

Proposition de communication présentée par l'équipe de formateurs ASH (master APRIBEP M1), site de Cergy, ESPE de Versailles.

Agnès Batton, Marie-France Bishop, Brigitte Cosnard, Laure Dappe, Laurence Debeugny, Catherine Dorison, Elisabeth Jacob-Boisson, Béatrice Lorence.

Public visé : formation d'enseignants spécialisés

Analyse de séances filmées.

Proposition de communication présentée par l'équipe de formateurs ASH (master APRIBEP M1), site de Cergy, ESPE de Versailles.

Agnès Batton, Marie-France Bishop, Brigitte Cosnard, Laure Dappe, Laurence Debeugny, Catherine Dorison, Elisabeth Jacob-Boisson, Béatrice Lorence.

L'analyse de séances filmées en formation d'enseignants spécialisés.

Dans le scénario présenté, des enseignants du premier degré préparant le CAPASH¹ sont confrontés, en fin d'année de formation, à la vidéo d'une séance menée l'année précédente par un pair. L'objectif est de les amener à mobiliser, pour analyser cette séance, des compétences travaillées tout au long de l'année dans des cadres divers. Le travail collectif des stagiaires est accompagné par deux formateurs dont un est spécialiste de la didactique de la discipline. L'analyse de cette séance de travail, permet d'une part de mettre en évidence le rôle du collectif des stagiaires et la force de l'étayage qu'il représente, et à l'inverse la fragilité de certaines analyses individuelles. D'autre part, elle donne à voir aux formateurs les modalités d'emploi par les stagiaires des catégories et des concepts utilisés tout au long de l'année et leur appropriation. L'analyse de la séance constitue donc pour les formateurs non seulement l'occasion d'une confrontation de leurs propres cadres mais aussi celle d'une évaluation de leur action collective.

Mots clés : vidéo-formation, analyse de pratiques, enseignant spécialisé, geste professionnel.

ANGLAIS

Communication proposal presented by the team of ASH trainers (master APRIBEP M1), Cergy site, ESPE of Versailles.

Analysis of filmed sessions during the formation of specialized educators

In the present scenario, first degree educators preparing their CAPASH are subjected, at the end of their formative year, to a video session which was recorded the previous year by a peer. They then analyse the video, with the purpose of applying the diverse skills that have been developed throughout the year in different scenarios. This is a

¹ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

cooperative work between the trainees, assisted by two trainers, one of whom is a specialist didactic in that discipline. The analysis of these filmed work sessions allows, in part, to show the role of the trainee collective and the strength that its “scaffolding” represents whilst inversely demonstrating the fragility of certain individual analyses. On the other hand, it allows the trainers to see how their trainees use the categories and concepts which have been worked on during the course and how they appropriate these modalities. Therefore, the analysis of filmed sessions constitutes not only an occasion for trainers to confront their staff but also to evaluate their actions as a collective.

ESPAGNOL

Propuesta de comunicación presentada por el equipo de entrenadores ASH (master APRIBEP M1), sitio Cergy, ESPE de Versailles.

Análisis de sesiones filmadas durante la formación de profesores especializados

En este escenario, profesores de primer grado preparando su CAPASH son sujetos, al final del año formativo, a una sesión de video que ha sido grabada el año pasado por un colega. Ellos analizan el video con el propósito de recordar y aplicar las diferentes habilidades que han desarrollado a lo largo del año en diferentes escenarios. Este es un trabajo cooperativo entre los estudiantes, asistido por dos entrenadores, uno de ellos especialista en didáctica en esa disciplina. El análisis de estas sesiones de trabajo permite, por una parte, mostrar el rol de los entrenados como colectivo y la fuerza que representa su preparación mientras simultáneamente demostrar la fragilidad de los análisis individuales. Por otra parte, da hincapié a los entrenadores para observar cómo sus estudiantes usan las categorías y conceptos que han sido trabajadas a lo largo del curso y cómo se apropian de estas diferentes modalidades. Es por esto que los análisis de sesiones grabadas constituyen no sólo una ocasión para que los entrenadores confronten a su personal, sino para que también puedan evaluar sus acciones como colectiva.

1. Présentation générale

Ce scénario est mis en œuvre à Cergy dans le cadre de la formation préparant au CAPASH. Les stagiaires participant à cette formation sont tous des enseignants titulaires, exerçant dans des classes (SEGPA), des dispositifs (Rased, ULIS école, ULIS collège), des établissements spécialisés (IME et IMPro) destinés aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. La formation prépare à l'exercice du métier d'enseignant dans ces classes ou dispositifs et à la certification « CAPASH ». Cette double finalité mérite d'être notée car il y a parfois une contradiction entre les deux finalités, la seconde impliquant à la fois une urgence et une recherche de conformité institutionnelle.

