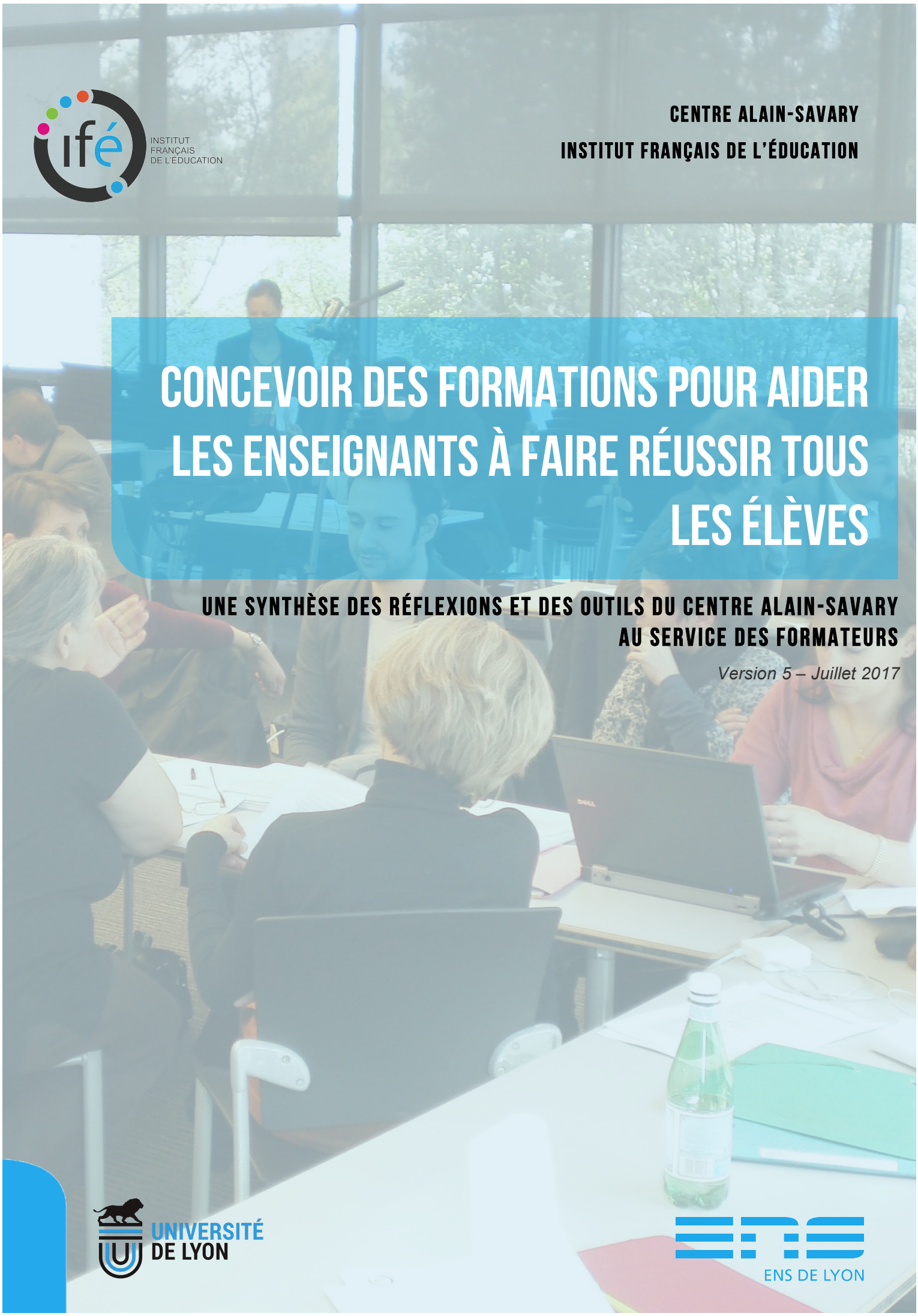


INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

CENTRE ALAIN-SAVARY
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

CONCEVOIR DES FORMATIONS POUR AIDER LES ENSEIGNANTS À FAIRE RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES

UNE SYNTHÈSE DES RÉFLEXIONS ET DES OUTILS DU CENTRE ALAIN-SAVARY AU SERVICE DES FORMATEURS

Version 5 – Juillet 2017

UNIVERSITÉ DE LYON

ENS DE LYON

À Simon Flandin, sans qui la plateforme Néopass@ction et les ressources de ce livret pour concevoir des formations ne seraient pas ce qu'elles sont.

Bonne route à lui.

L'équipe du centre Alain-Savary

SOMMAIRE

UNE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI P5

CINQ DIRECTIONS POUR LA FORMATION P7

CONCEVOIR UNE FORMATION P13

UNE NOUVELLE PRESCRIPTION : « L'HYBRIDE » P18

DE L'USAGE DE LA VIDÉO P21

DES MODÈLES POUR ANALYSER L'ACTIVITÉ P26

LA PLATEFORME NÉOPASS@CTION P31

PRISE DE VUE EN CLASSE ET ENTRETIENS FILMÉS P35

DES PARCOURS DE FORMATION HYBRIDE CONÇUS PAR LE CENTRE P39

UN EXEMPLE DE PARCOURS DE FORMATION « HYBRIDE » P41

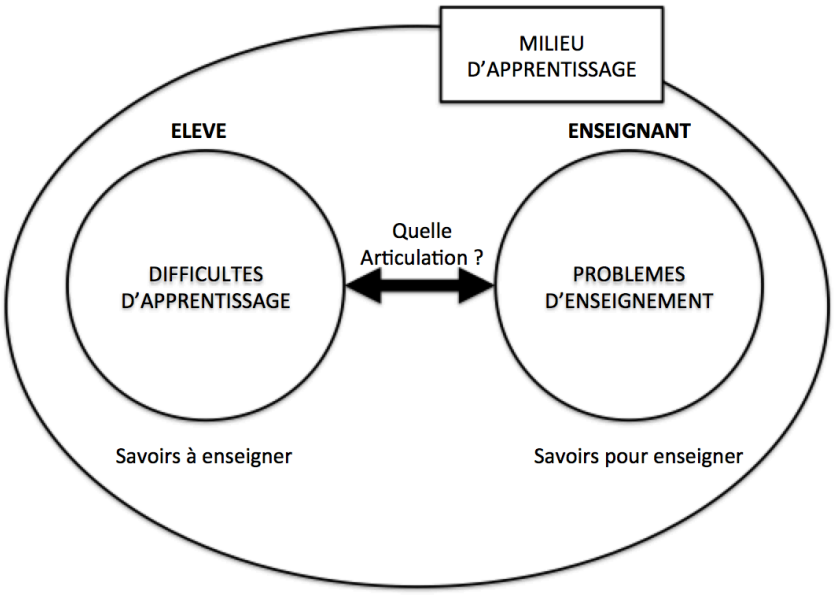
BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE P54

UNE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI

Quelle serait une formation continue véritablement efficiente, une « bonne » formation, aujourd'hui ? À partir de son expérience, le centre Alain-Savary propose des objectifs incontournables et pose la question centrale de la formation des formateurs.

UNE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI. POUR « FAIRE » QUOI ?

Pour le centre Alain-Savary, la formation continue doit donner des espaces et des temps disponibles aux enseignants afin de mieux comprendre la nature des difficultés ordinaires d'apprentissages que rencontrent les élèves. Elle doit permettre aussi de mieux comprendre les problèmes ordinaires d'enseignement auxquels sont confrontés les professionnels. On oppose souvent ces deux aspects, mais ils sont indissociables pour comprendre ce qui se passe dans la classe. Didactique et didactique professionnelle, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner ne s'opposent pas, mais se combinent, s'articulent pour constituer « un milieu d'apprentissage »[1] plus ou moins riche, plus ou moins susceptible de faire entrer des élèves dans les réquisits (souvent implicites) de l'École. Un des défis de la formation est donc de « ramener l'ordinaire de la classe », pour pouvoir le décrire, le comprendre (notamment du point de vue des professionnels eux-mêmes), en cherchant « les bonnes raisons que les gens ont de faire ce qu'ils font », avant de chercher à quelles conditions ils pourraient faire autrement. C'est toujours, on le verra, un défi pour le formateur qui est alors contraint d'entrer dans d'autres « points de vue » que les siens.



Par ailleurs, la formation porte trois dimensions indissociables. La première, **observatoire**, est de mieux comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir, mieux l'aider[2]. La deuxième, **conservatoire**, a pour fonction de transmettre les savoir-faire du métier. Les chercheurs, les formateurs ont une fonction de mémoire d'identifier et de diffuser ce qui dans l'histoire du métier a été construit comme des réponses jugées efficaces à des problèmes ordinaires de travail ou d'apprentissage[3]. La troisième, **laboratoire**, vise à permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils ou manières de faire et ainsi de modifier leurs connaissances et leurs conceptions.

[1] Notion empruntée à Guy Brousseau.

[2] Goigoux, R., « Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement », Merri M.(Ed.) : *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp. 91-102). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 2008

[3] Intervention de Roland Goigoux à la formation « Du travail en éducation prioritaire » au Centre Alain-Savary, mars 2010, « De l'analyse de l'activité des enseignants à leur activité professionnelle » http://bit.ly/1ONb8uS

ON PARLE DE FORMATION CONTINUE, MAIS QUI FORMERA LES FORMATEURS ?

C'est, pour le centre Alain-Savary, une question essentielle. Actuellement la formation distingue encore trop souvent les « formateurs de terrain » et les « spécialistes » disciplinaires avec une division du travail de la formation qui doit être discutée. Comme s'il y avait des formateurs qui expliquent ce qu'il y a à faire, et d'autres qui illustrent comment on fait. Or, pour un formateur, articuler les cinq dimensions décrites ci-dessus est évidemment très compliqué et parfois difficile compte tenu des contraintes institutionnelles. C'est aussi devenu plus complexe parce que, de plus en plus, l'institution demande aux professionnels (formés comme formateurs) de travailler en projets, en collaboration avec d'autres, y compris en générant nombre d'insatisfactions sur l'organisation du travail !

Le centre accompagne deux modalités de formation de formateurs complémentaires. Il organise des sessions de formation filées, à la demande des DASEN ou des recteurs, dans lesquelles les formateurs sont accompagnés dans leur réflexion sur leurs propres problèmes de travail : « Comment accompagner des débutants, mettre en œuvre des dispositifs comme "plus de maitres que de classes" », « développer la scolarisation des petits ou l'évaluation par compétences ? », « Concrètement, comment s'y prendre pour aider les enseignants ? », « Quels types d'accompagnement et formation organiser ? Avec quels contenus ? ». Le centre participe aussi à des masters de formation de formateurs, dans un cadre universitaire, qui outillent les formateurs avec des contenus de savoirs « disciplinaires » et des méthodes d'observation et d'analyse du travail à des fins de formation.

Dans ces deux types de contexte, ces dispositifs permettent de renforcer la capacité des formateurs à mettre des mots sur leurs connaissances de métier, à développer de nouveaux outils et de nouvelles connaissances (gestes, règles de métier, organisations « capacitantes » du milieu de travail, etc.), à confronter leurs points de vue, à relativiser leurs croyances, à découvrir de nouveaux modèles explicatifs du monde. Les formateurs témoignent souvent ensuite d'un réel développement de leur « pouvoir d'action » avec ceux qu'ils forment, et cerise sur le gâteau, une véritable satisfaction professionnelle…

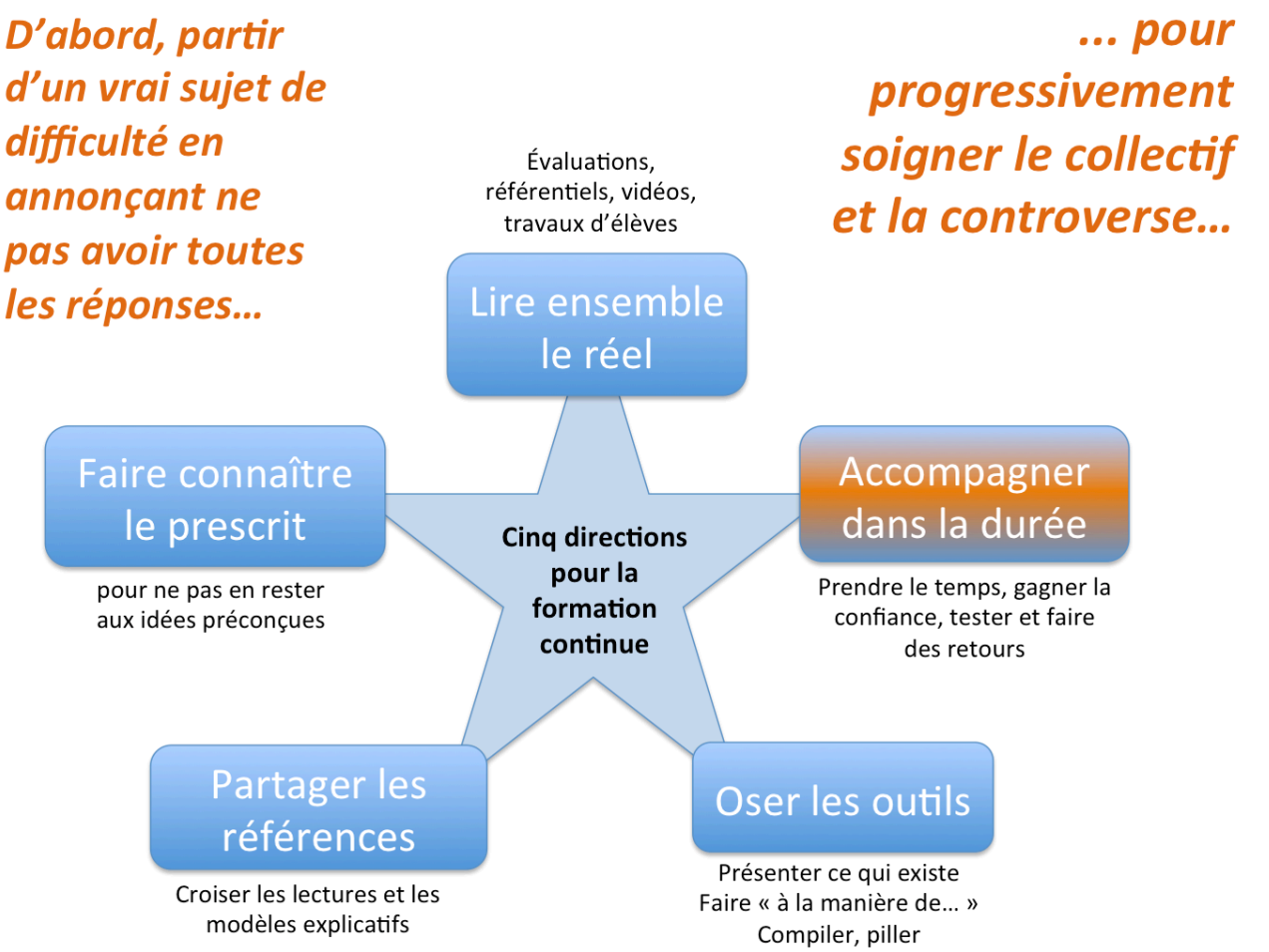
La formation des formateurs est une priorité si on veut aider les enseignants à développer le travail collectif, pour mieux agir sur les difficultés ordinaires d'apprentissage des élèves. Les différentes institutions sont condamnées à collaborer pour y parvenir, et il existe désormais des modèles robustes proposés par des chercheurs pour aider en formation à analyser le travail des enseignants (voir page 26). C'est un défi passionnant pour ceux qui veulent aider l'École à tenir ses promesses de réussite de tous.

CINQ DIRECTIONS POUR LA FORMATION

Le centre Alain-Savary propose cinq grandes directions que les formateurs peuvent utiliser quand ils conçoivent une formation[4]. Nombre de formateurs nous disent que cet outil leur est utile. Pour autant son usage ne va pas de soi. Tour d'horizon des points de vigilance pour le formateur.

CINQ DIRECTIONS POUR NOURRIR L'INDIVIDU ET LE COLLECTIF

La formation continue doit s'intéresser aux difficultés d'apprentissage des élèves comme aux problèmes ordinaires d'enseignement des enseignants. Quel que soit le sujet abordé, l'enjeu est de comprendre les problèmes professionnels posés. Le formateur peut investir cinq dimensions de la formation pour répondre à cette exigence.



Chaque direction demande aux formateurs d'anticiper contenus, outils, tâches demandées aux enseignants et mise en œuvre.

1. **Lire ensemble le réel**, pour apprendre à comprendre comment l'activité des élèves et celle des enseignants s'articulent, s'opposent, s'enchâssent... Cela peut passer par des analyses de séquences vidéos du travail dans la classe, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens, en prenant largement appui sur l'expérience concrète des formés (en favorisant ce qui permet de partager, mutualiser, discuter, capitaliser des expériences de travail).

[4] On trouvera sur le site du centre Alain-Savary une présentation vidéo de ces 5 directions par Patrick Picard, responsable du centre (durée 8 minutes) : http://bit.ly/5directions

2. **Faire connaitre le prescrit**, notamment pour ne pas en rester à des idées préconçues, savoir ce qu'on peut « en faire » dans le travail réel. Cela passe souvent par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore) à faire...
3. **Partager des références**, comme des modèles explicatifs qui permettent de mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre. En même temps, c'est aussi aider les acteurs à comprendre qu'il n'y a pas, en soi, de « bonne » lecture du monde éducatif : sociologie, psychologie, didactiques, analyse du travail, théories pédagogiques semblent toujours s'opposer, alors que ce sont des lectures, des focales différentes sur les mêmes objets. Pour le formateur, ce ne sont pas des bibles, ce sont des outils pour penser le monde, le découper, l'expliciter avec les professionnels qu'il forme. Il n'existe pas qu'une seule lecture théorique du monde, et c'est bien ce qui rend le travail du formateur difficile : il ne peut pas être spécialiste de tout, mais il doit sans arrêt faire le va-et-vient entre sa « lecture du monde », organisée par sa propre formation et sa propre expérience, et celle des professionnels avec qui il travaille. Cette « activité partagée » n'est jamais gagnée…
4. **Oser les outils** pour aider les professionnels à travailler. On raille souvent les demandes des formés à disposer d'outils maniables, utilisables, testables... Nous pensons au contraire que c'est une demande légitime. On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main...
5. **Accompagner dans la durée**. Quelle que soit la formation, il ne suffit pas d'expliquer pour transformer. Il faut donc penser des modalités de formation hybrides, au sens propre, qui alternent des temps différents : recueillir des données, apporter des informations, faire des expériences et des essais, revenir sur ce qu'on a fait… Ces différents temps sont nécessaires pour gagner la confiance entre formés et formateurs, faire culture commune, discuter les manières de faire... Évidemment, les technologies permettent l'utilisation de plateformes ressources, comme Neopass@ction que nous avons réalisée pour cela, mais la médiation par des situations collectives de travail est indispensable.

POURQUOI PARLER DE CONTROVERSE DE MÉTIER ?

Quelle que soit la direction que va privilégier le formateur, le collectif de professionnels en formation peut être une ressource. En effet, plusieurs manières de faire son travail peuvent être privilégiées par les enseignants en fonction de leur expérience, leur style pédagogique, les contextes locaux. L'explicitation par chacun de ce qu'il gagne et ce qu'il perd à faire ce qu'il fait peut permettre au métier de développer de nouvelles ressources, de commencer à faire ce qu'il ne parvenait pas à faire. C'est ce que Yves Clot nomme une controverse[5] sur la qualité du travail : « le métier n'est pas sédentaire », il vit, en mouvement entre appropriation des règles de métier et transformation collective de ses manières de faire, des façons de travailler. Le collectif a besoin pour cela d'éclairages et d'une mise en mots rendue possible par le formateur.

CINQ DIRECTIONS QUI NE VONT PAS DE SOI

A l'usage, il apparait que la mise en pratique de ces cinq repères ne va pas de soi. Tour d'horizon des points de vigilance pour le formateur.

