



## **MASTER**

« Métiers de l'Éducation et de la Formation »

### **MENTION :**

Master Parcours Conseil pédagogique premier et second degrés.  
Pratiques et Ingénierie de Formation

### **TITRE DU MÉMOIRE :**

Utilisation du visionnage de vidéos de sa propre pratique  
dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation simple :  
intérêts et limites sur l'activité professionnelle d'une PES.

### **DIRECTEUR DU MÉMOIRE :**

GRANDATY Michel

### **MEMBRES du JURY de SOUTENANCE :**

GARCIA-DEBANC Claudine, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J,  
Université de Toulouse Jean Jaurès, CLESCO.

GRANDATY Michel, UMR EFTS, Éducation, Formation, Travail, Savoirs,  
Université de Toulouse Jean Jaurès, CLESCO.

### **Présenté et soutenu par :**

**MARROU Valérie**

Le jeudi 22 septembre 2016.

Année Universitaire 2015-2016

## Table des matières

INTRODUCTION .....	5
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE .....	8
Chapitre 1 : Pourquoi utiliser des vidéos dans la formation des professeurs des écoles stagiaires (PES) ?.....	11
1.Un cadre pédagogique : accéder à la salle de classe. ....	11
2.Un cadre institutionnel congruant.....	12
Chapitre 2 : Quelles recommandations doit-on respecter lorsque l'on visionne une vidéo? .....	14
1.Quelques éléments du cadre théorique .....	14
2.Quelques recommandations pour accompagner les enseignants débutants lors du visionnage d'une vidéo .....	17
2.1 Un aspect technologique : aménager l'outil vidéo exploité .....	17
2.1.1 La nature des vidéos.....	17
2.1.2 La nature des images que l'on visionne .....	17
2.1.3 La nature du visionnage des vidéos.....	18
2.2 Un aspect relationnel : accompagner l'enseignant débutant dans le visionnage de la vidéo .....	19
2.2.1 Une situation de type allo-confrontation : un premier pas professionnel .....	19
2.2.2 Les situations de type autoconfrontation : un second pas professionnel .....	20
Chapitre 3 : Quelles modalités doit-on respecter lorsque l'on visionne une vidéo de sa propre pratique d'enseignement dans le cadre d'un entretien conseil? .....	24
1.Nature des contenus des vidéos exploitées : quelques éléments du cadre théorique.....	24
1.1 Les vidéos de l'activité d'enseignants inconnus.....	24
1.2 Les vidéos de l'activité de pairs.....	24
1.3 Les vidéos de sa propre pratique professionnelle .....	25
2.Visionner une vidéo de sa propre pratique : intérêts et limites .....	26
3. Instaurer une progressivité pour « accompagner » le visionnage de vidéos de sa propre pratique .....	27
4. Visionner la propre pratique de la PES: un accompagnement « singulier et progressif » du formateur .....	28
Chapitre 4 : Quels effets présente le visionnage de vidéo de sa propre pratique sur la formation des enseignants ?.....	32
1.Les effets que présente la vidéo pour analyser le travail enseignant .....	32
1.1 Les effets motivationnels des enseignants débutants .....	32
1.2 Les effets de cognition visant à l'amélioration de la pratique de l'enseignant débutant .....	32
1.3 Les effets du visionnage de vidéos sur la capacité d'analyse des enseignants .....	33
2. Les perspectives que présente la vidéo pour analyser le travail enseignant .....	34
2.1 Les contenus professionnels.....	34
2.2 Un « continuum » de formation professionnelle .....	34
Chapitre 5 : Délimiter l'objet d'étude .....	37
PARTIE 2 : MÉTHODE.....	38
Chapitre 1 : Le dispositif de formation support à l'étude .....	39

1. Le cadre institutionnel du dispositif : le tutorat mixte .....	39
2. Le cadre « aménagé » du dispositif pour les besoins de l'étude .....	40
Chapitre 2 : Les participants .....	43
1. Le formateur .....	43
2. La professeur des écoles stagiaire .....	43
Chapitre 3 : Le cadre de recueil des données .....	45
1. Les données d'enregistrement des leçons de la PES .....	45
2. Les données d'autoconfrontation .....	45
2.1 Les modalités de recueil des données d'autoconfrontation.....	45
2.2 La méthode de recueil des données d'autoconfrontation.....	46
Chapitre 4 : Le cadre d'analyse des données .....	48
1. Les éléments du cadre d'analyse des données .....	48
2. Les étapes de traitement des données .....	49
PARTIE 3 : RÉSULTATS.....	51
Chapitre 1 : Visionner sa propre pratique de classe favorise l'activité professionnelle de la PES.....	53
1. La réalité du travail enseignant .....	53
1.1 Constaté le chemin parcouru .....	53
1.2 Donner du sens à l'activité d'enseignement .....	58
2. L'entretien d'autoconfrontation,un outil pour accéder à l'épaisseur de l'expérience.....	60
2.1 L'EAC favorise la prise de conscience de l'activité d'enseignement de la PES : une visée compréhensive .....	60
2.2 L'EAC favorise l'analyse de certaines difficultés professionnelles et aide la PES à envisager des solutions pour y répondre : vers une visée transformative .....	63
2.3 L'EAC favorise le jugement de l'efficacité ou non de son enseignement en constatant les effets sur l'activité des élèves : une visée transformative .....	66
Chapitre 2 : Visionner sa propre activité d'enseignement rend difficile le développement professionnel de la PES et du formateur.....	69
1. Des malentendus et des incompréhensions entre PES et formateur dans l'apprentissage des règles enseignées.....	69
2. L'activité du formateur : une complexité dans l'apprentissage d'une règle non enseignée.....	74
PARTIE 4 : DISCUSSION ET CONCLUSION .....	78
Chapitre 1 : Les effets de l'utilisation du visionnage de vidéo de sa propre pratique sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.....	79
1. Le visionnage de vidéo de sa propre activité facilite l'analyse de l'activité enseignante .....	80
2. Les effets du visionnage de sa propre pratique sur l'aménagement des situations .....	85
2.1 Des situations d'aménagements pour faciliter les suivis des règles et constater les résultats attendus.....	85
2.2 Des situations d'aménagements pour «contrôle » les premiers suivis.....	86
3. La nature de l'accompagnement du visionnage de vidéos de sa propre activité.....	89
CHAPITRE 2 : Conclusion .....	93
BIBLIOGRAPHIE.....	97

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les différentes étapes du dispositif de formation proposées à la PES.

Tableau 2 : Les éléments du cadre méthodologique.

Tableau 3 : Illustration du traitement des données.

## INTRODUCTION

L'utilisation accrue de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants débutants est une conséquence des progrès technologiques récents en termes de numérisation de la vidéo et de développement de logiciels et d'outils en ligne pour étayer le développement professionnel des jeunes enseignants (Brunvand, 2010). Depuis la mise en place de la formation par alternance en 2008, dans laquelle les professeurs des écoles stagiaires (PES) partagent leur temps entre la responsabilité d'une classe et la formation à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), le recours à la vidéo est devenu également une conséquence de la disparition de certains pans de la formation professionnelle ( diminution du nombre et de la diversité des stages proposés tout au long du cursus de la formation des futurs enseignants) . Dans ce contexte d'utilisation massive de la vidéo dans le paysage de la formation professionnelle, une réflexion paraît nécessaire pour chercher à optimiser l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants débutants .

Mais comment établir un trait d'union entre le caractère virtuel et théorique de la formation et la réalité de la classe ? Comment aider les professeurs stagiaires à construire leur identité professionnelle<sup>1</sup> tout en leur proposant des solutions qui ne soient pas trop éloignées de leurs préoccupations de métier et trop décontextualisées par rapport à leur pratique d'enseignement et par rapport au contexte scolaire?

Si le ministère de l'Éducation Nationale a proposé des modalités de formation telles que des plateformes de formation « Tenue de classe <sup>2</sup>» où les attendus académiques prescrivent des conduites à tenir ; d'autres études de recherche ont également proposé d'autres dispositifs innovants, comme la plateforme « Neopass@ction <sup>3</sup>», dans le but d'être au plus près des préoccupations

---

1 Selon le glossaire utilisé dans la plateforme Néo-totulaires -Néopass@ction, l'identité professionnelle doit être vue comme un ensemble de traits caractéristiques qui font qu'un individu est reconnu et se reconnaît comme faisant partie d'une communauté professionnelle. L'enseignant va donc adopter un « *genre professionnel* » et construire en même temps son « *style personnel* » .

2 Plateforme Tenue de classe : <http://tenue-de-classe.cndp.fr/>

3 Plateforme web : néopass@ction : <http://neo.ens-lyon.fr:neo>

dominantes de métier . Par exemple, pour expliquer les modalités mises en place par la plateforme pour élaborer chaque thème proposé , l'équipe des chercheurs a distribué un questionnaire à tous les PES d'un département. Il en est ressorti un certain nombre de préoccupations réelles de débutants et notamment le thème de l'enseignement en cours double. Lorsque ce thème a été discuté entre les différents acteurs experts et débutants, il en est ressorti que tout enseignant, expert ou non, était confronté aux mêmes types de problématiques de métier. Ceci amène à dire que chacun des acteurs est rentré dans un processus de développement professionnel selon son vécu et ses propres problématiques.

Compte tenu de ce qui est prescrit officiellement ou non dans les différents documents relatifs aux missions et obligations de l'enseignant, la question qui se pose alors chez le formateur est de savoir comment aider l'enseignant débutant à analyser son travail et la façon dont il s'en empare pour développer une pratique professionnelle? Le référentiel<sup>4</sup> des compétences professionnelles des métiers de l'enseignant (Annexe 1) constitue un cadre institutionnel prégnant dans les relations entre formateurs et enseignants débutants. Il représente un support commun servant à identifier, contrôler puis évaluer les différentes compétences à acquérir par les enseignants lors de leur entrée dans le métier. Paradoxalement, face à ce cadre institutionnel prescrit et officiel, les formateurs prescrivent également de leur côté des règles de métier constitutives du travail enseignant lesquelles peuvent se révéler être différentes, similaires ou parfois contradictoires d'un formateur à l'autre, d'une situation vécue à l'autre. Dans ces conditions, face à ces dilemmes, l'enseignant débutant va difficilement construire une identité professionnelle sécurisante et rassurante. Ces sentiments de bien-être ou de mal-être sont bien la conséquence des contradictions qui existent entre d'une part, les attentes des enseignants par rapport à l'image du métier qu'ils s'en font et d'autre part, les difficultés de métier qu'ils rencontrent et vivent effectivement dans leur classe au quotidien. Fort de ce constat, et selon les dispositifs de formation proposés par les formateurs, les enseignants débutants vont développer ou non

---

4 BO n°30 du 25/07/2013 fixant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

un sentiment d'efficacité dans leur pratique professionnelle.

Pour répondre à ces problèmes, plusieurs travaux de recherche portant sur la formation des enseignants débutants et sur leur accompagnement ont mis en place différents types d'appareillages méthodologiques adaptés et propres à leurs préoccupations de métier dans le but de les aider à analyser efficacement leur travail et dans le but de développer leur pratique professionnelle. Par exemple, le modèle du « *multi agenda* » élaboré par Bucheton (2015) a été construit pour constituer un outil commun entre tous les acteurs de la formation pour « parler le métier ». A partir d'analyses de situations ou de vidéos, d'entretiens croisés ou d'autoconfrontation, le « multi-agenda » permet ainsi aux jeunes enseignants d'augmenter leur capacité réflexive et d'accélérer leur développement professionnel<sup>5</sup>. La mise en place de ces outils réflexifs et méthodologiques aide et accompagne l'enseignant débutant dans l'observation de la pratique d'un pair ou de soi. La conduite de l'entretien professionnel devient alors un outil indispensable pour guider les activités d'observation, d'analyse et de conseil du formateur.

Au regard de ces différents éléments, j'émet l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif de formation utilisant la vidéo dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation simple favorise chez l'enseignant débutant le développement de sa pratique professionnelle. La question se pose alors de savoir chez le formateur qui utilise la vidéo dans le cadre de ses visites conseils, quelles modalités il va mettre en œuvre pour améliorer les gestes professionnels<sup>6</sup> d'une enseignante débutante rencontrant des difficultés de métier et comment il va l'aider à analyser son travail de manière à ce que ce type de dispositif puisse l'amener à comprendre son activité et à transformer sa pratique professionnelle.

---

5 Selon le glossaire utilisé dans la plateforme néo-totulaires- [Neopass@ction](mailto:Neopass@ction), le développement professionnel est une transformation, plus ou moins lente et durable, de l'activité professionnelle de l'enseignant repérable par la transformation de ses composantes (comportements, perceptions, préoccupations, connaissances, émotions...) et par une plus grande efficacité pragmatique.

6 Selon Bucheton (2015) un geste professionnel est « *un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris...il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée* ». Pour Bucheton, ces gestes didactiques restent peu explorés et sont souvent appris par mimétisme par les stagiaires. Ces gestes sont donc peu interrogés.

## PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE<sup>7</sup>

Ce mémoire s'appuie sur un programme de recherche conduit par S.Bertone et S.Chaliès pour comprendre l'activité<sup>8</sup> des formateurs et des enseignants débutants en situation de travail<sup>9</sup> (Bertone, Chaliès & Clot, 2009;Chaliès, Bruno -Méard, Méard & Bertone, 2010;Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013). Ce programme se base sur plusieurs approches liées à l'ergonomie du travail enseignant qui participe à la conception de différents dispositifs de formation des enseignants pour les préparer à la complexité de ce métier en permanente transformation. Ainsi, la didactique professionnelle favorise l'acculturation de gestes d'enseignement, identifiés et partagés en formation et dont l'efficacité pratique peut être testée en classe. Selon l'approche de l'anthropologie culturaliste (Wittgenstein,2004), **la formation professionnelle est ordonnée autour de 3 activités de formation :**

- 1) Enseigner des règles pour permettre aux enseignants débutants de signifier de nouvelles expériences vécues en situation de classe et d'agir en conséquence. Cet apprentissage des règles s'effectue au cours d'un « *enseignement ostentif* » (Wittgenstein, 1996) au cours duquel les formateurs doivent dresser pour chaque règle étiquetée le « *lien de signification* » (Wittgenstein, 1996) entre « *l'expérience langagière visant à la nommer et d'autre part, les circonstances expérientielles et montrées ostensiblement* » (Escalié & Chaliès, 2011).
- 2) Aménager des situations de formation ou de classe afin que les enseignants débutants puissent s'engager sous leur contrôle dans les premiers suivis des règles préalablement enseignées et afin de constater les résultats attendus.

---

7 Cette partie prend appui sur les travaux de Cyrille Gaudin qu'il a présentés lors de la conférence de consensus le jeudi 23 janvier 2014 : *Présentation croisée d'un état de l'art*, 34-39. J'ai également consulté sa thèse (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive*. Thèse. Toulouse : Université Toulouse Jean Jaurès.

8 Selon une définition ergonomique, l'activité indique « ce qui se fait. La notion d'activité renvoie ,elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. » (Leplat & Hoc, 1983)

9 Le travail se définit à partir d'un compromis entre ce que l'on demande pour les prescriptions , les injonctions institutionnelles et ce que ça demande en termes de coût psychologique,de dépense énergétique et d'engagement (cité par Ria, chaire Unesco Colloque 26-27 mars 2015, Lyon)



Pour s'engager dans une activité de « *contrôle* » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles , les formateurs doivent s'engager dans une activité d'« *explications ostensives* » (Wittgenstein, 1996) en multipliant les exemples de suivis des règles enseignées dans le but de lever les incompréhensions. Cette activité d'explications permet de se mettre d'accord avec les enseignants débutants à propos des usages des règles enseignées .

3) Accompagner les enseignants débutants dans leur interprétation des règles apprises dans de nouvelles situations de classe ou de formation. Lorsque le « *lien de signification* » d'une règle énoncée est dressé, cette règle peut devenir un « *mètre étalon* » (Wittgenstein, 1996) pour les enseignants débutants qui décideraient de la suivre dans le but d'interpréter chaque nouvelle situation et s'y adapter selon les attendus de la communauté professionnelle.

Ainsi, pour favoriser l'apprentissage des règles par les enseignants débutants et pour favoriser leur développement professionnel, l'outil vidéo couplé à des entretiens d'autoconfrontation sera utilisé dans le but de renforcer et de faciliter ces activités de formation.

C'est à ce titre que dans le cadre de ce mémoire, l'objectif du formateur est d'enseigner les règles de métier<sup>10</sup> auprès des enseignants débutants afin de leur permettre de développer leurs pratiques professionnelles. Pour répondre à cet objectif de formation, j'ai choisi de mettre en place un dispositif innovant où l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation lors d'une visite conseil apparaît comme une des solutions répondant aux préoccupations de métier rencontrées par la Professeur des écoles stagiaire (PES<sup>11</sup>) au sein de sa classe à double niveau. Ce dispositif devrait permettre à la PES, par le biais de l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique et par le biais de l'entretien d'autoconfrontation mené par le formateur, d'explicitier le contenu et la structure de ses actions et de développer des

10 Elles correspondent à la façon dont une communauté professionnelle s'accorde à un instant donné sur ce qu'est le métier d'enseignant. Elles caractérisent un genre professionnel partagé par les enseignants .( cité par Chaliès , EPS n°363, novembre-décembre 2014, p.38)

11 Pour désigner les Professeurs des écoles stagiaires, l'abréviation « PES » sera utilisée dans la suite du texte.

compétences qu'elle pourra transférer plus tard dans d'autres situations de classe .

Cette partie présente donc les éléments du cadre théorique à travers 5 chapitres qui interrogent l'activité de l'enseignant débutant et celle du formateur dans la mise en place d'un dispositif innovant utilisant la vidéo comme outil de formation dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation. Le chapitre 1 présente rapidement les raisons qui justifient l'accroissement de l'utilisation de la vidéo dans le cadre institutionnel et pédagogique. Le second chapitre précise quelques recommandations nécessaires à l'accompagnement des enseignants débutants lors du visionnage d'une vidéo. Le troisième chapitre décrit les modalités à mettre en place lors du visionnage de sa propre pratique et le quatrième chapitre parle des effets que présente l'utilisation de la vidéo sur la pratique professionnelle des enseignants débutants. Enfin, le dernier chapitre délimitera l'objet de mon étude et posera les questions de recherche.

# Chapitre 1 : Pourquoi utiliser des vidéos dans la formation des professeurs des écoles stagiaires (PES) ?

Si les Etats -Unis sont à l'origine de l'utilisation de plus en plus accrue de la vidéo-formation dans la formation professionnelle des enseignants, il semblerait qu'aujourd'hui, le recours au visionnage de vidéos soit partagé dans la plupart des pays, dans la plupart des disciplines scolaires et des niveaux de classe (Santagata, 2009). Pour étudier l'activité enseignante dans toute sa complexité, l'utilisation de la vidéo apparaît donc comme « *l' un des moyens les plus riches et les plus fiables pour recueillir des données empiriques relatives à ce travail* »(Leblanc, Ria & Veyrunes , 2013).

Plusieurs raisons sont invoquées pour justifier cet accroissement de l'utilisation de la vidéo.

## **1.Un cadre pédagogique : accéder à la salle de classe.**

Si la salle de classe reste le lieu d'observation et d'analyse du travail par excellence (Postic, 1977 ; Putnam & Borko,2000), les situations de formation des enseignants débutants ne peuvent suffire (Borko, Jacobs, Eiteljorg et al, 2008). Pour ces auteurs, les différentes traces que l'on peut récupérer dans les situations de formation (travaux des élèves ; documents pédagogiques et enregistrements vidéos des leçons) doivent constituer un moyen privilégié pour mieux observer ce qui se passe en classe, l'analyser et se former au métier.

Pour Sherin (2004), la vidéo permet de « *rentrer dans le monde de la salle de classe* » sans toutefois être contraint d'y enseigner. Pour Wong et al; (2006 : 6) , « *la vidéo fournit aux enseignants un aperçu puissant de ce que peut être la salle de classe* » c'est à dire qu'elle constitue un moyen efficace d'accéder aux situations réelles de vie de classe, d'observer les problèmes susceptibles d'être rencontrés en classe et de les analyser en proposant des solutions adaptées.

Pour Leblanc (2009), l'observation sur le terrain ne permet pas d'observer différentes méthodes d'enseignement. Seule la vidéo offre un moyen d'anticiper les problèmes rencontrés en classe et de construire des réponses adaptées .

Si cette idée de rapprochement entre la théorie délivrée à l'université et la pratique professionnelle de classe répond bien à l'intérêt d'utiliser la vidéo dans le cadre de la formation des professeurs débutants, la vidéo ne doit toutefois pas se substituer à la réalité de la classe (Ria ,Serres & Leblanc, 2010). Ces auteurs notent que le couplage observation à distance et expérience réelle doit être un moyen d'améliorer la pratique effective de classe des enseignants débutants. La vidéo est donc un support privilégié dans la formation des enseignants car elle rend visible les pratiques et elle rend compte du temps d'enseignement. Exploiter le visionnage des vidéos dans la formation des PES va donc leur permettre de se préparer à entrer dans le métier, à s'interroger sur les difficultés de métier rencontrées et à répondre à ces problèmes .

Toutefois, dans l'approche du cours d'action (Theureau, 2004), si l'enregistrement vidéo permet de rendre compte de l'expérience vécue par l'enseignant et les élèves, il ne permet pas de rendre compte de l'épaisseur de cette expérience. En effet, selon cette approche, l'enseignant doit souvent adapter sa conduite en fonction des événements significatifs pour lui. De ce fait, selon cette approche, toute situation de classe filmée doit être associée à un entretien d'autoconfrontation afin de documenter au mieux l'activité enseignante.

## **2.Un cadre institutionnel congruant**

Institutionnellement, ce cadre est régi par la circulaire du 23 décembre 2009<sup>12</sup> qui explique que la professionnalisation par alternance des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement constitue « *une composante forte de formation professionnelle* » basée sur les relations entre « *pratique du métier et formation à l'université* » à travers des stages « *d'observation et de pratique accompagnée pour les Master 1 puis des stages en responsabilité pour les Master 2* » et à travers « *une analyse des pratiques professionnelles* ».

La question de former et de professionnaliser ce personnel alternant au sein de l'ESPE et au sein des établissements scolaires s'est donc posée. Pour répondre à ces problématiques de formation, la vidéo est apparue comme un moyen privilégié pour créer des passerelles entre l'université et la classe

---

<sup>12</sup> Ministère de l'Education Nationale (2009). Mise en place des diplômes nationaux de masters ouverts aux étudiants se destinant au métier de l'enseignement -rentrée universitaire 2010, circulaire n°2009-1037 du 23/12/2009.

(Gaudin & Chaliès, 2012). Par exemple, la mise en place de la plateforme de vidéo-formation comme « *Néopass@action*<sup>13</sup> » s'est appuyée sur le fait que les formations professionnelles ne prenaient pas suffisamment en compte les préoccupations de débutants et leurs expériences vécues en classe (Rayou & van Zanten, 2004). Ces nouveaux dispositifs de formation professionnelle par l'alternance visent donc à s'appuyer sur les expériences vécues des débutants en classe pour les aider à transformer progressivement leurs pratiques (Leblanc S & Seve C,2012).

Ainsi, l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants débutants constitue un moyen alternatif de plus en plus courant pour faciliter la mise en œuvre de réformes institutionnelles.

Dans le cadre de mon mémoire, j'ai donc choisi d'utiliser la vidéo pour tenter de répondre à une problématique de métier récurrente observée chez une PES lors de mes visites conseils .

Pour moi, formateur, accéder à la classe par le biais de la vidéo devrait permettre à la PES d'identifier une partie de ses difficultés et de repérer lesquelles, de les analyser avec l'aide du tuteur selon des modalités à définir et ainsi de trouver des solutions aux problèmes rencontrés et de l'aider à développer sa pratique professionnelle.

Mais visionner une vidéo ne va pas de soi car si elle permet de donner et de voir la totalité du déroulement de l'activité de classe, elle ne permet pas de saisir les actions mentales du sujet. Des outils complémentaires tels que les entretiens d'autoconfrontation devront être proposés .

---

13 Plateforme Néopass@action : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

## Chapitre 2 : Quelles recommandations doit-on respecter lorsque l'on visionne une vidéo?

Même si le recours à la vidéo est « *devenu un élément permanent dans la formation des enseignants* », Sherin (2004) précise que « *...l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants ne reflète pas toujours la compréhension précise de ce que la vidéo pourrait fournir dans l'apprentissage des enseignants.* » (Sherin,2004 :10). Il s'agit alors de comprendre les effets de la vidéo dans l'activité des jeunes enseignants et de construire ainsi des recommandations efficaces pour les aider à mieux visionner une vidéo.

### 1. Quelques éléments du cadre théorique

Selon Sherin (van Es & Sherin, 2008) et Gaudin (2011a), les enseignants et plus particulièrement les enseignants débutants ont des difficultés lors du visionnage d'une vidéo à:

1) **Identifier des événements pertinents** d'une vidéo de classe, que ce soit celle d'un pair ou celle de sa propre pratique c'est à dire s'engager dans un processus d' « *attention sélective* » (Sherin & van Es, 2009 ; Prusak et al, 2010).

2) **Analyser efficacement les situations d'enseignement-apprentissage** qui leur sont présentées ou qu'ils mettent en oeuvre quand ils sont en classe ( Gaudin & Chaliès, 2011a). Pour illustrer ces éléments, les résultats de l'étude de Delpoux et Veyrunes (2010) ont montré par exemple que l'activité des PES en stage d'observation s'apparentait à une analyse en « *surface* » de l'activité des enseignants et des élèves et qu'ils ne parvenaient pas à faire des liens entre les différents événements de la classe .

3) **Décrire,interpréter et envisager des possibles** à ce qu'ils ont pu préalablement identifier c'est à dire s'engager dans un processus de « *raisonnement* » (Borko et al, 2011 ; van Es & Sherin, 2008).

Dans une approche ergonomique<sup>14</sup> du travail, quand on parle de l'analyse de l'activité, on prend en compte 2 dimensions :

1) **Une dimension observable** qui renvoie à ce que l'on voit quand le professeur agit dans un contexte donné et une situation de travail donnée. Dans cette dimension, les entretiens complémentaires ne reflètent pas l'activité des professeurs : ces situations d'entretiens sont dites « classiques ».

2) **Une dimension subjective** qui renvoie à ce que dit le professeur de son travail quand il explique son engagement, tout ce qu'il a fait, tout ce qu'il aurait pu faire , tout ce qu'il a échoué ,tout ce qu'il a fait pour ne pas faire et tout ce qu'il aurait souhaité faire. Dans cette dimension, les méthodes «d'autoconfrontation » ont été développées par Clot (2001) afin de recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée. De ce fait, l'enseignant interrogé va découvrir des possibilités d'action et de transformation .