La formation est organisée par une alternance entre périodes de responsabilité dans les établissements et périodes à l'ESPE d'une durée totale de 404 heures. La responsabilité pédagogique est entière dans les périodes terrain, ce qui implique, dans la formation, une dimension « adaptation aux terrains d'exercice » nécessitant un regroupement des stagiaires

en fonction de leur lieu d'exercice et /ou de l'âge de leurs élèves. Cette donnée est importante puisque dans le scénario de formation présenté, les vidéos analysées présentent des séances dans deux disciplines scolaires (les mathématiques et le français) et les groupes sont composés de stagiaires exerçant dans le même type de terrain, ou avec des publics proches en âge ou compétences.

L'équipe de formateurs est composée de formateurs enseignants du premier degré, d'enseignants chercheurs (didactique du français et sciences de l'éducation) et de formateurs enseignants du second degré (mathématiques). Cette équipe se retrouve très régulièrement pour des temps de réflexion collective et de co-formation dans le cadre des ateliers séminaires, dispositif spécifique à l'ESPE de Versailles. Le dispositif de formation présenté associe un formateur spécialiste d'une didactique et un formateur du premier degré.

Le projet général de formation est d'aider les stagiaires à devenir des praticiens réflexifs, capables d'analyser et de rendre compte de leurs gestes professionnels. Ce choix s'inscrit dans une perspective de formation des enseignants spécialisés qui, sans négliger une connaissance des troubles et des déficiences, insiste sur les gestes professionnels des enseignants pour une adaptation des situations pédagogiques et didactiques aux besoins des élèves concernés. Les stagiaires, enseignants titulaires, ne sont pas tous des « experts » en pédagogie et en didactique, aussi il a paru important à l'équipe de renforcer la formation dans ces domaines.

Dans la formation, une part importante est consacrée à des dispositifs de formation mettant en jeu le travail du groupe dans l'analyse de situations amenées par un pair. Il s'agit d'une part de séances d'analyse de pratiques professionnelles menées selon le protocole du G.E.A.S.E. d'autre part d'analyses de vidéo de séances présentées par chaque stagiaire. Ces analyses du travail mené par un stagiaire devant un groupe d'élèves sont effectuées collectivement (groupes de 7 à 8 stagiaires) et reprises à l'écrit par le stagiaire concerné. Ce travail directement lié au matériau professionnel de chaque stagiaire est encadré d'un travail d'analyse à partir de vidéos d'ex-pairs. Deux séances sont menées lors de leur première session de formation et ont pour objectif d'initier une première posture réflexive et d'identifier les différentes variables de toute situation d'enseignement auprès d'élèves à BEP.

Le dispositif que l'équipe de formateurs présentera ici, est la dernière phase de cette vidéo-formation qui consiste à nouveau à analyser une séance menée par un ex-pair en mobilisant l'ensemble des éléments de la formation. Ces deux dernières séances sont les seules à être animées conjointement par deux formateurs : un enseignant spécialisé et un didacticien.

2. Objectifs

La finalité explicite et communiquée aux stagiaires est de mobiliser en fin d'année les compétences acquises à différents moments : au cours des formations disciplinaires, lors des séances de vidéo formation, à l'occasion des travaux encadrés d'analyse des besoins des élèves, lors des visites des formateurs. Ces compétences doivent permettre d'analyser collectivement et avec deux formateurs croisant leurs regards, des situations didactiques.

Ces dernières séances ont aussi une visée préparatoire à la certification en incitant les stagiaires à organiser et thématiser leur analyse pour l'appliquer à leur propre pratique

professionnelle.

Une autre finalité, elle aussi explicitée aux stagiaires, est de combattre une tendance à la « modélisation ». En début d'année, les formateurs insistent sur la nécessité de proposer des scénarios pédagogiques organisés et lisibles pour les élèves tant dans leur déroulement que dans leur visée d'apprentissage. Si une certaine stabilité des « formats » est préconisée, un des risques est la rigidification de ces « formats » d'organisation ou de séances, rapidement transformés en « modèles ». L'analyse d'une séance particulière permet aux stagiaires de prendre conscience de la nécessité d'une adaptation spécifique des différents gestes professionnels à une situation particulière avec des élèves particuliers.

L'analyse de la séance particulière qui, rappelons-le, ne concerne directement aucun d'entre eux et n'est pas non plus une séance « exemplaire » menée par un expert, permet de formuler toutes les caractéristiques d'une situation didactique spécifique.

Enfin une dernière finalité est la construction d'une articulation et d'une complémentarité des discours des formateurs par un entraînement dans des situations spécifiques.

- S'agit-il d'un travail sur les pratiques, les représentations, les connaissances ?
Lesquelles ?

