

# Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie

Christelle GOFFIN  
Annick FAGNANT  
Marie-Noëlle HINDRYCKX

ULiège  
Cifen – DIDACTifem

## 1. Contexte

Le décret qui régit l'organisation de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone (8 février 2001, M.B. du 22 février 2001) vise le développement de 13 compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle<sup>1</sup> forte de chaque futur enseignant. Ce décret place la posture du « praticien réflexif » au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant et la 13<sup>e</sup> compétence porte explicitement sur cette idée : « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (p. 1). Si le développement d'une telle posture est principalement amorcé lors des séances de pratiques réflexives organisées dans le cadre des cours de didactique disciplinaire et de didactique générale ainsi que lors des débriefings réalisés suite aux visites de stages d'enseignement, c'est sur l'auto-hétéroscopie que porte le présent article.

Cette démarche a été menée auprès de 20 étudiants se destinant à enseigner les sciences dans le secondaire supérieur (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ou master à finalité didactique). Lors de leur stage d'enseignement de janvier 2018, associé au cours de didactique en sciences biologiques, il leur a été demandé de filmer une leçon de 50 minutes, à l'aide d'une caméra fixe

placée au fond de la classe. Les années précédentes, les étudiants de cette section devaient déjà se filmer, écrire leurs impressions de la leçon à chaud, puis visionner seul leur vidéo et relever notamment les écarts entre leurs impressions, ce qui s'était réellement passé et leur préparation de cours. Cette année, dans le cadre d'une collaboration entre la didactique générale (responsable A. Fagnant) et la didactique en sciences biologiques (responsable M.-N. Hindryckx), nous avons souhaité susciter et accompagner les échanges entre les enseignants en formation au départ de leurs vidéos, afin d'améliorer leur posture réflexive. Une étape complémentaire a ainsi été ajoutée et prise en charge par la didactique générale : chaque étudiant a choisi un extrait en vue de le visionner et de l'analyser en petits groupes de trois ou quatre étudiants. C'est en tant que référente de la didactique générale de ladite section que la première auteure de cet article a accompagné les étudiants dans cette démarche réflexive où il s'est agi, plus particulièrement, d'aider chaque étudiant à décrire l'action, à l'analyser et à rechercher des pistes d'amélioration à cette action. Notons d'emblée que si cet accompagnement était rendu obligatoire dans les engagements pédagogiques de la didactique en sciences biologiques, son but était uniquement formatif (cette activité ne s'intégrait pas dans l'évaluation certificative ni des cours ni des stages d'enseignement).

L'objet du présent article consiste à décrire cette expérience et à faire part de quelques résultats tirés de l'évaluation de celle-ci. Mais avant tout, il s'agit de rendre compte des fondements théoriques sur lesquels elle repose.

## 2. Cadre théorique

Comme le pointe De Ketele (2018), les études sur l'apprentissage en milieu de travail, notamment,

montrent que, dans une logique de développement professionnel, il est important d'instaurer des moments pour s'arrêter et prendre distance pour réfléchir sur les actions réalisées. Ces moments d'arrêts permettent la « réflexion sur l'action », selon l'acception de Schön : « réfléchir à ses expériences et ses actions pédagogiques *a posteriori* » (Kelchtermans, 2001, p. 45). La réflexion se fait donc une fois que l'action est terminée, elle ne peut par conséquent pas modifier le cours de cette action, mais elle peut préparer à des actions futures. Ceci dit, et pour paraphraser Perrenoud (2002), lorsque le sujet analyse sa propre action *a posteriori*, il questionne également la réflexion qu'il a émise dans l'action.

La démarche mise en place constitue un de ces moments et poursuit une double finalité, développée distinctement ci-après.

La première est d'accéder « aux cognitions du sujet en situation » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). Lorsqu'il est en train d'enseigner, l'enseignant ne pouvant pas s'interrompre pour faire part de ses pensées, « le meilleur support que l'on peut trouver reste néanmoins la vidéo qui permet de confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). C'est donc dans cette optique qu'il a été demandé aux étudiants de filmer leur propre pratique (voir point 3.1).