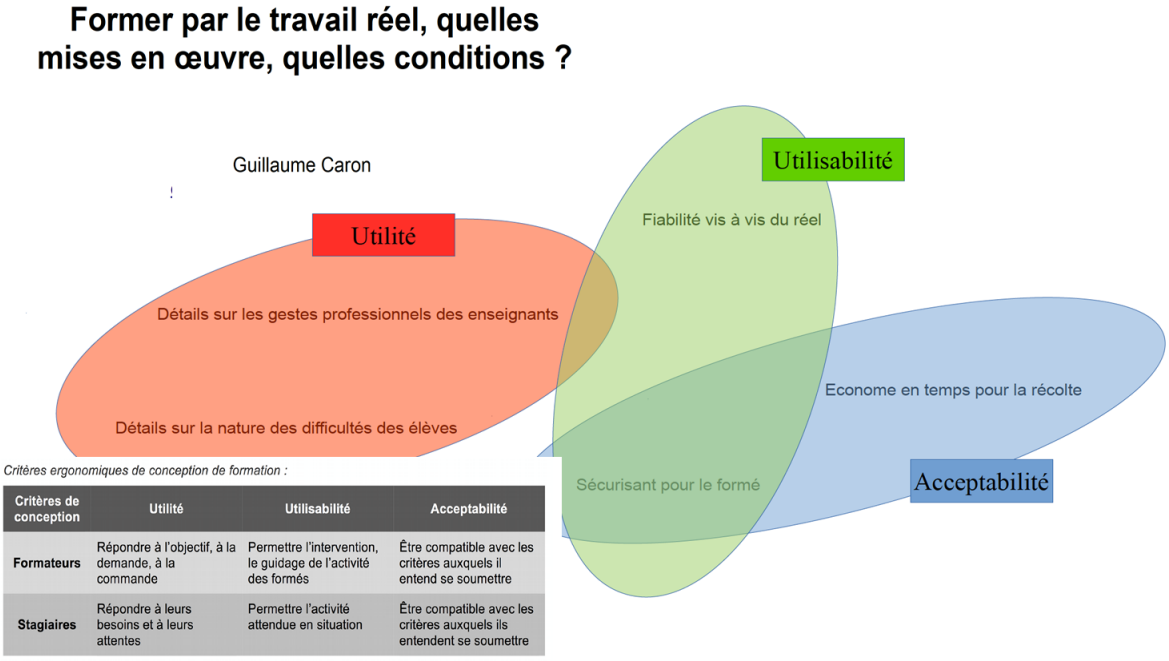
Lire ensemble le réel

Lire le réel, c'est d'abord choisir les traces de ce réel que l'on peut utiliser en formation. Elles sont soit issues des classes des formés, soit de classes d'enseignants inconnus. On peut citer :

[5] Clot Y., *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010, 192 p.

- les documents du professeur,
- les travaux d'élèves,
- des éléments issus de co-observations,
- des vidéos d'une séance d'un pair,
- des vidéos génériques (banque de données BSD[6] de Canopé ou néopass@ction[7]),
- le questionnaire en ligne,
- l'instruction au sosie,
- l'entretien d'explicitation,
- les photos de situations de classe...

Lire le réel, c'est d'abord choisir les traces de ce réel que l'on peut utiliser en formation. Elles sont soit issues des classes des formés, soit de classes d'enseignants inconnus. On peut citer, les documents du professeur, les travaux d'élèves, des éléments issus de co-observations, des vidéos d'une séance d'un pair, des vidéos génériques (banque de données BSDou néopass@ction, le questionnaire en ligne, l'instruction au sosie, l'entretien d'explicitation…



Critères ergonomiques de conception de formation :

Critères de conception	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Formateurs	Répondre à l'objectif, à la demande, à la commande	Permettre l'intervention, le guidage de l'activité des formés	Être compatible avec les critères auxquels il entend se soumettre
Stagiaires	Répondre à leurs besoins et à leurs attentes	Permettre l'activité attendue en situation	Être compatible avec les critères auxquels ils entendent se soumettre

Des modalités plus ou moins utiles, utilisables, acceptables

Chacune de ces modalités va être plus ou moins utilisables selon les contraintes matérielles, le style du formateur, la thématique de la formation, les groupe de formés concernés, etc. Un formateur[8] a cherché à évaluer les traces du réel en fonction de critères d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité. Il les a étudiés selon différents critères :

- leur aspect sécurisant pour le formé (acceptabilité),
- l'économie en temps pour le formateur (acceptabilité et utilisabilité),
- la fiabilité vis-à-vis du réel (utilisabilité)
- les détails fournis sur les gestes professionnels et ceux fournis sur la nature des difficultés des élèves (utilité).

[6] Banque de séquences didactiques développée par CANOPÉ – ACADÉMIE DE MONTPELLIER https://www.reseau-canope.fr/BSD/index.aspx

[7] Plateforme néopass@ction proposée par le centre Alain-Savary http://neo.ens-lyon.fr/neo Voir page 31 pour sa présentation.

[8] Caron G., *Former par le travail réel, quelle récolte des traces d'activité, quelles conditions ?*, mémoire de CAFFA – Académie de Lille. http://bit.ly/caffa-gcaron

Par exemple, si la captation vidéo peut-être considérée comme utile, elle peut poser des questions d'acceptabilité pour les stagiaires. La vidéo générique (néopass@ction) permet dans un premier temps de décrire le travail sans se mettre trop en danger. A l'inverse, un questionnaire anonyme préalable à la formation sera généralement acceptable et plutôt utilisable, mais les réponses des stagiaires risquent de donner peu d'indications sur leurs pratiques réelles.

C'est le travail du formateur avec le groupe qui va permettre de faire quelque chose de ces traces.

Le réel ne se laisse pas lire facilement

Aucune trace du réel ne porte de signification en soi. Il s'agit pour le formateur de créer les conditions qui vont rendre possible l'intelligibilité d'une situation par les activités langagières et conceptuelles qu'il va proposer et conduire. Le formateur met au travail le groupe pour qu'il apprenne progressivement à mettre des mots sur ce qu'il voit. Il propose des cadres d'analyse pour lire la situation, ou du moins sa trace. Pour cela il a besoin disposer des éléments théoriques qui vont permettre de travailler à la fois sur la nature des difficultés des élèves et sur les problèmes d'enseignement. Plutôt que de rechercher des "bonnes pratiques", il s'agira plutôt d'identifier collectivement les gestes robustes, les cohérences et les dilemmes des personnes qui les utilisent.

Faire connaître le prescrit

Le prescrit est une ressource utile parce qu'il est un repère et une garantie. Mieux connaître le prescrit en confrontant les stagiaires aux textes, c'est aussi davantage mesurer ce que le prescrit permet, sans en rester aux idées préconçues. Cependant, le prescrit ne dit pas le métier : la formation permet de le traduire pour passer de « ce que l'on doit faire » à « comment peut-on le faire ».

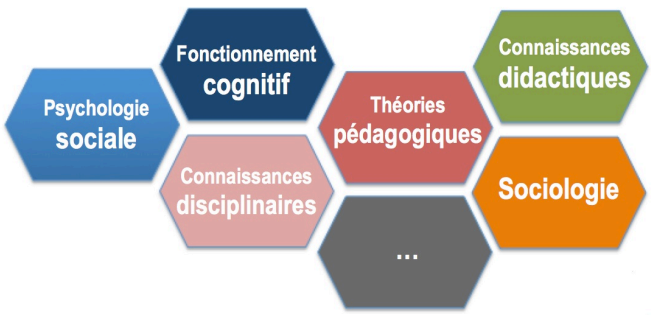
Partager les références

Les connaissances disponibles sur l'enseignement et l'apprentissage sont plurielles. Mais quelles sont celles dont a besoin le formateur ? Et à quelles conditions une recherche peut-elle être utile en formation ?

Quelles références pour préparer une formation ?

Roland Goigoux[9] explique que les connaissances, qui peuvent nourrir les pratiques de formation, sont issues de trois grands univers de recherche, qu'il organise du plus loin au plus près de l'action de l'enseignant :

- les neurosciences (comment marche un cerveau humain), le substrat biologique des comportements humains (à ne pas confondre avec la psychologie) ;
- les sciences du comportement (psychologie cognitive, psychologie du développement, psychologie sociale, sociologie…)
- les sciences de l'intervention (la didactique, les sciences de l'éducation, la pédagogie…)



Le formateur a besoin de pouvoir se repérer entre les différents univers de recherche. Cela lui demande de connaître les principales références dans ces domaines. Son esprit critique lui permet alors de questionner les portées et limites de telle ou telle connaissance, leur domaine de validité et les éventuels abus de pouvoirs générés par la vulgarisation médiatique de ces connaissances.Quelles références partager avec les formés ?

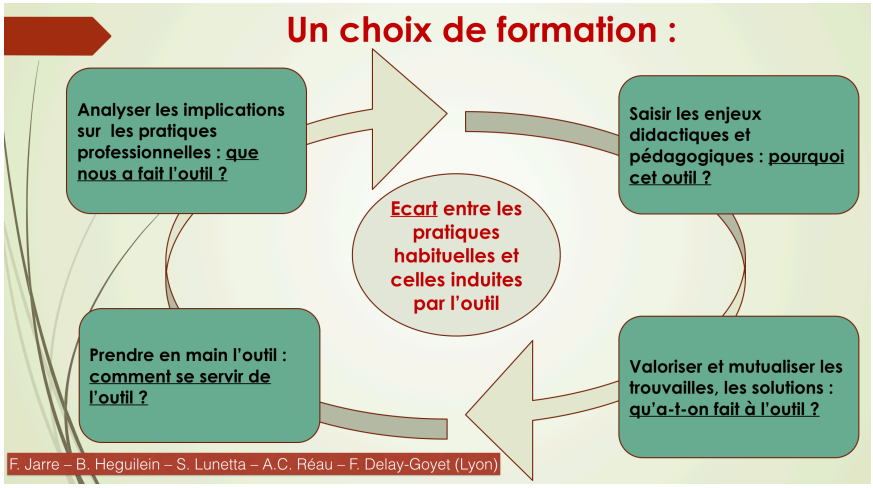
Le formateur est amené à partager avec les enseignants celles qui leur seront utiles et essentielles pour les aider à aider les élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre. Le travail du

[9] Article et vidéo de Roland Goigoux sur le site du Centre Alain-Savary : « Quels savoirs utiles aux formateurs ? » http://bit.ly/2t3IkYh

formateur est de donner des références en lien avec les propositions qu'il va faire aux équipes, les outils qu'il va apporter. Mais pour le formateur, un nouveau dilemme apparait : faut-il d'abord nourrir le groupe par des apports théoriques dans le but de "changer les pratiques", ou faut-il apporter au moment opportun des savoirs qui permettent de mettre des mots sur ce qui se passe dans la situation d'enseignement ? Il ne s'agit pas de présenter tous les savoirs connus sur une question, mais plutôt de mettre en scène ceux qui paraissent pertinents et utiles pour les enseignants dans leurs classes.

Oser les outils

On pourrait penser que "donner des outils clés en main" est réducteur de la capacité d'initiative attendue d'un bon professionnel. Or, pourquoi demander à chaque enseignant de réinventer des outils qui, par nature, sont difficiles à concevoir ? Oser les outils, c'est théoriser des "réussites en acte" et les transmettre. Un lourd travail de conception est nécessaire pour articuler connaissances issues des recherches et pratiques professionnelles. Un formateur qui ose les outils allège ainsi charge de travail des enseignants. Cela nécessite que ces outils soient suffisamment proches de ce que les enseignants savent faire.



Diapositives extraite d'une présentation à l'IFé par une équipe de conseillers pédagogiques et coordonnateur du département du Rhône.

Des outils à mettre à sa main

L'outil ne se suffit pas à lui-même. Par la suite, il sera nécessaire que le formateur accompagne sa mise en œuvre, pour comprendre ce que l'utilisation de l'outil change à la manière d'enseigner et ainsi pouvoir expliciter les modifications faites par l'enseignant pour le mettre à sa main. Cette conception « continuée dans l'usage »[10] est une des conditions de l'efficacité. L'artefact se transforme en instrument au service du professionnel. A l'inverse, si l'outil proposé est trop loin de la « zone proximale d'action » de l'enseignant, il risque d'être inutile et rapidement abandonné.

Accompagner dans la durée[11]

Dans le contexte actuel de la formation continue, c'est souvent cette dimension qui est la plus difficile à tenir pour les formateurs. Accompagner dans la durée c'est tout à la fois :

- avoir des marges pour rediscuter la commande avec les prescripteurs lorsque le travail parait inutile ou infaisable ;
- construire avec les pilotes les conditions de la cohérence pour pouvoir réellement soutenir l'action des professionnels ;
- connaître suffisamment son "terrain", et les personnes qui peuvent être ressources ;
- savoir tisser l'articulation et la cohérence entre différents temps et actions.

Tiraillé entre "faire du sur-mesure" ou "faire pareil pour tous", le formateur a besoin de faire des choix cohérents et réalisables pour être en capacité de différencier son accompagnement : faire la même chose avec tous par moment ou faire avec certains, faire à l'échelle de la circonscription, du réseau, d'un groupe d'écoles, d'une école ou d'un établissement.

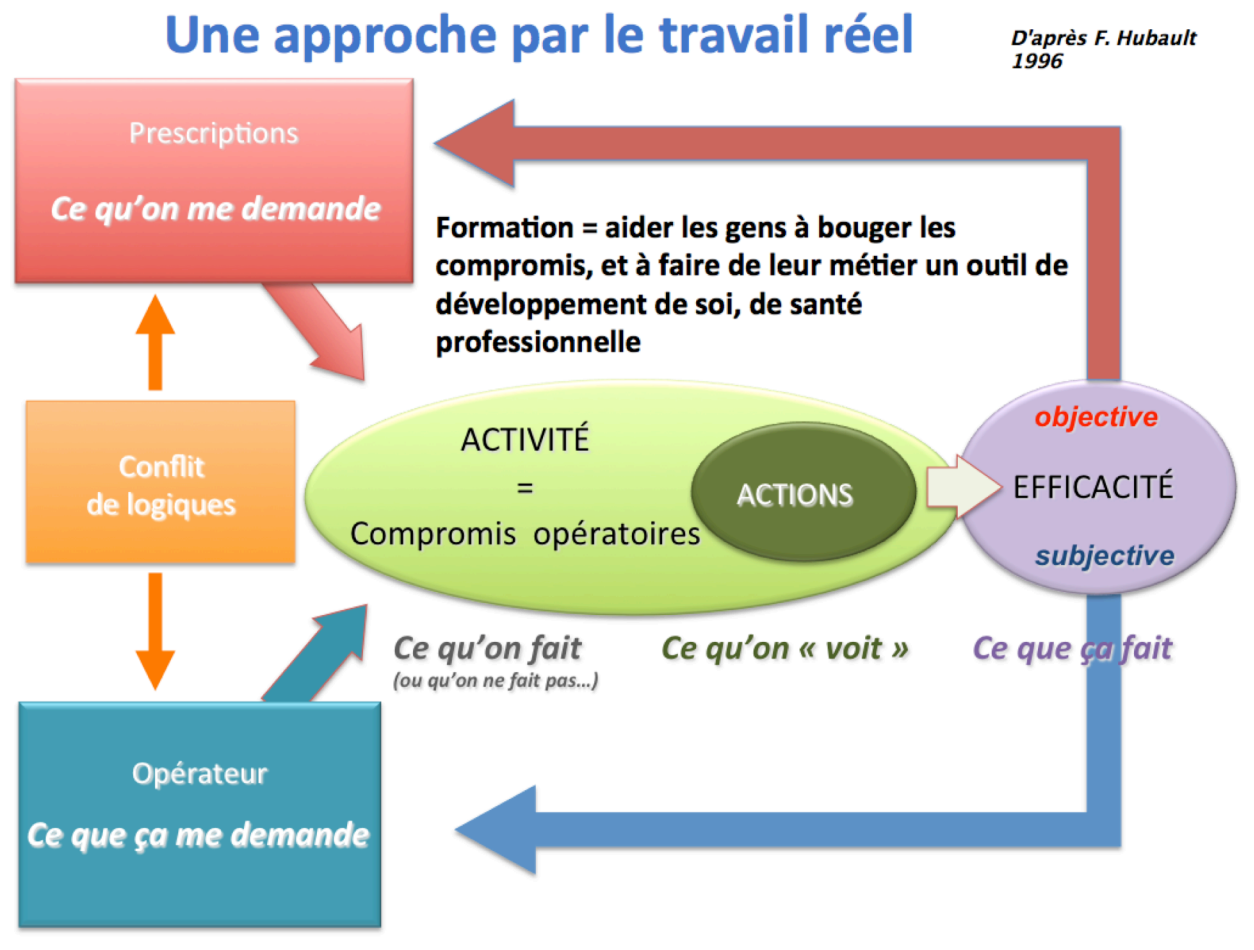
---

[10] Expression empruntée à Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes, revue Repères n°35, 2007, p. 185. URL : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS035-9.pdf

[11] Pour concevoir cet accompagnement, on pourra se reporter au schéma « Une dynamique de formation hybride » page 19 de ce livret.

L'approche par le travail réel [a]

Dans cette approche théorique (voir ci-dessous), l'activité d'une personne au travail est donc, au-delà de son action visible, ce qui la préoccupe, ce qu'elle aimerait faire, mais n'arrive pas à faire, sa prise d'informations des éléments de la situation, les choix qu'elle fait ou ne fait pas dans cette situation, etc.



Tout professionnel qui travaille est en tension entre deux logiques :

- La logique du prescripteur : « ce qu'on me demande de faire »
- La logique de l'opérateur : « ce que ça me demande pour le faire », « ce que je pense utile de faire », « mes valeurs », « mes conceptions du travail bien fait »

Travailler, c'est donc, à chaque instant, faire des compromis provisoires entre ces deux logiques, pour pouvoir continuer à agir, mais aussi tenter de faire ce que le métier ne parvient pas encore à faire.

L'efficacité au travail peut donc se regarder de deux points de vue :

- Celui de l'efficacité objective : la conformité à la prescription (« Est-ce ce que j'ai fait ce qu'on me demande ? »)
- Celui de l'efficacité subjective : le sentiment d'avoir fait du « bon boulot » tout en me préservant sur la durée.

Selon cette approche, pour aider les personnes à « apprendre de leur métier », il est nécessaire, en formation, de confronter ces « critères de qualité au travail » pour mieux identifier « les problèmes de travail » et imaginer collectivement des solutions à expérimenter.

N. B. Si vous êtes intéressé par cette approche théorique, vous trouverez des références pour approfondir celle-ci dans la bibliographie/sitographie à la fin de ce livret.

[a] Bourgeois F. et Hubault F., *« Prévenir les TMS De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions »*, en ligne, *@ctivités*, volume 2 numéro 1,

http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf

Outils, dispositifs, environnements, parcours... Les termes ne manquent pas pour désigner ce à quoi la formation confronte le formé pour lui faire apprendre quelque chose. Mais comment le formateur doit-il s'y prendre pour concevoir une formation ? Le centre Alain-Savary a développé une série de repères pour aider les formateurs dans leur démarche.

L'enjeu de toute formation se situe au niveau de l'activité que l'on souhaite que le formé déploie effectivement. Or, le formateur n'a de prise sur l'activité d'autrui que par la situation qu'on lui propose, qu'il s'agit donc de concevoir comme un système organisé de ressources et de contraintes. Dans ce cadre, ce texte propose quelques repères conceptuels visant à aider le lecteur-formateur à soigner le travail de conception, en tant que composante essentielle de la formation.

DEUX PHASES : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE

Une entrée par les situations de formation implique de faire une première distinction entre :

- une phase de conception, en amont de l'intervention, qui consiste à analyser la commande, à déterminer l'activité souhaitée pour le formé (se documenter, restituer/partager/confronter des expériences, interroger ses pratiques, tester un outil…), avant de déterminer (choisir, emprunter, inventer…), en fonction de contraintes identifiées (d'espace, de temps, d'effectifs, de cout…), les moyens les plus adaptés pour la provoquer ;
- une phase de mise en œuvre, au moment de l'intervention, qui va consister d'une part à utiliser, voire modifier ces moyens, et d'autre part à guider (contraindre, encourager, infléchir) l'activité du formé au fil de l'eau.