Alors que les analyses de vidéos personnelles présentées par chaque stagiaire au cours de l'année permettent une analyse des gestes individuels, pour analyser les vidéos présentées dans le cadre de ce dispositif les stagiaires doivent utiliser des connaissances (didactiques), des savoirs spécifiques (analyse des besoins spécifiques ; gestes d'étayage)... Le travail aboutit à explicitation des différentes composantes du travail de l'enseignant.

- Quel développement professionnel est visé ? Qu'est-ce que les formateurs veulent enseigner aux stagiaires ? Renoncent-ils à quelque chose ?

Les stagiaires doivent être capable d'analyser leur pratique, justifier leur choix didactiques et pédagogiques ajustés aux besoins particuliers de leurs élèves. Pour cela, ces séances sont l'occasion de mobiliser les différents modèles proposés en formation (triangle didactique d'Houssaye, multi-agenda de Bucheton...) mais aussi d'envisager les réajustements possibles.

La visée est le développement progressif d'une posture réflexive qui se construit et se renforce au fur et à mesure des séances d'analyse, d'abord à partir d'un matériau « extérieur » puis à partir de leur propre situation professionnelle.

3- description du scénario

Les séances d'observation sont introduites par la présentation de la situation qui sera observée ainsi que par la ré-explicitation des objectifs visés. Les objectifs sont explicités par les formulations suivantes :

« Il s'agit dans cette séance de :

- Développer une posture de praticien réflexif en développant sa capacité d'analyser les différents matériaux de la situation pédagogique (relationnels, didactiques, pédagogiques...)
- Favoriser un processus de décentration, de mise à distance et de prise de conscience de ces modes de fonctionnement en situation professionnelle
- Remobiliser tous les apports de la formation et vous permettre de vous construire votre propre grille d'analyse, pour la certification, mais aussi et surtout pour vous permettre de réguler et de réajuster votre pratique enseignante auprès d'élèves à BEP »

Puis, après un visionnage de la vidéo, les stagiaires sont répartis par groupes pour en proposer une analyse. Ils disposent des supports des élèves et de la retranscription de la séance et il leur est demandé d'utiliser les outils dont ils disposent, ceux qui ont été collectivement élaborés pour procéder à cette analyse. La phase suivante est la mise en commun et la discussion autour des différentes propositions. Les formatrices réorganisent les propos tenus, orientent vers certains éléments qui leur semblent importants, pédagogiques ou didactiques. L'objectif est d'aboutir à une meilleure compréhension des situations d'ensemble, une observation des relations dans la classe et de la répartition des rôles.

Le collectif occupe ici une place fondamentale, il permet l'élaboration et la confrontation des savoirs. Comme le déclare un stagiaire : « Nous voyons les progrès que nous avons fait ensemble pour comprendre les situations d'enseignement, seuls, c'est encore difficile ».

4. Hypothèses

- Quelles sont les hypothèses des formateurs sur le processus de formation (hypothèses sur les conditions et les modalités des compétences professionnelles) ?
- Quels sont leurs emprunts explicites à des recherches ?

Les hypothèses sur lesquelles repose ce dispositif sont :

- L'analyse du travail (Clot), avec l'usage de la vidéo. Il ne s'agit pas d'auto-analyse mais de comprendre une situation d'enseignement en la voyant mise en place par d'autres, ce qui conduit en retour à une compréhension de sa propre pratique (Ria).
- Les gestes professionnels qui sont visibles dans la situation d'enseignement (Bucheton, Jorro).
- Le rôle des interactions dans les apprentissages en classe et dans la formation (Vygotsky, Cicurel).
- La situation didactique (Brousseau) et du rôle des acteurs dans ce « jeu » (Sensevy).
- Les transformations de l'objet enseigné au cours des séances d'enseignement (Schneuwly)
- L'ajustement aux besoins spécifiques de chaque sujet apprenant, ajustement d'autant plus nécessaire que certains difficultés importantes et durables et/ou certains troubles des fonctions cognitives peuvent profondément impactés les situations d'apprentissage (réflexion conjointe sur les moyens de l'accessibilité pédagogique

voire sur les éléments de compensation)

Le principe qui nourrit ce dispositif a été énoncé plus haut : il s'agit de l'ajustement des gestes professionnels (Bucheton, Sensevy), en fonction des besoins spécifiques des élèves. Ces gestes sont observables et l'adaptation est travaillée dans ce cadre comme une manière spécifique d'ajuster l'agir enseignant.

Analyse détaillée de 3 séances menées en parallèle

A la fin de la formation, en avril 2016, une séance de video-formation a été proposée au groupe d'enseignants spécialisés en formation dans le site de Cergy (ESPE de Versailles) selon le scénario décrit plus haut. Trois sous-groupes ont mené chacun une séance, sous la responsabilité de deux enseignants. Chaque doublette d'enseignants propose ci-dessous une analyse de la séance. Le contrat de communication est le même que pour toutes les séances de vidéo formation, il est indispensable que tous les membres du groupe adoptent un regard bienveillant, tolérant, constructif et résolument positif.