À ce titre, j'ai choisi d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre méthodologique de mon mémoire (Tableau 2) dans le but d'inscrire cette analyse de l'activité professionnelle dans deux visées de recherche en ergonomie:

1) **Une visée de recherche compréhensive** c'est à dire quand il s'agit de comprendre ce que font les professionnels en vue de changer, d'améliorer et de faire évoluer les pratiques.

2) **Une visée transformative** c'est à dire quand il s'agit de s'appuyer sur l'analyse de l'activité pour impulser et provoquer les transformations pour à terme développer sa pratique professionnelle.

Pour accompagner les formateurs dans le questionnement, la compréhension et le développement de leur pratique professionnelle, se posera alors la

<sup>14</sup> Dans le dictionnaire de l'Éducation (2008), l'ergonomie est définie comme une discipline scientifique qui étudie l'homme au travail. Ses concepts et ses méthodes offrent un regard nouveau sur le travail enseignant et sur la conception de dispositifs de formation des futurs enseignants.

question du processus d'appropriation des guides d'entretiens d'autoconfrontation. Quels types de questions poser ? Quelles relances ? Quelle méthodologie construire en fonction de la visée de recherche poursuivie ?

Pour un certain nombre d'auteurs (Blomberg et al , 2011 ; Sherin et van Es, 2005), les difficultés d'analyses de l'activité en formation dépendent des connaissances des enseignants débutants, de leurs préoccupations du moment et de leur développement professionnel .

**Pour résumer, les difficultés à observer et à attribuer des significations aux événements de la classe sont liées à l'absence de l' accompagnement des enseignants débutants dans le visionnage de la vidéo dans leur formation professionnelle .**



## **2. Quelques recommandations pour accompagner les enseignants débutants lors du visionnage d'une vidéo**

Lors de la conférence de consensus sur « Former les enseignants au XXI siècle », Gaudin a présenté plusieurs recommandations relatives à l'utilisation de l'outil vidéo dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants (Gaudin C & Flandin S, 2014) . Pour répondre à l'objet de mon étude, j'ai choisi de présenter 2 recommandations : la première est relative à l'aspect technologique de l'outil vidéo, la seconde est relative à la place du formateur qui va accompagner les enseignants dans le visionnage des extraits choisis par le formateur.

### **2.1 Un aspect technologique : aménager l'outil vidéo exploité**

#### **2.1.1 La nature des vidéos**

Le premier aspect technologique est lié à la nature même des vidéos que l'on exploite en formation. Selon Gaudin & Chaliès (2011b), il est nécessaire de présenter aux enseignants des vidéos relatives à « *leurs capacités d'identification et d'interprétation des événements de la classe* ». La vidéo constituerait donc un support accessible aux enseignants dès lors qu'elle répondrait au contexte de travail ou de formation définie et qu'elle prendrait en compte leur niveau de développement professionnel.

#### **2.1.2 La nature des images que l'on visionne**

Le second aspect est lié à la nature des images que l'on visionne . Pour éviter une « *charge cognitive* » trop importante (Feldon, 2007), des auteurs ont proposé de réduire les images d'une vidéo, riches en contenu informatif pour des enseignants débutants (Erickson, 2007), en privilégiant de visionner de courts extraits (Brunvand, 2010) et en suggérant de délivrer des informations contextuelles pour compléter la vidéo (van Es & Sherin, 2002 ; Miller & Zhou, 2007) .

Toutefois, une zone d'ombre reste liée à la durée des vidéos : faut-il privilégier de courts extraits entre 2 et 7 minutes lors des visionnages ou faut-il privilégier la leçon dans son intégralité ? Si les différentes études ne s'accordent pas pour déterminer la longueur de la vidéo, Tripp & Rich (2012b) précisent qu'il est difficile de déterminer si cela a un impact significatif sur l'attention sélective et le raisonnement des enseignants .

### **2.1.3 La nature du visionnage des vidéos**

Un dernier aspect technologique est lié à la nature du visionnage des vidéos : plusieurs travaux (Zhang et al,2011 ; Tripp & Rich, 2012b) soulignent qu'il est nécessaire de visionner la vidéo en aménageant l'outil au service de l'observation et en fonction des objectifs de formation poursuivis (nature des événements de la classe observés, nombre de visionnages, vitesse du visionnage, seul ou collectivement, arrêts ou non sur l'image..). Pour compléter ces éléments, Theureau( 2006) précise que les possibilités d'arrêt, de retour, d'avancée plus ou moins rapide de l'enregistrement vidéo favorisent une co-enquête avec l'acteur pour reconstruire la dynamique de son activité. Par exemple, dans le cadre de mon mémoire, pour étayer les situations d'enseignement filmées, j'ai choisi de filmer en gros plan des travaux d'élèves ou d' arrêter la caméra sur un élève ou un groupe d'élèves afin de faire comprendre à la PES comment elle s'y prenait pour construire des conditions favorables ou non au travail des élèves. De même, filmer l'environnement de la classe tels que le tableau, le vidéo projecteur , une affiche, les ardoises...est important afin de faire prendre conscience à la PES des rôles multiples que ces ressources jouent pour structurer l'ordre en classe ou pour mobiliser l'attention des élèves .

**Si l'ensemble de ces aspects technologiques a pour objectif de faciliter le travail du formateur et celui de l'observation, il ne suffit pas à enlever l'angoisse des jeunes professeurs face à leur propre image et face aux problématiques de métier rencontrées. Seules les situations d'entretiens vont permettre d'accompagner les enseignants débutants pour trouver des compromis nécessaires .**

## **2.2 Un aspect relationnel : accompagner l'enseignant débutant dans le visionnage de la vidéo**

La seconde recommandation est liée à la nécessité d'accompagner les enseignants dans le visionnage des extraits vidéo et plus précisément dans la construction de leur capacité à observer et à attribuer des significations aux événements de la classe .

Dans ce cadre, la place du formateur est essentielle et joue le rôle d'un « *facilitateur* » ( Le Fevre & Richardson, 2002) car il doit être capable à la fois d'écouter, d'analyser et de bousculer le jeune enseignant face à ses doutes, ses contradictions, ses certitudes et ses descriptions trop superficielles. Pour atteindre ces objectifs, le formateur va faire des choix méthodologiques différents en fonction du but poursuivi et des références adoptées. Ainsi, l'observation peut être un moyen efficace pour étudier les pratiques enseignantes dans une visée de recherche descriptive, explicative et compréhensive mais aussi dans le but de contribuer à l'évolution des pratiques dans une visée transformative ou encore dans une visée évaluative. Dans chaque cas, l'observation sera associée à la mise en oeuvre d'une démarche personnelle .

À ce titre, différents types de dispositifs d'accompagnement à la pratique de l'analyse de l'activité seront présentés dans le but d'éclairer les choix de ma démarche en fonction des objectifs poursuivis.

### **2.2.1 Une situation de type allo-confrontation : un premier pas professionnel**

Dans ce type de situation, les enseignants formés sont invités à voir et commenter seul ou à plusieurs l'enregistrement vidéo d'une activité qu'ils pratiquent mais qui est effectuée par un autre enseignant non présent (Leblanc, 2014b ). À ce titre, l'accompagnement du formateur « *facilitateur* » va consister à aider les enseignants débutants à se voir par procuration dans l'activité de pairs tout en prenant conscience de leurs manières d'agir et des effets sur l'activité des élèves; puis de les aider à s'interroger sur leurs croyances, leurs façons de faire et enfin ; d'envisager des pistes de transformations réalistes et atteignables. Pour Leblanc (2014b), ce type de dispositif va générer plusieurs effets intéressants chez le jeune enseignant

comme la réassurance et la déculpabilisation ; la mise en lien de ces expériences vécues avec des problématiques de métier qu'il aurait rencontrées ; la possibilité d'envisager et d'anticiper d'autres façons de faire à tester dans sa classe et enfin l'auto-évaluation de sa propre pratique à travers celle d'un autre. Selon Leblanc (2014b), l'enseignant formé « *se retrouve à la fois objet et sujet en se mettant à la place de l'autre* ». Toutefois, l'accompagnement du formateur est crucial pour atteindre ces objectifs. Pour qu'il soit efficace, cet accompagnement doit aider l'enseignant débutant à identifier les pistes de transformations possibles suite au visionnage de la vidéo et à mettre en œuvre un suivi et un contrôle de ces pistes.

Comme il a été dit en amont, d'un point de vue théorique, engager des discussions à partir du visionnage vidéo va ainsi permettre **d'optimiser la pratique réflexive des enseignants formés** (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpstra , 2008).

### **2.2.2 Les situations de type autoconfrontation : un second pas professionnel**

Selon Theureau (1992), l'autoconfrontation consiste à confronter l'enseignant formé à l'enregistrement vidéo de son activité et à lui faire commenter les éléments qu'il juge significatifs en présence d'un formateur. Cependant, pour un enseignant , accepter de vivre un entretien d'autoconfrontation expose fortement sa personne. A ce titre, Leblanc (2009 : 13) préconise que si « *un apprentissage à la conduite de ces entretiens (entretiens d'autoconfrontation) et à l'analyse des types de discours produits est nécessaire* » ; il faut également « *inciter les formateurs à se détacher de leur tendance à la prescription* » (Leblanc & Ria, 2011 :212).

Face à ces éléments, quelles recommandations doivent tenir les « *facilitateurs* » pour aider les enseignants débutants à visionner une vidéo et à les placer dans une situation favorable à une explicitation de leur activité ?

Tripp & Rich ( 2012b) ont proposé une série de 6 questions afin de répondre à cette problématique. Ces questions portent sur le type de tâches à proposer, sur le cadre d'analyse, sur l'organisation des séances réflexives, sur la longueur des vidéos à exploiter, sur le nombre de fois où les enseignants doivent analyser la vidéo et sur la méthode à mettre en oeuvre pour analyser les effets

sur leur développement professionnel .

Le processus d'appropriation des outils par les professionnels est un levier d'action visant à centrer les entretiens sur des aspects invisibles de l'activité et visant à identifier une dimension cognitive plus complexe. Toutefois, faire en sorte que l'observé devienne l'observateur de son action ne va pas de soi ( Clot & Leplat, 2005). Aussi, le rôle du formateur va être d'aider à la distanciation, à la réflexivité et de susciter de la controverse par le biais de la vidéo. Cette démarche d'accompagnement ne vise pas à donner des recettes, ni à modéliser une pratique standard, elle vise à situer la pratique observée et à fournir des repères ( Altet, 2000). Pour cela, l'instrumentalisation de l'analyse de pratiques<sup>15</sup> par des outils d'analyse issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers ou issus de pratiques formalisées, répond donc à la problématique de l'accompagnement lors du visionnage des vidéos et lors des entretiens d'autoconfrontation et aide ainsi à porter un autre regard .

Pour l'objet de mon mémoire et pour répondre aux propos tenus plus haut, j'ai choisi de m'appuyer sur la réflexion conduite dans l'Académie de Toulouse<sup>16</sup> par l'équipe de Chaliès sur les dispositifs d'accompagnement innovants ( 2008). Ces auteurs ont créé un outil méthodologique permettant d'accompagner l'entretien suite à l'observation d'une situation d'enseignement menée par un enseignant débutant (Annexe 2). Cet outil consiste à délimiter différentes règles de métier<sup>17</sup> recouvrant plusieurs compétences communes à tous les professeurs et actuellement prescrites dans un « *référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* »<sup>18</sup>. L'ensemble de ces règles qui caractérisent un genre professionnel<sup>19</sup> est intéressant dans la mesure où il est partagé par un collectif d'enseignants dans le but que

---

15 Selon ALTET, l'analyse de pratiques consiste à travailler sur les pratiques particulières des stagiaires. Ces pratiques sont liées à une situation vécue par des personnes singulières. Actes du séminaire : L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier . Paris. 23-24 janvier 2002

16 Chaliès S.,Raymond J ., « Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier » Revue EPS,n°330,2008.

17 Searle (2008) distingue les règles « constitutives » (règles connues et respectées par l'ensemble de la communauté enseignante) des règles « normatives »(règles qui préordonnent l'action , règles qui sont jugées institutionnellement acceptables ou non dans les circonstances considérées)

18 Arrêté du 27/08/2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement ,de l'éducation et de la formation » ( version consolidée au 18 juillet 2014)

19 Selon Clot (1999),ce qui crée le genre professionnel, c'est le travail prescrit non officiel c'est à dire « *les obligations que les professionnels se donnent entre eux pour faire ce qui est à faire* » ou encore un implicite qui permet de se reconnaître avec un autre professionnel .

l'enseignant débutant s'en empare pour construire alors une manière singulière dans l'exercice de son métier. De cette façon, les « *facilitateurs* » et les enseignants formés vont pouvoir partager une même « *vision professionnelle* <sup>20</sup> » en toute transparence ( Gaudin, 2014) .

Pour compléter l'observation du travail enseignant, je me suis également appuyée sur la théorie du cours d'action (Theureau, 2004) afin de mettre en place un outil d'analyse issu de l'analyse sémiologique des cours d'action. Cet outil, utilisé par Ria dans le cadre du dispositif de formation hybride « *néopass@action* » (Annexe 3), a pour but de dévoiler des aspects de la pratique enseignante non identifiables de l'ordre des émotions, des tensions et des contradictions. Dans le cadre de mon mémoire, pour accompagner l'observation de l'activité enseignante, j'ai donc choisi d'utiliser cet outil sous la forme d'un questionnaire simplifié (Annexe 6) que la PES pouvait renseigner à l'écrit lors du visionnage des extraits de vidéos et qui me servait de support lors de l'entretien. Les trois questions portaient sur les indices perceptifs de l'activité visionnée ( « *qu'est-ce que tu ressens?* ») ; sur les préoccupations et les intentions de la PES (« *quels résultats attends tu ou que cherches-tu à faire à ce moment là?* ») et enfin sur les connaissances mobilisées lors de l'activité visionnée (« *qu'est-ce qui t'amène à agir ainsi?* ») .

À ce titre là et au regard de ce qui a été dit en amont (chapitre 2), l'accompagnement du visionnage de vidéos permet donc aux enseignants débutants **de les engager dans un processus d' « attention sélective et de raisonnement** » c'est à dire d'être capables d'identifier les événements pertinents de la classe, de les décrire, de les analyser, de les interpréter et d'envisager des possibles. Par ailleurs, l'intérêt de constituer un collectif de professionnels enseignants pour partager une même « *vision professionnelle* » (Gaudin, 2014) peut aider cet accompagnement du visionnage de vidéos dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation, dans la mesure où il est indispensable de créer entre les différents participants des rapports de sincérité et de confiance (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003). De ce fait, la constitution d'un cadre éthique et d'un contrat de collaboration entre les différents acteurs

---

20 La vision professionnelle est définie comme la capacité de l'enseignant à remarquer et à interpréter les éléments objectivement pertinents des interactions en classe. (Sherin, 2001)

paraît alors nécessaire ; de même que la construction ou le partage d'outils communs à ce collectif professionnel, peut favoriser l'analyse enseignante et permettre à chaque acteur de rester dans une posture professionnelle sans rentrer dans l'intimité des personnes formées.

Au regard de ces éléments et de ces recommandations liées à l'utilisation de la vidéo, j'ai choisi dans le cadre de la conduite de l'entretien conseil et en fonction de l'objectif de formation poursuivi de :

- Proposer à la PES de mener un entretien d'autoconfrontation simple dans le but de l'inciter à décrire son activité dans une perspective compréhensive et de l'amener à transformer les situations de travail dans une perspective transformative.
- Définir un cadre éthique et un contrat collaboratif en présentant à la PES dans un aspect bienveillant la manière dont l'entretien se déroulera , le rôle de chacun et les outils d'observations qui seront utilisés.
- Prédéfinir l'objet de la discussion en indiquant à la PES les règles de métier qui seront observées et analysées lors du visionnage de la vidéo.
- Sélectionner des extraits pertinents en fonction des difficultés de métier identifiées, décrites et interprétées lors des entretiens d'autoconfrontation précédents (Annexe 5).
- Proposer à la PES des outils d'aide à l'analyse de l'activité dans le but de construire un langage commun et un rapport de confiance .

Mais visionner une vidéo de sa propre pratique dans le cadre d'un entretien conseil ne va pas de soi et demande de respecter d'autres modalités d'utilisation de la vidéo et d'accompagnement de l'enseignant débutant.

## **Chapitre 3 : Quelles modalités doit-on respecter lorsque l'on visionne une vidéo de sa propre pratique d'enseignement dans le cadre d'un entretien conseil?**

### **1. Nature des contenus des vidéos exploitées : quelques éléments du cadre théorique**

En règle générale, on rencontre 3 types de vidéo dans les situations de formation que l'on propose aux des enseignants débutants.

#### **1.1 Les vidéos de l'activité d'enseignants inconnus**

Ce type de vidéo montre que les utilisations d'enregistrement d'enseignement expert que les enseignants débutants ne connaissent pas ont pour conséquence de fixer un modèle de départ (Hatch & Grossman, 2009) .

Ainsi, ce type de contenu présente comme limite de confronter les enseignants débutants à des contextes de pratiques professionnelles trop éloignées de leurs préoccupations de métier quotidiennes . Cette approche nuit ainsi à leur engagement.

#### **1.2 Les vidéos de l'activité de pairs**

Le second type de vidéo montre que lorsque les enseignants débutants observent des enregistrements vidéos de leçons de leurs collègues, ils sortent de leur isolement en accédant à la classe de leurs collègues dans des circonstances d'enseignement proches ou similaires aux leurs (Sherin & Han, 2004). « *Voir l'autre comme soi-même* » ( Leblanc, 2009) amène l'enseignant débutant à diversifier ses stratégies d'enseignement et à mieux comprendre les raisonnements de leurs élèves. Ainsi, Flandin & Ria (2013) ont montré que visionner la vidéo d'un pair peut engager chaque enseignant débutant dans un processus de renouvellement de leurs propres façons de faire et tendre vers une modification de leur pratique de classe . Pour cela, Ria & Leblanc ( 2012) ont dégagé trois conditions visant à professionnaliser le travail des enseignants débutants dans le métier :

- 1) Visionner des situations d'enseignement selon un « *air de famille* » pour les engager dans un jeu de « *ressemblance/dissemblance* » .
- 2) Observer les transformations de l'activité d'un pair sur plusieurs mois afin d'engager un processus de « *modification/continuation* » .



3) Intégrer progressivement la communauté de pratique professionnelle. Ainsi , ces expériences mimétiques à travers lesquelles les PES voient l'autre dans la vidéo comme eux-mêmes permettent de mobiliser des connaissances, des expériences vécues en classe plus ou moins proches de la situation visionnée et mettent en œuvre des processus de projections d'identifications multiples .

Cependant, ce type de contenu présente une limite dans la mesure où le jeune enseignant va refuser ou ne va pas rentrer dans une « *analyse critique* » de la façon de faire de leurs pairs (Zhang et al., 2011). C'est pour cette raison que l'accompagnement du formateur est à penser et qu'il doit aider les formés à envisager des pistes de transformations réalistes et atteignables suite à l'observation d'une situation d'enseignement.

### **1.3 Les vidéos de sa propre pratique professionnelle**

Le troisième type de vidéo montre que l'enregistrement vidéo de sa propre pratique développe davantage la réflexivité des enseignants débutants (Rosaen, Lundeberg, Cooper et al , 2008). La nature de ce contenu est intéressant car les enseignants débutants peuvent voir des événements passés inaperçus lors de la leçon ( Le Fevre, 2004) alors qu'en cours de leçon, ils n'en ont jamais le temps (Borko, Jacobs, Eiteljorg et al, 2008). De plus récentes études ont montré que les enregistrements des leçons des enseignants débutants étaient les plus efficaces pour accompagner leur développement professionnel (Borko, Jacobs ,Eiteljorg et al, 2008 ; Seidel, Stürmer, Blomberg et al, 2011).

**Au regard de ces éléments et dans le cadre de mon étude, j'ai choisi de mettre en œuvre un dispositif utilisant les enregistrements vidéo de sa propre pratique .**

**À ce titre, il s'agit d'interroger la littérature du domaine pour en connaître les limites et les intérêts .**

## **2.Visionner une vidéo de sa propre pratique : intérêts et limites**

L'objet de mon étude vise à développer les capacités cognitives d'observation, d'identification et d'interprétation des événements chez la PES , mais aussi à développer ses capacités d'action en classe (Sherin & van Es, 2009).

Suite aux trois premières visites de classe effectuées respectivement par les deux tuteurs (ESPE et PEMF) dans le cadre de sa formation professionnelle, la PES ne parvient toujours pas à gérer l'alternance d'un cours à double niveau. Cette difficulté récurrente l'empêche de développer efficacement son enseignement et engendre un climat peu propice aux apprentissages . Pour moi, formateur, j'ai donc choisi, en accord avec le tuteur ESPE, de proposer à la PES de mettre en place un dispositif méthodologique individualisé, lui permettant de visionner une vidéo de sa propre pratique dans le but **d'alimenter sa pratique réflexive** et d' **augmenter son activation en termes d'immersion, de résonance, d'authenticité et de motivation** (Borko et al.,2008). En effet, lorsqu'ils visionnent leur propre activité, les enseignants débutants prennent davantage de distance (Shepherd & Hannafin, 2008; 2009), apprennent progressivement à « *se connaître et se reconnaître* » (Leblanc, 2009) et ont accès à des événements de classe qu'ils n'avaient pas perçus lors de leur leçon (Borko et al., 2008; 2011). Ainsi, revenir sur son vécu avec distance et recul favoriserait la réflexion de la PES .

Pour Goldman (2007), connaître le contexte d'enseignement visionné offre un élément essentiel pour que les enseignants débutants s'impliquent efficacement dans la situation de formation. Cependant il est nécessaire d'aménager cette situation de formation en créant « *une communauté de soutien* » (Borko, Jacobs, Eiteljorg et al, 2008) dans la mesure où certains enseignants débutants, confrontés à la difficulté d'être filmés et/ ou non de montrer leurs cours à leurs pairs, peuvent décider d'abandonner la formation . En effet, l'enseignant en situation d'autoconfronté est doublement observé à travers son propre regard mais également celui de l'autre ( formateur ou formé), ce qui peut être perçu comme un jugement et peut amener l'enseignant autoconfronté à limiter son engagement et à dévoiler les aspects implicites de son activité (Leblanc, 2009). Par exemple, dans le cadre de la situation de formation proposée à la PES, le groupe de tutorat offre la possibilité à la PES de montrer à ses pairs sa pratique d'enseignement pour bénéficier d'observations auxquelles elle n'aurait pas pensé . Toutefois, lors de la mise en place du protocole, elle n'a pas souhaité le faire. Selon Borko et al (2008), nombreux

sont les enseignants qui ressentent un grand inconfort à être visionnés par d'autres. Cette attitude de protection est compréhensive, aussi il s'agit pour le formateur de créer un cadre sécurisant et réassurant.

**Pour prendre en compte ces problèmes et afin de répondre efficacement à l'évolution des préoccupations des enseignants débutants, certains travaux récents ont proposé d'associer les trois types d'enregistrement vidéo décrits plus haut dans le but d'instaurer un cadre plus sécurisant pour les enseignants débutants.**

### **3. Instaurer une progressivité pour « accompagner » le visionnage de vidéos de sa propre pratique**

Si Zhang, Lundeberg , Koehler et alii (2011) préfèrent fixer des « *modèles de façons de faire* » en début de formation ; Seidel, Stürmer, Blomberg et alii (2011) préfèrent quant à eux débiter la formation par des enregistrements vidéo de la propre pratique professionnelle des enseignants débutants.

Face à ces propositions divergentes, Leblanc (2009) a préféré mettre en place une progressivité dans l'exploitation de ces divers types d'enregistrement. C'est ainsi qu'au début de la formation, il préfère présenter aux enseignants débutants des situations de type « allo-confrontation » (enregistrement des leçons d'autres enseignants) car elles conservent « *une proximité avec l'expérience des enseignants débutants sans qu'ils soient contraints de l'exposer aux autres* ». Au bout de quelques mois seulement, il introduit alors des situations de type « autoconfrontation » lorsqu' « *une contractualisation avec les acteurs* » est mise en place entre les différents participants. Pour Gaudin et Chaliès (2011a), cette progressivité de l'exploitation de ces divers types d'enregistrement vidéo devrait être pensée pour que les enseignants débutants puissent voir « *un air de famille* » entre les différents types d'enregistrement vidéo dans le but d'améliorer la capacité des enseignants à analyser les événements à observer .

L'ensemble de ces différents éléments montre bien que les différentes études menées ont pour objectif d'améliorer la pratique de classe des enseignants débutants par le biais de l'utilisation de la vidéo tout en se préoccupant de mettre en place des dispositifs adaptés et correspondants au plus près des

besoins de la classe et des problèmes des jeunes enseignants entrant dans le métier.

**Au regard de ces éléments, j'ai choisi de mettre en place un dispositif individualisé et progressif permettant de répondre à la fois au besoin de formation de la PES et au respect de son intimité tout en ayant pour objectif de centrer l'observation sur l'activité de la PES et d'avoir accès dans une certaine mesure à de multiples dimensions cachées de l'action d'ordre émotionnel, cognitif, praxéologique (intentions, émotions, raisonnements, motifs, croyances ...).**

Cependant, si ce type de dispositif a pour but de favoriser l'apprentissage des règles par la PES et de favoriser le développement professionnel de celle-ci, il nécessite aussi un accompagnement singulier de la part du formateur.

#### **4. Visionner la propre pratique de la PES: un accompagnement « singulier et progressif » du formateur**

Théoriquement (Bertone et al, 2009 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Chaliès et al, 2013), former revient à favoriser l'apprentissage des règles par les enseignants débutants et à favoriser leur développement professionnel . Pour ces auteurs, **former revient donc à :**

- Enseigner des règles pour permettre aux enseignants débutants de signifier de nouvelles expériences vécues et d'agir en conséquence.
- Aménager des situations de formation ou de classe pour permettre aux enseignants débutants de s'engager dans le suivi de ces règles et d'en constater les résultats attendus.
- Accompagner les enseignants débutants dans leurs interprétations de ces règles.

Pour enseigner les règles et pour aménager des situations propices au suivi et au contrôle de ces règles, le formateur va utiliser le visionnage de la vidéo. En effet, l'outil vidéo va renforcer le caractère « *ostensif* » de l'enseignement de ces règles dans l'accompagnement de l'enseignant débutant et va optimiser l'activité « *d'explication ostensive* » (Wittgenstein , 2004) lorsque les formateurs vont délivrer des exemples pour étayer l'enseignement des règles et pour éviter les malentendus. Pour faciliter les suivis de ces règles enseignées, l'activité du

formateur va consister à accompagner l'enseignant débutant en aménageant des situations de classe et/ou de formation dans le but de faciliter le constat des résultats .

