

Utilisation de la vidéo dans le cadre d'un cours général dispensé à de futurs enseignants du secondaire supérieur à l'ULiège

Christelle GOFFIN *
Jean BARON
Carole CRASSON *
Nicolas LUCHESE
Natacha MARTYNOW
Stéphanie NOËL *
Annick FAGNANT **

ULiège
Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen)
UR Didactique et formation des enseignants (DIDACTIfen) *
UR Évaluation et qualité de l'enseignement (ÉQUALE) et UR DIDACTIfen **

1. Contexte et cadrage théorique

La démarche d'auto-hétéroscopie menée avec une vingtaine d'étudiants de biologie en 2018, dont la description et les principaux résultats ont déjà fait l'objet d'une publication dans le numéro 5 de cette même revue (voir Goffin, Fagnant & Hindryckx, 2019), a été étendue, dès 2019, à l'ensemble des étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur et des masters à finalité didactique. C'est de cette expérience dont il est question ici. Celle-ci est organisée dans le cadre du cours de *Didactique générale* (dénommé ci-après DG). Ce cours de quatre crédits, composé d'un cours théorique, d'exercices didactiques, de pratiques réflexives et d'un stage d'observation, est dispensé

à environ 250 (futurs) enseignants du secondaire supérieur.

Pour rappel (voir Goffin *et al.*, 2019), l'auto-hétéroscopie constitue un moment pour s'arrêter et prendre de la distance pour réfléchir sur les actions réalisées, dans une logique de développement professionnel (De Ketele, 2018). Elle poursuit une double finalité. La première est d'accéder « aux cognitions du sujet en situation » (Van der Maren & Yvon, 2009, p. 48). En effet, 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 [...] 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 2.2). 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 2.2), la prise en compte de leurs préoccupations permettant également de réduire la crainte de se filmer (Leblanc & Veyrunes, 2011). Relevons aussi que, en clinique de l'activité, on parle d'*autoconfrontation croisée* (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) 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 2.3).

2. Scénarisation pédagogique du dispositif

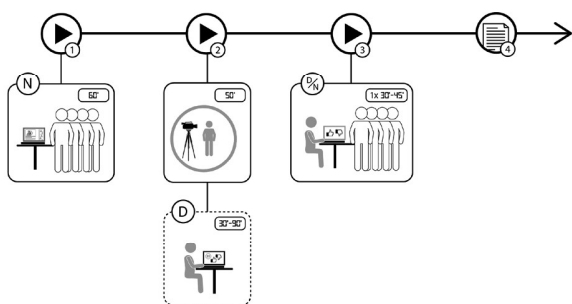


Figure 1 : Schématisation des quatre étapes de la démarche d'auto-hétéroscopie

2.1. Étape 1 : analyse de pratiques d'autrui

Une première étape vise à analyser, en collectif, des pratiques d'autrui. Cela donne ainsi l'opportunité aux étudiants, répartis en sous-groupes de 25 à 30, de se familiariser une première fois, en étant soutenu par le formateur, avec la démarche attendue. Cette étape (d'une durée d'1h30), qui se déroule lors d'une des séances d'exercices didactiques, poursuit trois objectifs principaux :

1. effectuer une prise de recul par rapport aux pratiques d'enseignement d'autrui (en vue de porter un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement), et ce, en utilisant un matériau spécifique (la vidéo) ;
2. analyser les paramètres didactiques en interaction dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage, au départ d'outils, entendus ici au sens de modèles théoriques utilisés comme grilles de lecture de l'action ;
3. identifier des éléments théoriques/expérientiels pouvant aider à comprendre la situation d'enseignement-apprentissage et imaginer des pistes d'amélioration de la situation.

Concrètement, chaque étudiant écrit ses représentations à propos de ce que signifie « analyser ses pratiques d'enseignement ». Le formateur (assistant de formation Cifen, membre de l'équipe de DG) effectue ensuite un bref cadrage théorique sur

l'analyse de pratiques en précisant le but principal, qui est d'amorcer le développement d'une posture de *praticien réflexif*, et en décrivant les grandes étapes de la démarche (voir ci-dessous).

En collectif, à l'aide de questions-guides et d'outils d'analyse, les étudiants, accompagnés par le formateur, analysent un extrait vidéo d'une leçon donnée par un étudiant des années précédentes (qui a, bien sûr, donné son accord pour que sa vidéo soit utilisée en ce sens). Cet extrait (d'une durée de 5 minutes 30 secondes) est choisi par le formateur pour son caractère à la fois satisfaisant et insatisfaisant. La démarche d'analyse (principalement inspirée de Charlier *et al.*, 2013) se décline en trois étapes.