5 principes pour la formation continue :

- qu'elle s'appuie sur un problème de métier (ce qu'on n'arrive pas à faire et qu'on aimerait faire) ;
- qu'elle permette l'émergence de dilemmes professionnels ou de préoccupations professionnelles saillantes ;
- qu'elle tente de problématiser en questions de travail les questions vives qui émergent
- qu'elle intègre des temps comprenant les discussions de métier — ce que les uns font d'une façon, les autres d'une autre façon — pour comprendre les différentes manières de faire afin de comprendre les styles plutôt que les normer ;
- qu'elle prenne en compte les collaborations intermétiers/interdisciplinaires, si le problème professionnel le nécessite.

La plupart du temps, le formateur a la charge des deux phases, mais il arrive qu'il n'ait « qu'à » mettre en œuvre ce que d'autres ont conçu pour lui (l'usage des guillemets souligne le fait que cela n'est simple que si la conception a été très bonne). Bien souvent, la réalité étant toujours plus complexe que la manière dont on l'a prévue, il est obligé de s'écarter plus ou moins de ce qui a été conçu : cela est également vrai lorsqu'il est lui-même concepteur.

TROIS TEMPS DE CONCEPTION

Concevoir une formation c'est d'abord analyser la commande, les besoins, le problème… C'est à partir de ce diagnostic que l'activité du formé et l'intervention du formateur pourront être envisagées. Le schéma ci-dessous propose trois temps de conception pour ne pas aller trop vite…

Trois temps de la conception

Analyser

Clarifier la demande :
- la commande
- les moyens
- le négociable
- le non-négociable

Interroger les problèmes :
- pour l'institution ?
- pour les élèves ?
- pour les enseignants ?
- pour les formateurs ?

Construire

Déterminer :
- **les buts** à poursuivre
- **les tâches** à faire faire
- **les formes de médiation**
- **les outils** adaptés

Interroger le dispositif selon les trois **critères de conception** d'un dispositif issus de l'ergonomie : utilité, utilisabilité, acceptabilité.

Anticiper

Définir :
- le type d'**accompagnement** que le dispositif suppose
- la présence sur le terrain du formateur

Interroger :
- les passages à risque
- les ressources théoriques nécessaires
- la maniabilité des outils par le formateur

Interroger les problèmes[12] :

Pour illustrer ce que peuvent recouvrir « les problèmes » du point de vue de chaque acteur, le tableau qui suit propose un exemple autour de la mise en place du nouveau cycle 3 (CM1-CM2-6e).

Acteurs	Problèmes
Pour l'institution	• Construire des espaces de travail communs (temps/espace, outils…) compatibles avec les cultures professionnelles • Trouver des appuis au pilotage pédagogique • Évaluer et trouver les leviers du collectif
Pour les élèves	• Transformations adolescentes • Passage de « un enseignant » à « plusieurs interlocuteurs » • Ressentis différents des difficultés et exigences • Cristallisation des « malentendus » et difficultés cognitives
Pour les enseignants	• « Normes professionnelles » différentes (centration sur l'élève/sur les savoirs, temps de travail) • Représentations différentes de la notion des disciplines • Traduction des dispositifs institutionnels (PPRE…) en outils opérationnels ancrés dans le travail ordinaire • Vécu du travail collectif comme « supplémentaire »
Pour les formateurs	• Être reconnu par des professionnels d'un autre métier • Former ensemble des professionnels différents…

[12] Pour cela on pourra utilement se reporter au tableau *Référentiel de l'Education prioritaire : les ressources du centre* sur le site du centre Alain-Savary. On y trouvera des problématisations, des références théoriques et des supports pour la formation indexés aux items du référentiel de l'éducation prioritaire http://bit.ly/CASreferentielEP

Définir des buts à poursuivre et les programmer :

Déterminer les buts en formation, en fonction des problèmes analysés, permet de penser les tâches, les formes, les outils en fonction de celles-ci. Le centre Alain-Savary a listé les plus évidents, lesquels sont illustrés ci-dessous, entre parenthèses, avec la thématique de formation « la compréhension des écrits au cycle 3 » :

- connaitre le prescrit (le socle commun et les nouveaux programmes cycle 3) ;
- partager des savoirs des références théoriques (S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet, « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités »)[13] ;
- éprouver un outil (Lector & Lectrix)[14];
- évaluer une action (réinterroger le « défi-lecture » en partenariat avec la médiathèque pour qu'il contribue à la compréhension des écrits) ;
- partager un projet commun (construire une action commune CM2-6e sur la compréhension des énoncés de problèmes en mathématiques) ;
- identifier des problèmes de métier (passer de l'évaluation de la compréhension à l'enseignement de la compréhension) ;
- ramener le réel (exemples de questionnaires de lecture ou séance filmée) ;
- partager le(s) métier(s) (partager les approches disciplinaires et transversales de la lecture)

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

DES CRITÈRES DE CONCEPTION

Les principes et précautions de conception sont les mêmes que l'on conçoive pour soi ou pour autrui : garantir l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité de la formation, et cela d'un double point de vue : celui des stagiaires et celui des formateurs.

Critères ergonomiques de conception de formation :

Critères de conception	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Formateurs	Répondre à l'objectif, à la demande, à la commande	Permettre l'intervention, le guidage de l'activité des formés	Être compatible avec les critères auxquels il entend se soumettre
Stagiaires	Répondre à leurs besoins et à leurs attentes	Permettre l'activité attendue en situation	Être compatible avec les critères auxquels ils entendent se soumettre

Du point de vue des stagiaires

Dit autrement, cela pourrait s'écrire comme suit du point de vue des stagiaires en formation continue :

- ***Utilité :*** « Ce qu'on me propose, ça me sert à quoi dans mon travail ? » ; « Est-ce que ça correspond à une de mes préoccupations professionnelles ? »

[13] A lire sur le site éduscol : http://bit.ly/1IRfmew

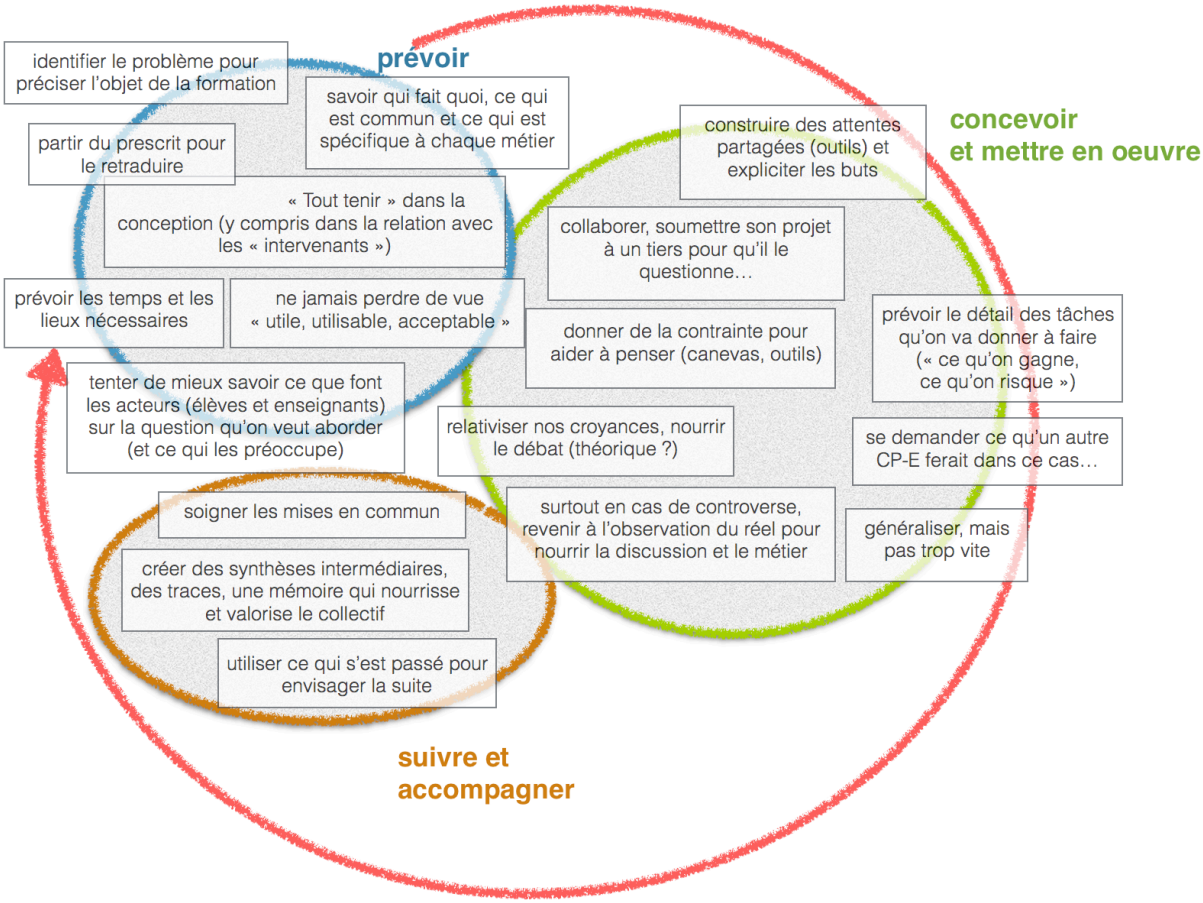
[14] Cèbe S., Goigoux R., *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6e-SEGPA*, Retz, 2009

- ***Utilisabilité :*** « Ce qu'on me propose comme dispositif ou comme outil, concrètement, comment puis-je m'en servir ? » ; « Ce qu'on va faire va-t-il pouvoir être intégré dans ma pratique et la modifier au moins un tout petit peu ? »
- ***Acceptabilité :*** « Ce qu'on me propose est-il compatible avec les valeurs, les mobiles d'agir qui sont les miens ? »

Du point de vue du formateur

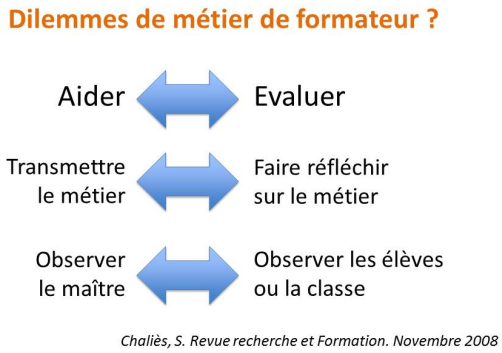
Concrètement pour le formateur, cela signifie qu'il doit avoir en tête les questions suivantes :

- Quel est le problème ? C'est un temps de formation pour…
- Quels sont les savoirs de recherche sur la question ?
- Quelles sont les pratiques professionnelles mises en œuvre sur la question ? Que font les professionnels et quelles sont les raisons – à priori bonnes — qu'ils ont de le faire ?
- Quels sont les éventuels écarts entre les « savoirs de recherche » et les « savoirs de métier » ? Pour quelles raisons ?
- Quels sont les écarts entre le prescrit, le réel et le réalisé ? Dit autrement : « Quel est l'écart entre ce qu'on me demande de faire, ce que je fais et ce que ça me demande pour le faire ? »
- Comment traduire le prescrit à l'échelle de l'établissement, l'école, la classe ?
- Quel est le public concerné ? Qu'est-ce que cette formation va demander au formateur ? Quels sont les accompagnements souhaitables et/ou possibles ? Quelles sont les formes de cet accompagnement. Quels temps suis-je en capacité de lui consacrer ?
- À quelles occasions « le réel du travail » est-il présent dans la formation ?



Quelques règles prudentielles de métiers élaborées par les coordinatrices et les coordinateurs pédagogiques du canton de Genève en formation avec le centre Alain-Savary

Le formateur doit aussi avoir en tête les dilemmes auxquels il est invariablement soumis[15].



Faut-il être "l'ami critique" pratiquant le soutien émotionnel en se gardant d'être trop directif, ou au contraire assumer davantage de participer au processus d'évaluation institutionnelle qui peut amener à ne pas valider la titularisation du débutant ?

Faut-il montrer les "bonnes pratiques", dans une démarche relativement prescriptive, "prête à l'emploi", ou inviter le débutant à développer sa propre réflexivité, à inventer ses outils et ses manières de faire ? Faut-il transmettre les gestes les plus ordinaires du métier ou questionner les pratiques dominantes au nom de la pertinence didactique ?

Toutes ces questions sont en tensions dans la pratique ordinaire du tuteur/formateur, d'autant plus que nous savons[16] que selon sa propre expérience, sa propre compétence dans le domaine d'enseignement ou dans le niveau de classe, le formateur aura tendance à privilégier soit les conseils de "préparation", de conception didactique, soit les questions plus "pédagogiques", centrées autour de la mise en œuvre dans la classe[17].

[15] Chaliès S., Cartaut S., Escalié G. et Durand M., « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, 61 | 2009, 85-129.

[16] travail d'Eric Sonzogni au master de formation de formateurs de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

[17] voir par exemple : Nathalie Burget, conseillère pédagogique à Colmar, « S'intéresser aux préoccupations typiques des formateurs… pour les aider à continuer à construire leur métier » http://bit.ly/1NDc83Q

UNE NOUVELLE PRESCRIPTION : « L'HYBRIDE »

La formation — initiale et continue — voit se développer de nouvelles formes dites hybrides avec l'arrivée d'un nouveau dispositif institutionnel de formation à distance M@gistere. Ce dispositif a été rendu possible par le développement rapide des outils numériques et technologiques et permet une souplesse et une réduction des couts. Mais à quelles conditions ce dispositif peut-il présenter un intérêt de formation ?

FORMATION HYBRIDE, DE QUOI PARLE-T-ON ?

L'hybridation de la formation renvoie à des modalités qui intègrent présentiel et à distance, mais renvoie aussi à des postures différentes de formation (transmission/accompagnement). La mise en place d'une formation hybride des enseignants ravive des enjeux de métier des formateurs :

- apprendre à lire le réel de la classe pour mieux identifier les questions vives posées par les formés ;
- faire connaitre le prescrit pour ne pas en rester aux idées préconçues, et permettre la « traduction » de ce qu'on demande de faire ;
- partager progressivement les différents modèles de référence, les théories qui permettent de lire le réel sous différents angles.

Ces nouveaux outils et modalités questionnent de manière particulière deux dimensions du travail des formateurs :

- accompagner les formés dans la durée, permettre les aller et retour dans différents contextes pour que les enseignants gagnent en confiance et pouvoir faire des retours d'expérience ;
- oser les outils, les essais de déplacements minuscules, les essais-erreurs, les retours en arrière, les compromis opératoires.

METTRE EN ŒUVRE UNE FORMATION HYBRIDE DANS LA DURÉE[18]

Quelles sont les conditions d'efficience des modalités de formation hybride : c'est-à-dire les moyens de gagner en efficacité (effets produits sur les formés) et/ou en économie (cout financier, mais surtout temps de travail nécessité).

Pour répondre à cette question, le centre Alain-Savary a développé au cours de ses formations une « grammaire » (schéma page suivante) pour mettre en forme de façon intelligible scénarios et parcours de formation à partir de « composants élémentaires » souvent mis en œuvre.

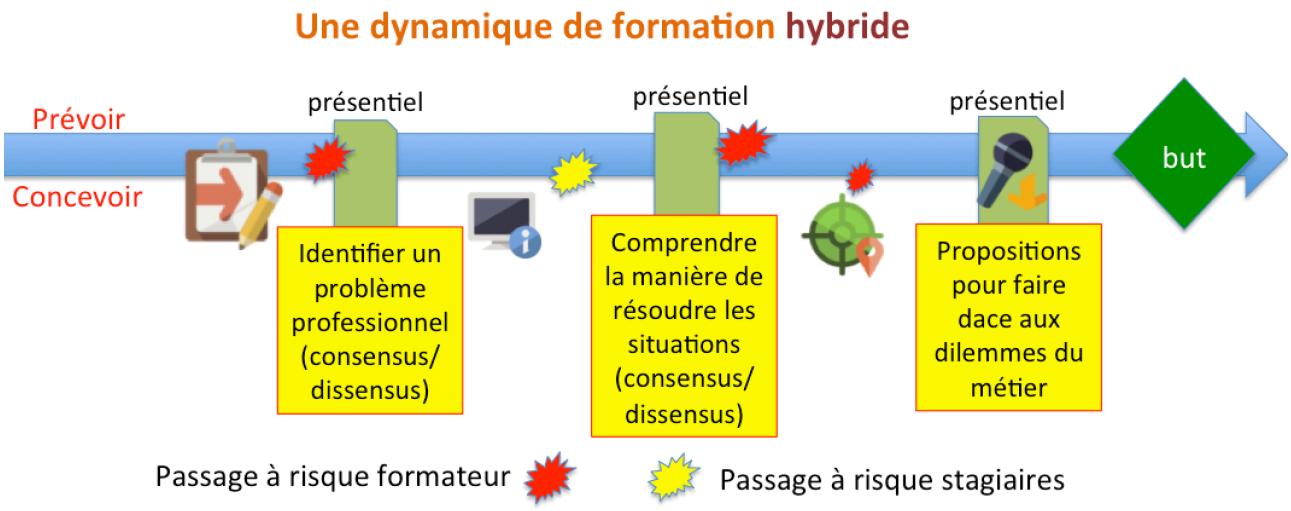
L'« hybridation » en formation continue peut être de plusieurs natures :

- « technologique », notamment en alternant des moments de travail « à distance » sur des outils numériques avec des moments de présentiels ;

[18] On trouvera dans les annexes un exemple de parcours hybride scénarisé à partir d'un parcours de formation réel. Il articule des temps et des tâches variés répartis sur plusieurs semaines sans recourir à des séances à distance surune plateforme technologique.

- « en action », c'est-à-dire faisant naviguer la formation entre la mise à distance et le « terrain professionnel », notamment par des relevés, observations, accompagnements in situ.

Le centre Alain-Savary a par ailleurs identifié des repères de conception pour se prémunir d'un



certain nombre d'écueils dans la mise en œuvre d'une formation hybride.

Choisir ou non une plateforme technologique

La plateforme technologique ne va pas de soi et doit répondre aux besoins de la formation. La démarche suivante permet d'interroger sa pertinence.

- **Élaborer un cahier des charges précis**, notamment pour le choix de la « plateforme support », de la formation dans son ensemble.
  - Quels sont les supports ? Le formateur doit vérifier la compatibilité de la plateforme avec les supports choisis (formats vidéo, audio…) et avec l'environnement de travail des stagiaires (systèmes d'exploitation, navigateur, débit de connexion…) Quelle est nature de la plateforme ? Elle peut être interactive et/ou collaborative.
  - La plateforme est-elle pérenne ? Le formateur peut envisager un réinvestissement possible à plus long terme. Il doit anticiper la transmission possible à des pairs.
- Interroger les 3 critères ergonomiques d'un dispositif :
  - Quelle est son utilité ? À quel besoin répond-il ?
  - Est-il utilisable ? Le formateur doit-il s'adosser sur les compétences d'un technicien ? Le dispositif est-il assez simple et familier pour que l'utilisateur ne soit pas en difficulté ? Peut-il s'insérer durablement dans les pratiques de l'utilisateur ?
  - Est-il acceptable ? Pose-t-il un problème légal et d'intégrité déontologique, éthique ?
- Accompagner :
  - Quel type et quelle charge d'accompagnement le dispositif appelle-t-il ?
  - Le formateur a-t-il les ressources nécessaires, par exemple pour administrer, modérer, animer, synthétiser et restituer un travail en forum ?

Choisir des tâches au fil du temps

Des tâches différentes peuvent être proposées aux enseignants et agencées dans la durée selon les objectifs de la formation.

