

## **Vidéoformation au service de l'analyse de pratique**

Pascal CHAMPAIN, Virginie COESTIER-DUFOURNET et Claudie PÉRET. Mai 2016.

Le scénario proposé est celui mis en œuvre depuis 2014 dans la formation des étudiants de M1 du master APRIBEP, étudiants qui préparent par ce biais la certification (CAPA-SH) pour enseigner auprès des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP). Il s'agit d'étudiants qui sont déjà professeurs des écoles.

Nous entendons par vidéoformation un scénario qui permet d'engager les étudiants dans une analyse plurielle s'appuyant sur les vidéos de leurs pratiques en classe.

Ce scénario tient compte de certaines recherches concernant la vidéoformation au service de la professionnalisation (Leblanc et Sève 2012 ; Brissaud, Cogis et Péret 2013) d'une part et celle sur les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (Fumat, 2014) au service de l'analyse des pratiques d'autre part. Une partie de l'épreuve du CAPA-SH consiste à présenter devant une commission deux séances de 45 min de situation d'enseignement d'apprentissage, de se livrer à une autoanalyse de sa pratique après ces deux séances et répondre également aux questions des membres de la commission pendant près d'une heure. La formation est donc tenue de préparer les étudiants à cette épreuve, ce qui passe, pour l'équipe de formateurs du M1, par aider à l'approfondissement (voire l'acquisition) d'éléments d'analyse didactique, pédagogique mais aussi par développer une attitude d'analyse de sa propre pratique.

L'épreuve de la certification (pour l'institution), comme l'analyse écrite produite après la vidéoformation (par les formateurs pour le M1) contribuent à rendre compte de l'efficacité du dispositif.

Le dispositif est le résultat d'un travail explicite de transposition de certaines recherches, tant sur les apprentissages des élèves que sur les pratiques des enseignants et leur formation.

### **1. LES OBJECTIFS**

Les objectifs assignés à cette formation sont liés aux attendus du référentiel de compétence des enseignants spécialisés (Référentiel 2004) et ceux de la première année du master APRIBEP. Ils sont présentés aux étudiants lors du stage qui précède l'année de formation.

Il s'agit essentiellement de développer une posture d'enseignement réflexive par l'analyse de sa pratique et de celle des pairs. Elle vise principalement à mettre en évidence les moyens de la prise en compte des BEP de chaque élève : adaptation, remédiation et différenciation.

Un autre objectif est de permettre l'émergence d'une culture commune, nécessaire pour le travail en partenariat qui caractérise les emplois des enseignants spécialisés. Il s'agit surtout de la culture de l'école inclusive au service de chaque élève.

D'où l'inscription de la formation dans une perspective de pratique réflexive.

➤ Double commande :

- offrir une formation de qualité qui réponde au cahier des charges
- offrir une formation qui place la réflexivité au cœur de la professionnalité

## 2. ORGANISATION DE LA FORMATION

Public : les étudiants sont des enseignants, professeurs des écoles titulaires ayant déjà enseigné et ayant demandé à suivre la formation pour se spécialiser et passer le CAPA-SH. Ils ont entre 2 ans et 30 ans d'expérience professionnelle. Pour suivre la formation, ils ont reçu l'autorisation de l'Inspecteur de l'Éducation nationale dont ils dépendent au moment de leur demande. Très souvent ils font déjà fonction sur des postes qui requièrent un enseignant spécialisé et l'autorisation de l'Inspecteur est une reconnaissance du travail effectué et un souhait de maintenir l'enseignant sur le poste spécialisé.

L'effectif de la « promotion » est d'une trentaine d'étudiants ce qui suppose, pour la vidéoformation, de constituer des groupes plus restreints (3 groupes en 2014-2015 ; 5 groupes en 2015-2016). Cette répartition facilite l'engagement de chacun.