Toutefois, si les traces vidéoscopiques sont nécessaires pour donner accès à l'observable, s'en contenter ne permettrait d'accéder qu'à la partie visible de l'action. La partie invisible est pourtant essentielle puisque les actions visibles de l'acteur sont dictées par les décisions internes qu'il a prises (Rix & Lièvre, 2005). L'explicitation du sujet est dès lors primordiale pour accéder à cette partie invisible « qui porte en elle les germes du développement professionnel » (Blondeau, 2018, p. 47). Chacun des étudiants a pu ainsi être confronté à ses traces vidéoscopiques et raconter la situation, expliciter ce qu'il pensait à un moment précis, afin de pouvoir accéder (1) à ce qu'il attendait, le préoccupait, percevait, (2) aux savoirs qu'il a mobilisés et (3) à ce qu'il a retiré de cette situation. Il s'agit donc ici d'une auto-confrontation de premier niveau, pour reprendre les termes de Theureau (cité par Van der Maren & Yvon, 2009), afin de mieux comprendre l'action.

Cependant, comme l'indique Vermersch (2004), cette prise de conscience, ne s'effectuant pas de façon automatique, nécessite un effort cognitif qui

demande d'aménager des moments durant lesquels une personne externe guide voire provoque cette prise de conscience. Pour ce faire, certaines techniques empruntées aux travaux de Vermersch (2004) ont été mises en œuvre (voir point 3.3 pour quelques exemples).

La seconde finalité, qui ne vient que dans un deuxième temps, fait référence à la clinique de l'activité qui « est une démarche d'intervention » visant « à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs [... et à] répondre à une demande » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 52). C'est pourquoi il a été tenu compte des préoccupations des étudiants dès le départ, en leur laissant le choix de l'extrait à visionner, commenter et analyser (voir point 3.2) — la prise en compte de leurs préoccupations permettant également de réduire la crainte de se filmer (Leblanc & Veyrunes, 2011). Qui plus est, en clinique de l'activité, on parle d'autoconfrontation croisée au sens strict lorsqu'un collègue va questionner l'enseignant dont l'extrait est visionné, en parler avec lui; puis l'extrait de cet autre collègue sera à son tour visionné, questionné et commenté. La démarche mise en place s'en inspire donc (voir point 3.3) :

« Dans ce croisement des confrontations entre acteurs à propos de leur activité, se retrouvent, face à face, *ce que les acteurs font* (ce que l'enregistrement montre), *ce qu'ils disent de ce qu'ils font*, [et aussi] *ce qu'ils discutent de ce qu'ils font et ce qu'ils font de ce qui a été débattu.* » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 53.)

Notons dès à présent que si les étudiants (par groupes de trois ou quatre) ont été interpellés quant aux théories mobilisées et mobilisables (comme nous le verrons au point 3.3), ce n'est pas parce que théoriser est un but en soi, mais bien parce que la théorie consiste en un outil qui permet de lire la situation, de porter un autre regard sur la pratique... En effet, l'analyse de pratiques ne peut avoir lieu « sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse » (Altet, 2000, p. 30) : cela lui est nécessaire pour comprendre son action, ses prises de décision et reconstruire le sens de la situation. Cette citation ne va pas sans rappeler la nécessité d'un accompagnement, comme déjà évoqué par les différents auteurs susmentionnés. À ce sujet, il peut être utile de préciser l'intérêt que le formateur puisse être « externe à une relation hiérarchique » de façon à « éviter les comportements défensifs et/

ou un phénomène de désirabilité sociale<sup>2</sup>, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre » (Beckers & Leroy, 2010, p. 3). C'est notamment pour cette raison que la démarche a une visée exclusivement formative et qu'il est intéressant qu'elle soit prise en charge par la didactique générale, en dehors de toute certification liée aux stages.

Précisons encore qu'il existe de nombreux usages de la vidéo qui, selon Flandin (2014), ont en commun « l'analyse de l'activité réelle et l'accès à l'expérience subjective des enseignants à des fins de développement professionnel » (p. 54) et qui visent « une plus grande efficacité objective (contribuer à la réussite des élèves) et subjective (accroître le bien-être au travail) » (p. 59). D'ailleurs, Gaudin (2014) rapporte, suite à sa revue de la littérature scientifique internationale sur la vidéoformation, que la plupart des études montrent des effets positifs de ces pratiques sur la motivation des futurs enseignants, sur l'apprentissage à mieux interpréter les raisons des choix effectués et leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves, ainsi que sur leurs pratiques de classe.

Comme il existe sans doute aussi une diversité d'approches pour développer l'auto-hétéroscopie, le point suivant est consacré à une description précise de la démarche qui a été effectivement mise en œuvre avec les futurs enseignants de biologie au cours de l'année académique 2017–2018.

