

Amaury Daele et Emmanuel Sylvestre

## Chapitre 8. Pratiquer l'observation de l'enseignement par les pairs

*Monsieur H est un jeune professeur récemment nommé à l'université. Depuis le début de sa carrière, il entend souvent de la part de ses collègues ou d'étudiants que certains professeurs de sa faculté sont de très bons enseignants. Il aimerait bien pouvoir assister à leurs cours, non seulement pour savoir quelles matières ils abordent avec les étudiants mais aussi pour voir quelles activités d'enseignement ils organisent et quelles méthodes pédagogiques ils utilisent. Il se dit que ce serait un bon moyen pour se rassurer face à ses tâches d'enseignement et pour apprendre rapidement de nouvelles pratiques pédagogiques. Par ailleurs, il se dit que cela pourrait être intéressant que ces professeurs plus expérimentés viennent l'observer dans ses classes pour qu'ils puissent lui donner quelques conseils et l'aider à répondre à ses nombreuses questions pédagogiques.*

### INTRODUCTION

L'observation de l'enseignement par les pairs est une pratique qui se répand dans les institutions d'enseignement supérieur, surtout anglo-saxonnes (Gosling, 2009). Il s'agit d'un moyen simple pour recevoir du feedback de la part de ses collègues à propos de son enseignement, mais aussi de se rendre compte de la diversité des approches d'enseignement, parfois au sein d'un même cursus ou d'un même département. Ceci est tout particulièrement intéressant pour les enseignants en début de carrière, mais aussi pour les enseignants expérimentés souhaitant renouveler leurs pratiques d'enseignement. D'un point de vue institutionnel, ces observations réciproques contribuent à développer, au

sein des équipes d'enseignants, un dialogue à propos des questions liées à l'enseignement. Tout comme les communautés de pratique par exemple (voir le chapitre 10), cela concourt à diminuer le sentiment d'isolement pédagogique souvent ressenti par les enseignants (Shulman, 1993; Svinicki & McKeachie, 2011).

Gosling (2005) identifie trois formes ou modèles d'observation entre pairs:

1. Le modèle évaluatif dont le but est d'évaluer les compétences d'un enseignement dans la perspective d'une promotion ou d'une confirmation de statut. L'observation est réalisée par un expert de l'enseignement supérieur ou un enseignant expérimenté;
2. Le modèle développemental dont le but est l'amélioration des compétences d'enseignement. L'observateur est alors en général un conseiller pédagogique ou un enseignant expérimenté;
3. Le modèle de la collaboration entre pairs qui vise la discussion et la réflexion entre enseignants, éventuellement encadrés par un conseiller pédagogique.

Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur le modèle de la collaboration entre pairs, dans une perspective complémentaire à celle adoptée dans le chapitre 9 de cet ouvrage sur le mentorat. Nous commencerons par définir ce qu'est l'observation de l'enseignement entre pairs, les objectifs, les bénéfices potentiels et l'organisation. Nous insisterons particulièrement sur le besoin de proposer un cadrage rassurant basé sur la confiance interpersonnelle pour que cette pratique fonctionne bien entre les enseignants. Les conseillers pédagogiques peuvent aussi avoir un rôle à jouer. Nous proposerons donc quelques outils de mise en œuvre de l'observation entre pairs pour les enseignants et les conseillers pédagogiques.

Nous n'aborderons pas ici spécifiquement le cas des observations filmées, qui requiert à notre sens une organisation propre et une attention particulière pour l'accompagnement de la personne filmée. Néanmoins, à la fin du chapitre, nous suggérons quelques pistes à l'intention des conseillers pédagogiques pour exploiter des séquences filmées.

## OBJECTIFS ET BÉNÉFICES POTENTIELS

L'observation de l'enseignement entre pairs, dans une perspective collaborative, consiste en une collaboration entre deux ou plusieurs collègues pour une observation mutuelle en classe, avec un objectif de discussion et de réflexion entre pairs enseignants (Gosling, 2005). Les collègues peuvent provenir du même département ou non. La démarche peut être éventuellement encadrée par un conseiller pédagogique.

Tout comme la participation à des communautés de pratique (voir le chapitre 10), l'élaboration d'un portfolio d'enseignement (voir le chapitre 11) ou le développement de projets de recherche à propos de son enseignement (voir le chapitre 12), l'observation par les pairs vise à soutenir les démarches réflexives des enseignants.

