

# Pratique réflexive et cinéma, un couple possible ?

HERVE BARRAS

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Formations à l'enseignement secondaire, Equipe Formation et  
professionnalisation, Herve.Barras@hepvs.ch

NOEMIE SCHMIDT

Actrice et metteuse en scène indépendante

JORIS AVODO

Acteur et metteur en scène indépendant

## TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

## RESUME

Ce travail explore une approche innovante de la pratique réflexive dans la formation des enseignants, en mobilisant le cinéma comme outil pédagogique. Mené à la Haute École Pédagogique du Valais, ce projet a impliqué des étudiants en enseignement dans un atelier autour du film *Années 20* (Vogler, 2021). L'atelier combinait le visionnement d'un plan séquence singulier et une discussion animée par des comédiens, visant à relier le processus créatif à des concepts pédagogiques tels que la différenciation et la réflexivité. Un questionnaire post-atelier révèle une appréciation globale positive : plus de 75 % des étudiants estiment que l'atelier élargit leur conception de la pratique réflexive et soutient leur motivation. Les retours qualitatifs montrent que l'atelier favorise l'audace, l'innovation et une réévaluation des hiérarchies dans l'enseignement. Cependant, certains commentaires soulignent des résistances envers la formation. L'étude conclut que sortir du cadre disciplinaire traditionnel peut enrichir la réflexivité, tout en nécessitant un accompagnement pour assurer l'opérationnalisation des apprentissages.

## SUMMARY

This work explores an innovative approach to reflective practice in teacher training, using cinema as a pedagogical tool. Conducted at the Haute École Pédagogique du Valais, this project involved teaching students in a workshop centered around the film *Années 20* (Volger, 2021). The workshop combined the viewing of a unique long take and a discussion led by actors, aiming to connect the creative process to pedagogical concepts such as differentiation and reflectivity. A post-workshop questionnaire reveals overall positive feedback: more than 75% of students believe the workshop broadens their understanding of reflective practice and supports their motivation. Qualitative feedback indicates that the workshop fosters boldness, innovation, and a reevaluation of hierarchies in teaching. However, some comments highlight resistance to the training format. The study concludes that stepping outside traditional disciplinary frameworks can enrich reflectivity, provided that adequate support is offered to ensure the operationalization of the learning outcomes.

**MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Pratique réflexive, cinéma, apprentissage, innovation.

**KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Reflective practice, Learning, Cinema, Innovation.

## **1. Introduction**

Ce travail est la conséquence d'une rencontre fortuite entre le monde de la formation et celui du cinéma. Il plonge les étudiants dans la création cinématographie sous l'éclairage de la pratique réflexive. Le microcosme du cinéma et celui de la pédagogie semblent éloignés. Cependant, après le visionnement d'un film est né ce projet ambitieux de découvrir le cinéma sous l'œil du praticien réflexif (Perrenoud, 2001), un professionnel analysant son travail et se remettant en question. Comme le travail à la table dans le monde du théâtre qui est un processus d'analyse et de compréhension du texte partagé en équipe, cet article détaille les étapes de ce projet. Il explique son contexte, puis il détaille les concepts théoriques. Finalement, il propose une analyse de l'activité avec le retour des étudiants.

## **2. Le contexte**

Ce projet s'est déroulé à la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS). Sa mission est de former les professionnels de l'enseignement primaire, secondaire ainsi que de l'enseignement spécialisé. Ce travail se déroule au sein de la filière des formations à l'enseignement secondaire. Ces étudiants possèdent déjà une formation disciplinaire universitaire dans leur discipline d'enseignement.

La formation s'organise dans trois domaines : les sciences de l'éducation, la didactique et le terrain (RRDIPL, 2019). La HEP-VS ajoute un quatrième domaine intégrateur, la réflexivité. Il vise le développement des compétences professionnelles issues du référentiel de formation (Barras, 2023). La formation se déroule en alternance entre des apports théoriques, des stages et une intégration des différents apports (Tobola Couchepin et al., 2024).

### **2.1. Le dispositif de formation dans la filière des formations à l'enseignement secondaire**

Le cursus de formation est organisé autour de quatre domaines : la didactique, les sciences de l'éducation, les stages sur le terrain de l'enseignement et la réflexivité. Les domaines de la didactique et des sciences de l'éducation s'appuient sur des cours fortement hybrides, le terrain avec de la pratique et la réflexivité relie ces différents apports.