Toutefois, cela ne va pas de soi ! Par exemple, dans le cadre de mon mémoire, j'ai choisi de ne filmer qu'un moment particulier de l'enseignement de la PES relatif à une problématique de métier identifiée au préalable [*délivrer des consignes dans un cours double*]. Ce dispositif a été mené 5 fois sur une période de 6 mois dans le but de constater les résultats attendus des règles enseignées et suivies par la PES. Lors de chaque EAC post leçon, nous avons engagé une discussion autour de plusieurs extraits sélectionnés au préalable par le formateur dans le but d'assurer le suivi et le contrôle de ces règles enseignées et expliquées. Cependant, il faut préciser que cet aménagement ne s'est pas effectué dès la première visite. En effet, un tâtonnement s'est opéré sur les trois premières visites .

### **Visite 1 du dispositif de formation**

La première visite a consisté à visionner l'ensemble de la situation filmée pour amener la PES à « *se voir et à se reconnaître* » dans un premier temps puis l'amener dans un second temps à identifier la problématique de métier .

### **Visite 2 du dispositif de formation**

La seconde visite a permis dans un premier temps de poursuivre la familiarisation de la PES avec l'outil vidéo et dans un second temps de l'amener à se focaliser sur son activité et plus particulièrement sur sa problématique de métier grâce à la sélection de plusieurs extraits de la vidéo . Lors de cette visite, la problématique de métier liée à [*la présentation d'une situation dans le cadre de la gestion du double niveau*] a été confirmée par la PES, ce qui a permis dans un second temps de nommer et d'enseigner plusieurs règles constitutives associées à la problématique .

### **Visite 3 du dispositif de formation**

L'aménagement de la situation a été renforcé lors de la troisième visite par

l'apport d'une analyse outillée (tableau des règles de métier enseignées) ce qui a permis d'une part d'engager un travail collaboratif dans le sens où nous avons un langage commun et d'autre part, d'engager alors un suivi des progrès de la PES dans la mise en œuvre du suivi de ces règles enseignées (Annexe 4).

Ce long tâtonnement a été nécessaire car il a permis de répondre aux attendus de l'activité de formation décrite plus haut, de rester le plus près possible du contexte de la classe et de répondre au besoin singulier de la PES.

Pour moi, formateur, à la lecture de ces différents résultats de recherche, j'ai choisi de mettre en place un dispositif de formation répondant à un objectif précis : Aider une PES à identifier ses difficultés dans l'exercice de son métier et l'aider à développer son analyse réflexive par le biais du **visionnage de sa propre pratique d'enseignement**.

Pour moi, formateur, le choix de ce type de vidéo s'impose dans la mesure où :

1) Il va permettre d'opérer une mise à distance de la PES avec sa pratique et de favoriser ainsi une identification des difficultés qu'elle n'aurait pas perçues lors de la situation enseignée .

2) La PES ne souhaite pas montrer sa pratique aux autres pairs dans le cadre du tutorat mixte.

3) Je souhaite vérifier que le visionnage de sa propre pratique dans le cadre des visites conseils peut faire évoluer ou non la pratique de la PES et plus particulièrement peut permettre le contrôle du suivi de la conformité des règles de métier que l'on aura définies ensemble au préalable et de constater enfin les effets attendus sur l'activité des élèves.

Mais transformer la pratique d'une PES par le biais de l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique ne va pas de soi : Quels effets ou quelles conséquences sur la formation des enseignants débutants ?

## **Chapitre 4 : Quels effets présente le visionnage de vidéo de sa propre pratique sur la formation des enseignants ?**

La plupart des études ( Sherin & van Es, 2009; Tripp & Rich, 2012a) soulignent les effets significatifs tels que **la motivation des enseignants, l'amélioration de leur pratique professionnelle** en classe et **le développement de leur capacité d'analyse** par rapport à une situation de formation traditionnelle.

Dans un premier temps seront présentés les éléments qui permettent d'entrevoir les différents effets du visionnage de vidéos sur la motivation, l'amélioration de la pratique professionnelle et de la capacité d'analyse, puis dans un second temps, quelques perspectives à ces effets seront citées .

### **1. Les effets que présente la vidéo pour analyser le travail enseignant**

#### **1.1 Les effets motivationnels des enseignants débutants**

Plusieurs études ont montré que le visionnage de vidéo offrait un pouvoir d'attraction et d'engagement des enseignants formés par rapport à l'utilisation de traces écrites que l'on peut rencontrer dans le cadre de la formation professionnelle ( Sherin, 2004 ; Moreno et al, 2007).

#### **1.2 Les effets de cognition visant à l'amélioration de la pratique de l'enseignant débutant**

Le visionnage de la vidéo favoriserait selon Rosaen et al (2008) la pratique réflexive des enseignants débutants. En effet, ces derniers développeraient des capacités à raconter des événements de la classe liés à l'activité des élèves et à leur propre pratique de classe plutôt que de se focaliser sur eux-mêmes, les empêchant ainsi de progresser. Cette focalisation d'attention sélective sur les événements de la classe permet ainsi à l'enseignant débutant de déplacer son point de vue d'enseignant vers un autre point de vue le mettant à la place des élèves (Snoeyink, 2010) .

Mais comme le soulignent Ria & Leblanc (2012 : 110), le visionnage de vidéo *« ne peut se substituer à l'accompagnement des enseignants sur le terrain ni remplacer la pratique professionnelle qu'ils pourront éprouver en première personne. »*. En effet, si le visionnage de vidéos permet d'appréhender le travail réel en situation d'enseignement, il ne suffit pas à rendre compte de l'épaisseur



du métier. Pour cela, il est indispensable de coupler ce dispositif à un entretien d'autoconfrontation (Leblanc.,Ria & Veyrunes; 2013).

### **1.3 Les effets du visionnage de vidéos sur la capacité d'analyse des enseignants**

Si les preuves empiriques sont rares ( Gaudin & Chalies, 2012), plusieurs études divergentes ont testé différents dispositifs de formation dans le but de vérifier les retombées du visionnage de vidéos sur la pratique effective des enseignants débutants . Par exemple, Tripp & Rich (2012a : 739) soulignent que « *le caractère formatif de l'analyse vidéo a été motivant pour les enseignants , car il était encore temps de changer leurs pratiques d'enseignement, ils pouvaient voir leurs progrès, et le processus a été axé sur les aider à s'améliorer plutôt que d'attribuer un jugement définitif sur leur enseignement* ». En effet, la finalité est de faire progresser les individus dans leurs propres pratiques avec leurs propres réflexions et avec leurs propres moyens. Il faut donc que l'accompagnement ne soit pas un formatage ou une prescription mais un moyen de reconnaître à chacun qu'il a des choix , des possibilités et des contraintes qu'il faudra ajuster en fonction des situations vécues. Le formateur sera alors amené lors des différents entretiens à suspendre ses jugements et ses projections par rapport à la situation et par rapport au vécu de la personne.

C'est pour cela qu'il est recommandé de ne pas utiliser la vidéo de manière systématique.

Elle doit offrir une modalité de formation singulière liée à un objectif de formation précis et répondant à une préoccupation de métier récurrente. C'est à ce titre par exemple, que je rejoins l'idée défendue par Leblanc ( 2014b) selon laquelle le visionnage vidéo est indispensable pour faire face à des contraintes telles que la nécessité de visionner à plusieurs reprises tel ou tel aspect de la leçon ou encore de se « *voir* » au travail.

Au regard de ces éléments, c'est à cet effet que j'ai proposé à la PES d'utiliser le visionnage vidéo dans un dispositif individualisé, comme un support à un moment t qui va l'aider à apprendre à « *observer et interpréter les événements en classe lors d'une leçon* » (Borko et al, 2011 :185) pour restituer le caractère dynamique et historique (Theureau, 2006) *d'une difficulté de métier identifiée* et

«...prendre des décisions d'enseignement basées sur ces interprétations»  
(Borko et al., 2011 : 185).

**C'est dans cette perspective que mon mémoire va analyser les retombées de l'utilisation de la vidéo sur la pratique effective de classe de la PES .**

## **2. Les perspectives que présente la vidéo pour analyser le travail enseignant**

### **2.1 Les contenus professionnels**

Certaines études préconisent de définir les contenus professionnels incontournables (par exemple, la différenciation) pour «*redéfinir la formation des enseignants en la professionnalisant, c'est à dire en considérant la pratique professionnelle comme l'objet même de la formation à partir d'une démarche itérative qui articule des observatoires de la pratique enseignante en situation réelle, la conception et la mise en œuvre de formation indexées à cette réalité professionnelle et l'étude des effets de ces nouveaux dispositifs de formation sur les acteurs eux-mêmes*». (Leblanc & Ria, 2010: 205-206). Cette perspective oblige alors à privilégier des passerelles entre les formateurs de l'ESPE et ceux de l'Éducation Nationale. Si les groupes de tutorats mixtes offrent à l'heure actuelle un dispositif de formation permettant d'ouvrir un espace de paroles et de langage communs entre formés et formateurs, et visant à mettre en place des possibilités de collaboration et de coopération entre les différents tuteurs , il n'en demeure pas moins que d'autres possibilités doivent être recherchées .

### **2.2 Un «continuum» de formation professionnelle**

Une autre perspective s'appuierait sur l'une des orientations de l'OCDE, dans son rapport (2005 : 10)<sup>21</sup> qui dit que «*les étapes de la formation initiale, de l'initiation et de la formation professionnelle des enseignants doivent être plus étroitement connectées pour élaborer un système d'apprentissage et de formation plus cohérent pour les enseignants*». Ainsi, le visionnage de vidéo doit être envisagé dans le cadre d'un «continuum» de formation professionnelle tout au long de la carrière des enseignants. À ce titre, plusieurs études soulignent l'intérêt de démarrer au plus tôt l'utilisation du visionnage de vidéos dans le but d'en tirer des bénéfices et d'aider les enseignants formés à acquérir une meilleure pratique réflexive (Seidel et al, 2011 ; West, 2012) .

---

21 Rapport de l'OCDE « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité ». 2005;11.

Si ces perspectives apparaissent dans le cadre de mon mémoire c'est pour souligner l'accroissement des différentes réflexions qui existent dans le domaine de l'autorité du tutorat et plus particulièrement dans le recours à l'utilisation de la vidéo pour accompagner et former au plus près de leurs besoins les enseignants débutants. Ces différents travaux ont pour intérêt commun de rechercher et de tester plusieurs dispositifs de formation permettant d'optimiser la formation des enseignants et de professionnaliser les formateurs d'enseignants. C'est ce que ma posture de formateur a cherché à faire dans le cadre de ce mémoire: apporter très modestement une réflexion à des questions portant sur mon métier dans le but de faire évoluer la pratique professionnelle de l'enseignant débutant mais également dans le but de faire évoluer ma pratique .

Au regard des éléments de ce chapitre, il apparaît essentiel pour moi, formateur, que ce dispositif de formation personnalisé utilisant la vidéo de sa propre pratique dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation puisse apporter un bénéfice dans la pratique réflexive de la PES et de sa transformation professionnelle . En effet, il est nécessaire que la PES puisse vérifier les effets que présente l'utilisation de la vidéo sur l'activité des élèves et sur sa pratique de classe.

Pour cela, nous avons défini collaborativement **un cadre méthodologique** consistant à:

1) Filmer une ou plusieurs leçons intégrant la problématique de métier rencontrée, selon un objectif défini au préalable et selon un temps relatif à la mise en œuvre des règles enseignées.

2) Mener un entretien d'autoconfrontation en prenant appui sur différents extraits de la vidéo montrant des événements pertinents de la classe, en respectant les termes du contrat défini et en suivant les modalités qui ont été définies plus haut dans le chapitre 3.

3) Vérifier que les effets dus à l'utilisation de la vidéo permettent de vérifier la conformité des règles de métier enseignées et suivies lors des différentes visites sur le comportement des élèves et sur la pratique de la PES .

Dans le cadre de mon mémoire et afin d'évaluer les effets de la mise en place de ce dispositif utilisant la vidéo, j'ai utilisé plusieurs **outils d'accompagnement** contribuant à:

1) Suivre les progrès du suivi de la mise en œuvre des règles de métier par la PES (Annexe 4).

2) Mieux observer le travail enseignant lors du visionnement des extraits de films (Annexe 6).

**En résumé, si l'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants débutants est citée et conseillée au niveau scientifique, institutionnel et professionnel, elle est encore et souvent un objet de résistance sur le terrain chez les enseignants débutants d'une part et chez les formateurs d'autre part. C'est pour cela que, nous, formateurs (Universitaires et Éducation nationale), nous devons nous en emparer et faire de cet outil un objet de réflexion et de formation à part entière .**

## Chapitre 5: Délimiter l'objet d'étude

L'objet de mon étude porte sur l'utilisation du visionnage de vidéos de sa propre pratique dans le cadre des visites conseils effectuées auprès d'une PES rencontrant des difficultés de métier. Ce dispositif de formation professionnelle a été mis en place sur 5 visites dans le but d'aider la PES à transformer son activité professionnelle et plus particulièrement à constater les effets du suivi des règles enseignées sur sa propre pratique et sur le comportement des élèves .

Au regard des différents éléments décrits en amont, trois questions seront examinées dans le cadre de cette étude:

- 1) Quels sont les intérêts et les limites de l'utilisation du visionnage de vidéos de son enseignement sur la pratique professionnelle de la PES et plus spécifiquement sur l'enseignement des règles de métier dans la formation professionnelle d'une PES?
- 2) L'utilisation du visionnage de vidéo de sa propre pratique dans le cadre des visites conseils aide t-il le formateur dans son activité de formation ou plus spécifiquement, le recours au visionnage de vidéos dans le cadre d'une visite conseil facilite t-il le travail du formateur dans l'enseignement des règles de métier, leur contrôle du suivi de ces règles par la PES et l'accompagnement de leur interprétation?
- 3) L'Entretien d'autoconfrontation (EAC<sup>22</sup>) est-il un outil nécessaire à l'accompagnement du visionnage de vidéos ou plus spécifiquement favorise t-il la pratique réflexive et aide t-il la PES à transformer sa pratique professionnelle?

---

22 Pour désigner l'Entretien d'auto-confrontation, l'abréviation « EAC » sera utilisée dans la suite du texte.

## **PARTIE 2 : MÉTHODE**

Cette partie est organisée en trois chapitres. Dans le chapitre 1, le dispositif de formation support à l'objet d'étude est précisé. Dans le chapitre 2, les participants impliqués dans le dispositif sont mentionnés . Dans le chapitre 3, le cadre de recueil des données est présenté ainsi que le cadre d'analyse des données .

## **Chapitre 1 : Le dispositif de formation support à l'étude**

L'étude de mon mémoire s'appuie sur le cadre institutionnel du nouveau dispositif de formation en alternance des professeurs des écoles stagiaires mis en œuvre dans le département du Tarn et Garonne en 2014-2015. Toutefois, pour l'objet de mon étude, j'ai modifié une composante de ce dispositif dans le cadre des visites -conseils effectuées par les formateurs, afin de répondre au plus près des préoccupations professionnelles d'une professeur stagiaire .

### **1. Le cadre institutionnel du dispositif: le tutorat mixte**

Pour l'année 2014-2015, dans le département du Tarn et Garonne, le tutorat mixte repose sur les principes suivants:

Le tutorat mixte s'exerce dans des temps de concertation et de travail collaboratif, des co-interventions et des visites en école. Ces temps de concertation sont étalés sur l'année à raison de 4 mercredis d'une durée totale de 12 heures .

Notre groupe est composé de 3 PEMF<sup>23</sup>, d'un tuteur ESPE et de 6 PES. Les PEMF assurent plusieurs fonctions auprès des fonctionnaires stagiaires : accueil, médiation, transmission, accompagnement et évaluation. Le tuteur de l'ESPE, quant à lui, accompagne les PES durant toute leur année scolaire et participe à leur formation. Il assure également un suivi et un accompagnement pédagogique tout au long de leur cursus.

Chaque PES bénéficie de 5 visites obligatoires sur l'année: trois visites d'accompagnement sont réalisées par le PEMF et deux visites par le tuteur de l'ESPE. Les différents tuteurs concourent à l'élaboration de comptes rendus d'accompagnement et à l'évaluation des stagiaires. Ces différents rapports servent de support aux appréciations de l'aptitude professionnelle du stagiaire et mentionnent l' évolution de ses pratiques et de ses progrès. En fonction des besoins exprimés et des difficultés du stagiaire, le cadre départemental autorise également une visite supplémentaire.

---

<sup>23</sup> Pour désigner les Professeurs des écoles maîtres formateurs, j'utiliserai l'abréviation « PEMF » dans la suite du texte.

Ces visites s'organisent en deux temps: un temps d'enseignement mené par le PES avec sa classe sous l'observation du formateur présent, et un temps de formation post-leçon qui prend alors la forme d'un entretien entre le stagiaire et le formateur au cours duquel est analysée la pratique de classe. À l'issue de l'entretien, un rapport de visite est rédigé. Ces rapports tiennent compte des items du référentiel de compétences professionnelles des métiers de l'enseignant qui ont été choisis collaborativement lors du premier entretien de positionnement.

## **2. Le cadre «aménagé» du dispositif pour les besoins de l'étude**

Le tutorat mixte offre aux stagiaires et aux tuteurs un lieu d'accueil commun et partagé. Les PES peuvent alors bénéficier de l'expertise de professionnels expérimentés, d'aide et conseil en matière pédagogique et didactique, d'échanges et de constructions d'outils. Les tuteurs doivent favoriser l'activité réflexive et répondre au plus près des besoins du stagiaire en fonction de son niveau et de son expérience.

C'est à ce titre que j'ai souhaité privilégier une approche plus individualisée dans l'activité d'accompagnement et de formation d'une PES rencontrant des difficultés professionnelles. Suite aux trois visites obligatoires soulevant des difficultés de gestion dans sa classe à double niveau, je lui proposais de mettre en place un dispositif de vidéo-formation adapté à ses besoins et à son enseignement.

Le tableau ci-dessous retrace les différentes étapes de ce dispositif proposé comme support à cette étude.



<b>Séquences temporalités</b>	<b>et</b>	<b>Activités du formé et du formateur</b>	<b>Objectifs</b>
Séquence 0 <i>Suite à la dernière visite -conseil du 15/12/2014</i>		Élaboration du projet de formation et proposition du dispositif de vidéoformation au formé	-Délimiter les bases éthiques du contrat -Présenter le déroulement et les objectifs du dispositif de formation
<b>Séquence 1 :</b>  <i>12/01/2015 (matin)</i>		Filmer l'activité d'enseignement durant la moitié de la matinée . M'isoler pour visionner le film et préparer l'entretien post leçon. Mener un EAC : la vidéo est regardée en entier : 15 interruptions sont faites d'une durée totale de 25 minutes	-Rappeler les bases du contrat éthique -Apprendre à la PES à se voir agir -Définir la problématique de métier « la gestion d'un double niveau » -Définir collaborativement du moment à filmer la prochaine fois pour prendre en compte cette difficulté de métier et poursuivre l'apprentissage de cette règle de métier
<b>Séquence 2 :</b>  <i>19/01/2015 (matin)</i>		Filmer la prise en main de la classe, une activité d'enseignement avec les CE1 + une transition entre les deux groupes . M'isoler pour visionner le film et sélectionner 9 extraits d'une durée totale de 17 minutes Mener un EAC	-Sélectionner des extraits pour amener la PES à décrire son activité et identifier les règles de métier posant problème. -Valider la problématique de métier liée à la gestion d'un cours double et valider ses difficultés professionnelles liées à « la délivrance des consignes dans un cours double » -Choisir de filmer la même situation lors de la prochaine visite afin de suivre l'enseignement des règles constitutives de métier
<b>Séquence 3 :</b>  <i><u>Temps 1</u> :30/03/2016 (matin)</i>  <i><u>Temps2</u> :01/04/2016 (après-midi)</i>		<i><u>Temps 1 :</u></i> Filmer la prise en main de la classe, une activité d'enseignement avec les CE1 + une transition entre les deux groupes. M'isoler pour visionner le film et sélectionner 6 extraits d'une durée totale de 15 minutes.  <i><u>Temps 2 :</u></i> Mener l'EAC en dehors de la classe à l'ESPE (pour des raisons techniques)	<i><u>Temps 1 :</u></i> (avant de filmer) <i>Sélectionner des extraits pour amener la PES à identifier les règles de métier posant problèmes, à les décrire, à les analyser et à envisager des pistes.</i> <i><u>Temps 2 :</u></i> (ESPE) -Présenter un document d'accompagnement, support décrivant l'ensemble des règles de métier -Nommer et expliciter les règles de métier répondant à la problématique de métier de la PES « la présentation de la situation dans un cours double » -Accompagner l'enseignement des règles de métier et les premiers suivis de ces règles -S'autoévaluer pour suivre les progrès de la conformité à ces règles de métier -Définir l'objectif du contenu de la prochaine visite
<b>Séquence 4 :</b>  <i>11/05/2015 (matin)</i>		Filmer la délivrance des consignes dans la présentation d'une situation d'enseignement M'isoler pour visionner le film et sélectionner 8 extraits d'une durée totale	-Rappeler les règles de métier enseignées et rappeler les pistes évoquées pour faire évoluer sa pratique -Accompagner le suivi des règles

	de 10 minutes	de métier enseignées « délivrer des consignes dans un cours double » et leur interprétation
<b>Séquence 5 :</b> <i>8/06/2015 (matin)</i>	Filmer la délivrance des consignes dans 2 situations d'enseignement M'isoler pour visionner le film et sélectionner 8 extraits d'une durée totale de 15 minutes	-S'autoévaluer pour suivre les progrès de la conformité à ces règles de métier.

Tableau 1 : Les différentes étapes du dispositif de formation proposées à la PES

## **Chapitre 2 : Les participants**

### **1. Le formateur**

Agée de 49 ans, je suis PEMF depuis 2010. J'ai enseigné pendant 19 ans dont 13 ans dans une classe à cours double (GS/CP). J'ai également assuré la direction de deux écoles pendant 14 ans. J'ai actuellement la responsabilité d'une classe de CE1 dans une école d'application à Montauban. La réflexion qui a contribué à l'objet de cette étude date de l'année scolaire précédente (2013/2014) suite à l'accompagnement d'une stagiaire qui n'arrivait pas à asseoir son autorité au sein de sa classe. Je lui avais alors proposé de filmer une séquence d'enseignement (que l'on avait co-construite ensemble) et de visionner la vidéo pour qu'elle puisse juger de sa posture d'enseignante. Suite à l'entretien d'autoconfrontation, je me suis moi-même retrouvée en difficulté. Si la PES avait bien pris conscience de cette posture mal maîtrisée, je n'ai pas su, de mon côté, utiliser la vidéo comme outil de formation pour l'accompagner dans l'apprentissage et le suivi de sa problématique de métier.

Cette expérience m'a incitée à interroger mon métier de formatrice : *Comment développer et mettre en place un dispositif de vidéoformation efficace dans le cadre des entretiens conseils et dans le cadre d'un suivi individualisé; et comment aider la PES à développer sa pratique professionnelle en articulant mes compétences de terrain avec ses préoccupations de métier?*

### **2. La professeur des écoles stagiaire**

La PES avait passé et obtenu son concours l'année précédente. Dans le cadre de son année de validation, elle avait pour la première fois la responsabilité d'une classe à mi-temps. Elle travaillait avec une classe de CE1/CE2 constituée de 26 élèves ne posant pas de problèmes majeurs de discipline et/ ou scolaires. Elle avait toujours souhaité être enseignante et dans le cadre de sa fonction, elle se présentait comme une enseignante motivée, à l'écoute et enthousiaste. Au moment de la mise en place de ce dispositif de recherche, la PES rencontrait des difficultés professionnelles récurrentes liées à la gestion du double niveau. Dans un premier temps, pour répondre à ses difficultés, nous

avons réfléchi et revu ensemble l'organisation de sa journée (emploi du temps) et plus particulièrement, nous avons ciblé et matérialisé pour chaque séance enseignée, les moments de sa présence auprès d'un groupe d'élèves. Suite aux 3 visites institutionnelles, même si le climat de la classe était devenu plus propice aux apprentissages, même si la PES essayait de respecter ses temps de présence dans chaque groupe, elle ne parvenait toujours pas à «sécuriser les élèves » dans le sens où ses attentes et les objectifs visés ne leur étaient pas explicités. De ce fait, les règles constitutives de métier liées à «la délivrance des consignes dans un cours double » représentaient une de ses principales problématiques de métier.

## **Chapitre 3 : Le cadre de recueil des données**

### **1. Les données d'enregistrement des leçons de la PES**

Les leçons de la PES ont été filmées par la PEMF en plan large afin d'enregistrer ses interventions auprès des deux groupes d'élèves tout au long de la leçon. Ponctuellement, des plans plus «serrés» ont été effectués pour enregistrer les activités d'enseignement auprès d'un groupe d'élèves (CE1 ou CE2) ou auprès de plus petits groupes d'élèves. D'autres plans plus «serrés» ont été effectués pour enregistrer les activités de quelques élèves, travaux d'élèves ou de ressources constituant l'environnement de la classe (tableau, ardoise, vidéo projecteur..). Ces enregistrements vidéo ont été réalisés caméra en main, à l'aide d'une caméra numérique .

### **2. Les données d'autoconfrontation**

#### **2.1 Les modalités de recueil des données d'autoconfrontation**

A l'issue de chaque visite conseil, la PES a été invitée à réaliser avec la PEMF un entretien d'autoconfrontation (EAC). Lors de la séquence 3 du dispositif, l'EAC a été mené 2 jours après la visite conseil pour des raisons techniques.

Les autoconfrontations n'étaient pas relatives à la totalité de la leçon. Seule l'autoconfrontation liée à la séquence 1 portait sur l'ensemble de la situation filmée afin de délimiter et de définir avec la PES la problématique récurrente de métier. Les autres séquences d'enseignement portaient sur plusieurs épisodes sélectionnés au préalable par la PEMF. Ces épisodes étaient relatifs à des temps de suivi en classe par la PES de la règle de métier «délivrer des consignes aux élèves dans un cours double» . Les EAC duraient entre une heure et une heure trente et portaient sur plusieurs petits extraits d'une durée totale située entre 10 et 25 minutes.

## 2.2 La méthode de recueil des données d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation est une méthode d'analyse consistant à confronter la PES à l'enregistrement audio-vidéo de son activité d'enseignement. Avant chaque entretien, j'expliquais à la PES le déroulement de l'entretien, par exemple: *«Je vais te rappeler ta principale préoccupation de métier à savoir 'la gestion du double niveau' et je vais te nommer et expliciter toutes les règles de métier liées à ta problématique de métier «la délivrance des consignes dans un cours double»; puis nous visionnerons les extraits de l'enregistrement relatifs au suivi de ces règles . Durant le visionnage de ces extraits , je te demanderai de répondre à un questionnaire concernant les indices de tes perceptions, tes attentes et tes connaissances. Puis je te poserai des questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses puis on en parlera. J'arrêterai ou je repasserai l'enregistrement chaque fois qu'il me semblera nécessaire de le faire et tu peux intervenir dès que tu le souhaites . Suite à l'entretien, nous compléterons un tableau retraçant l'évolution de tes progrès.»*

L'autoconfrontation est une méthode d'analyse consistant à recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles pour comprendre tout ce qui est mobilisée par la PES dans sa classe face à ses élèves. La procédure de questionnement semi-structuré visée est mixte. À partir des questions posées par la PEMFet à partir de ses relances, cette procédure a pour objectif de tenter de révéler une partie de l'expérience pour mieux comprendre (visée compréhensive) et d'aider la PES à faire bouger sa pratique (visée transformative). Plus précisément, les questions posées par la PEMF ont visé à inciter la PES à suivre les règles apprises pour décrire et justifier ce qu'elle signifiait dans les situations visionnées. Par exemple, les questions ont visé à:

- **Porter un jugement** (par exemple: *« Je vais te repasser un passage; qu'est-ce qui se passe?»*) ou *«Par rapport à la délivrance de la consigne, comment tu juges ce moment là?»*) et **l'objet qui y était associé** (par exemple *«Comment donnes-tu l'exemple?»*). Les relances permettent alors d'accéder à l'objet du jugement et de le préciser .

