

Université d'Eté du Cifen  
31 août 2012

Atelier 3. :  
*Insertion par alternance ?*

*Exemple d'un dispositif de formation basé sur  
l'accompagnement réflexif de la pratique :  
le CAPAES en langues modernes à l'ULg*

Germain SIMONS  
ULg

## Remarques liminaires

- Cette communication devait être présentée dans le cadre de l'atelier # 5 (« articulation théorie-pratique et apprentissage de la réflexivité »). Le lien avec la problématique de l'« alternance » n'est donc pas direct.
- Le dispositif présente **un point commun** avec *l'alternance* dans la mesure où le public-cible est constitué d'enseignants en fonction, qui suivent, parallèlement, une formation pédagogique. Une partie des savoirs enseignés sont expérimentés « sur le terrain », dans les propres classes des enseignants.

- Dans cette communication, je ne décrirai et ne commenterai **qu'une partie du** dispositif mis en place dans le cadre du cours de *didactique professionnelle en langues modernes* à l'ULg.
- Le dispositif de formation décrit dans cette communication est celui qui était encore en vigueur en 2010-2011.

## Abréviations utilisées

**FWB** = Fédération Wallonie-Bruxelles.

**CAPAES** = Certificat d'Aptitude Pédagogique  
Approprié à l'Enseignement Supérieur.

**HE** = Haute École.

**EE** = étudiant-enseignant.

# Structure de l'exposé

1. Contexte général du CAPAES
2. Le dispositif de formation en didactique professionnelle : gros plan sur l'accompagnement individualisé (« coaching ») assisté par la vidéo.
3. Quelques éléments d'évaluation du dispositif mis en place et pistes d'amélioration.

# 1. Contexte général du CAPAES

- CAPAES = instauré par un décret le 17 juillet 2002 dans la FWB.
- = condition de nomination et de maintien dans un poste d'enseignement en HE ; valorisation barémique quand obtention du CAPAES.
- CAPAES de « type long » (pour ceux qui n'ont pas de titre pédagogique) = 210h ; CAPAES de « type court » = 80h.
- Cette formation ne peut être suivie que si le candidat est déjà en place dans une HE.
- Il est prévu que l'accompagnement de la pratique se fasse en partenariat avec la HE. C'est la HE qui désigne les 2 « accompagnateurs ».

- L'opérateur de formation ne délivre pas ; il délivre une « attestation de réussite », non assortie d'un grade. C'est la « Commission CAPAES » qui attribue le certificat sur la base d'un « dossier professionnel » rédigé par le candidat, dossier qui s'articule autour des compétences définies dans le décret CAPAES.

- Public en *didactique professionnelle* des langues modernes :
  - plus ou moins 5 étudiants par an (anglais, allemand, néerlandais, espagnol)
  - se caractérise par une double hétérogénéité : **a)** pré-acquis pédagogiques (titres, mais aussi expérience pédagogique) et **b)** filières d'enseignement dans lesquelles ils donnent cours : secrétariat, traduction, gestion hôtelière, gestion des ressources humaines, enseignement...

**2. Le dispositif de formation en  
didactique professionnelle :  
gros plan sur l'accompagnement  
individualisé assisté par la vidéo**

## 2.1. Structure de la formation en *didactique professionnelle* des langues modernes à l'ULg (2002-2011)

1. Cours de didactique professionnelle (15h)



2. Elaboration, par chaque étudiant, d'un plan de séquence didactique articulé autour d'un ou de plusieurs modules du cours



3. Entrevue individualisée avec le formateur : discussion sur le projet de séquence.



4. Expérimentation de la séquence dans une des classes de l'étudiant. La leçon est intégralement filmée.



5. Rédaction, par l'étudiant, d'un rapport d'auto-évaluation « à chaud » focalisée sur le ressenti



6. Séminaire d'autoscopie



7. Séance de partage d'expériences issues des expérimentations, illustrées par des extraits vidéo



8. Examen : entretien individuel entre l'étudiant et le formateur sur la base de trois rapports :

- rapport d'expérimentation
- rapport(s) d'observation
- pré-dossier professionnel articulé autour de certaines compétences du Décret

