

Le concept de dispositif pour faciliter les appropriations dans le cadre de la formation continue

ANNEXES

Développement des pistes qui ont émergé lors de notre recherche pour concevoir des dispositifs efficaces en FPC

La compréhension de ce qui a fait l'objet d'une transformation de pratique suite à une formation sur l'accompagnement des programmes et des leviers prioritaires qui ont facilité les appropriations ou à l'inverse les ont freinées, nous ont amené à dégager des pistes susceptibles de favoriser l'évolution des pratiques formatives. C'est au travers des échanges avec le formateur et les 3 collègues interrogés que des leviers d'action possibles ont émergé.

3. De la compréhension de processus d'appropriation de contenus d'une formation à la définition de pistes pour concevoir des dispositifs efficaces en FPC

3.1 S'appuyer sur la vidéo pour faciliter la projection professionnelle

Tout d'abord, **donner à voir, donner à lire, donner à se représenter** est une orientation prometteuse qui facilite la projection professionnelle et l'engagement sur la voie de l'expérimentation.

Il y a une relation forte entre l'appropriation et l'expérience mimétique :

Gebauer et Wulf (2004), cités par Poizat, Goudeaux (ibid, p 30), à propos de la mimesis sociale ont souligné que « la transmission mimétique est **aussi productive que reproductive** et sous-tend un double processus de création et d'appropriation ». S'appuyer sur la vidéo lors des formations, en présentant des dispositifs comme illustrations possibles, s'inscrirait dans cette visée. Le formateur interrogé ainsi que les collègues précisent d'ailleurs, à ce sujet, que des capsules vidéo auraient probablement été utiles pour faciliter la projection professionnelle comme en témoignent ces passages :

SH : Si c'était à refaire, que conserverais-tu de cette formation ? (ce qui t'a paru fonctionnel, pertinent). A l'inverse, que changerais-tu ?

JM (le formateur) : « Très clairement, la vidéo. J'utiliserais des illustrations de terrain en complément du power point afin d'illustrer la démarche à l'aide de la vidéo. La situation complexe, quand elle est sur un power point, c'est bien mais, quand elle est illustrée en vidéo, c'est mieux. Je garderais les documents papier comme outils pour aider et je montrerais des vidéos pour illustrer ».

SH : Quel serait selon toi le meilleur format pour transformer les pratiques ?

M : Aller observer un prof « modèle », entre guillemets, dans une activité, dans une situation concrète et réelle pour se projeter plus facilement.

La vidéo-formation est massivement utilisée en formation initiale (1) depuis le début des années 2000 (plateforme néopass@ction, à partir de 2010 (2), par exemple) mais s'installe plus lentement en FPC.

Néanmoins, des groupes de réflexion académiques, pilotés par les inspections, à l'instar du GAREEPS (3) sur Montpellier, travaillent sur le numérique, notamment, en produisant des capsules vidéo qui devraient rapidement trouver un réinvestissement pratique en formation continue.

3.2 Permettre aux formés de définir les conditions de l'expérimentation des contenus de la formation

Le deuxième point serait de **faciliter les appropriations** en permettant aux acteurs de **participer à la définition des conditions de l'expérimentation** pour que celles-ci leur paraissent favorables. Quand elles sont lourdes et coûteuses (identité, effort, posture, formats, outils...), quand le risque de perdre la face devant la classe est important, pouvoir décider, choisir des objets d'appropriation, manipuler des variables du contexte, autorise plus facilement l'engagement dans cette démarche.

C'est d'ailleurs ce qu'exprime un collègue à propos de ses possibilités d'expérimentation de contenus ou démarches nouvelles :

SH : As-tu besoin d'être convaincue par une proposition pour pouvoir l'expérimenter ?

M : Oui et dans certaines activités, je ne suis pas encore convaincue et je vais prendre des risques avec des classes faciles. Mais avec des classes difficiles, j'hésite vraiment à changer mes façons de faire

SH : Le risque, est-ce de perdre momentanément le contrôle de la classe ?

M : Je rentre sur un cycle assez court avec les jours fériés, j'ai peur de ne pas avoir le temps d'expérimenter comme il faut et de les faire progresser.

SH : C'est le risque de flotter et d'être moins guidante ?

M : Oui, c'est vrai

SH : Pour faciliter l'expérimentation, il faut une activité qui s'y prête, une classe réceptive et une séquence suffisamment longue, c'est ça ?

M : C'est ça, c'est mieux.

Dans le même ordre d'idée, définir des pas en avant ambitieux mais réalisables (confère notion de zone proximale de développement chez Vygotsky) (4) sur les trois dimensions du dispositif serait de nature à conserver l'équilibre, à générer des ressentis plus positifs et à éviter de possibles conflits (intrapsychiques).

Ainsi, dans l'étude réalisée, lors du recueil des données, les collègues avaient le choix des contenus d'appropriation de la formation à illustrer (ceux qui leur paraissaient significatifs à leurs yeux et les contenus pour lesquels ils avaient engagé un travail de réflexion et d'opérationnalisation) mais aussi de la classe et de l'APSA dans lesquelles ils étaient filmés pour illustrer des transformations déclarées.

