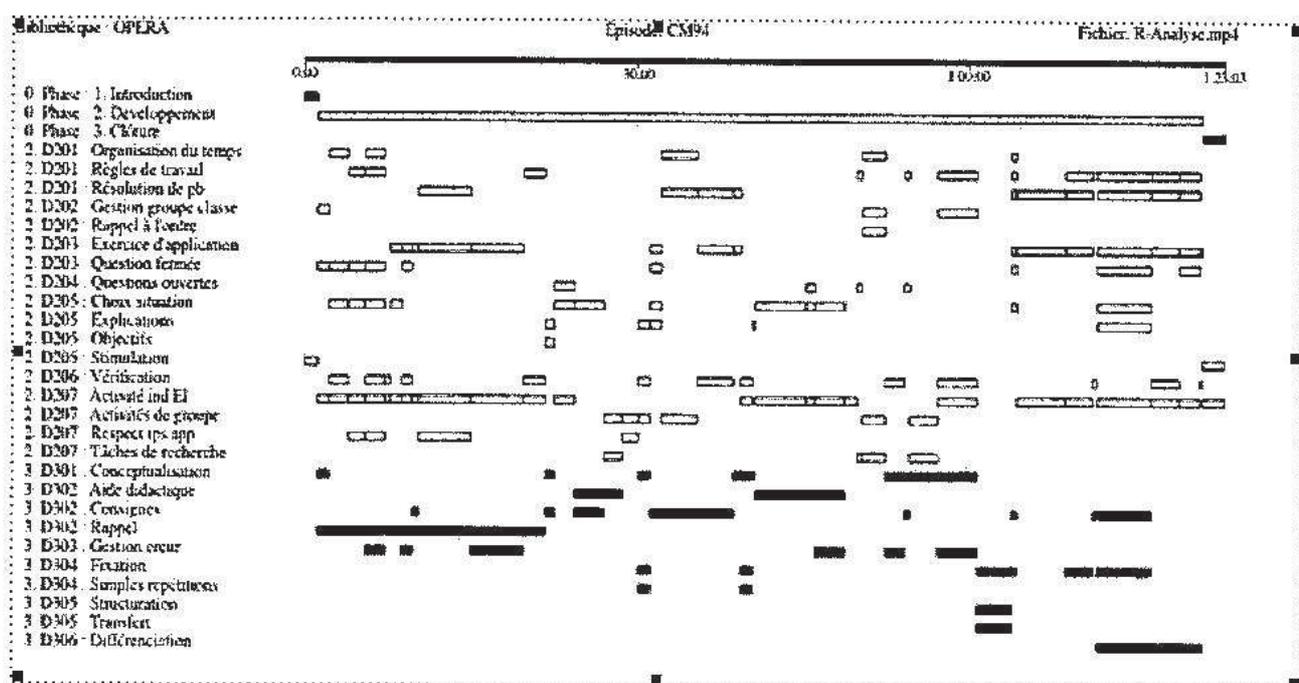
L'observation directe est sans doute une des manières les moins intrusives d'entrer en contact avec un terrain et de récolter rapidement et à peu de frais une information riche qui pourra aider à comprendre ce que l'on cherche à étudier (Charlier et Moens, 2014 : 39).

En facilitant le découpage d'une séance observée en épisodes TRANSANA réintègre le facteur temps au centre des SnapShots de Stallings en ajoutant les enchaînements entre les faits. A la différence de la méthode Stallings, c'est la totalité de la durée de la séance enregistrée et complétée par les notes des observateurs qui peut être exploitée.

Méthode d'investigation du réel, pour OPERA :

L'observation directe impose d'allier en une seule démarche l'attention portée à l'objet ou au fait et à la réflexion sur la manière dont il est possible d'analyser des classes d'objets ou de faits similaires (Charlier et Moens, 2014 : 52)

Comme le souligne Seck (2015a, 2015b), la transcription dans TRANSANA d'une observation vidéo selon la méthode OPERA (vidéo + notes des observateurs) fait un découpage de la séance et s'accompagne de balises chronologiques suivies des catégories explicatives recherchées et des mots-clés qui leur sont associés comme le montre l'exemple ci-dessous (OPERA 2016).