### 3. Description de la démarche

Après un préambule permettant de situer les contraintes liées à la prise d'images vidéo, la démarche est décrite en suivant la structure des consignes écrites qu'ont reçues les étudiants et en détaillant l'accompagnement qui a été mis en place. Il est à noter que l'intégralité de cette démarche a été présentée aux étudiants en novembre par la première auteure de cet article lors d'un cours de didactique en sciences biologiques.

#### 3.1. En préambule

Lors du stage d'enseignement de janvier, les étudiants ont filmé une leçon (de 50 minutes) de

leur choix. Si l'aspect technique est relativement peu contraignant grâce aux différents appareils disponibles (smartphone, tablette, caméra — qui plus est, cette dernière pouvait être empruntée à leur didactique disciplinaire), il est important d'être attentif au droit à l'image, en vue de respecter les points de vue légal et éthique. En effet, outre l'obtention de l'accord du maître de stage au préalable, les étudiants ont dû faire compléter et signer, par le chef d'établissement (voire par les parents ou représentants légaux si la direction le demandait), un document autorisant de filmer et stipulant que la vidéo serait exploitée exclusivement à des fins de formation. Les étudiants ont, quant à eux, dû signer un document de non-diffusion du film réalisé.

Par ailleurs, il a été conseillé aux étudiants d'installer l'appareil dans le fond de la classe, afin qu'il soit le moins perturbant possible (certains élèves pourraient rester les yeux rivés sur la caméra) et surtout afin que son emplacement permette une vue d'ensemble de la situation de classe (les « intervenants », les « interactions » entre l'enseignant et les élèves ou encore entre élèves, mais aussi les « objets » tels que le tableau par exemple).

Enfin, au terme de la leçon, les étudiants ont noté leurs premières réactions à chaud, en revenant sur le déroulement de celle-ci (les différentes activités, les attitudes des élèves, leur propre attitude...), les moments qui les ont interpellés (moments forts, de flottement...), les ajustements éventuels et leur ressenti.

#### 3.2. Autoscopie à domicile

Chaque étudiant a eu l'occasion de regarder la vidéo à domicile et de sélectionner lui-même l'extrait (d'une durée approximative de trois, quatre minutes) sur lequel il souhaitait revenir lors de l'auto-hétéroscopie (voir point 3.3), en fonction de ses propres préoccupations. Pour aider les étudiants à réaliser cette première exploitation individuelle de la vidéo, la consigne donnée faisait référence aux types d'interruptions de la vidéo dégagés par Beckers et Leroy (2010). Ils ont donc été invités à arrêter la vidéo chaque fois qu'ils prenaient conscience d'un élément qu'ils n'avaient pas perçu au cours de leur action (par exemple, des élèves inattentifs, la réponse fournie par l'enseignant est peu claire...) ou lorsqu'ils désiraient commenter, analyser, voire expliquer un moment satisfaisant ou insatisfaisant. Ils ont identifié chacun de ces

moments (minutage) et ont noté brièvement ce qui les a préoccupés afin de pouvoir finalement choisir l'extrait qu'ils voulaient visionner et analyser en petits groupes.

Il est à noter que, dès la présentation de ces consignes, il a été reconnu que l'exercice demandé n'était pas chose aisée. Pour beaucoup d'étudiants, l'autoscopie constitue déjà « une expérience particulièrement importante dans la prise de conscience et le déclic d'une volonté de changement » (Beckers, 2004, p. 73). La première tâche, réalisée en solo, constitue un préalable essentiel à l'auto-hétéroscopie où il s'agira de « se mettre à nu » devant ses condisciples pour « montrer » ses propres pratiques d'enseignement et oser « partager » ses doutes et questionnements. Il est dès lors à la fois nécessaire de permettre aux étudiants de choisir l'extrait à partager, mais aussi de leur faire comprendre l'intérêt de choisir un élément qui les préoccupe vraiment. En ce sens, l'aspect totalement formatif de la démarche est primordial et la gestion des séances d'auto-hétéroscopie par la didactique générale apporte une plus-value potentielle. Certes, si ces « balises » ne garantissent rien, elles ont le mérite de permettre, à certains étudiants en tout cas, de « jouer le jeu » et de réduire la « désirabilité sociale » qui risquerait d'être davantage présente si les personnes responsables de l'évaluation certificative des stages d'enseignement prenaient part à ces moments d'analyse.

