



## **Les observations vidéo peuvent-elles renforcer les liens entre théorie et pratique ? Une expérience dans la formation initiale des maitresses<sup>1</sup> de l'enseignement secondaire genevois (IFMES)<sup>2</sup>**

**Anne MONNIER<sup>3</sup>, Laura WEISS, Olivier DE MARCELLUS, Serge ERARD, Patrick STAEGER** (Institut de formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement secondaire, Genève, Suisse)

A partir du constat généralisé de la difficulté d'établir des liens entre la théorie apportée en séminaires et la pratique vécue en classe, nous nous sommes demandé sous quelles conditions l'outil vidéo pouvait contribuer à résoudre ce problème. Dans ce cadre, une série d'expériences a été menée à l'IFMES à partir d'un travail sur des vidéos de leçons réelles. Nous les passons en revue, dans le but de pointer les apports, les limites et les difficultés de l'utilisation de la vidéo pour créer des liens entre action et réflexion dans la formation des enseignantes

### **Enseignements théoriques et analyse des pratiques, des liens peu évidents**

Un pan important de la formation des enseignants est aujourd'hui axé sur l'analyse de pratique, car la difficulté qu'éprouvent les enseignants à intégrer les enseignements théoriques à leur pratique de façon réellement opérationnelle se révèle être un obstacle majeur à la professionnalisation du métier, comme l'ont souligné plusieurs contributions à un numéro récent de cette revue consacré à la réflexivité<sup>4</sup>. D'une part, la pratique réelle des enseignantes, y compris chevronnées, est en majeure partie

1. Etant donné la présence majoritaire des femmes dans l'institution, nous optons pour le féminin comme forme générique, quand nous nous référons à nos expériences genevoises. La gent masculine s'en accommodera.

2. Cet article applique les rectifications de l'orthographe publiées le 6 décembre 1990 par la Délégation à la langue française.

3. Contact : Anne.Monnier@unige.ch.

4. Voir les titres évocateurs de ce numéro 3 : *Une posture réflexive et critique au cœur de la formation des enseignants : comment aller au-delà du slogan ?* ou encore *L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée*.



fondée sur des théories implicites – voire inconscientes – et résiste à l'explicitation. Sa complexité impose une simplification de la situation (Crahay, 2005) et une économie cognitive qui limite les possibilités de prise de conscience. Maurice (2006) rappelle que, dans une perspective constructiviste bien comprise, la pratique précède la prise de conscience, dans un domaine encore plus complexe qu'ailleurs. D'ailleurs, la prise de conscience ne se fait pas toujours. Le même auteur montre que certaines pratiques (par exemple, le temps relativement invariant laissé aux élèves par chaque enseignant pour résoudre un problème) échappent non seulement au regard du praticien, mais aussi à celui de l'observateur, si celui-ci ne s'arme pas d'un appareillage relativement sophistiqué. D'autre part, la pratique ne s'avère que partiellement inspirée par des théories explicites. On a pu montrer en effet que les pratiques réelles des enseignantes découlent souvent de modèles hérités de leur expérience d'élève, ce qui explique la persistance de pratiques séculaires sans rapport – voire souvent en contradiction – avec les théories professées (Rice, 1893; Lortie, 1975; Cuban, 1990; Santagata, 2007). D'autres sont dictées par les contraintes de situation (Crahay, 1989) ou inspirées par des organisateurs pratiques, par exemple, « tenir la classe », n'ayant que peu de rapports avec les théories pédagogiques ou didactiques (Saujat, 2004). Celles-ci peuvent être évoquées *a posteriori*, pour construire un discours sur la pratique, mais les théories, y compris implicites, n'ont pas forcément un rapport simple et opératoire avec celle-ci (Crahay, 2002). Pire encore, nous avons constaté, à la suite d'autres<sup>5</sup>, que les enseignantes peinent souvent à s'accorder sur la simple identification de concepts théoriques immergés dans un contexte réel<sup>6</sup>.

L'observation vidéo peut-elle contribuer à dénouer cette problématique essentielle, sans doute responsable pour une grande partie de l'inertie des pratiques éducatives ? Développée dans les années 60 dans les pays anglo-saxons, où elle fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches (Tochon, 2002) et présente en France dans la formation des enseignants depuis les années 70 (Altet, 1994, 1988; Mottet, 1997), elle est utilisée aujourd'hui dans le but justement de renforcer le lien dialectique entre théorie et pratique, notamment par le biais de l'autoscopie.

Cette contribution, de nature plutôt descriptive, retrace des expériences réalisées dans la formation initiale des enseignantes du secondaire à Genève, menées sur quatre ans et selon différentes modalités. Notre but était d'amener d'abord les candidates à associer des concepts théoriques avec des pratiques bien définies, ensuite à comprendre la complexité

5. Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll et Serrano (1999) constatent que 70% des enseignants états-uniens de la recherche TIMSS 1995 Vidéo considéraient qu'ils appliquaient les méthodes nouvelles recommandées par le National Council of Teachers of Mathematics, alors que les auteurs de ces recommandations n'en trouvaient pratiquement pas trace en analysant leurs leçons.

6. De l'observation d'une pratique à son adoption, il y a d'ailleurs encore un grand pas à faire (Ronveaux, 2006).



des pratiques réelles comme des réponses possibles à la diversité des contraintes. À défaut de résoudre le problème de l'articulation théorie-pratique, ces expériences nous ont permis de mettre en évidence certaines conditions nécessaires pour une utilisation fructueuse des observations vidéo et d'avancer ainsi dans la réflexion sur l'articulation théorie-pratique dans la formation des enseignantes.