- **Étayer son jugement** (par exemple: «*«Qu'est-ce que tu as fait par rapport à cette intervention? »*»). Les relances ont pour but de faire préciser (par exemple : «*Et qu'est-ce qui te fait penser que ce moment de recontextualisation est important? »*»). Parfois elles ont pour but de placer la PES face à ses contradictions (par exemple: «*Tu as dit qu'ils avaient la page de Ribambelle à commencer , mais je l'ai vu où? Tu l'as écrit après ça , en fait ils n'avaient que cette tâche là*» ).

- **Décrire les résultats attendus** (par exemple «*C'est quoi ton attendu? »*», «*Quels étaient tes objectifs? »*) ou **décrire les résultats constatés** (par exemple«*Et là qu'est-ce que tu as fait en plus par rapport à la dernière fois? Et qu'est-ce qui te fait dire que les élèves se sont mis rapidement à la consigne? »*)

## Chapitre 4 : Le cadre d'analyse des données

### 1. Les éléments du cadre d'analyse des données

Cette étude a été réalisée pour décrire et analyser, dans le cadre des visites conseils utilisant la vidéo de sa propre pratique, l'activité de formation d'une PEMF et ses effets sur la formation professionnelle d'une PES rencontrant des difficultés de métier. Le traitement des données devait permettre d'identifier la problématique de métier et de formaliser les règles de métier suivies par la PES et par la PEMF lors des situations de classe et/ou des entretiens de conseil. L'objectif visé était de voir si les règles définies par la PEMF et la PES étaient suivies par la PES dans sa pratique de classe .

Pour y parvenir, j'ai adapté la procédure proposée par Chaliès et al.(2008) et Chaliès et al.(2010) en sélectionnant dès le départ des épisodes significatifs du point de vue de la problématique de métier .

<b>Pratiques in situ</b>	Analyse des extraits filmiques enregistrés concernant la règle constitutive de métier : « délivrer des consignes dans un cours double »  <b><i>Ce que l'on voit dans la situation de travail</i></b>	Ces 3 types de données vont permettre de faire correspondre les commentaires issus des entretiens d'autoconfrontation aux moments filmés de la séance de classe .  <b><u>Objectif de cette analyse :</u></b>
<b>Discours de la PES</b>	Analyse des discours de la PES  <b><i>Ce que la PES dit de son travail et plus précisément de cette règle de métier</i></b>	Vérifier que la règle [ <i>délivrer des consignes dans un cours double</i> ] a bien été enseignée par le formateur et qu'elle a bien été suivie par le formé  <b><u>Formalisation de cette règle :</u></b>
<b>Discours de la PEMF</b>	Analyse des discours de la PEMF dans un contexte de mise en oeuvre du Référentiel des compétences professionnelles des métiers de l'enseignant  <b><i>Ce que je vais questionner pour inciter la PES à analyser son travail</i></b>	Chaque règle constitutive de métier sera formalisée par exemple de la sorte : [ <i>délivrer une consigne</i> ] vaut pour [ <i>faire un rappel</i> ] ce qui a pour résultat [ <i>de rassurer les élèves</i> ] et de [ <i>s'assurer que tout le monde travaille sur le même objectif</i> ]

Tableau 2 : Les éléments du cadre méthodologique



## 2. Les étapes de traitement des données

Les données recueillies ont été traitées en 6 étapes successives selon la procédure proposée par Chaliès et al. (2008).

Étape 1 : Délimiter les épisodes de leçons support aux autoconfrontations.

Les épisodes sélectionnés portaient sur des épisodes de leçons au cours desquels la PES avait rencontré une difficulté professionnelle jugée récurrente : «La délivrance de consignes dans un cours double» (Annexe 7). Concernant les autoconfrontations relatives aux leçons, les extraits sélectionnés étaient en lien avec les épisodes de leçon faisant objet de discussion ( Annexe 8).

Étape 2 : Retranscription verbatim des données

La retranscription verbatim de chaque épisode de leçon sélectionné a été réalisée (Annexe 7). Les autoconfrontations ont également été retranscrites verbatim (Annexe 8). Puis j'ai construit un tableau à deux volets permettant d'articuler l'analyse des données, avec d'un côté les transcriptions des interactions et des comportements en classe de la PES et des élèves et de l'autre côté les verbalisations en situation de l'autoconfrontation réalisée par la PEMF avec la PES ( Tableau 3).

Étape 3 : Le verbatim des autoconfrontations a ensuite été découpé à partir de l'étiquette ou de l'objet du jugement émis par l'autoconfrontée (colonne 3 du tableau 3) et (Annexe 9).

Étape 4 : Ce découpage a permis d'identifier le jugement porté par l'acteur, l'objet de ce jugement ainsi que son étayage. Ces éléments permettent ainsi d'accéder à la façon dont la PES s'y prend pour juger les actions visionnées .

Étape 5 : Le formateur s'est ensuite efforcé d'identifier les règles suivies et de formaliser les résultats. Chaque règle a été formalisée ainsi [ «objet» vaut pour « éléments d'étayage» ce qui obtient comme résultat «ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés»]. Chaque règle a été formalisée à partir des propos de la PES autoconfrontée.

Étape 6 : La reconstruction de l'historicité des règles apprises et suivies par la PES sur l'ensemble des différents temps du dispositif a été réalisée.

## Extrait de l'EAC lors de la visite conseil 4 du dispositif : lundi 11 mai 2015

Transcription des interactions et comportements en classe de la PES et des élèves	Verbalisations en situation de l'autoconfrontation de la PES par la PEMF	Analyse
<p>(Film 1 : 10min 21;10min37) Une élève dit : <i>« Mais on a tout oublié ce week-end !! »</i></p> <p>La PES dit <i>« on va rappeler .....donc le détective c'est qui, ? C'est celui qui mène le crime , l'enquête ,l'adjoint ? La victime ? C'est qui ? Le suspect ? Le coupable, ? Donc chacun a un rôle et ..... »</i></p> <p>Les enfants ne répondent pas, ils sont focalisés sur le manuel et leur cahier pour écrire les réponses au fur et à mesure . La PES n'attend pas les réponses, elle poursuit la lecture des consignes et se focalise dessus.</p>	<p>PEMF : ..<b>On va revenir</b> au moment où tu dis:oui mais ...<b>tu m'as dit quoi</b> en premier ? J'ai contextualisé ou tu m'as dit j'ai donné un exemple..<b>tu es partie sur quoi</b> en premier ?</p> <p>PES:On a réinitialisé ,réinvesti, revu quel était le rôle de chacun</p> <p>PEMF:<b>Tu t'en souviens</b>[elle cherche l'extrait] <b>c'était le moment où</b> la petite fille intervient, comment elle s'appelle la petite fille ?</p> <p>PES:<b>Morgane disait</b> : « je ne m'en souviens plus de qui est qui »</p> <p>PEMF:<b>Oui</b> elle dit, « il y a eu tout le week-end on ne va pas s'en rappeler de ce qui s'est passé » ..<b>Comment</b> as tu ,<b>qu'est-ce que tu as fait</b> par rapport à cette intervention ?</p> <p>PES:<b>Déjà</b> j'avais vu que ça posait certains problèmes pour certains</p> <p>PEMF:<b>Est-ce que</b> tu l'avais prévu au départ de réinitialiser ces connaissances ?</p> <p>PES:..<b>Oui, reprendre</b> qui est qui,quel est le rôle de chacun,<b>c'est pour ça que</b> j'ai proposé cet exercice <b>mais le faire</b> d'abord nous à l'oral pour voir qui était ...</p> <p>PEMF : <b>Et qu'est-ce qui te fait penser que</b> ce moment de recontextualisation ,resituer tous les événements, ce qu'ils ont appris avant,<b>qu'est-ce qui te permet de</b> penser que c'est important ?</p> <p>PES:<b>Déjà la réaction de Morgane,des autres et de ce que j'avais vu</b> la semaine dernière, en fonction de ce que l'on avait fait, vu ..<b>pour moi c'était</b> important et comme on travaille le roman policier ,comprendre bien le rôle de chacun et <b>ça me servait aussi d'autoévaluation</b> formative pour voir où ils en sont ..</p> <p>PEMF : <b>Donc ça veut dire</b> que pour toi...vous travaillez sur un chantier qui est le roman policier ...<b>pour toi</b> il y a des connaissances ,des acquis <b>donc restituer ça veut dire quoi</b> pour toi ,je veux dire <b>contextualiser</b></p> <p>PES:Contextualiser à ce moment là <b>c'était</b> revoir le rôle de chacun du roman policier</p> <p>PEMF:<b>il y avait</b> un roman particulier ?</p> <p>PES:<b>Oui</b> on a vu « Le mystère du roquefort »</p> <p>PEMF:<b>Qu'est-ce que</b> tu aurais pu faire tout simplement pour resituer cette histoire ?</p> <p>PES:<b>Leur poser</b> des questions peut être, <b>leur demander</b> qui pouvait me reformuler ou me résumer l'histoire</p> <p>PEMF:il y a déjà ça ,recontextualiser <b>ça veut dire</b> restituer ce que l'on a appris ,<b>ça dépend du contexte</b>, là on est dans un contexte de lecture donc recontextualiser ça va être restituer l'histoire ,savoir ce que vont en dire les enfants et <b>ça va permettre quoi</b> quand ils vont restituer l'histoire ,<b>qu'est-ce qui</b> va se passer aussi ? <b>Qu'est-ce qu'il</b> y a de sous-jacent dessous</p> <p>PES:<b>Les rôles</b> importants du roman policier ,<b>les personnages, les étapes</b> puisqu'il y a un vol, il y a une enquête et il y a la résolution</p> <p>PEMF:<b>Donc</b> si on prolonge ça dans la planification de ton enseignement ,<b>ça veut dire que</b> le roman, policier il appelle à un vocabulaire spécifique ,à une structure spécifique <b>donc ça veut dire que</b> recontextualiser tu vas recontextualiser à partir de l'histoire, le support qui va nous être utile c'est l'histoire qu'ils connaissent, <b>et ensuite l'objectif c'est</b> quand même qu'est-ce qu'ils ont compris ...<b>donc ça veut dire</b> quel est le vocabulaire qui en reste ..essayons de replacer ce vocabulaire qu'on a utilisé ..<b>Pourquoi ça</b> va être utile ça ? <b>D'après toi</b> ?</p> <p>PES:ils en ont besoin <b>pour</b> faire l'exercice <b>et c'est important</b> puisqu'on étudie le roman policier ,ils doivent définir le rôle de chacun</p>	<p><b>Demande d'étayage</b> sur l'objet de son action</p> <p><b>Étayage jugement</b> de l'action <b>Demande d'étayage</b> à propos de l'action d'une élève <b>Étayage jugement</b></p> <p><b>Accord et demande d'étayage</b> sur les intentions de la PES <b>Début d'étayage jugement qui ne correspond pas à la demande d'étayage de la PEMF</b> <b>Relance de l'étayage</b> sur les intentions de la PES et sur l'objet du jugement</p> <p><b>Étayage jugement</b> . Ici la PES est en contradiction avec ce qu'elle a dit auparavant dans l'unité précédente <b>Formalisation</b> de la règle suivie: [« contextualiser » vaut pour « resituer ce qu'ils ont appris »]</p> <p><b>Étayage jugement</b> qui permet de documenter les objectifs de la séance et de situer cette séance dans la séquence</p> <p><b>Accord et reformulation</b> du contexte de la situation et <b>relance de d'étayage</b> <b>étayage jugement</b> de la signification attribuée <b>Demande d'étayage</b> <b>Étayage jugement</b> qui permet de documenter la situation de classe <b>Demande d'étayage</b></p> <p><b>Étayage jugement</b> qui aboutit à des pistes d'actions <b>Accord et reformulation</b> étayée qui reprend les propos de la PES</p> <p><b>Demande d'étayage</b> sur les résultats attendus <b>Étayage jugement</b></p> <p><b>Explicitation</b> de l'étayage donnée par la PES</p> <p><b>Demande d'étayage</b> sur les résultats attendus</p> <p><b>Accord et explicitation étayée</b> qui aboutit à la formalisation de la règle[« présenter une situation » vaut pour « contextualiser » vaut pour « se rappeler ce que l'on a appris » ce qui a pour résultat de « mieux faire l'exercice »]</p>

Tableau 3 : Illustration du traitement des données

## **PARTIE 3 : RÉSULTATS**

Dans cette partie, les résultats obtenus permettent de montrer et d'analyser les limites et les intérêts d'utiliser le visionnage de vidéos de sa propre activité dans le cadre des visites conseils.

Les résultats obtenus permettront de répondre à ces deux questions:

- 1) Quels sont les effets du visionnage de sa propre activité d'enseignement dans le cadre des visites conseils en termes d'apprentissages et d'interprétations des règles de métier suivies par la PES?
- 2) Le recours à l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation favorise-t-il l'enseignement des règles de métier, le contrôle de leurs suivis et l'accompagnement de leur interprétation?

Tout au long de cette analyse, il s'agira d'interpréter les effets sur l'activité professionnelle de la PES et sur l'activité de formation de la PEMF.

### **Présentation des résultats**

Le premier résultat décrit et analyse ce qui favorise l'activité professionnelle de la PES lors du visionnage des vidéos de sa propre pratique. Le second résultat décrit et analyse ce qui rend difficile l'activité professionnelle de la PES lors des visionnages des vidéos de sa propre activité.

### **Organisation des résultats.**

Dans un premier temps, des extraits des séquences d'enseignement et des entretiens d'autoconfrontation seront décrits et présentés afin de situer les activités de classe. Ils seront ensuite analysés au regard du problème soulevé. Pour ces extraits, j'ai choisi de décrire puis d'analyser des situations liées à la problématique de métier rencontrée par la PES: [présenter une situation dans une classe à cours double]. C'est à ce titre là que les exemples choisis illustreront la règle constitutive de métier «délivrer des consignes dans un cours double» en permettant de suivre l'historicité de cette règle à travers les 5 visites, en contrôlant la conformité de cette règle et en observant les effets sur

la pratique du PES et sur le comportement de ses élèves .

Dans un second temps, les effets de l'accompagnement du formateur seront analysés afin de montrer si la PES et la PEMF suivent les mêmes règles et mobilisent les mêmes connaissances pour justifier leurs positions. Un troisième temps permettra de constater ou non la validité des règles suivies par la PES et leurs conséquences sur l'activité des élèves . Une synthèse de chaque résultat sera enfin présentée dans un encadré .

# Chapitre 1: Visionner sa propre pratique de classe favorise l'activité professionnelle de la PES

**Quels sont les effets du visionnage de sa propre activité d'enseignement dans le cadre des visites conseils en termes d'apprentissages et d'interprétation des règles de métier suivies par la PES?**

Pour répondre à cette question, je m'attacherai à montrer que si la vidéo favorise l'appréhension du travail réel en situation d'enseignement (dimension observable), elle doit nécessairement être accompagnée par des entretiens d'autoconfrontation qui rendront compte de l' « épaisseur du métier » (dimension subjective) . Deux éléments seront dégagés:

- 1) L'utilisation de la vidéo dans le cadre des visites conseils permet d'appréhender la réalité du travail enseignant.
- 2) L'entretien d'autoconfrontation permet d'accéder à l'épaisseur de l'expérience c'est à dire permet de favoriser la formation professionnelle dans une visée compréhensive et d'interroger l'activité enseignante dans une visée transformative.

## **1. La réalité du travail enseignant**

L'accompagnement du formateur lors du visionnage de la propre activité d'enseignement de la PES favorise sa formation professionnelle et l'aide à constater le chemin parcouru .

### **1.1 Constater le chemin parcouru**

Le premier exemple détaillé s'appuie sur les données extraites de l'activité d'enseignement de la PES auprès de ses élèves (visite conseil 5). Elle s'adresse à toute la classe dans une activité de lecture commune aux deux niveaux. À l'instant observé, elle délivre une série de consignes ayant pour but d'accompagner leur lecture. Elle décrit aux élèves ce qu'elle attend d'eux « *il va falloir lire le texte [...]* » et « *vous allez écrire les mots tordus que vous trouverez dans le texte[...]* »).

## Extrait 1 Visite conseil 5

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de l'EAC entre la PEMF et la PES
<p>9min38s à 10min25s La Pes s'adresse à toute la classe sans distinction du double niveau .</p> <p><b>PES :</b> « [...]il va falloir lire le texte ,et je vais vous donner le cahier rouge,et dans votre cahier du jour,vous allez écrire les mots tordus que vous trouverez dans ce texte et ensuite écrire à côté le mot détordu .[silence] Donc pour le moment on fait lecture silencieuse et je vous donne le cahier du jour. »</p> <p>Les élèves ne posent aucune question ; ils sont attentifs. Ils se mettent au travail sans attendre.</p>	<p><b>PEMF :</b> Et là <b>qu'est-ce que tu as fait en plus par rapport</b> à la dernière fois ?</p> <p><b>PES :</b> Je leur ai donné une activité à faire <b>pour ceux qui étaient les plus rapides</b>, pour moi c'était que tous soulignent les mots tordus du texte et pour ceux qui allaient plus vite ,qu'ils écrivent les mots détordus .</p> <p><b>PEMF :</b> Et <b>qu'est-ce qui te fait dire que</b> les enfants vont se mettre plus ou moins rapidement à ta consigne ?</p> <p><b>PES :</b> C'est une activité qu'on a <b>déjà faite</b> la semaine dernière ,c'était un <b>réinvestissement</b> ,on l'avait fait en collectif <b>par contre</b> donc là ,je voulais qu'ils lisent le texte et <b>qu'ils le fassent seuls</b> .</p> <p><b>PEMF :</b> Donc pour toi, <b>si on veut conclure, délivrer la consigne</b> à ce moment là <b>c'est mettre rapidement les élèves au travail</b> en leur <b>donnant des tâches</b> qu'ils ont déjà <b>accomplies et réinvesties</b>.</p>

Lors de son EAC avec la PEMF, la PES énonce les règles qu'elle suit [*délivrer une consigne de lecture*] vaut pour [*donner une activité commune à tous*] et vaut pour [*donner une activité de réinvestissement aux plus rapides*] ce qui a pour résultat [*que tous les élèves se mettent au travail*]. Cet extrait de l'EAC montre que l'utilisation de la vidéo permet à la PES de constater la conformité du suivi d'une règle enseignée. Pour parvenir à ce résultat, le questionnement de la PEMF a été décisif car il a permis de restituer la chronologie de l'activité « *Qu'est-ce que tu as fait de plus par rapport à la dernière fois?* ». Le questionnement a permis de documenter les aspects invisibles de l'activité des élèves et de mieux comprendre ce qui se passe à l'instant « *c'était un réinvestissement...on l'avait déjà fait..* ». Cette articulation avec ce qui s'est passé avant permet de mieux comprendre les intentions de la PES « *qu'ils le fassent seul* ». **L'authenticité de la vidéo couplée à l'EAC ont donc permis à la PES de mieux analyser le chemin qu'elle avait parcouru pour parvenir à enseigner autrement et envisager des solutions proches des conditions de la classe .**

Pour retracer les suivis de cette règle, on va examiner le visionnage d'une autre situation d'enseignement auprès de cette classe (visite conseil 2) ce qui nous permettra de mieux prendre en compte que l'utilisation de la vidéo de sa propre activité permet de documenter et de répondre aux difficultés professionnelles de la PES.

## Extrait 2 Visite conseil 2

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film 2 : entre 0min et 6min17s La Pes s'adresse aux CE1 qui ont terminé leur activité de lecture silencieuse. Ceux-ci prennent les étiquettes indiquées et les découpent pour effectuer la consigne .</p> <p>« Alors vous me prenez Ribambelle page 14. On va récupérer à la page 127 les étiquettes »</p> <p>Pendant que les élèves de CE1 préparent leur matériel, elle se dirige vers quelques élèves de CE2 pour vérifier s'ils ont bien fini leur travail.</p> <p>Aux CE1 « Tout le monde a découpé ? » « Il va falloir recoller les étiquettes qui correspondent à chaque jardin »</p> <p>Aux élèves de CE2 « Il y a trop de bruit » « Je n'entends plus les CE1, vous avez une activité à faire ! »</p>	<p><b>PEMF</b> : J'arrête là car à un moment tu dis « <i>vous me prenez Ribambelle page...</i> » et puis voilà [elles visionnent l'extrait]. Là, tu vois [...] <b>tu vas essayer de décrire ce que tu vois</b> ,observer côté élèves et côté enseignant[...]</p> <p><b>PES</b> : <b>Qu'ils commencent</b> à avoir fini l'évaluation <b>donc il va falloir</b> les mettre sur une autre activité</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Pourquoi ?</b> C'est l'objectif que tu t'es fixé ?</p> <p><b>PES</b> : Oui, <b>parce que</b> c'est une phase de recherche <b>et je voulais qu'ils</b> la commencent tout seul pour que je puisse dès que ..et qu'on en discute ensemble. <b>Je voulais qu'ils</b> réfléchissent[...]</p> <p><b>PEMF</b> : <b>D'accord et est-ce que tu l'avais annoncé</b> ça dès le matin ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Non non</b> , j'avais pas dit que dès qu'ils auraient fini l'évaluation , ils devraient passer sur le vocabulaire ;</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Donc on en revient à quoi</b> , ? On en a discuté la dernière fois</p> <p><b>PES</b> : Ben , <b>ça perturbe la gestion du double niveau et du temps</b> puisque n'ayant pas donné de consignes , <b>je suis obligée de</b> m'interrompre avec les CE1 <b>pour aller</b> expliquer aux CE2..</p> <p><b>PEMF</b> : Et <b>qu'est- ce que tu as prévu</b> de faire avec les CE1 au niveau du temps ?</p> <p><b>PES</b> : Ben, là, <b>ils étaient</b> partis sur la phase de recherche ,donc pendant qu'ils faisaient cette phase de recherche ,ça me donnait le temps pour moi d'aller lancer les CE2 sur cette phase de recherche et de vocabulaire <b>mais le problème c'est</b> qu'ils ne sont pas tous au même niveau donc heu...</p> <p><b>PEMF</b> : Là c'est pareil, <b>on en revient</b> au déroulement de ta séance <b>c'est à dire</b> à quel moment ta présence est nécessaire , dans ta séance de lecture avec les CE1</p> <p><b>PES</b> : Juste maintenant, après le reste ils peuvent le faire tout seul <b>puisque c'est</b> des questions de compréhension <b>donc normalement</b> ils ne devraient plus avoir besoin de moi</p> <p><b>PEMF</b> : Mais <b>qu'est-ce que tu peux faire</b> juste avant de partir ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Leur donner l'ensemble des consignes et leur dire que maintenant ils travaillent tout seul</b> ..</p> <p><b>PEMF</b> : Et <b>est-ce que tu penses</b> qu'ils peuvent le faire ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Certains oui</b>, d'autres, j'en suis pas sûre..</p> <p><b>PEMF</b> : <b>J'en reviens à la dernière fois</b> , à la fin du film, de notre entretien, <b>tu avais dit</b> en fait « j'ai du mal à lâcher les CE1, je suis beaucoup avec les CE1 et avec les CE2, j'y suis moins » <b>qu'est- ce que tu en penses ?</b></p> <p><b>PES</b> : <b>Il faudrait que je responsabilise plus les CE1 et que je passe un peu plus de temps avec les CE2</b> [.....]</p> <p><b>PEMF</b>:Donc avant de partir, <b>tu peux le rappeler pour les rassurer</b> ...et peut-être qu'au tableau tu peux <b>mettre une couleur différente</b> pour leur dire...pour leur signifier <b>qu'ils identifient ce moment</b> ..tu vois ce que je veux dire ?</p> <p><b>PES</b> : Oui, <b>qu'ils sachent qu'à</b> ce moment ils sont tout seul et moi je suis pas là</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Voilà, ton objectif là c'est de les aider à être autonome tout en ayant l'objectif de « je lis seul, je comprends en répondant à des questions » tu vois ?</b> [...]</p>

Dans cet extrait, la PES gère une difficulté récurrente et prégnante chez les jeunes débutants dans le cadre de la gestion d'une classe à double niveau. À l'instant décrit ci-dessus, la PES accompagne le travail des CE1 lors d'une activité de lecture qui n'est pas terminée alors que les élèves de CE2 finissent de leur côté leur évaluation et attendent la venue de la PES pour poursuivre leur travail. On peut supposer que la PES prend conscience de cette difficulté lorsqu'elle dit aux CE2 « *Il y a trop de bruit!* » et qu'elle demande aux CE1 de se dépêcher « *Tout le monde a découpé?* » en lançant sans attendre la consigne

*«Il va falloir recoller les étiquettes ...».*

Lors de l'EAC qui suit avec la PEMF, la PES constate les effets de son enseignement sur le comportement et sur l'activité des élèves. *« Ils commencent à avoir fini l'évaluation donc il va falloir les mettre sur une autre activité »*. Plus loin, la PES relève et étiquette une de ses difficultés professionnelles *«ça perturbe la gestion du double niveau et du temps»*. Pour répondre à cette difficulté identifiée, la PEMF, de par ses demandes et ses relances d'étayage, incite la PES à préciser ses jugements et à trouver des solutions à son problème*« Et qu'est-ce que tu as prévu de faire avec les CE1? »*. On voit que la PES est capable de proposer plusieurs pistes comme *«pendant qu'ils faisaient cette phase de recherche ça me donnait du temps pour moi d'aller lancer les CE2»* ou *«normalement ils (les CE1) ne devraient plus avoir besoin de moi..»* ou *« leur donner l'ensemble des consignes et leur dire qu'ils travaillent tout seul»*. Ce questionnement amène la PEMF à nommer et étiqueter une règle de métier inhérente à la préoccupation de la PES. Elle concerne la gestion de l'alternance du double niveau [ *«gérer une classe à cours double»* vaut pour *«réfléchir à quel moment ta présence est nécessaire»*]. De par cet étayage, la PEMF amène la PES à évoquer les attendus de la règle de métier [*«délivrer des consignes dans une classe à cours double»* vaut pour *«m'interrompre avec les CE1»* et vaut pour *« aller donner la suite des consignes aux CE2»* ce qui a pour résultat *«de responsabiliser les CE1»* et *«qu'ils peuvent travailler tout seul»*].