Chaque doublette de formateurs a choisi d'analyser sa séance sous un angle particulier. Il serait évidemment possible d'appliquer les trois grilles de lecture à chacune des trois séances, car ces grilles sont complémentaires. C'est ce qui a été fait, à l'oral, dans le groupe de travail des formateurs.

Les trois approches sont les suivantes : la première se centre sur le contenu des analyses et des propositions des stagiaires (« Que disent-ils de la séance visionnée ? ») ; la deuxième s'intéresse aux concepts et aux références théoriques mobilisés (« Comment parlent-ils de la séance visionnée ? ») ; la troisième a pour objet les postures et les interventions des formateurs (« Comment les formateurs aident-ils dans l'analyse ? »).

« Que disent les enseignants en formation de la séance visionnée ? » Analyse : Béatrice Lorence et Elisabeth Boisson Jacob

Vidéo du 05/04/2016. Situation de résolution de problèmes en ULIS école. Enseignante : Fatima

1 Les objectifs.

Les objectifs des formatrices ont été écrits et donnés aux stagiaires de la façon suivante :

- Affiner vos compétences dans le domaine mathématique et plus particulièrement en résolution de problèmes

- Poursuivre la construction de compétences réflexives engagées depuis le début de l'année.

Pour cela deux choix ont été faits. Celui de proposer de travailler sur une vidéo qui n'est pas celle d'un participant ou d'un enseignant connu par les participants. Celui de proposer une situation en mathématiques faisant co-intervenir une formatrice didacticienne et une non-didacticienne pour associer l'analyse du positionnement de l'enseignant observé à celle des compétences didactiques. Cette vidéo, ainsi que celle qui lui succédera avec une entrée didactique différente, précèdent la construction d'une grille d'analyse de séances pour aboutir à l'analyse, in vivo, de vos différentes séances précédant le CAPA-SH et, in fine, pour être complètement opérationnel le jour du CAPA-SH...

2. Présentation du dispositif, du cadre et des consignes :

Temps de travail collectif :

- Présentation du contexte de la situation
- Visionnement de la vidéo

Temps de travail en petits groupes :

- Constitution de trois groupes hétérogènes avec des enseignants en ULIS, IME, ITEP
- Distribution des consignes :

Consignes collectives :

- A votre avis quel est l'objectif principal visé par l'enseignante ? Et quels sont les objectifs spécifiques ? Comment s'y prend-elle pour les atteindre ? Quels effets cela produit-il ?
- Quels sont les différents temps de la séance et comment les conçoit-elle ?
- Positionnement de l'enseignante en référence aux différents moments présentés :
 - o par rapport à chacun des élèves
 - o par rapport aux interactions au sein du groupe
- Quelles modifications éventuelles envisageriez-vous ? Pour quels effets ?

Travail au sein des groupes

Retour sur chacune des questions pour chacun des groupes. Synthèse à l'issue des échanges concernant chacune des questions

3. Résumé de la situation proposée en vidéo

Situation problème en ULIS école : c'est un problème de distribution. Il s'agit de la troisième séance. La séance précédente portait déjà sur un problème de distribution.

Constitution du groupe : 4 élèves de 9 ans. Une élève présente de réels problèmes de compréhension tandis que les trois autres manquent plutôt de compétences stratégiques.

Enoncé du problème : « 5 enfants sont réunis pour un goûter, chacun reçoit 1 gâteau et 4 bonbons. Combien de gâteaux a-t-on donnés ? Combien de bonbons a-t-on donnés ? »

4. Analyse des compétences acquises et non-acquises des stagiaires.

Malgré une grande hétérogénéité dans les compétences analytiques (repérées lors du travail en petits groupes), la dynamique de la séance à travers les échanges collectifs a révélé un certain nombre de compétences acquises.

Compétences repérées chez les enseignants :

- Ils ont été capables de distinguer la logique d'apprentissage dans un domaine donné mais l'ont-ils différenciée du chemin singulier d'un élève dans ce même domaine ? (dans ce problème de distribution, il s'agissait des différentes stratégies possibles, de la plus simple à la plus complexe, qu'il est nécessaire de différencier de la progression spécifique de tel ou tel élève : chaque élève n'ayant pas forcément à passer par chaque stratégie, et s'il le fait, pas forcément dans l'ordre de la progression « logique »). Nécessité de faire co-exister les deux (intervention des formatrices).
- Ils sont à même d'associer rapidement temps d'analyse et temps de remédiation. Plusieurs exemples :
 - concernant la structure de la séance, le déséquilibre entre les différents temps de la séance, ce qui n'a pas fonctionné au cours de chacun de ces temps (manque de clarification entre objectif général, objectif spécifique et objectif individuel) et ce qui pourrait y être fait, plus particulièrement pour le dernier temps qui vise un retour métacognitif sur ce qui est mobilisé pendant la séance (repéré par les différents groupes)
 - ou pour Anaïs, la plus en difficulté, différencier le support, la tâche, le nombre et l'accompagnement... (co-construction de la synthèse en grand groupe)
- Leur attention aux concepts est plus aiguisée en cette fin d'année (cf. qu'est-ce qu'un problème ouvert ? (questionnement d'un groupe, objet d'une discussion en grand groupe)

