

GUIDE PRATIQUE

Concevoir et utiliser des vidéos pour analyser les pratiques et accompagner les enseignantes et enseignants



LE PROGRAMME APPRENDRE

Actif depuis 2018, le programme APPRENDRE a pour mission de renforcer la professionnalisation des enseignantes et enseignants, d'améliorer la qualité de la formation initiale et continue, et de soutenir leur développement professionnel tout au long de leur carrière. Le programme agit à la fois sur les pratiques pédagogiques, sur les statuts enseignants et sur la gouvernance de la profession. En cela, il contribue à l'amélioration de la condition enseignante et à la création d'un environnement favorable à une meilleure qualité des enseignements-apprentissages, conformément à l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) des Nations unies.

Pour atteindre ces objectifs, APPRENDRE mobilise son réseau d'expertise et facilite l'accès à des ressources, outils et savoirs.

APPRENDRE accompagne les ministères de l'Éducation de 23 pays francophones dans le renforcement des capacités de leurs personnels d'encadrement et d'accompagnement pédagogique. À la demande de ces pays, APPRENDRE mobilise un réseau d'expertise et de partenaires (personnes praticiennes, chercheuses, cadres éducatifs et universitaires) pour réaliser des missions de formation, d'audit, de diagnostic et d'ingénierie.

Les appuis mis en place par APPRENDRE ciblent prioritairement les directions et institutions responsables de la formation initiale et continue des personnels enseignants dans les pays concernés. L'identification des actions à mener s'appuie sur le recueil des besoins des actrices et des acteurs, dans une démarche partenariale fondée sur le dialogue et l'échange. Chaque pays définit son Plan de Travail Annuel (PTA) en étroite collaboration avec les huit Groupes Thématiques d'Expertise (GTE) du programme. C'est ensemble qu'un diagnostic est effectué, qu'une réflexion est menée et que les actions à mettre en place sont déterminées.

APPRENDRE n'est pas un dispositif de formation et ne se substitue pas aux financements sectoriels de l'éducation. Ses appuis, ponctuels et ciblés, s'inscrivent en amont des projets nationaux conçus et pilotés par les pays et renforcent les capacités de conception, de pilotage et de suivi des ministères.

Par ces interventions, APPRENDRE contribue à améliorer durablement la qualité des enseignements et des apprentissages dans les systèmes éducatifs francophones.

CE SUPPORT DE FORMATION A ÉTÉ CONÇU PAR

Marguerite Altet, professeure émérite, Université de Nantes

Yann Vacher, professeur, Université de Corte

PHOTO DE COUVERTURE : RAMASOMANANA Rindra

ÉDITION ET CORRECTION : HAN Sidonie

CONCEPTION GRAPHIQUE : LOURDEL Alexandre

MISE EN PAGE : COHEN Deborah



Ce guide est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

Paris, 2025



APPRENDRE

GUIDE PRATIQUE

Concevoir et utiliser des vidéos pour analyser les pratiques et accompagner les enseignantes et enseignants



AGENCE UNIVERSITAIRES
DE LA FRANCOPHONIE



Liberté
Égalité
Fraternité



AFD

AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT

SOMMAIRE

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
CHAPITRE 1 Contexte et cadre éthique et théorique	13
1. La philosophie spécifique et les principes de formation des enseignant·es du GTE 1	15
2. L'analyse de pratiques professionnelles (APP) fondée sur l'image vidéo ou le récit : une démarche de formation professionnaliste et réflexive	17
3. Les concepts fondateurs des activités de formation APPRENDRE du GTE 1	20
3.1 Le couple enseignement-apprentissage	20
3.2 Le couple observation-analyse	21
3.3 La démarche d'accompagnement	27
4. Conclusion	29
CHAPITRE 2 Usages possibles des vidéos selon les contextes	33
1. Les types et modalités de formation concernés	35
1.1 Les objectifs	35
1.2 Les principes	36
1.3 Les modalités générales	36
1.4 Les types d'usage possibles	36
1.5 Les compétences des acteurs	37
1.6 Les points de vigilance en fonction des contextes	37
1.7 La nature des grilles et des vidéos	37
2. Usage en formation initiale des enseignant·es	39
2.1 Objectifs et principes	39
2.2 Modalités de conception et types d'usage privilégiés	40
2.3 Compétences nécessaires	40
2.4 Points de vigilance	40
3. Usage en formation continue	42
3.1 Objectifs et principes	42
3.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié	42
3.3 Compétences nécessaires	43
3.4 Points de vigilance	43

4. Usage en encadrement et en inspection	45
4.1 Objectifs et principes	45
4.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié	45
4.3 Compétences nécessaires	46
4.4 Points de vigilance	46
5. Usage en travail d'équipe ou collaboratif en établissement ou territoire de proximité	47
5.1 Objectifs et principes	47
5.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié	48
5.3 Compétences nécessaires	48
5.4 Points de vigilance	48
6. Usage en autoformation	50
6.1 Objectifs et principes	50
6.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié	50
6.3 Compétences nécessaires	51
6.4 Points de vigilance	51
7. Usage en formation initiale de formateur·rices	52
7.1 Objectifs et principes	52
7.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié	52
7.3 Compétences nécessaires	53
7.4 Points de vigilance	53
8. Conclusion	55
 CHAPITRE 3 Les outils centraux du travail : des grilles d'observation et d'analyse	 57
1. Introduction	59
2. Les grilles d'observation et d'analyse	60
2.1 L'observation et l'analyse de pratiques : des démarches instrumentées	60
2.2 La conception des grilles d'observation	62
2.3 Deux exemples de grilles contextualisées	65
2.3.1 Un exemple de grille générale au Sénégal	65
2.3.2 Un exemple de grille d'observation ciblée sur « la consigne » au Burkina Faso	71
3. Le remplissage des grilles d'observation-analyse	75
4. Les vidéos enregistrées : objectivation et trace des pratiques	86
4.1 La philosophie des vidéos du GTE 1	86
4.2 La vidéo comme support d'observation et d'analyse	87
4.2 Les fonctions de la vidéo	87
5. Pour conclure sur les outils	89

CHAPITRE 4 Conception et contenus des vidéos de classe	91
1. Conception de la vidéo de classe	93
1.1 En amont de la captation des images	94
1.1.1 Du point de vue éthique	94
1.1.2 Du point de vue juridique	94
1.1.3 Du point de vue technique	95
1.1.4 Du point de vue didactique	95
1.2 Pendant la captation des images	97
1.2.1 Le son	97
1.2.2 La lumière	97
1.2.3 Les angles de vue	98
1.3 Après la captation des images	99
2. Le contenu	101
2.1 Les interactions entre l'enseignant·e et les élèves	102
2.2 Les productions des élèves	104
2.3 L'enseignant·e : postures et attitudes	106
2.4 Les élèves : postures, attitudes	108
2.5 Les différentes activités des élèves et de l'enseignant·e	110
2.6 Les interactions entre les élèves	112
2.7 Les conditions matérielles et l'organisation spatiale de la classe	114
2.8 Les usages des supports pédagogiques et didactiques	116
3. Conclusion	101
CHAPITRE 5 Utilisation des vidéos	119
1. Produire une analyse à partir de vidéos	121
1.1 Fournir un cadre, des outils pour observer et analyser les vidéos	122
1.2 Une perspective « réflexive » d'exploitation de la vidéo	126
2. Réaliser un entretien pour analyser une vidéo	128
2.1 Objectif	128
2.2 Principe général et déroulement	128
2.3 Contenus de l'entretien	129
2.4 Éthique de l'entretien et posture de l'accompagnateur·rice	130
2.5 Techniques	134
3. Conclusion	139
CONCLUSION GÉNÉRALE	141
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	145
PRÉSENTATION DES AUTEURS ET AUTRICES	151

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le programme APPRENDRE vise à accompagner les ministères de l'éducation de base des pays concernés dans la mise en œuvre d'une démarche qualité destinée à renforcer les capacités professionnelles des enseignant·es et de leurs corps d'encadrement pédagogique afin d'améliorer les résultats des élèves. Pour ce faire, les expert·es du GTE 1, groupe thématique d'expertise portant sur la professionnalisation des acteurs, proposent de développer l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes, contextualisées et authentiques, du processus interactif enseignement-apprentissage à partir d'enregistrements vidéo de classe, afin de comprendre ce qui se joue dans ce processus et d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Ce faisant ils visent la professionnalisation des acteurs par des formations réalisées au plus près des pratiques effectivement mises en œuvre dans chaque pays.

Depuis plusieurs années, les ateliers OAPE (observation et analyse des pratiques enseignantes) du GTE 1, organisés dans divers pays, ont permis de développer des démarches et des outils spécifiques de formation. Ces derniers visent à renforcer les compétences professionnelles des enseignant·es et des corps d'encadrement pédagogique, en développant le « savoir analyser » et l'accompagnement des pratiques enseignantes avec l'objectif final d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves.

La particularité de ces ateliers fondés sur l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes, telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre dans les classes de leur pays, réside dans l'utilisation de séquences vidéo de classe avec des pratiques effectives comme matériau central d'analyse. Comme les ateliers de formation ont une durée courte et qu'il n'est pas possible d'aller observer des pratiques dans les classes, les experts du GTE 1 demandent que soient réalisés en amont de la formation des enregistrements vidéo de 2 à 3 séquences de classe de 20-30 minutes, et ce sont celles-ci qui sont observées et analysées pendant l'atelier. Ces vidéos permettent de recréer, dans un cadre de formation, les dynamiques d'enseignement-apprentissage réelles et, à partir des traces de ces pratiques, de coconstruire des outils d'observation et d'analyse adaptés aux réalités et aux besoins du terrain. Après la réalisation de ces ateliers OAPE du GTE 1 dans divers pays et la conception de nombreux outils, l'élaboration d'un guide d'accompagnement à la conception de vidéos de classe a été souhaitée par le programme APPRENDRE, des illustrations de vidéos de classe avec leur analyse ayant déjà été produites dans six pays (Bénin, Cameroun, Maroc, Madagascar, Rwanda, Sénégal).

En effet, la production et l'analyse de ces vidéos nécessitent un encadrement méthodologique rigoureux, d'où la proposition d'élaborer ce guide techno-pédagogique pour montrer comment filmer, observer, analyser et accompagner les pratiques enseignantes à travers l'utilisation de vidéos de séquences de classe authentiques.

LISTE DES SIGLES

APP : analyse de pratiques professionnelles

E-A : enseignement-apprentissage

GTE : groupe thématique d'expertise

FI : formation initiale

FC : formation continue

FF : formation de formateurs et formatrices

OAPE : observation et analyse des pratiques enseignantes

CHAPITRE

1

CONTEXTE
ET CADRE ÉTHIQUE
ET THÉORIQUE

1 LA PHILOSOPHIE SPÉCIFIQUE ET LES PRINCIPES DE FORMATION DES ENSEIGNANT·ES DU GTE 1

La rédaction d'un guide sur la conception de vidéos de pratiques de classe s'inscrit dans la philosophie du GTE 1. Cette dernière se fonde sur le modèle d'une formation professionnalisante des enseignant·es en se situant dans la tendance internationale de la professionnalisation, qui vise à former des enseignant·es plus autonomes et réfléchis, au service de la réussite des apprentissages des élèves. Cette conception de la formation professionnelle repose sur le développement :

- ▶ du « savoir-enseigner »,
- ▶ du « savoir-faire apprendre »,
- ▶ de compétences professionnelles expertes du métier,
- ▶ des savoirs professionnels propres auxquels se référer pour prendre des décisions.

Il s'agit de former une personne enseignante professionnelle réfléchie, capable d'analyser, de comprendre ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, qui ne se contente plus d'exécuter les tâches explicitement prescrites mais est capable de s'adapter à des situations imprévues. On attend d'elle qu'elle sache gérer la complexité, naviguer dans celle-ci à partir de repères, de stratégies propres plutôt que selon un plan préétabli à appliquer.

C'est pourquoi une telle formation repose sur l'activité même de la personne formée, actrice de sa formation, qui construit ses compétences ; le formateur ou la formatrice n'est que l'organisateur des conditions d'un apprentissage professionnel, un expert qui anime la formation, accompagnant la personne formée dans la construction de sa professionnalité. Cette conception repose sur le fait que l'on apprend bien que ce qu'on expérimente soi-même ou qu'on recherche soi-même, dans une situation d'accompagnement et d'appui d'un formateur, d'une formatrice ou d'un pair.

Ce processus actif de formation est un miroir de ce que le ou la formé·e fera avec ses élèves qui construiront à leur tour leurs savoirs et leurs compétences par un enseignement-apprentissage actif et interactif.

La philosophie spécifique et les principes de formation...

Cette formation professionnalisante s'appuie ainsi sur les principes suivants :

- ▶ **l'isomorphisme de la formation et de l'enseignement-apprentissage** : la pratique de formation est une mise en œuvre de ce que l'enseignant·e fera avec ses élèves. La personne formatrice utilise la pédagogie active de la même façon qu'elle demande à ses stagiaires de le faire avec leurs élèves ; elle illustrera la pédagogie différenciée dans sa fiche de formation si elle invite les formé·es à pratiquer avec leurs élèves une pédagogie différenciée.
- ▶ **Une mise en activité de la personne formée**, actrice de sa formation à partir d'un travail sur ses représentations, d'analyse de cas, de pratiques, de situations problèmes la conduisant à rechercher par elle-même les solutions, à les discuter et dans laquelle l'erreur devient un régulateur de l'apprentissage. Cette mise en activité est au service des objectifs visés et de la construction des compétences professionnelles pour la personne formée. Ainsi, le ou la formateur·rice devra faire preuve d'une démarche formative active. De même elle sera mise en œuvre avec l'élève au service des objectifs de l'école fondamentale.
- ▶ **Le choix de la théorie d'apprentissage constructiviste** en formation professionnelle et en enseignement : cette congruence traduit la recherche de cohérence entre la théorie d'apprentissage sous-jacente et la pratique en formation et dans la classe.
- ▶ **La réflexivité** : cette posture qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense sera mise en place avec les fiches de formation, de même que la métacognition, partie cognitive de la réflexivité avec les élèves. Il s'agit de former l'enseignant·e à considérer a posteriori la façon dont il a mené une tâche, à l'analyser pour en dégager les éléments, à en prendre conscience pour les améliorer.
- ▶ **La contextualisation** : le milieu dans lequel vit la personne formée ou l'élève-apprenant·e sera pris en compte, aussi bien pour la formation que pour l'enseignement-apprentissage. Les enseignant·es qui se forment à analyser leur propre fonctionnement prennent conscience de leurs limites et de leurs forces, acceptent de tester d'autres pratiques, d'inventer des stratégies et se sentent responsabilisés et valorisés par leur attitude de réflexivité et les possibles changements que celle-ci engendre. La construction d'un jugement professionnel est une réponse possible aux situations d'adversité que l'enseignant·e traverse dans des pays aux contraintes multiples. Former ces personnels à être lucide et à savoir faire face à des situations difficiles à partir d'une analyse qui fait sens les rend confiants tout en valorisant la profession et en développant son pouvoir d'agir.

2 L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES (APP) FONDÉE SUR L'IMAGE VIDÉO OU LE RÉCIT : UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE ET RÉFLEXIVE

Dans le cadre des débats actuels sur la professionnalisation des formations, il est demandé aux pays d'élèver le niveau de recrutement des enseignant·es (licence, master) en mettant en place au sein des universités, des centres ou des instituts supérieurs de formation des diplômes professionnels, et en concevant des dispositifs de formation par le développement d'une alternance intégrative entre lieux de pratique et lieux de formation.

C'est au cœur de ce processus que se trouve la possibilité d'articuler les apports des recherches en sciences humaines et sociales, des recherches pédagogiques et didactiques, appelés « savoirs pour enseigner », les savoirs des programmes d'enseignement, appelés « savoirs à enseigner », avec des savoirs issus de la pratique professionnelle, en faisant collaborer des catégories différentes de formateurs ou formatrices, universitaires et professionnels du métier, inspectrices ou inspecteurs, conseillers ou conseillères pédagogiques... En formation initiale, il s'agit, en effet, de permettre aux étudiant·es de construire des compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante dans un modèle de formation articulant « pratique-théorie-pratique » et, en même temps, de développer la posture réflexive d'un·e enseignant·e professionnel·le réfléchi. Cet enjeu est aussi présent dans la formation continue et concerne désormais aussi les personnels enseignants en exercice pour faire évoluer leurs pratiques et les adapter, en prenant en compte les résultats d'apprentissage des élèves.

De nombreux travaux de recherche (Altet, 1994 ; Roth *et al.*, 2006 ; Perez-Roux, 2012 ; Altet *et al.*, 2013 ; Tardif *et al.*, 2012 ; Lenoir, 2014 ; Perez-Roux, 2015 ; Vacher, 2015) montrent que la démarche d'analyse des pratiques professionnelles (APP), dans ses différentes approches, vient soutenir la dimension singulière d'une formation d'adultes par alternance ; celle-ci cherche à développer la prise de conscience, la compréhension et la réflexivité du sujet par et pour lui-même (plutôt que de lui imposer des normes de « bonnes pratiques » de référence à appliquer) ; elle favorise la construction des compétences professionnelles, des savoirs à mobiliser en situation de travail, facilite une centration sur l'apprenant·e et les apprentissages et engage dans un développement professionnel assumé par la future personne enseignante tout autant que par les professionnels déjà en poste.

L'analyse de pratiques professionnelles (APP) fondée sur l'image vidéo ou le récit...

Sur les dispositifs mis en place en formation initiale ou continue pour former un·e enseignant·e professionnel·le, les travaux sur les analyses de pratiques professionnelles effectives (Altet, 2000 ; 2002 ; 2008 ; 2013 ; Fumat *et al.*, 2003) montrent qu'il s'agit d'une démarche de formation qui permet l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage par la professionnalisation du métier à travers une prise de conscience de ce qui est effectivement fait, une posture et une pratique réflexive : la réflexion étant perçue comme une ressource qui se manifeste « par l'amélioration d'actions liées à d'autres compétences » (Altet, 2000).

La mise en œuvre, dans de nombreux pays, ces deux dernières décennies, de formations comprenant divers dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles et visant à développer une attitude réflexive sur la pratique dans une articulation « pratique-théorie-pratique » a montré l'intérêt d'inviter très tôt les enseignant·es, dès leur formation initiale, à construire une posture réflexive, une analyse de situations éducatives et de pratiques, fondée sur l'observation de pratiques effectives, qui leur permet de comprendre les situations vécues et de s'y adapter, mais aussi de prendre en compte les apprentissages des élèves et d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage. Ces formations sont menées avec l'appui de personnes formatrices de différents statuts ; les inspecteurs et inspectrices participent notamment à cette dynamique de transformation en intégrant une dimension accompagnement-formation à leurs interventions. Cette possibilité ouvre une perspective de complément des dispositifs existants de formation continue, notamment en mobilisant les supports vidéo de séances de classe.

► **La place de l'observation à partir de vidéos**

Avec les séances de classe enregistrées en vidéo que nous utilisons, il ne s'agit pas de proposer une leçon modèle analysée, mais bien de présenter « le savoir-analyser une séance authentique contextualisée et mise en œuvre » (Altet et Vacher, 2025) au travers de vidéos utilisables en formation. Le travail sur la variété des vidéos, contextes et outils utilisés prémunit d'une approche normative et prescriptive.

L'analyse de pratiques professionnelles (APP) fondée sur l'image vidéo ou le récit...

L'objectif opérationnel est de fournir des supports vidéo qui donnent à voir des traces de pratiques et permettent le développement d'analyses variées à partir de divers outils construits dans les pays. Ces vidéos pourraient servir, dans l'ensemble des pays, de support pour former (formation initiale [FI] et formation continue [FC], formation de formateurs et formatrices [FF]) les cadres et personnels enseignants au « savoir observer » et au « savoir analyser ». Cependant, elles ne peuvent aucunement remplacer les formations dans des ateliers. Les utilisateurs-formateurs de ces vidéos devraient donc être eux-mêmes des cadres ayant participé aux ateliers. Notons que si l'usage des vidéos est à destination des cadres ayant participé au programme APPRENDRE, l'enjeu est bien qu'ils utilisent celles-ci lors de formations à destination d'autres acteurs. Cette stratégie de conception s'inscrirait donc dans l'accompagnement de la dissémination par les participant·es.

Retours d'expérience

« Le recours à l'usage de vidéo de classe en formation ou accompagnement est une méthode pédagogique précieuse pour comprendre le processus d'enseignement-apprentissage. Aujourd'hui, dans mes activités de formation, je me sers des vidéos pour renforcer et étayer les apprentissages des étudiants futurs enseignants. Grâce à la vidéo, je développe et encourage une posture réflexive sur la base des réalités de terrain en déclenchant des interactions entre pairs sous ma supervision. Ainsi, cette méthode favorise le développement des savoirs professionnels et/ou réflexifs pour mes étudiants en formation sur leur futur métier d'enseignant. »

Josias Ndikumasabo, formateur FI, Burundi

« L'atelier d'analyse des pratiques professionnelles a constitué pour moi un véritable outil de développement. Il m'a appris à observer ma pratique, permis de porter un regard réflexif sur mes actions pédagogiques, d'identifier des axes d'amélioration concrets et d'enrichir ma posture professionnelle. »

Karima Banouissa, professeure stagiaire FI, Maroc

3 | LES CONCEPTS FONDATEURS DES ACTIVITÉS DE FORMATION APPRENDRE DU GTE 1

La démarche mise en œuvre par le GTE 1 se fonde sur des assises théoriques et l'identification de concepts clés. Pour étayer la conception des vidéos de pratiques de classe, nous mobilisons trois concepts principaux : le couple enseignement-apprentissage, le couple observation-analyse et la démarche d'accompagnement.

Nous en précisons les logiques dans les sections suivantes.

3.1 Le couple enseignement-apprentissage

Dans le cadre du programme APPRENDRE, observer et analyser les pratiques enseignantes consistent à décrire et analyser l'articulation d'un processus interactif enseignement-apprentissage dans une situation donnée de communication et de construction de savoirs ou de savoir-faire qu'il s'agit de caractériser si on veut en comprendre le fonctionnement et l'efficacité.

Dans la lignée de nombreuses recherches (Altet, 1994 ; réseau Open, piloté par Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2002-2012 ; Hattie, 2012 ; Hamre *et al.*, 2013), APPRENDRE a aussi adopté une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante à partir de ses trois domaines constitutifs : le domaine relationnel, qui recouvre le climat et les relations créés en classe par la personne enseignante ; le domaine pédagogique-organisationnel, constitué par les activités maître et élèves menées en situation, par les conditions d'apprentissage, les techniques, les stratégies organisées par la personne enseignante, et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des savoirs, leur structuration et les apprentissages en jeu (Vinatier et Altet, 2008).

Les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignant·es sont analysées comme agissant en tant que médiation relationnelle, pédagogico-didactique, sur le processus d'apprentissage et sur les activités des élèves, leurs résultats et leur médiation cognitive en contexte. La situation d'enseignement-apprentissage est l'espace de rencontre de cette double médiation maître-élèves autour d'un objectif de savoir en jeu ; elle est observée et analysée pour en comprendre le fonctionnement.

C'est pourquoi les outils d'observation construits dans APPRENDRE sont si spécifiques¹, car ils ne sont pas uniquement centrés sur une mesure des comportements de l'enseignant·e, mais portent à la fois sur celui-ci et sur les apprenant·es dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, avec un objectif d'apprentissage visé. Pour chaque élément du processus enseignement-apprentissage à observer et à travailler (par exemple la consigne, la différenciation, la centration sur l'apprenant·e actif, la gestion des erreurs, etc.), ce que fait la personne enseignante est décrit à l'aide d'indicateurs, en interaction avec ce que font les apprenant·es, et les indices prélevés de part et d'autre permettent de mettre en relation et de comprendre ce qui se joue dans les trois domaines constitutifs de la pratique – les domaines relationnel, pédagogique et didactique –, dans leur articulation fonctionnelle, pour faire réussir les apprentissages et évoluer les pratiques à partir d'une prise de conscience et de la réflexivité de l'enseignant·e.

3.2 Le couple observation-analyse

Le programme APPRENDRE propose des dispositifs et des outils de formation professionnelle des enseignant·es fondés sur l'observation des pratiques effectives analysées dans les situations quotidiennes de classe dans la perspective de rendre ceux-ci capables de jugement professionnel, de réflexivité et d'adaptation au changement. Il s'agit bien d'offrir aux personnels enseignants une formation centrée sur leurs représentations et la prise de conscience de leurs propres pratiques, de développer leur capacité à les décrire, les analyser, les théoriser, à dégager la logique des processus interactifs d'enseignement-apprentissage en jeu, à en montrer les limites pour pouvoir adopter de nouvelles pratiques favorables aux apprentissages. Il s'agit de « former autrement » au plus près des pratiques effectives, contextualisées, des pays.

¹ Comparativement à d'autres outils, par exemple Teach : outil d'observation des personnes enseignantes proposé par la Banque mondiale, qui mesure par des scores 28 comportements attendus de l'enseignant dans trois domaines : « culture en classe, enseignement et compétences socio-émotionnelles ».

► L'observation

L'observation permet d'établir un rapport à l'empirie, une façon de parvenir à une intelligibilité des pratiques enseignantes sur la base de ce qui peut être constaté, décrit, en situation d'enseignement-apprentissage. Sans être un but en soi, l'observation n'en est pas moins indispensable, non parce qu'elle est la seule procédure valide parmi toutes les façons de recueillir des informations pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, mais parce qu'elle apporte des éléments constatés, mis effectivement en œuvre (certes toujours interprétables), et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des activités de la personne enseignante en situation d'enseignement-apprentissage, et des réactions et activités des élèves, à leur coactivité.

Dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive, l'intérêt des éléments recueillis par observation, à partir des traces de l'activité des enseignant·es et de l'activité des élèves en contexte est net. Pour autant, considérer que la connaissance des pratiques enseignantes ne peut se passer de l'observation ne récuse certainement pas l'intérêt que présentent d'autres moyens d'investigation. C'est pourquoi les observations sont complétées par des entretiens en amont et en aval avec les enseignant·es observés et avec les élèves afin de saisir le contexte et le sens donné par les acteurs à leur activité.

La démarche d'observation d'une pratique d'enseignement-apprentissage consiste en une **observation systématique et méthodique** de la situation analysée pour **décrire le perçu** et recueillir les données sur **une réalité complexe** à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer : c'est la phase descriptive à visée objectivante, elle se décentre des pratiques, les décrypte en identifiant ce qui est de l'ordre des composants intrinsèques de la situation, à savoir ce qui dépend des décisions et des actions de l'acteur enseignant ou des interactions personnes enseignante-élèves, ou des réactions de l'activité des élèves ; elle permet à la personne enseignante observatrice de faire la part des caractéristiques de la situation, des actes des élèves et de son action propre. Elle sert d'abord à repérer, à identifier des éléments isolés, à déconstruire ; c'est une étape d'objectivation des processus observés.