**Schéma 2 : Exemple d'exploitation de données par TRANSANA (source OPERA 2016)**

«Traitement avec le logiciel Transana :

Classe de CM2

Séance de calcul

Durée de la séance de calcul 1h 23 min 03 secondes

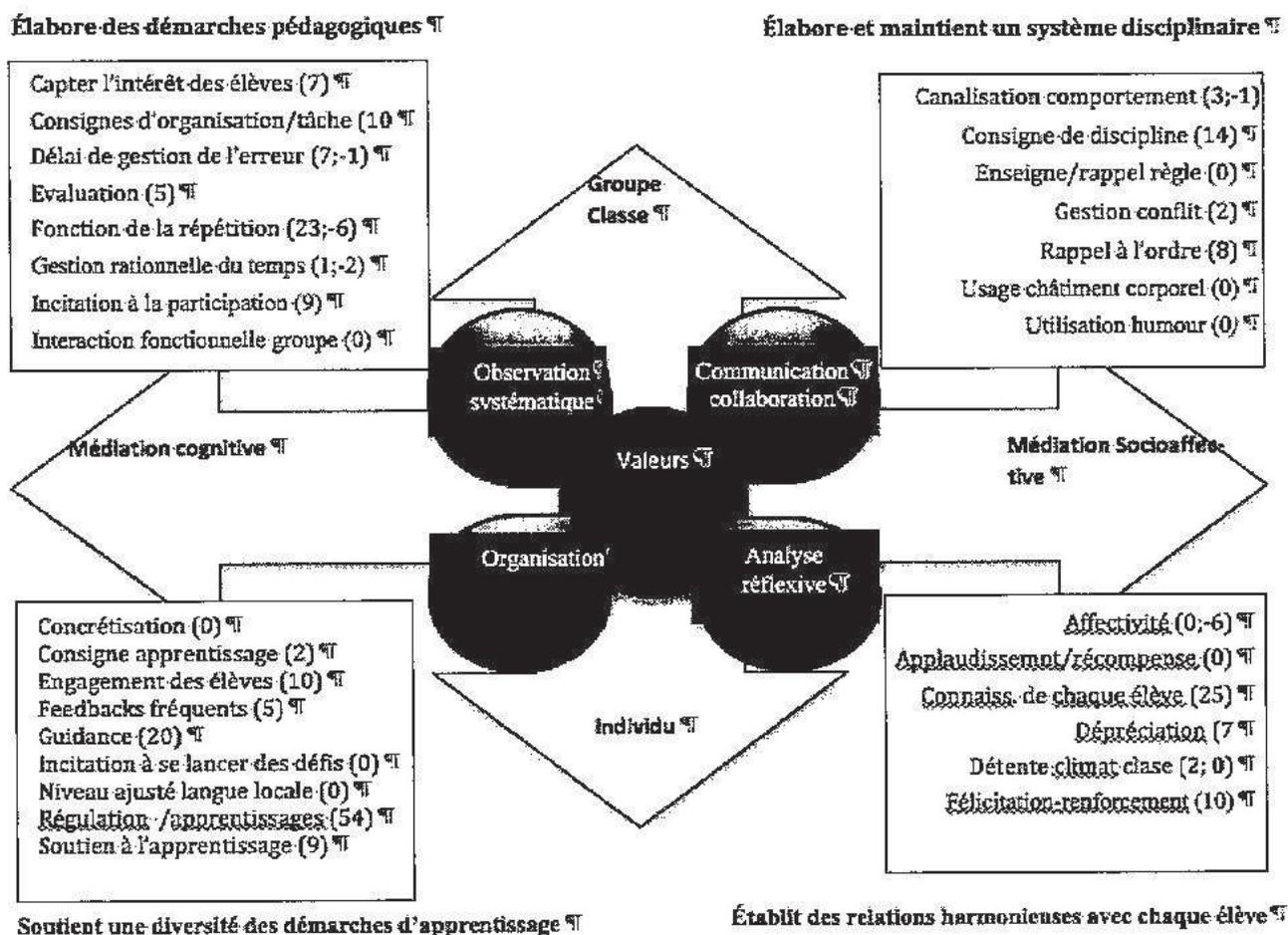
Subdivisée en 3 phases : introduction (1 min 8 secondes), développement (1h 20 min 1 seconde) et conclusion (1 min 54 secondes).