Le domaine de la réflexivité s'appuie sur le module de mentorat qui est filé tout au long de la formation. Il a pour objectif d'initier les futurs enseignants à la pratique réflexive, validé par l'écriture et la défense d'un bilan de compétence en fin de formation (Barras, 2023). Chaque étudiant fait partie d'un groupe composé au maximum de 10 étudiants qui est guidé par un

mentor, professeur dans la filière. Le module comporte à chaque semestre : deux séances groupe guidée par le mentor, un atelier de formation réflexif préparé par les mentors regroupant tous les groupes d'étudiants, et une lecture réflexive des rapports de stage par le mentor (Figure 1). Les séances de mentorat permettent de traiter différentes situations issues de la pratique professionnelle durant deux heures. Plusieurs techniques d'analyses sont expérimentées, divers débriefings (Barras & Ghiringhelli, 2022; Mitchell & Everly, 1995) ou la vidéo confrontation (Flandin et al., 2016). L'atelier réflexif d'une demi-journée offre un éclairage particulier sur diverses thématiques en faisant appel ponctuellement à des spécialistes. Il permet de travailler en grand groupe et d'expérimenter des formes variées d'enseignement. Ces activités du module sont complétées par au moins une visite d'observation de chaque étudiant dans ses classes ou son stage.

Plan du module de Mentorat

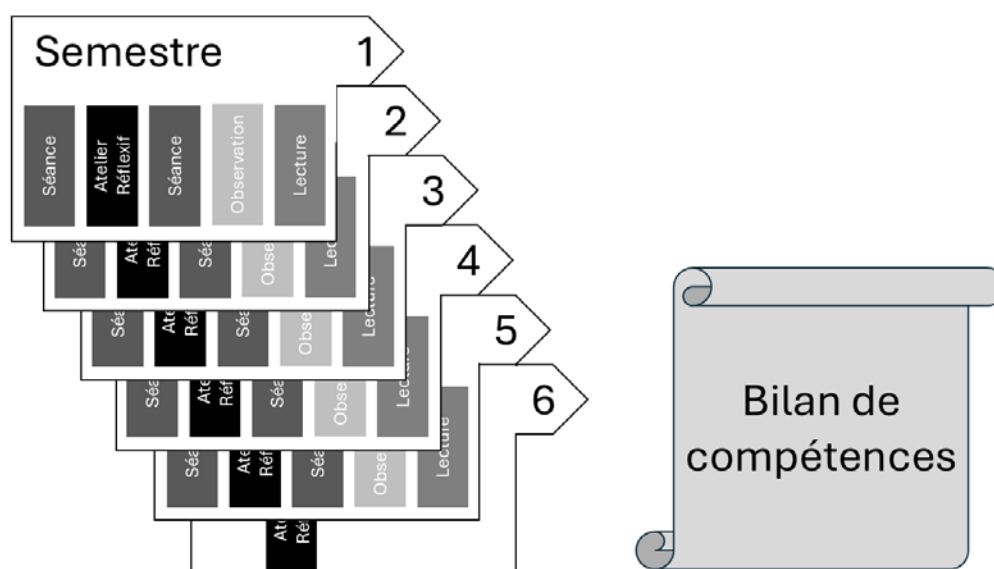


Figure 1, Plan de formation succinct du module de mentorat du premier semestre au bilan de compétences.

## 2.2. Le dispositif de formation à la réflexivité dans la filière des formations à l'enseignement secondaire

La réflexion sur sa pratique est une compétence attendue en fin de formation (Barras, 2023; Perrenoud, 2001). Elle revêt la capacité à apprendre de sa pratique à l'aide d'un questionnement objectif et en s'appuyant sur des savoirs disciplinaires. Elle soutient un développement professionnel tout au long de la carrière de l'enseignant. A la HEP-VS, les étudiants sont accompagnés dans ce processus par un mentor.

La pratique réflexive est un processus dynamique au sein de la filière. Elle s'appuie sur divers auteurs. Le premier auteur convoqué est Dewey (1938). Ses propositions sur l'apprentissage sont toujours actuelles (Rozier, 2010; Thievenaz, 2019). Chez Dewey, l'apprenant vient à l'école et découvre le savoir au travers de situations variées. Elles lui permettent de pratiquer et de développer ses savoirs. L'apprenant utilise ses connaissances, mais surtout observe et se questionne sur les cas dysfonctionnels. Les difficultés rencontrées dans l'action sont des invitations à la réflexion. Celle-ci doit être systématisée et structurée afin de produire des résultats susceptibles de modifier la structure des connaissances. Dewey parle d'un processus d'enquête en posant des hypothèses à valider. Cette idée est une formidable anticipation des découvertes neurologiques qui démontrent que tout mouvement est une anticipation de l'action (Berthoz, 1997), et que des corrections sont apportées lors de détection de la déviation à cette planification (Masson, 2020). Autrement dit, un formidable moteur de l'apprentissage.