## 2.2. Gros plan sur le séminaire d'autoscopie

1. L'EE lit son rapport « à chaud ». Le formateur prend note et demande éventuellement d'explicitier certains éléments. A ce stade, aucun commentaire n'est fourni par le formateur.
  2. Le formateur donne les consignes pour le visionnement de la leçon filmée :
    - a) confronter le « ressenti » à la « réalité » de la vidéo ;
    - b) isoler un moment particulier ou un « moment critique » de la leçon sur lequel l'EE souhaiterait revenir ;
    - c) prendre des points de repères temporels pour alimenter la séance d'échanges d'expériences.
- Le formateur quitte la pièce et ne revient que quand l'EE a fini de visionner la vidéo.

3. Le formateur demande à l'EE ce qu'il a identifié comme points de convergence et de divergence entre son *ressenti* sur la leçon (rapport) et le visionnement de la vidéo.
  - Recadrages fréquents (+ et -).
  - Le formateur complète la lecture de l'EE sur la base de son analyse réalisée avant le séminaire.
  
4. Retour sur le « moment critique » sélectionné par l'étudiant. On rejoue l'extrait.
  - Objectivation des faits.
  - Recherche des causes .
  - Analyse de la réaction proposée dans le « ici et maintenant ».
  - Recherche d'autres solutions possibles

5. Ensemble, l'EE et le formateur synthétisent les acquis de ce séminaire et émettent des suggestions quant à l'amélioration de la leçon et/ou de la séquence didactique.
- Cette synthèse et les suggestions sont intégrées, par l'EE, dans son rapport d'expérimentation.

### **3. Quelques éléments d'évaluation du dispositif et pistes d'amélioration**

## 3.1. Les points forts du dispositif

Enquête menée, après la formation, auprès de 5 étudiants (2007-2008, et 2008-2009) et entretiens semi-structurés réalisés auprès de 6 étudiants (2010-2011) lors de la séance de partage d'expériences .

→ Groupe extrêmement limité : prudence !

### **A. L'avis des étudiants**

L'avis général des EE interrogés sur l'ensemble du dispositif peut se résumer comme suit : « *c'était très/trop lourd mais cela en valait la peine !* ».

Sont souvent épinglés comme particulièrement riches  
par la majorité des EE :

1. L'élaboration de la séquence expérimentale encadrée par  
le formateur (« coaching ») :

*« Cette partie représente beaucoup de travail et d'investissement mais elle nous permet de réfléchir de façon pratique à de nouvelles approches et techniques à intégrer dans nos cours tout en étant encadrés et 'coachés' en cas de fausse manœuvre ou de questionnement. On en redemande pour des formations continuées » (EE2.3.)*

## 2. La séance d'autoscopie, bien que (très) appréhendée au départ

*« Etrangement, cette séance m'a laissé une impression assez positive, alors que je pensais trouver cela horrible de se voir (et de s'entendre) en vidéo ! Cela permet aussi de se rendre compte de l'aspect non-verbal de son enseignement » (EE2.2)*

*« La vidéo permet de vivre le cours d'une autre perspective. On n'est dès lors plus acteur en production mais observateur. Cela permet aussi d'objectiver, de confirmer ou d'infirmier une perception » (EE1.2)*

### 3. Les échanges de pratiques, en fin de formation

*« C'est ce que j'ai le plus apprécié. Il faudrait même pouvoir y consacrer plus de temps parce que c'est vraiment concret, et étant donné qu'on a tous vécu le même 'challenge', on n'a pas peur d'échanger des conseils ou remarques avec les autres » (EE2.1)*

*« Ces échanges étaient indispensables ! Il est tout à fait surprenant de voir ce que des collègues ont réalisé à partir du même module de recherche. En outre, VOIR une leçon est bien plus instructif que d'en entendre une simple description. Cela nous a aussi permis de répondre une deuxième fois à la question : 'et si c'était à refaire', tout en s'inspirant de l'expérience et des conseils des autres » (EE2.3).*

## **B. L'avis du formateur**

1. La satisfaction des étudiants est, en soi, un élément encourageant... même si elle ne suffit pas.
2. Dans une certaine mesure, ce dispositif permet de créer une « communauté de professeurs ».
3. Ce dispositif permet aux étudiants de prendre de la distance par rapport à leurs pratiques habituelles.
4. Ce dispositif permet aussi de tester de nouvelles pratiques en bénéficiant de l'encadrement d'un formateur. Certains étudiants semblent *s'approprier* ces démarches et outils en les réutilisant dans d'autres contextes et en les adaptant.