En se basant sur une revue de littérature et sur sa propre expérience, Race (2009) résume les principaux objectifs de l'observation de l'enseignement par les pairs en sept points:

1. Avoir l'opportunité de mener une réflexion à propos de ses pratiques d'enseignement autant en observant ses collègues qu'en étant observé par eux;
2. Identifier des pratiques pédagogiques efficaces ainsi que des besoins personnels ou des questions pratiques en matière d'enseignement;
3. Apprendre avec les autres en développant des compréhensions partagées des pratiques pédagogiques efficaces dans un contexte donné;
4. Observer les étudiants en train d'apprendre et réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour améliorer leur expérience d'apprentissage;
5. Vivre des expériences d'apprentissage variées avec des collègues en observant et en étant soi-même observé;
6. Apprendre des «trucs et astuces» à propos de l'enseignement grâce, en particulier, à la collaboration entre enseignants novices et enseignants expérimentés;
7. Identifier des besoins pédagogiques à développer au sein d'une équipe d'enseignants.

Cheminer vers de tels objectifs apporte des bénéfices à ceux qui participent à des activités d'observation entre pairs. Blackwell (1996) en liste plusieurs:

- Les nouveaux enseignants se sentent rassurés en recevant des feedbacks de la part de leurs pairs plus expérimentés, d'autant plus si

cela se déroule dans un cadre maîtrisé où des éléments concrets d'amélioration de leur pratique sont identifiés;

- Lorsqu'un enseignant souhaite développer une innovation dans ses enseignements, l'observation d'un pair peut aider à identifier rapidement les éléments qui fonctionnent bien et ceux qu'il conviendrait d'améliorer pour autant qu'une relation de confiance se noue entre l'observateur et l'observé;
- Les observations entre pairs aident à révéler aux enseignants observés des habitudes inconscientes qui peuvent être perçues par les étudiants comme des comportements «parasites» (tics de langage, types d'interactions avec les étudiants, déplacement, etc.): prendre conscience de ce genre d'habitudes permet très souvent d'améliorer l'expression orale face à une classe;
- Lorsqu'un enseignant se sent mal à l'aise dans certaines situations d'enseignement sans pouvoir pointer précisément ce qui ne fonctionne pas, l'observation par un pair peut aider à identifier le problème ou, au contraire, confirmer qu'il n'y en a pas vraiment;
- Lorsqu'un enseignant a identifié précisément une question pédagogique, une observation en classe et une discussion avec un collègue permettent souvent de dégager des pistes pédagogiques concrètes à mettre en œuvre;
- Jouer le rôle de l'observateur est aussi formateur: l'enseignant qui mène l'observation peut discuter avec un collègue qui n'a pas les mêmes approches d'enseignement et adopter pour ses propres cours certaines méthodes;
- L'observation mutuelle entre enseignants permet enfin de rendre les discussions pédagogiques plus larges au sein des équipes enseignantes. Ceci permet de diffuser certaines pratiques d'enseignement et d'ainsi les valoriser.

Selon Race (2009), l'observation entre pairs est différente de l'observation par un conseiller pédagogique en ceci que l'observateur est lui-même en situation d'apprentissage et de réflexion à propos de son propre enseignement. La démarche est donc aussi formative pour l'observateur. Race (2009) ajoute que le dialogue qui s'instaure entre deux collègues rend ceux-ci plus attentifs et réceptifs aux *feed-backs* à propos de leurs enseignements. Si les enseignants sont de la même discipline, l'observateur pourra apporter ses commentaires sur les aspects didactiques de l'enseignement: la façon d'aborder certains contenus, la perti-

nence des exercices, la précision des consignes de travail, les difficultés fréquemment rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de cette discipline. S'ils sont de disciplines différentes, ils peuvent en outre découvrir et discuter de méthodes et de conceptions de l'enseignement différentes de celles auxquelles ils sont habitués.

Un autre avantage de l'observation entre pairs par rapport à l'observation par un tiers (conseiller ou expert externe) est que la discussion entre les deux enseignants pourra contribuer à amorcer un dialogue plus large avec d'autres collègues sur des questions pédagogiques conduisant, ce faisant, à développer une culture pédagogique institutionnelle au niveau d'un département ou d'une faculté. De ce fait, dans l'observation de l'enseignement selon une perspective collaborative, le rôle du conseiller pédagogique consiste surtout à encadrer la démarche, par exemple, en mettant les enseignants en contact, en les formant à être tour à tour observateur et observé, en proposant des outils d'observation ou en aidant à préparer la séance de *débriefing* (voir aussi en fin de chapitre l'encadré destiné aux conseillers pédagogiques).