Les indicateurs sont visualisés dans le graphique de façon chronologique et leurs fréquences sur les 44 découpages.»

Si la méthode facilite l'analyse de données particulières à un enseignant, elle facilite également le rapprochement et la comparaison de séries d'observations recueillies auprès de plusieurs enseignants. Dans une thèse en cours d'achèvement, Kalamo propose une grille d'analyse qui reproduit plusieurs caractéristiques communes à l'ensemble des enseignants observés pour en faire une lecture individuelle (schéma 4).

Parallèlement à TRANSANA, NVIVO 10 a servi à compléter l'analyse qualitative des données. Cette option a été prise dès la conception du modèle d'observation. La série de graphiques suivante montre les possibilités d'exploitation des données d'observation

Les résultats des analyses obtenus grâce à TRANSANA et à NVIVO ont facilité les analyses compréhensives. Celles peuvent servir comme le montre le schéma 4 ci-dessous à faire des portraits contrastés des enseignants observés.



**Schéma 3 : Modèle de grille de lecture de données vidéo selon Kalamo 2016**

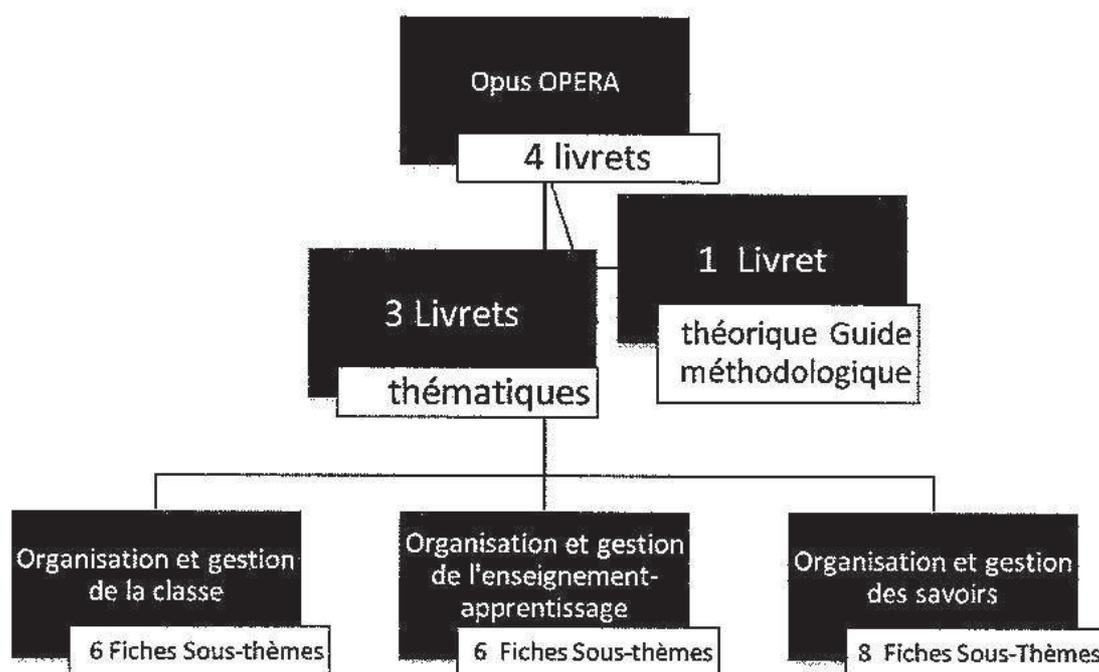
Procédant de la même manière, OPERA repère les paires ou groupes d'enseignants qui se singularisent selon leur recoupement dans ses trois catégorisations (OPERA 2016).