Ainsi, le formateur peut proposer aux enseignants des lectures en ligne qui permettront de faire culture commune. Il peut aussi demander aux formés de remplir des questionnaires sur leurs pratiques, de visionner des vidéos produites dans les classes ou issues d'autres plateformes, de réaliser des travaux pratiques dans l'école/établissement (observations entre pairs, échanges, problématisations), d'écrire des carnets de bord, d'analyser de travaux d'élèves...

Anticiper les passages à risque

Au-delà du risque inhérent au « déséquilibre » que provoque toute formation, la notion de passage à risque permet aux formateurs d'anticiper des moments clés qui peuvent provoquer repli, rejet, émotion, conflit. Par exemple, l'entrée en formation pose la question de l'enrôlement des stagiaires. La formation tient-elle compte du développement professionnel et des préoccupations des enseignants ? Le risque le plus grand est peut-être que rien ne se passe. La phase de « confrontation au réel » que ce soit sous la forme d'une vidéo ou d'un carnet de bord met les enseignants en situation de se voir, de se connaitre et se reconnaitre, mais pour certains cela peut représenter une grande difficulté. Les mises en discussion peuvent aussi être des moments délicats. Le formateur peut se retrouver face à des jugements ou des conflits d'école qui s'affichent au grand jour. La difficulté est aussi de trouver les moyens d'outiller les échanges pour qu'ils ne s'enferment pas dans des propos stériles.

DE L'USAGE DE LA VIDÉO

Si former consiste d'abord à lire ensemble le réel, pour comprendre l'articulation entre l'activité des élèves et celle des enseignants, cela impose au formateur de trouver les moyens de ramener le réel. Cela peut prendre la forme de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens, de photos, mais aussi, de plus en plus souvent, de séquences vidéo du travail dans la classe.

LA VIDÉOFORMATION POUR QUOI FAIRE ?

La vidéo de séances de classe est devenue un outil courant en formation permettant de ramener le réel de la classe au cœur de la formation. Mais que montre-t-on ? Pour quoi faire ? Comment fait-on ?

La recherche donne un certain nombre de renseignements sur l'usage qui en est fait aujourd'hui et des pistes de réflexion[19].

Les différents types de vidéo

Ce sont soit des extraits vidéo de l'activité d'enseignement des stagiaires, soit des extraits enregistrés dans la classe d'autres enseignants inconnus ou de pairs.

L'analyse de vidéos de l'activité d'inconnus permet aux enseignants de s'approprier un cadre d'analyse des pratiques professionnelles sans se mettre en danger. Cependant, les contextes d'enseignement peuvent être très éloignés de ce qu'ils vivent dans leur classe ce qui peut réduire l'exploitation des éléments abordés en formation.

L'utilisation de vidéos de l'activité des pairs permet aux enseignants d'accéder à ce que font leurs collègues comme un « voir en écho » qui les engage dans des réflexions comparatives et critiques. Elle permet en outre de rassurer et de sortir de l'isolement au sein de l'établissement scolaire ou de la classe.

Le visionnage de vidéos relatives à leur propre pratique de classe permet de faire émerger chez les enseignants des réflexions descriptives et critiques et de mieux repérer les composantes de leur pratique professionnelle qui peuvent être améliorées.

Sur la durée de la formation, il existe peu de documents. On peut dire qu'un enregistrement d'environ 2 à 3 minutes pour un extrait de classe est déjà très riche et que 5 à 8 minutes d'un entretien peuvent permettre de comprendre les logiques d'action d'un professionnel. Il est recommandé quelle que soit la vidéo de fournir aux enseignants des informations sur le contexte de l'activité visionnée et d'établir une communauté de soutien et d'apprentissage autour de la personne filmée le cas échéant.

Les vidéos utilisées en formation sont le plus souvent centrées sur l'activité de l'enseignant même si parfois elles zooment sur l'activité de l'élève. La difficulté est d'articuler activité de l'enseignant et activité des élèves, ce qui n'est jamais simple[20].

Le développement de la plateforme Néopass@ction[21] permet de surmonter une des difficultés majeures de l'utilisation de vidéo de classe : en observant les actions d'un enseignant, on ne peut

[19] Gaudin C. : *Vidéoformation au plan international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations ? Quelles zones d'ombre ?* http://bit.ly/1OfuHY1

[20] Pour filmer cela implique un plan large en suivant prioritairement l'enseignant tout en effectuant quelques balayages pour prendre en compte les élèves dans leurs interactions avec celui-ci. Lors de travaux en petits groupes, réaliser des plans plus serrés pour saisir une interaction entre élèves.

[21] On trouvera page 26 une présentation de la plateforme Néopass@ction.

pas forcément accéder à son activité (préoccupation, intention…). C'est pourquoi il est intéressant de coupler le visionnage d'une vidéo de classe avec des vidéos d'autoconfrontation de l'enseignant de la classe à cette situation (lire page suivante le paragraphe sur les théories de l'activité).

L'activité des enseignants en vidéoformation

Du côté des formés, visionner une vidéo demande à la fois une attention sélective et une capacité au raisonnement. En effet, les enseignants doivent être en capacité d'identifier les évènements pertinents d'une vidéo de classe malgré la simultanéité et la complexité de ce qui se passe et de ce qui se voit. Le raisonnement intervient pour décrire la vidéo, interpréter ce qui est identifié comme pertinent et envisager des conséquences ou des remédiations.

Cet usage pour le formé ne va pas de soi. Il demande aux formateurs d'anticiper la difficulté de cet exercice en choisissant des vidéos qui correspondent aux connaissances pédagogiques et didactiques des enseignants, à leur niveau de développement professionnel et à leur contexte de travail.

Par ailleurs, il est préconisé d'accompagner les enseignants dans le visionnage. Pour cela, le formateur peut structurer une trame de questionnement et guider l'analyse pour éviter qu'elle se résume à un jugement de l'enseignant filmé. Il s'agit *in fine* de susciter les discussions entre enseignants ce qui pose la question de la place de la parole du formateur : prescription ou partage d'une vision professionnelle ?

Voici quelques tâches qui permettent de guider l'activité du formé :

- Décrire les faits observés le plus précisément possible : comportements du maitre (verbalisation, communication non verbale...), comportements des élèves, contexte, etc. ;
- Prendre le risque d'interpréter les comportements de l'enseignant : « qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi ? » (Postuler la cohérence de la pratique observée et identifier ses fondements) ;
- S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés (tels qu'ils ont été résolus en actes) : « En procédant comme il l'a fait, qu'est-ce que l'enseignant a gagné ? Qu'a-t-il perdu ? » (formuler des hypothèses) ;
- Rechercher quelles alternatives s'offraient à lui (à quelles conditions, dans quel contexte ?) « Qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ? » Argumenter en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir (s'efforcer de sortir de l'implicite des doxas pédagogiques et des normes didactiques décontextualisées).

Question de regards

Si diffuser une vidéo demande au formateur de bien définir son usage et sa propre posture, cela demande aussi de poser un cadre éthique. Un des objectifs recherché par cet usage est que des discussions professionnelles s'engagent à partir de ce support et même qu'une controverse professionnelle émerge des observations, des regards pluriels.

Mais le formateur doit garantir que les commentaires ne deviennent jamais disqualifiant à l'égard de l'enseignant qui a accepté d'être filmé dans l'exercice de son métier.

Il s'agit de développer une « culture de l'observation » : « un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs »[22].

[22] Faïta D.,« L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. » *@ctivités*, 4 (2) pp. 3-15, 2007. http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf

Quels objectifs en vidéoformation ?

L'usage de la vidéoformation peut servir six objectifs :

- montrer des exemples de « bonnes pratiques » ;
- montrer des situations professionnelles typiques ;
- analyser des pratiques professionnelles sous différentes perspectives ;
- stimuler la réflexion professionnelle ;
- guider l'enseignement ;
- évaluer les compétences.

À part ce dernier, ces objectifs se regroupent en deux grandes catégories :

- une approche normative par la présentation aux enseignants de pratiques exemplaires ;
- une approche développementale pour stimuler la réflexion professionnelle des enseignants.

Le formateur doit prévoir comment agencer les divers objectifs de visionnage vidéo au sein d'un programme de formation.

LA VIDÉOFORMATION À TRAVERS LE PRISME DES THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT

Ces outils ne dispensent pas les formateurs d'interroger les modèles de formation auxquels ils se réfèrent. Les théories du développement permettent de catégoriser les usages que l'on peut faire de cet outil en formation[23].

1. **L'approche behavioriste** qui se développe dans les années 60 est centrée sur les comportements observables et élude la question de la cognition. Elle se traduit en formation par le repérage et la répétition d'habiletés dites efficaces.
La vidéo permet au formateur de dispenser des commentaires pour signaler le bon geste.

2. **L'approche cognitiviste**, qui apparait à partir des années 70, considère l'activité humaine comme « un traitement continu d'informations objectives situées dans l'environnement ». En formation, il s'agira d'apprendre aux enseignants à repérer les informations pertinentes, à les lire et à mettre en œuvre des actions adaptées.
Dans ce cadre, la vidéo est choisie par le formateur en fonction de ses objectifs. Elle est visionnée par le groupe puis discutée avec un guidage du formateur sur un objet qu'il considère comme pertinent (ex. : la formulation de la consigne) et sur lequel il apportera des savoirs sur et pour l'enseignement (ex. : la clarté de la consigne). L'objectif final du formateur est de permettre à l'enseignant de faire le lien entre un objet et des contenus de savoir pour construire des actions adaptées. Poussée à son extrémité cette approche peut s'attacher à déterminer des pratiques efficaces à des fins de prescription.

3. **Les théories de l'activité** ont remis en cause, dans les années 80, l'idée selon laquelle l'activité relève d'un traitement d'informations dans un environnement extérieur. Elle la situe dans un environnement social composé d'individus et d'artéfacts avec laquelle elle interagit et qui la médiatise. Ces théories introduisent alors une distinction fondamentale entre travail prescrit et travail réel et proposent d'aménager différents *espaces d'investigation du métier*.

Plusieurs approches se complètent et peuvent s'articuler :

- *Des espaces d'instruction des problèmes de métier (approche issue des théories de la « clinique de l'activité »[24])*

[23] Flandin S., *Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation.* http://bit.ly/1OfuHY1

[24] Faïta D. 2007, *ibid.*

La formation dans ce cadre cherche le développement professionnel à partir de l'analyse du travail réel. La vidéo — objet de dialogues — permet à l'enseignant filmé de mettre en mots son activité avec le formateur par le biais de l'autoconfrontation et ainsi de se la réapproprier. Le débat avec les collègues, à partir de la même vidéo, réinterroge des éléments génériques du métier, des critères du travail bien fait.

- *Des espaces de transmission des règles de métier (approche issue des théories de « l'enseignement ostensif »[25])*

Selon cette approche, un dispositif de type transformatif visant la formation des enseignants par le visionnage vidéo est structuré à partir de trois activités de formation :

a) l'enseignement ostensif des règles de métier par les formateurs qui nomment et montrent (par exemple à l'aide d'extraits vidéo) des expériences exemplaires vécues ou non par les enseignants en situation de classe, pour leur permettre d'en comprendre la signification et d'agir en conséquence ;

b) l'aménagement des situations de formation pour permettre aux enseignants de s'engager dans des premiers suivis des règles préalablement enseignées et d'en contrôler l'adéquation ;

c) l'accompagnement des enseignants dans leur interprétation des règles apprises et suivies dans de nouvelles situations de classe ou de formation.

Pour les activités b) et c), le visionnage vidéo peut être mobilisé ou non, voire associé à d'autres activités de formation (observation en classe, planification d'une leçon, etc.).

- *Des espaces d'actions encouragées (approche issue des théories du « cours d'action »[26])*

La vidéo peut être utilisée pour concevoir des *espaces d'actions encouragées* qui sont des environnements et situations de formation conçus afin que :

a) « l'activité habituelle et usuelle des stagiaires ne soit plus adéquate » (générer de l'insatisfaction envers une partie du travail dont ils n'avaient pas forcément conscience) ;

b) « des modifications ou réorientations soient conséquemment perçues par eux comme nécessaires » (faire l'expérience de nouvelles manières de travailler : gestes, règles, savoirs, organisations, etc.) ;

c) « des transformations durables du rapport au travail puissent être initiées » (accompagner la mise en œuvre en classe des actions estimées à la fois efficaces et soutenables).

L'objectif premier est d'aider l'enseignant à prendre conscience d'éléments transparents, voire imperceptibles pour lui lorsqu'il est en train d'agir (et non de lui apprendre à repérer des éléments jugés pertinents par le formateur seul).

[25] Gaudin, C., & Chaliès, S., « Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants. » *Actes du colloque des Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention (OUFOREP)*. Nantes : 6-8 Juin. 2011

[26] Durand, M., « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. » *Education & Didactique*, 2(2), 69-93, 2008.

Ces approches ne sont pas des modèles figés et exclusifs. Les usages de la vidéo en formation relèvent le plus souvent de pratiques mixtes qui empruntent à plusieurs théories en fonction de l'objectif de la formation, de son rôle dans une formation (identification d'un problème professionnel, observation d'une pratique dite efficace, recueil de données auprès des formés...). La vidéo reste un outil : ses propriétés peuvent s'avérer très intéressantes en formation à condition d'être instrumentées, avec méthode, au service d'un projet d'apprentissage-développement.

Quatre types d'utilisation de la vidéo en formation

Vidéos de soi

Auto-confrontation (confrontation à l'enregistrement de sa propre activité)

Encourage chez le formé :

- Rappel de l'activité passée
- Explicitation fine de l'activité (documentation)
- Décentration du point de vue
- Interprétation partagée avec le formateur

Demande au formateur :

- Méthode de conduite d'entretien
- Méthode d'utilisation de la vidéo (enregistrement, sélection, diffusion)
- Instrumentation de l'observation du stagiaire

Autoconfrontation croisée (croisement avec l'activité de collègues)

Encourage chez les formés :

- Mêmes choses que précédemment
- Débats de normes
- Débats de critères du travail bien fait

Demande au formateur :

- Mêmes choses que précédemment
- Régulation, multi-adressage

Alloconfrontation (confrontation à l'enregistrement de l'activité d'autrui)

Encourage chez le formé :

- Rappel de souvenirs
- Résonance de préoccupations
- Production de jugements
- Génération d'attentes

Demande au formateur :

- Scénarisation de l'observation en fonction du projet d'apprentissage-développement
- Choix judicieux des extraits vidéo
- Instrumentation de l'observation du stagiaire

Alloconfrontation collective (en groupe)

Encourage chez les formés :

- Mêmes choses que précédemment
- Débats d'interprétation
- Débats de normes

Demande au formateur :

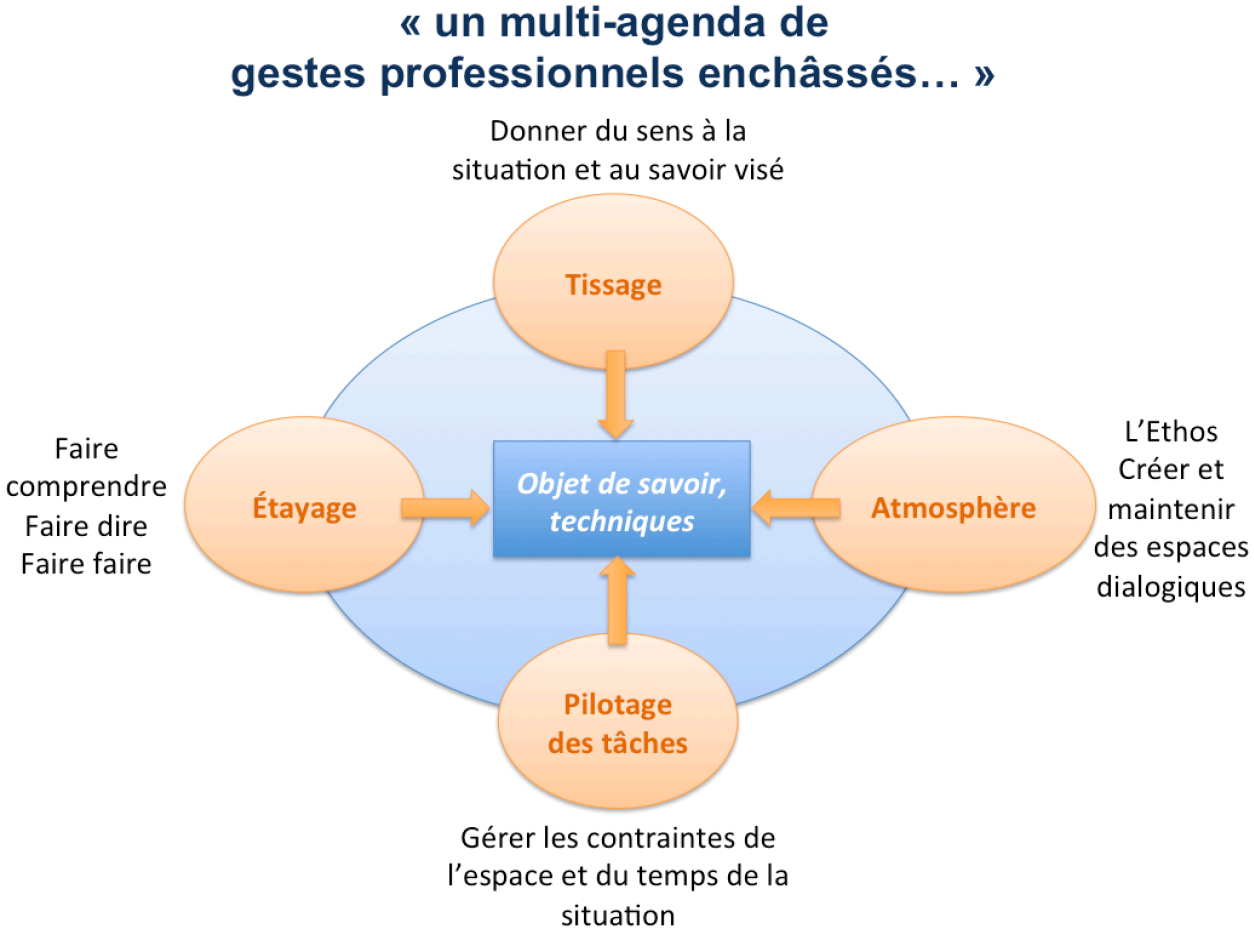
- Mêmes choses que précédemment
- Régulation, multi-adressage

DES MODÈLES POUR ANALYSER L'ACTIVITÉ

Pour comprendre ce qui se passe en classe, ce que font ou pas les enseignants et ce qu'apprennent ou pas les élèves, l'observation in situ ne suffit pas. De nombreux travaux ont exploré des aspects de l'activité des enseignants et peuvent être transposés dans une visée de formation. Ils donnent aux formateurs des cadres théoriques, pour conduire des analyses sur les différentes facettes du travail enseignant selon des approches complémentaires, et des outils pour la formation.

UN MULTIAGENDA DES GESTES PROFESSIONNELS

Le modèle du multi-agenda[27] construit par l'équipe ERTE 40 de Montpellier vise à synthétiser un certain nombre de travaux sur « l'agir enseignant ». Il cherche à comprendre les gestes professionnels des enseignants dans la diversité des situations (le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artéfacts, etc.). Il met en regard des postures et les dynamiques cognitives et relationnelles qu'elles suscitent dans la classe.



Ce modèle définit cinq préoccupations centrales qui mobilisent l'activité de l'enseignant :

1. piloter et organiser l'avancée de la leçon ;

[27] Bucheton D., Soulé Y., « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. », *Education & Didactique*, 3(3), 29-48, 2009.
Bucheton D. (Dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès, 2009.

2. maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ;

3. tisser le sens de ce qui se passe ;

4. étayer le travail en cours ;

5. tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature que ce soit.

Ces cinq préoccupations sont systémiques (aider un élève peut relever de l'étayage et de l'atmosphère), modulaires en fonction des temps de l'activité, hiérarchiques (enjeux d'une situation) et dynamiques (elles évoluent au fil d'une séance, de l'expérience).