Les auteurs qui ont développé et analysé des expériences d'observation entre pairs relèvent tous les conditions nécessaires pour que le dispositif fonctionne et qu'il soit bénéfique pour les enseignants impliqués (Carroll & O'Loughlin, 2013; Fullerton, 2003; Gosling, 2005; Race, 2009). Il s'agit de nouer entre les participants des relations de confiance et de respect mutuel dans un contexte garantissant la confidentialité. Ceci passe, entre autres, par une bonne organisation des modalités de l'observation et par la mise en place d'une approche qui convienne aux personnes concernées. Par ailleurs, le soutien de la hiérarchie et la valorisation par celle-ci d'une telle initiative aide également les enseignants à se sentir en confiance avec la démarche dans son ensemble. Cette valorisation peut se matérialiser, par exemple, au travers des discours de la direction de l'institution, par la reconnaissance de cette expérience dans le cadre des promotions ou des confirmations de statut ou encore par l'encouragement des nouveaux enseignants à s'engager dans une telle démarche.

## ORGANISATION

L'organisation de l'observation entre pairs dans une perspective collaborative peut prendre des formes variées. En synthétisant les expériences

décrites dans la littérature (Fullerton, 2003; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Race, 2009; Shortland, 2006), la démarche se déroule en six grandes étapes.

#### CHOIX DES PARTENAIRES

Lors de la première étape, un enseignant souhaitant être observé en classe par un collègue commence par formuler une demande en ce sens. En fonction du contexte institutionnel, ceci peut se dérouler de différentes façons. Si le centre de pédagogie universitaire de l'institution organise la démarche de façon formelle, la demande peut passer par un conseiller pédagogique qui va mettre en relation l'enseignant demandeur avec un autre enseignant qui s'est déclaré auparavant intéressé à devenir observateur. La demande peut aussi être adressée à un département ou à une faculté. Dans ce cas, le coordinateur d'un programme pourra mettre en relation observé et observateur. Cela peut aussi être organisé dans le cadre d'un programme de mentorat: un enseignant novice travaillera alors avec un enseignant expérimenté volontaire (voir le chapitre 9). Dans d'autres cas, plus informels, l'enseignant désirant être observé s'adressera directement à un collègue qu'il connaît et ils s'organiseront ensemble, éventuellement en faisant appel à un conseiller pédagogique.

L'aspect le plus important dans cette étape est que les deux partenaires devraient pouvoir se choisir de façon libre et volontaire (Carroll & O'Loughlin, 2013). Ceci permet à chaque personne impliquée de se sentir en confiance et d'entrer plus aisément dans un processus de réflexion personnelle à propos de l'enseignement.

#### DISCUSSION INITIALE

Une discussion a lieu (le plus souvent de 30 à 60 minutes) pour répondre aux questions et surtout pour préparer la séance d'observation. Un conseiller pédagogique peut éventuellement participer à cette séance pour aider à organiser pratiquement l'observation (définition de dimensions d'observation, choix d'une forme de grille d'observation, préparation du débriefing). La personne qui sera observée décrit précisément le contexte de son enseignement et les raisons pour lesquelles elle souhaite qu'un collègue vienne en observation. Il s'agit de spécifier quel est le public d'étudiants, dans quel programme ou module l'ensei-

gnement s'insère, les objectifs d'apprentissage pour les étudiants, les contenus abordés, les méthodes d'enseignement utilisées, les consignes de travail qui sont fournies. Il s'agit aussi de spécifier ce qui s'est passé dans les séances précédentes et de décrire comment l'enseignant perçoit l'ambiance générale au sein de la classe. Il précisera autant que possible ses conceptions à propos de son enseignement (voir à ce sujet le chapitre 3), ce qu'il attend des étudiants en général et la façon dont il considère son rôle par rapport à sa mission d'enseignement et aux apprentissages des étudiants. Le plan de cours, s'il est formalisé, sera remis à l'observateur ainsi que les documents liés à la séance à observer (présentation multimédia, textes de référence, documents distribués en classe).

Lors de cette discussion initiale, la personne qui sera observée formule aussi quelques dimensions d'observation à propos desquelles elle aimerait que l'observateur soit particulièrement attentif. Cela peut être, par exemple, l'expression orale, la façon d'interagir avec les étudiants, l'usage du tableau noir ou des éventuelles technologies utilisées dans la séance, l'organisation d'un débat avec les étudiants, la gestion de travaux de groupe, la façon d'aborder certains points de matière particulièrement complexes. Pour chaque dimension d'observation, observateur et observé se mettent d'accord sur quelques indicateurs précis. Par exemple, si la dimension à observer est l'expression orale, les indicateurs plus précis peuvent être le volume de la voix, l'élocution, le débit de parole ou le contact visuel avec les étudiants. Si la dimension à observer est l'organisation d'une discussion avec les étudiants, les indicateurs pourraient être la façon dont l'enseignant distribue la parole, gère le temps, relance le débat en posant de nouvelles questions ou synthétise les arguments des uns et des autres. Il est important que la formulation des dimensions et des indicateurs soit la plus précise possible. Cela facilite la préparation d'un *feed-back* précis après l'observation ainsi que la communication entre les partenaires en se focalisant sur les éléments essentiels à discuter.