Les observations et les différents outils utilisés par OPERA pour recueillir/prélever des observations intégrales de séances de pratiques de classe sont au service d'un objectif de formation et d'amélioration des pratiques enseignantes. La puissance de la vidéo facilite le repérage et le rapprochement de différentes composantes de pratiques de classe par des enseignants afin de faciliter l'identification de là où mettre l'accent/porter les efforts lors d'une action formation soit pour un renforcement de capacité soit pour une remédiation, individuelle ou collective.

OPERA observe pour en tirer des outils de formation, pour l'action, la remédiation ou l'amélioration des pratiques effectivement observées. La vidéo offre un premier niveau de lecture et de formation en confrontant l'enseignant observé avec ses pratiques comme avec la technique de micro-enseignement (Altet et Britten, 1983 ; Wagner 1988).

L'analyse et l'exploitation multimodale des données collectées aboutissent à des Livrets thématiques de formation qui mettent en relief les dimensions de pratiques sur lesquelles des besoins ont été identifiés grâce aux observations. Ces outils de formation regroupés dans un livret unique sont destinés à une très large dissémination dont les premiers jalons ont été posés en mai 2016 lors d'un séminaire-atelier international de formation de formateurs au Burkina Faso. Le livret est conçu pour les institutions de formation initiale ou continue des enseignants de même que les structures ou programmes d'encadrement et de formation permanente des enseignants, ou en cours d'emploi pour les enseignants sans formation initiale à l'entrée dans la profession.

Les Livrets de formation comprennent un guide méthodologique et de 3 livrets thématiques que viennent enrichir des outils pour l'accompagnement et la supervision (schéma 5).



**Schéma 4 : Livret de formation et guide méthodologique OPERA** (Source : OPERA 2016)

Les 3 livrets thématiques comprennent :

Livret thématique I : Organisation et gestion de classe :

1. Gestion de classe : leadership et autorité,
2. Gestion de classe : regroupement, travail en groupes,
3. Gestion de la dynamique du groupe classe : discipline et gestion de conflits
4. Gestion classe pléthorique,
5. Organisation de la classe : spatiale, temporelle, matérielle.

Livret thématique II : Organisation et gestion de l'enseignement-apprentissage :

1. Organisation des conditions d'apprentissage : différentes formes de questionnements : questionnement ouvert, explications, reformulations,

2. Articulation enseignement-apprentissage : conception de l'apprentissage sous-jacent,
3. Conditions et facilitateurs d'apprentissage : mise en situation, mise en activité, découverte, situation-problème,
4. Enseignement-apprentissage centré sur l'élève, la pédagogie différenciée,
5. Facteurs facilitateurs d'apprentissage : implication et motivation des élèves,
6. Enseignement-apprentissage centré sur l'élève : Enseigner-apprendre en contexte API.

#### Livret thématique III : Organisation et gestion des savoirs :

1. Elaboration, formulation et passation de la consigne,
2. Gestion des erreurs en français,
3. Gestion des erreurs en mathématiques,
4. Les modes d'acquisition des savoirs, des savoir-faire,
5. Le transfert,
6. L'apprenant : passif, actif,
7. Le savoir enseigné : la transposition didactique,
8. Les activités métacognitives.