### **Une série d'expériences**

Une demi-douzaine d'expériences dans des séminaires divers et avec des maitresses en formation (ci-après MEF, stagiaires ou candidates) provenant de disciplines différentes ont été menées entre 2003 et 2006, l'évaluation et l'analyse de chacune permettant d'affiner progressivement les modalités d'utilisation de la vidéo<sup>7</sup>. Les expériences se sont déroulées dans plusieurs cadres : approches transversales, analyses de pratiques en mathématiques, didactique de l'informatique<sup>8</sup>. Ce sont les formatrices auteures de cet article qui conduisaient, généralement à deux, ces expériences avec des groupes isolés. Parallèlement à ces utilisations de la vidéo, nous avons proposé, dès 2004-2005, d'utiliser l'outil vidéo dans le cadre des « séances d'intégration » de l'IFMES. Il s'agit de séances interdisciplinaires, s'adressant aux candidates de toutes les disciplines, censées leur permettre d'intégrer les apports des divers enseignements. Après une « séance d'intégration » avec un groupe pilote, sa généralisation, en 2005-2006, aux 164 candidates de première année, réparties en 12 groupes, nous a amenées à proposer les matériaux et les grandes lignes de la méthodologie aux autres formatrices impliquées. Des bilans de cette expérimentation ont été établis en tenant compte : a) des observations des formatrices et d'un chercheur du Service de la Recherche en Education (SRED) pendant les séances; b) de la qualité des observations et analyses orales et écrites produites par les stagiaires; c) de leurs évaluations de la séquence de formation, sollicitées par voie de questionnaires anonymes. L'année 2006-2007 a vu l'application à 170 candidates réparties en 10 groupes d'un scénario particulier pour la séance, celui qui nous avait paru le plus adéquat l'année précédente.

#### ***Démarche non-directive : les limites de l'observation spontanée***

Les premières expériences en décembre 2003 consistaient à observer trois extraits tirés de trois leçons de mathématiques, sans apport antérieur autre qu'une introduction concernant le contenu mathématique abordé

---

7. Les extraits vidéo utilisés, d'une durée de l'ordre de quelques minutes, montraient des leçons bien menées, mais ne prétendant pas à un statut de modèle d'une quelconque pratique particulière. Les leçons de mathématiques provenaient du corpus de la recherche TIMSS-R 1999 (Hiebert et al. 2003 et Ferrez *et al.* 2004), la leçon de français du corpus FNRS-1214-068110. Elles étaient toutes de 8<sup>e</sup> année.

8. Une utilisation plus illustrative de la vidéo a aussi été expérimentée par certaines d'entre nous dans des séminaires de didactique des mathématiques et d'approches transversales. Celle-ci s'est révélée pertinente et son application ne pose pas de problème particulier. Par contre, elle n'affronte pas vraiment la problématique qui nous intéresse ici.



par l'enseignante de la leçon et quelques questions assez générales et ouvertes (par exemple « Quel est selon vous le but de l'enseignante filmée ? »). Par la suite aussi, les apports des animatrices dans le débat ont été relativement limités, l'objectif étant de faire surgir certains constats ou rapprochements avec la théorie, essentiellement à partir des observations spontanées et des échanges entre MEF. Si cette première expérience a été évaluée comme très riche, autant par les MEF<sup>9</sup> que par les formatrices, nous ressentions une certaine frustration de ne pas avoir pu rendre plus opératoire le lien avec la théorie, souvent « plaquée » avec plus ou moins de bonheur sur les observations par les stagiaires. Les objectifs que nous poursuivions – affiner les observations, fonder les interprétations et réduire la distance entre des jugements parfois diamétralement opposés – se sont révélés impossibles à atteindre dans le temps court (90 minutes) disponible.

Nous avons pensé en effet qu'il serait plus facile pour les MEF de « voir » les phénomènes filmés comme exemplifications de tel concept. Mais montrer une vidéo n'est pas montrer une image ou un schéma. C'est assaillir l'observateur avec une reproduction extrêmement complexe, quoique toujours incomplète, de la réalité. Celle-ci suggère une multitude de réflexions divergentes, d'interprétations souvent contradictoires, voire de projections, obligeant l'observateur à procéder à un tri drastique dans ce qu'il voit. Par conséquent, sans une certaine structuration de la séance, il arrive que les observatrices d'un même extrait en retirent des compréhensions trop différentes pour permettre un débat fructueux.

De plus, si certaines observations des MEF étaient très pertinentes, beaucoup restaient vagues ou très descriptives – voire construites sur des contresens. Dans la mesure où les stagiaires disposaient d'une transcription de l'extrait choisi, nous leur avons demandé de se référer à des moments précis de la vidéo, mais il leur était manifestement très difficile de satisfaire cette demande. Dans ces conditions, la tendance aux jugements d'ensemble, généralement négatifs sur la leçon, voire sur l'enseignante, semble souvent irrésistible. Ces critiques peu fondées nous semblent correspondre à l'hypothèse de Crahay (2002), pour qui certains discours reflèteraient souvent moins les « pratiques effectives des enseignants que leur souci de se faire reconnaître comme membre à part entière d'un corps professionnel » (p. 115). Cela d'autant plus que nous avons pu observer des phénomènes de conformisme de groupe assez évidents, les deux ou trois premières interventions des MEF entraînant tout le groupe à leur suite, deux groupes successifs portant des jugements opposés sur la même séquence vidéo. Plus généralement, les enseignantes peinaient à appliquer de façon pertinente à leurs observations et interprétations les concepts théoriques convoqués en formation.

9. Si les MEF (interrogées par questionnaire) ont très généralement apprécié l'utilisation de vidéo, le choix des extraits, ainsi que celui des questions, une proportion semblable (environ trois personnes sur quatre) pensait que les objectifs du séminaire ne pouvaient être atteints qu'en partie, la moitié pensant qu'il aurait fallu encore restreindre les objectifs ou la longueur de l'extrait pour pouvoir l'étudier plus à fond.