La présence d'un conseiller pédagogique à cette séance peut aider à clarifier les dimensions et les critères d'observation. Cela peut aussi aider à ne rien oublier dans la description du contexte de l'enseignement qui sera observé.

Enfin, les partenaires fixent les détails pratiques de l'observation: horaire, lieu, manière et moment pour prévenir les étudiants de cette démarche. Un rendez-vous est aussi pris pour la séance de *feed-back* après l'observation et les partenaires se mettent d'accord sur l'exploitation

qui sera faite de cet exercice (par exemple, rédaction d'un bref rapport commun ou usage d'un rapport dans le portfolio respectif de chaque enseignant impliqué).

#### OBSERVATION

La troisième étape consiste en l'observation elle-même. L'observateur arrive généralement suffisamment tôt dans la salle où se déroulera l'enseignement afin de prendre une place décentrée qui lui permettra d'avoir une vue d'ensemble du groupe et de ne pas prendre part aux activités de la séance. Son attitude est neutre et, en principe, l'enseignant observé ne l'interpelle pas pour qu'il participe à la séance. Le plus souvent (sauf dans le cas de très grands groupes), l'observateur est présenté aux étudiants au début afin de rassurer ceux-ci sur le fait qu'il vient pour observer son collègue à la demande de celui-ci et pas leur activité ou leur participation en classe.

Pendant la séance, l'observateur prend des notes en étant attentif aux dimensions d'observation décidées avec la personne observée. La prise de notes peut se dérouler de plusieurs façons:

1. De façon longitudinale en recourant à un tableau à quatre colonnes où l'observateur note un repère de temps (minutage), les actions de l'enseignant, les actions et réactions des étudiants et des notes personnelles relatives aux dimensions d'observation décidées au départ avec la personne observée. Ce type de tableau permet de garder une trace des principaux moments ou événements qui ont jalonné la séance. Il permet également de mettre directement en relation les notes personnelles de l'observateur avec des moments précis de la séance. Les aspects descriptifs de la prise de notes sont ainsi mis en relation directe avec l'analyse de l'observateur. Par exemple, si, à un moment, l'action de l'enseignant consiste en l'explicitation de consignes de travail pour un exercice en classe, l'observateur notera cet événement dans la seconde colonne du tableau et pourra formuler directement ses commentaires personnels dans la dernière colonne;
2. De façon transversale avec une grille d'observation. Dans cette grille, plusieurs thèmes sont mentionnés, par exemple, «Début de la séance», «Présentation orale», «Participation des étudiants», «Aspects novateurs», «Structure et clarté du contenu», etc. Pour

chaque thème, une liste de questions ouvertes est établie. Par exemple, pour le thème «Participation des étudiants», les questions peuvent être: «Quelles questions les étudiants posent-ils?», «Comment l'enseignant y répond-il?», «Comment l'enseignant suscite-t-il la participation des étudiants?», «Comment la gère-t-il dans un débat?». Certaines universités proposent des formulaires standardisés pour ce faire (voir les ressources complémentaires proposées en fin de chapitre). Mais il est aussi tout à fait possible de constituer un questionnaire *ad-hoc* lors de la discussion initiale en fonction des différentes dimensions d'observation;

3. En mettant en évidence les éléments positifs et les éléments à développer avec un tableau en trois colonnes. Dans la première colonne, toutes les dimensions et indicateurs d'observation sont mentionnés. Dans les deux colonnes suivantes, au regard de chaque dimension, les éléments positifs et les éléments qui mériteraient une réflexion et un développement sont notés.

Quel que soit le support pour la prise de notes, il est important que l'observateur rédige pour chacune de ses observations des exemples concrets comme des phrases exprimées par l'enseignant ou les étudiants. Ainsi, ses observations pourront être reliées à des faits concrets, ce qui permet d'éviter les jugements de valeur lors de la réunion de débriefing. Pour cela, il peut être aussi utile, au début de l'observation, de schématiser grossièrement un plan de la salle avec les places des étudiants. Lors de la séance de *feed-back*, il sera alors plus facile de montrer sur le plan quels étudiants ont parlé à quel moment en rapport avec tel ou tel événement observé. Ces précautions permettent de réduire la subjectivité de l'observateur et de contextualiser le *feed-back* qui sera fourni à la personne observée.