Il s'agit d'une formation par alternance par blocs de plusieurs semaines répartis sur une année scolaire. C'est lors de leur présence en classe que les étudiants filment leur pratique en réponse à deux consignes : la première le début d'une séance, la deuxième une séance dans son intégralité. Il leur revient de choisir le moment de classe répondant aux deux consignes qu'ils souhaitent soumettre au questionnement du groupe.

## 3. CARACTÉRISTIQUES DES FORMATEURS

Formateurs impliqués par ailleurs dans la même formation pour des cours de pédagogie, de compréhension des enjeux institutionnels, de didactique de français d'une part et dans le suivi des étudiants sur le terrain (visites de formation) et pour l'aide à l'élaboration du mémoire professionnel lors de séminaires et en entretiens individuels d'autre part.

## 4. ORGANISATION DE LA FORMATION

Le master 1 vise la mise en synergie de

- savoirs théoriques,
- savoir-faire
- savoirs procéduraux
- savoirs expérientiels

au service d'une posture de praticien enseignant réflexif.

C.f. Boterf, (1995, 1997).

Il permet des apports concernant :

- Inclusion et les parcours de formation,
- Médiations et accompagnement des élèves à BEP (observations des élèves, connaissances des troubles, TICE, parcours individuels...),
- Connaissances des problématiques liées au troubles, pathologies et déficiences ainsi qu'à l'adolescence,
- Partenariat,
- Connaissance du cadre institutionnel et règlementaire pour l'accompagnement des élèves à BEP,
- Analyse de pratiques professionnelles (Techniques d'entretiens, vidéo-formation...),
- Méthodologie du mémoire et préparation à l'examen.

L'équipe de formateurs émet l'hypothèse que l'autoconfrontation dans un premier temps, lorsque l'étudiant doit choisir l'extrait qu'il souhaite soumettre à l'analyse en vidéoformation, et que l'hétéroconfrontation ensuite, lors des échanges induits par le questionnement de l'étudiant, vont lui permettre de prendre le recul nécessaire pour adopter une pratique réflexive.

## 5. LE PROTOCOLE GEASE-VIDEOFORMATION

Analyse groupale : co-formation – Protocole GEASE : Groupe d’Entraînement à l’Analyse de Situation Educative (Etienne Fumat, 2014).

- Règles de fonctionnement : Implication des participants, Bienveillance de l’ensemble du groupe et absence de jugements de valeur, Confidentialité sur les situations et Respect de la fonction de l’animateur qui pose un cadre.
- 6 Phases :
  - Phase 1 : Choix d’une situation
  - Phase 2 : Présentation de la situation
  - Phase 3 : Recueil d’informations complémentaires
  - Phase 4 : Élaboration d’hypothèses
  - Phase 5 : Bilan de l’étudiant qui a proposé sa vidéo
  - Phase 6 : Phase métacognitive qui permet d’analyser le travail des élèves, les gestes professionnels et la posture de l’enseignant.
- Outils : présentation du contexte de la séance filmée + séquence autofilmée + retranscription
- Les conditions de la co-formation : une double logique objet de formation et objet de recherche
  - Pour les stagiaires : décrire, formuler et échanger sur le problème
  - Pour les formateurs : solliciter, médiatiser et analyser
  - Accompagnement méthodologique : GEASE

### **Modalités :**

- 3 groupes de 11 personnes.
- 3 formateurs
- Une séance vidéo formation dure 4h (2 personnes x 1h45 environ)
- 7 séances de décembre à janvier :
  - 2 séances de travail sur vidéos de pairs externes au groupe
  - 5 séances sur vidéos des stagiaires

### **Tâches de l'étudiant pour la vidéoformation :**

- un (des) extrait(s) d'une séance filmée : qui pose question, pour envisager d'autres modalités d'intervention, pour éventuellement conforter des choix...
- Durée de l'extrait présenté : 15 minutes max. en continu
- Transcription et pré-analyse du passage sélectionné : contenu didactique, interactions, interventions de l'adulte
- L'étudiant s'assure de la compatibilité des supports et des bonnes conditions de visionnage.
- Il prépare les demandes au groupe
- Le jour J, il présente le contexte de la séance.
- Analyse écrite individuelle après le moment de visionnage.