### 3.3. Auto-hétéroscopie en présentiel

Dans le courant du mois de février, une deuxième exploitation de la vidéo a eu lieu, mais organisée cette fois en petits groupes de trois ou quatre étudiants. La durée prévue de cette phase était de deux heures, de façon à permettre une analyse collective des extraits sélectionnés par chacun des étudiants. La façon dont l'analyse s'est déroulée pour chaque extrait a donc été annoncée dès le départ : explication du contexte de la leçon par l'étudiant dont l'extrait va être analysé, visionnement en collectif, description par l'étudiant de l'action telle qu'elle se déroule dans la vidéo (sans interprétation) et exposé des raisons du choix de l'extrait, émission en collectif d'hypothèses explicatives et d'éléments théoriques permettant de prendre du recul par rapport à la situation pour finalement pouvoir en dégager des pistes de régulation. Chaque étudiant a ainsi pu vivre une phase

d'autoscopie, nourrie cette fois par le regard des pairs, lors de l'analyse de son propre extrait et une phase d'hétéroscopie lorsqu'il s'est agi d'analyser les extraits des autres étudiants. Ainsi les étudiants ont vécu une séance que l'on peut qualifier d'auto-hétéroscopie (Beckers, 2004) ou d'autoconfrontation croisée (Beckers & Leroy, 2010).

Lors de chaque séance d'auto-hétéroscopie proprement dite, il est important de poser le cadre de travail (respect des principes de bienveillance et de confidentialité) et de rappeler les étapes du déroulement proposé (principalement inspiré des *composantes de l'analyse des pratiques* de Charlier et al., 2013). Le rôle du formateur-accompagnateur est essentiellement d'aider chaque étudiant à entrer dans une véritable démarche d'analyse et de dépasser ainsi la recherche immédiate de pistes de régulation, le plus souvent basées sur le soi-disant bon sens. Il tente d'amener l'étudiant à *décrire* ce qu'il a vécu, comme s'il le revivait, en veillant à ce qu'il fonde ses propos sur la vidéo et évite de reconstruire la réalité pour rencontrer ce qu'il croit être attendu de lui. Avant de poursuivre l'analyse avec l'étudiant dont l'extrait est visionné, le formateur-accompagnateur invite les deux ou trois autres étudiants à poser des questions de compréhension. L'étudiant concerné fait ensuite part de ce qui le préoccupe dans l'extrait, attire son attention, l'intéresse, lui pose question (*problématiser*). L'étudiant et ses condisciples émettent alors des hypothèses afin d'appréhender la situation dans sa complexité et de se rendre compte des éléments sur lesquels il est possible d'agir. Le formateur-accompagnateur les encourage à expliciter les éléments sur lesquels ils appuient leurs hypothèses et à les mettre en relation pour mieux comprendre la situation (*analyser*). Toujours dans le but de les aider à construire du sens, à porter un autre regard sur la situation et à élaborer des pistes de régulation, le formateur-accompagnateur les interpelle quant aux théories qu'ils ont mobilisées ou qu'ils pourraient mobiliser et quant aux éléments issus de la situation qu'ils pourraient réinvestir dans d'autres situations, tout en réfléchissant à leurs conséquences sur les élèves et sur eux-mêmes. Comme les pistes de régulation ne sont, en fin de compte, que des hypothèses d'action qu'il s'agirait d'éprouver, il est aussi important que le formateur-accompagnateur les aide à questionner s'ils se sentent capables de les mettre concrètement en œuvre (*théoriser l'action – réinvestir dans l'action*) — le but étant, *in fine*, d'accéder à une meilleure compréhension des situations futures et à des réactions plus

adéquates. Enfin, en vue de *réinvestir* les apprentissages réalisés lors de l'auto-hétéroscopie *dans l'action*, il a également été demandé aux étudiants de formuler un objectif personnel pour leur pratique future (voir point 3.4.).