Observer est une activité de collecte d'informations en classe ou lors d'une séquence professionnelle. Cela peut se faire à partir d'observables prédéterminés (grille thématique d'observation) ou de façon plus « sauvage » en relevant les faits les plus visibles. De ce fait, les stratégies d'observation peuvent être multiples et répondent à des intentions spécifiques. Si la singularité de la personne observatrice est engagée, la complexité de la situation d'observation (angle de vue, qualité du son, activité mentale non visible) ne permet pas de prétendre à une exhaustivité de celle-ci. En résumé, nous proposons de définir l'observation comme une activité composée d'un recueil de matériaux liés à une intention et un « angle de vue » et de la description de ce matériau (Boucenna, Thiébaud et Vacher, 2022).

Compte tenu de la complexité des faits observés et du caractère inaccessible de certains des phénomènes de la séquence professionnelle, l'activité d'observation nécessite de développer un « savoir observer » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). En se dotant de grilles, en s'entraînant à les remplir, en délimitant le périmètre de l'observation, en préparant les conditions de mise en œuvre, le ou la professionnelle parvient à produire une observation de plus en plus en phase avec ses intentions.

Une fois ce matériau constitué et décrit, que faire de celui-ci ? La phase d'analyse suit la phase d'observation. On comprend ici l'articulation logique qui unit les deux processus : l'observation fournit une matière à l'analyse qui ne peut être produite qu'à partir de celle-ci.

► L'APP

La démarche d'analyse s'appuie sur l'observation et commence par une **problématisation** : celle de la situation professionnelle, à partir de l'observation, c'est-à-dire le fait d'identifier ce qui pose question, de raisonner sous forme d'hypothèses, de choisir l'objet à analyser et à traiter, d'isoler une entrée, un angle d'attaque, de se poser une question conceptualisée dont on n'a pas la réponse, de discerner le problème de façon méthodique. Il est important de problématiser pour amener l'enseignant-e à réfléchir, déclencher l'analyse, orienter la réflexion vers diverses pistes, le sensibiliser aux multiples variables possibles dans le processus d'analyse, lui faire prendre conscience de ses représentations et l'aider à s'ouvrir sur d'autres. La problématisation se fait par des questions qui invitent à la réflexion, sur les variables critiques de la situation : « Qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation ? Qu'est-ce qui fait problème dans cette situation ? »

L'analyse proprement dite consiste à mettre en relation les divers éléments repérés dans les actions faites. Cette phase d'identification repère les différents facteurs mis en jeu par la pratique, cherche à mettre en évidence, à clarifier les différentes variables pédagogiques, didactiques, psychosociales, personnelles constitutives de la pratique. Elle s'efforce de les relier, de les mettre en ordre, de les situer dans un réseau de sens et d'en interpréter les interactions. Ce moment d'interprétation tente de redonner le sens de la situation, de comprendre le sens des actions menées et des prises de décision. Processus de déconstruction et de reconstruction du sens, la démarche d'analyse compréhensive menée dans l'APP est une approche transversale centrée sur les mécanismes sous-jacents aux pratiques et sur leur sens. L'analyse, dans cette phase d'interprétation, est menée à partir des observations recueillies, de questionnements, et grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de comprendre l'action, d'expliquer la pratique.

Les concepts fondateurs des activités de formation...

Elle est liée à une **étape de théorisation**. Il n'y a pas d'analyse possible sans outils conceptuels, sans référents théoriques, c'est pourquoi, nous définissons l'APP comme une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, « un savoir-analyser », une métacompétence réflexive (Altet, 1994) par une décentration et une prise de conscience qui produit une lecture distanciée, autre que la pratique vécue, un recadrage de l'action. Enfin, l'analyse est suivie d'une étape de **conception d'alternatives**, d'une **nouvelle pratique** à partir de l'analyse préalable ; il s'agit de proposer des pistes possibles d'amélioration et d'évolution de la pratique.

Il reste à préciser qu'en aucun cas la démarche d'analyse n'est une démarche d'évaluation ; elle n'aboutit pas à la formulation de jugements de valeur et, si elle dégage et met en relation les facteurs intervenants, c'est pour les comprendre. Elle ne mesure pas les écarts des actions produites à une norme. Elle n'est qu'une phase nécessaire à la compréhension du fonctionnement du processus interactif enseigner-apprendre ; elle peut être suivie d'une phase d'évaluation formative identifiée comme telle, fondée sur l'analyse et argumentée.

Analyser est donc une activité de reconstruction de sens. Dans la démarche APPRENDRE, elle a une visée compréhensive. En cela elle diffère d'approche à visée de jugement, de conseil ou évaluative par rapport à une norme attendue. La compréhension signifie que le ou la professionnelle cherche à dénouer puis à retisser ce qu'il ou elle a observé sans interprétation préalable. Celui qui accompagne potentiellement l'analyse (la personne formatrice, inspectrice, le personnel d'encadrement, etc.) ne se situe pas dans une posture extérieure dominante, mais bien dans une recherche de compréhension commune et accompagnante. Concrètement, l'activité d'analyse se traduit par la réalisation de liens (non observables mais inférables) entre les éléments observés. Barbier résume cela en affirmant que « la spécificité de l'analyse [est d'] établir des liens entre des existants » (Barbier, 2018). Décomposer les faits observés, identifier les récurrences, mettre en perspective les causes et les conséquences sont autant de processus mentaux qui se déploient pour analyser (Vacher et Thiebaud, 2022). Il s'agira par exemple de réaliser des hypothèses relatives aux liens possibles entre l'organisation de l'espace et la motivation des élèves, entre la nature des consignes et la mise en activité des élèves, de relier un comportement d'élève à la réaction d'un autre ou à l'interpellation de l'enseignant·e, etc. L'analyse se traduit ainsi par la réalisation d'interprétations, d'hypothèses de compréhension. Le ou la professionnelle accompagnée va chercher à reconstruire le scénario de l'histoire de la séquence (chronologie), mais aussi des interactions entre la personne enseignante, les élèves et les contextes (vision systémique).

Comme pour l'observation, l'analyse implique de développer un « savoir analyser » (Altet, 1994). Plusieurs capacités sont ainsi mobilisées pour réaliser l'analyse : multiplier les angles de vue, mobiliser des outils d'analyse pertinents (cadres, modèles pluriels), penser la complexité des phénomènes. Face à la multitude des analyses possibles, aucune ne peut prétendre à l'objectivité ou à l'exhaustivité. C'est cette subjectivité qui fonde la nature de l'analyse, elle est contextualisée et s'inscrit dans une chaîne d'intentions qui détermine l'entrée mais aussi la fin de l'analyse. En d'autres termes, la question qui détermine l'activité d'analyse qui suit l'observation est : qu'attend-on de l'analyse ?

Dans nos ateliers de formation, le couple observation-analyse s'inscrit ainsi dans une visée compréhensive et réflexive, la finalité de l'activité est double : productive et constructive (Samurçay et Rabardel, 2006). Si la seconde dimension porte sur le développement professionnel des acteurs, la première s'inscrit prioritairement au cœur de la démarche APPRENDRE. En effet, le programme vise l'amélioration et la transformation des pratiques professionnelles en vue de l'augmentation de la réussite des apprentissages, et plus spécifiquement ici par l'analyse. Cette dernière s'inscrit donc dans un cycle plus vaste (« pratique-théorie-théorie » ; Altet, 2000) dans lequel l'expérience du ou de la professionnelle est un point de départ, d'arrivée et de nouveau départ (Kolb, 1984). Si nous explorons la phase « théorie » de ce cycle, nous trouvons en son cœur l'analyse telle que nous l'avons décrite précédemment. Mais que faire du produit de l'analyse dans une perspective de transformation-amélioration des pratiques ?

Plusieurs auteurs mettent en évidence que l'analyse, au sens générique, recouvre en fait divers processus (Altet, 2005 ; Charlier *et al.*, 2013 ; Boucenna, Thiébaud et Vacher, 2022). Pour résumer ces travaux, nous classerons ces composantes en quatre groupes qui s'ordonnent chronologiquement.

- ▶ **La constitution du matériau et sa description.** Les activités relèvent de l'observation au sens générique du terme.
- ▶ **L'analyse proprement dite.** Telle que nous l'avons définie, elle se compose de la recomposition d'un sens à partir des activités de décomposition et de retissage de liens hypothétiques pertinents.
- ▶ **La problématisation et la théorisation.** La problématisation met en perspective les analyses pour en extraire des axes problématiques prioritaires ou dominants dans la pratique analysée. La théorisation constitue une prise de recul sur ces problématiques à partir d'outils conceptuels pédagogiques, didactiques, psychosociaux, pour faire de la compréhension une théorie potentielle de la logique de l'action.
- ▶ **La formulation de nouvelles pistes d'action.** Il s'agit de projeter cette théorie de l'action dans les pratiques réelles afin d'imaginer de nouvelles façons de faire, plus efficaces pour l'apprentissage des élèves.

On notera donc que, dans cette définition large du terme d'analyse, **l'observation** trouve une place en tant qu'entrée dans l'étape centrale du cycle pratique-théorie-pratique. De même, la phase de **théorisation** devient une composante de cette étape. Selon l'objectif et le contexte de l'analyse, la durée ou l'importance de ces composantes est variable. On notera par exemple que l'activité de théorisation est souvent réduite au profit de la phase de conception de nouvelles pratiques. Ces arbitrages sont à penser au regard des objectifs car l'absence de certaines composantes pourrait favoriser le retour de l'évaluation.

En synthèse, nous pouvons affirmer que les processus d'observation et d'analyse sont complémentaires, il n'y a pas d'analyse sans observation mais une observation seule ne permet pas de soutenir le passage à l'intervention. L'analyse s'envisage en effet comme un pivot essentiel du changement des pratiques. Cependant, nous avons aussi évoqué l'impact qu'elle pouvait avoir sur le développement professionnel de l'enseignant·e. À l'interface entre cette dimension productive et constructive de l'analyse se situe un objectif présent en filigrane du programme APPRENDRE : celui du **développement de la réflexivité**. La capacité réflexive entrouvre pour les professionnels la perspective d'une autonomisation qui influence directement la possibilité de faire évoluer ses pratiques, de prendre en mains son métier et ainsi, de transformer, dans le temps, son identité professionnelle (Vacher, 2015).

► **L'entretien formatif**

Si la méthodologie de l'observation, soit la description des pratiques effectives observées, est privilégiée dans le réseau Open et dans APPRENDRE, parce qu'elle permet d'accéder aux gestes professionnels, aux conduites de classe et aux interactions langagières observables avec les élèves elle ne permet pas à elle seule d'accéder à la pensée de l'enseignant·e avant, pendant et après la classe, et de rendre compte des choix opérés par celui-ci avant et dans l'action. C'est pourquoi l'analyse des pratiques déclarées menée au cours d'entretiens dans les courants de l'analyse de l'activité est conçue comme complémentaire de celles des pratiques observées.

La recherche sur les pratiques déclarées, et plus particulièrement les intentions et les actions déclarées par les enseignant·es, a comme intérêt de cerner les représentations, les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les modèles pédagogiques référents, les décalages identifiés, les ajustements, mais aussi la culture et les normes partagées d'un groupe professionnel à partir d'entretiens. Le croisement des méthodologies d'entretiens réflexifs comme l'instruction au sosie ou l'autoconfrontation simple ou croisée a permis de mieux saisir le sens, la complexité des pratiques, plus précisément « dans la compréhension de la dimension invisible des pratiques enseignantes » (Piot, 2008).

Et dans le même temps, les méthodologies issues des théories de l'action et de l'activité ont constitué des méthodes d'intervention qui facilitent la prise de conscience du sujet sur ses pratiques et leur transformation, sur son expérience professionnelle et sa construction de savoirs (Vinatier, 2013), voire sur le développement professionnel de personnes enseignantes débutantes par l'accompagnement d'un chercheur, ou d'une personne formatrice (Saujat, 2009).

3.3 La démarche d'accompagnement

L'analyse de pratiques nécessite un accompagnement des enseignant·es. Étymologiquement, « accompagner » est une intervention de soutien dans une relation **d'être avec** la personne et un cheminement (**aller-vers**), sur la base d'une valeur (**le partage**) entre deux personnes de statut inégal (formateur-formé) mais visant la même **appartenance** (ex : personnels d'encadrement, enseignant·es...), c'est-à-dire un sens partagé et une communauté professionnelle : *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain/partage). Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un, et la dimension relationnelle prime, pour aller où il va en même temps que lui (dimension temporelle et opérationnelle, pédagogique). L'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de ce qu'il fait et non à partir de normes attendues, idéales, comme dans l'inspection classique.

L'accompagnement est la démarche d'une personne formatrice, encadreur-médiateur, d'une personne référente professionnelle qui soutient un débutant ou un pair dans la construction d'une identité professionnelle, en l'a aidant par l'écoute à mettre à distance sa pratique, à discerner son fonctionnement, à faire son analyse personnelle, à percevoir ses ressources. Cette démarche est fondée sur **une posture** comprenant accueil, écoute, empathie, bienveillance, disponibilité, respect, sollicitude, reconnaissance, un cheminement **à côté** de l'enseignant·e vers un but, un engagement mutuel qui lui permet de découvrir, de comprendre sa pratique. L'accompagnement va faciliter la construction d'un espace de médiation, de partage des expériences, en fournissant les outils dont a besoin l'enseignant·e, qu'il soit nouveau ou déjà en poste. Enfin, il porte sur le **sujet** qui analyse ses pratiques et se distingue de la formation-guidage qui porte, elle, sur les **contenus**.

Ainsi, les démarches d'observation et d'analyse des pratiques nécessitent un accompagnement formatif par des pairs ou des personnels formateurs, d'encadrement avec une « posture de reconnaissance » de ce qui est fait effectivement et non une posture de contrôle d'une pratique idéale attendue. L'intérêt de l'APP fondée sur l'observation est qu'il s'agit d'une démarche de formation compréhensive et réflexive qui recouvre trois logiques clefs à l'œuvre dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage :

Les concepts fondateurs des activités de formation...

- Une logique de professionnalisation par le développement de la réflexion professionnelle à partir de pratiques et de situations professionnelles effectives, au plus près des problèmes pratiques rencontrés, ainsi que la construction de la professionnalité avec l'accompagnement par des pairs, des personnels de formation ou d'encadrement.
- Une logique d'intelligibilité par la compréhension des pratiques et des situations professionnelles mises en œuvre.
- Une logique de socialisation professionnelle avec la construction d'un répertoire de pratiques efficaces partagées par le biais d'un accompagnement de proximité.

Ces démarches permettent aux systèmes éducatifs de repenser les modalités de supervision pédagogique, d'accompagnement professionnel et de formation initiale et continue afin d'intégrer ces logiques et d'assurer un suivi de la qualité des enseignements en fonction des contextes et des résultats d'apprentissage. Compte tenu de ses spécificités, l'utilisation de vidéo de pratiques est une modalité qui peut s'inscrire dans cette démarche d'accompagnement.

Retour d'expérience

« La modalité d'analyse de pratiques enseignantes, à laquelle j'ai participé en tant que formateur accompagnateur, m'a concrètement démontré l'importance de la coconstruction de la compétence de réflexivité et de son développement, par un accompagnement réfléchi, chez les enseignants, comme l'un des moyens utiles au formateur pour aborder la complexité de l'agir enseignant et rendre ses étudiants futurs enseignants conscients de la multidimensionnalité de l'acte d'enseigner, et par là même de l'importance de développer la réflexivité pour mieux comprendre et aborder cette multidimensionnalité. L'expérience m'a permis également de comprendre l'importance du développement de cette prise de conscience coconstruite de l'agir professionnel qui vise à aider l'enseignant à comprendre son propre agir, est loin d'être un travail qui incombe au stagiaire seul et ne peut compter que sur sa disposition à faire un retour sur sa leçon. C'est en effet plus une démarche qu'un travail intuitif qui se fait par la coconstruction accompagnée de ce qui a dysfonctionné, son explicitation, sa problématisation guidée, au cours d'un entretien mûrement réfléchi ; et c'est seulement de la propre compréhension de l'accompagné qui en découle qu'on pourrait mettre ce dernier sur la voie des alternatives possibles pour améliorer sa propre pratique. »

Abdelaziz Behri, FI, FF, Maroc

4 CONCLUSION

Ainsi, l'objectif de ce guide est d'illustrer le choix de l'analyse de pratiques accompagnée fondée sur l'usage de la vidéo de pratiques effectives, analysées dans les situations quotidiennes de classe. En replaçant la pratique réelle filmée au cœur des dispositifs, cette approche contraste avec les pratiques habituelles plaquant souvent des formations et réformes toutes faites ou des injonctions au changement éloignées des pratiques effectives.

Ces outils (grilles, vidéos, dispositifs d'entretien) articulant recherche et formation se situent dans la perspective d'un développement professionnel des enseignant·es capables d'une prise de conscience de ce qu'elles font, de jugement professionnel, de réflexivité, d'adaptation au changement. Il s'agit bien d'offrir à ceux-ci une formation centrée sur leurs représentations et leurs pratiques, de développer leur capacité à les analyser, à dégager la logique de leurs processus d'enseignement, à montrer les limites pour pouvoir adopter de nouvelles pratiques favorables aux apprentissages, et ainsi de les amener à se construire un jugement professionnel, qui les prépare à exercer leur métier de façon plus efficace pour aider les élèves dans un monde en perpétuel changement. Comme démarche de formation réflexive, l'analyse de pratiques fondée sur l'image ou le récit aide à comprendre le fonctionnement de la pratique, à mettre en place de nouvelles situations d'enseignement ou de formation qui permettent de construire une adaptation aux situations actuelles, de nouvelles compétences pour faire face à l'incertitude des contextes et développer la professionnalité de **nouveaux enseignant·es** ou personnes formatrices, qui font preuve d'une capacité de jugement professionnel et d'un « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2007) qui favorisent la qualité de l'enseignement-apprentissage ; l'OCDE, dans son enquête Talis (2013) montre que les écoles performantes sont liées au sentiment d'efficacité personnelle des enseignant·es.

Cette transformation des pratiques à partir de pratiques effectives observées plus spécifiquement par l'intermédiaire de la vidéo engage le développement professionnel des acteurs. Si celui-ci est certes un processus plus long que la mise en œuvre d'une réforme « top-down » importée, c'est cependant un modèle prometteur parce qu'ancré dans son contexte et porté par les acteurs du système dans le cadre d'une formation continue ou mis en place dès la formation initiale. Il n'en demeure pas moins que la démarche OAPE du programme APPRENDRE, dans laquelle les vidéos trouvent une place centrale, peut trouver une efficacité si elle est implantée de façon articulée à tous les niveaux du système éducatif, que ce soit dans les institutions de formation initiale et les structures de formation continue aussi bien que dans les équipes d'établissement ou de bassins géographiques et les pratiques d'accompagnement des personnels encadrants, de formation de formateurs.

Conclusion

La mise à jour périodique par les acteurs dans les différents contextes s'inscrit dans un modèle de formation des enseignant·es se situant dans la tendance internationale de la professionnalisation et dont l'enjeu premier est de former des enseignant·es professionnels de l'enseignement au service de la réussite des apprentissages des élèves.

Retours d'expérience

« Dans la formation des futur·es enseignant·es, l'APP est un carrefour où divers champs disciplinaires, pédagogiques, didactiques se côtoient et concourent à rendre intelligible une pratique professionnelle vécue. "L'APP est une activité où l'on se dessaisit de ses certitudes, où l'on cultive la complexité du métier d'enseignant." [...] L'APP est une démarche de formation qui contribue à développer une posture réflexive face à des situations professionnelles mouvantes, chez les futur·es enseignant·es, et une posture d'accompagnement réflexif chez les formateur·trices. »

Amina Belhaj, formatrice FI, Maroc

« À l'issue des programmes Opera et APPRENDRE et dans le cadre de la relecture des curricula, un module intitulé "Analyse des pratiques professionnelles" avec 2 crédits, soit 25 heures, a été introduit dans les programmes de formation des inspecteurs. La démarche d'analyse de pratiques basée sur l'observation de la séance permet au stagiaire, qui a présenté l'activité, de donner sa lecture personnelle, de préciser ses choix, de formuler sa perception du processus enseigner-apprendre tel qu'il s'est déroulé, d'exprimer son ressenti. Le groupe de pairs pose des questions, exprime des points de vue, clarifie les paramètres en jeu, pour comprendre ce qui s'est produit dans l'action analysée et en restituer le sens. Le formateur aide à la distanciation et à la réflexivité ; il apporte, en dernier lieu, son analyse d'expert, il formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle. Le formateur ne donne pas des recettes, ni ne fait acquérir des routines d'exécution, des tours de main, ni n'amène à dégager des savoir-faire pratiques, ou à modéliser une pratique standard, mais cherche à situer la pratique observée, à fournir des repères, ce qui est formateur pour les stagiaires. »

Innocents Ouedraogo, enseignant-chercheur-formateur, FI Inspecteurs Burkina Faso

Continue en page suivante ►

« Les vidéos de classe m'ont permis d'accompagner les enseignants en discutant avec eux sur des exemples concrets, parfois issus de leur propre école. En utilisant une grille d'analyse adaptée au niveau des participants, j'ai pu guider l'observation collective. Lors des entretiens individuels ou en petits groupes, les enseignants se sentaient plus à l'aise pour parler de leurs pratiques, car ils avaient une base visuelle et objective pour échanger. »

Halidou Sambo CP, conseiller pédagogique, zone rurale, Niger

CHAPITRE

2

USAGES POSSIBLES DES VIDÉOS SELON LES CONTEXTES

1 LES TYPES ET MODALITÉS DE FORMATION CONCERNÉS

L'utilisation des vidéos s'inscrit dans une démarche singulière de formation. En effet, le développement d'une démarche d'observation et d'analyse de pratiques (APP) répond, comme nous venons de le voir, à des enjeux multiples et s'inscrit dans le paradigme de la professionnalisation des enseignant·es. Ces processus sont en jeu dans des contextes variés qu'il y a lieu de préciser. En effet, chacune des situations d'usage des dispositifs d'OAPE va permettre l'atteinte de buts spécifiques mais va aussi nécessiter de prendre en compte les systèmes de contraintes et d'opportunités.

Nous détaillerons les six contextes qui suivent :

- en formation initiale (FI) ;
- en formation continue (FC) ;
- en inspection et encadrement ;
- en travail d'équipe collaboratif en établissement en territoire de proximité
- en autoformation ;
- en formation de formateurs (FF).

Pour décrire ces différents contextes nous proposons d'analyser sept critères, développés ci-après.

1.1 Les objectifs

Si l'objectif général est bien celui de l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de leur éducation, les sous-objectifs pour y parvenir peuvent être de natures diverses. Ainsi, l'usage de l'OAPE peut par exemple viser de façon intermédiaire la description des pratiques, la problématisation et la théorisation de ces dernières, le développement de la réflexivité, l'augmentation des compétences, l'amélioration du fonctionnement des collectifs, etc. On voit que ces visées intermédiaires trouvent plus ou moins de sens selon que l'on se trouve dans un contexte ou un autre. L'identification précise des objectifs selon la situation, l'environnement et les besoins permet de cibler les types d'usage de vidéos susceptibles de favoriser leur atteinte.

1.2 Les principes

Les formations et l'accompagnement se structurent autour de degrés variés d'interaction entre théorie et pratique. De l'alternance intégrative (Malglaive, 1990) aux formations applicatives, les principes et la place des dispositifs d'OAPE diffèrent. Ainsi, dans une vision descendante, les démarches d'observation et d'analyse se fondant sur l'utilisation de vidéos pourront être absentes d'un curriculum, alors que l'usage des vidéos pourrait constituer une porte d'entrée lorsque celles-ci sont fondées sur le cycle « pratique-théorie-pratique » (Altet, 1994). Le positionnement de la démarche OAPE fondée sur l'utilisation des vidéos pour comprendre le fonctionnement du processus interactif enseignement-apprentissage, telle que proposée dans le programme APPRENDRE, s'inscrit dans une vision valorisant l'alternance entre théorie et pratique sous différentes formes (voir le chapitre 1).

1.3 Les modalités générales

Les formations, les accompagnements et l'autoformation peuvent se décliner sous de multiples modalités. Celles-ci dépendent en premier lieu de la durée des activités et de leur fréquence. Ainsi, les usages seront très différents s'il s'agit d'une formation s'étalant sur plusieurs années avec une fréquence mensuelle ou si la vidéo est utilisée ponctuellement lors d'une visite d'inspection. Un autre aspect important est relatif aux moyens matériels. Le travail sur vidéo nécessite en effet la mobilisation de supports spécifiques. Ainsi, par exemple, en autoformation, un ou une enseignant·e sera susceptible de travailler à partir d'un téléphone portable alors qu'un groupe en formation initiale pourrait bénéficier d'une salle dédiée au multimédia avec écran géant et/ou des postes individuels de travail. Tous ces éléments permettent de concevoir des supports et une démarche contextualisée et réalisable pour atteindre les objectifs visés.

1.4 Les types d'usage possibles

De même que la pratique peut être une porte d'entrée dans une formation, l'usage de la vidéo peut en être un point de départ. On l'utilisera ainsi comme matériau d'observation (analyse) proposé initialement aux acteurs (individu ou groupe) pour enclencher l'analyse. Ce positionnement n'est cependant pas le seul à être possible. On peut imaginer que le travail sur la vidéo soit précédé d'une analyse à l'oral ou encore que les professionnels aient confectionné des grilles en amont qu'ils testent ensuite sur les images recueillies. On le voit, les possibilités d'usages et de variations sont très nombreuses. En tant que support central de l'analyse, en tant que porte d'entrée dans l'échange ou de ressource pour une autre modalité, les vidéos sont conçues de façon spécifique (durée, contenu, scénario, etc.) pour répondre aux usages déterminés.