Il n'est pas nécessaire d'essayer de «tout» noter. Le but de la prise de notes est de collecter suffisamment d'informations pertinentes pour répondre aux questions pédagogiques que se pose la personne observée. Le plus important est de tenter d'y répondre en se référant à quelques moments significatifs de la séance. Eventuellement, si l'observation porte sur l'expression orale de l'enseignant, il peut être utile d'enregistrer certains extraits ou l'entièreté de la séance.

## PRÉPARATION DE LA SÉANCE DE FEED-BACK

Après l'observation, dans un délai de vingt-quatre heures maximum, il est utile que l'observateur et l'observé se préparent pour la séance de débriefing qui suivra (Race, 2009). Cette préparation constitue la quatrième étape. Les deux partenaires se donnent les moyens d'entrer dans un dialogue constructif en ayant structuré leurs idées au préalable.

L'observateur reprend ses notes et prépare de façon structurée ses réponses aux questions posées par la personne observée lors de la discussion initiale. Il est attentif en particulier aux différentes dimensions d'observation mentionnées et aux indicateurs convenus. Pour chacune des dimensions, il note les aspects positifs ainsi que ceux qui lui paraissent améliorables. Il prend soin de documenter ses observations en les liant à des moments spécifiques ou à des actions précises accomplies par l'enseignant observé pendant la séance.

La personne observée, quant à elle, prépare le débriefing en répondant à quelques questions d'auto-évaluation en lien avec les dimensions et indicateurs établis précédemment: «Qu'est-ce qui a bien fonctionné et pourquoi?», «Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné et pourquoi?», «Qu'est-ce qui ne s'est pas passé comme prévu?», «Qu'est-ce qui a été surprenant pendant la séance?», «Quelles questions ai-je en plus à propos de cette séance?».

## DÉBRIEFING ET FEED-BACK

La cinquième étape, la réunion consacrée au feed-back (60 à 90 minutes en général), consiste en un dialogue entre la personne observée et l'observateur de la séance. Idéalement, elle a lieu dans les deux ou trois jours après l'observation (Race, 2009). Si elle prend place juste après la séance observée, le risque est de ne pas avoir pris assez de recul et de ne considérer que quelques détails qui ont «sauté aux yeux» de l'observateur mais qui se révèlent sans grande importance par rapport aux questions pédagogiques posées au départ. Si par contre, elle a lieu trop longtemps après la séance, le risque est d'oublier les principaux événements ou de les réinterpréter de façon erronée.

Pour donner et recevoir du feed-back, nous avons listé à la fin de ce chapitre quelques conseils spécifiques à destination des enseignants. Ci-dessous, nous proposons quelques étapes pour structurer la discussion:

1. L'enseignant observé s'exprime en premier: il explique comment il analyse la séance en répondant aux différentes questions qu'il a préparées. Il précise également son interprétation des moments significatifs qu'il a repérés dans la séance et qui lui semblent en lien avec les dimensions d'observation spécifiées au départ. L'observateur écoute et pose uniquement des questions d'éclaircissement pour approfondir l'auto-évaluation de son collègue. Cette étape est utile à l'enseignant observé pour exprimer ses premières impressions sans être interrompu. S'il lui semble que certains éléments de la séance n'ont pas bien fonctionné, cela lui permettra d'évacuer d'emblée sa frustration éventuelle. Si d'autres éléments ont particulièrement bien fonctionné, il pourra exprimer au contraire son enthousiasme;
2. L'observateur, pour chaque dimension d'observation, reprend ses notes et exprime sa vision en prenant soin de lier ses feed-back avec des éléments concrets et dûment observés. L'enseignant observé écoute et pose des questions d'éclaircissement. Lors de ce partage, il est important que l'observateur ne formule pas de jugement, mais plutôt des questions de réflexion suite à ses observations. Pour l'enseignant observé, il est important de ne pas entrer dans une logique de justification: c'est le moment de l'analyse et non celui de la défense de son point de vue. Il écoute le feed-back de son collègue et note ce qui lui paraît le plus intéressant, le plus surprenant ou le plus déstabilisant;
3. Par rapport à chaque dimension, observé et observateur cherchent ensemble les raisons pour lesquelles la séance s'est déroulée ainsi. Pourquoi telle activité a bien fonctionné? Pourquoi telle autre semble avoir moins bien fonctionné? Pourquoi les étudiants ont réagi d'une façon inattendue par rapport à une sollicitation de l'enseignant? Ensemble, ils identifient aussi des pistes pour améliorer les éléments qui ont moins bien fonctionné. Ce moment est une étape de collaboration privilégiée. L'observateur contribue à la réflexion sous la forme de suggestions et de questions plutôt que de recommandations. L'observé, de son côté, exprime son sentiment par rapport à la séance, dans quel état d'esprit il est et quelles pistes pédagogiques il envisage.