### ***Premières démarches pour guider l'observation***

En fonction de ces constats, nous avons modifié notre formule l'année suivante. D'une part, nous avons simplifié la tâche en analysant des extraits d'une seule leçon. D'autre part, nous avons choisi d'être un peu plus directives en essayant d'orienter davantage l'attention des candidates, notamment en leur posant des questions plus précises et qui nous paraissaient, à en juger par leurs interventions l'année précédente, correspondre à des préoccupations réelles (par exemple : « Que fait l'enseignante pour s'assurer que les élèves suivent ? »). Pour certains groupes, nous avons pu fournir préalablement les extraits sur CD ou sur une page web, afin que les enseignantes puissent les observer à leur guise. Dans un cours se déroulant sur trois heures, les enseignantes ont pu travailler deux à deux avec ordinateurs individuels et casques. Cela leur a permis de revenir sur des moments précis, de mieux fonder leurs impressions et de réduire leurs désaccords. Certaines enseignantes de ce cours ont spontanément poursuivi leurs observations des vidéos chez elles, nous donnant l'impression qu'elles avaient réellement découvert et apprécié un niveau d'analyse plus fin.

Malgré les aménagements de notre dispositif, certains problèmes subsistaient, notamment la tendance des candidates à juger l'enseignante, le plus souvent négativement, plutôt que d'essayer de comprendre sa démarche. Nous avons d'ailleurs constaté que, dans un premier temps, les formatrices tombent elles aussi facilement dans le travers des évaluations négatives. À côté de ce penchant (naturel ? professionnel ?), il est probable que les erreurs de détail soient bien plus facilement repérables que les gestes qui font que l'ensemble fonctionne. On dit ainsi que les néophytes sont souvent sévères avec une prestation musicale, parce qu'ils ont repéré quelques fausses notes, alors que le professionnel n'en tient pas compte, étant capable de repérer des aspects plus fondamentaux : les articulations d'ensemble, les choix d'interprétation, la musicalité, etc. On peut même penser que plus le geste est expert, plus il est subtilement imbriqué dans l'ensemble (Saujat, 2004) et moins il est repérable. Par exemple, le ton employé par l'enseignante dans un énoncé de contenu peut faire passer un avertissement par rapport au comportement des élèves. Paradoxalement, la performance de l'expert semble souvent facile, déclenchant des commentaires du type « il n'y a pas de problèmes de comportement » ou « ça doit être une bonne classe ». Ainsi, plus l'observation est sommaire, plus elle tend à être négative et à ne pas attribuer la réussite à l'expertise de l'enseignante.

Nous nous sommes aussi rendu compte que formuler les questions que les MEF se posent était sans doute positif, mais insuffisant pour leur permettre de parvenir au niveau d'analyse souhaité. Par exemple, les candidates se demandaient surtout : « Est-ce que les élèves suivent ? » En revanche, elles ne cherchaient pas des éléments de réponse objectifs, alors que la participation spontanée des élèves dans l'extrait choisi était exceptionnellement bonne. De plus, la différence entre une interaction de



ce type et une autre interaction frontale dans laquelle les élèves ne participent qu'en réaction à des questions directes n'était pas facilement perçue dans un premier temps (*voir encadré ci-contre*). Par ailleurs, une fois établie cette participation, il faudrait surtout se poser la question : « Que fait l'enseignante pour la provoquer ? » Cela aurait permis de constater qu'elle sollicite l'accord des élèves à neuf reprises en quatre minutes. Mais ce type d'observation ne s'effectue pas de manière spontanée.

Fondamentalement, nous nous heurtons peut-être au problème que les apports théoriques sont souvent inopérants pour analyser la pratique (Crahay, 2002) : nous devons adopter une posture plus directive pour que les candidates fassent le lien avec la théorie enseignée en séminaire. Quand les MEF sont appelées à analyser une séquence d'enseignement réel, leurs désaccords ont au moins le mérite de révéler ce problème – à défaut de le résoudre immédiatement.

### **Une approche plus structurée des observations : les séances d'intégration**

En fonction des expériences précédentes, nous avons reproduit notre expérience à plus large échelle, en prévoyant une démarche plus longue (3 heures), plus différenciée et structurée, ceci dans le cadre des séances d'intégration organisées par l'IFMES.

Les séances d'intégration sont nées de la volonté de la direction de l'IFMES d'offrir l'opportunité aux candidates d'intégrer les apports des différents séminaires : didactique, analyse de pratiques, approches transversales, psychologie, sociologie. Ces séances sont co-animées par des formatrices de ces différentes branches. Le recours à la vidéo semblait particulièrement adapté pour ces séminaires dans la mesure où la vidéo permet de projeter différents regards sur un plan commun.

#### ***Principes du scénario de formation***

Ayant constaté qu'il n'est pas aussi facile qu'on pourrait le penser de « laisser voir » les aspects pertinents d'une séquence d'enseignement, il nous semblait souhaitable de proposer des critères ou consignes d'observation permettant à la fois de diriger le regard vers certaines dimensions et d'assurer une focalisation suffisamment commune pour déboucher sur un débat fructueux.

Il s'agissait aussi de reconnaître plus clairement la divergence entre le regard des candidates et celui des formatrices, divergence due autant à leur expérience qu'à leur plus grande familiarité avec la leçon, en aménageant un va et vient entre moments d'observation par les stagiaires et moments d'apports de la part des formatrices.