Besoins repérés chez les enseignants :

- Ils n'ont pas formulé, dans la posture de l'enseignante observée, le « trop aider » et ses conséquences. L'enseignante sur la vidéo est dans une injonction paradoxale : vous devez le faire mais je ne vous laisse pas faire (ce qui amène une expansion considérable du premier temps de la séance : elle n'ose pas les lâcher dans le problème, elle les accompagne en anticipant la résolution et empêche chacun d'y entrer à sa façon). Les enseignants s'identifient à l'enseignant spécialisé, option D, dont la mission est d'aider le ou les plus démunis (posture identifiante). Ils ne repèrent pas le problème du positionnement de l'enseignante dont l'aide court-circuite l'activité de recherche des élèves, donc l'apprentissage visé. Ils n'énoncent pas qu'elle fait à la place de... Ils

n'énoncent pas, non plus, que la posture de l'enseignante peut creuser des écarts et modifier le rythme d'apprentissage dans un domaine donné, il s'agit là d'un point aveugle de posture (intervention des formatrices à ce sujet).

- Ils ne perçoivent pas la nature de l'aide à apporter à Anaïs (viser la compréhension du problème et l'aider davantage sur la résolution (accompagnement de l'enseignante pendant que les autres travaillent en autonomie). Cet objectif individuel pourrait s'articuler avec ceux des autres élèves qui porteraient sur les stratégies. La gestion de l'hétérogénéité du groupe leur a posé problème (intervention des formatrices).

**« Comment les enseignants en formation parlent-ils de la séance ? » Brigitte Cosnard
Marie-France Bishop, Agnès Batton**

Les objectifs :

Cette séance de vidéo-formation est la dernière d'une série de séances d'analyse de séances de pairs et de leurs propres séances. Toutes ces séances avaient pour objectifs annoncés de :

- Développer une posture de praticien réflexif en développant sa capacité d'analyser les différents matériaux de la situation pédagogique et proposer des solutions alternatives ;
- Remobiliser et opérationnaliser l'ensemble des éléments vus en formation.

Si les séances précédentes s'appuyaient sur des consignes d'observation, pour cette dernière séance, les stagiaires sont invités à construire et organiser eux-mêmes leur analyse en mobilisant l'ensemble des éléments vus au cours de leur formation. Il leur est demandé de synthétiser et modéliser les éléments de leur analyse. Aucune autre consigne ne leur a été donnée, la contrainte étant justement de thématiser par eux-mêmes l'analyse de séance.

L'enjeu est à la fois de préparer l'une des épreuves de leur certification qui consiste à analyser sa propre séance et d'évaluer leur progression dans cet exercice. C'est aussi un moyen pour les formateurs de mesurer l'appropriation effective des différents contenus de formation.

Contexte de l'activité

Séance analysée :

La séance visionnée est une séance de français en classe de 5^{ème} SEGPA, avec 15 élèves.

L'objectif visé par l'enseignante se situe dans le domaine de la compréhension : inférer des informations nouvelles (implicites) (Palier 2 Compétence 1), et la compétence de la séance est de prélever des indices dans un texte. C'est la première fois que les élèves sont confrontés à ce type d'activité (les énigmes).

Le groupe :

Le groupe se compose de 12 enseignants en fin de formation CAPA-SH dont 10 enseignants option F travaillant en SEGPA et 2 enseignants option D travaillant en ITEP. Ils sont habitués à travailler ensemble.

L'animation se fait conjointement à 2 formatrices : l'une spécialiste de la didactique du français, l'autre ayant une approche plus transversale de la pédagogie adaptée aux élèves à BEP.

Le format :

Un premier temps est consacré à l'annonce de l'objectif et à la prise de connaissance des supports des élèves. Un temps d'échanges permet aux stagiaires d'effectuer la tâche proposée aux élèves, d'analyser les supports et de formuler des hypothèses sur les obstacles potentiels qu'ils risquent de leur poser.

Le second temps est constitué du visionnage de la séance avec prise de notes individuelles.

Un troisième temps consiste en un travail en 3 groupes leur permettant de mutualiser leurs remarques et de trouver un principe organisateur pour leur analyse.

Enfin, un temps de retour collectif permet l'exposé des 3 analyses et leur débat. Cet échange est enrichi d'un apport complémentaire de la part des deux formatrices.