Ces trois étapes peuvent être répétées plusieurs fois pendant la discussion, par exemple, pour chacune des dimensions d'observation ou pour chacune des activités pédagogiques organisées pendant la séance observée.

## EXPLOITATION

A la fin de la réunion de débriefing, les partenaires conviennent de la suite. L'observateur peut transmettre ses notes mises au net à la personne qu'il a observée. Il s'agit généralement d'un bref rapport d'une ou deux pages qui reprend les dimensions d'observation avec pour chacune d'elles les éléments qui ont bien fonctionné, ceux qui demanderaient une amélioration ainsi que des suggestions. Pour sa part, la personne observée mentionne les éléments de feed-back qui lui paraissent les plus utiles et elle évoque les changements qu'elle va apporter à son enseignement. Ces changements envisagés sont idéalement planifiés dans le temps: ce qui sera fait dès la prochaine séance et ce qui pourra l'être au prochain semestre ou à plus long terme.

L'exploitation des résultats de l'observation entre pairs peut se faire par la suite de plusieurs façons. Les deux partenaires peuvent, par exemple, faire mention de cette expérience dans leur portfolio d'enseignement (voir le chapitre 11). Il peut être aussi intéressant de mettre le compte rendu de l'observateur en perspective avec les opinions des étudiants exprimées dans le questionnaire d'évaluation de l'enseignement. L'observateur et les étudiants ont-ils le même avis? Que disent-ils de différent? Quels enseignements peut-on retirer de cette comparaison? Par ailleurs, les observations discutées lors du débriefing peuvent aussi alimenter des discussions entre collègues lors d'une réunion de département ou être partagées lors d'une séance d'une communauté de pratique (voir le chapitre 10).

## QUELQUES ÉLÉMENTS À RETENIR

Pour que ces différentes étapes conduisent à l'apprentissage et à la réflexion chez les personnes impliquées, il est important de rassembler plusieurs conditions. Tout d'abord, comme précisé plus haut, développer un contexte de soutien plutôt qu'un cadre de contrôle permet de maintenir un contexte général propice à une collaboration respectueuse basée sur la confiance interpersonnelle (Blackwell, 1996). Dans la perspective adoptée dans ce chapitre, l'objectif de l'observation de l'enseignement entre pairs reste la réflexion et l'apprentissage des enseignants plutôt que l'évaluation ou le contrôle. Dès lors, la confidentialité est un ingrédient indispensable. L'encadrement des différentes étapes par un

conseiller pédagogique peut aider à tirer parti de l'expérience. Celui-ci peut aider à définir les dimensions d'observation, à préparer l'observateur à effectuer sa tâche ou à mettre en place une ambiance constructive de travail.

Ensuite, l'organisation en différentes étapes explicites permet d'éviter les surprises. Chaque acteur connaissant son rôle, le travail d'observation et de feed-back pourra se dérouler dans une atmosphère sereine (Fullerton, 2003). Si nécessaire, les différentes étapes peuvent même être décrites dans un court document écrit, le plus important étant de définir les dimensions et les indicateurs d'observation car ils serviront d'outils pour l'observation en classe et pour la structuration du feed-back lors de la séance de débriefing.

Enfin, formuler un feed-back de qualité est fondamental non seulement pour que chacun des enseignants impliqués apprenne mais aussi pour que le dialogue soit positif et constructif. A la fin de ce chapitre, nous proposons quelques conseils aux enseignants à cet effet.

## CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons défini et décrit les caractéristiques principales de l'observation de l'enseignement par les pairs dans une perspective collaborative. Nous avons également précisé les grandes étapes de l'approche. Nous avons aussi attiré l'attention du lecteur sur les éléments de la démarche qui sont importants à respecter pour que l'observation entre pairs serve ses buts.

Nous retenons en particulier que l'observation de l'enseignement par les pairs peut soutenir le processus de réflexion des enseignants impliqués. Comme le soulignent plusieurs auteurs que nous avons consultés (Carroll & O'Loughlin, 2013; Race, 2009), la personne observée, tout comme la personne qui observe, apprennent à propos de leur enseignement. Monsieur H, en tant que jeune enseignant, a donc toutes les chances de tirer profit de cette expérience avec des collègues expérimentés. En outre, certains auteurs comme Shortland (2004) soulignent que l'apprentissage est bénéfique aussi pour l'ensemble des enseignants d'un département lorsque l'observation entre pairs y est organisée. Un dialogue à propos des questions pédagogiques peut y naître et perdurer.