Ce cadre d'analyse des gestes professionnels des enseignants s'est enrichi de travaux sur les postures. Il s'agit de décrire de manière dynamique des postures d'étayage des enseignants et les postures d'étude des élèves.

Une posture est une structure préconstruite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Du côté des enseignants, les « postures d'étayage » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les enseignants pendant la classe :

- Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture d'accompagnement : le maitre apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maitre pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté :

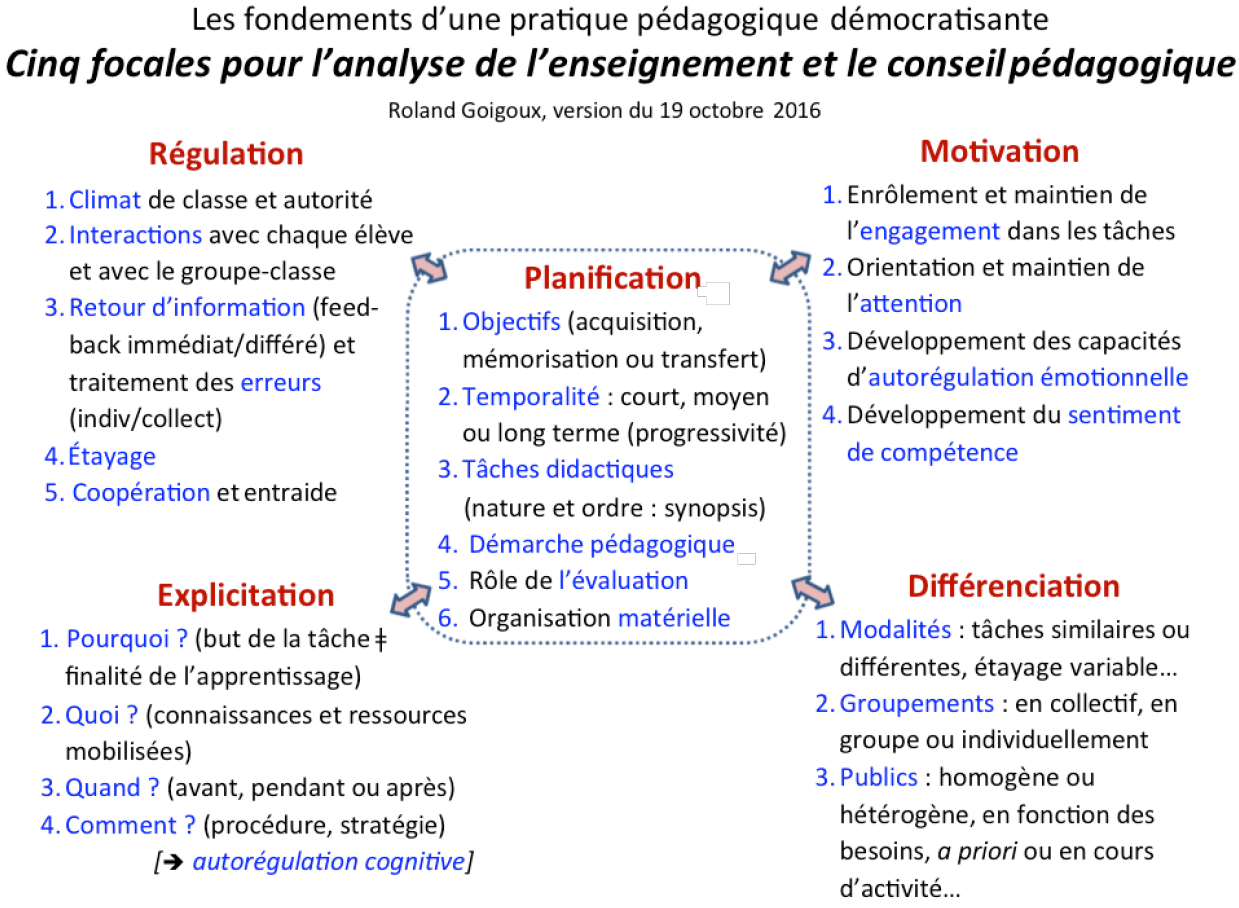
- La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maitre.

Ce multi-agenda permet de partager les mêmes termes. C'est un outil commun pour parler du métier, pour le décrire. Pour le formateur, c'est un prisme pour observer la classe. C'est aussi un outil de formation pour aider les enseignants à « mettre en mots » leur pratique.

UN GUIDE D'OBSERVATION : DE LA CONCEPTION À LA RÉALISATION

Dans le cadre du master de formation de formateurs d'enseignants à l'Espé Clermont-Auvergne et adossé au laboratoire ACTé, l'équipe de formateurs a mis en place une ingénierie qui transpose, en formation, les démarches de recherche entre didactique et analyse du travail[28]. La formation articule deux dimensions complémentaires : l'analyse des apprentissages scolaires en jeu et les conditions qui les favorisent (du côté de la didactique disciplinaire et de la didactique professionnelle) et l'analyse des intentions de l'acteur (en référence aux recherches menées dans le cadre de l'analyse du travail).

Présentée de manière dynamique, l'analyse de l'activité s'organiserait ainsi [29]:



L'équipe propose de guider l'analyse du formateur autour de cinq dimensions de l'activité qui rendent compte de la manière dont l'enseignant conçoit et réalise :

[28] Goigoux R. et Serres G., « Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants », *Raisons éducatives*, n°19, 2015.

[29] Document de cours de Roland Goigoux, ESPÉ Clermont-Auvergne, 2014

- la planification de son enseignement (Organisation de la suite ordonnée des tâches proposées aux élèves — Nature des tâches selon les phases d'apprentissage : acquisition, mémorisation, transfert — Type de démarche — Type de groupement des élèves),
- la régulation de l'activité des élèves (Retours d'information, feedback — Rôle et place de l'erreur — Étayage et entraide — Sollicitation du groupe) ;
- la motivation et l'attention des élèves (Enrôlement et maintien de l'engagement – Source et maintien de la motivation — Orientation et maintien de l'attention — Climat de classe — Rôle des supports et de la préparation matérielle) ;
- la clarté cognitive des élèves et le caractère explicite de l'enseignement (Quoi ? Pourquoi ? Comment ?)
- la différenciation (Modalités : nature des tâches et de l'étayage — Publics : homogène ou hétérogène).

Ces cinq dimensions de l'analyse de l'activité d'enseignement sont convoquées dans les travaux portant sur l'efficacité des pratiques enseignantes. Dans chacune des cinq entrées (planification, régulation, motivation, explicitation et différenciation), il existe des critères pour relier pratiques et qualité des apprentissages des élèves.

Pour le dire autrement, elles donnent accès à l'activité de l'enseignant en contexte (pourquoi il fait ce qu'il fait) et elles pointent les occasions d'apprendre que le maitre donne aux élèves, les activités cognitives qu'il sollicite chez les élèves et les tâches que les élèves investissent et ce qu'ils y apprennent.

DES OBSERVABLES À L'ÉCHELLE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le laboratoire Théodile de Lille a suivi une équipe d'enseignants pendant cinq ans dans la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans une école primaire d'un REP de la banlieue lilloise[30]. La recherche a consisté à décrire les modalités pédagogiques mises en place, les effets engendrés, à spécifier les relations entre ces pratiques et leurs effets et à étudier la transférabilité des dispositifs mis en œuvre. Cette dernière dimension de la recherche est intéressante pour étoffer le cadre d'analyse de l'activité dans la classe. En effet, l'équipe de recherche fait l'hypothèse de « principes de fonctionnement » collectifs transférables et bénéfiques au sein d'un établissement.

Elle en dénombre douze comme autant d'éléments qui permettent aux formateurs de lire le contexte commun :

- la solidarité de l'équipe ;
- la construction collective et récurrente des règles de fonctionnement, ainsi que leur respect scrupuleux (de la part des élèves et des maitres) ;
- le respect des élèves et l'attention constante à leur cheminement, aux questions qu'ils se posent et aux problèmes qu'ils peuvent soulever ;
- le souci d'informer le plus précisément possible les parents et de les impliquer ;
- l'accent mis sur la coopération et l'entraide ainsi que l'articulation entre reconnaissance des sujets dans leur singularité et construction d'une collectivité ;
- l'importance accordée à la notion de travail et à sa conscientisation accompagnée d'un souci de valorisation des efforts de chacun ;
- l'articulation forte entre production (diversifiée, fréquente…) et instauration d'une attitude réflexive ;

[30] REUTER Y., *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007

- la diversité des catégories d'activités et de positions face aux savoirs, associée au tissage incessant de relations entre elles ;
- l'établissement d'un climat propice aux apprentissages (sérénité, droit à l'erreur, encouragement des essais, valorisation, appui sur le questionnement des élèves, écoute
- de leurs interrogations, réponses à leurs demandes de clarification…) ;
- la recherche constante de clarté quant aux cadres, règles, tâches, objectifs…
- la place importante attribuée au temps (pour s'ajuster au cheminement de chacun, pour mener à terme ses recherches…), très fortement structuré tout en restant « ouvert » ;
- la construction d'une culture commune à la classe, transaction entre cultures scolaire et extrascolaire, patrimoine commun et base des recherches…

Ces observables sont autant de pistes de travail collectif pour essayer de faire ensemble un peu mieux ce qu'on n'arrive pas encore en faire…

LA PLATEFORME NÉOPASS@CTION

La plateforme de formation NÉOPASS@CTION[31] organise de façon thématique des ressources vidéos (de classe, de témoignages, d'analyses) et textuelles (descriptions, explications, bibliographies...), consultables en ligne par tous les enseignants des établissements publics et privés sous contrat, et téléchargeables par les formateurs.

FINALITÉS DE NÉOPASS@CTION

La plateforme de formation en ligne Néopass@ction répond à la volonté de proposer des référentiels partagés sur le travail réel des enseignants comme ressources pour la formation des débutants selon des modalités autonomes et/ou avec l'appui d'un formateur ou d'un tuteur.

La plateforme Néopass@ction a pour focale principale le travail des enseignants débutants avec leurs préoccupations et leurs expériences typiques. Cela revient à prendre au sérieux le fait qu'un enseignant débutant dans le métier n'a pas les mêmes perceptions et interprétations des situations de classe qu'un enseignant plus expérimenté. Plutôt que de nier cette réalité et de rester en formation dans une position de surplomb vis-à-vis de l'activité débutante conduisant à l'analyser en creux ou par défaut, il s'agit plutôt de comprendre sa dynamique de transformation au fil du temps.

Cet environnement de formation est conçu pour permettre individuellement ou collectivement des confrontations de points de vue, des enrichissements des pratiques professionnelles notamment grâce à la description, à l'explicitation, à l'analyse et à l'évaluation de l'agir professionnel à partir des extraits vidéo. Le recours à des extraits vidéo en alloconfrontation permet aux débutants (mais aussi aux plus expérimentés) de découvrir d'autres manière de faire que les leurs face à des problèmes typiques du métier sans avoir à exposer directement leur propre activité.

[31] http://neo.ens-lyon.fr/neo

Plus précisément, les débutants peuvent au travers des différentes ressources vidéos de Néopass@ction :

- se reconnaitre dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs »
- se déculpabiliser en identifiant les caractéristiques typiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier
- comprendre la dynamique de transformation de l'activité débutante (et leur propre dynamique)
- se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants et en évaluer les effets sur les élèves
- apprendre d'autres modalités d'action qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes
- anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs
- tirer profit des témoignages d'enseignants plus expérimentés pour prendre du recul par rapport à leurs préoccupations professionnelles.

Cet environnement de formation a pour ambition de proposer de nouvelles alternances entre des modalités régulièrement opposées dans les plans de formation et que nous considérons au contraire complémentaires : formation en présentiel et formation à distance, autoformation et coformation, formation à partir de l'activité débutante et formation à partir de l'activité experte, formation disciplinaire et formation transversale, etc.

TROIS CLÉS D'ENTRÉE DANS LA FORMATION

L'une des originalités de la plateforme Néopass@ction est de présenter pour une même situation professionnelle une série de transformations typiques de l'activité des débutants

Clé 1 : une entrée par l'activité typique d'une même communauté débutante

Les enseignants débutants consacreront du temps sur la plateforme Néopass@ction s'ils se reconnaissent dans l'activité d'autres novices. La reconnaissance de leurs propres difficultés contribuera à leur réassurance, mais aussi à la prise de conscience du caractère partagé des actions et des vécus professionnels d'une même communauté débutante. La confrontation à des vidéos possédant un même air de famille avec leurs propres situations professionnelles favorisera, de manière plus ou moins spontanée, une comparaison des ressemblances et dissemblances entre les activités et des changements de référentiels s'opèreront : d'un autre comme soi-même puis de soi-même comme un autre. Le caractère d'étrangeté conféré à soi-même, par l'entremise de pairs, constitue certainement un préalable au changement, comme pas de côté concédé, par rapport à ses propres façons de faire.

L'environnement de formation a pour ambition d'encourager les enseignants débutants à s'inspirer pour leur propre compte des pratiques professionnelles plus pertinentes, plus structurées, plus astucieuses de pairs. Plus qu'une simple réplique de gestes professionnels, il s'agit pour eux de comprendre la genèse d'actions complexes pour en assimiler leur nature et les conditions d'émergence. Les ressources proposées sur la plateforme doivent alors permettre le balisage des trajectoires probables de l'activité des débutants en proscrivant des limites déontologiquement ou didactiquement non acceptables sans pour autant prescrire de manière dogmatique la « bonne pratique ». Il s'agira plutôt d'encourager certaines actions en acceptant les marges de manœuvres personnelles, les improvisations ou les décalages de l'intervention professorale.

Clé 2 : une entrée par la dynamique de transformation de l'activité débutante (et non par des études de cas statiques)

L'une des originalités de la plateforme Néopass@ction est de présenter pour une même situation professionnelle une série de transformations typiques de l'activité des débutants. Par exemple, la présentation au niveau du thème 1 des progrès réalisés par un même enseignant pour l'entrée en classe et la mise au travail de ses élèves, sur une échelle temporelle de plusieurs mois, devrait pouvoir mettre en perspective le propre développement des utilisateurs. Plutôt que de prétendre reconfigurer leur situation professionnelle sur la base d'un modèle expert imposé et commandé du dehors, le dispositif conçu cherche à induire des effets en comparant dans une situation identique l'activité d'un même enseignant au bout de quelques mois, l'activité de plusieurs enseignants débutants sur une durée d'expériences équivalente (quelques mois à une année) et/ou celle d'enseignants plus expérimentés.

Sur ce point, les artéfacts de formation devraient pouvoir perturber les dispositions à agir du débutant, sans totalement les déstabiliser, pour les enrichir de nouvelles potentialités dans la façon de percevoir, d'interpréter les situations de classe. Ce qui nécessite de positionner de manière prudente l'activité du débutant, sans la stigmatiser ni la réifier, parmi un ensemble de modélisations de trajectoires typiques chez les novices, pour repérer les marges de progrès potentiels, les changements ou bifurcations possibles en termes de répertoire d'actions. Dans certains cas, la priorité est d'aider le jeune enseignant à stabiliser son activité en classe pour renforcer sa propre légitimité ; dans d'autres, de susciter des formes de déstabilisation raisonnable de son activité en identifiant avec lui l'équilibre nécessaire à trouver entre conservatisme et innovation.

Clé 3 : une entrée par les normes personnelles de viabilité au travail et les normes académiques des savoirs à enseigner

Les enseignants novices ne s'adaptent pas mécaniquement et spontanément à leur métier comme le souhaiterait l'institution qui les emploie : ils transforment progressivement leur propre activité tout en transformant en retour l'environnement professionnel dans lequel ils agissent avec des vitesses très variables d'un enseignant à l'autre, selon la spécificité des contextes d'enseignement rencontrés. Depuis l'entrée massive de populations scolaires très hétérogènes, les enseignants débutants se retrouvent dans l'obligation de s'adapter pour durer et donc ne pas « s'user prématurément » dans l'exercice quotidien de leur métier. Ils fabriquent alors des mondes viables dont les normes successives se transforment selon des critères subjectifs provisoires (bruits, ambiances de classes, implication des élèves, fatigue, tension, etc.), produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs expériences de classe. Les activités des novices traduisent souvent les compromis provisoires qu'ils se donnent entre l'économie de soi et l'économie « viable » du groupe classe. Les objectifs de travail et d'apprentissage de leurs élèves ne sont pas forcément au rendez-vous. Leur accompagnement consiste à montrer que les savoirs scolaires constituent les vecteurs les plus robustes pour stabiliser progressivement leurs activités professionnelles. Il s'agit finalement de constituer un référentiel de situations professionnelles les plus « fécondes » et donc les plus stables pour le développement des novices en repositionnant systématiquement les enjeux des savoirs disciplinaires à l'aune des problématiques concrètes de leur activité professionnelle en cours de construction.

QUEL RETOUR D'USAGES RÉELS DE LA PLATEFORME NÉOPASS@CTION EN FORMATION CONTINUE ?

La plateforme en ligne existe depuis cinq ans. Qu'en disent les utilisateurs ?

Les formateurs expliquent qu'ils utilisent Néopass@ction pour travailler avec les enseignants plus chevronnés sur les « problèmes de métier » (pas seulement les problèmes de débutants). Pourquoi ? Parce que le fait de montrer des enseignants en situation « fragile », plus ou moins satisfaisante, autorise paradoxalement les enseignants plus chevronnés qui découvrent ces images à dire « moi aussi… ». En effet, un professionnel expérimenté n'a jamais totalement réglé ses « problèmes professionnels ordinaires » (passer une consigne, réagir à un incident, organiser un rituel, faire classe à cours double, mettre les élèves au travail…). La controverse est alors toujours utile pour comprendre comment chacun réagit face aux nombreux dilemmes qu'il a à régler : forcer le silence pour commencer ou commencer pour que le silence se fasse ? Expliciter aux élèves les attendus de la consigne, au risque de faire long, ou au contraire faire démarrer vite l'activité ? Revenir sur un acquis défaillant ou engager la résolution du problème complexe ? Traiter un conflit sur le champ ou différer ?...

En tout état de cause, les formateurs qui s'autorisent à « traiter des questions de métier », dans toute leur complexité, constatent alors que l'engagement des formés devient rapidement beaucoup plus fort, lorsqu'ils font l'expérience que c'est bien le cœur de leur activité « ordinaire » qui est l'objet du travail collectif.

CRÉDITS NÉOPASS@CTION

- Luc Ria - Direction scientifique du projet, conception scientifique
- Patrick Picard - Porteur projet, conception scientifique
- Catherine Pérotin - Directrice de projet
- Nicolas Carel - Responsable technique
- Simon Flandin - Coordination des équipes, évaluation des effets de la plateforme sur la professionnalisation
- Groupe de recherche, de conception et de pilotage scientifique : Cécile Carra (Université d'Artois), Françoise Carraud (Université de Lyon 2), Sébastien Chaliès (Université de Toulouse 2), Laurence Espinassy (Aix-Marseille Université), Christine Felix (Aix-Marseille Université), Simon Flandin (IFÉ-ENS de Lyon), Roland Goigoux (Université Blaise Pascal, Clermont 2), Sylvia Heurtebize (Aix-Marseille Université), Serge Leblanc (Université de Montpellier 2 et 3), Valérie Lussi-Borer (Université de Genève), Corinne Mérini (Université Blaise Pascal, Clermont 2), Jean-Claude Mouton (Aix-Marseille Université), Alain Müller (Université de Genève), Catherine Pérotin (IFÉ-ENS de Lyon), Patrick Picard (IFÉ-ENS de Lyon), Patrick Rayou (Université de Paris 8), Luc Ria (IFÉ - ENS de Lyon), Frédéric Saujat (Aix-Marseille Université), Guillaume Serres (Université Blaise Pascal, Clermont 2), Serge Thomazet (Université Blaise Pascal, Clermont 2), Hervé Tribet (Université de Toulouse 3), Philippe Veyrunes (Université de Toulouse 2).