Analyse des synthèses des stagiaires :

En amont (avant le visionnage) : Le groupe est très vite interrogatif quant aux supports proposés aux élèves, ils relèvent plusieurs éléments potentiellement discutables :

- Le lexique et l'univers de références des textes ne risquent-ils pas d'être très peu familier aux élèves ?
- Le procédé déductif pour identifier le coupable ne repose-t-il pas sur des indices ambigus ?
- La quantité d'écrit (3 énigmes) est-elle adaptée aux élèves ?
- Les supports permettent-ils vraiment un travail sur l'implicite ?

Plusieurs font référence à leurs propres expériences professionnelles et aux obstacles qu'ils ont pu repérer chez les élèves.

Le travail de groupe (après le visionnage) : les discussions sont animées et l'intervention des formatrices est quasi inexistante. Un groupe ayant choisi de s'appuyer sur le modèle du multi-agenda demande quelques précisions sur la distinction entre pilotage et tissage.

La vidéo ne permet pas de suivre les échanges entre les participants, mais on s'aperçoit que les stagiaires sont très impliqués dans les échanges, que dans les groupes la parole circule et qu'ils reviennent constamment aux supports et aux notes prises lors du visionnage de la vidéo.

La mise en commun : Les trois groupes ont remobilisé des modèles d'analyse de l'activité vus en formation: deux se sont appuyés sur le **multi agenda** de Bucheton² et un sur le **triangle pédagogique** d'Houssaye³. Les deux modèles sont opérationnalisés et tous proposent une analyse en relief et pointent les éléments positifs de la séance avant de questionner d'autres points :

- L'objet de savoir, les ambiguïtés entre objectif annoncé, objectif compris et réalisé par les élèves, la compétence visée, l'enjeu et le sens de l'activité ...
- Le choix et l'ajustement des supports à la fois en regard de l'objectif et en regard des élèves (masses des textes, lexique, univers culturel de référence...)
- Le climat social de la classe, les relations entre élèves et avec l'enseignante ;
- Le dispositif et les modalités de travail, leur enchainement, le format de séance, la participation effective des élèves ;
- La posture de l'enseignante, la nature de son accompagnement (étayage, guidage...) ;
- les modalités de différenciation, l'ajustement des outils ;
- La nature de l'apprentissage effectif des élèves au terme de la séance.

Bilan :

Cette séance a présenté de nombreux aspects positifs :

Chacun des points a été discuté dans le groupe, les interactions se sont faites sans l'intervention des formatrices ;

De nombreux éléments de la formation ont été mobilisés : champ didactique de la compréhension, conception de l'apprentissage (situation problème, socio-constructivisme), construction de la séance dans la séquence, format de séance, lisibilité et sens de l'activité pour les élèves, contrat didactique, différenciation/adaptation/outils ;

Tous ces concepts sont mobilisés spontanément et totalement articulés tant dans l'analyse de la pratique observée que dans les perspectives envisagées.

² Le multi agenda présenté par D. Bucheton est composé de 4 ensembles de gestes qui permettent de catégoriser l'agir enseignant : gestes d'atmosphère, gestes de tissage, gestes de pilotage, gestes d'étayage. Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

³ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3e Éd. , 1re Éd. 1988)

En effet, les enseignants ont fait le lien avec leurs propres pratiques, leur questionnement pour mieux ajuster les objectifs d'apprentissage, les supports, s'assurer de la compréhension des élèves.

Le groupe a été un élément extrêmement formateur et a permis un travail de synthèse cohérent et approfondi.

Quelques manques sont à souligner

Deux stagiaires restent discrets dans l'échange et ne prennent jamais la parole.

Il a manqué en conclusion une invitation à mesurer individuellement le chemin parcouru au cours de cette année de formation et à la suite de cette séance d'analyse de vidéo, cela aurait donné à chacun l'occasion de prendre la parole.

Collectivement, les stagiaires sont conscients de leur progression commune mais encore peu assurés de leur progression personnelle (« on y arrive, collectivement oui ! »). Ils font aussi un retour positif du travail mené à partir de leur propre vidéo, se reconnaissent dans la collègue filmée en début de formation, remarquent qu'ils sont encore parfois en difficulté mais disent en prendre plus vite conscience.

À la fin, les formatrices recentrent et développent les différentes questions qui ont été posées tant au niveau de l'organisation de la séance que sur les aspects didactiques.

Globalement le bilan est très positif car les objectifs de formation sont en grande partie atteints. L'observation de la vidéo a permis :

- grâce aux échanges de revenir sur sa propre posture d'enseignant
- d'utiliser en les mettant en relation l'ensemble des éléments vus en formation
- de mener une analyse de situation, en mobilisant des outils théoriques.