Les étudiants suivent des activités de mentorat. Les premiers travaux effectués avec ce dispositif portent sur l'écriture réflexive (Buysse & Renaulaud, 2012; Buysse & Vanhulle, 2009). Ici, des situations vécues sur le terrain sont décrites à l'aide d'une grille d'écriture. Elle vise à décrire puis analyser une situation professionnelle en recherchant une ouverture vers d'autres hypothèses. Finalement, l'étudiant effectue une réécriture de sa situation afin de stabiliser les savoirs issus de cette analyse. Ce processus permet une prise de distance et une compréhension plus vaste de la situation, comme évoqué par Pennebaker et Smyth (2021) dans leur technique d'écriture expressive.

L'écriture réflexive ne convient pas à tous les étudiants. En effet, certains peuvent rencontrer diverses difficultés dans l'écriture (Daly, 1985; Faigley et al., 1981). De plus, des analyses du dispositif ont pointé des incompréhensions et des commentaires négatifs chez les étudiants sur cette pratique basée sur la seule écriture (Barras & Périsset, 2016). Elle leur semblait vide de sens. Ils avaient l'impression d'effectuer un travail pour lui-même, sans objectif de développement. Ces retours ont permis un examen tant sur la scénarisation du module que sur le profil des mentors. Le nombre de mentors a fortement diminué pour permettre une implication plus importante dans la scénarisation du module, la création et l'animation d'activités pédagogiques.

Il est alors devenu nécessaire d'ouvrir le dispositif à d'autres formes de pratique réflexive, moins orientée sur la seule écriture. L'utilisation de cartes conceptuelles a été introduite (Barras et al., 2023; Barras & Dayer, 2017). Elles sont mobilisées au travers d'un modèle personnel de l'enseignement (MPE). Les étudiants le travaillent chaque année, offrant ainsi une trace de leur

progression. Des situations personnelles vécues en enseignement sont également analysées sous la forme de débriefings oraux (Barras et al., 2024; Barras & Ghiringhelli, 2022). Un glissement vers l'analyse des erreurs est bien effectué (Reason, 1990) dans une logique systémique qui recherche l'amélioration continue.

Le mentorat s'est étoffé avec des ateliers réflexifs d'une demi-journée, proposés une fois par semestre. Ils traitent de thématiques variées issues de l'actualité, ou de la formation : l'autorité dans l'enseignement, le débat scientifique, les droits de l'enfant, le mouvement dans l'apprentissage, etc. Ils adoptent une approche socio-constructiviste et ils mobilisent des techniques variées, telles que le Jigsaw, le débat, ou la mise en situation, etc. L'atelier faisant l'objet du présent travail porte sur le visionnement d'un film : *Années 20* (Vogler, 2021), suivi d'une présentation et d'échanges avec les comédiens.

### **3. Le film : *Années 20*, son utilisation lors d'un atelier réflexif**

Le dispositif pédagogique présenté utilise une œuvre cinématographique, le film : *Années 20*. Il permet une conscientisation du processus créatif et sa réalisation. Un travail est ensuite effectué pour dégager des similitudes avec des concepts théoriques vus en formation. Des liens entre les mondes de l'art et de l'enseignement sont suggérés et explicités.

#### **3.1. L'atelier réflexif**

Les objectifs de cet atelier d'une demi-journée sont de découvrir la pratique réflexive sous une autre forme, de partager des expériences issues du processus créatif propre au film visionné et de les relier à des concepts vus durant la formation. L'atelier comporte deux parties distinctes : premièrement le visionnement du film, puis un échange d'une heure et demie sur la création de l'œuvre avec deux comédiens/scénaristes animé par l'un des mentors. Il débute par un accueil qui explique les objectifs et le plan de travail de la demi-journée. Le film est ensuite projeté. Au terme de la projection, nous faisons une pause. La seconde partie débute par une explication de la construction du film, puis les étudiants peuvent poser leurs questions. Cette partie est animée par un professeur qui a préparé des questions de relance.