## 3.2. Faiblesses du dispositif et pistes de solutions

1. Un dispositif extrêmement *chronophage*, tant pour les EE que pour le formateur qui assure un suivi individualisé de chaque étudiant.

### Suggestions :

- faire travailler les étudiants sur des problématiques communes et permettre aux étudiants de se filmer l'un l'autre (hétéroscopie) ;
- ne faire porter le séminaire d'autoscopie que sur un moment critique choisi par l'EE.

2. Certains étudiants, une minorité, n'entrent pas complètement dans la démarche ; ils proposent des séquences qui ne présentent que des changements mineurs par rapport à leur pratique habituelle (cf. stratégies d'évitement).

Hypothèses explicatives :

- effet pervers de l'évaluation ?
- *défi* d'expérimentation qui apparaît comme *inaccessible* ?

Toute la difficulté consiste à...

- a) créer un climat de travail « sécurisant » et « bienveillant » ;
- b) proposer des modules de cours susceptibles de répondre aux besoins des EE ;
- c) proposer des « défis accessibles » par rapport aux pratiques habituelles (→ observer les pratiques habituelles avant la conception de la séquence ?)

3. Les « accompagnateurs » de la HE jouent un rôle mineur dans le dispositif de formation. Rien ou presque n'est *institué* pour que cette aide soit *effective*. Ceci s'explique, en partie, par le flou qui caractérise le décret CAPAES au sujet des missions des tuteurs (suivi et évaluation).

Suggestion :

- faire davantage reconnaître (financièrement ou statutairement) le rôle des « accompagnateurs » au sein des HE.

4. Mis à part dans les échanges d'expérimentation, les pairs jouent également un rôle mineur dans le dispositif.

Suggestion : amener les étudiants à travailler en *sous-groupes* sur la mise en application d'une même problématique de recherche et faire en sorte qu'ils soient tantôt *observateurs*, tantôt *acteurs* d'une séquence construite ensemble (voir Beckers & Simons, 2000).

5. Ce dispositif contraint le formateur à optimiser les chances de succès dans la mise en place de la séquence expérimentale.

En effet, si nous voulons que les EE s'approprient cette « innovation pédagogique », il faut que la séquence testée en classe présente une certaine *efficacité* et que celle-ci soit perçue par les EE (Guskey, 1981 ; 1989).

Ceci peut parfois nous conduire, en tant que formateur, à aider les EE plus qu'il ne le faudrait, dans la conception de leurs séquences, ce qui pose aussi des problèmes dans l'évaluation.

Suggestion : Idéalement, on devrait pouvoir demander aux étudiants de construire et tester une nouvelle séquence SANS « coaching ».

### 3.3. Synthèse des propositions d'aménagement du dispositif de formation

1. **Cours** : remise à niveau théorique et présentation **succincte** des modules de recherche

2. Formation de **groupes de besoins** et conception collégiale d'une séquence didactique commune (« matrice »)

Suivi du formateur

Présentation des projets aux tuteurs

3. Adaptation de cette « matrice » par chaque EE à son contexte professionnel.

Présence des tuteurs

4. Expérimentation de la séquence par chaque EE dans une de ses classes. Cette séquence est partiellement observée et filmée par les autres EE du même groupe de besoin.

**5. Séance d'hétéroscopie (par groupes de besoins) :**

les étudiants visionnent des extraits de leçons de la « matrice » didactique



**6. Séance d'autoscopie :**

Retour sur la leçon filmée et, en particulier, sur l'incident critique identifié par l'étudiant



Présence  
des  
tuteurs

**7. Echange de pratiques :** les différents groupes de besoins présentent leur expérimentation sur la base d'un montage-vidéo. Partage des séquences et documents.