« Comment les formateurs aident-ils dans l'analyse ? » Analyse des postures et des interventions des formateurs. Laurence et Laure

L'objectif formulé aux stagiaires pour cette séance a été de poursuivre le développement de leur capacité d'analyse, alors que nous arrivons en fin de formation. Pour les deux formatrices, un autre objectif était aussi en jeu (au-delà de l'évaluation de leur capacité d'analyse) : observer l'articulation des connaissances didactiques des enseignants en formation avec leur positionnement d'enseignant spécialisé.

Éléments contextuels :

Il s'agit de la dernière séance de vidéoformation (environ 12 séances sur l'année). Les enseignants concernés sont des futurs maîtres E (membre du RASED en charge de l'aide

pédagogique). La vidéo visionnée présente une situation de compréhension de texte avec 3 élèves de CE2/CM1 en groupe d'aide E.

Des éléments d'analyse ont été proposés aux enseignants pour organiser leur analyse et ont été formalisés par un écrit :

Questions permettant de guider l'analyse de cette séance :

Axe didactique :

- . Quelle est l'intention de l'enseignante ?
- . Quelle mise en œuvre de cette intention (le support, le déroulé de la tâche, ...)
- . Quelle définition a-t-elle du rappel de récit ?

Axe de la relation d'aide :

- . Quel étayage, quel questionnement pendant la phase individuelle, pendant la mise en commun ?
- . Que dire du temps 1, du temps 3 ?

Cette séance s'est déroulée en plusieurs phases : la présentation par les formateurs de la séance, le visionnage de la vidéo, un temps d'analyse en groupe, puis une mise en commun .

Analyse des gestes et postures des formatrices :

Nous nous sommes attachées à analyser les gestes et les postures pendant le temps de mise en commun, en nous appuyant sur les travaux de Francine Pana-Martin et Anne Jorro⁴.

Pendant la première partie de cette mise en commun des travaux des groupes, beaucoup d'interactions entre les enseignants ont eu lieu, sans qu'il y ait d'interventions verbales des formatrices. La posture choisie était alors celle d'observateur, en retrait, avec une prise de notes.

⁴ Anne Jorro *Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré* eJRIEPS 38 avril 2016 http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/e138_jorro.pdf
Francine Pana-Martin *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : un enjeu pour la professionnalisation de l'accompagnement* Revue Recherche et Éducation, n° 7 octobre 2012 <https://rechercheseducations.revues.org/1413>

Nous avons ensuite relevé des gestes explicatifs sur le contexte ou sur des éléments qui nourrissaient directement l'analyse, des gestes de désignation permettant un centrage de l'analyse sur un point précis. Des reformulations ont, par ailleurs, favorisé des synthèses conclusives (faire avancer l'analyse en clôturant un sujet épuisé afin d'ouvrir sur des éléments nouveaux) elles ont permis parfois de s'assurer qu'un élément proposé était compris par tous

- On peut donc souligner que ces premiers gestes ont favorisé l'atteinte de l'objectif de développement de la capacité d'analyse chez les enseignants en formation. Ils ont été des gestes permettant une posture d'accompagnement. Ces gestes ont été produits par l'une ou l'autre.

Nous avons aussi repéré d'autres gestes (apparus dans la deuxième moitié de la mise en commun) qui avaient pour but de nourrir la réflexion, de compléter les connaissances, d'ouvrir le champ des possibles : il s'agissait d'apports didactiques ou pédagogiques et parfois des refus d'offrir une réponse unique aux problèmes soulevés par l'analyse de la situation.

Nous cherchions alors à débusquer les représentations erronées à propos de la compréhension de texte en didactique, ou à engager l'approfondissement de la réflexion sur un aspect du métier d'enseignant spécialisé.

- Ici, nous pouvons penser que nous utilisons un autre type de gestes, éloignés des objectifs initiaux, qui relèvent de la transmission ou de la remédiation. Nous sommes alors intervenues en fonction de nos domaines d'enseignement, en complémentarité.

Afin de poursuivre l'analyse de nos gestes et postures de formatrices vis-à-vis des enseignants en formation, nous avons eu besoin d'observer leur engagement dans l'analyse.

Dans ce groupe, la plupart des enseignants ont envisagé l'analyse comme un outil réflexif. Si l'analyse, le conflit sociocognitif engagé durant les échanges, déstabilisaient certains d'entre eux, ils ont compris que la vidéoformation ne visait pas à donner un modèle mais à coconstruire ensemble. Ils ont accepté ne pas avoir de réponse unique et ont été en capacité d'accueillir, voire de s'approprier différentes analyses. Certains ont profité de ces moments pour asseoir plus solidement des gestes ou des démarches encore intuitives, les échanges permettant de nommer, de renforcer ou de confirmer.