## 6. ÉVALUATION

L'évaluation du scénario pédagogique peut être abordée selon deux axes :

- Dans la relation formateurs/étudiants au sein du M1
  - L'annotation de l'analyse qui a suivi la vidéoformation : à l'issue de la séance, l'enseignant qui présente élabore un écrit synthétique en reprenant les éléments d'analyse qu'il en a retiré au regard de son questionnement personnel et des objectifs annoncés.
  - L'évolution de la posture de l'étudiant lors des dernières visites ;
  - Un questionnaire écrit de fin de formation demandant à l'étudiant ce que lui a apporté la vidéoformation (une analyse sera produite lors du colloque) ;
  - Des interviews d'étudiants (quelques vidéos seront diffusées lors du colloque).
- Dans le regard extérieur produit par l'employeur
  - Lors de l'épreuve de certification : C'est l'ensemble de la formation qui est ici évaluée car on ne peut isoler les apports de la seule vidéoformation. Par ailleurs cette évaluation est biaisée par les conditions de l'épreuve (épreuve de 4h en présence d'une commission de 4 membres dont le supérieur hiérarchique).
  - Lors des rencontres institutionnelles ou informelles avec les inspecteurs et les conseillers de circonscription, lesquels suivent également les étudiants dans leur classe.

## 7. BILAN

- Réussites et satisfactions

La vidéoformation permet à chaque étudiant d'avoir un retour sur sa pratique par autoconfrontation puis hétéroconfrontation (au sein d'un groupe de pairs). Il prend conscience de certaines particularités de sa posture et peut ainsi agir rapidement pour les modifier pour être au plus près des besoins des élèves. Les analyses faites après la vidéoformation par celui qui s'est prêté au jeu et les impressions que livrent les étudiants prouvent que cette formation est très utile.

- Difficultés, échecs et limites de la formation.

La principale limite de la formation, mais qui ne devrait pas en être une, concerne le coût en heures de formateurs que cela suppose. Néanmoins, il s'avère que la vidéoformation est plus efficace que des heures de CM non reliées à de la pratique et qui ne peuvent pas être transformées en modification des pratiques. C'est sans doute un rééquilibrage de l'utilisation du volant d'heures attribuées à la formation qui permettrait de résoudre cette tension.

Une autre difficulté consiste dans la non-réponse aux questions que se posent les étudiants lors de l'analyse, notamment, les questions concernant les didactiques. Souvent, le groupe n'a pas la réponse ou alors une réponse qui fait appel à des recherches en didactiques qui ne correspondent pas aux derniers développements de la recherche.

Quand des besoins d'apports théoriques émergent lors de la vidéoformation il est difficile de les traiter de façon différée. Ce traitement est dévolu à des formateurs spécifiques et ne peut, de ce fait, être engagé dans ce temps du GEASE.

L'équipe de formateurs s'empare actuellement de cette question afin d'envisager les modalités d'articulation entre les questions professionnelles et les apports universitaires.

## BIBLIOGRAPHIE

B.O. n° 2004-026 du 10-2-2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH)

BRISAUD, C., COGIS, D., PÉRET, C. (2013) « L'enseignement de l'orthographe est-il encore possible ? » in *L'orthographe en quatre temps XXe anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences*. Actes du Colloque international de 2010, sous la direction de Susan Baddeley, Fabrice Jejcic et Camille Martinez, Paris, 2013, Champion.

FUMAT, Y., VINCENS, Cl., & ETIENNE, R. (2003). *Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.

LEBLANC, S., SÈVES, C., 2012, *Recherche et formation*, « La construction de l'expérience », « Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle », n°70.

LE BOTERF (G), 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.

LE BOTERF (G), 1997, *compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.