1.5 Les compétences des acteurs

La nature des usages est aussi dépendante des professionnels qui interviennent. Les compétences requises sont ainsi de trois ordres. Tout d'abord dans le registre des postures de formateur·rices ou d'accompagnateur·rices. Comme nous l'avons précisé, l'usage de la vidéo s'inscrit dans une éthique générale qui mobilise des compétences spécifiques. Le second domaine est celui de l'expertise en analyse de l'enseignement-apprentissage. Selon le degré de guidage, des compétences pédagogiques, didactiques dans le décryptage des séquences vidéo sont nécessaires. Le dernier registre est celui de la maîtrise des techniques audiovisuelles (voir les chapitres suivants du guide). Les compétences techniques, peuvent être simples (lecture et pause sur les vidéos) comme beaucoup plus complexes (montage, réglage des niveaux sonores, etc.). Ces compétences vont être plus ou moins mobilisées selon que l'on est dans un contexte ou un autre, et en fonction des objectifs. Mais les compétences des acteurs ne sont pas limitées à celles des formateur·rices ou encadrant·es. Si l'usage des écrans, notamment les enregistrements avec des portables, est de plus en plus démocratisé, les compétences des enseignant·es pour décrypter les images n'en sont pas pour autant facilitées ni homogènes, parce que la démarche d'analyse n'est pas une simple lecture, mais nécessite des savoirs professionnels, un savoir-analyser qui s'acquiert en formation. Le degré de familiarité en APP des professionnels en formation et/ou des personnes accompagnées est à prendre en compte pour mettre en œuvre un travail avec la vidéo.

1.6 Les points de vigilance en fonction des contextes

Pour chacune des situations, nous attirons l'attention sur quelques points de vigilance. Ces éléments peuvent être par exemple en lien avec la durée, les thèmes ou encore les compétences spécifiques des acteurs. Leur identification permettra à ceux-ci de s'engager avec lucidité dans la conception et l'usage des vidéos dans une logique OAPE.

1.7 La nature des grilles et des vidéos

Pour l'ensemble des contextes, les grilles et vidéos peuvent être de natures différentes. Cette variété se distingue principalement par l'origine du matériau. Ainsi, les vidéos en classe peuvent être celles des acteurs eux-mêmes qui sont engagés dans l'utilisation du support ou celles de tierces personnes (enseignant·es de l'école ou d'autres établissements et contextes). Il en va de même pour les grilles. Elles sont soit produites par les professionnels impliqués dans les analyses, soit par d'autres acteurs du système (collègues, encadreurs, chercheur·euses, etc.). Il s'établit ainsi une gradation du degré d'extériorité du support allant de ceux mis en œuvre par des professionnels

Les types et modalités de formation concernés

investis jusqu'à des supports volontairement décontextualisés. La logique du programme APPRENDRE, et du GTE 1 en son sein, privilégie toutefois l'usage autant que possible de vidéos contextualisées, apportées, coconstruites par les acteurs et issues ou proches des réalités vécues par ceux-ci. Ce paramètre étant commun à tous les contextes, nous ne le déclinerons pas spécifiquement dans les points suivants mais nous y ferons référence notamment en abordant les points de vigilance.

Retour d'expérience

« L'APP, avec ses grilles d'observation claires et adaptées, offre un cadre structuré qui aide à comprendre les pratiques enseignantes, valorise celles qui sont réussies et facilite l'identification des points à améliorer. L'usage de la vidéo permet une analyse fine et objective des situations de classe, en réduisant les biais de mémoire. »

Yao Jean-Baptiste Esse, encadreur pédagogique, secondaire général, Côte d'Ivoire

2 | USAGE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANT·ES

La formation initiale (FI) des enseignant·es se décline de façon spécifique dans les différents systèmes éducatifs nationaux. Les éléments que nous proposons se fondent sur les formats principaux d'organisation.

2.1 Objectifs et principes

La conception de vidéos à utiliser en FI vise trois objectifs :

- fournir un matériau support aux séances d'analyses de pratiques présentes dans les programmes de formation ;
- constituer des ressources utilisables dans les différents modules de formation non centrés sur l'OAPE ;
- utiliser des vidéos de pratiques mises en œuvre lors de stages pour les exploiter de retour en formation et renforcer le processus d'enseignement-apprentissage.

En fonction des objectifs précédents, les principes diffèrent mais se complètent. Ainsi, dans le cadre de la valorisation de l'alternance mise en place dans la plupart des systèmes de formation des personnes enseignantes, la réalisation de vidéos constitue l'un des matériaux possibles de l'analyse de pratiques (les autres étant le récit oral, les journaux de bord, les écrits réflexifs, etc.). C'est un support qui permet de travailler sur les traces réelles de la pratique tout en étant en situation de formation. Le travail est ici contextualisé et c'est donc cet usage qui est principalement promu dans le cadre du programme APPRENDRE pour développer l'observation, l'analyse de pratiques, construire le savoir-analyser dans chacun des pays où se déroule l'atelier de formation.

Un intérêt secondaire n'est cependant pas à négliger. Sous réserve de réunir les accords nécessaires, les vidéos réalisées en classe sont susceptibles d'être utilisées pour d'autres modules de formation. Le principe est ici de constituer une banque de ressources partiellement décontextualisées mais mobilisables dans différentes interventions. Ces vidéos pourront être thématisées, par exemple la passation de consignes en mathématiques, ou générale avec une séquence de classe en cours de vie quotidienne.

2.2 Modalités de conception et types d'usage privilégiés

Dans le contexte de la FI, les contraintes temporelles sont moindres car il n'y a pas d'exigence d'usage immédiat comme lors d'une visite d'inspection par exemple (voir la sous-partie 3, « usage en formation continue »). Il est donc tout à fait possible de didactiser le support vidéo de la séquence en classe. Ce travail d'editorialisation de la ressource se fait à partir de la réalisation d'un scénario de la vidéo permettant le montage des images.

Les usages dans les modules de formation peuvent revêtir plusieurs configurations.

- En tant que matériau de départ lors d'une séance, soit pour donner à voir un exemple d'une pratique tierce, soit pour partir du matériau réel des participant·es.
- En cours de séance pour revenir vers la complexité du réel après avoir travaillé sur des approches théoriques.
- Lors d'un entretien faisant suite à une visite de classe.
- Lors du retour de stages sur les matériaux vidéo bruts rapportés par les stagiaires.

2.3 Compétences nécessaires

Les institutions de formation initiale sont susceptibles d'être dotées d'équipes techniques capables de réaliser des enregistrements de séance en classe ainsi que du montage. Selon la disponibilité ou l'existence de ces professionnels, les acteurs devront être capables de trouver d'éventuelles ressources de remplacement adaptées à leur besoin. Les personnes formatrices intervenantes en FI et en charge des modules de valorisation de l'alternance sont normalement compétentes dans les domaines de l'analyse et de la compréhension des dynamiques d'enseignement-apprentissage. Il est cependant possible qu'elles ne le soient pas dans l'usage de l'image en formation. Dans ce cas, il est envisageable de les former ou de réaliser des séances en coanimation avec des professionnels compétents dans le domaine.

2.4 Points de vigilance

L'usage de vidéos de tierces personnes, notamment dans les formations en groupe, peut comporter un risque face à un public néophyte. L'absence d'expérience est susceptible d'aboutir à une perception parasitée par un faible sentiment de compétence dans les pratiques, ainsi que dans les capacités d'analyse. La coconstruction de grilles facilement utilisables, ou de vidéos comportant des profils standard ne démontrant pas une importante expertise d'enseignement, est de nature à minimiser ces risques.

Retour d'expérience

« Je considère que l'analyse et la réflexion sur notre pratique sont des outils essentiels pour comprendre et se développer dans notre métier. Cela nous permet d'éviter les erreurs et les oubliés, et de progresser de manière significative. Je trouve que c'est un pas nécessaire et courageux pour prendre conscience de nos forces et de nos faiblesses, et pour nous améliorer continuellement. »

Mariyam El Jamai, professeure stagiaire FI, Maroc

3 | USAGE EN FORMATION CONTINUE

La formation continue se déploie sous des formes très différentes entre les pays mais parfois aussi dans les pays, selon des politiques territoriales de formation. Les variations inter (ou intra) nationales peuvent ainsi être très importantes, allant d'offres très réduites, voire inexistantes, à des plans structurés combinant plusieurs modalités (formations ponctuelles, thématiques, par regroupement des enseignant·es, par équipe, par établissement, par discipline d'enseignement, etc.).

3.1 Objectifs et principes

Si les objectifs et les principes sont les mêmes que pour la formation initiale, on notera tout de même que la spécificité de la formation continue réside dans l'expérience professionnelle des participant·es. En effet, leur maîtrise et leur usage d'un certain nombre de savoirs professionnels et d'expériences nécessitent de penser le contenu des vidéos en fonction de cette spécificité. Ces éléments requièrent une attention et sont développés dans les points de vigilance ci-après.

3.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié

De façon similaire aux usages possibles en FI, la vidéo peut être réalisée en amont des séquences de formation en tant que matériau didactisé, qu'il s'agisse de pratiques des participant·es ou de tierces personnes. La formation continue est la plupart du temps mise en œuvre dans des regroupements collaboratifs entre pairs, en groupe ; les accompagnements individuels sont quant à eux le plus souvent réalisés dans les démarches d'encadrement, d'inspection, de conseil pédagogique ou d'accompagnement. Dans le cas de formation en groupe, il est aussi possible que cette matière soit directement celle de l'un ou l'une des participant·es qui présente et partage sa prestation, mais la nature potentiellement hétérogène de ces personnes impose une vigilance sur les usages (voir les points de vigilance de cette partie). Compte tenu de l'expérience de certain·es des participant·es en FC, il est envisageable de thématiser de façon plus fine les interventions filmées ainsi que la scénarisation au montage. Avec des enseignant·es expert·es, il serait ainsi possible de choisir un angle restreint d'intervention sélectionné à l'avance par le groupe, comme « le positionnement de l'enseignant lors de la passation des consignes » ou encore « la nature des interactions entre élèves lors des travaux accompagnés ». On voit clairement que cette granularité impose une captation vidéo particulière, centrée sur les éléments du thème retenu.

3.3 Compétences nécessaires

Comme pour la FI, Les institutions de formation initiale sont susceptibles d'être dotées d'équipes techniques capables de réaliser des enregistrements et le montage des images de séance en classe. Cependant, les formations continues se déroulent le plus souvent hors des centres de formation et la possibilité de mobiliser ces équipes en est réduite. La compétence des formateur·ices, encadreurs de FC est donc d'autant plus importante. Il est cependant possible que celles-ci ne le soient pas dans l'usage de l'image en formation. Dans ce cas, il est envisageable de les former ou de réaliser des séances en coanimation avec des professionnels plus expérimentés dans le domaine.

3.4 Points de vigilance

L'hétérogénéité des profils des participant·es aux formations continues peut être de nature à interférer avec la qualité de l'analyse. Ainsi, le choix des supports (vidéo et grille) doit être pensé en fonction des niveaux de compétences des professionnels qui vont les utiliser. Un ou une enseignant·e expérimenté pourrait être tenté de faire évoluer les interventions vers le jugement ou le conseil alors qu'un ou une enseignant·e en début de carrière pourrait être inhibée par son faible sentiment d'efficacité et se sentir incapable d'analyser une pratique qu'il juge trop experte. Ces deux processus sont de nature à bloquer le processus d'analyse aussi bien au niveau individuel qu'au niveau du collectif de travail.

Retours d'expérience

« *L'usage de vidéos de séquences de classes nous a beaucoup aidé dans l'accompagnement de nos enseignants, du fait de leur authenticité dans la mesure où ces séquences filmées reflètent ce qui se passe réellement dans une salle de classe durant une leçon donnée, cela aide à le comprendre et à travers elles, nos enseignants peuvent échanger et faire une autocritique de leurs pratiques respectives.* »

Nirimalala Rajaonarivony formatrice FC, Madagascar

Continue en page suivante ►

Usage en formation continue

« Nous distinguons deux moments dans l'usage de vidéos de classe au service de l'analyse des pratiques : l'enregistrement et l'exploitation. L'enregistrement a été précédé d'entretiens avec les enseignants concernés, afin de leur présenter le projet et les postures des acteurs impliqués. Cette transparence visait à obtenir leur accord éclairé et à instaurer un climat de confiance. Par ailleurs, pour ne pas biaiser les pratiques observées par notre présence, nous nous sommes retirés de la classe pendant l'enregistrement proprement dit réalisé par le professionnel à qui nous avons au préalable précisé nos attentes. L'exploitation des vidéos en formation a également nécessité une préparation des participants : il s'agissait de distinguer analyse et évaluation, et d'instaurer une posture bienveillante. Les vidéos ont été utilisées comme support de compréhension et de réflexion partagée, dans une visée d'amélioration, en évitant tout jugement ou dérision à l'égard des enseignants filmés. »

Victoire Fomekong Kenne, inspectrice, Cameroun

4 | USAGE EN ENCADREMENT ET EN INSPECTION

L'encadrement des enseignant·es se décline souvent sous la forme d'inspections normatives et évaluatives. Dans la perspective du programme APPRENDRE, il s'inscrit dans une logique d'accompagnement au sein de laquelle l'usage des vidéos peut trouver une place significative parce qu'il permet de s'appuyer sur des traces de pratiques effectives, moins discutables. Les personnels d'encadrement sont principalement, selon les pays, inspecteur·rice, directeur·rice, conseiller·ère pédagogique.

4.1 Objectifs et principes

L'usage de vidéos dans les séquences d'inspection à visée d'accompagnement s'inscrit dans une logique de dépassement des approches normatives et évaluatives pour adopter une approche compréhensive du processus interactif enseignement-apprentissage. Le principe général est donc de tenter d'objectiver la démarche de travail en prenant appui sur des traces réelles et non des impressions qui conduisent à des jugements normatifs. La vidéo permet aussi d'enrichir le matériau de ce qui est analysable en permettant de décrire à la fois les gestes et activités de l'enseignant et les activités (réactions et actions) des élèves, leurs interactions. La mise en lumière de processus que l'encadreur ou le professionnel ne peuvent pas voir (angle de vue, niveau sonore etc.) permet une prise en compte plus importante de la richesse et de la complexité du couple interactif enseignement-apprentissage.

4.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié

La conception de vidéos en tant que support d'analyse nécessite une logistique minimale qui s'accorde parfois mal avec l'organisation des inspections. La possibilité de réaliser l'accompagnement en deux temps (visite en classe enregistrée et entretien différé avec lecture de la vidéo par l'enseignant et auto-analyse) est propice à l'usage de la vidéo et des grilles d'analyse. Si cette partition du temps n'est pas possible, la captation peut-être directement mobilisée durant l'entretien pour clarifier, affiner les représentations, perceptions et compréhensions de chacun sur une séquence particulière (incident critique, réussite singulière, etc.).

4.3 Compétences nécessaires

Les enregistrements vidéo sont la plupart du temps réalisés au cours de la visite, c'est donc à la personne encadrante de maîtriser les enjeux de la captation, tant sur les éléments techniques (cadrage, son, avec une attention particulière aux perturbations dues aux bruits extérieurs à la classe, etc.) que stratégiques (angle de vue par rapport aux contenus observés, rapprochement de groupes d'élèves).

4.4 Points de vigilance

Les représentations dominantes d'une inspection-évaluation ou d'un encadrement à visée de contrôle peuvent constituer un frein à l'usage des vidéos. La relation hiérarchique ou d'expertise est susceptible de venir interférer avec l'analyse. La confrontation à l'image de soi (objectivante), de ses pratiques, peut être rendue plus difficile de ce fait. L'enseignant·e pourrait ainsi, par exemple, se positionner en réaction et chercher dans l'image ce qui justifie ses actes, ou au contraire ne plus voir que les aspects problématiques de ses interventions. Dans le cadre d'un suivi thématisé (par exemple sur la gestion de la classe), il est aussi possible que l'encadrant·e prépare des ressources vidéo de tierces personnes sur le thème. Il pourrait les employer si le phénomène d'autoscopie et la question hiérarchique viennent parasiter l'échange et l'analyse.

Retours d'expérience

« *Lors de l'atelier sur l'OAPE organisé à Moroni au profit d'une quarantaine de conseillers et inspecteurs pédagogiques, les vidéos de séances préalablement enregistrées en situation de classe ont permis aux stagiaires de vivre ensemble les pratiques enseignantes réellement en cours en Union des Comores, d'apprendre à observer, à problématiser, à analyser les pratiques enseignantes avec les activités des élèves et de réfléchir sur différentes stratégies à mettre en place pour amener progressivement les enseignants à améliorer leurs pratiques.* »

Soidri Faissoili, inspecteur, Union des Comores

« *Ces vidéos de séquences de classe peuvent être utilisées et réutilisées selon les besoins en formation ou en accompagnement, de plus, elles initient les participants à l'observation et à l'analyse pour comprendre leurs pratiques.* »

Jean Hugues Razanakoto, formateur, Madagascar

5 | USAGE EN TRAVAIL D'ÉQUIPE OU COLLABORATIF EN ÉTABLISSEMENT OU TERRITOIRE DE PROXIMITÉ

Dans plusieurs pays, des dynamiques de formation et d'accompagnement sont mises en place au niveau des établissements et des territoires. Elles peuvent prendre des formes plus ou moins institutionnalisées telles que les cellules pédagogiques d'école ou les regroupements par bassins d'établissements lors de journées de mutualisation d'analyses des pratiques.

5.1 Objectifs et principes

Le niveau de l'établissement ou du bassin d'écoles permet de travailler une granularité fine car fortement contextualisée. L'enjeu principal est donc ici d'analyser des pratiques qui se construisent pour répondre à des besoins spécifiques, et qui prennent place dans un contexte aux ressources et aux contraintes identifiables par les acteurs impliqués.

De ce fait les objectifs sont multiples :

- le développement de dynamiques d'équipe collaboratives fondées sur la création d'une culture commune de l'analyse ;
- l'identification en commun de besoins ou de problématiques partagées ;
- l'analyse de l'impact des conditions spécifiques d'intervention.

Le principe général d'accompagnement développé dans le programme APPRENDRE (et plus spécifiquement par le GTE 1) trouve ici une déclinaison singulière. En effet, le travail collaboratif implique des dynamiques de coconstruction, non parasitée par les questions hiérarchiques (voir les points de vigilance de cette partie), et l'usage des vidéos s'établira ainsi dans une perspective d'analyse et d'accompagnement mutuel entre pairs.

5.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié

Plusieurs éléments sont à prendre en compte. Les modalités vont par exemple fortement dépendre de la fréquence des séquences de travail. Un usage régulier permet d'utiliser potentiellement à chaque séance l'enregistrement en classe d'une nouvelle personne participante et nécessite une planification et un partage des outils, comme les grilles d'observation des éléments enregistrés en vidéo retenus pour l'analyse. Au contraire, une fréquence faible aboutit à la conception de supports plus généraux. En outre, l'identification de besoins spécifiques dans l'école ou la zone géographique incite à produire des ressources (vidéos et grilles) thématisées, par exemple sur « le climat de classe » en lien avec l'environnement de l'établissement, « la différenciation en classe à fort effectif » ou encore « l'utilisation des supports didactiques disponibles dans l'école ».

5.3 Compétences nécessaires

Comme pour les contextes précédents, la compétence technique en captation et montage est nécessaire mais n'est pas forcément présente. Il importe alors de calibrer les enjeux de l'usage en fonction de ces contraintes. À l'échelle d'un établissement ou d'un territoire, il est possible d'envisager de former quelques professionnels dans le domaine de la captation ou du montage.

5.4 Points de vigilance

L'usage de vidéos enregistrées avec/par l'un des membres du collectif de travail nécessite que ce dernier soit en confiance et accepte de présenter, prêter ses pratiques au groupe pour produire de l'analyse. Les questions hiérarchiques se posent ici de façon accrue. La présence d'un membre de la direction d'école ou d'un ou une conseiller-ère pédagogique dans le groupe de travail pourrait en effet pousser les professionnels à transformer les pratiques qu'ils enregistrent sauf s'ils ont adopté une posture d'accompagnement.

Retours d'expérience

« *Dans notre cellule d'animation pédagogique, nous avons utilisé des vidéos de classe pour lancer des discussions entre enseignants. Avec une grille d'analyse coconstruite, les enseignants ont pu structurer leurs observations, ce qui a donné plus de pertinence à nos échanges. Les entretiens d'analyse ont évolué : ils sont devenus plus participatifs et ont permis aux enseignants de faire eux-mêmes l'analyse compréhensive de leurs propres pratiques. »*

Halimatou Moussa, CP, conseillère pédagogique dans une Caped, Niger

Continue en page suivante ►

« Lors de nos séances de Caped, les vidéos de classe ont transformé la dynamique de travail collaboratif : elles ont permis d'orienter les débats sur des faits observables. Avec l'aide d'une grille sur la gestion de la classe et les pratiques pédagogiques, nous avons pu mener des analyses plus rigoureuses et participatives afin de comprendre les pratiques observées. Les entretiens d'analyse sont devenus de véritables moments d'accompagnement professionnel, où l'on coconstruit ensemble des pistes d'amélioration plutôt que de donner des injonctions. »

Mariama Sani, CP, conseillère pédagogique en zone urbaine, Niger

« L'atelier de formation consacré à l'observation et à l'analyse des pratiques enseignantes m'a permis d'acquérir des outils méthodologiques précis pour planifier, conduire et exploiter des observations de classe de manière constructive. À la suite de cet atelier, j'ai réinvesti les acquis en adoptant une approche plus systématique lors de mes suivis pédagogiques : utilisation de grilles d'observation plus ciblées ; analyse compréhensive des pratiques et non évaluation ; organisation d'un temps de retour d'accompagnement constructif avec les enseignants ; mise en place d'un suivi partagé, individualisé des points à améliorer. Ce réinvestissement s'est traduit par une amélioration notable des performances pédagogiques dans les classes suivies. Tous les enseignants de mon école ont exprimé leur désir d'être accompagné pour s'améliorer, car ils ont compris que l'analyse des pratiques pédagogiques est mise en place pour les rendre plus professionnels. Ils ont progressivement intégré des pratiques plus efficaces, et j'ai pu constater, au terme de l'année scolaire (2024-2025), une nette progression des résultats des élèves et une meilleure dynamique d'apprentissage. En somme, cette formation a eu un impact concret sur ma pratique de responsable pédagogique et a renforcé ma capacité à accompagner les enseignants vers plus de professionnalisme et d'efficacité dans leurs pratiques de classe. »

Blandine N'venonfon Vigan, directrice d'école, responsable de l'unité pédagogique Tokpa Zoungo sud, Bénin

6 | USAGE EN AUTOFORMATION

Lorsque les formations continues sont peu nombreuses et que les enseignant·es ressentent des besoins en matière de formation et de développement professionnel, ceux-ci peuvent s'engager dans une démarche d'autoformation. L'usage des vidéos, qu'elles soient personnelles ou issues de tiers, peut nourrir cette dynamique.

6.1 Objectifs et principes

Les objectifs de l'usage de vidéos et de grilles en autoformation sont de natures variées. Dans un premier registre, il peut s'agir de viser le développement de compétences. Elles peuvent être en lien avec l'analyse, notamment par l'usage des grilles, ou encore dans un domaine de l'intervention (la gestion des durées d'activité des élèves, l'usage des supports, etc.). Dans un autre registre, l'usage des vidéos peut permettre aux professionnels de se construire une représentation des pratiques mais aussi de confirmer leur sentiment de compétence et de participer ainsi à leur développement professionnel. Précisons enfin que pour atteindre ces objectifs, le principe général de l'utilisation des grilles et vidéos est fondé sur la récurrence et la fréquence de ces séances d'autoformation, contribuant à un véritable entraînement inscrit dans une logique développementale individuelle.

6.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié

La régularité de la réalisation des séquences de travail sur vidéo est un gage d'efficacité. La réalisation d'un plan de travail est de nature à optimiser l'usage. Il s'agira ainsi de définir une ingénierie générale qui comprendra la structuration dans le temps des paramètres suivants :

- La fréquence des temps d'autoformation et leur durée.
- Les modalités et temporalités de captation des images en classe.
- Le choix de séquences personnelles ou de tierces personnes.
- L'identification des contenus et thèmes à analyser et de leur progressivité.

Dans certains cas, il est possible d'envisager des usages ponctuels de l'enregistrement vidéo. Ainsi, si une problématique spécifique apparaît pour le professionnel, ce dernier est susceptible de réaliser un enregistrement pour voir ce qu'il fait réellement et en rechercher une compréhension.

6.3 Compétences nécessaires

Selon l'ambition de l'utilisateur·rice, les compétences peuvent être minimales. Ainsi, un enregistrement avec un téléphone portable et une grille d'analyse simple pourrait déjà permettre un travail. À titre d'illustration, une personne enseignante désirant analyser le rythme général de sa séance pourrait se satisfaire d'un enregistrement sans montage, ses indicateurs se limiteraient au minutage des changements d'activité. Si l'objectif est plus important et précis, le professionnel devrait être capable de produire ou de trouver des ressources plus riches afin de mener son analyse.

6.4 Points de vigilance

Les professeurs utilisant l'image peuvent être confrontés aux difficultés de l'autoscopie. En n'ayant pas d'autres interlocuteurs que soi pour enrichir l'analyse et prendre du recul, le risque est de « tourner en rond » ou de ne voir que les aspects problématiques des interventions. L'usage de grilles d'observation-analyse permet potentiellement de minimiser ce risque. Pour s'entraîner à l'analyse et éviter ce risque, il est aussi possible d'utiliser des vidéos de tierces personnes.

Retour d'expérience

« *L'usage de vidéos de séquences de classes en formation ou en accompagnement m'a permis de constater que ces séquences aident nos enseignants à découvrir comment on conduit une leçon et avec quel contenu pour un thème donné. L'utilisation de ces séquences filmées aident surtout les enseignants sur le terrain n'ayant reçu aucune formation ni initiale ni continue et peut les amener à s'autoformer.* »

Jean Bruno Rasolo, formateur, Madagascar

7 | USAGE EN FORMATION INITIALE DE FORMATEUR·RICES

La formation de formateur·rices (FF) comprend l'ensemble des dispositifs destinés à former les professionnels en charge de la formation, qu'ils soient chargés de l'encadrement (inspection, conseil, direction) ou qu'ils forment en institution (FI ou FC).

7.1 Objectifs et principes

La conception de vidéos à utiliser en formation de formateur·rices a un objectif principal : fournir un matériau support aux séances d'acquisition et de développement des compétences des formateur·rices. Ces compétences sont de trois ordres, le développement :

- d'un savoir analyser ;
- des capacités d'exploitation de la vidéo et des grilles d'observation-analyse ;
- de la compétence à réaliser des vidéos, supports de leur formation.

En fonction des objectifs précédents, les principes sont similaires à ceux de la FI. La réalisation de vidéos constitue l'un des matériaux possibles de l'analyse de pratiques (les autres étant le récit oral, les journaux de bord, les écrits réflexifs, etc.). En tant que formateur·rices, les professionnels sont ainsi susceptibles de travailler à partir de vidéos des personnes formées (valorisation de l'alternance et de l'accompagnement contextualisé) ou d'utiliser des supports décontextualisés, didactisés qui facilitent la mise en lumière de certains aspects des pratiques (un thème particulier, des gestes professionnels, etc.).