La PEMF aide la PES à envisager une solution proche des préoccupations rencontrées par cette dernière en classe *«donner l'ensemble des consignes aux CE1 et leur dire qu'ils travaillent seul»* afin d'assurer le suivi et le contrôle de cette règle lors des prochaines activités d'enseignement. Pour répondre à la difficulté de la PES *«il faut que je responsabilise plus les CE1»*, la PEMF poursuit l'étayage de la règle de métier en l'associant à un exemple précis et réalisable comme *«mettre au tableau une couleur différente»* pour signaler la présence de la PES. La suite de l'EAC indique bien les attendus que la PEMF signifie à la PES dans l'enseignement de cette règle. [*gérer l'alternance du double niveau*] vaut pour [*mettre au tableau une couleur différente*] ce qui a



pour résultat de[ *les rassurer*] et de [ *les aider à être plus autonomes*]. **Ces attendus sont liés au propre contexte d'enseignement de la PES.**

Au vu de ces deux extraits, on peut dire que l'utilisation de la vidéo de sa propre activité dans le cadre de la visite conseil a favorisé la capacité de la PES à enseigner autrement. Après avoir évoqué certaines difficultés professionnelles inhérentes à la gestion d'un double niveau, la PES a su obtenir des éléments de réponse dans le contexte de la classe et elle a pu en constater les résultats attendus lors de la visite formative 5.

En résumé, visionner une vidéo de sa propre activité d'enseignement avec l'aide d'un formateur favorise donc la capacité d'enseignement de la PES . En effet, l'utilisation de la vidéo lors de l'entretien aide la PES à mieux identifier ses difficultés professionnelles, à proposer des solutions adaptées au contexte de la classe pour y répondre lors de ses prochaines activités d'enseignement et à constater ainsi le chemin parcouru. Finalement, questionner la PES sur les raisons de ses actions a permis au formateur d'accéder aux «règles» (Wittgenstein, 2004) que la PES a apprises et suivies et qui ont orienté ses actions. Ce premier résultat montre également la nécessité d'associer à l'enseignement d'une règle une activité d'explication à partir des résultats constatés lors des premiers suivis de cette règle. **On devine le chemin parcouru par la PES grâce à ce «lien de signification» établi au fil des mois.**

## 1.2 Donner du sens à l'activité d'enseignement

Mettre en œuvre ce qui a été enseigné au préalable et faire valider la conformité de la règle suivie va permettre à la PES de donner du sens à ce qu'elle enseigne et va lui permettre de constater les effets sur l'activité des élèves .

Le premier exemple qui va suivre s'appuie sur les données extraites de la visite conseil 5. A l'instant présenté (extrait 3), la PES et la PEMF visionnent un passage de la vidéo. La PEMF s'appuie sur ce passage pour juger de l'activité de la PES et pour valider la conformité du suivi d'une règle enseignée [*«juger de la compréhension d'une consigne»* vaut pour *«expliquer et faire reformuler par un élève»* ce qui a pour résultat de *«mettre les élèves en action »*]

### Extrait 3 : Visite conseil 5

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film 2 : 31min35s à 35min22</p> <p><u>PES</u> : « C'est qui qui me lit la consigne et qui veut expliquer une bonne fois pour voir si tout le monde a bien compris ? »</p> <p>La PES tend la feuille pour montrer le support.</p> <p><u>PES</u> : « Angéline , tu nous lis la consigne et tu nous expliques bien. Je ne réexplique pas, tout le monde écoute bien Angéline. »</p>	<p>La PEMF repasse l'extrait du film</p> <p><b>PEMF</b> : Donc <b>quel était ton objectif</b>, là ?</p> <p><b>PES</b> : Là c'est de refaire <b>expliquer</b>, et <b>formuler par un élève</b> précisément, maintenant que tous les élèves ont la fiche sous les yeux</p> <p><b>PEMF</b>:Et <b>qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois</b>, qu'est-ce que l'on avait pensé par rapport à délivrer une consigne c'est expliquer , faire reformuler ; <b>ça avait été quoi le problème la dernière fois ?</b></p> <p><b>PES</b> : <b>C'est moi qui les donnais</b> , c'était mettre les élèves en action , leur faire faire eux-mêmes</p>

Lors de l'entretien, la PEMF permet à la PES de constater le résultat adéquat du suivi de la règle *«juger de la compréhension d'une consigne»*. L'enregistrement de ce passage permet à cette dernière de vérifier que la petite fille a accédé à sa demande *«refaire expliquer et formuler par un élève»*. Pour moi, formateur, il est important que la PES réalise que les élèves sont capables de prendre en charge le jugement d'une consigne. **De ce fait, en constatant les résultats de son activité sur l'apprentissage des élèves, la PES met du sens à l'intérêt d'enseigner cette règle de métier .**

Le second exemple s'appuie sur d'autres données issues de la visite formative 5.

#### Extrait 4 : Visite conseil 5

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film 1 : 9min38s à 10min25s            La PES s'adresse à toute la classe.            PES : « C'est bon ? Je donne la consigne ? Donc vous avez la nouvelle feuille, on va mettre en haut , page n°3 (elle désigne l'endroit) et il va falloir lire le texte , et je vais vous donner le cahier rouge , et dans votre cahier du jour, vous allez écrire les mots tordus que vous trouverez dans ce texte et ensuite écrire à côté le mot détordu ...donc pour le moment on fait lecture silencieuse et je vous donne le cahier rouge »            Les élèves ne posent aucune question</p>	<p>PEMF :Et là, <b>qu'est-ce que tu as fait en plus</b> par rapport à la dernière fois ?            PES : Je leur ai donné <b>une activité à faire</b>, pour ceux qui étaient plus rapides , pour moi c'était que tous soulignent les mots tordus du texte et pour ceux qui allaient plus vite qu'ils écrivent les mots détordus.            [...]            PEMF:Donc pour toi, <b>si on veut conclure</b> , délivrer la consigne à ce moment là c'est mettre rapidement les élèves au travail en leur donnant des tâches qu'ils ont déjà accomplies et réinvesties</p>

Dans un premier temps, le questionnement de la PEMF « *qu'est-ce que tu as fait en plus par rapport à la dernière fois?* » amène la PES à constater le suivi de la règle [délivrer une consigne de lecture] et à l'expliciter «*donner une activité à faire...que tous soulignent les mots tordus...et pour ceux qui allaient plus vite qu'ils écrivent les mots détordus* ». Cet accompagnement permet à la PES de constater le chemin qu'elle a parcouru depuis la première visite.

Dans un second temps, la PEMF reformule les propos de la PES vis à vis de son activité pour valider la conformité de la règle [«*délivrer une consigne de lecture*» vaut pour «*donner des tâches déjà accomplies et réinvesties*» ce qui a pour résultat de «*mettre rapidement les élèves au travail*». Ici la vidéo devient un moyen de valider le fait que les élèves se mettent tous au travail sans rien dire. On peut alors supposer que la consigne délivrée est bien adaptée au niveau des élèves et que la PES a pris en compte la diversité des élèves. On peut dire que la vidéo favorise un double regard : observer le travail de l'enseignant et celui des élèves sont nécessaires pour vérifier que les élèves se sont appropriés ce qui leur a été enseigné. Tout ceci a pour résultat de valoriser le travail de l'enseignant et de motiver la PES: **voir ses progrès à l'écran permet d'améliorer son estime de soi et donc de poursuivre le processus de transformation de sa pratique .**

En résumé, la vidéo constitue un véritable outil de formation qui permet au formateur à la fois d'assurer le suivi et le contrôle des règles enseignées et de faire constater à la PES la conformité des règles enseignées sur l'activité des élèves. Ces résultats renforcent donc l'idée que **la vidéo est un outil facilitant la construction du sens** quant à l'intérêt d'enseigner les règles de métier.

On peut également souligner que **l'engagement de la PEMF** dans cette activité d'accompagnement et de suivi de la PES en situation d'exercice de métier **constitue bien un levier pour contribuer à la formation de la PES et à la construction du sens** ce qui a pour **effet de favoriser l'estime et la satisfaction professionnelle de la PES**.

## **2. L'entretien d'autoconfrontation, un outil pour accéder à l'épaisseur de l'expérience**

Les exemples ci-dessus ont montré que l'utilisation de la vidéo permettait à la PES d'accéder à la réalité de son enseignement en montrant le chemin parcouru, de donner du sens à l'activité enseignée, de constater ses difficultés professionnelles, de les analyser, d'envisager des solutions pour y répondre et de constater les effets sur l'activité des élèves. Ces exemples ont également montré que l'utilisation de la vidéo de sa propre activité ne peut pas se faire sans un accompagnement intensif du formateur.

L'EAC va permettre à la PES de prendre conscience de son activité d'enseignement et de l'aider à construire une connaissance plus approfondie de sa manière d'enseigner au regard des conséquences sur l'activité des élèves. Grâce à l'EAC, la PES va pouvoir accéder à des événements qu'elle n'aurait pas perçus lors de sa séance (Le Fèvre, 2004).

### **2.1 L'EAC favorise la prise de conscience de l'activité d'enseignement de la PES : une visée compréhensive**

L'exemple donné ci-dessous s'appuie sur des données extraites de la visite conseil 4 du dispositif. À l'instant observé (extrait 5), la PES s'adresse aux élèves de CE2 dans une situation de lecture. Elle veut suivre la règle enseignée [«délivrer une consigne» vaut pour «donner des exemples» ce qui a pour résultat « que les élèves ont compris»].

## Extrait 5 : Visite formative 4

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film 1 : 16min -16min 50 La PES s'adresse aux CE2.</p> <p><u>PES</u> : « <i>Par exemple, la personne qui commet le crime ou le délit, est-ce que c'est le détective ? Est-ce que c'est lui ? Est-ce que c'est l'adjoint ? Est-ce que c'est la victime ? Donc c'est le coupable, il va falloir mettre la lettre et le chiffre aussi</i> »</p> <p>Les élèves répondent oui ou non sans jamais justifier leurs propos.</p>	<p><b>PEMF</b> :Après, il y avait un avant dernier moment, tu l'as dit c'est « j'ai donné des exemples « car ça a permis aux élèves de comprendre..<b>tu te souviens de l'exemple ? Ou je dois repasser</b> le moment ?</p> <p><b>PES</b> : Quand il fallait trouver qui était l'inspecteur</p> <p><b>PEMF</b> : Oui c'était par rapport à l'exercice 6 et tu as refait la même chose pour l'exercice 9, pour l'explication de la remise en ordre du texte donc <b>comment tu as fait pour donner l'exemple</b> , qu'est-ce que tu as fait ?</p> <p><b>PES</b> : <b>On avait redéfini chaque moment de l'histoire</b>, donc j'ai pris le premier qui expliquait le crime et j'ai demandé quel était le personnage de cette phrase et ensuite comment le présenter dans le cahier car ça les perturbait beaucoup ..ils avaient peur de devoir tout réécrire</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Je vais juste te repasser le passage</b> car ça dure juste 1 minute . [...] voilà, <b>qu'est-ce qui s'est passé ?</b> Sur l'exemple que tu donnes ?</p> <p><b>PES</b> : <b>J'aurais pas du faire ça</b> ..je les prends un par un [...]</p> <p><b>PEMF</b>:<b>Comment donner un exemple ?</b></p> <p><b>PES</b> : <b>C'est souvent</b> on prend le premier et tout le monde fait le premier , qui me lit et qui me fait le premier...</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Et là</b> qu'est-ce que tu fais ?</p> <p><b>PES</b> : Je leur propose , <b>c'est moi qui fais tout</b> ..pourtant après[...] je ne sais pas pourquoi je fais ça [...]</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Et le fait que</b> les élèves réfléchissent à ce premier exemple qu'est-ce que ça permet en fait ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Voir si tout le monde a bien compris</b> la consigne et aussi les mots, le vocabulaire</p> <p><b>PEMF</b> : Une fois de plus [...] ta présence est prégnante,elle est trop forte..là une fois de plus les élèves écoutent sans interroger, ils sont là , oui oui donc on peut penser qu'ils ont compris</p> <p><b>PES</b> :C'est bizarre car d'habitude je les laisse faire mais je ne sais pas ...<b>je voulais tellement qu'ils</b> aient compris toutes les consignes que j'ai tout fait.</p> <p><b>PEMF</b> : Donc quand on part sur un exemple, comme tu dis, c'est bien de s'approprier cet exemple mais il faut laisser le temps aux élèves de le faire ...ce sont des exemples rapides , c'est pour lancer l'activité ..car ton rôle à toi ça va être de faire quoi ?</p> <p><b>PES</b> : De valider</p>

Lors de l'EAC , la PES prend conscience «en se voyant» de la manière dont elle a traité la délivrance des exemples. Dans un premier temps, avant même de se revoir, elle décrit son enseignement tel qu'elle le perçoit «*on avait redéfini ...donc j'ai pris...j'ai demandé..et ensuite ...car...*» . Lorsque la PEMF passe l'enregistrement de l'extrait, la PES réalise que la description de son enseignement ne correspond pas à la réalité. À l'instant observé, on voit que cette prise de conscience est forte puisque la PES porte un jugement sur sa manière d'enseigner «*j'aurais pas du faire ça* »,«*je leur propose, c'est moi qui fais tout*» et «*je ne sais pas pourquoi je fais ça*». Dans un second temps, le questionnement du formateur «*Qu'est-ce qui s'est passé...?* » et ses relances d'étayages «*Comment donner un exemple?* »; «*Et là, qu'est-ce que tu fais?* » vont permettre d' identifier et de mieux comprendre les difficultés liées au suivi

de la règle enseignée: *«ta présence est prégnante, elle est trop forte» «les élèves écoutent sans interroger» et «on peut penser qu'ils ont tout compris».* Grâce à cet étayage progressif et ostensif, la PEMF lui permet d'enrichir sa pratique en l'obligeant à observer au delà de «l'image», au delà de son jugement. En effet, pour ne pas rester sur de simples jugements sans étayage, la PEMF va questionner la PES sur les attendus de cette règle *«comment donner un exemple?»*, *« qu'est-ce que ça permet?»*, *«ton rôle ça va être de faire quoi?»* et l'amener ainsi à focaliser son analyse sur sa pratique et à identifier les attendus de la règle suivie[*« voir si tout le monde a bien compris..»* et *« de valider»*].

Au regard de cet extrait, on peut penser que la conduite d'entretien menée par le formateur n'est pas aisée suite aux réactions de la PES et que cela va amener de la complexité dans l'activité du formateur. Il va alors utiliser un questionnement serré permettant d'engager la PES dans un débat et permettant d'enrichir ses pensées. **Cet accès à la «conscience pré-réflexive» (Theureau, 2006) de la PES va certes mettre en évidence ses préoccupations et ses contradictions mais va également apporter une tension.** En effet, suite à la prise de conscience de la PES de la façon de mettre en œuvre la règle enseignée *«donner un exemple»*, un silence s'installe. La reprise en main de l'entretien par la PEMF va permettre de ramener la PES à la situation passée et de relancer le débat sur l'explicitation de cette règle. Pourtant, il n'est pas sûr que la PES ait réussi à développer un discours distancié à propos de son action car elle poursuit sa réflexion en disant: *« C'est bizarre car d'habitude je les laisse faire mais je ne sais pas ...je voulais tellement qu'ils aient compris toutes les consignes que j'ai tout fait».*

En résumé, si la prise de conscience est nécessaire pour identifier les difficultés liées au suivi d'une règle enseignée, le rôle du formateur doit amener la PES à suspendre ses jugements par rapport à la situation vécue. Dans une dimension subjective, il s'agit de respecter scrupuleusement le cadre éthique en établissant un rapport de confiance avec la PES. Il ne s'agit pas de rentrer dans une intimité où l'on pourrait mettre en défaut la personne observée. Au contraire, il s'agit de rester dans la sphère professionnelle en étudiant le travail et en essayant de comprendre tout ce qui est mobilisé par l'acteur quand il est en classe face à ses élèves.

Les types de questions, de relances et d'attentes vont alors influencer l'entretien et amener la PES à dépasser son jugement par rapport à la situation vécue afin de traiter les difficultés observées. D'un point de vue théorique, entrer dans l'entretien dans une visée compréhensive permet au formateur d'accéder aux perceptions, préoccupations et attentes de la PES.

Toutefois, comme on l'a vu plus haut, **documenter les points aveugles de l'activité en articulant tout ce qui est fait à l'instant, tout ce qui a été fait avant et tout ce qui sera fait après reste un exercice d'équilibre difficile pour le formateur .**

## **2.2 L'EAC favorise l'analyse de certaines difficultés professionnelles et aide la PES à envisager des solutions pour y répondre : vers une visée transformative**

Un second exemple illustre une nouvelle situation d'enseignement lors de la visite conseil 5. La PES veut comme précédemment suivre l'enseignement de la règle [*«délivrer une consigne»* vaut pour *«donner des exemples»* ce qui a pour résultat *« que tous les élèves ont compris»*] . À l'instant observé (extrait 6), la PES a demandé aux élèves de sortir leur ardoise pour donner des exemples de synonymes. On peut donc supposer que la PES a décidé de suivre les conseils délivrés par la PEMF lors de la visite conseil 4 et qu'elle souhaite faire valider la conformité de cette règle.

## Extrait 6 : Visite conseil 5

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film2 : entre 20min et 26min32s</p> <p>La PES s'adresse aux élèves  <b>PES</b> : « <i>Alors je vais vous donner un mot, vous allez devoir trouver un synonyme mais quand je n'ai plus de doigts, on lève l'ardoise</i> »            Elle lève sa main en agitant ses 5 doigts.  <b>PES</b> « <i>Alors on part avec le mot maîtresse, un synonyme de maîtresse, on montre</i> »            Elle observe les propositions des élèves et les nomme : institutrice, enseignante. Elle ajoute un autre mot : professeur</p>	<p><b>[PEMF</b> : [...] Par rapport au moment de ces exemples, <b>comment juges tu du temps</b> que tu as passé sur ces exemples? parce que ça dure de 20 minutes à plus de 26 minutes</p> <p><b>PES</b> : Peut-être <b>un peu trop long</b>, trop long parce qu'il y a trop <b>d'agitation</b>, car il n'y pas tant d'exemples que ça            [...]</p> <p><b>PEMF</b> : Tu le mettais <b>sur le compte de quoi</b> ?</p> <p><b>PES</b> : Je trouve que <b>l'ardoise</b> c'est souvent 'agité', ils passent plus de temps à <b>faire des dessins</b> sur l'ardoise</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Et le choix de l'ardoise</b>, tu l'avais décidé comment ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Je peux voir tout le monde</b> en même temps, c'est plus facile et ça permet aussi que <b>chacun réfléchisse</b> plutôt que, un seul donne un exemple, ça permet de valider tout le monde.            [...]</p> <p><b>PEMF</b> : [...] par contre <b>l'agitation</b>, <b>tu penses vraiment que</b> ça vient de là?(de l'ardoise) ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Pourtant</b> les mots, ils n'avaient pas l'air si compliqué que ça <b>.je n'ai pas l'impression</b> que ça venait de là <b>..peut-être du temps entre chaque mot</b>, j'aurais du plus chronométrer pour éviter ce chahut..</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Donc, est-ce que tu penses que</b> c'est le temps qui a fait que les enfants se sont agités à ce moment là ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Oui, peut-être que c'est trop long</b>, je laisse trop de temps entre les exemples, je devrais dire «allez hop, on lève» et comme ça ils ne passent pas 5 minutes à discuter et à écrire</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Est-ce que tu as déjà</b> fait, donner des consignes avec des exemples où tu as passé moins de temps et tu as vu moins d'agitation ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Oui des fois quand on fait calcul mental</b>, c'est «je donne le calcul, je baisse les 5 doigts et on lève l'ardoise» on n'attend pas, c'est moi qui dit «stop, on montre»...</p>

Lors de l' EAC, en revoyant l'extrait filmé, la PES constate l'agitation qui règne à ce moment là. Alors que la PEMF lui indique le temps qu'elle passe à donner ces exemples, «ça dure de 20 minutes à plus de 26 minutes» la PES préfère porter son attention sur «l'ardoise» objet qui lui pose un problème car «c'est souvent agité» et «qu'ils passent plus de temps à faire des dessins». Comme nous l'avions vu dans le premier exemple, la PEMF va amener la PES à suspendre son propre jugement afin de traiter et d'analyser la difficulté ciblée par la PES. «Le choix de l'ardoise, tu l'avais décidé comment?». Ici, il s'agit de comprendre l'intention de la PES et de documenter l'activité d'enseignement «Je peux voir tout le monde en même temps, c'est plus facile et ça permet aussi que chacun réfléchisse, plutôt que, un seul donne un exemple, ça permet de valider tout le monde». On peut donc vérifier que la règle de métier «donner un exemple» a été suivie, réfléchi et anticipée par la PES lors de la préparation de sa séance. En revenant sur l'activité des élèves, la PEMF relance le questionnement pour amener la PES à prendre du recul: «Par



contre, l'agitation, tu penses vraiment que ça vient de là?», «Donc est-ce que tu penses que c'est le temps ..?». La PES va alors tenter d'analyser son activité d'enseignement tout en envisageant des solutions possibles: «peut-être...j'aurais du...je laisse trop de temps...je devrais dire..;». Lorsque la PEMF demande à la PES de lui donner d'autres exemples de situations où la PES utilise l'ardoise «est-ce que tu l'as déjà fait , donner des consignes avec des exemples où tu as passé moins de temps et tu as vu moins d'agitation?», la PES lui décrit un autre contexte dans un autre domaine «quand on fait calcul mental, je donne le calcul, je baisse les 5 doigts et on lève l'ardoise». Face à cette réponse, on peut se demander si la PES est suffisamment outillée pour suivre la règle de métier [donner des exemples dans le cadre de la délivrance d'une consigne] et si elle n'associe pas «exemple» à l'utilisation nécessaire de «l'ardoise». Il faudra sûrement d'autres suivis de l'interprétation de cette règle et d'autres exemples ostensifs pour vérifier que l'ardoise n'est pas le seul moyen de donner un exemple, d'autant plus qu'elle est souvent «source d'agitation» pour la PES.

En résumé, l'EAC a permis à la PES d'analyser avec la PEMF les points positifs et les points négatifs du suivi d'une règle enseignée en s'appuyant sur l'activité des élèves et sur l'activité de la PES. De par son questionnement, le PEMF a permis à la PES d'envisager d'autres réponses possibles pour amener la PES à transformer sa pratique.

D'un point de vue théorique, dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, il est dit que la nature des expériences «exemplaires» enseignées par les formateurs pour étayer le «lien de signification» conditionne le caractère conforme ou non des suivis de la règle enseignée. Cette conformité est dépendante de l'étayage de cette dernière par des exemples les plus proches des circonstances vécues en classe (Gaudin & Chaliès, 2011b). Cette conformité repose sur l'équilibre entre les attentes de la communauté professionnelle et les possibilités pour les enseignants débutants de faire usage dans leur classe des règles enseignées.

Dans les contextes de classe présentés ci-dessus, **on peut alors se demander si le formateur a bien sélectionné ce qui relève ou non de l'exemplaire pour la règle enseignée «donner un exemple» dans la mesure où la PES ne peut pas valider la conformité du suivi de cette règle .**

## 2.3 L'EAC favorise le jugement de l'efficacité ou non de son enseignement en constatant les effets sur l'activité des élèves : une visée transformative

L' exemple suivant s'appuie sur des données extraites de la visite formative 4. A l'instant observé (extrait 7), la PES accompagne les apprentissages des élèves de CE1 pendant que les CE2 sont en autonomie. Cette situation montre que la PES suit la règle [*«gérer une classe à double niveau»*] vaut pour *«mettre en activité un groupe»* ce qui a pour résultat *«de travailler avec l'autre groupe»*. Pourtant, des CE2 se lèvent et viennent perturber le fonctionnement de la classe .

### Extrait 7 : Visite conseil 4

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p><i>Film : 24min26s à 26min36</i></p> <p>Les CE1 travaillent avec la PES. Les CE2 sont en autonomie . Des CE2 commencent à se lever et demandent à la PES quelque chose à voix basse. Celle-ci leur répond à voix basse sans déranger la lecture à haute voix des élèves de CE1.</p> <p>Un élève de CE2 lève son doigt. Des CE2 se lèvent pour aller voir Léo, le responsable des consignes désigné par la PES ce matin à l'accueil. Il n'a pas l'air content mais il se lève pour aller trouver Nicolas.</p> <p>Clément intervient auprès de Léo : <i>« Tu peux venir m'aider ? J'ai écouté mais je ne comprends rien. »</i></p> <p>Léo se relève, les mains dans les poches et va se placer aux côtés de Clément.</p>	<p><b>PEMF</b> : [...] <b>Donner une consigne c'est</b> mettre les élèves au travail pour être seule avec l'autre groupe, <b>c'est ce qui avait été dit</b> la dernière fois.. <b>Le problème</b> à poser est que tu as quand même des élèves qui se sont levés.</p> <p><b>PES</b> : <b>Même s'ils</b> ont compris, ils ont besoin que je valide , je leur dis que je corrigerai après, que je vais venir après mais certains ils ont toujours ce besoin de validation[.]</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Comment as-tu fait pour remédier</b> à ce problème ? [...] tu as le dernier moment que j'ai filmé, le moment où 2 élèves se lèvent[...] qu'est-ce que tu as mis en place toi pour y remédier ?</p> <p><b>PES</b> : <b>J'avais mis en place un responsable</b> du groupe quand je suis toute seule avec un groupe et que l'autre groupe est tout seul...qu'il répète les consignes aux autres[.]</p> <p><b>PEMF</b> : <b>En fait</b>, ce que tu as mis en place <b>c'est une forme de ressource</b> , des élèves ressources qui servent d'outils d'aide ?</p> <p><b>PES</b> : <b>Mais pas</b> dans le sens validation, dans le sens où on arrive au troisième exercice et je ne me souviens plus de la troisième consigne, je vais demander à quelqu'un pour réexpliquer</p> <p><b>PEMF</b> : <b>D'accord, et comment tu fais ces choix</b> de personnes ressources ?</p> <p><b>Parce que</b> tu peux le noter puisqu'on parle de ça , délivrer des consignes pour mettre des élèves au travail c'est leur donner les moyens de travailler seul [.] donc ça peut être des outils d'aide . [...]</p> <p><b>PES</b> : Je les laisse choisir quand on choisit les responsabilités mais je vais plutôt appeler ceux qui...</p> <p><b>PEMF</b> : [...] tu vois j'ai senti Léo mal à l'aise à un moment, je l'ai filmé [...]</p> <p><b>PES</b> : C'était pas dans l'explication mais dans son rapport aux autres[...]</p>

Lors de l'EAC, la PES prend conscience de l'activité des élèves de CE2 qui se lèvent *«il faut toujours qu'ils viennent me demander» «ils ont toujours ce besoin de validation»* . De ce fait, elle constate que le suivi de la règle [*«délivrer des consignes dans une classe à double niveau»*] n'est pas conforme aux attendus de cette règle *«mettre tous les élèves au travail»*]. Pour ne pas rester sur ce simple constat, la PEMF va conduire son questionnement en deux temps. Dans un premier temps, elle va éviter que la PES puisse passer du temps à analyser cet extrait visionné, en lui précisant elle-même dès le début de

l'entretien l'objet du débat: *«Donner une consigne c'est mettre les élèves au travail pour être seule avec l'autre groupe, c'est ce qui avait été dit la dernière fois..le problème à poser est que tu as quand même des élèves qui se sont levés»*. De cette manière, elle va permettre à la PES d'aller au delà de l'observable et de se projeter dans l'analyse de l'activité. Dans un second temps, la PEMF va amener une certaine dynamique à l'entretien en ciblant sa question : *«Comment as- tu fait pour remédier à ce problème?»*. On peut supposer qu'en s'appuyant sur l'analyse de l'activité de la PES, le questionnement va provoquer des réactions et va aider la PES à révéler des aspects invisibles de son enseignement . En effet, on peut vérifier ici que la vidéo ne suffit pas à révéler ces aspects. Seul l'entretien va permettre de le faire en interrogeant la PES: *«j'avais mis en place un responsable du groupe» «qu'il répète les consignes aux autres»*. La PEMF cherche à l'aider à comprendre ce qu'il s'est passé dans la situation observée afin de l'amener à analyser l'efficacité de ses choix pédagogiques : *«comment tu as fait ces choix?» «tu vois j'ai senti ...je l'ai filmé..»*. De par son questionnement qui cherche à comprendre et à documenter la situation d'enseignement, la PEMF étiquette la règle de métier que la PES a utilisée [*«délivrer une consigne dans un cours double»* vaut pour *«mettre des outils d'aide à disposition des élèves »* ce qui a pour résultat de *«leur donner les moyens de travailler seuls»*]. Ici , **le questionnement du formateur a pour objectif de rassurer la PES et d'envisager avec elle des solutions et des réajustements adaptés au contexte de la classe**. Pour moi formateur, il est important de ne pas rejeter les pistes inventées par la PES. Il s'agit de lui donner les moyens d'interpréter cette règle de métier suivie en l'outillant le plus efficacement possible. **Sans cet accompagnement, la PES n'aurait peut-être pas exploité d'autres exemples pour améliorer sa pratique, aurait abandonné sa solution ou aurait continué sans tenir compte des difficultés réelles .**

En résumé, l'utilisation de la vidéo et l'accompagnement du formateur dans le cadre des visites conseils ont permis à la PES d'accéder à des éléments relatifs à son enseignement qu'elle n'aurait pas pu mesurer en temps réel lors de la mise en œuvre de son activité.