Tout au long de ces séances, de manière à adopter une posture d'accompagnement, le formateur-accompagnateur essaye de suivre certaines recommandations de Vermersch (2004). À titre d'exemples, il privilégie les questions de description plutôt que d'explication (« quoi ? » plutôt que « pourquoi ? »); il aide l'étudiant à rester dans le moment décrit (ce que l'étudiant « fait » et ce que les élèves « font »), et ceci même lorsqu'il s'agit d'éléments moins visibles (ce à quoi il est attentif, ce qu'il cherche à faire, ce à quoi il pense, ce qui le pousse à agir « à ce moment précis » et non « d'une façon générale quand il donne cours »). Pour aider les étudiants à approfondir la description ou l'analyse, il est attentif au non-verbal des uns et des autres (ex. perception d'un non-dit de celui qui s'exprime ou d'une incompréhension de celui qui écoute) et reprend de temps à autre certains propos en demandant de les compléter ou de les reformuler.

### 3.4. En guise de formalisation

La dernière étape de la démarche réflexive se réalise à nouveau en individuel et a pour but d'amener les futurs enseignants à prendre du recul sur ce qu'ils ont vécu. Chaque étudiant a ainsi produit une courte trace écrite, guidée par une série de questions au sujet de ce qui lui avait permis, ou non, de prendre conscience de son fonctionnement en tant qu'enseignant, d'évaluer l'efficacité de ce fonctionnement et de l'améliorer. Il a également eu la possibilité de pointer ce qui l'a le plus/moins intéressé et faire part de ses recommandations (si c'était à refaire...). Il a dû terminer en formulant un objectif personnel (en lien avec l'analyse de son extrait) à travailler pour la pratique de son prochain stage, le but étant notamment de *réinvestir dans l'action* les apprentissages réalisés lors de l'auto-hétéroscopie.

C'est sur la base de ces « traces », transmises par les étudiants quelques jours après l'auto-hétéroscopie, que la démarche a été évaluée et que les résultats qui suivent sont présentés.

## 4. Éléments d'évaluation

Il ne s'agit pas d'analyser ce qui s'est dit lors de l'auto-hétéroscopie, mais bien de rendre compte de ce que disent les étudiants de la démarche vécue. De même, les éléments repris ici ne prétendent pas à l'exhaustivité : ce sont ceux qui ont été mentionnés par plusieurs étudiants. Ceci étant, un commentaire isolé peut parfois être mis en évidence car il amène à des pistes permettant de réguler la démarche (voir point 5).

La majorité des étudiants déclarent que l'auto-copie à domicile les a aidés à prendre conscience de leur fonctionnement en tant qu'enseignant. D'une part, cela leur a permis d'analyser leur pratique d'un autre point de vue, en particulier celui des élèves : par exemple, « me mettre à la place d'un élève écoutant mon propre cours » (Ét. 20), « me voir avec les yeux des élèves et entendre mon langage verbal et apercevoir mon langage non verbal » (Ét. 2), « être en dehors de mon corps et m'ausculter sous tous les angles » (Ét. 15). D'autre part, cela leur a donné accès à des éléments qu'ils n'avaient pas perçus lors de la leçon ou qu'ils avaient perçus différemment (ne correspondant pas à leur souvenir) : par exemple, « soulever d'autres points de 'faiblesse' dont je n'avais pas conscience » (Ét. 6), « me rendre compte qu'on ne voit pas tout ce qui se passe en classe » (Ét. 11), « comparer les pratiques que je pensais réaliser avec mes actes réels » (Ét. 3), « me rendre compte des décalages tantôt positifs tantôt négatifs » (Ét. 18), « remettre en question mes moindres faits et gestes qui ne sont pas toujours posés consciemment » (Ét. 20). Les autres étudiants évoquent davantage une confirmation qu'une prise de conscience mais nuancent généralement leurs propos en stipulant, par exemple, que s'ils émettent les mêmes critiques que les maîtres de stage ou didacticiens, ils peuvent au moins voir le bien-fondé de ces remarques et les accepter.

Les étudiants mentionnent tout autant avoir pu évaluer leur fonctionnement (et même ses effets sur les élèves), comme l'illustrent les propos de l'Ét. 20 par exemple : « Cet exercice m'a aussi permis d'évaluer l'efficacité de mon fonctionnement car on perçoit encore mieux les réactions des élèves. »

Qui plus est, certains étudiants notent que, lors de l'auto-hétéroscopie, et plus spécifiquement lors de l'analyse de leur propre extrait, leurs condisciples les ont également aidés à « identifier des



choses qui leur avaient échappé, même à retirer des éléments positifs où ils n'en avaient pas vus » (Ét. 10). À ce sujet, Zhang, Lundeborg, Koehler et Eberhardt (2011), notamment, parlent de « double mirror » (p. 459) permettant aussi aux enseignants de s'engager dans une réflexion comparative afin d'améliorer leur pratique.