7.2 Modalités de conception et type d'usage privilégié

Les modalités sont les mêmes que pour la FI, à savoir que la temporalité de la formation rend tout à fait possible de didactiser le support vidéo de la séquence en classe. Ce travail d'éditorialisation de la ressource se fait à partir de la réalisation d'un scénario de la vidéo permettant le montage des images.

Comme pour la FI, les usages dans les modules de formation peuvent revêtir plusieurs configurations.

- Pour démarrer une séance : en tant que matériel qui contextualise, implique ou donne à voir une activité, une séance.
- En tant que matériel au cœur d'une séance pour travailler sur la complexité et la singularité des pratiques (de classes, d'encadrement ou de formation). Ce matériel peut être utilisé alternativement avec des éléments de cadrage théorique.

On notera que, de façon complémentaire, les contenus des vidéos peuvent porter non plus sur des séquences de classe mais sur des moments d'accompagnement (visite de classe, entretien, formation en institution de FI, etc.). Les modalités d'usage restent les mêmes que celles décrites ci-dessus.

7.3 Compétences nécessaires

Les institutions de formation initiales sont susceptibles d'être dotées d'équipes techniques capables de réaliser des enregistrements et des montages. Cependant, les futures personnes formatrices sont susceptibles d'avoir recours fréquemment à la réalisation de vidéos et elles devront dans ce cas développer, nourrir leur compétence en matière de réalisation de vidéos et de scénarisation et essayer de constituer des banques de vidéos de classe à mutualiser entre les collègues de formation.

7.4 Points de vigilance

La formation de formateur·rices est souvent impactée par la nature des trajectoires et des parcours des participants. En effet, ces derniers sont souvent porteurs d'une expertise « de terrain » qu'ils pourraient être tentés de donner à voir comme exemple au travers des supports analysés ou de leur exploitation.

Retours d'expérience

« Les vidéos au Sénégal ont été utilisées dans deux formats : l'accompagnement des enseignants candidats à la pratique des examens professionnels (CEAP et CAP). Il s'est traduit par un gain de temps comme en organisation et en qualité. Auparavant, les séances étaient observées le jour même en grand groupe dans la classe puis les participants se retrouvaient dans une grande salle (hors de l'école) pour l'analyse. La réalisation des vidéos et leur montage préalable permet un gain de temps, un allègement du dispositif et une focalisation sur les points importants (possibilités d'accélérer ou de revenir sur des séquences). Par la suite, le schéma a été expérimenté dans un district (Thiès Ouest) lors de cellules zonales (ou cellules d'animation dites externes car regroupant directeurs et enseignants d'écoles différentes). Les retours (inspecteurs, directeurs, enseignants) ont été positifs et militent pour la vulgarisation de cette pratique. D'autant plus que les zones pédagogiques ont été dotées de tablettes et vidéoprojecteurs par le programme APPRENDRE et le Pades Sénégal. »

Mactar Fall, inspecteur, Thiès, Sénégal

« L'expérience, pour moi, en tant que formateur, a été bénéfique à plus d'un titre, et notamment dans la mesure où celle-ci se veut une modalité collaborative et mutuelle de compréhension, non seulement de la pratique enseignante, mais aussi, et à travers cette dernière, la compréhension du travail du formateur. La modalité, la stratégie et les outils choisis par les experts, le choix de l'entretien pour accompagner l'analyse et la contractualisation entre accompagnateur et accompagné autour d'une grille où les aspects à analyser sont fixés de commun accord en amont et reconisés en aval, le tout dans une visée de compréhension de la pratique enseignante et formatrice font, pour moi, de cette expérience un moment de formation mutuelle qui montre l'importance de croiser les regards des différents acteurs sur l'agir professionnel, et de l'enseignant et du formateur. Les deux en effet, formateur accompagnateur et enseignant accompagné, au cours de l'échange et par miroirs antéposés, s'attellent à construire ce qui, dans le feu de l'action, se dérobe à la compréhension. Le jeu de questions finement préparées, les amorces et les relances de l'accompagnateur sont autant de perches qui participent à amener l'accompagné à comprendre son faire et son faire-faire, en soumettant à sa propre réflexion ce qui passe inaperçu dans le feu de sa propre action enseignante. Les arrêts sur image permettent ce retour réflexif accompagné, en permettant un retour sur ce qui a dysfonctionné, sa mise à distance, son analyse et sa compréhension. »

Abdelaziz Behri, formateur FI, FF, Fès, Maroc

8 | CONCLUSION

L'utilisation de vidéos dans le cadre de formations professionnalisantes trouve une pertinence dans l'ensemble du spectre de la formation des personnes encadrantes. Avec différentes visées et modalités, l'usage de séquences vidéo de classe s'avèrent un puissant support didactique d'intervention. Cependant, ce support ne se suffit pas, c'est en combinaison avec d'autres outils et démarches que les bénéfices sont maximisés. La présentation et l'analyse de ces éléments feront l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE

3

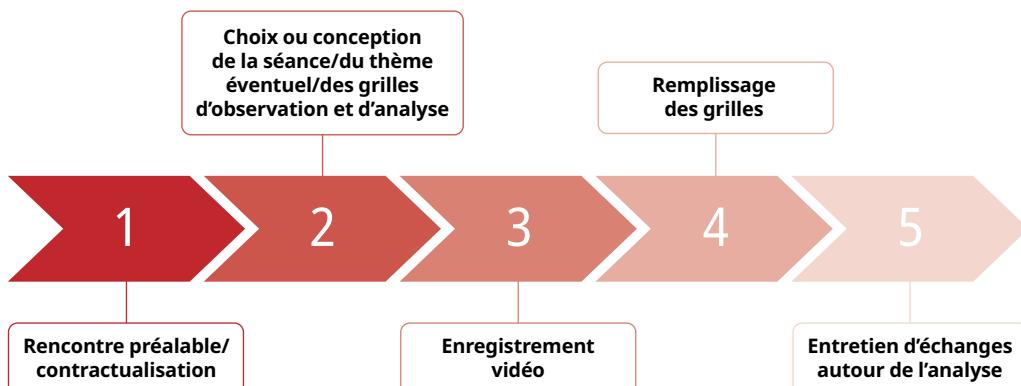
**LES OUTILS
CENTRAUX
DU TRAVAIL :
DES GRILLES
D'OBSERVATION
ET D'ANALYSE**

1 :: INTRODUCTION

L'usage de vidéos dans les différents contextes présentés précédemment s'inscrit dans une architecture globale d'intervention. Cette dernière se fonde sur des démarches et des chronologies qui mobilisent différents supports et procédures. L'ingénierie générale prend ainsi la forme suivante :

Figure 1

Déroulé général pour l'utilisation des vidéos (source : Altet et Vacher)



La singularité du programme APPRENDRE tient à la réalisation d'une approche contextualisée centrée sur la conception d'outils adaptés aux objectifs à atteindre. Les grilles d'observation et d'analyse tiennent une place centrale dans cette approche. Le point suivant en décrira les enjeux et différentes modalités. Il donnera lieu dans sa dernière partie à la présentation des liens entre l'usage de ces grilles et celui des vidéos.

2 LES GRILLES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE

2.1 L'observation et l'analyse de pratiques : des démarches instrumentées

La démarche d'observation consiste à prélever des informations dans le réel grâce à une investigation, une description attentive des phénomènes perçus dans la classe. Le premier objectif de l'observation est de rendre compte des pratiques enseignantes effectives, dans leurs rapports aux apprentissages, d'en donner une connaissance telles qu'elles existent, dans une visée descriptive, et non telles qu'elles devraient être au nom de telle ou telle option, prescription pédagogique ou didactique. Il s'agit d'observer et de décrire avant « de souscrire, de proscrire ou de prescrire ».

L'observation peut être **spontanée**, naïve, globale et la perception se disperse alors dans de multiples directions pour ne rien laisser échapper, ou bien le regard est tâtonnant ne sachant quoi retenir. Au contraire, l'observateur qui se donne un objectif d'observation fera une observation **méthodique** qui lui permettra de sélectionner et de réorganiser toutes ses observations en fonction du but choisi, il délimitera ainsi un champ d'observation, il déterminera des observables, il opérera un tri des éléments perçus afin d'accroître la pertinence de son observation en élaborant **des outils** qui procéderont d'un travail de catégorisation issue de référents théoriques ; c'est cette **démarche instrumentée par des outils coconstruits** qu'APPRENDRE propose.

De plus, dans la durée, ce que l'enseignant·e fait dans sa classe ne se réduit pas à une juxtaposition de comportements observables très nombreux qui trouveraient toujours en eux-mêmes leur explication. Si l'observation permet de repérer chez un groupe de personnes enseignantes de la même discipline, au même niveau scolaire, des régularités et des variations intra et interindividuelles dans la façon d'enseigner, il reste à chercher à quoi tiennent ces régularités et ces variations et comment, à supposer qu'elles ne soient pas aléatoires, elles sont organisées pour permettre l'apprentissage. L'observateur·rice ou le ou la chercheur·euse est alors amené à inférer les processus par lesquels cette organisation se réalise. Ces processus ne sont pas directement observables et les facteurs qui antérieurement ou extérieurement à la séance de classe ont pu contribuer à les générer ou à les transformer ne le sont pas davantage. C'est donc sur la base d'une tentative de modélisations, conçues à partir de choix théoriques, que des pistes explicatives, compréhensives du fonctionnement des régularités et variations observées peuvent être envisagées et explorées, afin de comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes et celles qui facilitent l'apprentissage.

N'étant pas un but en soi, l'observation n'en est pas moins indispensable, parce qu'elle **apporte des éléments constatés, décrits** et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des interventions de l'enseignant·e en situation d'enseignement-apprentissage en interaction avec les apprenant·es. Dans une perspective d'analyse explicative et compréhensive, les faits à observer venant de l'enseignant·e, des élèves, de leurs interactions par rapport à l'objet d'étude sont si nombreux que c'est seulement sur la base d'un choix théorique préalable, d'une idée directrice, que l'observation peut s'appliquer à fournir les éléments constitutifs de variables, elles-mêmes construites à l'aide d'outils d'observation qui vont permettre d'étayer la démarche explicative et compréhensive. Que veut-on observer de la séance ? Le déroulement général pour atteindre l'objectif visé ou un aspect de la pratique, la gestion de classe, des grands groupes, les situations d'apprentissage mises en œuvre, les consignes...

Si le choix fondateur d'APPRENDRE est de privilégier l'observation des pratiques enseignantes « ordinaires », ce n'est certainement pas avec la croyance que les faits se livrent d'eux-mêmes et sont toujours directement accessibles ou avec la prétention d'atteindre une exhaustivité porteuse de connaissance totale. L'observation est conçue comme un **moyen privilégié dans une visée descriptive** mais aussi dans **une visée compréhensive attentive aux processus**, l'une et l'autre ne pouvant se dispenser du choix de **références théoriques** explicites, tant pour la délimitation et la qualification des faits observés que pour leur interprétation, leur explication et leur compréhension sur la base de processus inférés. D'où la nécessité de construire des outils d'observation, tels que des grilles, générales ou ciblées, des fiches-outils à l'aide d'indicateurs issus de référents théoriques pour décrire les observables puis les analyser.

De plus, lors des ateliers de formation animés par le programme APPRENDRE, il n'est pas possible d'aller directement observer les pratiques dans les classes. APPRENDRE a alors souhaité disposer d'enregistrements vidéo de séquences de classe, visionnés pendant la formation, comme traces de pratiques effectives de classe, voire d'élaborer en amont une banque de vidéos de classe analysées de qualité.

Pour travailler sur les vidéos lors des ateliers, les participant·es font le choix d'une **observation instrumentée**, en déterminant des observables, en les catégorisant dans des outils, en retenant une thématique directrice à observer ; ainsi, ils conçoivent, coconstruisent et utilisent des **grilles** ou des **fiches** qui permettent d'observer et d'analyser la pratique globale ou les éléments de pratique qu'ils choisissent d'observer afin de les faire évoluer, de les améliorer ou encore de repérer celles qui aboutissent à des réussites (manière de se centrer sur la mise en activité des élèves, de donner des consignes, de gérer de grands effectifs, d'accompagner les élèves en difficulté, de différencier, de gérer les erreurs ou la classe, etc.).

Retours d'expérience

« *L'usage de la grille d'observation/analyse est très intéressant du fait que cela aide nos enseignants à découvrir leurs besoins, à se situer et à prendre conscience de leur gap tant au niveau académique que pédagogique, à s'autoévaluer et leur permet par la suite l'enrichissement des échanges lors de l'entretien d'analyse.* »

Andriatsirahonana Victorien Rakotoarimanana, formateur, Madagascar

« *Lors de ma formation, nous avons utilisé des vidéos de classe pour observer des situations concrètes d'enseignement. Cela m'a permis de mieux identifier les gestes professionnels. Grâce à une grille d'analyse fournie par le formateur, j'ai pu structurer mes observations et mieux comprendre les points forts et les parties à améliorer. Puis nous avons construit une grille pour observer ce que nous voulions retravailler, cela m'a vraiment aidé. L'entretien d'analyse qui suivait nous poussait à aller au-delà du descriptif, en posant des questions ciblées sur les intentions pédagogiques et les résultats obtenus.* »

Salamatou Bachir, élève conseillère pédagogique, Niger

2.2 La conception des grilles d'observation

La première spécificité des grilles d'observation et d'analyse d'APPRENDRE est qu'elles comprennent **des indicateurs** permettant de prélever **des indices** sur l'activité de l'enseignant·e, mais aussi sur celle des apprenant·es, afin de développer la **compréhension du processus interactif enseignement-apprentissage**.

Ces indicateurs sont **des signes qui témoignent de l'existence, de la présence d'un fait**, ils sont observables, concrets. Ils sont construits à partir d'une référence théorique ; par exemple si on veut observer la manière dont une personne enseignante gère la diversité des élèves par la différenciation, la grille aura des indicateurs comme, pour l'enseignant·e, « diagnostic des difficultés ; organisation d'activités différentes, de tâches variées, d'appuis spécifiques, de remédiation » et, pour les élèves, « identification de difficultés, réalisation de tâches différentes, utilisation d'aides différentes, etc. » ; ces catégories sont définies comme pertinentes par les théoriciens de la pédagogie différenciée et les indices prélevés lors de l'observation décriront ce qui a été fait ou pas pour différencier les moyens d'apprendre.

Ces indicateurs **diffèrent des critères** qui eux, permettent **d'apprécier des qualités attendues** et de poser des jugements ; les grilles d'évaluation sont constituées de critères (cohérence, pertinence, efficience, créativité, originalité, congruence...), les grilles d'observation, elles, portent sur des indicateurs, et des indices observables sont alors observés, relevés, reflétant ou non la présence de ces indicateurs.

Ainsi, l'observation et l'analyse de pratiques sont des **démarches instrumentées qui se font à l'aide de fiches, de grilles** qui recueillent les observables sous forme **d'indices prélevés** ; elles sont elles-mêmes construites à l'aide de concepts, d'outils d'analyse, exprimés à travers des indicateurs, d'attendus à observer ; l'observation est menée grâce à des grilles-outils. Leurs objectifs sont de permettre de décrire, de collecter des données, de mettre en mots la pratique de la personne enseignante et des élèves telles qu'elles sont et leurs interactions, de les lire autrement, de les recadrer, de les formaliser, de développer le « savoir-analyser » à partir de l'observation des pratiques enseignantes et des apprenant·es dans des situations d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit pas d'être normatif mais bien de proposer des indicateurs et des observables portant sur une thématique donnée, définie à partir de référents théoriques, avec une grille d'observation et d'analyse construite par le pays où se fait l'enregistrement de la séquence, à discuter lors de la préparation de la séance enregistrée en vidéo avec l'enseignant·e et à utiliser pour l'analyse lors de l'entretien qui suit l'observation de la séance.

La seconde spécificité de ces grilles d'observation est qu'elles **portent à la fois sur l'enseignant·e et sur les apprenant·es dans une situation** d'enseignement-apprentissage donnée **avec un objectif d'apprentissage visé**. Ce que fait l'enseignant·e est décrit à l'aide d'indicateurs observables en interaction avec ce que font les apprenant·es. Les indices prélevés à la fois chez l'enseignant·e et les apprenant·es permettent de mettre en relation et de comprendre ce qui se joue dans les trois domaines constitutifs de la pratique enseignante, : le domaine relationnel, qui recouvre le climat et les relations créés en classe par la personne enseignante ; le domaine pédagogique-organisationnel, constitué par les activités maître et élèves menées en situation, par les conditions d'apprentissage organisées par le maître, et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des savoirs, leur structuration et les apprentissages en jeu (Vinatier et Altet, 2008). **Une grille d'observation générale** portera sur ces trois domaines.

Les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignant·es sont analysées comme agissant en tant que médiation relationnelle, pédagogico-didactique sur le processus d'apprentissage et sur les activités des élèves, leurs résultats et leur médiation cognitive en contexte pour atteindre l'objectif visé. La situation d'enseignement-apprentissage est l'espace de rencontre de cette **double médiation maître-élèves** autour d'un objectif de savoir en jeu ; elle est analysée pour en comprendre le fonctionnement.

Retours d'expérience

« Pour le développement de l'analyse de pratiques à partir de grilles, un des apports les plus significatifs de cet exercice a été la nécessité, pour les participants, de construire des grilles en distinguant clairement les registres relationnel, pédagogique et didactique, constitutifs de la pratique enseignante. Cette distinction, souvent implicite dans leur formation professionnelle antérieure, s'est révélée essentielle pour construire une analyse rigoureuse et nuancée. Le fait de devoir catégoriser les éléments observés en indicateurs a conduit à un travail réflexif intense, qui a permis à chacun de prendre conscience de la complexité des situations d'enseignement.

Les stagiaires ont particulièrement apprécié l'introduction d'outils conceptuels et de repères théoriques pour étayer leur analyse. Ces apports leur ont permis non seulement de mieux comprendre les enjeux à l'œuvre dans les pratiques observées, mais aussi de se doter d'un langage commun pour échanger et confronter leurs points de vue. Ce cadre théorique a joué un rôle structurant et sécurisant dans leur démarche, en leur fournissant des clés d'interprétation qu'ils ne possédaient pas nécessairement auparavant.

En somme, l'utilisation des grilles d'observation, articulée à un éclairage théorique, a contribué au développement d'une posture professionnelle plus réflexive, plus consciente et plus outillée, tant pour l'analyse que pour l'accompagnement des pratiques enseignantes. »

Victoire Fomekong Kenne, inspectrice, Cameroun

« Lors de l'atelier OAPE, les grilles d'observation de classe contextualisées qui ont été élaborées ont permis aux encadreurs pédagogiques de construire des indicateurs puis de prélever les indices observables sur les activités des enseignants et celles des élèves en vue de réaliser, de faciliter l'analyse des pratiques. »

Soidri Faissoili, inspecteur, Union des Comores

« La construction et l'exploitation des grilles d'observation m'a permis d'apprendre à observer une pratique de classe, de manière plus fine et plus ciblée. »

Rajae El Alaoui, professeure-stagiaire, FI Maroc

Continue en page suivante ►

« *L'analyse de pratiques à partir de grilles m'est aujourd'hui incontournable, et plus particulièrement dans mon cours d'analyse des pratiques de classe que j'assure en master 2, en sciences de l'éducation et de la formation qui prépare des enseignants. Cette méthode me permet d'amener mes étudiants à porter un regard réflexif sur des situations professionnelles complexes sur la base des repères d'observation précis, tout en clarifiant l'analyse compréhensive et en évitant tout jugement subjectif.* »

Josias Ndikumasabo, enseignant-chercheur-formateur FI, Burundi

« *Avec l'atelier OAPE, nous avons appris que les grilles ne doivent pas être conçues pour évaluer et juger l'enseignant mais pour permettre d'observer les deux acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant, de décrire leurs actions et interactions à l'aide d'indicateurs dans les trois domaines de la pratique à savoir le relationnel, le pédagogique et la didactique. Après l'observation, l'analyse qui met en relation les éléments observés nous permet de procéder à l'entretien avec l'enseignant pour trouver ensemble des solutions afin d'améliorer sa pratique de classe en jouant un rôle d'aïdant, d'accompagnateur et non de gendarme.* »

Laurette Nzagoulouga, inspectrice pédagogique, Gabon

2.3 Deux exemples de grilles contextualisées

2.3.1 Un exemple de grille générale au Sénégal

Les grilles utilisées ont été coconstruites lors de formations par des personnels d'encaissement, d'inspection, de formation, parfois avec des enseignant·es. Les observations portent à la fois sur l'enseignant·e et les élèves pour pouvoir dégager les interactions. La colonne « Éléments d'observation » indique les aspects relationnels, pédagogiques ou didactiques possibles à relever. Ceux-ci sont décomposés en indicateurs, qui caractérisent ces aspects et sont attendus ; ils ont été construits à partir de références théoriques.

Dans la colonne « observables », les observateur·rices vont noter les indices prélevés lors de l'observation et qui correspondent ou pas aux indicateurs attendus. Dans la dernière colonne « Analyse ou objets de l'analyse », les observateur·rices vont relier les indices observés du côté de l'enseignant·e et des élèves par rapport à l'objectif visé et ainsi mener une analyse compréhensive, voire faire des propositions de pratiques nouvelles.

Les grilles d'observation et d'analyse

GRILLE GÉNÉRALE D'OBSERVATION-ANALYSE DU PROCESSUS INTERACTIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE				
ENSEIGNANT·E		ÉLÈVES		
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés
DOMAINE RELATIONNEL				
1. Activité de démarrage de la séance (mise en route)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Échange de civilités avec les apprenant·es. ▶ Vérification des présences et information sur les motifs des absences des élèves. ▶ Explication des enjeux de l'apprentissage (intérêt et sens). 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réponses des élèves aux civilités du professeur. ▶ Écoute et réactions. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en confiance, atmosphère propice aux apprentissages. ▶ Ce qui donne du sens à l'apprentissage. ▶ Prépare les élèves à s'y investir.
2. Attitudes de l'enseignant·e/des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La voix. ▶ Le dynamisme. ▶ La langue (communication). ▶ Le type de relations avec la classe. ▶ L'intérêt porté à tous les élèves (équité, genre, inclusion). ▶ Le climat de la classe (atmosphère, discipline). 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Attention, réactions, participation, discipline. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lien et ambiance créés par l'attitude de la personne enseignante et conditions favorables d'apprentissage.

Continue en page suivante ►

Les grilles d'observation et d'analyse

ENSEIGNANT-E		ÉLÈVES			
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Objets de l'analyse
DOMAINE PÉDAGOGIQUE					
3. Objectifs pédagogiques	▶ Communication des objectifs aux élèves.		▶ Appropriation de l'objectif.		▶ Les élèves s'approprient les objectifs et sont impliqués dans la construction des savoirs, ce qui facilite l'autoévaluation.
4. Méthode et techniques pédagogiques	▶ Sollicitations des élèves. ▶ Implication des élèves dans les tâches. ▶ Questionnement. ▶ Travail individuel. ▶ Travail de groupe/collectif.		▶ Mise en activité des élèves.		▶ Motivation ▶ Coconstruction des savoirs et savoir-faire.

Continue en page suivante ►

Les grilles d'observation et d'analyse

		ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés
DOMAINE PÉDAGOGIQUE				
5. Centration sur l'apprenant·e	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Situations déclenchantes. ▶ Tâches de mise en activité (recherche, réflexions, productions, comparaisons, argumentations, inférences...). 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en activité. ▶ Recherche. ▶ Réflexion. ▶ Production. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lien entre les tâches proposées et apprenant·e actif, conditions favorables d'apprentissage.
6. Différenciation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identification des besoins. ▶ Repérage des difficultés. ▶ Organisation d'activités différentes, de tâches variées, de regroupements selon les besoins, d'appuis spécifiques. ▶ Remédiation. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identification de difficultés. ▶ Activités différentes. ▶ Groupes de besoins. ▶ Tâches différentes. ▶ Aides différentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prise en compte de la diversité des élèves.

Continue en page suivante ►

Les grilles d'observation et d'analyse

ENSEIGNANT-E		ÉLÈVES			
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Objets de l'analyse
DOMAINE DIDACTIQUE					
7. Contenus	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Programme. ▶ Trace écrite. ▶ Relation contenus/ objectifs. ▶ Relation contenus/ contexte. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les élèves apprennent ce qui est prévu par les textes officiels. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conformité au programme. ▶ Qualité de la trace écrite. ▶ Adaptation au niveau de la classe. ▶ Progression.
8. Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Étapes. ▶ Mise en œuvre des activités. ▶ Progression. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Appropriation et acquisitions. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lien entre la méthodologie active et les acquisitions.
9. Consignes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formulation. ▶ Passation de la consigne. ▶ Explication/ reformulation. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Compréhension de la consigne et réalisation des tâches. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lien entre la consigne et la réalisation des tâches.

Continue en page suivante ►

Les grilles d'observation et d'analyse

		ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés
DOMAINE DIDACTIQUE				
10. Évaluation formative, gestion des erreurs	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prise des informations. ▶ Repérage des difficultés. ▶ Recherche des sources d'erreurs. ▶ Traitement des erreurs. ▶ Remédiation. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participation et traitement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en œuvre d'une évaluation formative tout au long des apprentissages vers une autoévaluation.
11. Réinvestissement et transfert	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Activités de réinvestissement. ▶ Nouvelles activités d'intégration. 		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réinvestissement et transfert des acquis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Autonomisation des personnes apprenantes.

2.3.2 Un exemple de grille d'observation ciblée sur « la consigne » au Burkina Faso

Pour observer un élément spécifique du processus d'enseignement-apprentissage et retenu pour être travaillé, par exemple la consigne, la différenciation, la centration sur l'apprenant·e actif, la gestion des erreurs, la gestion des grands groupes, etc., une grille thématique ciblée sera construite à l'aide d'indicateurs portant sur cet aspect de l'enseignement-apprentissage. L'exemple qui suit illustre cette possibilité. Il s'agira ici d'observer comment l'enseignant·e formule et passe une consigne de tâche pour faire réussir l'apprentissage visé.

Les auteurs de la grille précisent en amont de leur outil les éléments du contexte qui ont orienté leurs choix de conception.