D'un point de vue théorique, l'accompagnement du formateur dans l'activité d'analyse de la pratique d'un enseignant débutant a favorisé l'apprentissage des règles enseignées et le développement professionnel en :

1) Aménageant des entretiens d'autoconfrontation afin que la PES puisse s'engager sous le contrôle de la PEMF dans les premiers suivis des règles enseignées et afin d'en constater ou non les résultats attendus .

2) Accompagnant la PES dans le suivi et l'interprétation des règles apprises.

D'un point de vue théorique, enseigner les règles génériques de métier (Clot, 2008) c'est faire apprendre le «*genre professionnel*» tout en aidant les enseignants débutants à construire leur «*style*». On a pu voir dans les exemples cités ci-dessus que la PEMF s'efforçait de respecter cet engagement en aidant la PES à mettre en place des solutions adaptées qui soient au plus près du contexte de la classe. Cet engagement fait parti du contrat éthique et collaboratif qui a été décidé lors de la mise en place de ce dispositif . Le rapport de confiance qui en découle permet alors à la PES de s'engager dans un processus de formation sur le lieu de son travail .

Ce dispositif de formation permet donc à la PES d'accéder à l'épaisseur de son activité d'enseignement en ouvrant des perspectives et améliorations de sa pratique. On peut donc dire que l'EAC est **un outil de formation** qui a **une visée compréhensive** et **transformative** car le formateur ne se contente pas de comprendre la situation d'enseignement; il pousse également la PES à s'impliquer et à envisager d'autres possibles, d'autres pistes .

**Toutefois, le processus d'appropriation de ces outils méthodologiques ne va pas de soi : il doit s'apprendre, et c'est ce qui rend difficile le métier de formateur.**

## **Chapitre 2: Visionner sa propre activité d'enseignement rend difficile le développement professionnel de la PES et du formateur.**

**Le recours à l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation favorise-t-il l'enseignement des règles de métier, le contrôle de leurs suivis et l'accompagnement de leur interprétation?**

Pour répondre à cette question, ce chapitre va analyser deux résultats issus du traitement des données et montrer quelques limites du dispositif mis en place.

Le premier résultat montre que la PES n'analyse pas toujours sa pratique de classe conformément aux attentes de la PEMF. De ce fait, des malentendus ou incompréhensions vont survenir entre elles.

Le second résultat montre que visionner des vidéos de sa propre pratique crée une complexité dans l'activité du formateur pour enseigner les règles de métier.

### **1. Des malentendus et des incompréhensions entre PES et formateur dans l'apprentissage des règles enseignées**

Parfois, la PES n'accorde pas toujours la même importance que la PEMF aux différents éléments de l'activité d'enseignement filmée.

L'exemple qui suit s'appuie sur des données issues de la visite conseil 3. À l'instant observé (extrait 8), la PES délivre une consigne aux élèves de CE1 avant d'aller rejoindre les CE2. «*Alors , les CE1, vous prenez le livre[..] et on commence à le relire de la page 41 à 51*». La PES suit la règle [«délivrer une consigne dans un cours double» vaut pour «mettre un groupe au travail» ce qui a pour résultat «d'être présente dans l'autre groupe»].

### Extrait 8 : Visite conseil 3

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p><i>Film : 0min45 à 1min47s</i></p> <p>La PES s'adresse aux élèves de CE1 « <i>Alors, les CE1, vous prenez le livre « L'enfant de la mer' et on commence à le relire de la page 41 à la page 50 »</i> »</p> <p>Les CE1 sortent leur livre et la PES note au tableau les pages à lire .</p> <p>Un élève demande : « <i>Je peux commencer ?</i> »</p> <p>La PES lui répond : « <i>Non, vous le faites tout seul, j'explique l'évaluation aux CE2 , je ne vous entends pas</i> »</p> <p>Des CE1 se manifestent alors que la PES distribue les feuilles d'évaluation aux CE2</p> <p>« <i>Maitresse, on a lu 3 fois déjà</i> »</p> <p>La PES leur répond : « <i>Relisez-le</i> »</p>	<p><b>PEMF</b> :[...]La première passation de consigne qui a été faite c'était aux CE1 par rapport à la prise en main de la classe , qui était laquelle ?</p> <p><b>PES</b> : Prendre son livre et commencer à relire un passage en silence le temps que j'explique l'évaluation aux CE2</p> <p><b>PEMF</b>:C'est quelque chose qu'ils avaient déjà fait, est-ce qu'ils avaient déjà lu ce passage ?</p> <p><b>PES</b> : Oui puisqu'ils avaient déjà travaillé la semaine dernière avec Gladys( titulaire de la classe) là-dessus</p> <p><b>PEMF</b> : <b>Donc</b> ils connaissent le passage qu'ils avaient à lire . <b>Donc ça veut dire que</b> tu as compris qu'il fallait donner les consignes aux CE2 pour les mettre en situation d'évaluation et tu as un groupe de CE1 qu'il faut amener à faire travailler seul durant ce temps là ; <b>donc est-ce que tu penses</b> que ta consigne suffisait ? Puisque tu me dis qu'ils connaissaient ce passage et donc <b>est-ce que tu as vu</b> quand je filmais car je te filmais en train de donner les consignes mais je filmais aussi parfois les élèves</p> <p><b>PES</b> : <b>Que</b> certains ayant déjà lu ce passage ne rentraient pas dans la lecture</p> <p><b>PEMF</b> : D'après toi, <b>pourquoi</b> ? Je ne devrais pas dire pourquoi mais <b>qu'est-ce que tu pourrais faire</b> , qu'est-ce que tu aurais pu mettre en place pour justement les mettre au travail parce que <b>c'est ça la problématique</b> ...c'est comment délivrer des consignes dans un cours double et comment les mettre au travail pour m'assurer d'être présente avec l'autre groupe en attendant [...] tu as vu que délivrer cette consigne ne suffisait pas pour mettre les enfants au travail ..essaie de piocher dans tes expériences , <b>qu'est-ce que tu aurais pu faire</b> pour les solliciter davantage ?</p> <p><b>PES</b> : Leur donner des questions , chercher des éléments dans le texte pour être sûre qu'ils s'impliquent</p> <p><b>PEMF</b> : Donner une tâche à faire , une ou plusieurs en fonction du niveau des élèves</p> <p><b>est-ce que tu l'as déjà fait ?</b></p> <p><b>PES</b> : On le fait car quand il y a lecture , il y a des questions de compréhension.</p> <p><b>PEMF</b> : Oui, mais ça c'est après[.]là on en est là c'est à dire « je vais mettre les élèves au travail pour que je puisse moi de mon côté délivrer mes consignes aux CE2 [...] c'est à dire qu'on est dans un cours double , <b>on ne peut pas faire autrement</b> ! Donc moi je pense que quand tu anticipes tes consignes[...] dans la mesure où un enfant connaît déjà le passage, il faut essayer de complexifier la tâche parce que comme tu le dis et comme tu l'as vu[...]</p>

Lors de l'EAC, la PEMF signifie à la PES qu'elle a bien respecté le suivi de l'enseignement d'une règle [«*donner une consigne dans un cours double*» vaut pour «*mettre au travail un groupe*» ce qui a pour résultat «*d'être présente dans l'autre groupe*»]. Toutefois, elle lui signifie aussi que la conformité à cette règle enseignée ne pouvait pas aboutir dans la mesure où les effets sur l'activité des élèves de la mise en place de cette règle ne correspondaient pas au résultat attendu. En effet, grâce à la vidéo, on peut voir que des élèves interrompent à plusieurs reprises la PES pour lui signifier qu'ils ont fini leur travail . Lors de l'entretien, la PES reconnaît que «*certaines élèves (de CE1) ayant déjà lu ce passage ne rentraient pas dans la lecture*». Face au constat de cette difficulté, la PEMF souhaite aider la PES à analyser cette situation d'enseignement. Pour

assurer l'accompagnement et la clarification de cette règle, la PEMF aide la PES à analyser ses gestes professionnels en la questionnant sur son enseignement *«c'est quelque chose qu'ils avaient déjà fait?»* afin de documenter l'activité de la PES et de comprendre ainsi ce qui l'a poussée à agir ainsi *«Oui puisqu'ils avaient déjà travaillé la semaine dernière avec Gladys»*. En prenant appui sur l'activité des élèves *«Est-ce que tu penses que cela suffisait puisqu'ils connaissaient ce passage et ...puisque tu as vu les élèves se lever..»* et sur les propos de la PES pour la conduire à trouver des solutions au problème visé, *«essaie de piocher dans tes expériences..»*, la PEMF incite la PES à entrevoir une ou des solutions à ce problème *«leur donner des questions, chercher des éléments dans le texte pour être sûre qu'ils s'impliquent»*. On peut donc vérifier que la PES est bien capable d'analyser sa pratique et d'envisager des solutions adaptées. Pourtant, un peu plus loin dans l'EAC, un malentendu se crée quant à l'interprétation du suivi de cette règle. De par son questionnement cherchant à vérifier si la PES avait déjà utilisé ou non une de ces solutions *«est-ce que tu l'as déjà fait?»*, la réponse de la PES va montrer qu'une incompréhension va se créer *«on le fait car quand il y a lecture , il y a des questions de compréhension»*. À cet instant là, la PEMF comprend que la PES ne signifie pas la même chose qu'elle à l'activité d'enseignement observée et elle s'engage alors dans un long et coûteux processus de clarification de la règle enseignée où des exemples seront donnés à plusieurs reprises. *«là on en est là...moi je pense que..ton travail c'est d'anticiper la passation des consignes...donc, il faut essayer de complexifier la tâche parce que comme tu le dis et comme tu l'as vu...répondre dans leur cahier de brouillon, sur leur ardoise .parce que même quand tu ne connais pas le texte, .tu as des enfants qui lisent plus vite que d'autres...c'est à toi de réfléchir ...car c'est toi qui connaît le texte ...réfléchir par rapport à ce que ça peut amener pour la suite..»*. L'intervention de la PEMF est longue et lui demande beaucoup d'énergie. Elle reformule à plusieurs reprises les attendus de cette règle en insistant beaucoup *« comment délivrer des consignes dans un cours double et comment les mettre au travail pour m'assurer d'être présente avec l'autre groupe en attendant»* *«je vais mettre les élèves au travail pour que je puisse*

moi de mon côté délivrer mes consignes aux CE2 [...] c'est à dire qu'on est dans un cours double ». Pour moi, formateur, le ton prescriptif que j'utilise dans cet extrait «on ne peut pas faire autrement» n'autorise pas un engagement de la PES dans une discussion sur ce point. Si la PES ne reprend plus la main lors de l'entretien, cela n'entrave pas notre relation de confiance dans la mesure où je m'appuie sur le suivi d'une règle de métier présentée et explicitée au préalable. **Cette règle de métier me sert de filtre pour me permettre de juger puis d'aider la PES à sortir de ses difficultés.**

Le second exemple qui suit s'appuie sur des données issues de la visite conseil 4. Il correspond au contrôle du suivi de la règle [«délivrer une consigne dans un cours double» vaut pour «mettre un groupe au travail» ce qui a pour résultat «de travailler avec l'autre groupe»]. À l'instant observé (extrait 9), la PES délivre une consigne de lecture aux élèves de CE1 avant de rejoindre les CE2 pour expliquer le travail qu'ils auront à faire en autonomie.

#### Extrait 9 : Visite conseil 4

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>Film : 8min19 à 10min27s            La PES s'adresse aux élèves de CE1            « Les CE1, vous prenez le livre 'Vanina' et vous commencez la lecture silencieuse de la page 19 à 22 »</p> <p>Les CE1 sortent leur livre et la PES note au tableau les pages à lire .            La PES désigne le tableau</p> <p>« Je donne la consigne aux CE2 ,et je reviens »</p>	<p><b>PEMF</b> :Ensuite on en avait parlé la dernière fois..on avait dit que pour lancer une consigne rapide c'est à dire pour mettre les élèves dans l'activité rapidement et pouvoir délivrer mes consignes qui sont plus longues chez les CE2, je vais délivrer une consigne qui est celle de la lecture silencieuse et <b>on avait bien dit la dernière fois de faire bien attention ..</b></p> <p><b>PES</b> : que ce soit pas une tâche trop compliqué</p> <p><b>PEMF</b>:que ce ne soit pas une tâche trop facile , j'y reviens, trop facile, ça veut dire que ..tu as passé au moins 10 minutes pour délivrer et expliquer tes consignes et durant ces 10 minutes , tu avais des enfants qui avaient terminé ..la petite Clara a dérangé son voisin ...donc il faut que tu penses à donner cette tâche qui est pour toi essentielle pour la suite du travail plus une autre tâche pour ceux qui ont terminé ;</p> <p><b>PES</b> : Ils avaient la page Ribambelle à commencer les questions de compréhension</p> <p><b>PEMF</b> :<b>Je l'ai vu où ?</b></p> <p><b>PES</b> : Je leur ai écrit au tableau</p> <p><b>PEMF</b> : C'était après ça, tu l'as écrit après ça ..en fait ils n'avaient que cette tâche là, lecture silencieuse</p> <p><b>PES</b> : Mais en même temps, le temps d'explication chez les CE2 a duré</p> <p><b>PEMF</b> : Oui mais ce temps là a été nécessaire ...mais ça te permet de mettre en route l'activité, de t'assurer qu'ils vont pouvoir ne plus te déranger..ce n'est pas 10 minutes de perdues mais par contre ta tâche à toi c'est je donne une consigne pour pouvoir aller avec les autres..on l'avait dit comment faire, mettre une tâche plus complexe ou plusieurs tâches pour que les élèves qui sont en avance et qui préparent le travail des questions à venir..ça peut-être tu écris une question au tableau et ils y répondent dans leur cahier de brouillon [...]</p> <p><b>PES</b> : C'est vrai que j'y avais pensé mais je ne pensais pas que cela prendrait autant de temps avec les CE2</p>

Ce nouvel exemple confirme bien que le contrôle du suivi des règles enseignées pose un problème d'interprétation de ces règles au formateur. On



peut voir qu'un malentendu et des contradictions se créent tout au long de l'EAC *«que ce ne soit pas une tâche trop compliquée» «je leur ai écrit au tableau» «le temps d'explication chez les CE2 a duré» «c'est vrai que j'y avais pensé mais..»*. Face à cette attitude qui tend la PES à se protéger et à masquer ses difficultés, la PEMF reprend les explications et les exemples de cette règle : *«on l'avait dit comment faire...mettre une tâche plus complexe ou plusieurs tâches ..tu écris une question au tableau et ils y répondent..»* La PEMF multiplie les reformulations et les exemples. À ce moment là, on peut penser que l'utilisation de la vidéo atteint ses limites car même si l'image permet de faire constater les effets du suivi d'une règle sur l'activité des élèves et sur l'activité d'enseignement, *«c'était après ça (les questions) en fait, ils n'avaient que cette tâche là»* elle ne suffit pas à dépasser les malentendus, les incompréhensions et à faire bouger la posture de l'enseignant.

Ce résultat montre que d'une part, **l'apprentissage d'une règle s'inscrit dans une temporalité qui nécessite un long suivi des règles** c'est à dire un accompagnement à la trace; et que d'autre part, **l'enseignement d'une règle doit sûrement faire l'objet d'un aménagement spécifique** des situations de classe ou des situations de formation pour aboutir aux résultats attendus.

Par la suite, l'extrait 1 issu de la visite formative 5 démontrera que la PES a bien pris en compte les conseils de la PEMF en donnant des tâches supplémentaires aux élèves mais que le chemin pour constater le résultat attendu fût long et coûteux. Pour y parvenir, il aura fallu que la PES aménage elle-même la situation de classe. En effet, lors de la dernière visite, la PES a choisi de proposer la situation d'enseignement à l'ensemble des deux cours. Cette situation lui a permis en définitive de constater la conformité du suivi de la règle [*«délivrer une consigne»* vaut pour *«donner plusieurs tâches à faire et adaptées en fonction du niveau des élèves»* ce qui a pour résultat que *«les élèves se mettent tous au travail»*] Ceci amène donc à penser **qu'il est nécessaire et incontournable pour les formateurs d'aménager les situations de formations pour contrôler les tentatives de suivi en classe de la règle enseignée et que l'activité d'explication participe à ce processus d'apprentissage et d'accompagnement.**

En résumé, si l'utilisation de la vidéo vise la finalisation de l'apprentissage des PES dans une visée transformative, elle n'empêche pas les malentendus et le long processus de l'apprentissage des règles enseignées. De ce fait, **l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique crée de la complexité chez le formateur qui doit enseigner et assurer le suivi des règles .**

D'un point de vue théorique, pour accompagner l'analyse de pratique enseignante, le formateur doit s'engager dans une activité de «*contrôle*»(Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les enseignants débutants. Si ces suivis laissent présager des incompréhensions, alors il faut que les formateurs entrent dans une activité «*d'explication ostensive*» (Wittgenstein, 2004). Mais comme le souligne Lähteenmäki (2003 : 45) l'enseignant débutant est libre de suivre ou non la règle d'usage qui lui a été enseignée. De ce fait, comme on l'a vu dans les exemples ci-dessus on assiste à la multiplication par le formateur d'exemples constitutifs de la règle enseignée dans le but d'atténuer ces incompréhensions et de permettre la construction d'un accord entre l'attendu du formateur et ce qui a été mené effectivement par la PES .

**Cependant, on peut s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement ostensif de ces règles par les formateurs et on peut se demander si le dispositif mis en place dans le cadre de cette étude est suffisamment complet et efficace pour amener la PES à faire bouger plus rapidement sa pratique professionnelle.**

## **2. L'activité du formateur : une complexité dans l'apprentissage d'une règle non enseignée**

L'exemple qui suit s'appuie sur des données issues de la visite conseil 1. Lors de cette visite, la vidéo est utilisée pour la première fois . Elle a pour objectif d'aider la PES à identifier les difficultés professionnelles liées à sa gestion du double niveau et plus particulièrement à la délivrance des consignes dans ce cadre là. À l'instant observé,(extrait 10), la PES délivre ses consignes de travail aux élèves de CE2 pendant que les élèves de CE1 attendent. Il est à préciser qu'à ce moment là du dispositif, le formateur ne possède pas d'autres outils méthodologiques pour accompagner l'analyse de l'activité c'est à dire que l'entretien qui suit a pour seul but d' amener la PES à décrire les événements de la classe et à identifier les difficultés.

## Extrait 10 : Visite formative 1

Transcriptions des interactions et des observations des comportements en classe de la PES et des élèves	Transcriptions de EAC entre la PEMF et la PES
<p>La PES présente le travail aux élèves de CE2 ; elle se rapproche du tableau sur lequel on peut lire le programme de la matinée:lecture/rédaction/orthographe/maths</p> <p>PES : « <i>Aujourd'hui, j'avais prévu plein de choses mais l'imprimante est cassée alors ça va un peu changer le programme . Pour les CE2, ce n'est pas compliqué, vous allez relire la lecture page..et répondre aux questions . Je vous laisse faire tout seul et après je viendrai voir si vous avez rencontré des problèmes..c'est bon ?</i> »</p> <p>Les CE2 écoutent et sortent leurs affaires sans rien dire. La Pes attend qu'ils attrapent leur livre avant de se diriger vers les CE1 qui attendent sans rien faire .</p>	<p><b>PEMF</b> : Alors <b>est-ce que tu peux me parler</b> de ce moment quand tu donnes la consigne [...]</p> <p><b>PES</b> : [...] <b>Ils avaient</b> la lecture à préparer c'était des réponses à des questions de compréhension , <b>on a déjà vu</b> la semaine dernière [...] c'était un <b>réinvestissement</b> mais sous forme de BD .Voilà on travaille sur les personnages et les manières de désigner les personnages [...]</p> <p><b>PEMF</b> : D'accord et donc par rapport au travail que tu leur laisses, puisqu'il est en autonomie , est-ce que tu t'attends à des difficultés puisque tu leurs dis justement »je viendrai après pour voir si avez rencontré des difficultés »</p> <p><b>PES</b> : Hum..je m'y attendais peut-être sur les faits que ce soit sous la forme de BD mais il n'y a pas l'air d'en avoir eu [...]ça n'a pas posé problème , on l'a fait trois fois la semaine dernière</p> <p><b>PEMF</b> : Est-ce que durant ta consigne, tu l'as précisé ça ? Est-ce que tu as rappelé justement cet objectif ?</p> <p><b>PES</b> : Non</p> <p><b>PEMF</b> : Et qu'est-ce qui fait que tu ne le fais pas ? [...]</p> <p><b>PES</b> : Non, il aurait fallu que je leur précise pour qu'ils sachent heu...</p> <p><b>PEMF</b> : D'après toi, est-ce que c'est utile.</p> <p><b>PES</b> : Pour moi, non puisqu'on l'a déjà travaillé ..j'avais déjà précisé les autres fois [...]</p> <p><b>PEMF</b> : Alors <b>est-ce que tu aurais pu</b> avoir des enfants qui t'interpellent et te posent des questions ? [...]</p> <p><b>PES</b> : Ben <b>je ne pense pas puisque</b> la semaine dernière , j'ai bien précisé qu'on allait travailler en lecture cette période avec l'objectif de repérer les personnages dans les textes ainsi que tous les mots qui désignent ces personnages et on avait vu qu'ils pouvaient avoir u prénom , un pronom , des adjectifs, des noms qui désignent ce personnage ..<b>je l'ai dit , on l'a fait , on l'a refait , ils me l'ont redit</b></p> <p><b>PEMF</b> : <b>Et qu'est-ce qui t'empêche de</b> ne pas interroger un élève par exemple, de le solliciter pour rappeler tout ça, juste pour toi, pour t'assurer qu'on travaille bien sur le même type d'objectif , pour rassurer les autres enfants ?</p> <p><b>PES</b> : Hum...oui</p> <p><b>PEMF</b> : Oui...nécessaire ou pas nécessaire ?</p> <p><b>PES</b> : [<b>Elle soupire</b>] <b>ça aurait été nécessaire comme ça</b> ils auraient peut-être pu plus rapidement su ce qui était attendu dans cette consigne [elle prend des notes]</p> <p><b>PEMF</b> : [...]Rappeler des consignes, l'objectif ça a bien un intérêt pour toi[...]</p> <p><b>PES</b> : <b>Oui mais</b> c'est vrai que ..pour moi, <b>je me les donne</b> mais c'est vrai que <b>je ne pense pas</b> à leur donner en fait aux élèves ..<b>ou pas tout le temps..</b></p>

Dans ce long extrait, on devine que la PEMF veut enseigner à la PES la règle [*«faire un rappel avant de délivrer une consigne»* vaut pour *« faire reformuler par un élève ce qui a été appris»* ce qui a pour résultat de *«travailler sur le même objectif»* , *«de rassurer tout le monde»* et *«de se mettre plus rapidement au travail»*]. Cette règle est sûrement connue par la PES *«je ne pense pas à leur donner en fait aux élèves, ou pas tout le temps»* mais elle n'a jamais fait l'objet d'un enseignement ostensif par la PEMF. Pour la PES, cette règle n'est pas nécessaire car *«je l'ai dit, on l'a fait ,on l'a refait , ils me l'ont redit»*. Ses explications font apparaître qu'elle ne se met pas à la place des élèves. *« moi, je me les donne (les objectifs)»*. Elle vit donc la situation de son point de vue et n'envisage pas que les élèves ne puissent pas comprendre ce qui est attendu

d'eux. De plus, elle constate que cela n'a pas gêné le travail des élèves puisqu'ils sont tous au travail. De ce fait, elle met en doute l'utilité et la pertinence de l'enseignement de cette règle . *«j'avais déjà précisé les autres fois», «je l'ai dit, on l'a fait, on l'a refait, ils me l'ont redit»*. Pour elle, les consignes sont accessibles. Malgré cette attitude défensive, la PEMF s'engage dans un long questionnement dans le but de lui enseigner cette règle *«durant ta consigne, est-ce que tu as rappelé cet objectif?»* et dans le but de lui faire comprendre l'intérêt d'enseigner cette règle . Elle lui nomme ainsi les attendus de cette règle tels que *«s'assurer que tous les élèves travaillent sur le même objectif»* et *«rassurer les élèves»*. Pour étayer l'enseignement de cette règle , la PEMF lui donne des exemples comme *«solliciter un élève pour rappeler tout ça»*. A la fin de l'entretien, l'attitude de la PES *«elle soupire»* montre au formateur que l'accompagnement des premiers suivis de cette règle et le contrôle du suivi de cette règle sera laborieux pour parvenir à voir les résultats attendus. On peut supposer, grâce à cet exemple, que l'enseignement de la règle ne peut pas se faire dans la mesure où aucun contrat de collaboration n'est établi entre les deux acteurs. En effet, **l'absence de ce contrat suppose que la PES ne s'engagera pas dans l'apprentissage et le suivi de ces règles**. Il faudra attendre la troisième visite-conseil pour que la PEMF puisse engager la PES dans un processus de formation, grâce à la présentation d'un outil méthodologique visant à nommer les règles de métier, à les expliquer et à donner les attendus. **Cette formalisation marquera alors pour la PES le début de l'acceptation du suivi des règles préalablement enseignées et de leur contrôle, ce qui aura pour conséquence de donner du sens au métier de formateur et à l'activité enseignante .**

En synthèse, ce dernier résultat a montré que si l'utilisation de la vidéo dans le cadre des visites conseils favorisait bien le suivi et le contrôle de la conformité d'une règle enseignée; elle pouvait par contre rendre difficile l'activité du formateur dans l'accompagnement d'une règle connue mais non enseignée par lui .