## Conclusion

L'Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves (OPERA) fait suite au souhait de responsables d'institutions de coopération internationale, en l'occurrence l'Agence française pour le développement (AFD), et d'un groupe de chercheurs d'aller observer directement ce qui se passe en classe. Lors d'une première phase en janvier et février 2014, 90 classes ont été observées au Burkina Faso : 45 de CP2 (deuxième année de scolarisation) et 45 autres de CM2 (sixième et dernière année de scolarisation). Chacun des 90 enseignants a été suivi dans sa classe lors de trois séances : éveil, calcul et français pendant toute la durée de la séance ; soit 270 observations intégrales recueillies par des binômes d'observateurs par prise de notes et enregistrements audio. Parmi ces 90, 41 ont été soumis de nouveau à observation en avril et mai 2014 ; 120 observations ont été recueillies lors de cette deuxième phase d'observation avec une vidéo en plus. L'utilisation de la vidéo lors de la deuxième phase d'observation s'explique par des raisons purement économiques et de disponibilité des caméras.

L'exhaustivité de la transcription d'une observation par séance sur toute sa durée est particulièrement visée lors du transfert des données dans TRANSANA. La plus grande minutie est apportée pour chaque séance, avec le recoupement des données recueillies par des observateurs humains, sur supports papier, audio et visuel sans a priori. Opérant sur la base de films vidéo portant des indications précises sur l'heure de début et de fin de la séance, de sa durée, de la chronologie précise des événements, attitudes, paroles, etc., TRANSANA a servi d'outil principal pour l'acquisition des données pour leur transfert vers Excel, SPSS et NVIVO. WORD a servi d'interface pour les tabulations et le transfert de chacun des 390 observations recueillies (270 phase 1

et 120 phase 2) dans l'ordre d'apparition des événements observés vers Excel et NVIVO, l'ordre important peu pour SPSS.

L'analyse et le traitement des données en 3 étapes mettent en relief 3 catégorisations (cf. Rapport final OPERA 2016 pour plus de détails) :

- a) catégorisation 1 : des profils de professionnels identifiés à des représentations de pratiques déclarées
- b) catégorisation 2 : profils de pratiques d'enseignement par le croisement de la catégorisation 1 avec les profils de pratiques d'enseignement-apprentissage dans les trois domaines relationnel, pédagogique et didactique, résultant de l'analyse des données d'observation recueillies pendant les séances
- c) catégorisation 3 : profils de pratiques enseignantes porteuses d'effets potentiels par croisement des résultats de la catégorisation 2 avec toutes les données relatives à des évaluations des élèves (tests PASEC, notes d'évaluation par le maître en cours d'année, notes et résultats à des examens nationaux, etc.)

Le résultat final des catégorisations sert de base de critères de choix pour les études qualitatives et compréhensives de cas.

Un Livret de formation regroupant 20 outils de formation répartis sur trois thématiques constitue le résultat final des observations et boucle le processus de la recherche OPERA qui vise principalement l'identification d'actions de formation en fonction des pratiques de classe par les enseignants recueillies lors des séances effectivement observées pendant toute leur durée pour chacune d'entre elles.

## Bibliographie

- Altet, M & Britten, D J (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2007). *Recherches sur les pratiques enseignantes : de la description aux invariants, vers des outils pour la formation des enseignants*, Actes du Colloque OPEEN, Naples.
- Altet, M. (2009). *De la psychopédagogie aux sciences de l'Éducation : les recherches sur les pratiques enseignantes*. Paris : Vuibert.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (28-40). (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.). (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. & Richard, M. (2009) : Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées, in *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres, Colloque International – 12-14 mars 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation*]
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. In *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse in *RRAA Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, Vol. 3, article 1, 2010.
- Bruns, B & Luque J. (2015) [Intégral]. *Great Teachers. How To Raise Student Learning in Latin America and The Caribbean*. Washington : Banque Mondiale. Disponible en ligne [http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2014/11/03/000406484\\_20141103085827/Rendered/PDF/918390PUB0Box30also08951400ct302014.pdf](http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2014/11/03/000406484_20141103085827/Rendered/PDF/918390PUB0Box30also08951400ct302014.pdf).
- Charlier, J-E & Van Campenhoudt, L. (Dir.) (2014). *4 méthodes de recherche en sciences sociales. Cas pratiques pour l'Afrique francophone et le Maghreb*. Paris : Dunod.
- Charmillot & Dayer (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives. Clarifications épistémologiques in *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 3. Actes du colloque Bilan et prospective de la recherche qualitative 2007 Association pour la recherche qualitative*. Disponible en ligne [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Charmillot\\_et\\_Dayer-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf).
- Chesterfield, R. (n.d.). *Classroom Observation Tools*. US Agency for International Development. Bureau for Economic Growth, Agriculture and Trade, Office for Education.
- Dayer & Charmillot (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 14/2012/ pp. 163-176 [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/14\\_files/11\\_dayer.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf) Introduction aux démarches compréhensives
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite*, Bruxelles De Boeck.