L'œuvre cinématographique est singulière et suscite facilement un questionnement chez le spectateur. Elle est constituée d'un plan séquence d'une heure trente. La caméra chemine dans Paris en juin 2020. Elle capte des personnages et leurs dialogues le temps d'une scène avant d'être happée par d'autres. Ces échanges s'articulent autour de questions socialement vives (Chauvigné & Fabre, 2021). La projection et la présence de deux de ses co-auteurs engendrent

des questions chez les étudiants, tant sur la gestation du projet, sur la préparation du film, sur le déroulement du plan séquence, sur le jeu des acteurs, que sur les dialogues.

La préparation de ce film ressemble furieusement à la planification d'une séquence pédagogique, son déroulement et finalement son évaluation, dont le thème serait l'écriture d'un scénario et son tournage. De plus, les choix des acteurs induisent des réflexions similaires à celle que l'on utilise en enseignement. En effet, la question de l'adaptation du texte et de la scène à l'auteur ressemble à la différenciation nécessaire à la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants (Bourgeois & Chapelle, 2011).

### **3.2. *Années 20* du projet au film, double regard des auteurs et des enseignants**

L'écriture du scénario du film est participative. Elle s'est déroulée durant le confinement de mars 2020. A ce moment le monde s'est figé. Ce temps a été vécu pour les auteurs comme une opportunité créative. Les choix dans les processus d'écriture, de répétition avec les comédiens puis de tournage dans les rues de Paris se révèlent didactique. En effet, les choix de travail fait par les scénaristes et la mise en scène ne sont pas sans rappeler des outils que les enseignants utilisent dans leur pratique, comme nous allons l'illustrer.

L'écriture revêt plusieurs formes sociales de travail (FST). L'enseignant mobilise les FST pour favoriser l'interactions et l'activités pour relier les savoirs et les apprenants (Dolz, Laurens & Silva-Hardmeyer, 2019). Ces auteurs inventorient sept FST. Ici, les quatre scénaristes ont décidé en groupe d'écrire et de tourner un film. Ensuite, ils se sont répartis individuellement ou en dyade l'écriture des différentes scènes, après un accord des thématiques. Ils alternent donc les FST dans l'écriture du film, comme cela peut être le cas dans un cours.

Cette rédaction est évidemment itérative, mais débutée déjà en pensant à des comédiens pour la scène. Le projet leur est proposé avant sa finalisation. Cela rappelle le concept de la différenciation pédagogique, dans le sens où le scénario est construit et adapté en fonction des personnes devant l'utiliser. Il en ressort une première matière textuelle proposée aux comédiens. Ce matériel permet une appropriation plus libre du texte. Finalement, cette matière se transforme afin d'aboutir sur un texte final. Autrement dit, le scénario est écrit pour et avec un comédien empirique et théorique.

La mise en scène est effectuée de manière non magistrale. Elle se veut participative avec le comédien. Dans ce cas, l'acteur doit connaître son texte au cordeau. Ensuite seulement, il peut

le mobiliser et le personnaliser dans une interprétation coconstruite avec les différents partenaires. Cela se rapproche d'une posture de guide et non plus de sachant délivrant le savoir.

L'improvisation provient du décor, soit la ville, la circulation, les transports publics et les gens dans un espace public ouvert. C'est encore une forme de différenciation pédagogique qui est proposée. Il faut ajuster le travail entre les acteurs et le staff technique, selon leurs besoins et/ou leurs difficultés, pour que chacun puisse être confronté à des situations les plus fécondes (Merieu, 2004). Cette manière de procéder a rebattu les cartes entre les acteurs. Les personnes très à l'écoute du metteur en scène sont déstabilisées. A l'inverse, les personnes plus difficiles à diriger se révèle plus impliquées dans le travail.

Le plan séquence n'est pas novateur, mais innovant (Lison et al., 2014). C'est une transposition de l'outil dans un environnement nouveau. Il y a une importation de la technique dans le contexte spécifique du film. Il en découle un travail d'appropriation et d'adaptation pour les techniciens et les acteurs. Nous sommes proche de la transposition didactique (Chevallard, 1985), résumée par la décomposition d'un savoir savant vers un savoir contextualisé.

Le partage de la mise en scène induit un basculement des rôles, un peu à l'image de la classe inversée (Mazur, 1997). L'acteur s'approprie de la scène, mais aussi les différentes hiérarchies sur un plateau de cinéma pour les renverser, le metteur en scène offrant un cadre beaucoup plus large. Les connaissances sont acquises en amont du travail de la mise en scène et utilisées en contexte durant les répétitions puis le tournage. C'est un peu à l'image de l'élève qui découvre la matière en amont de la séance de cours, et l'utilise durant le cours.