D'un point de vue théorique, l'utilisation de la vidéo permet donc d'engager la PES dans un processus «*d'attention sélective*» dans le sens où elle a pu identifier des éléments pertinents de la classe (Sherin & van Es, 2009) et d'engager la PES dans un processus de «*raisonnement*» dans le sens où elle a pu décrire, interpréter et envisager des possibles (Borko et al, 2011) .

Cependant, comme on a pu le voir et le souligner tout au long de cette analyse de données,

On peut penser que **du côté du formé:**

- L'apprentissage des règles doit nécessiter l'organisation ou la planification d'un dispositif de formation mieux adapté à l'accompagnement et à l'enseignement de ces règles. En effet, on a vu que si ce dispositif a permis à la PES de s'engager dans l'analyse de sa pratique, c'est grâce à la mise en place d'un suivi à la trace des progrès de sa pratique, ce qui a eu pour conséquence une satisfaction professionnelle et a ainsi contribué à donner du sens à son enseignement.
- Voir sa propre pratique facilite des effets bénéfiques sur sa propre pratique. À travers cette étude, on a vu que seule la multiplication d'exemples permet d'atteindre cet objectif .
- **D'une manière plus générale, il se pose alors la question de l'efficacité des dispositifs de formation à mettre en place.**

On peut penser que **du côté du formateur:**

- Ce dispositif de formation mis en place pour l'étude de ce mémoire atteint ses limites quant à la visée transformative de l'analyse de l'activité: la question se pose alors de savoir si l'accompagnement singulier effectué par le formateur par le biais du visionnage vidéo auprès de la PES a suffi pour permettre à la PES de faire bouger sa pratique et s'il ne nécessite pas de mettre en place des aménagements spécifiques .
- L'enseignement ostensif des règles enseignées a suffi pour engager la PES dans un processus d'analyse de sa pratique. En effet, comme on a pu le voir à travers tous les exemples donnés, exemplariser les règles enseignées est nécessaire pour assurer le suivi, l'interprétation et le contrôle de ces règles .Toutefois, cela demande beaucoup d'énergie au formateur. De ce fait, la question se pose alors de savoir si toutes les conditions ont été réunies pour atteindre ces objectifs.
- **D'une manière plus générale,il se pose alors la question de la formation des formateurs: que faire pour qu'elle soit plus efficace?**

## **PARTIE 4 : DISCUSSION ET CONCLUSION**

Les résultats obtenus et explicités en amont permettent de valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la vidéo de sa propre activité d'enseignement dans le cadre des visites conseils favorise bien la capacité des PES à analyser une activité d'enseignement et à enseigner autrement à condition que le formateur accompagne la PES de par son questionnement.

Cette partie propose de discuter les différents résultats obtenus dans cette étude au regard des différentes recherches effectuées , au regard de la lecture théorique convoquée à cet effet et au regard des ressentis de la PES qui a bien voulu répondre à un questionnaire suite à la mise en place de ce dispositif de formation (Annexe 10) .

Cette partie est organisée en 2 chapitres. Dans un premier chapitre, les résultats de l'étude vont décrire et discuter ce que pourrait être un dispositif de formation utilisant le visionnage de vidéo de sa propre pratique dans le but de former professionnellement un enseignant débutant. Sur cette base, des pistes de réflexions et d'aménagement seront proposées et seront notifiées dans des encadrés. Dans le chapitre 2, je présenterai la conclusion .

## **Chapitre 1 : Les effets de l'utilisation du visionnage de vidéo de sa propre pratique sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants.**

Il existe peu de preuves empiriques de ces effets sur la capacité des enseignants débutants à enseigner auprès de leurs élèves en classe. Si les résultats de mon étude montrent que l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique est un moyen facilitant cette capacité à enseigner, ils ne montrent pas ce qui pourrait véritablement permettre d'atteindre ces effets.

Pour discuter les différents points de ce chapitre, je vais m'appuyer sur la lecture théorique de la formation professionnelle des enseignants débutants (Bertone et al., 2009; Chaliès et al., 2013) qui énonce que former revient à:

- 1) Enseigner des règles pour permettre aux enseignants débutants de signifier de nouvelles expériences vécues en situation de classe et d'agir en conséquence.
- 2) Aménager des situations de formation ou de classe afin que les enseignants débutants puissent s'engager dans les premiers suivis des règles préalablement enseignées afin d'en constater les résultats attendus.
- 3) Accompagner les enseignants débutants dans leur interprétation des règles apprises dans de nouvelles situations de classe ou de formation.

Sur la base des résultats liés à mon étude et sur celle de l'enquête effectuée auprès de ma stagiaire, je vais discuter 3 points. Le premier point discutera les différents résultats concernant les effets du visionnage sur la capacité des enseignants débutants à analyser leur activité d'enseignement. Le second point discutera des résultats qui ont permis de constater des effets du visionnage grâce aux différents aménagements effectués lors des visites conseils. Le dernier point discutera des résultats concernant les effets de la nature de l'accompagnement du visionnage de la vidéo de sa propre pratique sur la formation professionnelle des formés et des formateurs.

## 1. Le visionnage de vidéo de sa propre activité facilite l'analyse de l'activité enseignante

Plusieurs résultats de l'étude montrent que le visionnage de vidéo de sa propre pratique favorise la capacité de la PES à analyser sa pratique d'enseignement, tel que Sherin & van Es (2005) le préconisent lorsqu'ils disent que le visionnage de vidéos permet d'améliorer la capacité à identifier et à interpréter les événements pertinents de la classe. De ce fait et d'un point de vue théorique, le visionnage a été utilisé par le formateur dans le but d'enseigner des règles de métier, pour aider la PES à faire les «*liens de signification*», pour assurer le suivi de ces règles lors des différentes visites conseils et pour permettre à la PES d'en constater les effets sur le comportement des élèves et sur sa pratique professionnelle.

À ce titre, les résultats ont montré qu'à travers l'enseignement d'une règle, le formateur a engagé la PES à suivre cette règle à la trace sur plusieurs mois, jusqu'à ce que celle-ci puisse en constater la conformité. De ce fait, l'utilisation de la vidéo a permis ce suivi à la trace et a obligé la PES à planifier d'autres leçons pour permettre le suivi et le contrôle de la règle. On peut donc dire que cela a contribué à améliorer sa pratique professionnelle.

D'autres résultats de l'étude ont montré que le visionnage de la vidéo de sa propre pratique dans le cadre des visites conseils et notamment sur le lieu même du travail favorisait l'enseignement et le suivi des règles enseignées dans la mesure où le formateur a déjà établi un rapport de confiance avec la PES depuis la rentrée scolaire et connaît donc les circonstances d'enseignement de la PES. Ces résultats confirment les études menées par Tripp & Rich (2012b) qui montrent que le visionnage de sa propre pratique d'enseignement permet aux enseignants débutants d'enseigner autrement. D'autres études ont confirmé ces résultats en montrant que ce type de dispositif demandait de la confiance mais que ce type de dispositif soulevait aussi le problème de la notion de temps (Linard & Prax, 1984; Leblanc, 2014a). Les résultats de mon étude ont bien montré que la mise en place de ce dispositif avait demandé du temps pour permettre à la PES de constater les résultats attendus.



Toutefois, ces résultats sont à nuancer dans la mesure où la mise en place de ce dispositif a fait l'objet d'un tâtonnement de la part du formateur lors des trois premières visites. Ceci amène à poser la question du métier de formateur et plus précisément du renforcement de la formation des formateurs au sein des académies pour améliorer leur capacité à enseigner les règles génériques aux enseignants débutants (Quelles règles? Comment? Dans quel cadre? ). Ces résultats sont également à nuancer dans la mesure où le type de dispositif que j'ai mis en place a répondu à un besoin particulier et singulier d'une PES présentant une difficulté professionnelle dans la gestion de sa classe à double niveau et entravant ainsi le bon fonctionnement de la classe. Les résultats de mon étude ont montré que le processus d'accompagnement méthodologique a pu permettre à la PES de reprendre confiance en elle, de mettre du sens à son enseignement et a eu un effet bénéfique sur sa pratique professionnelle. En ce sens, des travaux menés par Amathieu et Chaliès (2014) confirment que l'engagement des formateurs dans l'accompagnement de l'enseignement et des suivis d'une règle contribuait à l'apprentissage des enseignants débutants et alimentait leur satisfaction professionnelle. Il faudrait donc, pour compléter ces résultats, que d'autres études puissent préciser la nature des interventions des formateurs dans le cadre de ces dispositifs.

Les résultats de l'étude ont également mis en avant les bénéfices de l'EAC conduit par le formateur dans le cadre des visites conseils quant aux retombées sur la formation des enseignants débutants. En effet, les différents résultats de mon étude montrent que si l'EAC débutait dans une perspective compréhensive à l'aide d'un questionnaire visant à comprendre ce que faisait la PES, il visait également une perspective transformative de par les nombreuses incitations à étayer les jugements portés par la PES. De par son questionnaire, ses relances, ses reformulations, ses clarifications, ses recadrages et ses explicitations; la présence du formateur, sa posture d'écoute et de soutien singularise l'analyse de l'activité et contribue ainsi à une meilleure analyse réflexive. Les travaux menés par Chaliès et Bertone (2013) le confirment également.

Un autre résultat a pu confirmer les études menées par Le Fèvre (2004). En

effet, les résultats de mon étude ont pu montrer à plusieurs reprises que l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique donne bien accès à des événements de la classe que la PES n'avait pas perçus lors de son enseignement. C'est à ce propos que j'ai pu amener la PES à déplacer son point de vue d'enseignant vers un point de vue des élèves ou que j'ai pu lui montrer l'importance des ressources que l'on utilise dans l'exercice de son métier et qui ont une incidence majeure dans notre agir professionnel. Ces résultats sont étayés par de nombreuses contradictions amenées par le formateur lors des entretiens et obligeant la PES à rentrer dans une analyse beaucoup plus détaillée de son activité. Tout ceci a contribué à élargir les liens de significations entre les règles enseignées et les attendus du formateur, à enrichir les expériences de la PES et à favoriser sa réflexivité.

Un dernier point va discuter des transformations de «deuxième et troisième niveaux» engagées par les enseignants débutants lors des EAC et mises en évidence par les résultats des études menées par Chaliès et Bertone (2013). Pour ces auteurs, le second niveau consisterait à engager des actions à partir des «*liens de signification*» associées au visionnage de l'activité des jeunes enseignants. Les résultats de mon étude ont en effet montré que la PES avait testé d'autres actions possibles suite à ce qu'elle avait signifié antérieurement. Pour y parvenir, seul le questionnement du formateur a pu révéler ce second niveau. Sans cet accompagnement verbalisé, la PES n'aurait pu établir et signifier les liens. Les résultats de mon étude n'ont pas pu mettre en évidence le troisième niveau de transformation qui consistait à engager le formateur et le formé dans une activité de conception d'environnement et de dispositif nouveau de travail. La mise en place de ce troisième niveau aurait pu avoir des effets bénéfiques sur le développement professionnel de la PES dans la mesure où celle-ci aurait pu faire évoluer son agir professionnel vers d'autres agir professionnels tel que l'EAC croisé où le regard d'un tiers aurait pu amener d'autres alternatives (Leblanc, 2000). Dans le cadre de ce mémoire, la PES a refusé ce type d'accompagnement lors de la mise en place du dispositif. Pourtant, suite à un questionnaire permettant à la PES d'exprimer son point de vue et ses ressentis par rapport à l'évaluation de la mise en place de ce

dispositif de formation particulier, cette dernière a formulé le regret de n'avoir pas pu expérimenter l'EAC croisé dans le cadre du tutorat mixte ( Annexe 10): «*Oui je pourrais montrer les extraits au groupe de tutorat, le faire avec Maël (un autre PES) était très bien, voir les pratiques et les manières des autres débutants peut être instructif et permet de prendre des idées*». Ce nouvel élément prouve bien que l'utilisation de la vidéo de sa propre pratique est une affaire de motivation, de confiance et de temps!! . À ce titre; les travaux de Seidel et al.(2011) et de Zhang et al. (2011) s'accordent sur l'idée que l'observation de sa propre pratique est le moyen le plus efficace pour former professionnellement les enseignants débutants et que cela favorise leur immersion, leur résonance et leur motivation.

En résumé, les résultats de mon étude montrent bien que l'utilisation de la vidéo favorise bien la capacité de la PES à analyser sa propre pratique d'enseignement. Toutefois, ces résultats montrent aussi que l'accompagnement du formateur est nécessaire et crucial quant à l'enseignement des règles de métier et leur suivi à la trace jusqu'à ce que la PES puisse en constater les effets attendus.

D'un point de vue théorique, l'enseignement de ces règles ostensives doit se faire en amont à l'Université par le biais du visionnage de vidéos d'autres enseignants connus ou inconnus. Dans le cadre de mon mémoire, afin de résoudre la difficulté liée à la gestion du double niveau et plus particulièrement afin de résoudre les problèmes liés à la règle de métier [*délivrer des consignes dans un cours double*], j'ai du enseigner sur place des règles que la PES avait du apprendre dans d'autres circonstances de formation. Cet enseignement «*ostensible*» c'est à dire non engagé par le formateur soulève des difficultés dans le sens où il faut donner beaucoup d'exemples pour établir suffisamment de liens de significations entre ces règles et les attendus du formateur qui peuvent être contradictoires par rapport aux significations que la PES a pu avoir dans un premier temps. Cet enseignement «*ostensible*» devient alors long et coûteux. Pourtant, lors de ces entretiens, il a fallu ne pas les écarter et s'efforcer de les traiter . À certains moments, les recadrages ont été forts mais nécessaires. Si mes résultats ne sont pas en mesure de garantir un développement conséquent de l'agir professionnel de la PES, ils peuvent néanmoins témoigner du parcours suivi par la PES et des verbalisations multiples qu'il y a eu lors de nos échanges pour parvenir à des compromis .

La question des «*règles de métier*» est également un point important de notre métier de formateur: quelles règles vais-je enseigner pour construire une légitimité par rapport à la PES et établir une distance par rapport à l'institution? De ce fait, l'utilisation d'outils devient nécessaire. Dans mon étude, j'ai introduit lors de la troisième visite du protocole un outil emprunté aux travaux de recherche menés par Chaliès<sup>24</sup> (Annexe 4). Le choix de cet outil est pour moi,

24 Chaliès S., Raymond J., «*conseiller sur le métier:une nécessaire reconstruction du métier* » Revue EPS, n°330,2008

formateur, intéressant dans la mesure où il permet de délimiter les règles constitutives du métier d'enseignant même si elles ne recouvrent pas totalement les compétences professionnelles actuellement prescrites (Annexe 1). Par exemple, la compétence professionnelle «prendre en compte la diversité des élèves» est mobilisée à travers les règles constitutives «présenter une situation», «réguler», «évaluer» ou «accompagner les élèves dans leur action». L'introduction de cet outil d'observation que j'ai adopté sous la forme d'un tableau, a été libérateur dans la mesure où il m'a servi de filtre pour parler du travail et des attendus. À partir du moment où cet outil a été partagé avec la PES, on a pu sélectionner ensemble les difficultés repérées et j'ai pu ainsi exercer mon métier de tuteur pour aller traiter cette difficulté et aller juger et étayer le jugement. L'enquête effectuée auprès de la PES confirme bien les résultats de mon étude et permet d'étayer cette discussion (Annexe 10): *Je trouve que ce dispositif de vidéo et de fiche de suivi des règles du métier, très complet. Par contre je trouve qu'il aurait été utile que vous me donniez cette fiche avec les points clés dès la première visite. Elle permet de bien cibler quand on prépare nos fiches prep, et notre visite, et cela est aussi plus concret quand on en discute. J'avoue que les deux premières visites ont été dures pour moi, car parfois je ne voyais pas toujours ou vous vouliez en venir et ce qui n'allait pas. Alors que d'avoir ces fiches, de m'expliquer ce qui n'allait pas dans ma séance avec, rendait le raisonnement et la recherche de solutions pour améliorer ma pratique beaucoup plus facile ».*

**A travers les propos de la PES, on devine alors les rapports d'autorité qui s'inscrivent entre nous et cette crainte de ne pas répondre aux attentes de l'institution. Ainsi l'introduction de cet outil m'a permis de déplacer ce rapport d'autorité vers un rapport d'accompagnateur légitime et nous a permis de construire un rapport de collaboration lors des visites conseils.**

## **2. Les effets du visionnage de sa propre pratique sur l'aménagement des situations**

D'un point de vue théorique, à l'occasion des suivis des règles enseignées, l'engagement du formateur est double. D'une part, il s'engage à aménager des situations pour aider la PES à constater les résultats attendus et d'autre part, il s'engage dans une activité de «*contrôle*» de la conformité des premiers suivis des règles. Les discussions vont donc porter sur les résultats de l'étude qui ont permis de mettre en évidence les aménagements possibles.

### **2.1 Des situations d'aménagements pour faciliter les suivis des règles et constater les résultats attendus**

Si l'activité d'enseignement de la PES visionnée permet de constater la conformité de la règle enseignée, alors le formateur lui donne son accord et s'engage avec elle dans la construction d'un propre style d'enseignement. Cet accompagnement prend la forme d'un échange enrichi. Ce résultat est confirmé dans mon étude lorsque la PES parvient à suivre une règle enseignée tout en construisant son style. La discussion va alors porter sur les points positifs et négatifs de la mise en place de son style visant à adapter ses gestes professionnels à l'environnement de la classe. Dans ces cas là, il s'agit d'être bienveillant et il s'agit de l'encourager à poursuivre ces expériences. En aucun cas, il ne s'agit pour moi formateur, d'imposer mon propre style. Pour Chaliès<sup>25</sup> (2015) , conseiller sur le métier c'est faire apprendre le genre et accompagner le style. À cet égard, on peut dire qu'une fois de plus l'accompagnement du formateur est essentiel pour apprendre à la PES à observer son activité et à lui faire constater les suivis de la règle. De ce fait, il est de ma responsabilité de tuteur d'enseigner et d'accompagner les premiers suivis des règles enseignées ainsi que leur interprétation.

### **2.2 Des situations d'aménagements pour «contrôle » les premiers suivis**

Si l'activité d'enseignement de la PES visionnée ne permet pas de constater la conformité d'un suivi de la règle, alors le formateur s'engage dans des

---

<sup>25</sup> Sébastien Chaliès ; « être tuteur-conseiller pédagogique en formation professionnelle d'enseignant novice » conférence EDUSCOL ; 4 /02/2015

explications et envisage avec la PES d'autres exemples de suivis compte tenu des circonstances du travail. Comme on a pu le voir à travers les différents résultats de l'étude, le formateur doit déployer beaucoup d'énergie pour enseigner une règle : il doit multiplier les explications sur certains aspects de la règle enseignée, il doit choisir des exemples au plus près des préoccupations de la PES, il doit établir des liens de significations entre ses propos et l'activité visionnée. Cette activité «*d'explication ostensive*» (Wittgenstein, 2004) oblige donc le formateur à multiplier les exemples afin de dissiper les incompréhensions et de permettre le suivi de ces règles dans de nouvelles circonstances. Pour m'aider, l'outil vidéo va contribuer à construire cet accord avec la PES en revenant plusieurs fois sur l'extrait. Pour moi, lors de la mise en place du protocole, la sélection des extraits de vidéos a constitué une étape importante de ce dispositif car, d'une part elle m'a obligée à choisir des extraits jugés importants et pertinents relatifs aux préoccupations de métier de la PES et d'autre part, elle a obligé la PES à se focaliser plus rapidement sur son activité lors de l'EAC. Ces résultats confirment ceux qui montrent que l'on observe des transformations des actions chez les enseignants débutants lorsque le suivi du formateur est intense et systématique (Miller-Rigelman & Ruben, 2012) et lorsque le suivi est construit au sein de communautés de pratiques rassurant et soutenant les tentatives des enseignants débutants (Roehrig et al., 2008). De par ces résultats, pour moi, l'outil vidéo devient alors un moyen d'aménager la situation de formation dans la mesure où il permet de suivre la mise en œuvre des règles, d'étayer les propos de la discussion en fournissant les preuves issues de l'observation visionnée.

Toutefois, on peut penser que la multiplication de mes exemples n' a pas suffi pas à la PES pour développer sa pratique en testant d'autres possibles et que la possibilité d'étendre des exemples dans d'autres contextes de formation aurait pu être poursuivie. À cet égard, et à titre d'exemple, la PES, dans le questionnaire cité plus haut ( Annexe 10), a mentionné le regret de ne pas avoir eu l'opportunité de venir m'observer dans la classe pour que je lui montre d'autres façons de faire par rapport à une situation d'enseignement similaire. «On fait beaucoup de cours sur la préparation de séquences avec la classe parfaite, mais

quand on arrive sur la réalité du terrain, malgré notre préparation parfaite, cela ne se passe pas comme prévu et on se retrouve parfois désarmé...[...] Pour ma part, j'aurais aussi apprécié pouvoir venir vous voir en classe, et observer votre manière de faire. Je pense qu'il aurait été bien que la formation envisage de nous envoyer chez notre tuteur en stage d'observation le premier mois».

Un autre aménagement a pu se mettre en place lors de la dernière visite conseil du protocole. Les résultats de mon étude ont montré que pour «*contrôler*» le suivi d'une règle enseignée, les activités d'explications qui visent à engager la PES dans le suivi conforme de la règle n'ont pas suffi à faire évoluer sa pratique même si les «*circonstances expérientielles associées*» (Escalié & Chaliès, 2011) à la règle enseignée sont proches des circonstances rencontrées en classe. Ces résultats sont confortés par d'autres études (Bertone et al., 2009). Pour se faire, un aménagement s'est opéré «inconsciemment» du fait de la PES. Cette dernière a rompu le contrat initial qui engageait la PES à présenter des situations d'enseignement dans le cadre du double niveau, afin de me permettre de contrôler et de valider la conformité de la règle lui posant problème. Le fait d'avoir aménagé la situation de classe en proposant une activité d'enseignement commune aux 2 niveaux de classe lui a permis de mettre en œuvre la règle enseignée, d'en constater les effets par le biais de la vidéo et de faire valider cette conformité par mon accord. Cette initiative a été possible grâce à mon acceptation et à ma réactivité pour comprendre que la situation aménagée allait devenir un levier majeur pour faire évoluer la pratique professionnelle de la PES et pour que cette situation de classe devienne alors une situation de formation sur et au travail. Ces résultats m'amènent donc à penser que les aménagements doivent être réfléchis et mis en place collectivement dans le cadre du tutorat et dans le but de faciliter le travail d'accompagnement du suivi des règles.

En résumé, ces résultats me permettent de penser que la mise en place d'un dispositif de formation efficient doit faire l'objet d'une réflexion collaborative avec les différents membres du groupe de tutorat afin de construire un dispositif de formation répondant au mieux à toutes les préoccupations des enseignants débutants et nécessitant l'aménagement et la mise en œuvre de situations singulières de formation.

Aller vers un travail plus collaboratif doit permettre d'impliquer tous les acteurs (formateurs et formés) à réfléchir ensemble, à planifier ensemble, à faire ensemble. Il faut sortir du modèle dit « *traditionnel*<sup>26</sup> » de tutorat dont l'utilité est largement discutée (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009) pour construire un modèle plus adapté aux contextes du groupe de tutorat. Pour ma part, et dans l'objet de ce mémoire, j'ai pu créer une collaboration de conseil entre la PES et moi-même autour d'une problématique de métier récurrente.

Grâce aux résultats de cette étude, mon métier de formateur va pouvoir évoluer et va me conduire à envisager l'accompagnement sous un autre œil en veillant tout particulièrement aux formes d'aménagements qu'il est possible de penser en amont et de mettre en place au sein de la classe pour faciliter l'enseignement, le suivi et le contrôle des règles constitutives de métier.

---

26 La situation traditionnelle de tutorat est structurée autour de deux activités : la réalisation de la leçon par l'enseignant novice sous l'observation du tuteur, puis un entretien post-leçon.



### **3. La nature de l'accompagnement du visionnage de vidéos de sa propre activité.**

Comme il a été dit en amont, il est de la responsabilité du formateur d'accompagner les premiers suivis des règles enseignées et l'interprétation de celles-ci. Cependant, tous les résultats de l'étude montrent que cet accompagnement ne va pas de soi et qu'il ne facilite donc pas l'activité du formateur.