- Grawitz, M (2001, 11ème édition). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Hamre B K, Goffin S G & Kraft-Sayre M (2009) *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide. Measuring and Improving Classroom Interactions in Early Childhood Settings*. Disponible en ligne [http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=8&ved=0CGUQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.teachstone.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F06%2FCLASSImplementationGuide.pdf&ei=MBd6U9m00snYPcjMgOgP&usg=AFQjCNGkG0PaIYkgM-duXz\\_vj2rB3uSb4g](http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=8&ved=0CGUQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.teachstone.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F06%2FCLASSImplementationGuide.pdf&ei=MBd6U9m00snYPcjMgOgP&usg=AFQjCNGkG0PaIYkgM-duXz_vj2rB3uSb4g).
- Hamre B K, Pianta R C, Downer J T, DeCoster J, Mashburn A J, Jones S M, Brown J L, Cappella E, Atkins M, Rivers S E, Brackett M A, & Hamagami A (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. In *The Elementary School Journal*, Vol. 113, No. 4 (June 2013), pp. 461-487 The University of Chicago Press Stable. Disponible en ligne <http://www.jstor.org/stable/10.1086/669616>. Accessed: 12/06/2013.
- Hamre B K. (2013a) *Using Classroom Observation to Gauge Teacher Effectiveness The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) NCTE Conference CLASS*. Disponible en ligne <http://www.gtlcenter.org/webcasts/teacherEffectivenessWorkshop/Hamre.pdf>.
- Hamre BK. (2013b) *Using Classroom Observation to Gauge Teacher Effectiveness The Classroom Assessment Scoring system (CLASS)*. Disponible en ligne <http://www.gse.harvard.edu/cepr-resources/files/news-events/ncte-conference-class-hamre.pdf>.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference *Building Teacher Quality*, October, Auckland. Disponible en ligne <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.capilanou.ca%2FWorkArea%2FDownloadAsset.aspx%3Fid%3D31508&ei=P7W2VLnJDMKuUe7yg4AH&usg=AFQjCNECTQ5IogBLF4x1nP6KKhRDHXigg> (consulté le 10 janvier 2015).
- Hattie, J. (2003a). *Teachers Make a Difference what is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Auckland: October. Disponible en ligne <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- Hattie, J. (2003b). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference *Building Teacher Quality: What Does the Research Tell us?*, 19-21. Melbourne: October. Disponible en ligne [http://www.acer.edu.au/documents/rc2003\\_hattie\\_teachersmakeadifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf)(consulté le 15 mai 2013).
- Hattie, J. (2011). *Research for Teachers. Hattie's concept of visible teaching and learning*. Disponible en ligne <http://www.tla.ac.uk/site/SiteAssets/RfT2/06RE059%20Hatti>

[e%27s%20concept%20of%20visible%20teaching%20and%20learning.pdf](#) (consulté le 10 juillet 2013).

Hattie, J. (2013a). *Learning: Lessons for learning, teaching and research*. Disponible en ligne [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research\\_conference](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research_conference)(consulté le 15 novembre 2014).

Hattie, J. (2013b). *The Main Idea Visible Learning for Teachers*, April. Disponible en ligne <http://www.tdschools.org/wp-content/uploads/2013/08/The+Main+Idea+ +Visible+ Learning+for+Teachers+-+April+2013.pdf> (consulté le 10 décembre 2014).

Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta - Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Horn, E (1914). Distribution of Opportunity for Participation among the Various Pupils in Classroom Recitations. *Contributions to Education*. Teachers College, Columbia University, No. 67. Disponible en ligne [https://archive.org/stream/cu31924030587681/cu31924030587681\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/cu31924030587681/cu31924030587681_djvu.txt).

Kalamo, A (2016). Formation, pratiques et professionnalisation des enseignants: pratiques de classe et qualité des enseignements. Thèse de doctorat, UCAD /FASTEF/CUSE, 2016.

Legendre, R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA, Montréal : Guérin, Editeur.

Marcel Mauss (1983, 8ème édition). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* in *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF Collection Quadrige, 1983, 8e éd., p 145-279.

Medley M & Russell A H (1969). Dimensions of Classroom Behavior measured by Two Systems. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196905\\_medley.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196905_medley.pdf)

Medley, D.M.& Mitzel, H.E. Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation. In *Handbook of Research on Teaching*; Gage, M.L., Ed.; Rand Mc Nally: Chicago, IL, USA, 1963.

Meehan, M L, Cowley, K.S., Finch, N.L., Chadwick, K.L. Ermolov, L.D., Joy, M. & Riffle, S. (2004). Special Strategies Observation System-Revised: A Useful Tool for Educational Research and Evaluation. AEL 2004 P. O. Box 1348 Charleston, WV 25325-1348. Disponible en ligne <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484936.pdf>.

Meehan, M L (1981). *Evaluation of the Stallings Classroom Management Staff Development Demonstration Project in Putnam County, West Virginia* ., Charleston :Appalachia Educational Lab., Charleston, W.Va.SPONS AGENCYNational Inst. of Education (ED),.disponible en ligne <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225977.pdf>.

Seck, M (2015a). Stratégies d'enseignement-apprentissage mises en jeu lors d'une séance de travaux pratiques en classe de première scientifique. *LIENS Nouvelle Série N° 20 - Décembre 2015*, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education

et de la Formation Université Cheikh Anta DIOP - Dakar (UCAD) Sénégal 223-243, [http://fastef.ucad.sn/LIEN20/liens20\\_integral\\_bon.pdf](http://fastef.ucad.sn/LIEN20/liens20_integral_bon.pdf).

Seck, M (2015b) . Typologie des stratégies de programmation et de gestion des séances observées dans la recherche « OPERA1 ». *WIIRE Revue des Langues, Lettres, Sciences humaines et sociales*. Université de Koudougou – Burkina Faso, N° 02, Novembre 2015.

Mucchielli, A (1992). *Paradigmes compréhensif et méthodes phénoménologiques. Pour l'analyse des usages des techniques de communication* Disponible en ligne [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/32722/C%26T\\_1992\\_24\\_194.pdf?seq](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/32722/C%26T_1992_24_194.pdf?seq).

OPERA (2016a). *Livret guide théorique et méthodologique OPERA*.

OPERA (2016b). OPERA Observation des pratiques d'enseignement dans leur rapport avec les apprentissages des élèves. Disponible en ligne <http://opera.ifadem.org/sites/default/files/pdf/OPERA-rapport-final.pdf>.

Quivy, R & Van Campenhout, L (1995); *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Sall, H. N. & De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation Vol. 19 n° 3, pages 119 à 142*. Disponible en ligne <http://www.fastef.ucad.sn/articles/sall/salljmdk.pdf>.

Sall, H. N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à Dakar ?* Thèse de doctorat d'état, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des lettres et sciences humaines. Disponible en ligne <http://fastef.ucad.sn/these-nacuzon.htm>.

Stallings, J A. (1975). Relationships between Classroom Instructional Practices and Child Development. Presented to the American Educational Research Association - 1975 Annual Meeting. Washington, D.C. March 31- April, 3, 1975. Disponible en ligne <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110200.pdf>.