D'autres, par contre, ont participé à l'échange collectif dans le but de convaincre ou se faire convaincre de la bonne démarche à suivre. Il leur a été encore difficile d'entendre une pluralité d'analyses. Ils ont cherché à les opposer, à les hiérarchiser. Enfin, certains ont peu participé au temps d'échange collectif mais y ont été très attentifs.

- On voit donc ici apparaître la question de l'hétérogénéité du groupe, inhérente à toute situation d'apprentissage, qui nous a engagées l'une et l'autre dans une posture d'ajustement que nous interrogeons à ce stade de l'analyse.

Une première tension a existé entre soutenir l'analyse du groupe et être attentives aux besoins individuels, que ce soit en didactique de la compréhension ou à propos de la relation

d'aide. Nous avons choisi, l'une comme l'autre, à plusieurs reprises, de faire le deuil momentané du scénario collectif initialement prévu : quitter l'analyse pour préciser ou apporter une réponse qui pouvait potentiellement éviter un obstacle à plus long terme. Ceci a entraîné une deuxième tension entre « pilotage » et « lâcher prise ». Si nos interventions ont permis aux enseignants de coconstruire sur un point sans perdre de vue l'ensemble des éléments à aborder, le groupe est sorti alors de la dynamique d'analyse. Les interactions se sont jouées, à ce moment-là, entre formateur et formés et non plus entre formés.

Cette analyse de nos postures et gestes de formatrices dans ce scénario a rendu explicite la manière dont nous avons accompagné les enseignants en formation, elle a relevé les tensions qui pouvaient s'y exercer. La question de la prise en compte de l'hétérogénéité du groupe a orienté nos réflexions au sein du groupe de travail, ou plusieurs pistes ont été proposées.

Conclusion

Pertinence du dispositif « regards croisés dans une co-intervention ».

La préparation de la co-intervention permet aux formateurs, en amont, d'analyser la séance vidéo proposée en croisant les dimensions didactiques et pédagogiques et de construire ainsi une culture commune. La co-animation de la séance renforce la construction de cette culture du point de vue des gestes professionnels des formateurs en direction des stagiaires et permet de faire l'expérience de la communauté des postures. Elle permet enfin aux formateurs de prendre conscience des points à clarifier dans les cours en fonction de leur propre discours mais aussi en fonction du discours de l'autre formateur.

Du point de vue des stagiaires, la co-intervention leur permet d'expérimenter la nécessité de combiner des références multiples pour analyser une situation complexe. La co-intervention signifie symboliquement la complémentarité des approches qui sont abordées de façon successive et nécessairement séparées tout au long de l'année.

Evaluation

Placées en fin de formation ces séances renseignent les formateurs sur les acquis du groupe, mais cette dimension évaluative devrait être retravaillée avec les stagiaires pour leur permettre individuellement une prise de conscience de leurs évolutions. Plusieurs pistes peuvent être envisagées : d'une part, en cours de séance, prendre un temps pour faire expliciter collectivement aux stagiaires les démarches qu'ils utilisent, d'autre part demander, en fin de séance, un travail individuel de comparaison entre les notes personnelles prises au moment du premier visionnement et celles sur l'analyse menée collectivement. Une telle démarche pourrait être étendue à la série des séances vidéos si les formateurs conservaient les traces écrites des analyses individuelles tout au long de l'année.

Bilan

- Réussites et satisfactions

Pour l'ensemble des stagiaires, ces temps de vidéo-formation sont identifiés comme un temps fort de la formation. Les bilans écrits font apparaître le bénéfice de ce travail qui, dans un premier temps leur apparaît comme anxiogène mais qui, de l'avis de tous devraient être prolongés. Beaucoup proposent même de pouvoir présenter une seconde séance avec leurs élèves. La richesse du groupe dans cette co-analyse est aussi notée.

De la même manière, le travail de co-analyse de certaines séances de stagiaires lors des séminaires de l'équipe de formateurs nous permettent depuis des années de construire une meilleure cohérence dans nos interventions, de pouvoir les aider à faire des liens entre les différentes entrées et contenus présentés. C'est aussi l'occasion de maintenir une dynamique de recherche entre nous.

- Difficultés, échecs et limites de la formation.

Même si l'évolution du groupe est notable, l'évaluation plus individualisée de chacun des stagiaires reste difficile à objectiver ; le transfert sur sa propre situation en situation solitaire n'est pas totalement abouti pour certains, mais le processus d'analyse et la posture réflexive sont plus qu'initiés pour la plupart.

Enfin, la place de ces séances d'analyse de vidéos d'ex-pairs dans la formation est à approfondir tant au sein de l'équipe de formateurs qu'avec les stagiaires. La formation dans sa globalité est vécue par les stagiaires comme très déstabilisante, aussi la volonté des formateurs d'éviter des scénarios ayant un effet modélisateur est-elle comprise mais pas nécessairement approuvée par tous les stagiaires.