Plusieurs résultats d'études ont montré que l'accompagnateur ou le «*facilitateur*» avait pour fonction d'expliquer aux enseignants comment utiliser l'outil vidéo, de leur apprendre à sélectionner des vidéos en fonction des objectifs poursuivis par la formation et en anticipant les éléments susceptibles d'être identifiés et leurs interprétations, de structurer une trame de questionnement, de guider l'analyse des enseignants puis de susciter des discussions entre enseignants (Borko et al., 2008; Santagata, 2009; Tripp & Rich, 2012a; van Es & Sherin, 2008). Dans le cadre de mon mémoire, j'ai mis en place un dispositif utilisant la vidéo de la propre pratique d'un enseignant débutant dans le cadre des EAC. Le choix de sélectionner des extraits des vidéos a été réalisé en fonction des objectifs de formation définis au préalable avec la PES c'est à dire selon des préoccupations saillantes et récurrentes de métier dans le cadre de sa classe. Ce choix s'est opéré progressivement et selon un scénario pensé: si le premier film visait à identifier la problématique de métier sur la gestion d'une classe à double niveau, il visait également à vérifier si la PES acceptait les termes du contrat, comme l'acceptation de se voir à l'écran et celle de pouvoir prendre du recul pour analyser. Suite à ce premier visionnage, la PES a souhaité récupérer le film afin de pouvoir se revoir tranquillement chez elle. On peut supposer que cela a contribué à cette mise à distance de son image pour tendre plus facilement vers une attention sélective et un meilleur raisonnement. Le fait de sélectionner des extraits a permis par la suite, d'engager la PES dans une véritable réflexivité sur son activité. Je peux même souligner que la PES n'éprouvait plus aucun problème avec son image. Pour ma part, le choix de ces extraits s'est opéré en fonction des problèmes soulevés puis en fonction du suivi des règles dès que celles-ci sont venues

outiller les entretiens et ont servi à guider l'analyse de travail. Je dois préciser que le fait de cibler au préalable les règles de métier a largement facilité la sélection de ces extraits. Face à moi même, le choix s'avérait plutôt «facile» mais il aurait été plus intéressant de partager ces choix avec un collectif professionnel, ce qui aurait eu pour conséquence de vérifier si la vision professionnelle est singulière ou non. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai juste invité la PES à la fin de chaque entretien, à fixer l'objet du prochain passage à filmer et surtout du contenu des règles de métier à suivre afin d'en contrôler et d'en constater les résultats. Je rejoins les résultats d'études qui ont montré que la vidéo ne doit pas être utilisée de façon systématique, qu'elle doit être ponctuelle et se faire dans d'autres contextes de formation. Par ailleurs, lors de chaque entretien outillé, j'ai choisi entre 6 et 9 extraits d'une durée allant de 10 à 15 minutes au total pour une durée de 60 à 90 minutes d'entretien. Même s'il convient de ne pas submerger la PES d'images et d'informations et de choisir des moments explicites et pertinents, la sélection de ce nombre d'extraits a créé des dilemmes pour moi formateur «non accompagné dans l'utilisation de visionnage». Dans le cadre de cette étude, j'ai agi par tâtonnements successifs selon mes croyances et selon ma vision professionnelle. Il serait intéressant de connaître les résultats d'études portant sur les effets de cette sélection de vidéos, réalisée par l'enseignant débutant lui même.

Le deuxième point de discussion portera sur la conduite de l'EAC. Pour assurer ma «formation» à cette technique d'entretien, j'ai entrepris dans un premier temps des recherches sur les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) visant à faire passer le sujet de son vécu singulier à un vécu représenté puis verbalisé. Ce type d'entretien bannit les questions en «pourquoi», préconise un certain type de relances et ne mobilise pas les supports vidéo . Pour l'objet de mon étude, j'ai préféré choisir de mettre en œuvre la technique de l'EAC , développée dans le cadre de la clinique de l'activité de Clot (2001). En effet, cette technique se rapprochait davantage de l'objectif poursuivi dans la mesure où elle consistait à filmer des séquences d'activité de travail puis à présenter ces séquences aux acteurs concernés et à organiser un débat réflexif. Ce type d'entretien vise alors à ce que le formé se centre sur lui-même et prenne

conscience de la manière dont il agit et vit ses actions. Pour mener à bien ces entretiens, je me suis appuyée sur les travaux de recherche menés par Chaliès et al. qui montrent que le fondement méthodologique de cet outil est d'étudier le travail et de faire comprendre tout ce qui est mobilisé par la PES dans sa classe face à ses élèves et de révéler ainsi une partie de l'expérience afin de mieux comprendre et afin de la faire progresser. Les résultats de mon étude ont montré que les types de questions, de relances, de clarifications, de reformulations, de vérifications ont influencé les dialogues entre la PES et moi-même. Si dans un premier temps, les questions visaient à comprendre l'action de la PES en essayant de comprendre les préoccupations de la PES, ses attentes et ses perceptions; le deuxième temps visait plutôt à amener des contradictions, à la bousculer, à la faire douter dans le but de faire bouger sa pratique. Pour cela, j'ai souvent utilisé comme levier les interventions d'un élève ou les comportements d'un élève ou d'un groupe d'élèves pour obliger la PES à constater les effets de sa pratique sur l'activité des élèves. De ce fait, les nombreuses relances que l'on trouve dans mon questionnement visent à faire verbaliser la PES pour accéder par exemple à l'objet du jugement qu'elle émet ou pour justifier son jugement mais surtout, elles ont visé à placer la PES face à ses contradictions. Seules les questions portant sur la description des résultats attendus ou constatés ont été plus rares, ce qui m'amène à dire qu'il est difficile de mener un entretien sans être formé. Lors de la conduite de ces entretiens, j'ai essayé de me rapprocher des recommandations formulées par Leblanc et Ria (2010) qui consistaient à conseiller aux formateurs de se détacher de leur tendance à la prescription.

En résumé, je peux dire que la conduite d'un EAC a pu être possible grâce à la lecture de ces travaux de recherche portant sur la formation professionnelle (Bertone & Chaliès, 2009) et grâce aux outils d'observation qui m'ont servi de filtre pour accéder à l'analyse de l'activité de la PES, pour lui enseigner les règles de métier, pour suivre et contrôler la mise en œuvre de ces règles et enfin pour constater la conformité de ces règles. Tout cela a contribué à suivre les progrès de la PES dans un climat apaisé et sécurisant.

En résumé, ces résultats montrent qu'il est important de se poser la question de l'accompagnement des premiers suivis et de penser ainsi à l'organisation d'un parcours de formation.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de mettre en place un protocole individualisé pour répondre à un besoin ponctuel. Les résultats montrent que si le dispositif est lourd à mettre en place (caméra; autorisation de filmer; contrat éthique; préparation des extraits; mener l'entretien outillé), ils montrent aussi que la satisfaction de la PES est réelle et qu'elle a pu voir sa pratique évoluer en constatant les effets sur le comportement des élèves et sur sa façon de faire.

Cependant, je pense qu'il est dans l'intérêt de l'enseignant débutant de bénéficier de l'aide d'un collectif de formateurs pour développer sa pratique professionnelle. À l'heure actuelle, nous disposons d'un dispositif de formation en alternance accompagnée par des tuteurs aux fonctions différentes mais complémentaires. Aussi, il s'avère nécessaire de réfléchir en commun aux potentialités de cette alternance et de mettre en place une collaboration permettant de réduire les relations de pouvoir (Lefstein et Snell, 2011) et de partager les visions professionnelles. Dans le cadre de mon mémoire, les résultats ont bien montré qu'à partir du moment où j'ai partagé mes outils d'observation avec la PES, un véritable rapport de confiance s'est installé entre nous et une clarification s'est opérée chez la PES en termes d'objectifs de formation et d'apprentissages. À ce titre, les propos que la PES donne dans l'enquête effectuée à la fin de la mise en œuvre de ce dispositif de formation sont très révélateurs: *«La vidéo m'a beaucoup apporté, j'ai pu avoir déjà une image de ma posture dans la classe. De voir la réaction des élèves, leurs interactions. De voir avec du recul mais preuve visible et non pas que de mémoire ce que l'on fait, cela rend la phase de bilan plus facile et plus précise quand on discute des points à retravailler. Je pense que la vidéo est vraiment un outil pratique, et j'ai préféré nos rendez-vous avec la vidéo, car je pouvais voir de manière plus concrète ce qui n'allait pas, ce que vous attendiez, pouvoir en discuter pour trouver des solutions.*

*Je pense que dans ma pratique future et personnelle, je continuerai à utiliser la vidéo, car elle permet vraiment d'observer les comportements et réactions des élèves, mais aussi notre posture dans la classe, pour améliorer notre pratique.»*

Dans des termes Vygotskiens, je pense que les situations d' EAC élargissent la zone proximale de développement de la PES c'est à dire que le formateur, par ses interventions, va transformer la situation initiale pour mieux comprendre les ressorts de cette activité observée (Clot, 2001). De la même façon, on pourrait penser que le groupe de tutorat mixte pourrait avoir cette même fonction. Les travaux actuels vont dans ce sens et ont été relayés par plusieurs conférences de consensus lors de la chaire UNESCO «Former les enseignants au XXI siècle».

## CHAPITRE 2 : Conclusion

Les résultats obtenus et discutés en amont permettent de valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la vidéo de sa propre activité d'enseignement dans le cadre des visites conseils favorise bien la capacité de la PES à analyser une activité d'enseignement et à enseigner autrement à condition que le formateur accompagne la PES de par son questionnement et ses outils d'observations.

Comme on a pu le voir tout au long de ce mémoire, les résultats de cette étude m'ont amenée à m'interroger à plusieurs reprises sur la question du parcours de formation professionnelle des enseignants débutants, à savoir comment intégrer la vidéo de sa propre pratique dans la formation des enseignants tout au long de leur carrière? La PES a exprimé le besoin lors de l'enquête finale de poursuivre sa formation professionnelle à l'aide de la vidéo. De ce fait, plusieurs questions se posent:

- 1) Si j'ai pu accompagner de façon individuelle la PES tout au long de ce protocole, quelles seraient les activités à développer de façon collective pour aider les enseignants débutants à bénéficier d'un parcours professionnel complet?
- 2) Comme j'ai pu le dire et le montrer, ce protocole est né d'un besoin singulier observé dans l'exercice même du métier de la PES et lié à une problématique de métier bien précise. Aussi, comment articuler ce besoin singulier aux autres besoins des enseignants débutants appartenant à un même dispositif de formation? Si plusieurs études mentionnées en amont ont proposé des entrées progressives dans le métier (Leblanc,2014), suffisent-elles à prendre en compte toutes les problématiques de métier et la diversité des parcours professionnels relevant d' expériences différentes?
- 3) Si ce mémoire m'a permis de faire un premier pas en participant à la construction d'un langage commun à travers l'utilisation d'outils d'observations et à travers l'utilisation de la vidéo, et si les résultats ont pu prouver l'efficacité de cette collaboration à travers la satisfaction de la PES, ne faudrait-il pas alors envisager une formation des formateurs dans le but de créer une «culture commune des enseignants » au service de la formation et des enseignants

débutants?

Comme on a pu le voir tout au long de l'analyse des données, les résultats ont montré à plusieurs reprises que l'activité du formateur dans l'accompagnement de la PES par le biais de la vidéo et de l'EAC était difficile. En fin d'étude, après avoir interrogé la PES au sujet de ce dispositif et après avoir présenté ce dispositif de formation au groupe de tutorat, plusieurs aménagements ont été proposés par le groupe par rapport au protocole initial.

Séquence 0: Présenter et partager au sein du groupe de tutorat l'outil d'observation permettant d'identifier les règles de métier, de les nommer, de les expliquer en donnant les attendus. À ce titre, il a été proposé de mettre en place une hiérarchisation de ces règles sur l'année afin d'instaurer une programmation et afin de tenir compte des expériences de chacun.

Séquence 1: À la demande des PES ou des formateurs, et en fonction des observations réalisées dans l'exercice de leur métier, cibler collaborativement les règles de métier à traiter prioritairement et les expliciter en donnant les attendus. Pour atténuer les malentendus entre formateurs et formés, proposer de visionner d'autres vidéos d'enseignants pairs ou/et experts afin de multiplier les exemples. Énumérer les termes du contrat éthique et collaboratif qui devront être respectés lors de la mise en place du dispositif de formation.

Séquence 2: Filmer une leçon selon ce qui aura été convenu au préalable. Cette leçon peut avoir été préparée collaborativement avec le PES pour permettre un meilleur aménagement de la situation observée, ou elle peut faire l'objet d'autres aménagements possibles tels que la réduction de groupe élèves, tout ceci dans le but de favoriser l'observation du suivi des règles enseignées. Suite à l'enregistrement du film, se retirer dans une salle ou prévoir un casque afin de visionner la leçon et de sélectionner les extraits de films qui nous serviront lors de l'entretien. Certains tuteurs ont proposé de différer l'entretien afin de mieux le préparer. Pour avoir testé les deux façons, j'ai préféré la première dans la mesure où elle donne plus de sens à notre démarche de formation et au contrat initial. Je précise cependant que l'entretien

différé ne doit pas être trop éloigné de la leçon.

Séquence 3 : Mener l'entretien EAC en rappelant le rôle de chacun, en étant bienveillant et encourageant. Les extraits sélectionnés serviront à l'entretien pour faire constater la conformité ou non des règles enseignées. Il s'agit dans tous les cas de veiller à suspendre ses jugements et à ne pas imposer son style. Pour cela, les questions doivent chercher à comprendre l'action des PES, à demander des explications, à émettre des jugements et à les étayer, à interroger l'activité des élèves et des ressources de la classe et à donner les attendus de la règle. Des pistes et des exemples proches des conditions de la classe doivent être donnés. L'entretien se termine en complétant la grille de progrès quant au suivi des règles enseignées. Une date de visite suivante sera fixée dans le but de suivre à la trace les tentatives de mises en œuvre des propositions et de permettre aux PES de constater le chemin parcouru.

Cependant, même si ces aménagements ont été réfléchis et partagés collectivement au sein du groupe de tutorat, ce type de collaboration est difficile à mettre en place dans la mesure où la composition de ces collectifs d'enseignants est remise en question à chaque rentrée scolaire. De ce fait, cette instabilité remet en cause la mise en œuvre et l'efficacité du dispositif de formation proposé ci-dessus car les formateurs « formés à l'utilisation de la vidéo » doivent présenter et expliciter le projet au nouveau groupe, convaincre, se mettre d'accord avant de commencer la formation des jeunes enseignants. Comme je l'avais mentionné lors de mon introduction, l'utilisation de la vidéo dans le cadre des visites conseils crée de la résistance chez certains formateurs. En effet, si la lourdeur du dispositif va freiner certains, d'autres formateurs ne vont pas voir l'intérêt de mener un entretien par le biais de la vidéo. Pourtant, l'introduction de la vidéo dans la formation des enseignants débutants doit devenir un levier dynamique et conduire l'Éducation Nationale et l'ESPE à favoriser la pérennité des groupes de tutorat afin de créer des collaborations efficaces entre les différents formateurs. Ceci représente un enjeu crucial pour participer à la création d'une « culture de l'observation ». Enfin, la formation des tuteurs représente une nécessité pour optimiser la

qualité de la formation des enseignants débutants dans le métier. En m'inscrivant au Master Parcours Conseil pédagogique, j'ai pu réinterroger mon métier et m'intéresser aux différentes modalités de conseils que l'on peut donner dans le cadre de nos visites. Mais en dehors de ces expériences, la formation des formateurs n'existe pas ou peu. Le nouveau référentiel de compétences professionnelles du formateur<sup>27</sup> qui s'appuie sur les travaux menés dans le cadre de l'université d'été «former les formateurs» propose des documents en ligne sur Eduscol dans le but de constituer une «*culture commune entre les formateurs*». Si l'accompagnement de ce parcours a le mérite d'exister, on peut alors s'interroger sur les effets de ces ressources pour la formation des formateurs.

Finalement, l'image qui ressort de l'utilisation de la vidéo dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation pour mener un travail de formation est celle d'un accompagnement nécessaire dans le parcours de l'enseignant débutant et du formateur.

---

27 Ministère de l'Éducation Nationale. Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur. Circulaire n°2015 -109 du 21-7-2015.,annexe 1.Bulletin Officiel,n° 30, 23-7-2015, p.1-2.



## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite (2000). *L'analyse des pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?* Recherche et Formation n°35 , 25-41.
- ALTET, Marguerite (2006). *L'analyse de pratiques. Recherche et Formation*, n°51, 11-25.
- AMATHIEU, Jérôme (2013). *Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique : la construction d'un collectif chercheurs-praticiens(1/2)*. Poster présenté lors des journées de l'unité mixte de recherche Education, Formation, Travail et savoirs (UMR-EFTS). Toulouse:14-15 novembre.
- AMATHIEU, Jérôme, CHALIES, Sébastien (2014). *Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle*. EJRIEPS,4-26.
- BERDUCCI, Domenic (2004). *Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein : a new perspective on Vygotsky's*. Theory Psychology, Volume 14, n°3,329-353.
- BERTONE, Stéfano (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches non publiées. Université de la Réunion.
- BERTONE, Stéfano , CHALIES, Sébastien (soumis). *Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants:choix épistémologiques et théoriques*. @ctivités.
- BERTONE, Stéfano, CHALIES, Sébastien, CLOT, Yves (2009). *Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants* . Le travail humain, Chapitre 72,n°2, 105-125.
- BLOMBERG, G, STÜRMER, Kathleen, SEIDEL,Tina (2011) . *How pre-service teachers observe teaching on video : Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video*. Teaching and Teacher Education,Volume 27,n°7, 1131-1140.
- BORKO, Hilda et alii. (2008). *Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development*. Teaching and Teacher Education,Volume 24,n°2, 417-436.
- BORKO, Hilda et alii. (2011). *Using video representations of teaching in practice-based professional development programs*. ZDM Mathematics Education ,Volume 43,n°1, 175-187.
- BROPHY, Jere (2004). *Using video in teacher education*.Oxford, UK : Elsevier.
- BRUNVAND, Stein (2010). *Best practices for producing video content for teacher education* . Contemporary Issues in Technology and Teacher Education , Volume10,n°2, 247-256.
- CHALIES, Sébastien et alii. (2009). *L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience*. Recherche et Formation, n°61,85-129.
- CHALIES, Sébastien, AMATHIEU, Jérôme, BERTONE, Stéfano (2013). *Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail: propositions théoriques et illustrations empiriques*. Le travail humain,Volume 76,n°3,309-334.
- CHALIES, Sébastien et alii. (2010). *Training preservice teachers rapidly : the*

*need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers.* Teaching and teacher Education ,Volume 25,n°4,767-774.

[CHALIES, Sébastien., BERTONE, Stéfano \(2013\).](#) *Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants: fondements épistémologiques, développements théoriques et illustrations empiriques.* Actes du colloque international de l'AREF, Montpellier, 27-30 Août.

[CLOT, Yves.](#) *Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie.* In Santiago-Delefosse (coord.) (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie.* Paris : Dunod, 125-147.

[CLOT, Yves, LEPLAT, Jacques \(2005\).](#) *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail .* Le travail humain, Volume 68, 289-316.

[DELPOUX, Pauline, VEYRUNES, Philippe \(2010\).](#) *Analyse de l'activité des stagiaires lors de stages d'observation en formation des enseignants.* In Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève.

[ERICKSON, Frederick \(2007\).](#) *Ways of seeing video : Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage.* In GOLDMAN,Ricki (Eds). *Video research in the learning sciences .* Mahwah, NJ : Erlbaum,145-155

[ESCALIE, Guillaume, CHALIES, Sébastien \(2011\).](#) *Apprendre des règles de métier. Le rôle du collectif de formateurs.* Recherche et formation, Volume 67,149-163.

[FELDON, David \(2007\).](#) *Cognitive load and classroom teaching : the double-edged sword of automaticity .* Educational Psychologist, Volume 42,n°3, 123-137.

[FLANDIN,Simon, RIA,Luc \(2013\).](#) *Making dissatisfaction emerge about activity : Video-training to foster teachers' professionalization.* Néopass@ction study visit:development,design and study of video-training devices. IFE-ENS de Lyon:26-28 mars.

[FLANDIN,Simon, GAUDIN,Cyrille \(2014b\).](#) *Conception continuée dans l'usage en vidéo-formation des enseignants.* Troisième colloque International de la Didactique Professionnelle, Conception et Formation . Caen : 28-29 octobre.

[GAUDIN, Cyrille, CHALIES, Sébastien \(2011a\).](#) *La vidéo pour former par et à l'observation.* Revue EPS,n°346,39-43. Paris : Edition Revue EPS.

[GAUDIN, Cyrille, CHALIES, Sébastien \(2011b\).](#) *Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants.* Actes du colloque des Outils pour la Formation ,l'Education et la Prévention (OUFOREP). Nantes : 6-8 juin.

[GAUDIN, Cyrille, CHALIES, Sébastien \(2012\).](#) *L'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants novices.* Revue française de Pédagogie,n° 178, 115-130.

[GOLDMAN, Ricki \(2007\).](#) *Video representations and the perspectivity framework : epistemology, ethnography, evaluation,ans ethics.* In *Video research in the learning sciences .* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.3-38.

[HATCH, Thomas, GROSSMAN, Pam \(2009\).](#) *Learning to look beyond the boundaries of representation : Using Technology To Examine Teaching.* Journal of Teacher Education ,Volume 60,n°1, 70-85.

[LÄHTEENMÄKI MIKA \(2003\).](#) *On rules and rule following : obeying rules blindly.* Language and Communication, Volume 23,n°1,45-61.

LE FEVRE, Diedre, RICHARDSON, Virginia (2002). Staff development and the facilitator. *Teaching and Teacher Education*, Volume 18, n°4, 483-500.

LEBLANC, Serge (2009). *Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo: principes de conception, effets formatifs et projectifs*. Actes du colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle : « l'expérience », ENESAD : Dijon.

LEBLANC, Serge (2014a). Scénarisation de vidéoformation au sein d'un processus progressif de professionnalisation. Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle » : *La vidéoformation dans tous ses états. Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* IFÉ (Institut Français de l'Éducation). ENS de Lyon : 23 janvier.

LEBLANC, Serge (2014b). *Observer ses collègues ou soi-même*. Cahiers pédagogiques, n°511, 23-25.

LEBLANC, Serge, RIA, Luc. Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In BAILLAT, Gilles (coord.) (2010). *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Broeck, 255-265.

LEBLANC, Serge, SEVE, Carole (2012). *Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle*. Recherche et formation, Volume 70, n°2, 47-60.

LEBLANC, Serge, RIA, Luc, VEYRUNES, Philippe. Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. In VEILLARD, Laurent (coord.) (2012). *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 63-94.

LEFEVRE, D.M. Designing for teacher learning : Video-based curriculum design. In BROPHY, Jere (coord.) (2004). *Advances in research on teaching : Using video in teacher education*. Oxford, UK : Elsevier, volume 10, 235-258.

LEFSTEIN, Adam, SNELL, Julia (2011). *Professional vision and the politics of teacher learning*. *Teaching and Teacher Education*, Volume 27, n°3, 505-514.

LINARD, Monique, PRAX Irène (1984). *Images vidéo, images de soi : ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod.

MILLER, Kevin, ZHOU, Xiaobin (2007). Learning for classroom video: what makes it compelling and what makes it hard. In GOLDMAN, Ricki (coord.) (2007). *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 321-334.

MILLER-RIGELMAN, Nicole, RUBEN Barbara (2012). *Creating foundations for collaboration in schools : Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching*. *Teaching and Teacher Education : an International Journal of Research and Studies*, Volume 28, n°7, 979-989.

MOREL, Françoise et alii. (2015). *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*. *Le français aujourd'hui*, n°188, 65-77.

MORENO, Roxana, ABERCROMBIE, Sara, HUSHMAN, Carolyn. Using virtual classroom cases as thinking tools in teacher education. In Gibson, David (coord.) (2009). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. Chesapeake : ACE, 2615-2622.

NELSON, Katherine (2008). *Wittgenstein and contemporary theories of word*

- learning*. *New Ideas in Psychology, Volume 4, n°3*, 1-13.
- POSTIC, Marcel (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- PRUSAK, Keven et alii. (2010). *Reliability of pre-service physical education teachers' coding of teaching videos using studiocode analysis software*. *Journal of Technology and Teacher Education*, Volume 18, n°1, 131-159. Chesapeake, VA : AACE.
- PUTNAM, Ralph, BORKO, Hilda (2000). *What do new views on knowledge and thinking have to say about research on teacher learning ?* *Educational Researcher*, Volume 29, n°1, 4-15.
- RAYOU, Patrick, VAN ZANTEN, Agnès (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- RIA, Luc, Serres, G. , LEBLANC, Serge (2010). *De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires*. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, Volume 32, n°1, 105-120.
- RIA, Luc, LEBLANC, Serge (2011). *Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. @ctivités*, Volume 8, n°2, 112-134.
- RIA, Luc, LEBLANC, Serge (2012). *Professionnalisation assistée par vidéo: les effets d'une navigation sur Néopass@ction*. *Recherches et Educations*, n°7, 99-114.
- ROEHRIG, Alysia D et alii. (2008). *Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices*. *Teaching and Teacher Education*, Volume 24, 684-702.
- ROSAEN, Cheryl L et alii. (2008). *Noticing Noticing : how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences ?* *Journal of Teacher Education*, Volume 59, n°4, 347-360.
- SANTAGATA, Rossella (2009). *Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools*. *Journal of Teacher Education*, Volume 60, n°1, 38-51.
- SEIDEL, Tina et alii. (2011). *Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations : Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others ?* *Teaching and Teacher Education*, Volume 27, n°2, 259-267.
- SHEPHERD, Craig, HANNAFIN, Michael J (2008). *Facilitating professional development through video based, formative assessment e-portfolios*. *Journal of Computing in Teacher Education*, Volume 25, n°1, 63-69.
- SHEPHERD, Craig, HANNAFIN, Michael J (2009). *Beyond recollection : re-examining preservice teacher practices using structured evidence , analysis, and reflection*. *Journal of Technology and Teacher Education*, Volume 17, n°2, 229-251.
- SHERIN, Miriam Gamoran . *New perspectives on the role of video in teacher education*. In BROPHY, Jere (coord.) (2004). *Using video in teacher education* . Oxford, UK: Elsevier, 1-28.
- SHERIN, Miriam Gamoran, VAN ES, Elisabeth A (2005). *Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions*. *Journal of Technology and Teacher Education*, Volume 13, n°3, 475-491.
- SHERIN, Miriam Gamoran, VAN ES, Elisabeth A (2009). *Effects of video club*

*participation on teachers' professional vision*. Journal of Teacher Education, Volume 60, n°1, 20-37.

SHERIN, Miriam Gamoran, HAN, S (2004). *Teacher learning in the context of a video club*. Teaching and Teacher Education, Volume 20, n°2, 163-183.

SNOEYINK, R (2010). *Using video self-analysis to improve "withitness" of student teachers*. Journal of Digital Learning in Teacher Education, Volume 26, n°3, 101-110.

THEUREAU, Jacques (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

THEUREAU, Jacques (2004). *Cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

THEUREAU, Jacques (2006). *Cours d'action: méthode développée*. Toulouse : Octarès.

TRIPP, Tonya R, RICH, Peter J. (2012b). *Using video to analyze one's own teaching*. British Journal of Educational Technology, Volume 43, n°4, 678-704.

VAN ES, Elisabeth A, Sherin, Miriam Gamoran (2002). *Learning to notice : Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*. Journal of Technology and Teacher Education, Volume 10, n°4, 571-596.

VAN ES, Elisabeth A, Sherin, Miriam Gamoran (2008). *Mathematics teachers' "learning to notice "in the context of a video club*. Teaching and Teacher Education, Volume 24, n°2, 244-276.

VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

WEST, Chad (2012). *Developing Reflective Practitioners : Using Video -Cases in Music Teacher Education*. Journal of Music Teacher Education, Volume 22, n°2, 11-19.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

WONG, Siu Ling et alii. (2006). *Setting the stage for developing pre-service teachers' conceptions of good science teaching : The role of classroom videos*. International Journal of Science Education, Volume 28, n°1, 1-24.

Zhang, Meilan et alii. (2011). *Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development*. Teaching and Teacher Education, Volume 27, n°2, 454-462.