D'autre part, nous voulions éviter la tendance à des observations trop générales ou uniquement descriptives (Santagata, 2003), autant que les



<p>M [Il y a cinq mois, on parlait des puissances et ] je me suis dit, « Ah! Je vais quand même lancer deux ou trois détails un peu étranges ! Et en les envoyant, je vous ai dit, "plus tard vous allez voir le pourquoi de ces actions.»</p> <p>E Bah, on est plus tard.</p> <p>M Alors, voilà. On se retrouve. Alors, on va déjà se rappeler, dix à la puissance deux ?</p> <p>Es Cent.</p> <p>M Ah. Dix fois dix, cent. Okay. (<i>écrit 102 = 100</i>) Dix à la puissance un ?</p> <p>aE Cent.</p> <p>Es Dix. (<i>écrit 101 = 10</i>)</p> <p>aE Cent.</p> <p>M Dix à la puissance zéro.</p> <p>Es Un.</p> <p>M (<i>écrit 100 = 1</i>) Et puis voilà, j'ai commencé de marquer de drôles de trucs. (<i>écrit 10-1</i>)</p> <p>aE Zéro virgule un.</p> <p>aE Moins dix.</p> <p>aE Zéro virgule un.</p> <p>M On avait dit zéro virgule un. (<i>écrit 10-1 = 0,1</i>)</p> <p>aE Ah ouais, c'est vrai.</p> <p>M Vous vous rappelez de ça ?</p> <p>aE Ouais, ouais.</p> <p>M Vous vous rappelez ? et puis on disait dix à la puissance moins deux.</p> <p>Es Zéro virgule zéro un.</p> <p>M OK. (<i>écrit 10-2 = 0,01</i>) Puis après je vous ai dit, comment ça se lit « vraiment », ça ?</p> <p>aE Un dixième.</p> <p>M Un dixième. Hein. (<i>complète 10-1 = 0,1 = 1/10</i>) Et là ?</p> <p>Es Un centième.</p> <p>M Un centième. (<i>complète 10-2 = 0,01 = 1/100</i>)</p> <p>aE Aie Aie.</p> <p>Es (rires)</p> <p>aE Non, madame ! non !</p>	<p>Commentaires didactiques au fil du texte (voir aussi texte « quelques éléments de didactique pertinents... »)</p> <p>L'enseignante s'assure d'abord des prérequis en faisant appel à la « mémoire » de la classe (<i>cf. construction de la leçon</i>).</p> <p>Elle part des puissances d'exposant positif de 10, en sollicitant les réponses des élèves...</p> <p>en les complétant par leur justification (retour au sens de la puissance comme multiplication répétée), qu'elle valide rapidement en les notant au tableau</p> <p>Les erreurs sont ignorées, ce n'est pas le moment de revenir sur des définitions déjà établies (<i>cf. traitement des erreurs</i>).</p> <p>Utilisation des noms des rangs des chiffres pour les nombres décimaux pour faire le lien avec l'inverse et les fractions (<i>cf. contenu mathématique et sens syntaxe et symbolisme</i>).</p>	<p><b>M commente démarche</b> (heuristique de mise en relation de deux chapitres)</p> <p><b>Révision: M mène interaction</b> AF</p> <p><b>M pose les questions (fermées)...</b></p> <p><b>... et valide réponses</b></p> <p>Réponses E courtes, souvent en cœur (Es).</p> <p>(interaction ici isomorphe à celle de SW 203)</p> <p><b>M sollicite accord</b> AF, accord E</p> <p><b>M sollicite accord</b></p> <p>AF accord limité</p> <p>AF accord limité</p> <p>AF</p>
---	--	---

**Gras italiques** : démarches suscitant feedback; **Gras** : autres démarches à signaler; **Gras souligné** : titres d'épisodes; **italiques soulignées**: initiatives décisives des élèves  
aE: autre élève ; Es plusieurs en chœur; AF: feedbacks autres que réponses directes



interprétations globales invérifiables (« les élèves n'ont rien retenu ») ou les jugements de valeur comme « c'est bien » ou « je n'aurais pas fait comme elle », en centrant la réflexion sur le pourquoi d'interventions précises de l'enseignante. Ainsi, une des consignes proposées pour la première observation était : « Quelles interventions de l'enseignante vous semblent particulièrement significatives et, surtout, pour quelles raisons pensez-vous qu'elle choisit d'agir ainsi ? »

Tenant compte de la difficulté que représente une analyse relativement précise et fondée d'une séquence vidéo, il nous semblait important de mettre à disposition des animatrices un ensemble de documents proposant des éléments d'analyse, produits par des spécialistes des différents domaines impliqués.

### ***Description du dispositif et récolte des données***

En application de ces principes, nous avons mis en place le dispositif suivant. Deux extraits de leçons filmées, l'une en français, l'autre en mathématiques ont été proposées aux animatrices responsables des intégrations. Ces extraits étaient accompagnés de leur transcription, d'un document retraçant le contexte de la leçon et de différentes analyses (didactique, psychologique, concernant les interactions maître-élèves et la gestion de classe, ainsi que les modalités d'enseignement privilégiées dans la leçon en lien avec les modèles d'apprentissage). Lors des réunions de préparation, les trois animatrices (de didactique, d'approches transversales et de psychologie ou sociologie) qui devaient gérer ensemble un atelier ont choisi l'extrait sur lequel elles désiraient travailler et ont organisé les trois heures à disposition entre moments d'apports théoriques et travail en petits groupes pour les MEF.

Certaines animatrices ont choisi de montrer les deux extraits, proposant des apports théoriques relativement importants sur le premier extrait, dans le but d'offrir des éléments de base aux observations des candidates travaillant en petits groupes sur le deuxième extrait. D'autres ont travaillé avec un seul extrait, et aménagé différemment l'alternance des moments d'observation et des apports théoriques, en proposant d'abord aux stagiaires d'analyser l'extrait selon des aspects particuliers (relation maître-élèves, statut de l'erreur, posture et gestuelle de l'enseignante, etc.), puis en gérant une mise en commun où les différentes observations se complétaient et étaient confrontées aux analyses des formatrices.