« *Dans nos pratiques de classe, la consigne est peu utilisée ou souvent mal formulée. En effet, elle intervient généralement dans l'enseignement-apprentissage autour de tâches à réaliser. Dans beaucoup d'activités de la classe, par exemple de français, ce sont plutôt des questions du genre "À quel type appartient cette phrase ?" ou encore des injonctions, par exemple "Donnez un titre à ce texte" qui accompagnent les exercices. Même en expression écrite où elle est utilisée, on peut noter les insuffisances suivantes :*

- ▶ *Formulation vague et l'élève ne sait que faire ; exemple : "Fais une description vivante."*
- ▶ *Consigne trop bavarde et l'élève n'a plus rien à faire ; exemple : "Repère la comparaison qui est employée dans le troisième vers de la première strophe qui exprime la mélancolie du poète"*
- ▶ *Emploi de verbes généraux imprécis : imaginer, développer, etc.*
- ▶ *Manque d'informations et de précisions concernant les ressources nécessaires orientant le type d'activité. Par exemple demander aux élèves de produire un texte argumentatif sans leur donner auparavant des ressources linguistiques, procédurales.*
- ▶ *Consigne trop chargée, complexe, plusieurs consignes de tâches données en une seule.*
- ▶ *Consigne confuse, mots peu clairs, inconnus, à plusieurs sens ou difficiles.*

De telles pratiques appellent une autre façon d'appréhender la consigne ; l'objectif étant de favoriser par-là l'activité des élèves et la compréhension de la tâche demandée.

Notre fiche d'observation ciblée repose sur la pédagogie de l'apprentissage dont l'objectif central est de créer les conditions pour permettre à l'élève de réussir ses apprentissages. En effet, la consigne est l'un des facteurs déterminants de réussite ou d'échec, tant son élaboration imparfaite ou inadaptée est source de confusion et de hors sujet. Bien formulée, la consigne permet aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux et de le réaliser comme il le faut. Mal formulée, elle représente un obstacle à l'apprentissage.

L'objectif de cette fiche est d'outiller les enseignants et les encadreurs pour rédiger et passer des consignes mieux adaptées, afin de mettre les élèves dans de meilleures conditions d'apprentissage. »

Les grilles d'observation et d'analyse

FICHE D'OBSERVATION : ÉLABORATION, FORMULATION ET PASSATION DE LA CONSIGNE

Objectif de la séance :
 Contexte :

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE		
Indicateurs	Indices prélevés	Indicateurs	Indices prélevés	

ÉLABORATION DE LA CONSIGNE

① En amont, sur la fiche pédagogique, l'enseignant·e a élaboré la consigne en prenant en compte les caractéristiques d'une consigne.

PASSATION DE LA CONSIGNE

② Attire l'attention des élèves.		② Suivent, sont attentifs, se concentrent.		
③ Formule la consigne.		③ Écoutent ou lisent la consigne.		
④ Met les élèves en confiance, les intéresse.		④ Écoutent attentivement, suivent, s'impliquent.		

COMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE

⑤ Fait identifier les éléments constitutifs de la consigne de la tâche.		⑤ Les élèves identifient : <ul style="list-style-type: none"> les ressources, la tâche, les conditions de réalisation (temps, procédure, matériel, seuil de performance). 		
---	--	--	--	--

Continue en page suivante ►

FICHE D'OBSERVATION : ÉLABORATION, FORMULATION ET PASSATION DE LA CONSIGNE

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE		
Indicateurs	Indices prélevés	Indicateurs	Indices prélevés	
COMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE				
⑥ Explicite la consigne.		⑥ • Écoutent. • Posent des questions.		
⑦ Fait formuler la consigne.		⑦ Plusieurs élèves reformulent.		
⑧ Met les élèves au travail sur la tâche.		⑧ Exécutent la consigne, travaillent en suivant la consigne.		
⑨ Vérifie la mise en œuvre de la consigne.		⑨ Le produit est réalisé.		

Retours d'expérience

« En formation entre inspecteurs, notre groupe avait proposé des grilles ouvertes avec de nombreux indicateurs pour ne pas trop canaliser les observations, puis sur le terrain avec les enseignant(e)s j'ai vu l'intérêt de recentrer sur des aspects ciblés, partagés entre accompagnants et accompagnés, afin de pouvoir mieux les retravailler. »

Mactar Fall, inspecteur FC, Thiès Sénégal

« L'utilisation de vidéos de classe a été pour moi quelque chose de nouveau. Cela rendait ma formation très concrète et me plongeait dans le réel. On apprenait avec le formateur et en travaux de groupes à observer sans juger, puis à analyser à l'aide de grilles très précises que nous avons nous-mêmes élaborées en construisant des indicateurs sur nos attendus, centrées sur les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves, la gestion du temps d'apprentissage et du temps d'enseignement, ou encore la formulation des consignes. L'entretien d'analyse m'a permis de m'exercer à accompagner un enseignant dans une posture de développement professionnel. »

Amadou Ali, élève conseiller pédagogique, Niger

3 | LE REMPLISSAGE DES GRILLES D'OBSERVATION-ANALYSE

Les grilles d'observation, comme nous l'avons vu, comportent des indicateurs définis à partir de référents théoriques et portent à la fois sur l'observation de l'enseignant·e et des élèves telle que présentée selon la trame rappelée ci-dessous.

ENSEIGNANT·E		ÉLÈVES		ANALYSE	
Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés	

La personne enseignante a préparé sa fiche pédagogique de la séance avec son objectif à atteindre et la grille d'observation avec les aspects sur lesquels elle veut travailler et être observée, soit des éléments d'observation ciblés, soit l'ensemble des trois domaines de la pratique mis en œuvre.

L'accompagnateur·rice, observateur·rice de la séance, a la fiche de préparation ainsi que la grille d'observation retenue qu'il remplira au fur et à mesure de son observation de la séance ou lors du visionnage de la vidéo. L'entretien d'accompagnement formatif post-séance qui aura lieu entre eux se fera à partir de ces grilles d'observation. Ces dernières seront remplies par l'enseignant·e avant la séance et par l'accompagnateur·rice pendant son observation ou lors du visionnage séparé ou en commun de la vidéo, en s'appuyant sur ces relevés et en mettant en avant la prise de parole et l'écoute de l'enseignant·e à travers des questionnements et des échanges partagés.

Le remplissage des grilles d'observation-analyse

► Un exemple de remplissage de grille d'accompagnateur d'une enseignante au Maroc

Cette grille est présentée telle quelle, avec les notes prises par l'accompagnateur pendant l'observation.

GRILLE D'OBSERVATION-ANALYSE¹ GÉNÉRALE

Établissement : Collège Halima-Saâdia

Ville : Rabat • **Pays :** Maroc

Expert-relais accompagnateur : Abdelaziz Behri

Enseignant(e) : Mme Ihsan C.

Classe de : 1^{re} année collégiale

Activité : lecture unité, parler de ses activités quotidiennes.

L'objectif de la séance : faire s'exprimer les élèves sur leurs activités quotidiennes.

² Grille d'observation générale portant à la fois sur l'enseignant·e et les élèves et les trois domaines : relationnel, pédagogique et didactique. En rouge, les indicateurs choisis avant la séance par l'enseignante ; en gras, les points importants à signaler et à travailler ; en italique, les propositions à discuter avec l'enseignant·e.

ENSEIGNANT·E	Éléments d'observation	1. Activité de démarrage de la séance (mise en route)
	Indicateurs	
	Observables Indices prélevés	
ÉLÈVES	Indicateurs	Explication des enjeux de l'apprentissage (intérêt et sens)
	Observables Indices prélevés	
	Indicateurs	
ANALYSE	Observables Indices prélevés	DOMAINE RELATIONNEL
	Indicateurs	
	Observables Indices prélevés	

Continue en page suivante ►

Le remplissage des grilles d'observation-analyse

ENSEIGNANT·E		DOMAINE RELATIONNEL	2. Attitudes de l'enseignant·e	
ÉLÈVES			▶ La voix ▶ Le dynamisme ▶ La langue (communication) ▶ Le type de relations avec la classe ▶ L'intérêt porté à tous les élèves/équité/genre/inclusion ▶ Le climat de la classe (atmosphère, discipline)	
ANALYSE			▶ Débit rapide ▶ Proximité (très proche des élèves, soutien lors de la présentation des élèves et lors du travail en groupe).	
			▶ Attention, réactions, participation, discipline. ▶ Exécutent les tâches. ▶ S'organisent en groupe. ▶ Répondent aux sollicitations de l'enseignante. ▶ Les élèves (filles et garçons) passent devant le tableau pour présenter les supports, leurs productions.	

Continue en page suivante ►

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	DOMAINE PÉDAGOGIQUE
Éléments d'observation			3. Objectifs pédagogiques
Indicateurs			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Communication des objectifs aux élèves
Observables Indices prélevés			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Énonce oralement et transcrit au tableau les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs. ▶ Usage fréquent de formulations et de lexique didactique. ▶ Exemple.
Indicateurs			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Appropriation de l'objectif.
Observables Indices prélevés			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Compréhension de l'objectif : repérage des activités dans les textes mais difficultés sur l'objectif : capacité des élèves à mettre en ordre ces activités de la journée. ▶ Indices : voir tentatives de l'enseignante à expliquer le mot « chronologie ».
			<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Importance de la formulation des objectifs d'apprentissage, un objectif dans la pédagogie centrée sur l'élève est souvent formulé en termes de capacité : « je serais capable de... » par exemple.</i> ▶ <i>Or les objectifs énoncés par l'enseignante sont plus des objectifs d'enseignement (de programme) que des objectifs d'apprentissage</i> ▶ <i>Échec plus au moins du contrat pédagogique.</i> ▶ Situation de l'objectif + par rapport au programme que par rapport à leurs apprentissages antérieurs à ce qu'ils savent réellement.

Continue en page suivante ▶

Le remplissage des grilles d'observation-analyse

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	DOMAINE PÉDAGOGIQUE	4. Méthode et techniques pédagogiques				
				Éléments d'observation	Indicateurs	Observables Indices prélevés	Indicateurs	Observables Indices prélevés
				<ul style="list-style-type: none">▶ Sollicitations des élèves▶ Implication dans les tâches▶ Questionnement▶ Travail individuel▶ Travail de groupe	<ul style="list-style-type: none">▶ Questions : rythme rapide.▶ Supervise travail en groupe.▶ Vérifie la compréhension de la tâche (fait reformuler les consignes aux élèves).	<ul style="list-style-type: none">▶ Engagement dans les tâches.	<ul style="list-style-type: none">▶ Répondent aux questions (pas tous) de l'enseignante, s'organisent en binômes ; discutent, coopèrent.	<ul style="list-style-type: none">▶ Les contenus thématiques réfèrent à la vie quotidienne des élèves. L'enseignante tisse des liens et des transitions explicites entre les étapes du cours.▶ Modalités individuelles (élève au tableau), en groupes, et collective (questions-réponses).▶ Le temps d'apprentissage est moins long que le temps d'enseignement.▶ Lors de la situation de départ, les élèves investissent l'espace de la classe (passe devant, présente les supports....).▶ Progression rapide dans la construction (orientée) des apprentissages...▶ <i>La suite du cours à discuter : focalisation sur l'enseignement et sur le contenu, réduction du temps d'apprentissage.</i>▶ <i>Coconstruction des savoirs (en binômes) puis collectivement (élèves présentent leur travail de binôme au groupe classe).</i>

Continue en page suivante ►

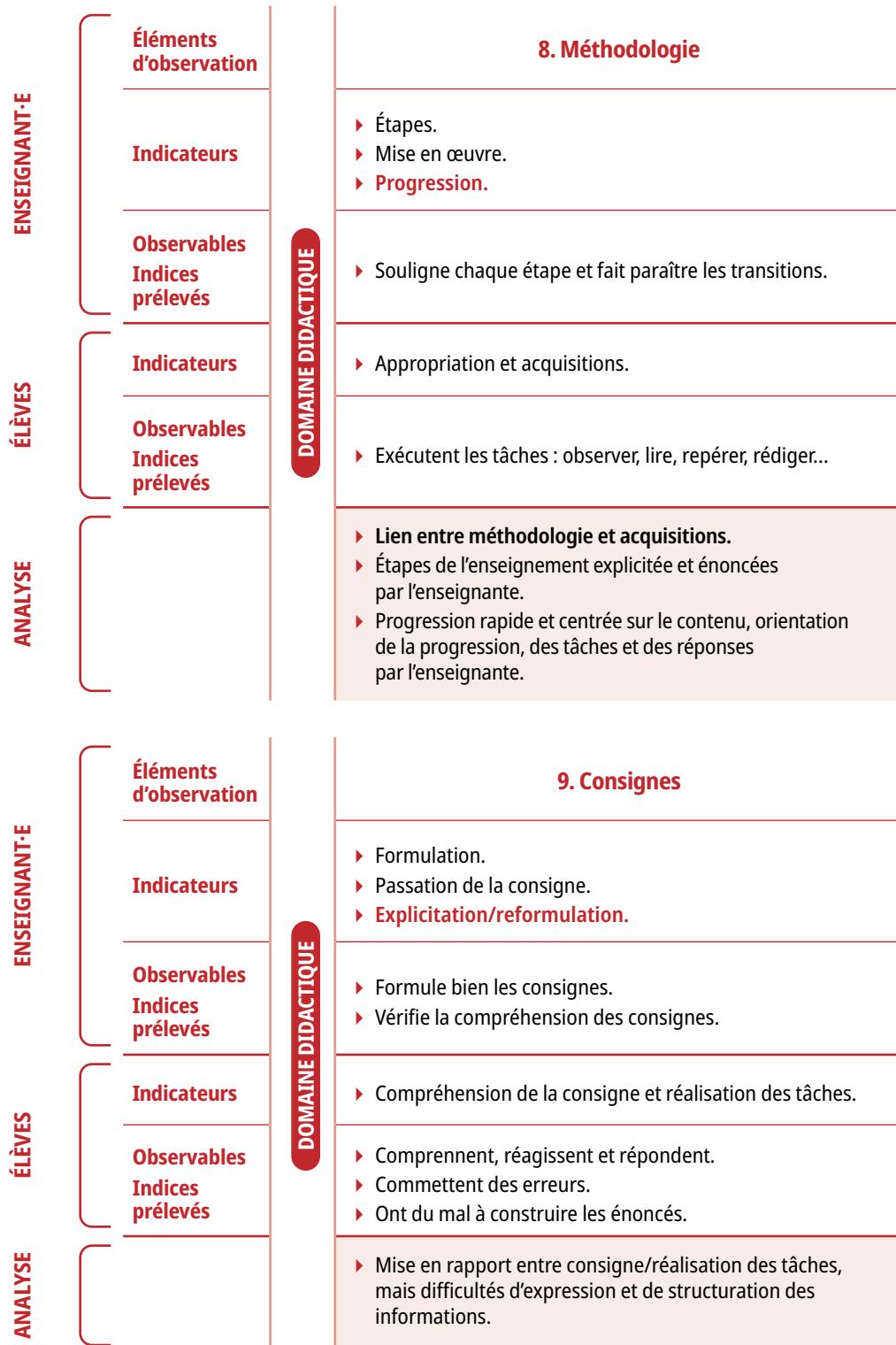
		5. Centration sur l'apprenant·e
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	
ANALYSE	Éléments d'observation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Situations déclenchantes. ▶ Tâches de mise en activité (recherche, réflexions, productions, comparaisons, argumentations, inférences...).
	Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Incident technique (vidéo-support) de la situation de démarrage. ▶ Compare (tableau comparatif des activités).
ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mise en activité
	Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Présentent les supports. Repèrent les activités quotidiennes des personnages. ▶ Répondent aux questions de découverte. ▶ Lisent les textes supports. ▶ Produisent en binôme. ▶ Présentent les productions. ▶ Compare les activités quotidiennes repérées dans les différents supports.
ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lors de la situation déclenchant incident technique imprévu (voir thème 2) : le défilement des images du PowerPoint censé aider les élèves à structurer dans un ordre chronologique leurs activités quotidiennes s'est répercuté sur la phase de production... ▶ Incident révèle l'importance du choix du support (leur nombre et intérêt didactique et pédagogique : répercussions sur la suite de la leçon... voir les tentatives réitérées de l'enseignante à expliquer l'ordre chronologique. ▶ L'enseignante établit des liens entre tâches proposées = centration sur les contenus. ▶ Elle donne des occasions d'assumer des rôles dans la classe (présenter les productions, présenter les supports). ▶ L'enseignante explique, commente pour faciliter la compréhension, invite les élèves à comparer les informations relevées du texte. ▶ Mais dominance de la parole enseignante. ▶ L'enseignante ne ménage pas des temps de réflexion : posture de contrôle des contenus et des étapes.
	DOMAINE PÉDAGOGIQUE	

Continue en page suivante ►

Le remplissage des grilles d'observation-analyse

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Éléments d'observation	6. Différenciation
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	▶ Identification des besoins. ▶ Repérage des difficultés. ▶ Organisation d'activités différentes, tâches variées. ▶ Remédiation.
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	▶ Activités différentes. ▶ Tâches différentes. ▶ Aides différentes. ▶ Mêmes activités.
			▶ Les mêmes tâches pour tous les élèves (de par la nature de l'activité de lecture : repérage d'informations dans les supports, reproduction sur le modèle de ces supports).	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Éléments d'observation	7. Contenus
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	▶ Programme. ▶ Trace écrite. ▶ Relation contenus/objectifs. ▶ Relation contenus/contexte.
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	▶ Rappel ce que les élèves savent et ce qu'ils vont apprendre en référant aux objectifs du programme. ▶ Les élèves apprennent ce qui est prévu par les textes officiels. ▶ Les élèves répondent en consultant les objectifs, les supports et les contenus transcrits sur le manuel. ▶ Parlent de leurs activités.
			▶ Contenus conformes au programme ▶ L'enseignante tisse des liens entre objectifs et contenus et entre objectifs et étapes du cours. ▶ L'enseignante contextualise les contenus en référant à la vie quotidienne des élèves.	

Le remplissage des grilles d'observation-analyse



Continue en page suivante ►

Le remplissage des grilles d'observation-analyse

ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Éléments d'observation	10. Évaluation formative gestion des erreurs
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Prise des informations. ▶ Repérage des difficultés. ▶ Recherche des sources d'erreurs. ▶ Traitement des erreurs. ▶ Remédiation.
			Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'enseignante demande aux élèves de rédiger hors classe leurs activités de vacances. ▶ Reprend les phrases des élèves contenant des erreurs.
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participation et traitement.
				<ul style="list-style-type: none"> ▶ N'ont pas l'occasion de corriger leur erreur.
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Une occasion d'évaluation lors d'un premier transfert (travail en binôme : l'enseignante invite les élèves à rédiger sur le modèle des textes supports...) mais insuffisance ou absence des corrections instantanées. ▶ Évaluation renvoyée en prolongement (séances ultérieures) : travail donné à faire hors classe.
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Éléments d'observation	11. Réinvestissement et transfert
			Indicateurs	
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Activités de réinvestissement. ▶ Nouvelles activités d'intégration.
			Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Demande aux élèves de rédiger sur le modèle étudié des activités quotidiennes.
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE	Observables Indices prélevés	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réinvestissement/transfert des acquis.
				<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lors du travail en binôme, les élèves réinvestissent les activités quotidiennes des personnages relevés dans le texte travaillé pour rédiger leurs propres activités.
ENSEIGNANT·E	ÉLÈVES	ANALYSE		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difficultés lors du transfert au niveau de la structuration des activités dans un ordre chronologique + à nominaliser les activités quotidiennes exprimées par des verbes dans les textes telles que l'exige la prise de notes sur le tableau par l'enseignante en plus des difficultés de conjugaison. ▶ Des prérequis à installer avant ce cours...

Retours d'expérience

« En ce qui concerne les grilles d'observation, elles m'ont beaucoup aidé à mieux observer et comprendre ce qui se passait pendant le stage. Quant à l'analyse croisée avec la vidéo, c'était très intéressant. Regarder la vidéo en groupe et entendre les avis des autres m'a permis de remarquer des éléments que je n'avais pas vus moi-même. Cela permet aussi de mieux comprendre la pratique et de progresser. »

Chaimae El Alaoui, professeure-stagiaire Maroc

« La grille d'observation et d'analyse des pratiques est un outil essentiel visant à collecter les données sur le processus enseignement-apprentissage dans une séance en passant de la logique du contrôle à une logique potentielle d'accompagnement formatif. La grille d'observation construite avec des indicateurs permet de développer une analyse et de réaliser des hypothèses de compréhension de l'articulation enseignement-apprentissage. »

Alphonse Sebaganwa, formateur, Rwanda

4 LES VIDÉOS ENREGISTRÉES : OBJECTIVATION ET TRACE DES PRATIQUES

Les activités OAPE du GTE 1 menées dans des ateliers de formation **répondent directement** aux préoccupations des ministères de l'éducation des pays d'Afrique francophone, car elles **partent des pratiques d'enseignement-apprentissage (E-A) effectivement mises en œuvre dans ces pays**, qu'elles observent et analysent afin d'en comprendre le fonctionnement et de remédier aux problèmes d'apprentissage rencontrés pour améliorer les résultats. Ce sont des **projets « bottom-up » conçus et menés avec les acteurs** de l'encadrement et les enseignant·es au plus près de la réalité de leurs pratiques.

Comme les ateliers en présentiel ont une durée de cinq jours et qu'il n'est pas possible d'aller observer des pratiques dans les classes, les experts du GTE 1 demandent que soient enregistrées en amont de la formation des vidéos de 2 à 3 séquences de classe d'une durée de 20-30 minutes dans des classes quelconques. Ce sont ces séquences qui sont observées et analysées pendant l'atelier ; et ces formations sont **expérientielles** et fondées sur **l'isomorphisme** avec ce qui se pratique en classe avec les élèves.

4.1 La philosophie des vidéos du GTE 1

Il ne s'agit pas de proposer une leçon-modèle analysée, mais bien d'objectiver des pratiques effectives dans les pays et de présenter le « savoir-analyser » d'une séance authentique contextualisée et mise en œuvre au travers de vidéos utilisables en formation. Le travail sur la variété des vidéos, des contextes et des outils utilisés prémunit d'une approche normative et prescriptive.

L'objectif opérationnel est de fournir des supports vidéo qui donnent à voir des traces de pratiques authentiques et le développement d'analyses variées à partir de divers outils construits dans les pays. Comme cela a été montré dans le chapitre précédent, ces vidéos peuvent servir, dans l'ensemble des pays, de supports pour former (FI et FC, FF) les cadres et enseignant·es au « savoir observer » et au « savoir analyser », aux ateliers ou encore en autoformation. L'usage des vidéos est donc à la fois à destination des cadres ayant participé au programme APPRENDRE, l'enjeu est bien qu'ils utilisent ces dernières lors de formations d'autres acteurs, mais aussi à destination d'autres cadres, inspecteur·rices ou formateur·rices qui peuvent les utiliser en autoformation. Cette stratégie de conception s'inscrit donc dans l'accompagnement de la dissémination, à la fois par les participants aux ateliers mais aussi par les personnes intéressées qui se les approprieront en autoformation.

4.2 La vidéo comme support d'observation et d'analyse

Une séance vidéoscopée va servir d'instrument de lecture, de support d'analyse pour mieux comprendre la complexité des pratiques ; en formation, ce sera un corpus de travail partagé, commun, un ou une référent·e, la même trace d'une pratique authentique que le groupe pourra lire. Le filmage, l'enregistrement, a été fait par rapport à l'objectif de la séance, à partir d'une hypothèse, celle de l'articulation des processus E-A mis en œuvre par l'enseignant·e dans ses interactions avec les élèves pour atteindre l'objectif visé. La même séquence E-A vidéoscopée, prise dans sa globalité, sera analysée, interprétée par chaque observateur·rice, chacun étant focalisé sur les moments qui vont ou non dans le sens de son hypothèse de lecture. C'est la confrontation des interprétations, le repérage des points convergents, des tensions, des moments critiques, des polarités imbriquées, des niveaux de croisement et la confirmation des analyses partagées, des complémentarités qui vont construire le sens du fonctionnement de la séance sur l'articulation E-A.

4.3 Les fonctions de la vidéo

Il s'agit de permettre à un groupe en formation ou à un enseignant·e avec son accompagnateur·rice de partir de traces objectivées, d'observer ensemble de façon méthodique, systématique, de se focaliser sur un point, de revenir sur les observations, de percevoir autre chose, de dissocier observations et interprétations.

La vidéo, visionnée plusieurs fois, permet des centrations différentes sur l'activité de l'enseignant·e, l'activité des élèves, les interactions verbales et non verbales, des centractions porteuses d'un découpage de l'objet, d'un type d'analyse, d'un placement à différents niveaux de lecture. Elle permet de comparer les focalisations et les convergences des observateur·rices, de produire des significations partagées. Elle autorise des allers et retours, ce qui aide à reconstruire l'organisation de l'enchaînement des actions, de l'imbrication, de la convergence du pédagogique et du didactique, à repérer les moments nodaux, critiques.

En ce qui concerne la temporalité, la vidéo rend compte de la continuité des pratiques E-A, continuité de l'activité cognitive, affective, sociale de l'enseignant·e et des élèves et de leur tissage. En ce qui concerne le spatial, la vidéo permet d'identifier la place des acteurs, des interlocuteurs en situation.

Les vidéos enregistrées : objectivation et trace des pratiques

Les apports de la vidéo vont permettre une mise à distance ; la vidéo transforme l'activité observée en « un texte lisible » écrivait Paul Ricoeur. À côté de l'analyse empirique de prélèvement d'indices et de mise en mots, la vidéo joue une fonction réfléchissante en permettant de relier les indices aux concepts de référence et a ainsi une fonction conceptualisante. Elle confirme les convergences des analyses des observateur·rices, mais, par rapport à la compréhension de la complexité des pratiques, ici la nécessité de l'analyse de l'acteur prestataire de la séance par lui-même apparaît, ainsi que le croisement avec les données de l'entretien (voir chapitre 5) pour avoir **le sens** donné par les acteurs « sujets capables » (Samurçay et Rabardel, 2006).

Les objectifs des vidéos des ateliers peuvent se décliner comme suit :

Les vidéos vont permettre :

- de produire des outils et supports pour aider les cadres inspecteurs, formateurs et enseignants à développer « le savoir-observer, le savoir-analyser » le processus interactif enseignement-apprentissage en classe sur des thématiques choisies en utilisant des grilles d'observation coconstruites avec des indicateurs à mettre en œuvre afin d'améliorer les pratiques.
- d'illustrer avec des extraits de vidéos les différentes analyses possibles et leur usage en vue de l'évolution des pratiques.
- de montrer l'analyse de la pratique mise en œuvre par son, sa prestataire observé·e, d'identifier des extraits mettant en lumière des décalages entre les pratiques et les objectifs visés ainsi que les pratiques à valoriser.
- de théoriser l'analyse menée, les questions posées et de dégager d'autres pistes et alternatives.
- d'utiliser ces vidéos pour disséminer les capacités d'observation et d'analyse compréhensive en FI ou FC auprès des enseignant·es.

Leur conception technique fera l'objet du chapitre suivant.