À une étape ou une autre de la démarche, l'ensemble des étudiants rapportent, certes à des degrés divers, avoir pu se réguler ou, en tout cas, avoir pu faire émerger des pistes d'action à tester dans leur pratique future. Lors de l'auto-hétéroscopie, suite à l'analyse de leur propre extrait, la plupart des étudiants soulignent l'intérêt d'avoir pu bénéficier de l'avis des autres et des pistes d'action proposées : par exemple, « permettre un recul sur sa pratique qu'il ne serait pas possible d'avoir seul, confronter nos points de vue » (Ét. 13), « remettre en question certaines idées » (Ét. 14), « s'échanger quelques conseils » (Ét. 7), « avoir été à plusieurs est un avantage parce que l'élaboration de la "solution" se réalise à plusieurs et donc la "réponse" sera plus "large" » (Ét. 2). Quelques-uns se disent même rassurés et déclarent avoir repris confiance du fait que leurs points forts ont été reconnus par les autres.

Suite à l'analyse des extraits de leurs condisciples, les étudiants reconnaissent relativiser leurs difficultés, n'étant pas seuls à en éprouver, et encore plus si les situations rencontrées soulèvent le même genre de problèmes. Les étudiants expliquent également avoir découvert des pratiques différentes des leurs. Plusieurs d'entre eux ne disent pas explicitement s'ils comptent mettre en œuvre certaines de ces découvertes dans leur pratique future, tandis que d'autres l'expriment clairement : par exemple, « me rendre compte de techniques qu'eux utilisaient que je n'utilisais pas forcément » (Ét. 9), « ressentir une frustration de ne pas pouvoir éprouver ces nouveaux apprentissages dans les jours qui viennent » (Ét. 5), « tester d'autres méthodes » (Ét. 4), « m'inspirer de leurs manières de faire et de résoudre des problèmes en classe » (Ét. 18), « voir les moments choisis des autres et pouvoir plus facilement les régler ou même les éviter parce qu'on peut se retrouver dans les mêmes situations » (Ét. 11).

Enfin, quelques étudiants signalent spontanément que l'exercice n'est pas simple, tout en faisant remarquer que la démarche est positive et que cette confrontation serait facilitée par divers éléments. Ils

relèvent notamment l'aspect formatif, le fait que tous se montrent en train de donner cours et qu'ils peuvent choisir l'extrait qu'ils souhaitent analyser en petits groupes. À l'instar de van Es (2012), les étudiants insistent aussi sur le cadre et le climat de travail instaurés, en ce compris la constitution des groupes : « J'ai pu compter sur un groupe de partage [...] On peut cependant supposer que cela ne soit pas toujours le cas » (Ét. 4); « Je me sentais un peu plus confiante d'être avec des filles que je connaissais » (Ét. 18); « La façon dont était menée la séance était, pour moi et avec notre groupe, bienveillante et pas stressante, c'était une discussion et c'était agréable de ne pas se sentir jugés » (Ét. 11).

## 5. Pistes de régulation

Si former des enseignants ne peut évidemment pas se résumer à développer une posture réflexive sur leur pratique, ce n'en est pas moins un des objectifs centraux de la formation. Dans le même ordre d'idée, ce n'est pas seulement en implantant une démarche d'auto-hétéroscopie que les étudiants vont développer cette posture. Comme mentionné en introduction, cela fait partie d'un tout qui d'ailleurs ne constitue qu'une amorce, c'est une pratique parmi d'autres qui permet d'y contribuer.

Sur la base de cette expérience positive, l'équipe de didactique générale a décidé d'étendre la démarche aux autres sections dès cette année académique 2018–2019. Ainsi, dans la logique « si c'était à refaire... », quelques pistes sont ici esquissées. Celles-ci ne sont pas classées selon leur degré d'importance, mais suivent simplement l'ordre de la démarche, pour assurer une certaine lisibilité.