Nous pensons que travailler complètement en dehors du champ d'expertise habituelle modifie la perception et l'impact de la pratique réflexive chez les étudiants. Se retrouver face aux artistes parlant de leurs réflexions et de leur travail permettrait de se débarrasser tout ou partie de ses représentations sur l'outil de pratique réflexive. Les étudiants devraient être capable d'inférer du discours et des actions présentées des concepts vus durant leur formation. Ceci devrait se traduire positivement dans l'évaluation faite de l'atelier ainsi que dans les commentaires fournis.

## **4. Méthode**

La population est composée de 22 étudiants qui ont répondu à un questionnaire au terme de l'atelier. Ils sont au quatrième semestre de leur formation. Il faut noter que 24 étudiants étaient présents lors de la discussion qui a suivi la projection.



Le questionnaire évalue la qualité de l'atelier en mettant les répondants dans une position réflexive. Il comporte cinq questions fermées et trois questions ouvertes (Tableau 1). Les questions ouvertes recherchent les éléments retenus à la suite de cet atelier, les transpositions imaginées et des commentaires généraux.

*Tableau 1, Items et type de réponses au questionnaire.*

Items	Réponses
Globalement cet atelier est innovant.	likert en 4 positions
Globalement cet atelier est inspirant.	likert en 4 positions
Globalement cet atelier me donne des idées pour ma pratique enseignante.	likert en 4 positions
Globalement cet atelier élargi mon idée de la pratique réflexive.	likert en 4 positions
Globalement cet atelier soutient ma motivation.	likert en 4 positions
Qu'est-ce que je retiens de cet atelier ?	libre
Quelles transpositions j'imagine à la suite de cet atelier ?	libre
Commentaire général	libre

Le questionnaire est réalisé avec des outils institutionnels de la suite Microsoft 365 (Forms). Les données sont ensuite transférées dans le logiciel Microsoft® Excel® pour leur mise en forme, et l'analyse du contenu.

Les étudiants répondent au questionnaire à la fin de l'atelier. Ils peuvent le faire avec un téléphone portable ou un ordinateur. Un lien et un QR Code est affiché permettant d'accéder au questionnaire en ligne. Il n'y a pas d'obligation à répondre et les données personnelles ne sont pas collectées. Le traitement des données garantit l'anonymat.