5 POUR CONCLURE SUR LES OUTILS

Les **grilles élaborées** ont, en formation d'enseignant·es, une **fonction pratique** : elles permettent à l'observateur·rice des pratiques effectives d'aider à analyser celles-ci, à relier les observables, à donner un sens à la pratique observée puis à mettre en œuvre des alternatives, à concevoir des pratiques nouvelles pour améliorer les apprentissages.

Elles ont aussi une **fonction théorique** puisqu'elles nécessitent de faire appel à des référents théoriques divers pour leur élaboration et construisent ainsi de nouveaux savoirs professionnels, pédagogiques et didactiques pour les enseignant·es formé·es.

L'**observation instrumentée** et l'**analyse réflexive** font ainsi le lien entre **pratique-théorie et pratique** ; elles sont à la fois un **moyen de formation** du professionnel à la conscientisation et à l'action dans sa complexité mais aussi un moyen de formation de la personne observatrice et réflexive, un outil de développement professionnel.

Les **vidéos réalisées** offrent des exemples concrets de pratiques effectives, de leur fonctionnement et de l'accompagnement pédagogique et illustrent comment structurer les observations en classe pour une analyse compréhensive et constructive.

Ces outils sont complétés par le temps de l'entretien qui les mobilisent dans une visée d'échange et de compréhension de la pratique analysée.

Retours d'expérience

« *L'APP est une activité où les futur·es enseignant·es s'exercent à faire dialoguer théorie et pratique, selon un cycle itératif.* »

Amina Belhaj, Formatrice FI, Maroc

« *Cette formation à l'APP m'a permis de mieux comprendre les défis auxquels nous faisons face en tant qu'inspecteurs et conseillers pédagogiques pour comprendre les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves, ainsi que l'approche, la démarche et les outils nécessaires pour favoriser un véritable accompagnement professionnel de qualité et remplacer une simple évaluation.* »

Lucien Glele Langanfin, inspecteur de l'enseignement secondaire général, Bénin

CHAPITRE

4

CONCEPTION ET CONTENUS DES VIDÉOS DE CLASSE

1 CONCEPTION DE LA VIDÉO DE CLASSE

La conception de vidéo n'est pas une simple modalité technique, elle nécessite au contraire de croiser plusieurs logiques qui s'enrichissent mais peuvent aussi constituer des freins à l'atteinte des objectifs. Leur clarification préalable est essentielle pour mener à bien le projet. Nous identifions trois logiques à prendre en compte et à combiner.

- ▶ **Une approche éthique** : la captation d'images mais aussi l'utilisation d'images de tierces personnes présente des risques pour les professionnel·les engagés. Le jugement ou l'autoévaluation sont des facteurs potentiels de perte de confiance et de sentiment de compétence. Il est donc nécessaire de clarifier les enjeux de la réalisation des vidéos avec l'ensemble des acteurs afin de s'engager en connaissance du degré d'acceptabilité pour chacun. D'autre part, les questions juridiques en lien avec le droit à l'image sont aussi à considérer.
- ▶ **Un principe d'efficacité** : la définition d'objectifs clairs et d'un mode opératoire est un préalable qui garantit la réussite du projet. Ce processus implique un travail en synergie de l'ensemble des acteurs. La diversité de ces derniers (encadreurs, enseignant·es, professionnel·les de l'image et les élèves), impose un travail de concertation, de contractualisation et de régulation.
- ▶ **Une logique technique** : la réalisation de vidéos de classe rencontre un certain nombre de contraintes du fait des spécificités du lieu de captation (la classe) avec ses extérieurs, l'école, la cour (ses bruits), des dynamiques qui s'y déroulent (l'enseignement et les apprentissages) et de la nature des acteurs (les enseignant·es et les élèves). La réflexion sur les aspects techniques est un élément essentiel car c'est la modalité qui définira la qualité du matériau disponible pour réaliser le montage final.

Dans le respect de ces logiques, plusieurs temporalités sont à prendre en compte. Nous détaillerons dans les points suivants ces différents éléments en précisant :

- ce qui relève du travail en amont de la réalisation ;
- les éléments à prendre en compte pendant la réalisation des vidéos en classe ;
- le travail à réaliser après les tournages.

1.1 En amont de la captation des images

Pour mettre en place le projet, plusieurs démarches sont à mettre en œuvre en amont de la réalisation des captations en classe. Quatre registres sont à considérer : éthique, juridique, technique, et didactique.

1.1.1 Du point de vue éthique

Comme nous l'avons précisé, l'engagement des acteurs enseignant·es et élèves présente des risques puisque ceux-ci vont donner à voir leur façon d'être et de faire. Des déstabilisations peuvent découler de ces séquences d'enregistrement. À titre d'exemple on pourrait citer un ou une enseignant·e qui ressentirait une pression particulière et ne pourrait en conséquence donner à voir ce que sont ses pratiques réelles du quotidien. Du côté des élèves, la présence d'une caméra est un élément qui peut les inhiber ou au contraire produire une agitation inédite. L'ensemble de ces risques doit être anticipé au travers d'un travail d'information et de concertation qui permette à chaque acteur d'avoir une connaissance des enjeux et de s'engager en conscience. Cette clarification éthique passe par exemple par la définition en commun des espaces d'usage des matériaux. Ces derniers peuvent être limités au binôme enseignant·e/encadreur, comme on peut envisager de diffuser et utiliser la vidéo dans le cadre d'une formation initiale durant plusieurs années et avec potentiellement plusieurs centaines d'observateur·rices.

1.1.2 Du point de vue juridique

En conformité avec les réflexions éthiques, la légalité du processus est à envisager. Ainsi, chaque pays possède une réglementation spécifique sur le droit à l'image. Il est donc nécessaire de réaliser les démarches en amont pour entrer en conformité avec le cadre légal. La plupart du temps, cela se traduit par la proposition aux différents acteurs de signer une « autorisation de droit à l'image ». Si cette autorisation n'est pas acceptée par une partie des acteurs (les élèves ou parents d'élèves par exemple), la réalisation de la vidéo en sera affectée. À titre d'illustration, si plusieurs élèves refusent d'être filmés et sont répartis dans plusieurs coins de la classe, les plans de classe ne seront pas possibles.

1.1.3 Du point de vue technique

En vue de s'assurer de la faisabilité du projet, il est nécessaire de faire le bilan des ressources disponibles pour procéder aux enregistrements vidéo. Les moyens disponibles peuvent être très variables. Du téléphone portable personnel à l'équipe technique dédiée, les situations sont très hétérogènes et sont décisives pour l'atteinte des objectifs. L'absence de moyens spécifiques peut aboutir parfois à la redéfinition des buts. La question temporelle est aussi à prendre en compte. La durée de la séance de classe, le moment de l'enregistrement (éviter les bruits extérieurs d'un temps de récréation, vérifier la luminosité), la disponibilité des enseignant·es concerné·es ou la possibilité d'avoir accès avant la séance à la salle de classe, sont autant d'éléments à prendre en compte pour s'assurer des meilleures conditions de réalisation.

1.1.4 Du point de vue didactique

Une fois que le bilan des moyens disponibles est réalisé, l'écriture d'un scénario ou d'un document de cadrage compatible avec les moyens techniques et conforme aux objectifs est effectué. Nous présentons ci-après trois options possibles que l'on déroulera selon les objectifs et les moyens techniques disponibles.

- Le scénario peut comporter une description globale des types de plans souhaités. On définira ainsi par exemple la largeur des plans (classe vue de l'arrière ou plan serré du tableau par exemple), l'angle de vue (plongée, contre-plongée...), le sujet (visage élève, production écrite...). On réalisera ce type de script lorsque ce n'est pas la chronologie de la séance qui est l'objet d'observation mais plutôt des composantes spécifiques du couple enseignement-apprentissage.
- Le script décrit la chronologie de ces plans. On privilégiera ce type de préparation lorsque l'on travaille sur une séance qui a été préparée en amont et dont le déroulement comporte peu d'imprévus. C'est donc plutôt l'identification d'enchaînements et d'effets qui est recherché avec ce type de planification. Le tableau suivant et son remplissage illustre ce type de scénario.

Tableau 1 : exemple d'un script de vidéo

N° de plan	Contenu	Type	Durée	Remarque technique
1	▶ Production de l'élève.	Plan serré	⌚ 10 secondes	Prendre une production de plus de 3 lignes.
2	▶ Échange sur la correction.	Plan large sur un sous-groupe d'élèves	⌚ 25 secondes	...
3

- Enfin, l'écriture en amont peut être appréhendée dans une logique plus dynamique d'adaptation à ce qui se passe dans la classe. Ainsi, ce document doit décrire des éléments qui sont susceptibles de déclencher d'autres éléments afin que les réalisateur·rices soient capables de capter les images inscrites dans la dynamique d'interactions qui émerge. On pourrait citer, par exemple, l'énoncé d'une question par l'enseignant·e qui va avoir pour conséquence une réponse individuelle ou collective des élèves nécessitant un changement de cadrage à anticiper.

Comme nous l'avons précisé, ces scénarios sont fortement dépendants des moyens de captation ; l'usage d'un téléphone portable permet par exemple d'être plus facilement réactif mais n'autorise pas les angles multiples simultanés ou l'enregistrement de tous les échanges sonores. La possibilité de réaliser plusieurs plans en parallèle avec plusieurs caméras et prises de son permet ainsi un travail plus fin et cohérent en vue du montage.

1.2 Pendant la captation des images

Lorsque toutes les conditions ont été réunies en amont, il s'agit de passer au tournage de la vidéo. Plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour procéder à la réalisation. Nous détaillerons ici trois éléments qui sont essentiels à la bonne qualité du matériau produit.

1.2.1 Le son

La captation sonore est à envisager à la fois dans une dimension technique mais aussi didactique. D'un point de vue technique, il s'agit de vérifier la compatibilité de l'environnement de la salle de classe avec l'enregistrement. La proximité d'une cour de récréation, d'une route ou la réalisation de travaux sont autant d'éléments susceptibles de remettre en cause l'exploitation du matériau enregistré. D'un point de vue didactique, la qualité du son est un élément essentiel pour capter finement la réalité des interactions élèves-enseignant·e et élève-élèves. La possibilité de démultiplier les sources de prise de son est un véritable plus pour capitaliser ce matériau. En effet, c'est par exemple au travers de l'enregistrement d'un échange entre élèves à la suite de la passation d'une consigne que l'on pourra en saisir le niveau de réception et éventuellement d'incompréhension. De même que la reformulation verbale d'un élève à propos d'une consigne ou d'une tâche sera un bon indicateur de ses représentations du but.

Pour ce qui est des prises de parole de l'enseignant·e, l'utilisation d'un micro-cravate permet de revenir sur les mots exacts qui ont été employés mais aussi sur le ton, le rythme ou le niveau sonore adopté pour intervenir. Si les paroles sont importantes, le niveau ou volume sonore d'une classe est parfois aussi un élément indicatif du climat de travail de celle-ci. Les variations sont potentiellement importantes entre le moment de la passation d'une consigne à la classe entière, celui d'un travail individuel ou au contraire d'un travail en groupe. Dans ce cas, ce n'est pas systématiquement la précision du contenu des échanges qu'il est important de capter mais plutôt les dynamiques enseignement-apprentissage au travers des variations de niveau sonore.

1.2.2 La lumière

La netteté d'une image garantit la possibilité de prélever des indices. Elle est souvent dépendante de l'éclairage présent dans le lieu de tournage. Si les lumières artificielles sont souvent assez neutres de ce point de vue, les lumières naturelles sont au contraire susceptibles de créer des effets de sous-exposition ou de surexposition. La présence de fenêtres produit fréquemment par exemple des contre-jours. De plus, un moyen d'éclairage peut être satisfaisant pour les plans généraux de la classe mais pas pour les plans serrés sur une production d'élève ou sur un visage. Un autre élément à

prendre en compte est aussi l'évolution des lumières en fonction de la course du soleil. Une fenêtre passant au soleil créera un contre-jour alors que l'éclairage pouvait être insuffisant un quart d'heure auparavant.

1.2.3 Les angles de vue

On notera en préalable que la présence d'une caméra dans une classe n'est pas sans conséquence. Les effets de parasitage peuvent impacter les enseignant·es comme les élèves. Le positionnement de la caméra ou de la personne qui réalise la vidéo doit être pensé pour limiter ces effets. La position la plus neutre est en général au fond de la classe lorsque cette dernière possède une organisation frontale. Ce n'est cependant pas toujours le cas, il s'agira de trouver des positionnements qui sont par exemple le moins possible dans l'axe du tableau ou d'un lieu central de la classe.

Pour éviter les perturbations, un autre élément est à prendre en compte : le mouvement. Le placement fixe est de ce point de vue une option facilitante. Cependant, on voit bien que ce placement figé limite la possibilité d'aller au plus près de « ce qui se passe », notamment pour capter les productions des élèves ou les échanges entre ces derniers par exemple. On notera enfin que ces effets de parasitage sont amoindris lorsque les élèves ou les enseignant·es sont habitués à la situation d'enregistrement (ce qui est rare) ou qu'ils ne perçoivent pas d'enjeux d'évaluation ou de jugement dans la réalisation de l'enregistrement vidéo. Pour terminer, notons que certains paramètres limitent la possibilité de réaliser des changements de prise de vue et de déplacement de la caméra : le nombre d'élèves, la taille de l'espace ou le plan de classe sont de cet ordre.

1.3 Après la captation des images

Les principes de montage d'images sont dépendants de l'objectif de la vidéo et d'un ensemble de contraintes matérielles. Plusieurs configurations sont possibles.

► Pour une séquence didactisée et scénarisée en vue d'une formation

Dans cette configuration, les questions que l'on se pose pour réaliser le montage sont les suivantes :

- Doit-on garder la chronologie de la séquence ?
- Quelles sont les séquences qui sont intéressantes pour traiter la thématique et atteindre les objectifs ?
- Y a-t-il des coupes à effectuer car le matériau est inutilisable (son, lumière, incident...) ?
- Est-il intéressant de monter en alternance les plans centrés sur l'enseignant·e et ceux centrés sur les réactions des élèves ?
- Comment alterner les séquences qui donnent à voir les comportements et postures et celles qui donnent à entendre les échanges ?
- Faut-il travailler le rythme de la vidéo finale pour maintenir l'attention des utilisat·rices ?

Le montage final peut aussi être contraint par le format attendu. Ainsi, si la vidéo doit prendre place dans une formation courte, sa durée totale ne pouvant excéder un certain temps, il faudra procéder au choix de séquences les plus représentatives pour donner à voir ce qui est au cœur de la thématique traitée. On veillera cependant à ce que ces choix préservent la nature de la complexité et la contextualisation de la situation. Pour cela le montage doit comporter des images des interactions enseignant·e-élève et donc du couple enseignement-apprentissage et garder ainsi des plans centrés sur l'enseignant·e, les élèves, les supports didactiques, les conditions matérielles et les productions des élèves.

► Lors d'une visite d'accompagnement avec un entretien

Dans cette situation, l'unité de temps contrainte par la disponibilité des acteurs ne permet pas de réaliser un montage à proprement parler. Pour compenser cette impossibilité, il est envisageable de remplir une fiche d'enregistrement au fur et à mesure de son déroulement. La fiche comporte des éléments de contenu et de temporalité. Le tableau suivant et son remplissage illustre ce fonctionnement.

Tableau 2 : tableau de repérage des moments à discuter

Temps d'apparition	Contenu	Durée	Remarques
⌚ 12 minutes 25 secondes	► Passation de la consigne sur l'opération à réaliser.	⌚ 10 secondes	Se focaliser sur l'attitude des élèves du groupe au deuxième rang à droite.
⌚ 15 minutes 14 secondes	► Échange sur la correction.	⌚ 25 secondes	Voir les productions des élèves.
⌚ 17 minutes 48 secondes

Si ceci ne constitue pas un réel montage, c'est une base de travail mobilisable dans l'entretien pour revenir sur des points notables, des incidents critiques. La référence à ces repères peut se faire à l'initiative de l'enseignant·e qui se souviendrait d'un moment intéressant à analyser. Cette mobilisation de l'image peut aussi être le fait de l'encadreur qui aurait relevé des dynamiques singulières que l'enseignant·e ne peut repérer, car il était engagé dans une autre tâche par exemple.

2 LE CONTENU

En fonction des objectifs, de thèmes de travail retenus et des contraintes de réalisation des tournages, le scénario choisi définit les contenus qui doivent être filmés. Ces derniers sont de natures hétérogènes, les points suivants définissent les différentes images réalisables :

- ▶ les interactions entre l'enseignant·e et les élèves ;
- ▶ les productions des élèves ;
- ▶ l'enseignant·e (posture, attitude, parole, action) ;
- ▶ les élèves (posture, attitude, parole, action) ;
- ▶ les différentes activités des élèves et de l'enseignant·e ;
- ▶ les interactions entre les élèves ;
- ▶ les conditions matérielles et l'organisation spatiale ;
- ▶ les usages des supports pédagogiques et didactiques (le tableau, les ardoises, les livres...).

L'ordre de présentation ne répond pas une logique de hiérarchie des contenus.

Les images illustratives qui suivent sont issues de vidéos réalisées en 2024 dans le cadre des productions du GTE 1 :

<https://apprendre.auf.org/ressource/videos-de-formation-accompagner-au-mieux-les-enseignants-en-se-basant-sur-lobservation-et-lanalyse-de-leurs-pratiques-pour-ameliorer-lapprentissage/>

2.1 Les interactions entre l'enseignant·e et les élèves

Les interactions entre élèves et enseignant·e sont de natures variées. Elles peuvent porter sur des aspects pédagogiques (par exemple d'organisation), didactique (par exemple de contenu) ou relationnel (notamment en lien avec le climat de classe). Dans le cadre de la philosophie du GTE 1, ces indices sont les traces de la dynamique du couple interactif enseignement-apprentissage.

Les interactions sont décrites en termes de registre (didactique, pédagogique ou relationnel) ainsi que de volume et d'intensité. À partir de ces indices on pourra inférer les dynamiques de groupe, l'implication didactique, les différents types de contrats et de régulation, etc. Le tableau ci-dessous met en évidence quelques éléments susceptibles d'orienter l'analyse.

Tableau 3 : type de plan en fonction des interactions élèves-enseignant·es

Contenu filmé	Le langage employé au cours de l'interaction.	Les distances physiques entre enseignant·e et élève.	Les contenus de l'échange (visible potentiellement sur les supports...).	Les comportements physiques.
Type de plan	Large ou serré selon les acteurs impliqués dans l'échange.	Large ou serré selon la situation.	Serré pour voir le contenu des productions et le mettre en lien avec le son.	Large ou serré selon la situation.

Exemples et inférences possibles :

- Un enseignant se baisse à hauteur de l'élève pour expliquer une consigne.
- Les élèves lèvent tous le doigt en même temps pour signaler leur désir de répondre à l'enseignant·e.
- L'enseignant·e régule avec un petit groupe.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type d'activité que l'on pourra analyser.



↑ Exemples d'interactions enseignant·es-élèves.

2.2 Les productions des élèves

Au plus près de l'apprentissage, les productions des élèves donnent à voir leur degré de compréhension et d'acquisition. Mises en perspective avec les consignes et les objectifs, elles permettent d'explorer les dynamiques d'apprentissage. On notera que les apprentissages ne sont pas toujours formalisés par une production visible. On cherchera alors d'autres indices.

Tableau 4 : type de plan en fonction des productions des élèves

Contenu filmé	Prise de parole en réponse à une question ou une consigne.	Productions écrites.	Interactions entre élèves lors de la réalisation de tâches collectives.	Attitudes de réflexion en vue d'une formalisation de réponse.
Type de plan	Large ou serré selon le type de tâche.	Serré mais possibilité de plan large pour donner à voir plusieurs productions.	Serré sur le groupe de travail.	Serré.

Exemples et inférences possibles :

- Les échanges entre élèves dans un groupe lors de la réalisation d'un projet commun qui attesteraient de l'implication.
- Une prise de parole de l'ensemble de la classe en simultané à la suite d'une question fermée témoignerait d'une habitude de fonctionnement.
- Le regard en silence d'un élève avec une craie « en l'air », avant de passer à l'écriture, qui traduirait son activité.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type d'activité que l'on pourra analyser.



↑ Exemples de productions des élèves

2.3 L'enseignant·e : postures et attitudes

Plusieurs éléments peuvent être filmés pour donner à voir le style et le genre professionnel de l'enseignant·e au travers de ses attitudes et postures. Le tableau suivant montre les éléments pour lesquels l'image pourra fournir du matériel à recueillir et à analyser.

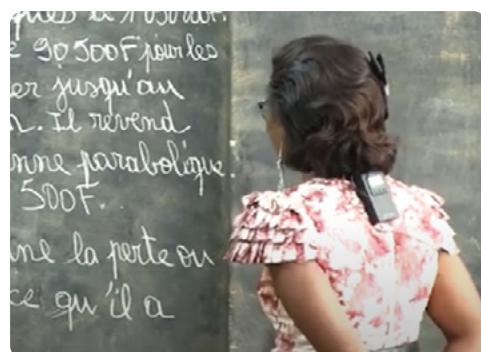
Tableau 5 : type de plan en fonction des postures et attitudes des enseignant·es

Contenu filmé	Déplacement dans la classe	Gestes	Mimiques	Prise de parole : (terminologie, intonation...)
Type de plan	Large	Large ou serré selon l'adressage	Serré pour capter les intentions ou réactions	Large ou serré selon l'adressage

Exemples et inférences possibles :

- Un déplacement limité aux premiers rangs de la classe serait un indice d'un rapport à la classe ou au contenu.
- La récurrence de regards fixes doublés de silence pourrait être un indice du placement de l'autorité.
- Le langage employé pourrait souligner le degré de proximité entre les élèves et l'enseignant·e.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type de matériau significatif pour l'analyse.



↑ Exemples de postures et attitudes de l'enseignant·e

2.4 Les élèves : postures, attitudes

Ces éléments prélevés sont des indicateurs de l'implication variée des élèves. Ces indices peuvent traduire plusieurs dimensions : le lien aux autres élèves, aux contenus d'enseignement ou à l'enseignant·e.

Le tableau illustre quelques-uns de ces éléments susceptibles de nourrir l'analyse.

Tableau 6 : type de plan en fonction des postures et attitudes des élèves

Contenu filmé	Directions des regards	Expressions du visage	Gestes d'interaction (doigt levé, doigt qui montre...)	Prise de parole : (terminologie, intonation...)	Posture non verbale
Type de plan	Large ou serré selon l'adressage	Serré pour capter les intentions ou réactions	Large ou serré selon l'adressage	Large ou serré selon l'adressage	Serré Large si posture généralisée

Exemples et inférences possibles :

- Un déplacement limité aux premiers rangs de la classe serait un indice d'un rapport à la classe ou au contenu.
- La récurrence de regards fixes doublés de silence pourrait être un indice du placement de l'autorité.
- Le langage employé pourrait souligner le degré de proximité entre les élèves et l'enseignant·e.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type de matériau significatif pour l'analyse.



↑ Exemples d'attitudes d'élèves

2.5 Les différentes activités des élèves et de l'enseignant·e

Ces éléments permettent de penser l'activité en termes de registre et de volume. On peut en inférer les niveaux d'implication, les dominantes de type de travail réalisé, les dynamiques de groupes, etc. Le tableau met en évidence quelques éléments susceptibles de fournir du matériel à l'analyse.

Tableau 7 : type de plan en fonction des activités des enseignant·es et des élèves

Contenu filmé	S'installer/sortir	Échange : questionner, discuter, répondre, donner/reformuler des consignes	Travailler en groupe, écrire, passer au tableau, se déplacer	Organiser/gérer le matériel
Type de plan	Large ou serré selon l'impact sur le groupe	Large ou serré selon l'adressage	Large ou serré selon l'adressage et l'impact sur le groupe	Large ou serré selon l'adressage et l'impact sur le groupe

Exemples et inférences possibles :

- S'installer en mettant du temps ou suivre un rituel indiquant des habitudes de fonctionnement.
- La densité des échanges entre élèves après une consigne peut traduire une forte implication dans la tâche ou une incompréhension de la consigne.
- Le travail en groupes donnant lieu ou non à des échanges où seule une élève prend la parole pour guider le travail indiquerait des relations spécifiques.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type d'activité que l'on pourra analyser.



↑ Exemples d'activités des enseignant·es et des élèves

2.6 Les interactions entre les élèves

Ces interactions peuvent être en lien avec le contenu de la séance ou reliées à d'autres préoccupations en dehors de la tâche. Ces dynamiques nous indiquent donc tout autant l'implication dans les activités que les dynamiques de groupes.

Le tableau donne à voir quelques éléments susceptibles de nourrir l'analyse.

Tableau 8 : type de plan en fonction des interactions entre les élèves

Contenu filmé	Moments d'entraide	Moment de discussions.	Moments de production	Moments de chamailleries, conflits
Type de plan	Serré sur le groupe ou duo	Large ou serré selon le nombre d'interlocuteurs·rices	Serré	Large ou serré selon l'ampleur des dynamiques

Exemples et inférences possibles :

- Deux élèves se concertent pour réaliser une production à partir de quoi on infère le degré d'intégration de la consigne.
- Une élève réexplique la consigne à un autre qui permet de réaliser une hypothèse sur la compréhension ou sur le climat.
- Une agitation dans la classe avec des propos qui ne sont pas en lien avec le contenu de la tâche.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type d'activité que l'on pourra analyser.



↑ Exemples d'interactions entre élèves

2.7 Les conditions matérielles et l'organisation spatiale de la classe

La logistique d'un enseignement est souvent un paramètre déterminant de la possibilité d'atteindre les objectifs ou de leur planification. Prendre de l'information sur ces éléments concourt ainsi à comprendre les dynamiques qui unissent apprentissage et enseignement. On notera que les durées peuvent aussi faire sens, et ce sera donc la longueur des plans qui fournira de l'information sur ce paramètre.

Les illustrations présentes dans le tableau suivant montrent les différentes possibilités de contenus à cibler et de plans à réaliser :

Tableau 9 : type de plan en fonction des conditions matérielles et de l'organisation spatiale de la classe

Contenu filmé	La répartition des tables dans l'espace	Le matériel pédagogique disponible ou utilisé	La densité d'utilisation de l'espace
Type de plan	Large	Large ou serré selon le ce qui est à montrer	Large

Exemples et inférences possibles :

- Les élèves sont serrés sur un banc ce qui peut entraver leur possibilité de produire.
- Il y a une grande distance entre le tableau et les tables des élèves, ce qui crée potentiellement un espace symbolique entre l'élève et le savoir.
- La richesse et la familiarité du matériel utilisé semblent attester d'un usage fréquent.
- Etc.

Les images suivantes montrent les plans susceptibles de nourrir l'analyse.