- Assistance et appui à la conception : Florent Lathuilière
- Conception/réalisation Informatique et Vidéos : Benjamin Abrial - Développement du serveur d'application web Plone, Christian Bailly & Cécile Keloumgian - Montage et post-production des vidéos, Christophe Boshouwers – Réseaux, Philippe Daubias - Tests d'architecture et déploiement du serveur vidéo, Hugo Etiévant - Conception/développement du module inscription/authentification, Philippe Federici - Conduite de projet fonctionnel, rédaction cahier des charges et story-board, Valerie Fontanieu - Formulaire d'évaluation du site, Bertrand Guyonnet - Développement du serveur d'application web PHP, Cécile Keloumgian - Montage et post-production des vidéos, Guillaume Roussel - Création infographique et intégration graphique
- Groupe rubrique Ressources : Annie Feyfant - coordination groupe Ressources, Catherine Loisy, Marie Musset.
- Services Communication et Affaires juridiques : Corinne Badiou - Communication, Thierry Okias-Moretti - Dossier Juridique

PRISE DE VUE EN CLASSE ET ENTRETIENS FILMÉS : NOS MANIÈRES DE FAIRE

Les conseils ci-dessous sont rédigées afin d'outiller des NON SPECIALISTES, en favorisant toujours des solutions SIMPLES tout en essayant d'avoir de la qualité. Ils sont modestes et discutables, et correspondent à nos propres méthodes de travail.

Un état de l'art[32] des différents usages de la vidéo en formation a été traité dans le cadre de la Chaire Unesco "Travail enseignant au XXIe siècle". En effet, le travail avec la vidéo en formation pose de nombreuses questions, et la captation d'images dans les classes fait partie de celles qui méritent une grande attention pour ne pas avoir de résultats inverses à ceux espérés.

Nous avons cherché à préciser nos méthodes de travail en fonction de nos principes d'action :

- recueillir des situations les plus "ordinaires" possible ;
- chercher à comprendre les mobiles d'action des enseignants par des entretiens après la séance de classe.

C'est à partir de ce type de matériaux que nous essayons de comprendre les questions d'enseignement et d'apprentissage qui se jouent dans la classe, dans le but d'en faire des outils de formation utiles. En tout état de cause, une vidéo ou un entretien ne peuvent avoir d'utilité que par ce qu'en fera le formateur "en situation"... Et parfois les bonnes intentions ne suffisent pas...

A FAIRE EN AMONT

- Faire signer des autorisations de captation à l'enseignant ainsi qu'aux parents des élèves.
- Prévenir les élèves (et l'enseignant) que ce doit être une situation de travail ordinaire…

QUEL MATÉRIEL ?

Si une aide technique par un spécialiste est possible, d'autres solutions peuvent être trouvées que celles décrites ici. Attention cependant de troubler le moins possible l'ordre de la classe (pas de lumières supplémentaires, pas de perches, présence minimale d'adultes dans la classe…).

- Préférer des caméras type grand public HD sur carte SD avec entrée audio extérieur pour micro auxiliaire type HF fixé en cravate sur l'enseignant.
- Doubler si possible la prise de son avec un enregistreur numérique sur carte SD (pour capter par exemple des échanges entre élèves ou du travail en petits groupes).
- Un casque à brancher sur la caméra pour vérifier que l'audio passe bien (ce que vous entendez dans la classe avec vos oreilles n'est pas forcément ce qui est enregistré par la caméra...).

micro HF + enregistreur

AVANT LE DÉBUT DE LA SÉANCE

- Vérifier qu'il y a de la place sur la carte SD (en fonction du temps à filmer et de la qualité d'enregistrement choisie).
- Vérifier que les batteries de la caméra et des micros HF sont chargées, ou bien que la caméra peut être branchée sur secteur pour éviter la panne…

[32] Flandin S. et Gaudin C., Présentation croisée d'un état de l'art, Conférence de consensus « La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? », Chaire UNESCO "Former les enseignants au XXIe siècle", ENS de Lyon, 2014 En ligne http://bit.ly/1OfuHY1

COMMENT FILMER ?

Principes :

- Ne pas couper l'enregistrement pendant toute la séquence pour ne pas rendre difficile d'éventuels montages son audio entre plusieurs sources et éviter de "perdre" des moments intéressants inattendus.
- Si possible, pour gagner du temps ensuite, indexer sur un carnet les moments significatifs de la séance comme le ferait un script, à partir du temps. Par exemple :
    - 0:00 début de la séance
    - 2:41 début des passations de consigne
    - 6:30 entrée en tâche des élèves
    - 6:50 zoom sur un élève qui n'a pas son matériel
    - 7:30 interaction entre l'enseignant et l'élève du 3e rang qui ne comprend pas la consigne…
- Dans la mesure où ce travail est délicat, il est peut-être souhaitable de s'adjoindre, si possible là encore, l'aide d'une autre personne dédiée à ce travail de prise de note précis qui aidera ensuite au dérushage).
- Filmer le plus calmement possible.
- Eviter les coups de zoom rapide. Même quand on a l'impression d'être «en retard » sur ce qui se passe en classe, prendre le temps de venir se recaler sur ce qu'on veut filmer sans précipitation.
- Pour la stabilité, selon ce qui est le plus facile pour l'opérateur on peut filmer :
    - au bras en tentant de faire corps le plus possible à la caméra (bloquer les coudes au début, respirer calmement, pivoter tout le corps dans les mouvements de caméra, faire des transitions lentes)
    - au pied (monopied plus facile à transporter, mais plus instable que le trépied).
- Les prises de vues à deux caméras peuvent être des solutions, mais elles vont demander BEAUCOUP plus de travail pour le montage.
- (si vous avez plusieurs enregistrements vidéo ou audio) Lancer simultanément les enregistrements caméra et enregistreur audio en début de la séquence filmée. Faire un « clap » en début de séance pour avoir un repère clair audible et bref sur les deux sources audio (si vous avez à synchroniser les deux sources).

QUOI FILMER ?

La situation de classe est complexe à filmer. Ne pas hésiter à s'entrainer plusieurs fois « à blanc », aussi bien sur le maniement technique de la caméra/micro que sur le cadrage en classe. Faute de quoi le vidéaste débutant peut très bien être tellement occupé avec le fait de filmer qu'il perd le sens de la séance, et donc est moins pertinent sur les choix qu'il fait.

L'AUDIO

Le micro cravate renforce le son de la voix de l'enseignant (et des interactions à voix basse qu'il a avec certains élèves) aux dépens des échanges plus lointains dans la classe. Il faut donc faire des choix qui ont été préalablement testés dans des séances d'essai.

Selon ce qu'on cherche, et ce que permet la caméra, on peut avoir :

- seulement le micro de la caméra qui amènera une qualité moyenne mais facile à saisir ;
- le micro HF sur l'enseignant et la deuxième piste audio « classe » soit sur l'enregistreur soit sur une entrée audio si la caméra le permet ;
- l'audio de la caméra plus l'enregistreur numérique à la main de l'enseignant pour permettre de capter ce qu'il veut nous faire entendre (un échange avec un élève, un groupe

d'élèves…).

L'IMAGE

Filmer la classe, c'est alterner les prises de vue « larges » (fond de classe latéral) et les prises de vues plus rapprochées qui permettront au spectateur de voir le travail d'un élève (tracé au cahier), des échanges en petits groupes, une focale sur un élève particulier, une interaction « privée » entre l'enseignant.e et l'élève. Il est donc impératif que le vidéaste se concentre sur « ce qui se passe » pour anticiper ses choix (toujours discutables) et essayer de « coller » au sens de l'activité.

On essaiera donc, dans le but de « collecter » des informations les plus intéressantes possibles, de s'intéresser à :

- l'activité de l'enseignant : ses paroles, sa position dans la classe, ses interactions avec les différents groupes d'élèves, les difficultés éventuelles qu'il semble rencontrer dans son travail, pour faire ce qu'il a prévu de faire ;
- l'activité des élèves (manière de réaliser la tâche, paroles dans la classe, réponses à l'enseignant, questions, échanges entre eux, positions, activités périphériques, aides sollicitées, outils utilisés…) ; il est évidemment hors de question d'imaginer en capter la totalité ;
- les supports de la classe (affichages, textes donnés aux élèves, manuels) qui pourront être filmés avant, pendant ou après la séance et être ensuite insérés dans d'éventuels montages.

Attention tout de même au phénomène "épileptique" et à l'effet "zapping" en voulant tout capter et que les plans ne soient ni stables ni exploitables. Il vaut mieux faire des choix et rater des choses par ailleurs que de rester 3 secondes sur un plan et d'en changer sans cesse.

CONSEILS POUR FILMER LES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

- Prévoir si possible un ordinateur portable sur lequel les images de la vidéo de la séance filmée seront chargées à partir de la carte SD de la caméra.
- Si possible connecter sur la prise VGA ou HDMI de l'ordinateur portable un second écran, face caméra, qui recopiera l'image que voit l'enseignant filmé.
- Cadrer cet écran dans un coin inférieur de l'image filmée, de manière à ce que l'enseignant filmé apparaisse dans l'autre moitié.
- Installer la personne qui conduit l'entretien le plus proche possible de la caméra, de manière à ce que la personne qui lui parle s'adresse presque à la caméra, tout en regardant son écran.
- Attention au cadrage, mais aussi au fond. Essayer d'avoir un fond aussi neutre que possible, éviter les surfaces vitrées, masquer les fils.
- Eviter de filmer à contre-jour.
- Cadrer la personne filmée à hauteur de ses yeux pour éviter les phénomènes de plongée et contre-plongée qui ne mettent pas en valeur les personnes. Les débutants ont tendance à beaucoup trop laisser d'espace au dessus de la tête des filmés...
- Attention à l'environnement sonore et à la lumière (sonnerie de cours, bruits de récré, etc.)
- Attention à tout ce qui pourrait créer un bruit parasite : bracelet/bague qui tape sur la table, micro place à côté d'un bijou, écharpe qui vient sur le micro…

CONSEILS POUR RÉALISER L'ENTRETIEN

Prévoir une heure trente minimum. L'intégralité de la séance de classe ne pourra pas de toute façon être visionnée. Encore une fois, nous ne prétendons pas que cette manière de faire soit la seule manière de faire un entretien...

- Rassurer la personne qui va être filmée, la mettre à l'aise.
- Si la personne a visualisé sa vidéo avant, lui demander les passages sur lesquels elle veut revenir, soit qu'ils lui posent question, soit qu'ils aient été l'occasion d'une réussite particulière.
- Si la personne n'a pas regardé sa vidéo, lui proposer de revenir sur un moment de son choix, sur un moment de la séance qui l'a préoccupé (et se servir de l'indexation pour le retrouver vite) soit défiler la bande de manière linéaire depuis le début (risque plus grand).
- Au cas où le vidéaste a identifié un moment « intéressant » (positif ou plus négatif) possibilité d'y consacrer un moment mais attention à ne pas basculer des préoccupations de l'interviewé à celles de l'intervieweur…
- Concernant les questions à poser, privilégier les questions du style :
- Que se passait-il pour toi ? quelles préoccupations avais-tu ? que cherchais-tu à faire ?
- À quoi t'attendais-tu, à ce moment ?
- Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Comment savais tu que… ?
- Qu'est-ce que tu prenais en compte dans cette situation ? à quoi t'intéressais-tu ? Qu'est-ce qui était important pour toi ?
- Comment tu fais, là ? Qu'est-ce que tu dis, à ce moment ? A qui tu parles là ? A quoi prêtes-tu attention dans ce cas ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que ça te fait dire ? Qu'est-ce que tu ressens, là ? Comment tu te sens, à ce moment ? Comment tu le vis ?
- Ça, tu le savais, ou tu le découvres là ? C'est nouveau, là, pour toi ?…
- Laisser parler au maximum.
- Opiner largement pour soutenir les mots de la personne.
- Laisser finir les phrases et marquer un temps de pause après la phrase, ne pas chercher à couper ni rebondir trop vite.
- En cas de silence, laisser le temps de la réflexion, ne pas chercher à meubler trop vite.
- Marquer de l'intérêt, demander des précisions pour lever d'éventuels implicites, faire plutôt le naïf que celui qui a compris avant la fin de la phrase, éviter les connivences, renforcer le fait que c'est intéressant, qu'il faut entrer dans les détails si nécessaire.
- En tout état de cause garantir à la personne qu'elle pourra disposer à sa guise de ses images et que rien ne pourra être diffusé ou utilisé sans son accord explicite.

À travers ces parcours, le centre Alain-Savary propose aux formateurs (IEN, conseillers pédagogiques, formateurs REP+,...) des ingénieries de formation « hybride » (c'est à dire articulant dans le temps différentes modalités de travail, en présence ou à distance) autour d'un sujet. Chaque parcours, que les formateurs peuvent adapter à leur contexte et à leurs contraintes, comprend à la fois des ressources théoriques pour les formateurs, une proposition d'ingénierie, des supports de travail pour les stagiaires.

Certains de ces parcours sont disponibles sur la plateforme nationale m@gistère en démonstration et peuvent être déployés sur les plateformes académiques.

PARCOURS « GÉRER » LES ÉLÈVES « PERTURBATEURS »[33]

Mieux comprendre la nature des difficultés des élèves pour pouvoir agir collectivement : un guide pour le formateur.

Ce parcours de formation propose de créer un espace collectif où la difficulté professionnelle peut se partager et où une équipe d'école, accompagnée par un formateur, pourra construire des réponses satisfaisantes dans la durée, aussi bien du point de vue de l'enseignant que du point de vue de l'élève.

Ce parcours est reproduit à la fin de ce livret page 37

PARCOURS « FAIRE PARLER LES ÉLÈVES À L'ÉLÉMENTAIRE »[34]

Dans ce parcours, on s'intéresse aux moments-clés de la classe où l'enseignant sollicite la parole des élèves de différentes façons (dans différents formats pédagogiques) en fonction de différents projets didactiques.

L'affichage des productions, le cours dialogué ou encore la mise en débat des élèves sont des configurations rarement abordées en formation, en tout cas sous l'angle des problèmes qu'elles peuvent poser à l'enseignant pour mener à bien sa séquence et atteindre ses objectifs. De plus, elles sont tellement connues des enseignants depuis leur propre scolarité qu'ils les ont totalement incorporées et qu'elles ne sont donc plus conscientes. Or, elles organisent largement le travail enseignant et celui des élèves et constituent de ce fait un levier de progrès majeur pour l'intervention (Veyrunes & Saury, 2009).

À partir d'extraits vidéos de séquences d'oral tournées en classe réelle, puis de votre propre expérience, ce parcours vous propose d'analyser ces configurations, de les discuter et de les comparer avec l'aide de votre formateur. Il se focalise sur l'activité de l'enseignant de façon transversale aux disciplines enseignées. Il n'est donc pas relatif à des enjeux spécifiques des programmes du cycle des apprentissages fondamentaux ou du cycle des approfondissements, mais vise à aider l'enseignant à adapter son intervention pour mieux répondre à ces enjeux.

Ce parcours s'inscrit dans les objectifs de formation suivant priorisés par le ministère de l'Éducation nationale :

- « Pratiques de classe, postures pédagogiques »
- « Pratiques de classe, points de vigilance »

[33] http://bit.ly/1Qc7wnn

[34] http://bit.ly/1XRInTA

« PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU PREMIER DEGRÉ : COMMENT AIDER LES ÉLÈVES QUI N'ENTRENT PAS DANS LES APPRENTISSAGES ? »[35]

Ce parcours de formation hybride a pour objectif d'engager les enseignants dans une réflexion autour de leurs pratiques ordinaires, individuelles et collectives. Il vise à les outiller de façon à permettre de passer d'une vision déficitaire et parfois déterministe du décrochage scolaire à un questionnement collectif sur leur propre activité.

À partir d'études de situations de classe, d'articles issus de la recherche, d'extraits vidéos de chercheurs et de l'expérience de terrain de professionnels, ce parcours propose de mettre à jour certains processus de construction des inégalités scolaires, et d'analyser comment certains malentendus s'installent entre les élèves et l'École et font obstacle aux apprentissages à l'insu des enseignants.

Les temps d'animations pédagogiques permettront de formaliser collectivement des questions saillantes du métier d'enseignant comme : à quelles conditions peut-on diversifier son enseignement sans pour autant avoir des pratiques différenciatrices vectrices d'inégalités scolaires ? Plutôt que de pointer de mauvaises pratiques ou de chercher des bonnes pratiques, les animations pédagogiques seront l'occasion de conduire des discussions professionnelles autour des pratiques de classe afin d'expérimenter des formats pédagogiques et didactiques moins différenciateurs.

Cette formation pourra être l'occasion d'ouvrir dans les circonscriptions des espaces collaboratifs de réflexion sur la complexité de la question du décrochage scolaire en lien avec les pratiques ordinaires.

« ENSEIGNANTS, ANIMATEURS, MIEUX SE COMPRENDRE POUR TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ÉCOLE »[36]

Avec la réforme des rythmes et la mise en place des PEDT, vont se mettre en place des activités éducatives. Comment enseignants et animateurs vont-ils coopérer dans les écoles ?

Pour sortir de la juxtaposition des temps de l'enfant, il nous semble qu'une des conditions (parmi bien d'autres…) est de pouvoir dépasser les aprioris que les différents métiers peuvent avoir les uns sur les autres, mais aussi leurs relations conflictuelles et asymétriques.

C'est à ces objectifs que souhaite s'atteler ce parcours de formation à travers :

- l'analyse de vidéos où des enseignants et des animateurs parlent de leur propre activité
- le débat intermétier en animation pédagogique
- la construction d'objets de travail partagés entre enseignants et animateurs

[35] http://bit.ly/1ORaB9p

[36] http://bit.ly/1RBN5zQ

UN EXEMPLE DE PARCOURS DE FORMATION « HYBRIDE »

PARCOURS DE FORMATION

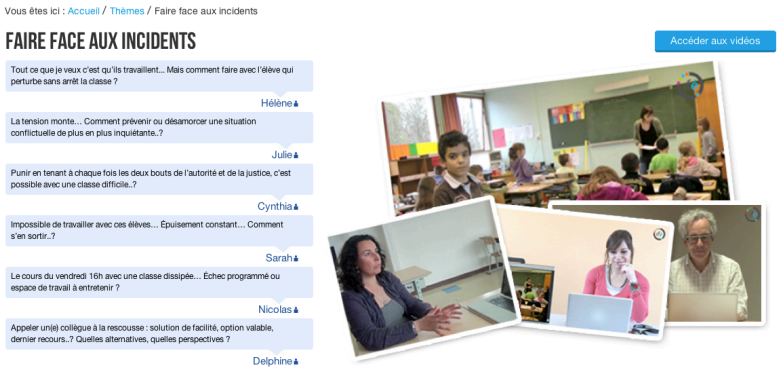
« GÉRER » LES ÉLÈVES « PERTURBATEURS »

mieux comprendre la nature des difficultés des élèves pour pouvoir agir collectivement

Ce parcours a été élaboré à partir d'un accompagnement réel d'une équipe d'enseignants d'une école élémentaire d'une petite ville qui recrute majoritairement ses élèves dans un quartier prioritaire de la politique de la ville.

N'hésitez pas à nous contacter (cas.ife@ens-lyon.fr) si vous avez des questions à propos de ce parcours et pour partager vos retours d'expérience et suggestions d'amélioration si vous le mettez en œuvre.

Un diaporama support pour les 2 animations pédagogiques est téléchargeable sur le site du centre Alain-Savary[37]*.*



Ce parcours utilise le thème 6 « faire face aux incidents » de la plateforme Néopass@ction, activité 44 « comportements perturbateurs ».

CONTEXTE ET PRINCIPES DU PARCOURS

Les discours et prescriptions insistent de plus en plus sur la bienveillance à l'égard des élèves, sur l'inclusion des élèves « à besoins éducatifs particuliers », sur l'individualisation des réponses qui doivent s'adapter aux « besoins des élèves ». Mais quand on demande aux enseignants, débutants ou chevronnés, quelles sont leurs préoccupations et leurs difficultés au quotidien, viennent fréquemment la fatigue et l'usure liées à la gestion des élèves « perturbateurs » : gestion des conflits entre élèves, élèves qui s'agitent en classe, qui ne se mettent pas au travail, qui ne respectent pas les règles de l'école ou de la classe.