Dans les encadrés, nous proposons quelques conseils aux enseignants à la fois pour donner et recevoir du feed-back et d'autres aux

conseillers pédagogiques pour situer leur rôle dans la mise en œuvre d'une démarche qui implique et engage les enseignants.

#### Pour l'enseignant

Donner et recevoir du feed-back sont deux activités quelque peu inhabituelles dans le domaine de l'enseignement. Voici quelques conseils pour s'y préparer et tirer le meilleur parti d'une expérience d'observation de l'enseignement avec un collègue (Fullerton, 2003; Race, 2009).

Pour donner du feed-back à la personne observée:

1. Avant de donner du feed-back, écoutez ce que la personne observée a à dire à propos de la séance: ce qu'elle voit de positif, ce qu'elle pense pouvoir être amélioré, les questions qu'elle se pose;
2. La stratégie dite du «sandwich» est souvent utilisée pour renforcer le positif: commencez par ce qui a bien fonctionné, puis ce qui a moins bien fonctionné et finissez avec une note positive qui donne des perspectives d'amélioration;
3. Focalisez-vous sur des comportements que la personne pourra modifier plutôt que sur la personne elle-même. Le mieux est toujours de donner des exemples concrets lorsqu'une observation est formulée. Par exemple, il vaut mieux dire: «*A un moment, une étudiante a levé la main pour poser une question mais vous regardiez vers le tableau où les diapositives étaient projetées. Peut-être pourriez-vous essayer de regarder plus régulièrement vers la salle?*» plutôt que «*Vous regardez peu les étudiants*»;
4. Formulez le feed-back sous la forme de commentaires factuels – «*Lorsque vous vous tournez vers le tableau, il est parfois difficile d'entendre votre voix*» – ou de questions concrètes «*La gestion du temps lors de la discussion avec les étudiants a posé problème. Comment pourriez-vous faire la prochaine fois?*». Ceci permet d'éviter les jugements tout en amenant la personne à entrer dans une démarche de réflexion;
5. Soyez constructif en formulant des suggestions concrètes et maîtrisables par la personne. «*Peut-être pourriez-vous recourir à la technique du triangle pour vous assurer de regarder régulièrement*

*tous les étudiants?* (décrire du regard des triangles dans la salle)»;

6. Evitez parfois de dire tout ce qui a été noté pendant l'observation de façon exhaustive. Au cours de la discussion, il est possible que certains commentaires notés se révèlent moins pertinents. Autant alors rester humble et laisser ces commentaires de côté.

Pour recevoir du feed-back de la part de l'observateur:

1. Lors de la discussion de préparation avant l'observation, clarifiez les questions et thèmes qui constitueront la structure de l'observation et du feed-back;
2. Préparez-vous à recevoir des critiques constructives. Écoutez ce que votre collègue a à vous dire, même si certains points vous paraissent *a priori* moins pertinents;
3. Apprêtez-vous à explorer et à discuter de pratiques d'enseignement identifiées comme moins efficaces et à les travailler;
4. Questionnez la personne qui donne du feed-back à propos de pratiques concrètes qu'il serait possible d'investiguer et de tester en classe;
5. Prenez des notes pour élaborer un plan d'action. Tout ce que l'observateur a mentionné dans son feed-back ne doit pas nécessairement être pris en compte littéralement et immédiatement. Une planification des changements à apporter à votre enseignement sera alors très utile.

#### Pour le conseiller pédagogique

Tout au long de la démarche en six étapes de l'observation entre pairs, vous pouvez soutenir les enseignants de la manière suivante:

- *Etre le point de référence pour les deux enseignants impliqués. C'est éventuellement par votre intermédiaire que la première rencontre pourra être organisée et c'est vers vous que les enseignants se tourneront s'ils ont des questions à propos des étapes de l'observation;*

- *Aider à planifier et préparer la liste des dimensions et des critères d'observation.* Vous pourrez être attentif à la précision de ces critères pour faciliter la prise de notes lors de l'observation et la formulation des feed-back. Ceci peut se réaliser, par exemple, en constituant une grille d'observation qui reprend de façon systématique la liste des dimensions à observer;
- *Donner des conseils à l'observateur.* Il est possible d'organiser une séance de préparation avec l'observateur pour travailler l'outil de prise de notes et pour l'entraîner à formuler des feed-backs constructifs et réflexifs;
- *Aider à préparer le débriefing.* Vous pouvez donner quelques conseils aux deux partenaires pour formuler des feed-back, écouter, analyser les éléments d'observation, et formuler des pistes d'actions.