↑ Exemple des conditions matérielles et de l'organisation spatiale de la classe

2.8 Les usages des supports pédagogiques et didactiques

L'usage de matériels didactiques et pédagogiques constitue l'un des actes essentiels de l'étagage de l'apprentissage. Ces supports se combinent au choix du type d'activité pour viser une efficacité de l'enseignement et un apprentissage optimal.

Quelques exemples sont donnés dans le tableau suivant.

Tableau 10 : type de plan en fonction des supports pédagogiques et/ou didactiques

Contenu filmé	Utilisation du tableau	Utilisation de tablettes, ardoises ou cahiers	Affichage sur les murs	Jeux, étiquettes et matériel complémentaire
Type de plan	Serré ou large selon le focus sur le contenu ou son volume global	Large ou serré selon l'intention centrée sur le contenu ou l'usage général	Large ou serré selon l'intention centrée sur le contenu ou l'usage général	Large ou serré selon le l'intention centrée sur le contenu ou l'usage général

Exemples et inférences possibles :

- Le tableau est faiblement rempli, cela pourrait indiquer que l'essentiel est réalisé à l'oral ou que l'institutionnalisation vise à ancrer les quelques points forts du cours.
- Les élèves possèdent une ardoise pour deux, ce fait implique une gestion particulière de la répartition des rôles.
- L'affichage sur les murs est dense mais les élèves ne semblent pas le regarder. L'hypothèse pourrait être une absence de sens ou une phase d'apprentissage qui ne nécessite plus le recours aux affiches.
- Etc.

Les images suivantes donnent à voir le type d'activité que l'on pourra analyser.



↑ Exemples de supports pédagogiques ou didactiques

3 | CONCLUSION

Ce chapitre illustre la diversité des éléments à prendre en compte pour concevoir des vidéos de classe. Les différentes modalités techniques, notamment par rapport aux types de plans, sont à penser en fonction des objectifs d'observation et de la logique didactique développés afin d'atteindre les objectifs visés. C'est à ces conditions que la vidéo offrira le plus de traces objectives de la pratique effective à analyser.

CHAPITRE

5

UTILISATION
DES VIDÉOS

1 | PRODUIRE UNE ANALYSE À PARTIR DES VIDÉOS

Que ce soit en formation initiale, continue ou dans les ateliers de formation de formateur·rices APPRENDRE, la salle de classe reste le contexte d'observation et d'analyse du travail enseignant par excellence, et comme il est difficile d'amener tout un groupe en formation observer une classe, les enregistrements vidéo des leçons sont ainsi autant de traces pouvant être réutilisées dans les situations de formation mises en œuvre pour mieux observer ce qui s'est passé en classe, l'analyser et par là même se former au métier. L'enregistrement vidéo apparaît dans la littérature scientifique comme « un artefact de choix de la pratique d'enseignement en classe » pour observer et analyser la complexité des événements survenus en classe et comprendre les facteurs en jeu. L'enregistrement vidéo est en effet l'artefact qui permet « d'entrer dans le monde de la salle de classe, dans la boîte noire des pratiques » (Altet, 2005), tout en permettant aux formé·es d'être « épargnés par l'imprévisibilité » de la salle de classe.

Ces vidéos reposent en réalité sur la volonté de professionnaliser les enseignant·es novices ou en poste par l'observation de leurs pratiques, tantôt pour valoriser leur caractère efficace, tantôt pour prendre en compte des difficultés pouvant faire l'objet d'apports de formation afin de concevoir des pratiques alternatives pour les résoudre.

Cependant, les chercheur·ses montrent que les enseignant·es rencontrent des difficultés à observer et à analyser efficacement les situations d'enseignement-apprentissage qui leur sont présentées sur des vidéos ou qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils sont en classe. Ils ne parviennent pas, par exemple, à observer et analyser *in situ* les principaux « organisateurs » des pratiques (Paquay *et al.*, 2007). Ils font souvent une analyse « en surface » de l'activité de l'enseignant·e et des élèves, n'identifient pas le caractère interdépendant des comportements de ces derniers ou le caractère pluridimensionnel (relationnel, pédagogique, didactique, temporel, spatial) de la pratique, au bénéfice d'une centration exclusive sur l'une de ces dimensions (par exemple le placement de l'enseignant·e) et surtout font peu le lien avec les activités des élèves. Ou encore, ils se concentrent sur des « éléments superficiels » tels que les caractéristiques des enseignant·es ou des élèves, les problèmes inhérents à la gestion de la classe, et ne parviennent pas à s'extraire de « jugements globaux sur l'efficacité de la leçon » (Castro *et al.*, 2005). Ils ne perçoivent souvent qu'un flux continu d'événements sans jamais pouvoir correctement les analyser, faire des liens entre l'enseignement et les apprentissages.

D'où l'importance de former à l'analyse à partir de l'observation des pratiques effectives et d'accompagner les enseignant·es dans la construction de leur capacité à observer et à analyser en reliant les événements de la classe pour leur attribuer une signification tout en développant leur savoir-analyser et leur réflexivité.

1.1 Fournir un cadre, des outils pour observer et analyser les vidéos

Il s'agit dans les formations de proposer un cadre pour apprendre à observer avec des outils et de fournir des référents théoriques pour analyser ce qui se joue dans le processus interactif enseignement-apprentissage observé. Nous avons montré précédemment l'importance de choisir en amont de l'enregistrement vidéo des grilles générales ou ciblées afin de délimiter le champ d'observation et d'être capable d'identifier ce qui est important dans la situation d'enseignement-apprentissage observée en utilisant ce que l'on sait sur le contexte, mais aussi afin d'établir des liens entre les événements spécifiques de cette situation par rapport à l'objectif visé en se référant à des principes, des modélisations plus larges relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Les grilles proposées portent à la fois sur des indicateurs enseignant·e et élèves afin que les enseignant·es parviennent à ne plus seulement se focaliser sur ce qu'ils font mais à s'intéresser davantage aux apprentissages des élèves, à l'impact de ce qu'ils font et de la façon dont ils le font sur les apprentissages attendus.

Et pour renforcer la capacité des enseignant·es à interpréter, faire des liens, et non plus seulement à décrire ce qu'ils observent, la formation antérieure à l'APP les amène à faire appel à des référents théoriques acquis afin d'identifier et d'analyser les facteurs en jeu, de faire des hypothèses de lecture, de compréhension de la multidimensionnalité des pratiques à partir de choix théoriques et d'envisager des pistes explicatives des régularités et variations observées. L'objectif est bien d'expliquer et de comprendre quelles sont les dynamiques organisatrices des pratiques enseignantes mises en œuvre qui facilitent ou non les apprentissages.

Après avoir identifié par l'observation de la vidéo des éléments constitutifs des pratiques il s'agit de mettre en relation ces éléments par l'analyse pour étayer la démarche explicative et compréhensive ; là, l'analyse permet de prendre en compte et de croiser à la fois les indicateurs relevés dans le domaine relationnel de la pratique enseignante, dans le domaine pédagogique et le domaine didactique qui vont permettre d'émettre des hypothèses de lecture compréhensive : l'observation est descriptive mais a une visée compréhensive que l'analyse va construire et développer.

► **Un exemple d'analyse :**

Lors d'un atelier de formation à l'APP à partir d'une vidéo de classe, le groupe d'encadreurs, de formateur·rices a visionné la vidéo ; chacun a relevé ses observations et fait une analyse (problématisation, théorisation, analyse, questionnement) à partir du verbatim de la séance remis. Ce qui suit est la mise en commun des analyses à l'aide de retours sur la vidéo concernant certains points, en particulier l'attitude de la maîtresse. Il ne s'agit donc pas d'une analyse idéale ou modélisante mais bien d'une production réelle, contextualisée.

ATELIER GTE 1 - ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES (APP) - CAMEROUN

Observations-analyse de l'enseignement/apprentissage :
mise en commun de l'analyse des groupes de formé·es

Séance de sciences en CE1 - 20 min - 50 élèves

Enseignante : Mme A., cinq ans d'enseignement

Objectif de la séance observée annoncée : découvrir les différents types d'os du corps humain.

① Observations : ce que fait la maîtresse (indices)

② Observations : ce que font les apprenant·es (indices)

③ Analyse et hypothèses

DOMAINE RELATIONNEL

Un début sans moment de motivation.

Ton sec, ferme, attitude directive pour poser les questions.

Place un élève près d'elle face à la classe, montre des parties du corps et pose des questions sur les os correspondants.

Ignore certains élèves qui voudraient répondre aux questions.

Est pressée, commence des phrases sans les terminer.

Renforce de façon mécanique les bonnes réponses des élèves.

Sanctionne certaines réponses des élèves sans explication.

Agressivité dans certaines attitudes de classe.

Plusieurs lèvent la main. Certains insistent et ne sont pas interrogés.

D'autres ne prennent pas part aux activités, sont distraits, sollicitent peu la parole.

Complètent les phrases.

Applaudissent pour leurs camarades.

Pas d'interactions entre élèves.

L'enseignante est peut-être stressée par la présence du caméraman ?

Ne semble en effet pas à l'aise, ce qui est inféré à partir de :

- rappels à l'ordre très régulier ;
- regard sur les notes ;
- phrase non terminée ;
- sollicite à la cantonade sans citer le nom des élèves ;
- etc.

Continue en page suivante ►

Produire une analyse à partir des vidéos

① Observations : ce que fait la maîtresse (indices)

② Observations : ce que font les apprenant·es (indices)

③ Analyse et hypothèses

DOMAINE PÉDAGOGIQUE

Montre le corps d'un enfant pour désigner les parties du squelette en utilisant les parties connues du corps des enfants. Montre différentes parties du corps d'un enfant et demandent le nom de l'os correspondant. Fait répéter le nom trouvé. Écrit le nom dans la colonne gauche du tableau intitulé « Retenons ». Répond elle-même régulièrement aux questions qu'elle pose quand les élèves ne répondent pas. Pose des questions sur les notions non abordées pendant la leçon. Fournit elle-même les réponses.

Donnent des noms d'os connus. Répètent beaucoup et collectivement. Recopient des mots sur leurs ardoises. Complètent les phrases commencées par l'enseignante. Très peu répondent à des questions d'évaluation.

Il y a une préoccupation quant à la gestion du temps qui semble visible dans le rythme, le ton et les réponses données sans que les élèves n'y répondent eux-mêmes. Adopte une méthode interrogative sous la forme d'une séance questions-réponses. La situation proposée « observer le corps d'un élève » et les techniques de questionnement utilisées sont-elles susceptibles de faire s'exprimer, parler les enfants ?

DOMAINE DIDACTIQUE

Absence d'objectif clairement formulé (les os du corps, leur fonction ? Les types d'os ?). N'utilise pas de matériel didactique pour la découverte. Consignes de découverte parfois abandonnées sans explication (du genou à l'épaule). Se réfère constamment à son cahier de préparation pour lire ses notes. Ne travaille pas sur les erreurs des élèves.

Donnent très souvent des réponses erronées aux questions qui leur sont posées. Ne manipulent pas de matériel didactique. Donnent des réponses imprécises. Persistent dans les erreurs malgré les corrections données par l'enseignante.

Comment vérifier l'atteinte des objectifs s'ils ne sont pas clairement formulés ? Où est la mise en activité intellectuelle des apprenant·es ? Leur recherche ? (La séance avait l'air d'une leçon de vocabulaire sur les os et non d'une séance d'éveil scientifique). Le choix d'utiliser le corps observable des enfants comme matériel didactique peut-il permettre de découvrir les os ou de manipuler ce qui constitue l'objet de la séance ?

Analyse globale

La formulation approximative de l'objectif de la séance n'a pas permis l'atteinte de l'objectif (Donner le nom des os ? Leur fonction ? Les types d'os ?). L'enseignante ne semble pas à l'aise. Peut-être que cette situation particulière a pour conséquence qu'elle ne fonctionne pas selon ses habitudes et que des repères viennent à manquer (comme la formulation de l'objectif par exemple).

La problématisation

La question principale est relative au volet didactique choisi pour une séance d'éveil scientifique dont l'objectif reste à clarifier, articulé à une méthode pédagogique interrogative. Cette problématique semble prioritaire par rapport à celle de la situation particulière générée par l'enregistrement. Les indicateurs relatifs aux approximations didactiques semblent valider cet ordre de priorité comme le précise l'analyse qui suit.

Analyse

Pas de matériel didactique concret approprié à observer, pas de situation d'apprentissage de recherche déclencheante, motivante, pas d'interactions entre élèves et la méthode interrogative utilisée limite la recherche, la découverte des élèves par eux-mêmes ; de plus le leadership autoritaire d'enseignante motive peu les élèves. Ce dernier point est, peut-être en très faible partie, lié à la situation particulière de l'enregistrement vidéo.

Des conceptions alternatives

En séance d'éveil scientifique, utilisation d'une approche active, la mise en activité de découverte des élèves sur du matériel concret approprié, observé en groupes pour permettre aux apprenant·es de construire leur savoir.

Note des auteurs du guide :

Les analyses produites ne portent que sur l'attitude et les postures de la maîtresse. Dans le cadre de l'approche du processus enseignement-apprentissage, il aurait été possible de croiser les éléments observés chez la maîtresse avec ceux réalisés pour les élèves. Cela aurait pu aboutir à l'émission d'hypothèses du type : « *La relative imprécision des supports et consignes didactiques a pour effet une dispersion de la concentration des élèves. Cette dynamique semble amplifier le malaise de l'enseignante qui se "réfugie" dans le fait de donner des réponses sans attendre ou relancer l'activité de réflexion des élèves.* »

Produire une analyse à partir des vidéos

Ainsi l'APP est une démarche de construction professionnelle qui engage dans un développement professionnel, en aidant l'enseignant·e à construire son jugement et raisonnement professionnel à partir de son « travail réel » (Paquay *et al.*, 2014). En faisant appel au questionnement, à la réflexivité, l'analyse sert de levier de changement des représentations et des pratiques et favorise la construction d'un jugement professionnel qui permet une amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage et la professionnalisation du métier. Cette démarche repose sur le développement d'une pratique réflexive moyennant l'observation (et la vidéo est une trace commune qui facilite les retours sur la pratique pour partager ensemble l'analyse) et des outils conceptuels d'intelligibilité de l'action.

1.2 Une perspective « réflexive » d'exploitation de la vidéo

Le visionnage de vidéos relatives à leur propre pratique de classe permet de faire émerger chez les enseignant·es des réflexions descriptives et compréhensives et de mieux repérer les composantes de leur pratique professionnelle qui peuvent être reprises pour améliorer les apprentissages.

Notre analyse comporte trois phases centrant successivement la réflexion des enseignant·es sur ce qui est mis en place pour atteindre les objectifs poursuivis au cours de la leçon avec une problématisation, un questionnement et une théorisation sur l'apprentissage des élèves, et des propositions sur les alternatives possibles en termes d'enseignement-apprentissage.

Dans une pratique réflexive il s'agit de respecter les principes suivants :

- de demander aux enseignant·es d'identifier les aspects significatifs de l'enregistrement vidéo proposé à analyser, ce qui est à valoriser ou ce qui pose problème par rapport à l'objectif visé ;
- de mettre l'accent sur leur raisonnement professionnel pédagogique et didactique, en leur demandant de faire des liens entre les facteurs en jeu, d'élaborer des hypothèses de lecture, de compréhension qui tiennent compte du problème d'enseignement-apprentissage identifié ;
- enfin de les aider à formuler des alternatives à la pratique visionnée.

Les chercheur·euses montrent que faire observer et faire prendre conscience aux enseignant·es du fonctionnement de leurs propres pratiques, être proches de leurs préoccupations, est source de davantage de professionnalisation. Ils montrent aussi que les enseignant·es diversifient leurs stratégies d'enseignement et comprennent mieux les raisonnements de leurs élèves lorsqu'ils observent l'enregistrement vidéo de leurs leçons et qu'ils développent par là même davantage leur réflexivité. Le visionnage d'enregistrements de leurs propres leçons a pour principal intérêt d'alimenter leur pratique réflexive.

Tel « un miroir de leur enseignement » (Zhang *et al.*, 2010), ce type de visionnage leur permet en effet de se placer à distance de leur pratique de classe (notamment de sa composante émotionnelle), d'apprendre à « se connaître et se reconnaître » (Leblanc, 2009), pour finalement mieux repérer les composantes de leur pratique professionnelle à améliorer en se centrant davantage sur les apprenant·es. Les enseignant·es peuvent en effet, à partir de ce type d'enregistrement vidéo, voir des événements passés inaperçus lors de la leçon, en particulier observer plus finement et questionner les effets de leurs interventions auprès des élèves, alors même qu'en cours de leçon ils n'en ont jamais le temps (Borko *et al.*, 2008). Dans le même ordre d'idée, ils peuvent visualiser et analyser l'activité des groupes d'élèves et en comprendre le fonctionnement, la vidéo permettant de revenir sur certains aspects non identifiés au premier visionnage.

De récents travaux relèvent que les enregistrements des leçons des enseignant·es suivis d'analyse sont les plus efficaces pour accompagner leur développement professionnel. Ils développent donc davantage leur capacité d'observation, d'analyse et donc d'action, et redéploient en contexte d'intervention en classe des capacités d'observation et d'analyse, développées initialement en formation par la vidéo. Ainsi, les enseignant·es ayant antérieurement analysé les raisonnements des élèves au cours de situations d'observation utilisant des enregistrements vidéo parviennent plus facilement à répondre aux difficultés de compréhension des élèves lors de leur enseignement (Cohen, 2004). Ce changement de regard, cette bascule de l'enseignement à l'apprentissage et la mise en œuvre de réflexivité sont les apports essentiels de l'observation vidéo et de l'APP centrée sur les interprocessus enseignement-apprentissage.

2 | RÉALISER UN ENTRETIEN POUR ANALYSER UNE VIDÉO

2.1 Objectif

Comme nous l'avons vu précédemment, la conception de vidéos peut s'inscrire dans des visées et des contextes variés. Que cela soit en formation initiale ou en encadrement de proximité, les usages diffèrent. Cependant, lorsque ceux-ci ne sont pas inscrits dans une logique de transmission en formation, la réalisation d'un entretien permet une valorisation de la trace vidéo. L'objectif principal de l'échange est de produire une analyse ancrée dans et sur le contenu réel de la pratique visionnée. Si la réalisation d'un entretien se fait la plupart du temps à partir de la vidéo du professionnel qui est amené à analyser, il est aussi possible d'envisager qu'un entretien soit effectué à partir du visionnage de la pratique d'autrui. Par sa dimension interactive et coconstruite, l'entretien vise donc un approfondissement du potentiel d'analyse et une appréhension plus grande de la complexité de la pratique.

2.2 Principe général et déroulement

Plusieurs configurations de déroulement sont possibles selon le contexte. Nous en identifierons ici deux pour en décrire le principe : lorsque l'entretien est réalisé à l'issue d'une visite et quand il porte sur une pratique tierce.

► L'entretien après visite

Il s'agit du cas le plus fréquent dans les pratiques d'inspection ou de conseil pédagogique. L'échange se déroule après que l'accompagnateur a vu et filmé la séance. Dans la démarche OAPE, une phase de remplissage des grilles d'observation est réalisée. S'il est réalisé séparément par l'enseignant-e et l'encadreur, ce travail d'écriture est préparatoire au temps d'échange. Au contraire, il peut être au cœur de l'entretien si ce dernier consiste en un travail de coremplissage de la grille.

► L'entretien à propos d'une pratique tierce

La spécificité de cette situation réside dans le fait que l'entretien ne succède pas à une visite mais se positionne en général dans un calendrier de formation. Le principe de remplissage préalable de la grille de façon séparée ou en coécriture demeure valable pour ce contexte.

On notera que la réalisation d'un verbatim de la séance en classe est un processus susceptible de nourrir le remplissage de la grille et la nature des échanges lors de l'entretien. Dans la première configuration, celle d'un entretien direct après visite, la question temporelle empêche cette mise en place. L'amélioration des logiciels de transcription en direct pourrait toutefois permettre cette modalité. Dans ce cas, il serait possible de préparer le remplissage de la grille à partir de l'analyse successive de la vidéo puis du verbatim.

2.3 Contenus de l'entretien

La matière première de l'entretien est la vidéo d'une séquence de classe. Cependant, cela ne constitue qu'un seul niveau de matériaux susceptibles d'apparaître et d'être valorisé lors de l'entretien. Nous identifions six niveaux susceptibles d'être au cœur des échanges.

① Description

Le premier niveau de matière est relatif au contenu de la séance. On retrouvera ici l'ensemble des contenus que nous avons détaillés dans le chapitre 4. Pour mémoire, il s'agit de la matière observable faisant partie des registres pédagogiques didactiques et relationnels avec comme indicateurs visibles sur la vidéo : les interactions entre enseignant·es et élèves, entre élèves et élèves, les postures et activités des enseignant·es, celle des élèves et l'ensemble des données contextuelles (matérielles, temporalités, espaces, etc.). Ces contenus sont directement en lien avec ceux qui sont remplis dans la grille.

② Problématisation

Le niveau suivant est composé de la phase de problématisation. Les échanges relatifs à cette activité de problématisation peuvent être réalisés soit à l'issue de la mise en commun des éléments observés, soit à l'issue de l'analyse et de l'émission des hypothèses de compréhension. Dans ces deux cas il s'agit d'identifier ce que l'on peut qualifier de « problème au cœur » de la séance analysée. Cette problématisation peut aboutir à faire émerger plusieurs problèmes ou « nœuds problématiques » à clarifier. Ces derniers peuvent notamment être formulés sous la forme de questions. À titre d'exemple, on pourrait citer l'énonciation de cet espace problème sous la forme suivante : quels sont les liens possibles entre la précision didactique et l'engagement des élèves ? Ou encore, comment s'articule la motivation de l'enseignant·e et la réussite des élèves ?

③ Analyse

Le troisième est celui en lien avec l'analyse. Il s'agit ici de la conception de lien entre les différents objets observés. Ces liens prennent la forme d'hypothèses de compréhension. C'est dans ce type de contenu que la complexité de la pratique est explorée afin d'en clarifier les dynamiques et d'ouvrir potentiellement les perspectives d'évolution (voir le niveau 5 ci-après, « pistes d'action »).

④ Théorisation

Ce quatrième niveau comporte pour sa part tout ce qui relève de l'usage des analyses pour théoriser. C'est dans ce type de matériaux que l'on retrouvera l'énonciation de principes et règles d'action susceptibles d'être généralisés à partir de l'analyse contextualisée de la pratique observée.

⑤ Pistes d'action

Le cinquième est constitué de la formalisation dans l'échange de pistes alternatives d'actions. Il s'agit ici d'élaborer de nouvelles modalités d'intervention qui se fondent sur le triptyque problématisation-analyse-théorisation. Le contenu de l'échange est ici directement en lien avec l'évolution des pratiques.

⑥ Métaréflexion

Le dernier niveau repose sur une mise à distance réflexive. Les échanges ne portent plus cette fois sur le contenu observé mais bien sur le processus d'analyse. Il s'agit ici de mettre en évidence la nature des hypothèses, les théories qui les étayent le processus qui relient les indices et indicateurs aux analyses produites. Ce matériau constitue un premier niveau de recul sur l'analyse. Il peut être enrichi de réflexions et d'échanges portant sur l'identité professionnelle et les perspectives de développement, que la réalisation des analyses permet ou laisse envisager.

2.4 Éthique de l'entretien et posture de l'accompagnateur·rice

L'exploration de ces différents matériaux au cours de l'entretien n'est pas sans risque. Nous en identifions deux principaux pour lesquels il s'agit de nourrir une vigilance. Le premier point à souligner est relatif à la complexité des objets potentiellement abordés dans l'entretien. Cette diversité de niveaux mais aussi de proximité avec l'identité professionnelle de l'enseignant·e sont des facteurs potentiels de déstabilisation de ce dernier. La création des conditions de sécurisation de l'échange est donc une nécessité ; le second risque est relatif au glissement de la posture d'accompagnateur à celle de formateur·rice-expert·e. Il est ainsi possible de s'orienter subrepticement vers le rôle de conseiller·ère-expert·e à l'issue de la phase de problématisation. Cette dynamique aboutit à replacer le professionnel accompagné dans une posture de récepteur et non plus de cocréateur de l'analyse, de chercheur de solutions et d'évolutions potentielles de sa pratique.

L'ensemble de ces risques nécessitent de mettre en place un entretien qui s'inscrit dans l'éthique générale de l'accompagnement. Cette démarche se caractérise par la recherche d'un climat de confiance et d'autorisation rendu possible par la sécurisation des échanges. De façon générale, la bienveillance et la valorisation de l'altérité sont au cœur de cette dynamique. Formellement, elle se décline autour des éléments suivants.

- ▶ **L'accueil** : ce moment spécifique d'entrée en contact, qu'il soit réalisé avant la séance ou au début de l'entretien si ce dernier est différé, est crucial pour le bon déroulement de l'entretien.
- ▶ **La contractualisation** : ce processus permet de clarifier le rôle et la responsabilité de chacun au cours de l'échange en vue de l'atteinte des objectifs qui sont eux-mêmes négociés ou coconstruits.
- ▶ **La régulation de l'entretien** : il s'agit de s'assurer que la nature des échanges est bien en cohérence avec la visée de compréhension, éventuellement de réflexivité et finalement de l'élaboration de perspectives d'évolution des pratiques en vue de l'efficacité de l'apprentissage des élèves. Pour cela, l'accompagnateur·rice est le garant du cadre et de la cohérence du déroulement de l'entretien.

Les postures qui permettent de mettre en œuvre de façon constructive ces processus se fondent sur plusieurs principes.

- ▶ **Mise en confiance** : il s'agit d'un accompagnement, d'un appui au plus près des préoccupations de l'accompagné·e pour analyser, comprendre ensemble ce qui est observé.
- ▶ **Non-directivité** : l'accompagnateur·rice n'emmène pas là où il veut mais valorise ce qui émerge de l'interaction et du projet de l'accompagné·e.
- ▶ **Empathie** : l'accompagnateur·rice réalise un effort de décentration pour comprendre le point de vue de l'autre.
- ▶ **Acceptation inconditionnelle de l'altérité** : l'accompagnateur·rice reconnaît la singularité et l'unicité de l'accompagné·e.
- ▶ **Congruence** : l'accompagnateur·rice met en cohérence l'éthique contractualisée et ses façons de faire.

Ces différentes postures peuvent être étayées par un certain nombre de techniques que nous préciserons dans le point suivant.