3.3 Assurer un suivi et une aide à la recontextualisation des contenus de formation au plus près des préoccupations des acteurs et de leur lieu d'exercice

En lien avec cette dernière idée, une troisième piste intéressante serait de **mettre en place des accompagnements, in situ, dans le quotidien** des enseignants. Cela assurerait un suivi pour aider à recontextualiser les contenus reçus, afin de pouvoir se les apprêter pleinement.

Ce souci de viabilité des propositions de contenus issues de la formation au regard de son lieu d'exercice transparaît de manière certaine dans les verbatim des trois collègues lors de l'entretien collectif.

SH : Eventuellement, qu'est-ce qui manquait à cette formation pour qu'elle puisse susciter des transformations dans vos pratiques partagées (conception, objectifs, outils)?

O : Ils nous ont montré plein d'illustration comme un catalogue.

O : C'est intéressant, mais moi, je trouve ça anecdotique

C : Avoir tout d'un coup comme ça, c'est difficile, sous la forme d'un Power Point, sans rien sous la main, c'est compliqué. Ca change trop vite. On n'arrive pas à accrocher la réflexion

O : Ce n'est qu'une image à la limite

C : Ce n'est pas forcément adapté à ton établissement

SH : Sur le pourquoi, c'est la partie en amont (les conceptions), qui pose problème ?

C : Oui et en plus quand tu as une fiche, elle est adaptée à ton gymnase, à ton terrain, à tes élèves, à ton environnement

M : au fonctionnement de l'établissement

Le besoin de ressources extérieures à l'équipe mais au plus près des préoccupations des acteurs de terrain s'expriment également :

SH : Penses-tu que ce que vous mettez en place sur le terrain, est suffisant à la fois sur le plan collectif et individuel pour avancer, ou sens-tu, à l'inverse, qu'il y aurait besoin d'une aide extérieure ?

O : oui, mais plus ciblé sur notre établissement... A la limite qu'un formateur vienne dans notre établissement travailler avec notre équipe... parce que ces formations sont trop vagues... C'est bien pour les équipes peu avancées mais insuffisant pour un travail précis, de mise en œuvre dans notre établissement.

Le format des formations territoriales s'adressant à des équipes ou/et au coordonnateur (rôle d'impulsion, d'animation, de mise en conformité avec les programmes...), animée par des formateurs de proximité ayant une connaissance du secteur d'intervention est pertinent dans ce dessein.

3.4 Faciliter les appropriations collectives et individuelles en faisant évoluer la rédaction de son projet disciplinaire

Enfin, la dimension **des écrits** serait à investir de manière significative.

Ceux-ci, dans notre étude, renvoient aux outils proposés aux élèves, aux préparations de leçon, aux bilans et aux évaluations.

En revanche, la confrontation des idées, leur formalisation à travers le projet EPS semble avoir été faiblement investie par l'équipe pour dynamiser l'appropriation des contenus de la formation et s'accorder pour partager leur signification.

Certains verbatim, issus de l'entretien collectif, nous portent en tous cas à le croire :

SH : Avez-vous fait un retour collectif par rapport à cette formation ?

O : Non, pas vraiment

M : De façon vraiment informelle, par exemple, sur le retour dans la voiture

Or, écrire permet de clarifier l'idéal, de s'appuyer sur le ressenti, faire évoluer le fonctionnel, partager, mettre au débat, faire progresser la compréhension et la réflexion.

Bucheton et Chabanne⁵ parlent « d'écrits intermédiaires » comme traces d'une activité réflexive, se présentant sous différentes formes (brouillon, listes, schémas...), en évolution permettant de penser, d'apprendre et de se construire contrairement aux écrits normés, produits aboutis d'une réflexion.

Le projet disciplinaire paraît être l'espace à privilégier pour faire progresser la réflexion via l'écriture (objectifs, outils, évaluations, choix...).

...

3.5 Point de Vigilance

Ces pistes sont des possibles parmi tant d'autres qui se sont dégagées lors de cette étude, à l'occasion des interactions.

Elles reposent néanmoins, pour partie, sur des convictions paraissant relever du bon sens.

Or, comme le montre Lionel Roche (6) au sujet du numérique à usage pédagogique en direction des élèves, il convient d'adopter une posture vigilante et critique pour ne pas considérer comme une évidence des moyens pour lesquels les travaux scientifiques s'avèrent beaucoup plus nuancés quant à leur efficacité supposée. Ce sont bien souvent les modalités de leurs usages qui conditionnent leur efficacité en fonction du but recherché, dans notre cas la transformation des pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

1. GAUDIN C. et all. (sous la dir) (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. *Savoir et Formation. Editions l'Harmattan*.
2. Luc Ria, « La plateforme Néopass@ction : genèse et usages », Recherche et formation [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 20 avril 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2190> ; DOI 10.4000/rechercheformation.2190
3. Voire productions du Groupe Académique de Réflexion sur l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive (GAREEPS) de l'académie de Montpellier. <https://disciplines.ac-montpellier.fr/eps/gareeps>
4. VYGOTSKI L. (1997), Pensée et Langage. *Editions La Dispute*.
5. CHABANNE J-C. BUCHETON D.(2000), « Les écrits intermédiaires », *La lettre de la DFLM* 26, 2000-1, juin 2000, p 23-27.
6. ROCHE L. (2019), Usages du numérique en EPS : Quelles limites ? (p 7-11). *Revue Enseigner l'EPS* n° 277. Janvier 2019.