### 5.1. Expliciter davantage les objectifs

Dès le départ, il paraît important d'informer davantage les étudiants sur les objectifs de la démarche, et plus particulièrement sur les raisons d'analyser un moment singulier. En effet, trois étudiants (Ét. 3, Ét. 12, Ét. 19) déclarent qu'ils auraient préféré que l'intégralité de leur propre heure de cours soit analysée pour en apprendre davantage sur leur fonctionnement dans un contexte en particulier. Il semblerait donc nécessaire de mieux expliquer qu'il ne s'agit pas ici d'approcher la logique d'une visite de stage, où le formateur revient sur un large échantillon de points positifs et négatifs observés

pendant un cours complet, mais bien de choisir un moment singulier qui les préoccupe (contextualisation) car témoignant *in fine* d'une problématique plus générale (décontextualisation) à travailler en profondeur. Pour le formuler autrement, l'enjeu ne réside pas simplement dans l'analyse du moment singulier lui-même, mais dans les questionnements que cette pratique suscite. Durant les phases d'hétéroscopie, le rôle des autres étudiants n'est pas seulement de se positionner en « ami critique » ou en « aidant extérieur », comme si le but était de solutionner le problème rencontré par celui qui s'expose, mais aussi (et surtout) d'entrer collectivement dans une analyse qui, partant de ce moment singulier, questionne également les pratiques pédagogiques des uns et des autres (Boucenna, 2018).

## 5.2. S'exercer d'abord sur la pratique d'autrui

Avant l'autoscopie à domicile, en réponse à deux étudiants (Ét. 2, Ét. 9) s'étant sentis peu outillés pour cette étape et en s'appuyant sur Gaudin (2014) par exemple, il serait peut-être pertinent de permettre aux étudiants de faire une première analyse d'une vidéo d'enseignants qu'ils ne connaissent pas, en vue de porter un regard réflexif sur leur propre pratique, voire sur celle de leurs condisciples. Notons que l'équipe de didactique générale a organisé, en 2018–2019, la séance consacrée à l'analyse d'un récit au moyen d'outils plus tôt dans l'année et y a ajouté cet autre matériau spécifique (la vidéo).

## 5.3. Ne pas brûler les étapes

Lors des séances d'auto-hétéroscopie, il n'est pas toujours évident de (faire) respecter les différents moments initialement prévus. Par exemple, durant le temps d'explicitation, si la parole a bel et bien été laissée à l'étudiant dont l'extrait était analysé, certains sont déjà entrés dans l'analyse : une étudiante (Ét. 20) le regrette d'ailleurs, écrivant qu'elle aurait préféré entendre l'analyse des autres avant de leur exposer la sienne et influencer leur raisonnement. Pendant l'analyse collective, il est parfois difficile d'amener tous les étudiants à entrer réellement dans l'analyse des extraits des autres. Plusieurs hypothèses peuvent être émises mais seules deux d'entre elles seront évoquées ici : l'une, basée sur les propos d'une étudiante (Ét. 3), est que, au vu de la très courte durée des extraits sélec-

tionnés (parfois moins d'une minute), il n'est pas toujours aisé de cerner la situation. L'autre est que la situation analysée faisant écho auprès de certains étudiants, ces derniers s'éloignent petit à petit de cette situation pour parler de celle qu'ils ont eux-mêmes vécue, certes similaire et pouvant aider, mais ils éprouvent des difficultés à se remettre dans le contexte analysé. Ainsi, dès le départ également, il s'agirait entre autres de veiller à ce que les étudiants choisissent un extrait qui ne soit pas trop court (d'une durée approximative de trois, quatre minutes, comme indiqué dans les consignes) et, pendant la séance, de revenir à l'extrait en leur faisant accepter de se centrer prioritairement sur le contexte singulier de l'extrait analysé. En effet, si la décontextualisation est importante dans le processus réflexif, il convient néanmoins d'éviter qu'elle ne survienne trop rapidement car le risque est alors de débattre de problématiques pédagogiques générales plutôt que d'entrer réellement dans de l'analyse de pratiques.

## 5.4. Accompagner et être accompagné...

Cette difficulté à entrer dans un réel processus d'analyse se matérialise aussi par une forte demande de « trucs et astuces » ou de « solutions clés sur porte » formulées par certains étudiants. Le rôle du formateur-accompagnateur est ici d'assurer le bon déroulement de la démarche, de veiller au climat d'écoute bienveillante, d'aider les étudiants à bien respecter les moments d'écoute, d'analyse et de recherche de pistes contextualisées... Il n'est pas de se substituer à ces derniers pour proposer lui-même « son analyse » et « ses pistes de solutions ». Toutefois, en accord avec Blondeau (2018), on reconnaîtra que si l'aspect non normatif de l'accompagnement est essentiel, il est possible de soumettre au débat quelques propositions de pistes, en se positionnant alors comme un autrui qui participe à la réflexion en cours et en veillant à ce que ces pistes ne soient pas perçues comme des « prescriptions » du formateur-accompagnateur.