Retours d'expérience

« J'ai pu constater que cette séance d'entretien d'analyse permet la participation effective de tous les membres dans un groupe, à partir d'échanges collaboratifs : les jugements étant exclus, il n'y a plus de barrière, chacun ose prendre la parole et exprimer son avis, sa proposition. Ceci leur donne plus d'assurance. »

Mohamed Hikima, formateur, Madagascar

« Pour la conduite d'entretiens d'analyse, les ateliers de formation avec l'équipe d'APPRENDRE et ceux organisés ensuite au Sénégal avec l'Igef ont permis aux formés de mieux adapter la conduite des séances d'analyse en insistant notamment sur l'écoute empathique, la compréhension des processus en jeu et la recherche commune de pistes d'amélioration en lieu et place des jugements de valeurs. »

Mactar Fall, inspecteur, Thiès Sénégal

« Avec l'entretien basé sur l'analyse de pratiques, il s'agit de mettre en place un échange constructif entre l'encadreur et l'enseignant, il ne s'agit plus d'un rapport dominant/dominé mais bien celui d'un accompagnateur aidant et d'un enseignant responsable. Ainsi, la posture de l'encadreur n'est plus celle d'un superviseur qui verbalise les aspects négatifs mais celui d'un guide, d'un accompagnateur qui soutient, éclaire l'enseignant sur ces savoirs pratiques, ses démarches et qui, par des comportements de mise en confiance recherche avec lui des solutions à ses difficultés. »

Blandine Guèye, inspectrice pédagogique, Gabon

« L'entretien d'accompagnement favorise un dialogue constructif entre l'accompagnateur (encadreur pédagogique) et l'enseignant, centré sur le développement professionnel de ce dernier. L'approche encourage la réflexivité et le partage d'expériences entre pairs (dans les communautés d'apprentissage : UP et CE). Dans le contexte ivoirien, elle constitue un levier pertinent pour améliorer la qualité de l'enseignement et soutenir la formation continue. »

Yao Jean-Baptiste Esse, encadreur pédagogique, secondaire général, Côte d'Ivoire

Continue en page suivante ►

« Les entretiens d'analyse compréhensive, menés en situation réelle ou en simulation, ont permis aux stagiaires de s'exercer à une posture réflexive et professionnelle. L'enregistrement ou la prise de photos, avec l'accord des participants, suivis d'un visionnage ou d'une analyse collective immédiate, ont favorisé une meilleure prise de recul. Cette démarche a permis aux stagiaires de prendre conscience de certains écueils dans leur posture d'accompagnants, tout en identifiant des points positifs à valoriser. Ils ont également appris à encourager l'auto-analyse de l'enseignant observé, renforçant ainsi une dynamique de dialogue professionnel et de coconstruction des savoirs issus de la pratique. »

Victoire Fomekong Kenne, inspectrice, Cameroun

« Responsable d'unité pédagogique, je dirige un groupe d'analyse de pratiques composé d'une vingtaine d'enseignants. La formation que j'ai reçue en observation et analyse de pratique m'a fait changer de posture. Contrairement à l'ancienne pratique où l'analyse du vécu pédagogique se transformait en une guerre de position tranchée où aucune solution ne se trouvait, désormais, l'entretien se passe sans jugement, sans violence verbale de sorte que l'enseignant accompagné est d'abord valorisé. Rassuré, il se sent libre, participe activement à la mise en place de nouvelles pratiques conformément à la démarche d'analyse compréhensive. Cette démarche qui s'installe peu à peu dans nos pratiques a donc eu un impact très positif sur notre groupe d'analyse. »

Enock Somte Abalo, chef d'établissement, Bénin

« Lors de la formation que j'ai menée au sortir de l'atelier OAPE, les participants ont appris à élaborer une grille d'accompagnement et à se débarrasser des anciens paradigmes qui préconisaient un jugement de valeur au lieu d'accompagner véritablement les enseignants pour une amélioration de leurs pratiques professionnelles. Avant, il y avait beaucoup plus de frustration qui en découlait de la part de l'accompagné. Après l'élaboration des grilles d'accompagnement et la simulation d'un entretien d'aide, les participants ont noté une nette amélioration de la qualité des échanges entre l'accompagné et l'accompagnateur en facilitant l'écoute et l'utilisation des nouveaux concepts permettant de comprendre la pratique. »

Herickq Hyvonw Mbadji, inspecteur pédagogique, Gabon

2.5 Techniques

Pour mener à bien un entretien qui s'inscrit dans une logique d'accompagnement, le professionnel utilise différentes techniques qui lui permettent d'incarner l'éthique de l'échange. Le questionnement est central pour orienter la nature de l'échange ; nous en détaillerons les différentes déclinaisons.

Il peut prendre différentes formes qui matérialisent l'orientation de l'entretien. De façon générale, les questions ouvertes seront privilégiées. Elles donnent en effet une possibilité d'expression à l'enseignant·e mais traduisent aussi la place donnée à une analyse complexe, située et donc singulière. Les questions fermées peuvent être utilisées lorsqu'il s'agit de valider la compréhension des faits ou des interprétations.

Tableau A : nature ouverte ou fermée des questions et impact sur les réponses

	QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Ouverte	<i>Quelle serait votre impression sur la séance que nous venons de visionner ?</i>	<i>Je retiens que l'adhésion des élèves semble hétérogène sans remettre en cause les acquisitions...</i>
	<i>Si je vous ai bien compris, il y avait deux groupes dans cette image ?</i>	<i>Non car deux élèves étaient à part.</i>
Fermée	<i>Dans la séquence visionnée, vous pensez donc que les élèves sont à l'écoute du fait de la consigne ?</i>	<i>Oui effectivement.</i>

L'intention de la question est aussi un élément fondamental de la dynamique d'entretien et donc de la qualité d'analyse. On privilégiera ainsi les questions centrées sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi », ces dernières pouvant amener l'enseignant·e à tenter de se justifier ou à idéaliser son but plutôt que chercher à l'expliciter. Les pourquoi n'interviennent qu'après ou émergent ensuite spontanément chez l'enseignant·e.

Tableau B : nature des intentions du questionnement et impact sur les réponses

	QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Le comment	<i>On vous voit à l'image circuler dans les rangs, comment vous y prenez-vous pour le faire ?</i>	<i>J'essaye de voir les élèves en difficulté et je me rapproche d'eux, mais dans l'image on voit que j'en profite pour regarder les autres en passant. Je n'en avais pas conscience.</i>
Le pourquoi	<i>Quelle est votre intention lorsque vous reformulez la consigne ?</i>	<i>Je pense que les élèves au fond de la classe n'ont pas entendu et je ne veux pas les mettre en échec.</i>

Il est possible de formuler des questions qui font varier le niveau de directivité. En général, dans une logique d'accompagnement, on privilégie les questions non directives mais le panel des possibles est large. Nous donnons dans le tableau suivant des exemples de gradation du niveau de directivité en fonction des images visionnées dans la vidéo.

Réaliser un entretien pour analyser une vidéo

Tableau C : niveau de directivité du questionnement et impact sur les réponses

	QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Directif	<i>Dans cette séquence que l'on vient de visionner, que fait cet élève lorsque vous donnez les consignes ?</i>	<i>Je n'avais pas vu ce qu'il faisait car j'étais de dos, je constate qu'il est retourné.</i>
Semi-directif	<i>Que pourriez-vous dire des formes de groupement ?</i>	<i>Il me semble que cela fonctionne, mais à l'image je vois que le groupe à droite semble distrait.</i>
Non-directif	<i>Quels sont les éléments que vous souhaitez partager ?</i>	<i>Je crois que plusieurs points retiennent mon attention. J'aimerais me centrer sur l'utilisation des supports didactiques.</i>

Le questionnement peut aussi adopter le principe du miroir. Dans ce cas, l'accompagnateur·rice renvoie l'image que l'accompagné·e envoie lui-même.

Tableau D : questionnement en reformulation miroir et impact sur les réponses

	QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Reflet	<i>En évoquant cela par rapport à cette image, vous semblez être ému ?</i>	<i>Oui c'est vrai que cela me touche de voir que certains élèves ne réussissent pas.</i>

Des questions qui permettent de changer de niveau et d'objet de réflexion. Il s'agira ici de permettre d'ouvrir l'échange sur de nouveaux registres. Par exemple à un premier niveau, si le contenu de l'entretien portait exclusivement sur le domaine didactique, la question peut ouvrir vers le domaine pédagogique. À un second niveau, ce n'est plus le contenu de la séance que le questionnement peut permettre d'explorer mais, par exemple, le rapport au contenu, les cadres théoriques mobilisés pour analyser ou encore le recul du développement professionnel qui peut en découler. Le tableau suivant développe toutes les dimensions possibles de ces changements de registre.

Tableau E : les différents niveaux d'exploration potentiellement ouverts par le questionnement

	QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Analyse/ problématiser	<i>Quelles sont les hypothèses que vous faites par rapport aux cinq premières minutes de cette séance que nous venons de visionner ?</i>	<i>Je trouve que les élèves ont joué le jeu mais je fais l'hypothèse que la consigne n'était peut-être pas assez claire, car on voit que dans les premières minutes l'engagement des élèves n'est pas homogène. Peut-être qu'il s'agit aussi d'une question de motivation ; on pourra peut-être le voir dans les images suivantes ?</i>
Mise en perspective	<i>Vos impressions étaient-elle les même en sortant de la séance et maintenant après le visionnage de l'enregistrement ? Quelle pourrait être la cause de cette différence ?</i>	<i>J'étais centré sur ce qui n'avait pas marché en sortant mais là je vois que la gestion pédagogique a fonctionné. Je pense que mes émotions m'ont empêché de prendre du recul.</i>
Théorisation	<i>Quelles seraient les théories qui pourraient éclairer cette séquence ?</i>	<i>Je pense que l'on voit clairement que la difficulté de la tâche ne permet pas aux élèves de s'engager, le décalage n'est pas optimal.</i>
Concevoir l'action	<i>Quels principes pourriez-vous concevoir à partir de ce que nous venons de voir ?</i>	<i>Je vois que quand les élèves sont de dos au tableau ils perdent de l'information et peu à peu leur concentration.</i>
Métaréflexion	<i>Qu'est-ce que vous apprenez de votre façon d'analyser la vidéo ?</i>	<i>Il s'agirait donc peut-être de revoir les formes de regroupement pour remobiliser les élèves les plus en difficulté.</i>
		<i>Je constate que je regarde uniquement les élèves qui prennent la parole et que cela traduit peut-être ma volonté de ne voir que les élèves qui s'engagent ?</i>

Mais le questionnement n'est pas une technique isolée. Ce dernier est un inducteur mais c'est aussi une technique en rebond. Dans ce cadre, l'écoute est aussi une technique fondamentale. Elle permet de saisir ce qui fait sens pour l'autre et donc de l'accompagner par les questions dans l'exploration de ces objets.

Réaliser un entretien pour analyser une vidéo

L'écoute active nécessite une forte attention et un effort pour chercher à comprendre ce que dit l'accompagné·e, non seulement le contenu de ses propos mais aussi la logique qui les structure ainsi que ses éventuelles « intentions inconscientes ». C'est au travers du croisement entre l'écoute et le visionnage des images que l'accompagnateur·rice va pouvoir identifier et parfois soumettre à celui, celle qu'il accompagne les éléments qui sont à ses yeux les problématiques susceptibles d'être travaillées.

Retours d'expérience

« En analyse des pratiques, les questions sont importantes pour donner la parole. Elles servent surtout à produire du questionnement, de la réflexion, à amener l'enseignant à comprendre sa pratique et à l'expliciter. Le questionnement réussi en APP est engageant, il est suivi de l'écoute active. Dans les ateliers OAPE, j'ai vu la nécessité de types de questions variés : les questions ouvertes permettent de laisser l'enseignant s'exprimer pour obtenir un maximum d'informations, l'aident à comprendre, dialoguer, échanger. Les questions-relais, elles, permettent de relancer l'enseignant, de lui faire préciser une pensée ; les questions-miroirs consistent à répéter sous forme interrogative ce que vient de dire l'interlocuteur, en totalité ou en partie, pour l'amener à développer son propos ou à le reformuler. »

Christian Raoul Adekou, formateur, membre du GTE 1

« Cette séance d'entretien dans une posture d'accompagnement est bénéfique dans la mesure où elle aide les enseignants, après les observations et analyses, à découvrir par un jeu de questions ce qui s'est vraiment passé sans jugement, à se concerter et à proposer des pistes de remédiation, leur permettant par la suite l'élaboration de nouvelles fiches de préparation tenant compte des propositions d'amélioration. »

Andriatsirahonana Victorien Rakotoarimanana, formateur, Madagascar

« Dans le cadre de la formation de mes étudiants de Master 2, futurs enseignants, la conduite d'entretien est indispensable. Les étudiants se filment entre eux au cours de leurs stages pédagogiques. Je les invite ensuite à réaliser des entretiens d'analyse sur leurs vécus respectifs. Ceci leur permet de comprendre une situation professionnelle. Je leur demande de prendre du recul sur leurs propres pratiques, de faire le lien entre leur action, celles des élèves afin d'identifier leurs logiques d'action ainsi que les stratégies mobilisées. Ce qui par conséquent les amène à formuler des pistes d'amélioration de leurs pratiques. »

Josias Ndikumasabo, enseignant-chercheur-formateur FI, Burundi

3 CONCLUSION

L'entretien est donc un pivot central de la stratégie d'accompagnement. Si nous avons envisagé que le travail sur les vidéos pouvait être réalisé dans le cadre de l'autoformation, la richesse de l'interaction avec un accompagnateur démultiplie les perspectives de formation. Du côté de ce dernier, c'est sa capacité à proposer un questionnement varié qui amplifiera les perspectives constructives de l'échange. La granularité et la progressivité des stratégies d'accompagnement constitueront le guide pour mener à bien les entretiens.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Avec l'utilisation d'enregistrements vidéo de séances d'enseignement-apprentissage, il s'agit donc de proposer une formation professionnalisante articulant pratique-théorie-pratique avec des actions de formation au plus près des pratiques effectives des enseignant·es, des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles avec des outils, des catégories, des grilles de lecture sur ce qu'ils font réellement, dans la perspective d'un développement professionnel des enseignant·es, d'une prise en mains par la profession de son métier, permettant une adaptation au changement. Il s'agit, à partir de ce qui a été effectivement observé dans les classes, de faire expliciter les représentations des enseignant·es, les principaux gestes du métier, de leur faire prendre conscience de leur fonctionnement et des effets de leurs actions et interactions avec les apprentissages. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, mais de comprendre ce qu'un ou une enseignant·e a effectivement fait pour faire apprendre, et d'envisager avec lui comment faire autrement pour pallier aux difficultés observées en apportant les ressources, les formations ciblées appropriées.

Mais l'analyse des pratiques nécessite aussi la présence d'une personne formatrice-accompagnatrice ou de pairs qui aident un ou une enseignant·e à mener l'analyse par la réflexion à l'aide des outils maîtrisés (par les personnels d'encadrement formés). C'est ce que Perrenoud (2008) a appelé « le paradoxe » de l'analyse de pratiques, « c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques » mais il a besoin de ses pairs, d'une personne formatrice et d'outils, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action afin d'en améliorer les effets. C'est pourquoi il importe de former les encadreurs, les formateur·rices à la démarche, la pratique et la posture d'accompagnement.

Développer une logique d'accompagnement

La démarche d'accompagnement est « une mise en relation et une mise en chemin » (Paul, 2012) de l'encadreur avec l'enseignant·e dont il a observé la pratique ; il ne s'agit plus du tout de la logique d'une inspection-contrôle mais bien d'une logique de soutien par l'écoute, par une relation professionnelle de reconnaissance entre l'enseignant·e et celui ou celle qui l'accompagne. Accompagner veut dire « se joindre à quelqu'un, cheminer avec » (Paul, 2012). L'accompagnement implique une dimension relationnelle de confiance, un appui personnalisé et continu en favorisant le dialogue et la réflexion. Pratiquer l'accompagnement nécessite l'écoute active et la guidance adaptive. La démarche d'accompagnement place ainsi l'accompagné·e au centre, avec en priorité sa prise de parole sur ses ressources, ses préoccupations, ses besoins et projets.

L'accompagnement correspond à une pratique et une posture : la posture se distingue du positionnement qui consiste à se poser par rapport aux autres, alors que la posture désigne ce qui est engagé dans la relation à l'autre, une manière

de se tenir en lien avec l'autre, en ajustement à ce qui se joue dans les échanges lors de l'analyse de la pratique et requiert, de la part de l'accompagnateur·rice, flexibilité et lucidité.

Par essence relationnelle et situationnelle, la posture se conçoit en tant que rapport à l'autre dans une démarche compréhensive et d'ouverture et nécessite des qualités d'attention, d'écoute, de respect de l'autre, le souci de laisser sa liberté à l'autre.

Dans la relation d'accompagnement, la posture de l'accompagnateur·rice est faite d'accueil, de compréhension, d'engagement et de veille. Cela se traduit par une attention, une écoute de l'autre, induisant un certain retrait et une disponibilité dans la relation ; cela donne alors l'opportunité à l'accompagné·e de prendre la parole et de devenir l'initiateur de cette relation. C'est avant tout une posture d'ouverture, car, en effet, ce qui est en jeu dans la posture d'accompagnement est la rupture avec l'idée de la transmission pour rechercher avec l'enseignant·e des solutions.

Ainsi, l'utilisation des vidéos, les différents effets d'usage des outils d'analyse, le remplissage des grilles, le visionnage et la mise en place des questionnements lors de l'entretien, la logique de l'accompagnement se combinent pour une perspective au cœur de la professionnalisation des acteurs : le développement de la réflexivité afin de former des enseignant·es réflexifs capables de résoudre leurs problèmes et d'innover pour améliorer la qualité des apprentissages.

Des possibilités de mét-a-analyse

Reste à développer aussi les possibilités de faire une mét-a-analyse de plusieurs vidéos analysées du ou de la même enseignant·e ou de plusieurs enseignant·es (voir sur la plateforme APPRENDRE les vidéos de trois pays et leur mét-a-analyse, Altet. M ; Vacher. Y. en 2024 et en 2025) ; mener une mét-a-réflexion sur plusieurs analyses permet de redonner du sens à la pratique analysée, de faire ressortir la complexité des processus enseignement-apprentissage, de comparer les contextes, les choix, les alternatives et de mettre en évidence l'élaboration de pistes d'action variées, le développement du savoir-analyser et du pouvoir-agir ; et surtout de mettre en lumière le changement de rapport à la pratique. L'enseignant·e qui analyse le fonctionnement de sa pratique comprend que celui-ci dépend d'abord de lui, de la prise de conscience de ses conceptions, de ses actions et interactions, des réactions des élèves, de ses ajustements, de l'impact de ses choix et ceci, avec le soutien de formateur·rices-accompagnateur·rices, eux-mêmes formés à l'aider à questionner, problématiser, analyser, théoriser et caractériser les pratiques observées afin d'en voir les effets sur les apprentissages des élèves et de les améliorer. C'est la capacité à analyser et à réfléchir sur ses propres pratiques qui développe le « sentiment d'efficacité personnelle » ou l'effet de leur pratique sur les apprentissages de leurs élèves (Bandura, 2007), Or c'est la perception qu'a un individu de sa propre capacité à accomplir ou non une tâche qui est essentielle à tout changement et à tout développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.

ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnaliste. *Recherche et formation*, 35, 25-41. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>

ALTET, M. (2002). Développer le « Savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils ». Eduscol.

ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* De Boeck

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

ALTET, M. (2005). *L'analyse de pratiques, des réquisits à une complémentarité des approches*. Journée d'études IUFM Pays de la Loire, 2, Juin.

ALTET, M. in VINATIER, I., ROBIN, JY. (2011). *Conseiller/accompagner : un défi de la formation*. L'Harmattan.

ALTET, M., BRU, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (dir.) (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.

ALTET, M., ETIENNE, R., DESJARDINS, J., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.

BANDURA, A. (2007, 2^e éd.). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

BARBIER, JM. (2018, 8 juillet). Analyser ou Évaluer ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/analyser-ou-evaluer-99535>

BORKO, H., JACOBS, J., EITELJORG, E. & PITTMAN, M. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.

BOUCENNA, S., THIEBAUD, M., VACHER, Y. (2022). *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ?* De Boeck.

CASTRO A., CLARK K., JACOBS J. & GIVVIN K. (2005). Response to theory & practice question : Using video to support teacher learning. *Association of Mathematics Teacher Educators Connections*, 14(3), 8-12.

CHARLIER, E., BIEMAR, S., BOUCENNA, S., BECKERS, J., FRANÇOIS, N. et LEROY, C. (2013). Chapitre 2. Composantes de l'analyse des pratiques. In *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques* (p. 19-39), De Boeck.

COHEN S. (2004). *Teachers' professional development and the elementary mathematics classroom: Bringing understanding to light*. Lawrence Erlbaum.

FUMAT, Y., VINCENS, C. et ÉTIENNE, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF.

GAUDIN, C. et CHALIÈS, S. (2011). 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'éducation et la prévention (OUFOREP)*, Nantes.

HAMRE, B. K., PIANTA, R. C., DOWNER, J. T., DECOSTER, J., MASHBURN, A. J., JONES, S. M., BROWN, J. L., CAPPELLA, E., ATKINS, M., RIVERS, S. E., BRACKETT, M. A. & HAMAGAMI, A. (2013). Teaching through Interactions : Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.

Bibliographie générale

HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.

KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall PTR.

LEBLANC S. (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 »*, Dijon. Disponible sur CD-ROM.

LENOIR, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Revue Recherche en éducation*, 19.

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.

PAQUAY, L., ALTET, M., BRU, M., PASTRÉ, P., ROBERT, A. et TUPIN, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept « d'organisateurs des pratiques pour la formation des enseignants ? ». *Revue Recherche et Formation*, 56.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M., ÉTIENNE, R. et DESJARDINS, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck.

PAUL, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20.

PEREZ-ROUX, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. *Revue Recherche & éducations*, 7.

PEREZ-ROUX, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ? *Revue Recherches en éducation*, 24.

PERRENOUD, P. (2008). *La formation des enseignants : un compromis entre d'inconciliables visions de la cohérence*. Université de Genève, FAPSE (2008_13).

PIOT, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110.

ROTH, C., PITHON, G. et ROBO, P. (2006). Une méthodologie de formation à l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue éducation et socialisation*, 20.

SAMURCAY, R. et RABARDEL, P. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In *Sujets, activités, environnements*, Presses universitaires de France.

SAUJAT, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 245-274), Presses universitaires de France.

TALIS (2013). *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Enquête OCDE.

TARDIF, M., BORGES, C. et MALO, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.

VACHER, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. Comprendre et agir. De Boeck.

VACHER, Y. et **THIEBAUD, M.** (2022). *Analyse de pratiques et codéveloppement*. In M. Desjardins, F. Vandercleyen et P. Meurens (dir.), *Le groupe de codéveloppement* (p. 107-109), Presses universitaires du Québec.

VINATIER, I. et **ALTET, M.** (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1).

VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.

ZHANG, M., LUNDEBERG, M., KOEHLER, M. & EBERHARDT, J. (2010). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.



PRÉSENTATION DES AUTEURS ET AUTRICES

Marguerite Altet, professeure de philosophie, formatrice d'enseignants dans différents instituts, puis professeure des universités de sciences de l'éducation à l'université de Nantes et directrice de l'IUFM des Pays de La Loire. Directrice puis membre du Centre de recherche en éducation (Cren), laboratoire qu'elle a fondé en 1992, coresponsable du réseau Open de 2001 à 2012, ses recherches et publications portent sur les pratiques enseignantes, la formation des enseignants, la professionnalisation par l'analyse de pratiques. Experte à l'AUF depuis 2013, elle mène des expertises et des ateliers de formation sur les systèmes de formation et les pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages (Opera), puis dans le programme APPRENDRE où elle coordonne le GTE 1, groupe thématique d'expertise sur la professionnalisation.

Yann Vacher, docteur en sciences de l'éducation, formateur à l'Université de Corse, consultant et expert du GTE 1 depuis 2019. Il contribue à la formation des enseignants depuis une trentaine d'années au travers de différentes fonctions : formateur, directeur de centre IUFM, auteur d'ouvrages professionnels et scientifiques. Ses recherches portent sur la réflexivité, l'analyse de pratiques et l'accompagnement. Il cofonde en 2013 la Revue de l'analyse de pratiques. Ses apports professionnels principaux concernent les ingénieries innovantes tant en pédagogie qu'en didactique et plus récemment sur le développement des processus de coopération et d'intelligence collective.

LISTE DES AUTEURS ET AUTRICES DES TÉMOIGNAGES DE DIFFÉRENTS PAYS D'APPRENDRE

Bénin : Christian Adekou, Formateur FF, membre du GTE 1

Bénin : Enock Somte Abalo. Chef d'établissement, responsable d'unité pédagogique

Bénin : Blandine Vigan, directrice d'école, responsable d'unité pédagogique

Bénin : M. Lucien Glele Langanfin, inspecteur de l'enseignement secondaire général

Burundi : Josias Ndikumasabo, enseignant-chercheur, formateur FI

Burkina Faso : Innocents Ouedraogo, enseignant-chercheur-formateur, FI inspecteur

Cameroun : Victoire Fomekong Kenne, inspectrice, FC

Côte d'Ivoire : Yao Jean Baptiste Esse, encadreur pédagogique, secondaire général

Gabon : Blandine Guèye, inspectrice pédagogique

Gabon : Laurette Nzagoulouga, inspectrice pédagogique

Gabon : Herickq Hyvonw Mbadji, inspecteur pédagogique

Madagascar : Jean Hugues Razanakoto, formateur

Madagascar : Nirimalala Rajaonarivony formatrice FC

Madagascar : Jean Bruno Rasolo, formateur

Madagascar : Andriatsirahonana Victorien Rakotoarimanana, formateur

Madagascar : Mohamed Hikima, formateur

Maroc : Amina Belhaj, formatrice FI, Rabat

Maroc : Abdelaziz Behri, formateur FI, Fès

Maroc : Karima Banouissa, professeure-stagiaire FI,

Maroc : Rajae El Alaouy, professeur-stagiaire, FI

Maroc : Mariyam El Jamai, professeure-stagiaire FI,

Maroc : Chaimae El Alaoui, professeure-stagiaire

Niger : Halidou Sambo, CP, conseiller pédagogique

Niger : Halimatou Moussa, CP, conseillère pédagogique

Niger : Mariama Sani, CP, conseillère pédagogique

Niger : Salamatou Bachir, élève-conseillère pédagogique

Niger : Amadou Ali, élève-conseiller pédagogique

Sénégal : Mactar Fall, inspecteur-formateur Thiès

Rwanda : Alphonse Sebaganwa, formateur

Union des Comores : Soidri Faissoili, inspecteur

apprendre.auf.org



<https://www.facebook.com/ProgrammeAPPRENDRE>



<https://www.linkedin.com/company/programme-apprendre>



<https://www.youtube.com/c/programmeapprendre>