Stallings, J A. & Kaskowitz, D H (1974). Follow through classroom observation evaluation 1972 -1973. Prepared for : Division of Elementary and Secondary programs office of planning U.S. Office of Education department, Department of Health, Education and Welfare, Washington D.C. Disponible en ligne <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104969.pdf>.

Stallings, J A & Knight, S L. *Effective Use of Instructional Time*. Texas A&M University. [info.worldbank.org/etools/docs/.../406/.../stallings.ppt](http://www.worldbank.org/etools/docs/.../406/.../stallings.ppt). Disponible en ligne [http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvoddocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqJGVImHFc7baL6KgegD&usg=AFQjCNF96VLYO\\_85spTiuojxeNpdjC7f1g](http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvoddocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqJGVImHFc7baL6KgegD&usg=AFQjCNF96VLYO_85spTiuojxeNpdjC7f1g).

- Venäläinen, R (HDNED World Bank, April 2008). *What Do We Know About Instructional Time Use in Mali? Assessing the Suitability of the Classroom Observation Snapshot Instrument for Use in Developing Countries.*
- Wagner, M.-C (1988). *Pratique du micro-enseignement: une méthode souple de formation des enseignants.* Bruxelles : De Boeck.
- Zazzo, R (2005). *Les jumeaux, le couple et la personne,* Paris : PUF coll. « *Quadrige* », 2005, 5<sup>e</sup> éd. (1<sup>re</sup> éd. 1960).
- Zazzo, R et al. (1998). *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, t. 2,* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1998, 3<sup>e</sup> éd. (1<sup>re</sup> éd. 1969).
- Zazzo, R. (1984). *Le paradoxe des jumeaux. Précédé d'un dialogue avec Michel Tournier.* Paris : Stock/Laurence Pernoud.

Les contributions de ce numéro thématique de la revue Relais s'inscrivent dans le cadre des recherches sur l'enseignement-apprentissage basées sur l'observation en classe, qui se donnent pour objectif de caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes et leurs effets, tant dans le monde francophone (les travaux du Réseau OPEN - Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-12), que dans le monde anglophone Hattie (2009, 2013), Hamre (2013) et de travaux plus récents qui se sont intéressés à des pratiques enseignantes dans des contextes particuliers. Ces contributions ont été présentées dans le cadre d'un symposium et au Colloque OPEEN & REFORM à Nantes en juin 2016.

A partir du projet OPERA, (Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages) recherche réalisée au Burkina Faso, menée avec les acteurs, enseignants-chercheurs et inspecteurs d'un pays pilote, le Burkina Faso, et accompagnée par trois experts du Sud et du Nord (Altet, M. Sall, N. Paré, A.) dans une logique « bottom-up », ce travail se propose de croiser les regards et les expériences sur des problématiques semblables et cependant spécifiques à des contextes proches, concernant le Maghreb, et plus particulièrement le Maroc, et, en Afrique sub-saharienne, le Bénin, le Gabon et le Sénégal. Un travail réalisé en France offre un contrepoint à ces terrains plus ouvertement plurilingues. La mise en perspective de ces différents projets de recherche appuyés sur des observations de classes plurilingues avec leurs spécificités devraient permettre de confronter d'autres approches théoriques et méthodologiques et de dégager l'intérêt de l'observation des classes et des pratiques effectives pour la compréhension de leur fonctionnement et pour la formation initiale et continue des enseignants basée sur l'analyse de pratiques.

Ont contribué à ce numéro :

Marguerite ALTET, Eugénie DEMOUSSA, Bamba Déthialaw DIENG, Abdelouahad MABROUR, Jean-Paul NARCY-COMBES, Marie-Françoise NARCY-COMBES, Afsata PARE/KABORE, Nacuzon SALL, Mouhamadoune SECK, Marion VAN BREDERODE, Lin XUE.

VARIA :

Chantal GUYOMARD-GUIHARD, Vaitea JACQUIER, Hassna BARAKATE, Sondess BEN ABID ZARROUK.