Pour mesurer l'impact de ces séances sur les différents acteurs, un questionnaire-bilan à l'attention des 164 MEF et un questionnaire approfondi à l'attention des 20 formatrices ont été distribués puis dépouillés. Le questionnaire-bilan comportait une dizaine de questions portant sur la satisfaction des MEF par rapport à l'intérêt du dispositif, concernant le choix des leçons et la démarche proposée pour l'analyse de celles-ci, ainsi que sur l'utilité de tels séminaires pour développer des compétences professionnelles et une attitude plus réflexive dans leur pratique. Une séance bilan a





été organisée avec les formatrices où les différents points du questionnaire ont pu être discutés plus en détail. De plus, tous les documents produits par les MEF lors des séances ont été récoltés pour être analysés.

### **Résultats 2005-2006**

Le dépouillement a mis en évidence le fait que les candidates ont trouvé l'utilisation de la vidéo globalement très pertinente.

Au plan de la structure de la séance, la différenciation, plus nette par rapport aux premières expériences, entre moments d'observation, de débat et d'apports théoriques a été très appréciée par les candidates. En effet, étant donné la complexité de la tâche demandée, il est apparu préférable que les apports des formatrices soient distribués entre une introduction fournissant notamment le contexte, des réactions aux observations et une synthèse finale. Ce va et vient dans l'organisation des séances permettait de fournir les informations utiles au fur et à mesure, sans imposer trop rapidement les analyses des animatrices. Joint aux consignes d'observation plus précises, ce scénario a permis de mener des discussions plus focalisées et structurées, évitant de donner une impression de dispersion, comme ce fut le cas lors de discussions à bâtons rompus dans des séances antérieures.

Au plan du contenu, les discussions ont confirmé l'intérêt de la question : « Pour quelles raisons pensez-vous que [l'enseignante] choisit d'agir ainsi ? » Non seulement cette consigne incite à dépasser le niveau de la description et des jugements sommaires, mais elle amène souvent à reconnaître la complexité d'une situation réelle, qui peut relativiser certaines indications méthodologiques. Par exemple, tout en admettant qu'il est en principe souhaitable, sur le plan cognitif, de travailler à partir des erreurs des élèves, on constate que d'autres considérations concernant les relations, la gestion du temps, ou les buts d'apprentissage peuvent légitimement amener l'enseignante à les corriger rapidement ou même à les ignorer. Les observations vidéo semblent donc un moyen utile pour comprendre comment diverses exigences s'intègrent et se négocient dans une situation réelle de classe.

Dans certains groupes, les candidates ont objecté – sans doute avec raison – qu'elles n'avaient pas reçu assez d'informations sur le contexte dans lequel s'insérait l'extrait pour pouvoir l'interpréter correctement. Par exemple, elles se demandaient souvent si tous les élèves avaient bien assimilé l'apprentissage proposé et donc si l'enseignante avait raison de passer à autre chose. Évidemment, pour répondre à cette question, il faudrait savoir si le problème a déjà été traité et s'il va être retravaillé éventuellement d'une autre manière. C'est une contradiction de la vidéo : l'extrait doit être court pour pouvoir être examiné de façon attentive, alors que, pour bien l'interpréter, il faudrait pouvoir tenir compte de toute la leçon, voire de la séquence didactique dans son ensemble. Une présentation préalable et bien préparée du contexte paraît donc essentielle.



D'autres aspects pertinents pour la compréhension de l'extrait, comme le milieu socio-économique des élèves, par exemple, ne sont pas observables, bien que la prise en compte de ces éléments soit évidemment sous-jacente dans les choix d'enseignement de l'enseignante. Selon les MEF, mais également selon les formatrices, il apparaît nécessaire de prévoir des apports, avant ou après le visionnage, portant notamment sur des aspects sociologiques ou psychologiques hors champ.

### **Aménagement du dispositif en 2006-2007**

Le dispositif pour l'année 2006 -2007 a été inspiré par celui du groupe ayant donné les meilleurs résultats l'année précédente. Il s'agissait dans un premier temps, lors d'une séance antérieure, d'organiser un visionnage du premier extrait en demandant aux candidates de répondre individuellement à cinq questions, certaines ouvertes et d'autres plus précises (*voir encadré ci-dessous*).

A partir des réponses fournies, un débat a été préparé sur le premier extrait, notamment en mettant en opposition quelques-unes des observations, souvent très contradictoires des candidates (*voir encadré ci-contre*), ainsi que quelques réactions d'observation ou apports théoriques des animatrices. Le fait de demander des observations écrites individuelles avant toute discussion s'est révélé une parade efficace à la tendance au jugement global, relativement pauvre et unilatéral, accentué

#### **Questions posées au sujet de l'extrait vidéo de la leçon 205**

##### *Question 1*

Donnez trois éléments qui vous frappent, des « idées force » par rapport à cette séquence. Eventuellement, mentionnez les questions que cela génère pour vous.

##### *Question 2*

Selon vous, pourquoi l'enseignante intervient-elle de telle manière à certains moments ?

Choisissez un passage révélateur et décrivez les effets de son intervention.

##### *Question 3*

Que fait-elle pour s'assurer que les élèves suivent et participent ? Relevez des exemples.

##### *Question 4*

Que fait l'enseignante pour prévenir – et éventuellement réagir à – des problèmes de comportement ?

Citez des exemples ? Pourquoi s'y prend-elle de cette façon et quelles en sont les conséquences ?