Les explications concernant ces élèves « perturbateurs mettent souvent l'accent sur des problèmes extérieurs à l'école : permissivité des parents, cultures différentes, phénomènes du quartier, difficulté sociale et précarité, problèmes d'ordre psychologique, manque de motivation, paresse, etc. Les travaux de recherche en éducation tendent à invalider ces explications pour privilégier les interactions entre les élèves et les enseignants comme principal facteur explicatif. Pourtant ces discours sont contre-intuitifs pour de nombreux enseignants.

Plutôt que de mettre en cause les préoccupations et les explications des enseignants, le parti pris de ce parcours de formation est de les reconnaitre, de les prendre au sérieux et comme objet de travail. L'usure des enseignants générée par les perturbations des élèves est bien réelle, bien que souvent tue, et on a beau prescrire de la bienveillance, cela ne dit pas *comment faire* dans la

[37] http://bit.ly/1lLpQXw

complexité des situations de classe. Quant aux explications qui renvoient les causes de la perturbation scolaire à l'extérieure de l'école, elles ont une fonction : elles permettent de préserver son estime de soi professionnelle dans des situations que l'on n'arrive pas à maitriser.

Il s'agira donc dans ce parcours de formation de créer un espace collectif où la difficulté professionnelle peut se partager (par exemple où l'on peut dire qu'on a mis un élève au fond de la classe ou dans le couloir, qu'on lui a donné « des lignes »). Le collectif des enseignants accompagnés par le formateur va essayer de construire des réponses plus satisfaisantes dans la durée, aussi bien du point de vue de l'enseignant que du point de vue de l'élève.

PUBLIC VISÉ

➔ Une ou plusieurs équipes d'école élémentaire ou de cycle (enseignants, directeurs, maitre surnuméraire, membres du RASED). Ce parcours peut aussi s'adapter à des équipes de collège, voire à un stage de réseau école/collège.

OBJECTIFS

➔ **Objectif 1 :** Mieux identifier l'origine des perturbations scolaires
➔ **Objectif 2 :** Construire des outils d'analyse et élaborer une ou des actions à mettre en œuvre collectivement

MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE

Les explications concernant les élèves perturbateurs spontanément mises en avant par les enseignants tendent à chercher l'origine de la perturbation à l'extérieur (ou dans les caractéristiques personnelles de l'élève) ce qui peut leur permettre de préserver leur estime de soi. Cela engendre pourtant de réelles difficultés :

- risque de surenchère des sanctions pour tenter de « contenir » les perturbations ;
- impuissance à agir sur les comportements perturbateurs sur la durée.

Mais pour que les enseignants puissent sortir de cette impasse et prendre du recul sur la nature des difficultés d'un élève qui n'adopte pas un comportement scolaire attendu, il faudrait qu'ils puissent se décentrer de leur propre activité en classe pour pouvoir se centrer sur l'observation de l'élève. Pour cela, il peut être fécond :

- d'aménager des moments où l'enseignant ne conduit pas la classe et se met en observation de ses élèves « perturbateurs » ;
- d'avoir des outils théoriques pour analyser ce qui fait que l'élève ne rentre pas dans la tâche scolaire ;
- d'élaborer des réponses pédagogiques plus efficaces, pour l'élève comme pour l'enseignant. Ces réponses seront à expérimenter pour voir si les bénéfices qu'elles apportent n'ont pas un cout trop important afin qu'elles puissent être tenues sur la durée.

Quelques éléments issus de travaux de recherche, qui permettent de mieux comprendre la nature des problèmes qui génèrent de la perturbation scolaire, sont présentés à la fin du livret. Ils sont également intégrés au diaporama support de ce parcours de formation.

Ces éléments théoriques permettent de mieux comprendre la nature des difficultés des élèves « perturbateurs » :

- des différences sociales de réussite scolaire ;
- des styles éducatifs parentaux et d'enseignement ;
- des usages différenciés de la langue ;
- des pratiques scolaires différenciatrices.

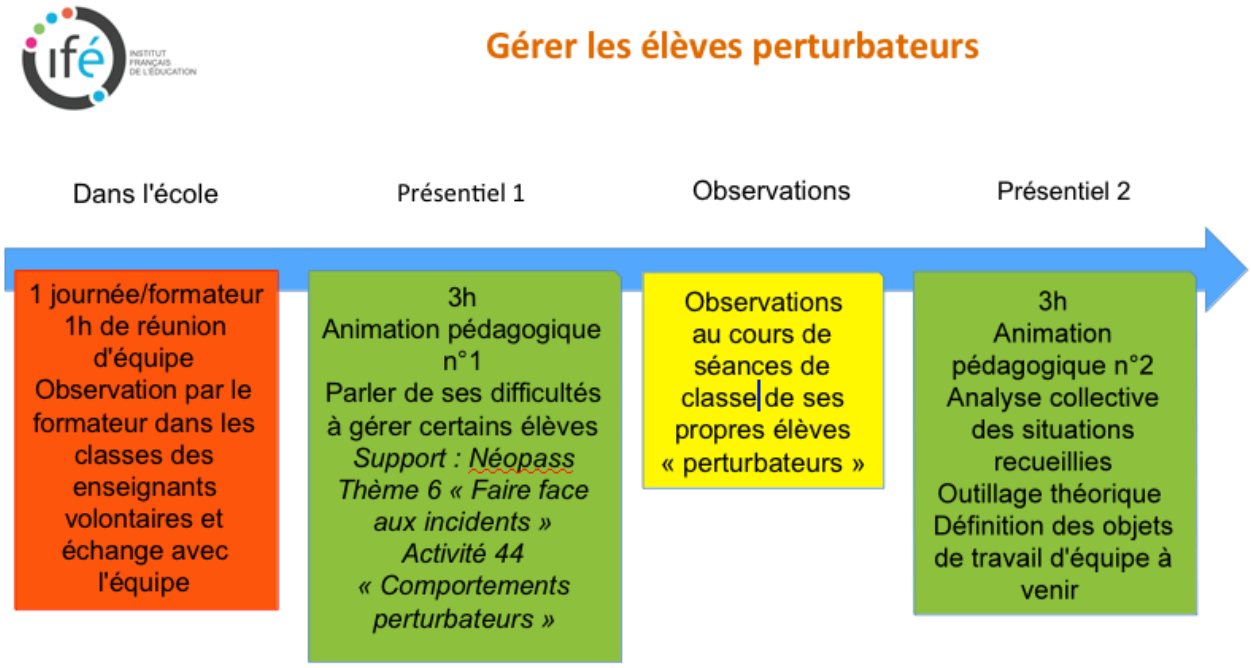
Vous les trouverez dans les ressources à la fin de ce livret.

Les ressources vidéos proposées visent à découvrir l'activité réelle de chacun à partir de vidéos d'entretiens d'enseignants et de chercheurs, issus de la plateforme *NéoPass@ction*. En confrontant ainsi les stagiaires à une situation de classe où un élève perturbe le travail, on pourra animer

un premier temps collectif de formation sur les difficultés professionnelles et la compréhension des difficultés des élèves qui perturbent la classe.

Avant le premier temps de formation il est souhaitable de rencontrer l'équipe (ou les équipes) pour partager l'objet de la formation, leur permettre de formuler leurs préoccupations, si possible en assistant à des temps de classe avec les enseignants volontaires.

Pour préparer le deuxième temps de formation, il peut être intéressant d'organiser, avec les ressources dont dispose chaque école (décharge de direction, maitre supplémentaire, RASED) au moins une séance où chaque enseignant peut être en situation d'observer des élèves « perturbateurs » (ceux de sa classe ou d'autres) afin que ces observations nourrissent la réflexion collective.



LES SUPPORTS VIDÉOS

La plateforme NéoPass@ction

La plateforme de formation *NéoPass@ction* organise de façon thématique des ressources :

- vidéo (de classe, de témoignages, d'analyses) et textuelles (descriptions, explications, bibliographies...), consultables en ligne par tous les enseignants des établissements publics et privés sous contrat, et téléchargeables par les formateurs ;
- dont l'objectif est de donner à voir le travail réel des enseignants, en particulier des débutants, et les problèmes typiques avec lesquels ils sont aux prises dans leur activité quotidienne (mettre les élèves au travail, les aider à apprendre, les faire parler, faire face aux incidents...).

Cet outil emprunte notamment les cadres de l'analyse du travail : il entend proposer une approche de la formation basée sur l'analyse du travail réel, et être compatible avec différentes modalités d'utilisation qui peuvent s'articuler : en contexte de formation, dans des collectifs de travail à l'école, en consultation individuelle...

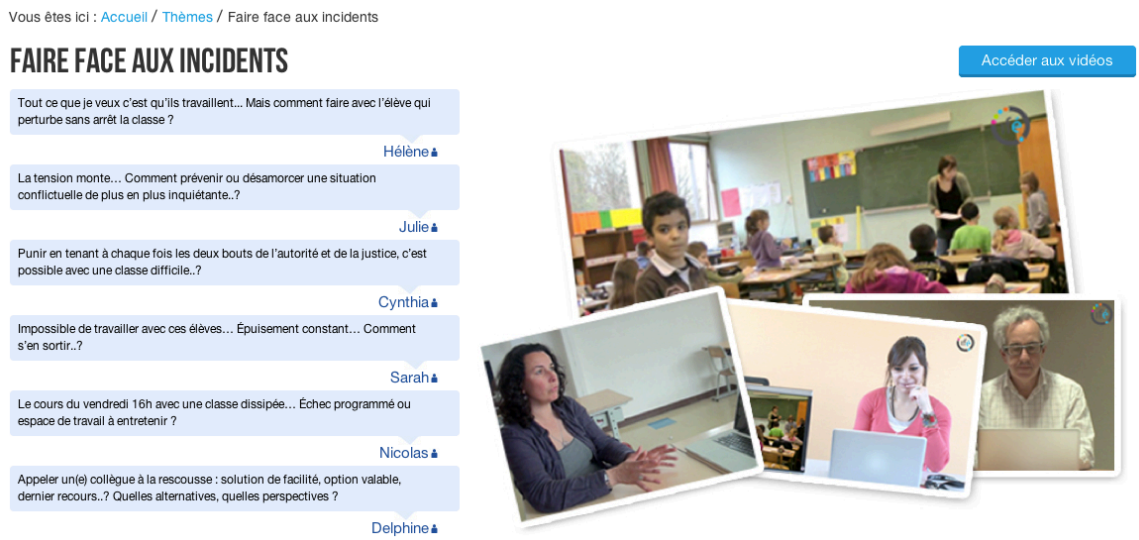
C'est pourquoi ce parcours vise aussi à inciter enseignants et formateurs à découvrir cette plateforme pour la réutiliser plus tard.

Consultation

Si vous n'êtes pas encore inscrit(e), inscrivez-vous avec votre adresse académique sur :
http://neo.ens-lyon.fr/neopass/inscription.php

Si vous êtes déjà inscrit(e), connectez-vous sur
http://neo.ens-lyon.fr/neopass/connexion.php

Le thème 6 « Faire face aux incidents »



Présentation du thème : http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-6

- Vidéos du thème 6 activité 44 « Comportements perturbateurs » :
  http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=6&activites=44

MISE EN ŒUVRE DÉTAILLÉE DU PARCOURS

N.B. Les éléments qui suivent ne sont évidemment que des propositions qu'il vous appartient d'adapter à votre contexte d'exercice et à votre expérience de formateur.

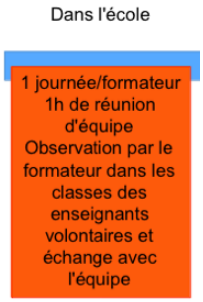
Le tableau suivant liste les tâches nécessaires à la préparation de la première session. La dernière colonne donne à titre indicatif la date à laquelle la tâche doit être effectuée vis-à-vis de la date prévue de début du parcours.

Étape		Tâches	Jours avant l'ouverture
0	Préparer la formation	• « Appropriation » des contenus du parcours. • Mesure de la faisabilité. • Adaptation du parcours de formation à votre contexte, à votre expérience de formateur et aux moyens (temps et matériel) dont vous disposez • S'inscrire en tant que formateur sur la plateforme néopass@ction (ce qui vous donne non seulement un accès aux vidéos en ligne, mais aussi la possibilité de les télécharger pour les utiliser sans connexion internet lors de la formation) à cette adresse : http://neo.ens-lyon.fr/neopass/inscription.php • Rencontrer l'équipe des enseignants	Le plus tôt possible
1	Explorer les ressources vidéos et les références	• En visionnant les vidéos, faire pour soi-même le travail qui sera demandé aux stagiaires • (si possible) Lire les textes théoriques concernant l'analyse du travail. • (si possible) Lire les textes théoriques sur la nature des difficultés des élèves.	Le plus tôt possible
2	Inscrire les stagiaires à la plateforme *néopass@ction*	• Pour faciliter leur accès à la plateforme *néopass@ction* à l'issue de la 1re session de formation, vous pouvez envoyer un formulaire type EXCEL (nom, prénom, adresse mail de chaque stagiaire) et le renvoyer à assistance.neo@ens-lyon.fr. Les stagiaires recevront un mail de confirmation et d'accès sous 24 à 72 heures. Néanmoins, nous vous recommandons d'anticiper assez largement cette pré-inscription (au moins une semaine avant l'ouverture du parcours) de sorte que l'assistance de la plateforme puisse délivrer les accès, et que les stagiaires aient le temps de confirmer leur inscription et vérifier si elle est fonctionnelle.	7 j. avant

Négociation du parcours de formation

En tant que formateur, un élément central pour préparer cette formation et ce qui la suivra est ***la phase de négociation*** avec les différents responsables et métiers intermédiaires (IEN, conseillers pédagogiques, coordonnateurs REP, directeur d'école, voire enseignant surnuméraire et membres du RASED) : vous intervenez en réponse à une demande d'une ou plusieurs de ces personnes, mais votre intervention et la qualité de l'appui que vous trouverez auprès d'eux dépend en partie de la manière dont vous co-construirez avec eux ce parcours en ayant développé avec eux une même représentation du problème à affronter et de la manière de s'y prendre avec les moyens dont vous disposez.

Observation dans l'école et rencontre des enseignants



Cette phase, si elle peut sembler compliquée et chronophage, est pourtant déterminante d'un double point de vue :

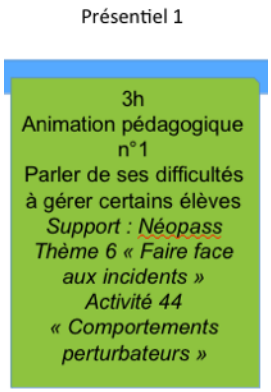
- il s'agit d'observer, en contexte, ce qui « fatigue » les enseignants dans leur gestion des élèves à la fois dans le cadre de la classe et hors de la classe (accueil, récréation, circulation dans les couloirs, etc.) afin de nourrir les échanges avec eux sur leur propre vécu ;
- il s'agit de gagner leur confiance en leur montrant qu'on s'intéresse à leurs difficultés réelles et qu'on n'est pas là pour juger leur travail, mais pour le soutenir.

On peut proposer aux enseignants par le biais du directeur de l'école une journée où le formateur sera présent dans l'école, pour :

- participer à des temps de classes *avec les enseignants qui le souhaitent* (on gagnera leur confiance en adoptant une posture participative dans la classe en participant aux tâches de l'enseignant) et prendre un moment de discussion avec chacun d'eux après ce temps pour leur demander d'expliciter des situations où ils ont du mal à gérer certains élèves ;
- animer un court temps d'échanges (1/2 heure, 3/4 d'heure) avec l'ensemble de l'équipe en s'appuyant sur les enseignants qui vous ont accueilli dans leur classe, pour autoriser la parole sur les difficultés ordinaires de chacun à gérer la perturbation.

Animation pédagogique 1 (3 heures)

1) Objectifs



Les objectifs de cette animation peuvent être :

- de définir des observables communs ;
- que chacun dans l'équipe s'autorise à parler des élèves perturbateurs et de ses difficultés à les gérer en comprenant que c'est une difficulté ordinaire du métier qui ne concerne pas que les enseignants débutants ;
- de savoir décrire une situation ordinaire de classe et faire des hypothèses sur les raisons qui emmènent un enseignant à faire ce qu'il fait dans cette situation ;
- de comprendre par la confrontation des points de vue qu'il y a plusieurs façons de faire face à une situation qui dépendent du parcours professionnel de chacun ;

- de commencer à comprendre les éléments de difficulté dans la situation scolaire qui peuvent amener un élève à devenir « perturbateur » ;
- de préparer l'intersession pour permettre à chaque enseignant de se mettre en situation d'observation de ses propres élèves perturbateurs *sans avoir à conduire la classe en même temps* (au moins une fois, en fonction des ressources de l'école et de la circonscription).

2) Préparation

Pour faciliter votre travail de préparation et d'animation de la session présentielle, nous vous conseillons de vous appuyer sur :

- Vos observations dans l'école sur les moments de perturbation même mineurs ;
- Votre propre description et analyse des vidéos de néopass@ction et de ce que disent les différentes personnes (enseignante de la classe, autres débutants, chevronnés, chercheurs) de la situation et notamment en mettant en avant la variété des points de vue.

3) Temps 1 de l'animation : accueil et présentation du cadre de travail (20mn)

△Passage à risque formateur

C'est le moment où vous allez enrôler les enseignants dans la formation. Pour cela, ils ont besoin de sentir que ce que vous allez leur proposer est :

- **utile :** ce que vous allez leur proposer prend en compte leurs préoccupations ordinaires et leur permettra de se sentir mieux dans leur travail quotidien ;
- **utilisable :** ce que vous allez leur proposer ne leur demandera pas de faire des choses irréalisables ou trop couteuses pour eux ;
- **acceptable :** ce que vous allez leur proposer est compatible avec leur éthique professionnelle et vous n'êtes pas là pour juger ce qu'ils font.

La diapositive sur le travail réel en tension entre « ce qu'on me demande » et « ce que ça me demande » est utile pour ça. Vous pouvez aussi présenter rapidement la plateforme néopass@ction (plusieurs diapositives du diaporama-support du parcours contiennent des captures d'écran de la plateforme) et son parti-pris (éventuellement, vidéo de présentation, sur la page d'accueil).

4) Temps 2 de l'animation : regarder, décrire, interpréter la situation de classe (45mn)

△Passage à risque stagiaires

Regarder une vidéo d'une situation de classe ordinaire n'est pas simple :

- pour des enseignants débutants ou en difficulté dans leur classe, l'effet miroir peut provoquer de vives émotions sur lesquelles il faudra mettre des mots ;
- pour des enseignants plus à l'aise, voire des formateurs (PEMF, conseillers pédagogiques), le risque existe que l'on soit tout de suite dans le jugement.

Il est donc important de centrer l'attention dans un premier temps sur le factuel : décrire ce qu'on voit de la situation de classe, des gestes et paroles de l'enseignante, des gestes et paroles de l'élève « perturbateur », des autres élèves.

Activité

Projeter la vidéo (3 min 49 s) de la situation de classe d'Hélène dans le thème 6 de néopass@ction activité 44 « Comportements perturbateurs »

http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=6&activites=44

Consigne :

Relever des éléments de **description** de la situation (en essayant de ne pas interpréter) :

- organisation et situation de classe ;
- gestes et paroles de l'élève « perturbateur » ;
- gestes et paroles de l'enseignante vis-à-vis du reste de la classe ;
- gestes et paroles de l'enseignante vis-à-vis de l'élève « perturbateur » ;
- attitudes des autres élèves.

Une fois la vidéo terminée, donnez la parole au groupe pour décrire la situation en notant les éléments dans un tableau sur le modèle ci-dessous que vous vidéoprojetez.