- **Problématisation** : Quelle est la préoccupation principale de l'enseignant dans cette situation ? Mentionnez les éléments de l'extrait qui vous permettent de l'identifier (outil utilisé après avoir été présenté aux étudiants par le formateur : multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton & Soulé, 2009).
- **Analyse** : Selon vous, à quoi cette situation est-elle due ? Explicitiez les liens entre vos hypothèses explicatives et les éléments de l'extrait (outil : polygone des paramètres des actions didactiques de Gilles *et al.*, 2007).
- **Régulation** : Quels apports théoriques, issus du cours de DG notamment, vous permettraient d'élaborer des pistes pour améliorer cette situation ? Concrétisez-les. Et/ou quels apports théoriques, issus du cours de DG notamment, vous permettent d'expliquer l'efficacité de la situation ?

Cette démarche d'analyse, qui dure environ une heure (présentation des outils incluse), se situe dans une approche davantage *normative* que *développementale*. En effet, si cette étape est centrée sur la réflexivité, elle vise particulièrement l'apprentissage des règles du métier via l'extrait sélectionné par le formateur. Présenter des pratiques d'enseignement (à analyser en fonction d'un contexte donné) contribue à construire des connaissances pédagogiques portant sur le « que faire » et à voir comment les (futurs) enseignants exploitent des stratégies considérées dans la littérature de recherche comme efficaces (Gaudin, 2014). Enfin, chaque étudiant revient sur ses représentations.

2.2. Étape 2 : autoscopie – première exploitation en individuel

Après avoir donné l'occasion aux étudiants de s'approprier la démarche en portant un regard réflexif sur les pratiques d'autrui, l'objectif de cette deuxième étape est d'amener chacun d'eux à effectuer une prise de recul par rapport à ses propres pratiques d'enseignement.

Pour ce faire, chaque étudiant choisit une leçon de 50 minutes qu'il enregistre lui-même. Ensuite, il visionne l'intégralité de l'enregistrement seul, à domicile, en l'arrêtant chaque fois qu'il le souhaite, en fonction de ses propres préoccupations : prise de conscience d'un élément qu'il n'avait pas perçu au cours de l'action, souhait de commenter/analyser un « moment » satisfaisant ou insatisfaisant... (en référence aux types d'interruptions de la vidéo dégagés par Beckers & Leroy, 2010). Pour chaque arrêt, il note brièvement ce qui a attiré son attention, a suscité son intérêt, lui a posé question... Cette première confrontation, où l'étudiant est seul, et qui dure entre 50 minutes et 1 heure 30, se situe dans une approche davantage *développementale* que normative. L'étudiant choisit finalement un moment (extrait vidéo d'une durée approximative de 3 à 4 minutes) qu'il accepte de partager avec le formateur et d'autres étudiants et sur lequel il souhaite revenir à la troisième étape.

2.3. Étape 3 : (auto-)hétéroscopie – deuxième exploitation en petits groupes

La troisième étape, qui se déroule lors d'une séance de pratiques réflexives (d'une durée de 3 heures) où les étudiants sont répartis en sous-groupes de six à dix étudiants, poursuit des objectifs semblables à ceux des étapes précédentes, à savoir :

1. adopter une démarche réflexive à propos d'une situation d'enseignement-apprentissage vécue par soi et/ou par autrui, et ce en utilisant un matériau spécifique (la vidéo) ;
2. analyser les paramètres didactiques en interaction dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage ;
3. imaginer des pistes de scénarios d'amélioration de la situation d'enseignement-apprentissage ;

4. entrer dans une analyse qui, au départ d'une situation spécifique, questionne également les pratiques d'enseignement d'autrui.

Une deuxième confrontation a lieu, en présence d'un collectif et du formateur. De façon concrète, l'étudiant explique le contexte de la leçon dont l'extrait va être analysé, avant de donner à voir celui-ci (pour rappel, cet extrait a été choisi par l'étudiant à la deuxième étape, pour son caractère satisfaisant et/ou insatisfaisant). Après le visionnage, il donne une description de ce qui se déroule dans l'extrait et expose les raisons pour lesquelles il a choisi ce dernier (problématisation).

En groupe, les étudiants, accompagnés par le formateur, sont invités à réaliser la même démarche d'analyse qu'à la première étape (émission d'hypothèses explicatives afin d'identifier d'éventuels invariants et questionner la théorie, pour pouvoir finalement développer des pistes de régulation et rechercher des alternatives variées). L'analyse combine cette fois les approches développementale et normative. Il s'agit effectivement de stimuler non seulement la réflexion sur les pratiques d'enseignement — produites dans un contexte particulier et à un stade spécifique du développement professionnel de l'enseignant en formation — mais aussi l'(auto-)évaluation du fonctionnement de l'étudiant qui s'est filmé en train d'enseigner.