**8. Rédaction collective et individuelle du rapport d'expérimentation**

**Merci pour votre attention !**

# Références bibliographiques

- Altet, M., Britten, J. D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., Demailly, L. (1994). Editorial du n° spécial sur Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation*, n°17, 5-8.
- Beckers, J., Jardon, D. (2004). Le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à L'Enseignement Supérieur en Haute Ecole de la Communauté française de Belgique. Communication présentée au 17<sup>e</sup> colloque international organisé par l'ADMEE-Europe *L'évaluation des compétences : entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*. Lisbonne, 17-21 novembre 2004.
- Beckers, J., Simons, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, hors série n° 1 « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation ». Nantes, pp. 31-46.
- **Beckers, J., Simons, G. (sous presse). Quand une contrainte décrétole offre des opportunités de développement. Analyse croisée de deux dispositifs de formation ». In I. Vinatier et al *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès.**
- Bourron, Y., Denneville, J. (1991). *Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Ed d'organisation.
- Deffrenne, M.-A., Neiryck, J. (2011). CAPAES, résultats de l'enquête et revendications. *CSC-Educ. n°49*, Bruxelles, mai 2011.
- Guskey, T.R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers' research. *International Journal of Educational Research*, n°13 (1), 439-453.

- Lecointe, M. (1985). Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... *Revue française de pédagogie*, 72, pp. 31-40.
- Linard, M. (1980). L'autoscopie par vidéo en formation ou l'image de soi au travail. *Education permanente*, n°52, pp. 7-24.
- Paré, A. & Auclair, M. (1988). Vidéoscopie, visualisation et supervision pédagogique. *Recherches psychopédagogiques*, 1, 2, 30-40.
- Pastré, P. (à paraître). Préface de : I. Vinatier et al (ed.). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D.A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (CA). Jossey-Bass Publishers.
- Simons, G. (1997). Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg : première partie. *Education-Formation*, n°246, pp. 43-49. ; 2<sup>e</sup> partie, *Education-Formation*, n°247, pp. 1-8.
- **Simons, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. In *Travail et Apprentissages*, n°9 « Formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? » pp. 120-141.**
- Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck

# Annexes



# Contenu du cours théorique de *didactique professionnelle* en langues modernes à l'ULg

0. Description des contextes d'enseignement des EE et des attentes vis-à-vis de la formation
  1. Module de « remise à niveau » en didactique des langues modernes
  2. Modules de recherche (selon les besoins) :
    - a) *La conception de séquences didactiques basées sur le modèle des situations problèmes*
    - b) *Le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb et la problématique des styles cognitifs*
    - c) *La gestion de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise*
    - d) *Optimalisation de l'interaction orale par le développement de stratégies de communication*

*e) L'apprentissage en Accès-Libre*

*f) L'apprentissage en Tandem*

*g) L'auto- et l'hétéroscopie en formation initiale et continuée*

## Synthèse du dispositif mis en place pour développer une prise de distance par rapport aux pratiques habituelles et tester de nouvelles pratiques

Créer un climat de confiance entre EE (communauté d'enseignants-apprenants -chercheurs ?) et entre les EE et le formateur (« expert critique bienveillant »)

↓  
Proposer des démarches et outils qui répondent à des BESOINS, qui sont novateurs, sans être aux antipodes des pratiques en place (= « défi accessible » via vidéo des EE)

↓  
De cette confrontation entre pratiques *habituelles* et pratiques « *innovantes* » proposées peut naître une PRISE de RECUL (PR) par rapport à ses pratiques qui peut conduire à une PRISE de CONSCIENCE (PC) de la nécessité de les modifier.

**PR et PC sont suscitées de différentes manières dans le dispositif :**

Observer un collègue donner cours  
(cf. rapport d'observation)

Discussion sur le plan de la séquence expérimentale soumise au regard bienveillant mais critique du formateur

Séminaires d'autoscopie: confronter son ressenti d'enseignement à la vidéo et au regard du formateur + aux grilles des «accompagnateurs »

Séminaires de partage d'expériences : montrer sa séquence aux collègues

Retour sur une mise en pratique mieux maîtrisée, plus « consciente »...  
qui porte ses fruits en classe (Guskey)

Accroissement du  
sentiment d'efficacité

Accroissement de la  
réflexivité

Accroissement du  
plaisir d'enseigner

Développement professionnel

# A model of the process of teacher change (Guskey, T.R., 1986)