##### *Question 5*

A quels modèles d'apprentissage les différents moments de la séquence peuvent-ils être rattachés ?



par les effets du conformisme de groupe. Sur la base du visionnage d'un deuxième extrait, la séance s'est poursuivie par un travail de groupe orienté à l'aide de questions, puis par un débat portant sur les observations des candidates.

<b>Synthèse de vos réponses aux questions concernant la leçon de maths</b>		
<p>1. Citez trois éléments qui vous frappent dans cet extrait, ou trois « idées force », ou éventuellement trois questions que vous vous posez.</p> <p style="text-align: center;"><i>Vous relevez les mêmes éléments, mais vous les interprétez parfois de façon opposée.</i></p>		
	Positif	Négatif
Français	Ça donne un côté « fun » au maths, et donne le sentiment aux élèves que les maths, c'est facile et « branché ».	C'est choquant et déplacé : Comment réagirait-on si c'était une autre langue que l'anglais ?
Langage	- Langage familier proche de celui des élèves pour se mettre « à leur niveau ». - Langage imagé (« repas de midi » « aventure »). - Humour.	- Niveau de langue (« foutu », « flipper », etc.). Quel modèle pour les élèves ?
Grande liberté d'expression pour les élèves	Les élèves interviennent facilement et n'ont pas peur de se tromper.	- C'est quand même toujours les mêmes élèves qui répondent. - Ambiance trop détendue (pas propice à l'apprentissage).
Rôle de l'enseignante	- L'enseignante joue un personnage détendu, afin de transférer cette attitude aux élèves. - Enthousiaste. - Utilisation de la maïeutique pour amener les élèves à trouver par eux-mêmes les réponses.	L'enseignante joue « au clown » (« attention, je vais avoir une crise cardiaque »).
Cours	Cours bien construit, les étapes sont clairement posées. - Nouvelle notion abordée comme un jeu.	Cours, spectacle ou jeu télévisé ? Où est l'apprentissage dans tout ça ? Effet d'annonce efficace ?
Relation maître-élèves	L'enseignante garde la maîtrise tout le long. Les élèves lui font confiance.	Les élèves ont le pouvoir et dictent le déroulement de la leçon. Ils ne la prennent pas au sérieux, se moquent d'elle. Rapport copain-copain.



### **Bilan des deux années**

En ce qui concerne l'intérêt général de la démarche, l'évaluation des MEF confirme le bien-fondé de l'utilisation de la vidéo : le nombre des satisfaites (évaluations « bonne » ou « excellente ») passe de 90% en 2006 à 96% en 2007. Dans les remarques ajoutées spontanément, il y a en premier lieu 24 expressions d'enthousiasme : « Merci ! », « Bravo ! », « J'ai attendu toute l'année pour ça ! », « Il faudrait en visionner plus et dès le début de l'année ». Par ailleurs, certaines MEF ont relevé que cette demi-journée leur a permis de mieux réfléchir sur une leçon que leurs divers stages d'observation.

Par rapport à l'évaluation des différents moments de la séance (réflexion individuelle, de groupe, discussion générale, apports des formatrices), les taux de satisfaction se situent chaque fois au-dessus de 80%. A cela, on peut ajouter une critique réjouissante : 38% des participantes pensent qu'il faudrait avoir plus de temps pour observer les extraits, voire la leçon entière.

Du point de vue de l'analyse des observations, nous avons pu constater que la plupart des MEF ont su observer correctement des aspects globaux de l'extrait en termes descriptifs : par exemple, par rapport à l'ambiance, la façon d'occuper l'espace ou les attitudes de l'enseignante (« [elle] motive les élèves, dédramatise les mathématiques ») et des élèves (« ils participent beaucoup »). Une partie des enseignantes sont allées au-delà du descriptif pour proposer des explications. Par exemple, plusieurs d'entre elles formulent des hypothèses sur la participation élevée des élèves (le contrôle qui leur est concédé sur le rythme de progression, le rôle de leurs reformulations, etc.). Les débats ont été plus fournis que l'année précédente, grâce à la mise en tension des réponses contradictoires (par exemple : « Donner l'impression que les maths sont faciles c'est tromper les élèves ! » versus « Je serais ravie si mes élèves avaient cette impression de jouer ! »).

Tout en nous félicitant de l'intérêt, voire de l'enthousiasme des MEF pour cette expérience, et en admettant que le temps très bref qui lui était alloué ne pouvait permettre à toutes de faire des observations mieux fondées, il nous semble utile de nous pencher sur les difficultés rencontrées. En effet, la grande disparité dans la qualité des observations, certaines pouvant aller jusqu'au contresens, peut être attribuée à un ensemble de biais qu'il s'agit moins d'éliminer que de prendre en compte dans une séquence de formation aussi courte.

On observe que souvent une première réaction à un aspect très partiel (le niveau de bruit qui surprend, une remarque de l'enseignante qui paraît trop sèche...) agit comme une sorte d'hypothèse interprétative pour l'ensemble, suscitant toute une série de jugements, souvent peu étayés, allant toujours dans le même sens et, surtout, accaparant l'attention au détriment de tout le reste. En effet, les MEF sont plus sensibles à des impressions globales concernant l'utilisation de l'espace classe, – ce



qui est peut-être un effet de la forme vidéo – au langage et aux interactions au niveau affectif et relationnel (ambiance, attitude encourageante, etc.) qu'aux éléments plus structurels concernant la didactique (transposition, validation, institutionnalisation, etc.) et le plan cognitif (obstacles, dévolution, régulation, etc.) qui nécessitent une analyse plus serrée. Cette réaction est particulièrement fréquente si on ne pose pas de questions précises avant l'observation. Il est important que les questions guident l'attention vers l'action de l'enseignante et ses effets. Par exemple, la question « Que fait-elle pour assurer que les élèves suivent et participent ? » provoque au moins quelques observations explicatives du type : « Elle demande inlassablement l'accord des élèves pour permettre à ceux qui suivent plus difficilement de s'exprimer », alors que la question « Comment qualifier le comportement des élèves ? » sollicite un constat simplement descriptif.