## 5.5. ...pour se développer

Le risque que toute piste (qu'elle soit formulée par les autres étudiants ou par le formateur-accompagnateur) soit considérée comme une « recette prête à l'emploi » reste néanmoins présent,

tant la demande des étudiants à ce sujet est forte. Si l'on peut espérer, à l'instar de Altet (2000), que ce type d'attentes évoluera rapidement, notamment parce que les étudiants se rendront compte que la plupart des problèmes pédagogiques rencontrés ne se résolvent pas de la sorte, un des rôles du formateur-accompagnateur est déjà de chercher à déstabiliser quelque peu ce type de certitude lors des séances d'auto-hétéroscopie. Si l'on peut comprendre que les enseignants débutants soient à la recherche de « trucs et astuces » et de « solutions clés sur porte », ils doivent aussi prendre conscience de la complexité de la profession enseignante, de la multitude de facteurs en interaction dans toute situation pédagogique... qui nécessite dès lors d'adapter ces potentielles pistes de solutions à chaque contexte singulier qu'ils rencontreront. Évidemment, tout cela ne se construit pas en une seule séance de pratiques réflexives et, comme mentionné dès l'entame de cet article, c'est bien un ensemble d'activités qui doivent concourir au développement de praticiens réflexifs.

Finalement, si les résultats issus de ces premières séances d'auto-hétéroscopie sont globalement positifs, l'analyse réalisée dans le cadre de cet article permet aussi et surtout de questionner la pratique mise en œuvre. En effet, si la posture d'accompagnement prise sert le développement professionnel de l'étudiant, elle sert également celui du formateur-accompagnateur puisque ce dernier adopte la même posture que celle demandée à l'étudiant, à savoir celle de praticien réflexif.

## 6. Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'Analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, p. 25–41.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, 46, p. 61–80.
- Beckers, J. & Leroy, C. (2010). *Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève : Université de Genève.
- Blondeau, M. (2018). L'Autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 45–60). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Boucenna, S. (2018). L'Exposant didactique. Une modalité pour sécuriser une introduction à l'analyse des pratiques professionnelles. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 221–234). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Butori, R. & Parguel, B. (2010). *Les Biais de réponse — Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. France : AFM. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>.
- Catonnar, B. (2002). Les Enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple. *Les Cahiers de prospective jeunesse*, 25, p. 2–7.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2018). Cadre conceptuel. Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15–25). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Décret de la Communauté française du 8 février 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (2001). M.B. du 22 février 2001.
- Flandin, S. (2014). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In C. Gaudin & S. Flandin, *La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* Conférence de consensus de la chaire UNESCO de pédagogie : former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Lyon. Retrieved from [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat\\_de\\_lart\\_videoformation\\_23\\_janv\\_2014.pdf](http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf).



Gaudin, C. (2014). Vidéoformation au plan international : Quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? In C. Gaudin & S. Flandin, *La Vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* Conférence de consensus de la chaire UNESCO de pédagogie : former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Lyon. Retrieved from [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat\\_de\\_lart\\_videoformation\\_23\\_janv\\_2014.pdf](http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf).

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, p. 43–67.

Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, p. 139–152.

Perrenoud, P. (2002). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Conférence d'ouverture de l'École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras.

Rix, G. & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Actes du 6<sup>e</sup> Congrès européen de science des systèmes, Paris.

Van der Maren, J.-M. & Yvon, F. (2009). L'Analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 7, p. 42–63.

van Es, E.A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28, p. 182–192.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, p. 71–80.

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M.J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 454–462.

## Notes

---

- 1 Par « identité professionnelle », dans le contexte de l'enseignement, nous entendons, à l'instar de Cattonar (2002), « la manière de se définir en tant qu'enseignant. C'est, en gros, la réponse apportée à la question : "qu'est-ce qu'enseigner et être enseignant ?" » (p. 2–3).
- 2 Le terme « désirabilité sociale » est un biais de réponse qui « résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable » (Butori & Parguel, 2010, p. 3). Il intervient lorsque le répondant souhaite donner une meilleure image de lui-même, en adéquation avec les normes socialement attendues dans un contexte particulier.