Si la séance observée est filmée, Tripp et Rich (2011) proposent quelques questions qui pourront vous guider dans l'organisation et l'exploitation de la vidéo:

1. Quels moments spécifiques de la séance auront besoin d'être filmés?
2. Quel cadre d'analyse proposer aux enseignants pour travailler avec leur vidéo? Quels dimensions et critères d'observation?
3. Faut-il organiser une séance réflexive individuelle avant la rencontre de débriefing afin de sélectionner quelques extraits significatifs?
4. Quels extraits de la vidéo seront plus particulièrement analysés? Quelle sera leur longueur?
5. Combien de fois les enseignants devraient-ils analyser leurs vidéos? Les extraits seront-ils exploités à nouveau plus tard pour être, par exemple, comparés avec une séquence filmée pendant le semestre ou l'année suivante?
6. Quelle méthode mettre en œuvre pour déterminer le bénéfice des enseignants suite au travail de réflexion avec la vidéo?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blackwell, R. (1996). Peer observation of teaching & staff development. *Higher Education Quarterly*, 50(2), 156-171.
- Carroll, C. & O'Loughlin, D. (2013). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, Prépublication en ligne, 1(11).
- Fullerton, H. (2003). Observation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Ed.), *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice.* (2<sup>e</sup> éd., pp. 226-241). London: RoutledgeFalmer.
- Gosling, D. (2005). *Peer observation of teaching* (SEDA paper N° 118). London: Staff and Educational Development Association.
- Gosling, D. (2009). A new approach to peer review of teaching. In D. Gosling & K. Mason O'Connor (Ed.), *Beyond the peer observation of teaching* (pp. 7-15). London: Staff and Educational Development Association.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Race, P. (2009). *Using peer observation to enhance learning*. Repéré à [http://www.leedsmet.ac.uk/staff/files/090505-36477\\_PeerObsTeaching\\_LoRes.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/staff/files/090505-36477_PeerObsTeaching_LoRes.pdf)
- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Shulman, L.S. (1993). Teaching as community property : Putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- Svinicki, M. & McKeachie, W.J. (Ed.) (2011). *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13<sup>e</sup> éd.). Belmont (CA): Wadsworth.
- Tripp, T. & Rich, P. (2011). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris: A. Colin.
- Le chapitre 9 propose quelques pistes pour développer une réflexion à propos de son enseignement, dont l'observation par les pairs.

Center for Teaching and Learning (CTL) (2013). *Peer observation guidelines and recommendations*. Minneapolis: University of Minnesota. Repéré à <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/guidelines/>

Svinicki, M. & McKeachie, W.J. (Ed.) (2011). *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13<sup>e</sup> éd.). Belmont (CA): Wadsworth.

Le chapitre 23 propose aux enseignants d'organiser des observations entre pairs pour développer leurs pratiques et mener une réflexion à leur propos.

University College London (UCL) (2013). *Peer observation of teaching*. Repéré à [http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer\\_observation\\_teaching](http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer_observation_teaching).

Le site propose des ressources et un exemple de grille d'observation.

Denis Berthiaume et Stéphane Justeau

## Chapitre 9. Recourir au mentorat pour développer son expertise en enseignement

*Madame J vient de démarrer sa carrière d'enseignante au supérieur. Son parcours est quelque peu atypique puisqu'elle a exercé des fonctions de cadre dans le secteur privé avant d'accepter le poste qu'elle occupe au sein d'une faculté de gestion. Bien qu'elle n'en soit qu'à sa troisième année comme enseignante, Madame J semble très bien se débrouiller autant en matière de recherche qu'en matière d'enseignement. Néanmoins, elle a souhaité faire appel à un collègue plus expérimenté qu'elle pour «tester» ce qu'elle fait en matière d'enseignement. Madame J rencontre un collègue mensuellement pour discuter de ses expériences et obtenir un regard critique sur ses décisions et ses actions pédagogiques. Durant la première année, le tout se passait très bien: le collègue lui donnait de nombreux tuyaux. Mais, au cours de la seconde année, la dynamique a un peu changé. Madame J a l'impression que les «tuyaux» se sont transformés en injonctions, voire en prescriptions. Il lui arrive souvent de ne pas être d'accord avec ce que son collègue lui propose. Elle se demande si la relation lui apporte toujours autant au plan professionnel. D'ailleurs, elle se dit qu'il est peut-être temps de mettre fin à ces rencontres mensuelles.*

### INTRODUCTION

La situation de Madame J, bien que regrettable, n'est pas inhabituelle. Lorsqu'elle a démarré sa carrière, elle avait le sentiment de ne pas connaître grand-chose au métier d'enseignant du supérieur et s'est