	Description	Interprétation
Situation		
Élève perturbateur		
Enseignante		
Autres élèves		

Une fois la description achevée, passez à une phase d'échange sur l'interprétation des éléments observés en complétant la colonne de droite du tableau.

Consigne :

Donner les raisons selon vous qui font que :

- l'élève « perturbateur » fait ce qu'il fait
- l'enseignante fait ce qu'elle fait

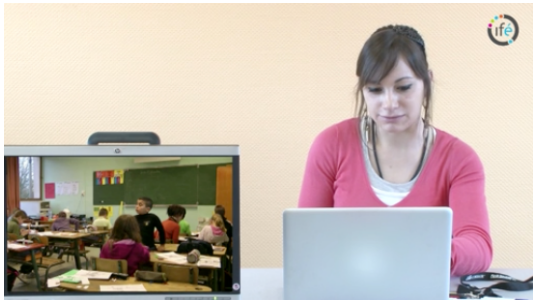
Mettez en évidence dans le tableau pour chaque élément *les différences d'interprétation* données par les stagiaires. (qui sont légitimes…) ?

5) Temps 3 de l'animation : écouter ce que dit l'enseignante filmée, un autre enseignant débutant et un enseignant chevronné de la situation (45mn)

Activité

Projeter la vidéo « C'est le clown de la classe » (6 min 41 s) de l'autoconfrontation d'Hélène à la situation de classe dans le thème 6 de néopass@ction activité 44 « Comportements perturbateurs »

http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=6&activites=44



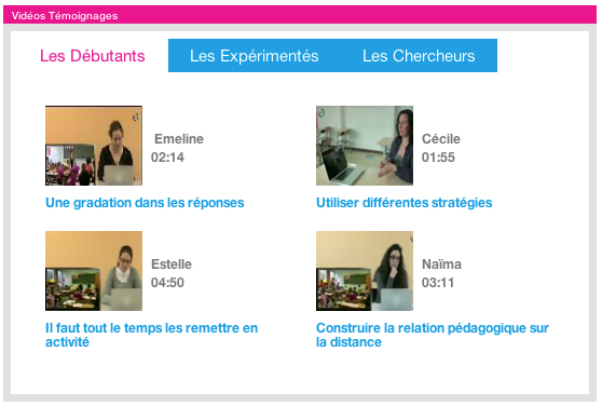
Consigne :

Relever des éléments de l'analyse que donne l'enseignante de la situation :

- éléments concernant l'élève ;
- éléments concernant ses propres réactions.

Une fois la vidéo terminée, donnez la parole au groupe pour comparer ce qu'Hélène dit avec les interprétations que le groupe a fait.

Projeter les vidéos témoignages : choisissez 2 ou 3 vidéos d'enseignants réagissant à la situation (au moins un débutant un expérimenté)



Faire ensuite échanger le groupe sur les différences d'interprétation entre débutants et expérimentés, sur le problème que constitue cette question des élèves « perturbateurs », sur la manière dont chacun, débutant ou expérimenté, s'y prend face à ce problème, parfois de manière réfléchie, parfois de manière « épidermique » parce qu'on n'en peut plus…

6) Temps 4 de l'animation : Difficultés des enseignants/difficultés des élèves (20mn)

Activité

Projeter les vidéos suivantes présentes dans les vidéos témoignages « les chercheurs » de Sébastien Pesce :

- Faire apprendre les codes sociaux (1 min 17 s)
- Une demande de conformité trop globale (1 min 42 s)
- Expliciter les normes (3 min 20 s)
- Des stratégies d'évitement (0mn 48s)
- L'angoisse de donner la parole aux élèves (3 min 12 s)

Consigne :

Relever des éléments de l'analyse que donne le chercheur de la situation :

- éléments concernant les difficultés de l'élève ;
- éléments concernant les difficultés de l'enseignante.

Après le visionnage, il est important de préciser le point de vue qui est celui d'un chercheur : quelqu'un qui regarde le réel et la complexité des interactions dans la classe à travers le prisme de son champ de recherche (ici la sociologie de l'éducation et l'analyse institutionnelle) et des outils conceptuels de celui-ci (par exemple ici les notions de codes sociaux et de normes scolaires). C'est ce qui lui permet de voir et d'analyser ce qu'aucun enseignant ne peut voir et analyser facilement en situation de travail dans sa classe. Et comme toutes les analyses, elle est discutable !

Donnez la parole au groupe pour les faire s'exprimer sur ce qu'ils retiennent concernant les concepts qui servent à ce chercheur à analyser les difficultés de l'élève et de l'enseignante.

On peut conclure ce temps en citant une phrase que Sébastien Pesce reprend du sociologue Herbert Blumer :

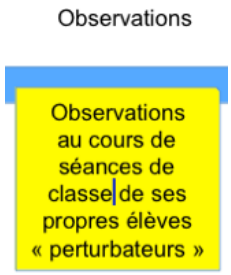
« Les gens agissent envers les choses au regard de la signification que ces choses ont pour eux. »

Il la complète en précisant que les significations sont le produit d'une élaboration *collective.*[38]

Cela permet d'introduire la suite :

- si l'on veut agir réellement sur le comportement des élèves perturbateurs, il faut d'abord comprendre ce qu'ils ne comprennent pas ;
- et si l'on veut comprendre pourquoi certains élèves n'agissent pas en classe de la manière attendue, il faut se donner les moyens de les observer et de recueillir auprès d'eux la signification qu'ils donnent à telle ou telle situation.
- Ce qui permettra ensuite de penser des dispositifs où la signification des situations *scolaires* sera réélaborés avec eux.

6) Temps 5 de l'animation : organiser les temps d'observation des élèves perturbateurs (20mn)



Pour que les enseignants acquièrent un point de vue différent sur leurs élèves perturbateurs, il est intéressant qu'ils puissent être dans une situation différente que celle de la conduite de la classe.

L'objectif de ce temps est donc d'élaborer un protocole où l'équipe va s'organiser pour permettre à chaque enseignant volontaire de se mettre au moins une fois en situation d'observation de ses élèves « perturbateurs », en mobilisant les ressources dont dispose l'école et/ou la circonscription (maitre supplémentaire, temps de décharge de direction, enseignants du RASED, remplaçants de la circonscription sur un temps où ils n'ont pas de remplacement à effectuer, etc.). Il s'agit de faire en sorte que sur au moins une séance, une autre personne conduise la classe et que l'enseignant de la classe observe un ou plusieurs de ses élèves « perturbateurs » en notant précisément :

- ce qu'il(s) fait (font) ou ne font pas ;
- à quel moment et dans quelle situation de travail ;
- ce qu'il(s) dit (disent) de ce qu'ils ont compris de la situation (il faudra lui [leur] poser la question soit en s'approchant d'eux pendant la situation, soit prendre un moment après pour le faire).

On peut proposer un tableau de ce type :

Situation	Moment	Actions de l'élève	Signification pour l'élève

Pour organiser ces temps d'observation, il est important de tenir compte des préférences de chaque enseignant et des affinités qu'ils peuvent avoir entre eux. Certains peuvent préférer que ce soit un collègue en qui ils ont confiance qui prenne leur classe plutôt que le directeur ou le maitre supplémentaire, il suffira que ceux-ci prennent la classe du collègue pendant ce temps.

On peut également proposer d'observer :

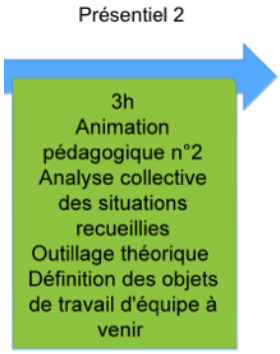
- les élèves dans les autres espaces de l'école (cour de récréation, espaces sportifs, cantines, etc.) ;

[38] Voir la conférence « Gestion de la vie scolaire : traitement des situations critiques » de Sébastien Pesce, en ligne sur le site de l'ESEN : http://bit.ly/1XYk5BV

- d'autres classes si c'est possible avec l'équipe ? (plus risqué)

Conclure en annonçant que les matériaux recueillis seront le support de travail de la deuxième session.

Animation pédagogique 2 (3 heures)

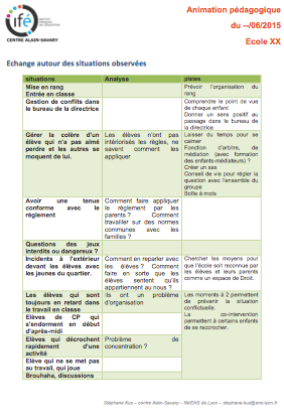


1) Objectifs

Les objectifs de cette animation sont :

- de partager les différentes situations observées dans l'intersession pour les analyser, les catégoriser et esquisser des solutions possibles d'amélioration à partir de l'expérience professionnelle de chacun ;
- de partager des éléments théoriques pour mieux comprendre la perturbation scolaire ;
- de construire quelques chantiers collectifs de travail pour expérimenter des dispositifs ou des outils pour mieux anticiper et gérer les perturbations.

2) Préparation


Animation pédagogique
du --/06/2015
Ecole XX

Echange autour des situations observées

Situations	Analyse	pistes
Mise en rang Entrée en classe		Prévoir l'organisation du rang
Gestion de conflits dans le bureau de la directrice		Comprendre le point de vue de chaque enfant Donner un sens positif au passage dans le bureau de la directrice
Gérer la colère d'un élève qui n'a pas aimé perdre et les autres se moquent de lui.	Les élèves n'ont pas intériorisés les règles, ne savent comment les appliquer	Laisser du temps pour se calmer Fonction d'arbitre, de médiation (avec formation des enfants-médiateurs) ? Créer un sas Conseil de vie pour régler la question avec l'ensemble du groupe Boîte à mots
Avoir une tenue conforme avec le règlement	Comment faire appliquer le règlement par les parents ? Comment travailler sur des normes communes avec les familles ?	
Questions des jeux interdits ou dangereux ?		
Incidents à l'extérieur devant les élèves avec les jeunes du quartier.	Comment en reparler avec les élèves ? Comment faire en sorte que les élèves sentent qu'ils appartiennent au nous ?	Chercher les moyens pour que l'école soit reconnue par les élèves et leurs parents comme un espace de Droit.
Les élèves qui sont toujours en retard dans le travail en classe	Problème d'organisation	Les moments à 2 permettent de prévenir la situation conflictuelle.
Elèves de CP qui s'endorment en début d'après-midi		La co-intervention permettent à certains enfants de se raccrocher.
Elèves qui décrochent rapidement d'une activité	Problème de concentration ?	
Elève qui ne se met pas au travail, qui joue		
Brouhaha, discussions		

- Pour anticiper sur l'analyse des situations, vous pouvez demander aux enseignants qui le souhaitent de vous envoyer une copie de leur grille d'observation remplie quelques jours avant cette session.
- Vous pouvez consulter un exemple de ce qui a été produit lors d'une animation pédagogique où ce scénario à été mis en œuvre sur le site du centre Alain-Savary[39].
- Pour préparer la présentation théorique, appropriez-vous les contenus du diaporama (à partir de la diapo 10), éventuellement en écoutant une intervention de la chercheuse Sylvie Cèbe sur le site de l'IFÉ[40]. Pour approfondir les questions de pratiques différenciatrices, vous pouvez également regarder l'entretien avec Jacques Bernardin sur le site du centre Alain-Savary[41].

3) Temps 1 de l'animation : partager les observations (1h30mn)

Consigne :

Demander aux enseignants qui le souhaitent de présenter une observation en commençant par décrire précisément ce qui s'est passé. Pour chaque situation, échanger sur l'interprétation que l'on peut faire du comportement de l'élève et sur des pistes de travail possible pour essayer d'améliorer les choses dans l'école.

Recueillir les échanges dans un tableau de ce type :

[39] http://bit.ly/1Qc7FHw

[40] http://formations.inrp.fr/2012-03-28-s-cebe-part1-matin.mp3 à partir de 17mn 12s
et http://formations.inrp.fr/2012-03-28-s-cebe-part2-matin.mp3 à partir de 1mn 30s à 14mn 45s

[41] http://bit.ly/1ND9Ykt (10mn en tout)

Situations	Analyses	Pistes

4) Temps 2 de l'animation : présentation d'éléments théoriques (45mn)

À l'aide du diaporama support, présenter des éléments théoriques qui permettent de mieux comprendre la nature des difficultés des élèves « perturbateurs » :

- des différences sociales de réussite scolaire ;
- des styles éducatifs parentaux et d'enseignement ;
- des usages différenciés de la langue ;
- des pratiques scolaires différenciatrices.

5) Temps 3 de l'animation : construire des pistes de travail réalistes (45mn)

Lister les pistes évoquées dans le temps 1 et échanger sur ces pistes pour évaluer avec l'équipe :

- leur pertinence au regard des problèmes rencontrés, de l'âge des élèves et des niveaux de classe ;
- la facilité de mise en œuvre pour qu'elles puissent durer.

Constituer des groupes de travail autour des pistes qui semblent les plus utiles et utilisables par l'équipe afin de formaliser des éléments concrets de leur mise en œuvre.

Demander à chaque groupe de présenter son travail à tous.

Conclure sur la nécessité de se donner les moyens d'évaluer collectivement et régulièrement leur mise en œuvre : en conseil des maitres, en conseil de cycles ou dans de futurs temps de formation.

RESSOURCES

L'approche par le travail réel : voir page 8 de ce livret

N. B. Si vous êtes intéressé par cette approche théorique, vous trouverez des références pour approfondir celle-ci dans la bibliographie/sitographie à la fin de ce livret.

Les élèves perturbateurs, de l'origine à la nature des difficultés : voir le livret du formateur et le diaporama d'accompagnement disponible en ligne :

http://bit.ly/1ONd0Ul

CRÉDITS

Thème 6 de Néopass@ction

- « Faire face aux incidents » a été mené sous la responsabilité scientifique de Cécile Carra, professeure des universités en sociologie à l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais, école interne de l'Université d'Artois et directrice du laboratoire de recherches en éducation et formation RECIFES (EA 4520).
- Ont participé à la réalisation de ce projet : Laurence Bergugnat, maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Aquitaine ; Daniel Faggianelli, IUFM du Nord/Pas-de-Calais ; Sébastien Pesce et Bruno Robbes, maitres de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles, ; Mickaël Vigne, IUFM du Nord/Pas-de-Calais ; Martine Trojanowski, IUFM du Nord/Pas-de-Calais et Matthieu Outrequin, étudiant de master à l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais. À également participé au projet Frédéric Boudenoot, technicien en audiovisuel à l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais.

Conception du parcours de formation

- Stéphane Kus, centre Alain-Savary, Institut français de l'Éducation

Remerciements

À toute l'équipe du centre Alain-Savary pour leurs conseils et leur relecture

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

C'EST QUOI LE PROBLÈME ?

Des problématisations, des références théoriques et des supports pour la formation indexés aux items du référentiel de l'éducation prioritaire :

Référentiel de l'Education prioritaire : les ressources du centre http://bit.ly/CASreferentielEP

Priorité 1 **Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun** 1. *Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines* 2. *Travailler particulièrement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités* 3. *Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements*	**Priorité 4** **Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative**
Priorité 2 **Conforter une école bienveillante et exigeante** 1. *Projets et organisations pédagogiques et éducatives* 2. *Évaluation des élèves* 3. *Suivi des élèves*	**Priorité 5** **Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels** 1. *Accueillir et soutenir les nouveaux personnels* 2. *Formation continue* 3. *Accompagnement*
Priorité 3 **Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire** 1. *Coopération avec les parents* 2. *Coopération avec les partenaires*	**Priorité 6** **Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux** 1. *Pilotage et fonctionnement du réseau* 2. *Évaluation* 3. *Valorisation du travail et communication*

IFÉ / VEILLE & ANALYSES

Organiser sa veille en éducation :

- http://ife.ens-lyon.fr/vst/
- http://eduveille.hypotheses.org

NÉOPASS@CTION

Présentation de la plateforme : http://neo.ens-lyon.fr/neo/ (visionner la vidéo de présentation, 4mn 16s)

Pour plus de détails, voir par exemple les vidéos de ces deux pages :

- http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/effets/contributions-theoriques
- http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Conference-La-videoformation-dans

La conception scientifique de néopass@action :

- *Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus*, Luc Ria et Serge Leblanc, Activités, 8-2 | octobre 2011. En ligne : http://activites.revues.org/2618
- *De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ?*, Christine Félix, Recherche & formation 1/2014 (n° 75) , p. 51-64 En ligne : http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2014-1-page-51.htm

L'ANALYSE DU TRAVAIL ET LA (VIDÉO)FORMATION

Livres

- Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation, Yvon F. et Saussez F. (dir.), PUL 2010
- Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux, Clot Y., La Découverte 2010, coll. « Cahiers libres »

Articles

- *Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive*, Serge Leblanc, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres et Marc Durand, 5-1 | avril 2008. En ligne http://activites.revues.org/1941
- *Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas*, Marie-Estelle Rouve et Luc Ria, Travail et formation en éducation, 1 | 2008. En ligne http://tfe.revues.org/565
- *La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scenarios ? Pour quels effets ? Etat de l'Art*, Flandin S. et Gaudin C. En ligne http://bit.ly/1OfuHY1
- *Le mythe de la négociation des besoins*, Charlot B., Article paru en 1979 dans la revue du GFEN DIALOGUE n°33, extrait du bulletin des professeurs d'école normale SGEN-CFDT n° 19 du 16.02.78. Un texte polémique de Bernard Charlot qui, il y a 30 ans, posait une question bien impertinente et toujours d'actualité... En ligne http://bit.ly/1XRJFxS
- *Enseignement-apprentissage*, René Amigues. Un résumé des théories sur l'apprentissage. Simple et indispensable. En ligne http://bit.ly/1HSaZEY

Sites web

- néopass@ction et notamment l'intervention filmée de Patrick Picard le 18 octobre 2012 : *Développer des situations de formation nourries par l'analyse du travail : quels problèmes, quelles ressources pour le formateur ?* (22mn50s) http://bit.ly/1R6UMP1 ainsi que celle de Luc Ria le 19 octobre 2012 : Comprendre le développement professionnel des enseignants pour construire des ressources de formation (41mn20s) http://bit.ly/1UaWr5C
- Le travail enseignant au XXIe siècle, site de l'IFÉ, Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Colloque international 16, 17 et 18 mars 2011 à Lyon http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant
- chaire UNESCO, former les enseignants au XXIe siècle, IFÉ-ENS de Lyon http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation

LA FORMATION HYBRIDE

- *Une formation continue des enseignants aujourd'hui*, Patrick Picard, directeur du centre Alain-Savary http://bit.ly/21LKxmU
- *Organiser une formation hybride : à quelles conditions ?* Compte-rendu de la formation de formateurs organisée par le centre Alain-Savary. La formation hybride, notamment entre présentiel et à distance, se développe dans le discours institutionnel, mais aussi dans la pratique, pour différentes raisons (cout, souplesse, mais aussi intérêt didactique). Cependant la mise en place d'une formation hybride n'est pas sans soulever de questions ni poser des problèmes. Cette modalité renvoie à des questions vives : personnalisation des formations, posture de formateur, place de l'outil technique dans la formation. Durant deux jours, une cinquantaine de formateurs et d'universitaires ont planché sur la question à l'IFÉ http://bit.ly/1NHVnQB
- *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisa-*

tion..., intervention de Christine Félix et Frédéric Saujat le 05/11/2013 à la Conférence "Former au sein des établissements scolaires" http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+-Christine-Felix-+

- *Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP*, Christine Félix, Questions Vives, n° 21 | 2014. En ligne : http://questionsvives.revues.org/1510

PROBLÈMES D'ÉLÈVES ?

- *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Bautier É., Goigoux R., Revue Française de Pédagogie, n° 148, juillet-août-septembre 2004, pp 89-100. un texte essentiel pour comprendre comment l'approche du réseau RESEIDA sur la secondarisation revisite les problématiques de recherche, au plus micro des interactions en classe. En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252

centre-alain-savary.ens-lyon.fr

PLATEFORME NÉOPASS@CTION

neo.ens-lyon.fr

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
15 parvis René-Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00