La difficulté à se référer aux aspects cognitifs de la situation est peut-être partiellement due au fait que la plupart des MEF, dans notre expérience, ont observé des leçons dans des disciplines autres que la leur. Résultat surprenant à cet égard : alors que nous anticipions que cela leur poserait problème, 89% des MEF ont trouvé justement intéressant de travailler sur une discipline qu'elles ne connaissaient pas, comme si la relative opacité du contenu leur permettait de négliger ce plan au profit d'aspects de la situation auxquels elles sont moins attentives dans leur discipline.

D'autres facteurs introduisent un biais négatif dans les jugements émis par les observatrices. Un premier facteur réside dans le fait qu'il est souvent difficile pour l'observatrice adulte, plongée dans un extrait de leçon d'une classe et parfois d'une discipline qu'elle ne connaît pas – avec une qualité de reproduction de l'image et du son forcément imparfaite – de saisir l'essentiel de ce qui s'y passe. Tout naturellement, elle pense que cette leçon doit être aussi difficile à comprendre pour les élèves que pour elle. Pour rendre plus compréhensible ce qui se passe, il est essentiel de fournir suffisamment d'éléments du contexte de l'extrait, des modalités de traitement de la matière, et de demander une observation d'aspects précis de la situation. Si on essaie de tout observer simultanément dans une situation aussi complexe, celle-ci paraît forcément confuse.

La tendance aux jugements négatifs est accentuée par le fait que la mise en place, par l'enseignante filmée, du milieu didactique de la leçon, qui est souvent l'aspect le plus intéressant, est beaucoup plus difficile à voir que les erreurs de parcours, surtout au plan de la gestion. C'est le phénomène de la fausse note dans le concert, déjà relevé plus haut. Ainsi, une leçon de français a suscité des critiques des candidates, qui trouvaient que les élèves participaient peu, sans remarquer que l'enseignante avait fixé la barre très haut, puisque tous les éléments de contenu de la leçon, les critères d'évaluation, etc. étaient de fait amenés par les élèves, même si cela se faisait au prix d'une certaine lenteur. Il aurait peut-être fallu poser d'emblée cet aspect positif de la leçon, d'ailleurs difficilement



observable au niveau d'un court extrait, en mettant l'accent sur « comment l'enseignante s'y prend », de manière à faire percevoir différemment la dynamique de l'extrait visionné.

Enfin, le biais négatif semble nettement amplifié par la projection sur l'extrait des inquiétudes des enseignantes par rapport à leur propre enseignement, typiquement l'impression très fréquente que seuls quelques élèves suivent et que les autres sont « largués ». Le caractère subjectif de ce genre de jugement transparait clairement quand il était appliqué à propos de notre premier extrait où les élèves exercent un vrai contrôle sur la vitesse de progression et qui frappe par une participation exceptionnelle, notamment d'élèves qui demandent des clarifications, offrent des reformulations, etc. Face à ce genre de jugement, il faudrait surtout relever qu'il s'agit d'une inquiétude très légitime de tout enseignant, mais à laquelle il ne peut être répondu entièrement. Par rapport à l'extrait, il s'agit d'orienter le regard à l'aide de questions, comme « Que fait l'enseignante pour s'assurer que les élèves suivent ? », « Avec quels effets ? », qui permettent de dépasser les jugements hâtifs et d'entrer dans une attitude plus analytique.

À la suite de ces constats, force nous est de reconnaître que nos objectifs – amener les candidates d'une part à associer des concepts théoriques avec des pratiques bien définies, d'autre part à comprendre la complexité des pratiques réelles comme des réponses possibles à la diversité des contraintes – n'ont été que partiellement atteints. En effet, autant nos observations que l'enthousiasme des MEF pour ces séances nous conduisent à penser qu'ils ont progressé dans la prise de conscience de la pertinence des différents apports théoriques pour l'analyse de la complexité des situations de classe. En revanche, les MEF ont rarement su reproduire d'elles-mêmes des analyses articulant théorie et pratique, restant dans des jugements globaux et relativement superficiels. Autrement dit, elles sont restées dans une compréhension passive, mais n'ont su mobiliser les théories abordées pendant l'année de formation à l'IFMES.

### **Prospectives**

À partir de ces remarques, il nous semble important d'insister sur le fait que l'objectif de telles séances ne peut pas être de développer la capacité d'observation d'une vidéo en soi, but hors de portée dans un laps de temps si court, mais d'amener les enseignantes en formation à une analyse plus précise et approfondie d'un extrait de leçon. Pour cela, la part d'observation personnelle est essentielle, mais elle doit être canalisée par l'apport d'éléments d'information et de contexte et guidée par des questions posées dans le but de rendre saillants certains aspects. Elle doit également s'inscrire dans un scénario d'ensemble visant des objectifs d'apprentissage précis, laissant une place aux apports des animatrices. Pendant les échanges ou en conclusion de la discussion, les observations des MEF doivent en effet être développées, mises en



perspective, voire remises en question, par les formatrices, à qui il revient d'institutionnaliser les observations qui leur paraissent les plus fertiles.