L'étudiant clôture l'analyse de son extrait en relevant ce qu'il en retient par rapport à sa pratique d'enseignement. L'analyse d'un extrait vidéo dure entre 30 et 45 minutes.

2.4. Étape 4 : travail réflexif individuel final

Au terme du *continuum* (cours théoriques, exercices didactiques, stage d'observation et pratiques réflexives) dont fait partie cette démarche d'auto-hétéroscopie, chaque étudiant doit rédiger un travail réflexif dans lequel celle-ci peut, sans obligation, être mobilisée. L'objectif de cette dernière étape est d'évaluer la capacité à mener une réflexion critique sur certains aspects de ses propres pratiques d'enseignement.

3. Obstacles rencontrés

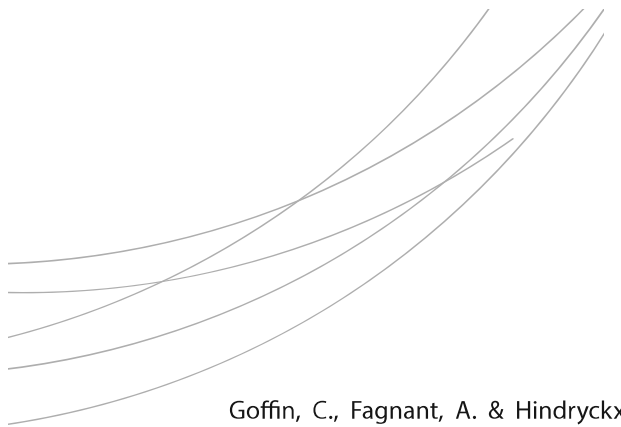
Si, à l'issue de l'expérience d'auto-hétéroscopie, la majorité des étudiants sont satisfaits, il faut reconnaître qu'au départ, certains d'entre eux sont réticents à se filmer (difficulté de se voir et de s'entendre, peur de l'effet de la caméra sur l'étudiant — qui peut se sentir stressé — et/ou sur les élèves — qui peuvent se comporter de manière inhabituelle); d'autres craignent de rencontrer des difficultés administratives (obtention des autorisations de filmer) et techniques (ces dernières étant moindres vu que des caméras sont mises à disposition des étudiants et que d'autres appareils tels que le smartphone ou la tablette sont utilisables). D'autres encore ont peur d'être jugés par les autres étudiants. À ce propos, beaucoup rapportent avoir été rassurés par la bienveillance des autres étudiants et des formateurs, ainsi que par la possibilité de choisir l'extrait qu'ils souhaitent analyser en petits groupes. Comme élément facilitateur, ils relèvent par ailleurs l'aspect formatif de cette démarche d'auto-hétéroscopie (démarche obligatoire mais n'intervenant pas dans la note du cours de DG).

Du côté des formateurs, il n'est pas toujours évident de se poser en accompagnateurs et de faire entrer les étudiants dans une véritable démarche d'analyse. Par exemple, certains étudiants sont demandeurs de « trucs et astuces » dans l'ici et le maintenant, ce qui peut court-circuiter la réflexion. Si cela est compréhensible et qu'il peut s'avérer pertinent que les formateurs soumettent certaines pistes à la discussion, il leur revient d'aider les étudiants à bien respecter les différents moments (problématisation, analyse, régulation) si l'on souhaite qu'ils développent une posture de praticien réflexif. Par ailleurs, il s'agit également d'amener les étudiants à comprendre que la profession d'enseignant est complexe et que les potentielles pistes envisagées à l'issue de l'analyse sont à adapter en fonction du contexte dans lequel ils travailleront.

Finalement, et pour ne pas conclure, s'il est à noter que cette démarche ne suffit évidemment pas à elle seule au développement d'une posture de praticien réflexif, force est cependant de constater qu'elle devrait y contribuer.

4. Bibliographie

- 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.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48.
- 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.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2–1 [http://journals.openedition.org/pistes/3833].
- 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* (15–25). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- 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^e siècle, Lyon [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf].
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Piette, S.-A., Plunus, G. & Voos, M.-C. (2007). *Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES)*. Poster présenté dans le cadre du 24^e congrès de l'AIPU. Montréal, du 16 au 18 mai 2007.



Goffin, C., Fagnant, A. & Hindryckx, M.-N. (2019). Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie, *Didactiques en pratique*, 5, 113–121.

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

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