D'un point de vue méthodologique, ces apports, ainsi que le débat, devraient pouvoir donner un aperçu de modes d'observation plus productifs. Le scénario utilisé pour le premier extrait nous paraît particulièrement favorable, car disposant d'avance des observations des candidates, les formatrices avaient la possibilité non seulement d'en extraire quelques thèmes pour organiser le débat avec les MEF, mais aussi de les intégrer à leurs propres apports. Par exemple, le premier extrait, assez atypique, déroutait les stagiaires, qui l'ont qualifié de frontal, constructiviste, behavioriste, transmissif, maïeutique, etc. Cependant, la formulation originale d'un certain nombre de remarques des MEF montre qu'au moins une partie d'entre elles s'étaient vraiment prises au jeu des observations et de la réflexion : « Géographiquement frontal, mais le contenu ne se transmet pas frontalement », « Elle utilise le questionnement sans être du tout rhétorique, véritable attente des réponses et réactions pour enchaîner », « Apprentissage par la participation des élèves, par « leurs idées », leurs « représentations », ou encore « C'est transmissif, mais pas comme dans le schéma<sup>11</sup> ! »

## Conclusion

L'utilisation de la vidéo a un premier mérite, celui de pouvoir révéler et problématiser, d'une part la diversité des perceptions d'un même extrait vidéo d'une leçon, particulièrement la distance entre les perceptions des formatrices et celles des enseignantes débutantes, d'autre part la difficulté qu'ont les MEF à y appliquer des notions tirées des enseignements théoriques. À plus long terme, cette difficulté pourrait d'ailleurs questionner de façon plus fondamentale la formation initiale. Pourrait-on imaginer, en suivant les réflexions de Crahay (2002, 2005) et Saujat (2002), entre autres, une formation dans laquelle la théorie émergerait, se construirait réellement à partir d'une réflexion sur la pratique effective des jeunes enseignantes, permettant ainsi une dialectique plus organique entre théorie et pratique ? On pourrait par exemple partir d'un travail sur une leçon précise, préparée en groupe, expérimentée ensuite par l'une des stagiaires, puis analysée à nouveau par le groupe – à la manière du *Lesson Study* japonais qui semble avoir profondément transformé l'enseignement de ce pays (Stigler & Hiebert, 1999). En effet, faire réfléchir à partir de son propre projet mis en face de sa réalisation pratique semble être d'évidence la situation la plus favorable à la construction de ponts entre l'action et la réflexion.

---

11. En référence au schéma du modèle transmissif présenté en séminaire, dans lequel l'enseignant déverse le savoir dans la tête d'un élève vue comme un récipient.



Cela dit, si l'on veut utiliser la vidéo pour affronter ce problème dans la situation actuelle, quelques façons de faire semblent s'imposer, car, sans structurer l'observation, la richesse de la vidéo peut déboucher sur une dispersion et une superficialité finalement peu satisfaisantes. Il s'agit en effet de choisir les problématiques et les artifices à mettre en avant, de cadrer la vidéo avec d'autres supports et de l'insérer dans une série de démarches réfléchies, en donnant aussi suffisamment de temps aux candidates pour pouvoir dépasser les observations de surface. Il nous semble en effet essentiel qu'elles puissent observer préalablement et à leur guise les extraits.

Plutôt que de s'imaginer qu'on peut facilement s'accorder sur ce qui se voit, il faut relever le défi que représente l'usage de la vidéo pris comme axe central d'un module de formation. Les moments de celui-ci deviennent ainsi autant de moments d'un dialogue entre les perceptions des débutantes et celles des formatrices. Il nous semble que le fait d'admettre explicitement les différences de points de vue entre les deux, et si possible de les comprendre comme des reflets de pratiques en devenir, est préférable au fait d'imposer un point de vue unique ou de rechercher un consensus factice. On peut en effet recueillir et utiliser les interprétations contradictoires des MEF pour déstabiliser les perceptions initiales de chacune, provoquer des controverses<sup>12</sup> et en profiter pour proposer la recherche de critères d'observation plus objectifs. Cela peut également être l'occasion d'amener des questions et des résultats d'analyses, au moyen d'une transcription commentée par exemple, qui échappent aux premières observations forcément non-systématiques des enseignantes.

C'est sans doute en perfectionnant de tels dispositifs que le lien entre pratique vécue en classe et théorie enseignée en séminaire peut devenir plus visible et opérationnel pour les maitresses en formation.

---

12. L'utilisation de la controverse, comprise comme l'observation individuelle dans un premier temps, puis confrontée à celle des autres, rejoindrait la méthodologie de « l'autoconfrontation croisée » (Saujat, 2002; Amigues, 2004).





## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F., (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57, 41-44.
- Cou, C. & Demeure, C. (1996). *Utiliser efficacement la vidéo en formation. L'autoscopie à l'usage des enseignants et des formateurs*. Paris : ESF.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socioconstructiviste. In J. Donnay & M. Bru (Eds). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck. 107-132.
- Crahay, M. (2005). *Enseignement et apprentissage des mathématiques: que disent les recherches psychopédagogiques?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Ferrez, E., Floris R. & De Marcellus, O., (2004). *L'enseignement des mathématiques en 8<sup>e</sup> année dans sept pays: Résumé des résultats de l'enquête internationale "TIMSS 1999 Video Study"*. Genève: SRED.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier H., Givvin, K., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P. & Stigler, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the 1999 Video Study (NCES 2003-013)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maurice, J.-J. (2002). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.
- Mottet, G. (Ed.) (1997). *La vidéo formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : l'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996) (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Rice, J. M. (1893). *The public school system of the United States*. New York : Century.
- Ronveaux, C. (2006). Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 135-147.
- Santagata, R. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education : an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123-140.
- Saujat, F. (2002). « L'autoconfrontation croisée » comme milieu de travail sur l'activité enseignante, In J.-F. Marcel, *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 161-175). Paris : Harmattan..
- Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study : Methods and Findings From an Exploratory Research Project on Eight-grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. NCES 1999-074. Washington, DC : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the worlds' teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke : Editions du CRP.
- Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.





**Annonces de colloques**