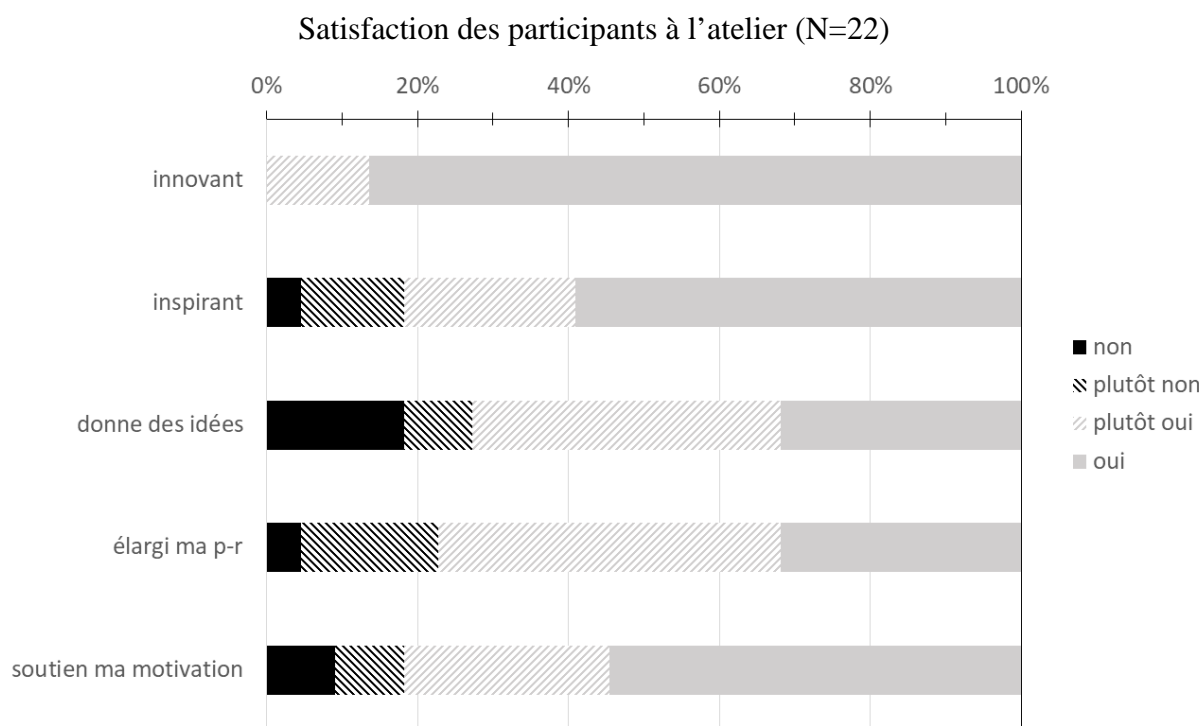
## 5. Résultats

Les résultats sont présentés de manière descriptive sans faire recours à de la statistique inférentielle. Ils sont complétés par les commentaires qualitatifs.

### 5.1. Évaluation de la satisfaction des étudiants, questions fermées

Le taux de réponse de 92% des étudiants présents lors de l'atelier. Les réponses aux questions fermées sont positives (Figure 2). Tous les étudiants déclarent que cet atelier est innovant, seules trois répondent plutôt oui. Pour plus de 80% des répondants, l'atelier est inspirant. Toutefois, trois personnes répondent négativement à cet item. La question « cet atelier me donne des idées pour ma pratique enseignante » récolte le plus d'avis négatifs. Cependant, plus

de 70% des étudiants indiquent leur accord à cette question. Pour plus de 75% de l'échantillon, « cet atelier élargi mon idée de la pratique réflexive ». Finalement, pour plus de 80% des étudiants, cette séance soutient leur motivation.



*Figure 2, Fréquence d'accord des étudiants aux cinq questions fermées.*

Une analyse par individu des données indique des réponses négatives regroupées chez trois personnes (3, 5 et 22). Ces étudiants indiquent au moins trois réponses négatives. Le 22 répond entièrement non au questionnaire à l'exception du premier item obtenant un total accord.

Tableau 2, Données des réponses pour chaque répondant. Le même code couleur est appliqué aux réponses que dans le graphique (0=non, 1=plutôt oui, 2=plutôt oui et 3=oui).

Numéro	innovant	inspirant	donne idées	élargi p-r	motivant
1	3	2	0	2	1
2	3	3	2	1	2
3	3	1	0	2	0
4	3	3	2	3	3
5	3	1	0	1	1
6	3	3	3	3	3
7	3	3	2	2	3
8	3	2	2	2	2
9	3	3	2	2	3
10	3	3	2	2	2
11	3	3	3	3	3
12	3	2	2	1	3
13	2	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3
16	3	2	2	2	2
17	2	3	3	2	3
18	2	1	1	2	2
19	3	3	2	2	2
20	3	3	3	3	3
21	3	2	1	1	3
22	3	0	0	0	0

## 5.2. Analyse des questions ouvertes

Les commentaires montrent une grande richesse. Nous récoltons au total 49 commentaires, aux trois questions ouvertes proposées. Il y en a 18 pour sur ce qui est retenu et de même pour les transpositions imaginées. Les répondants laissent encore 13 commentaires généraux. Le tout est présenté succinctement.

### 5.2.1. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier ? (n=18)

La question de la rétention au terme de l'atelier récolte des commentaires de 18 étudiants. Ils sont positifs, soit huit, mettent en avant la capacité d'oser et d'innover. Évidemment, cette innovation ne se fait pas sans une certaine dose de risques ou de résistance, par exemple : « *Il faut essayer malgré la résistance.* » (répondant 17). En conséquence, il faut persévérer : « *L'innovation demande de la persévérance et la prise de risques* » (répondant 21).

Il y a des retours portant sur la réflexivité. Trois commentaires font référence à ce concept, dont un relie cette réflexion à d'autres professions en parlant de « *l'interdisciplinarité de la réflexivité* » (répondant 12). Il est appuyé par : « *la remise en question est possible dans tous les domaines de la vie.* » (répondant 22). La transversalité de l'outil de pratique réflexive est soulignée.

Deux réponses pointent l'aplatissement de la hiérarchie. Cette idée semble possible et transposable en enseignement : « *L'idée de détruire la hiérarchie et de faire comme si rien n'était prévu par les professeurs alors que plein de scénarii ont été pensés.* » (répondant 9).

### **5.2.2. Quelles transpositions j'imagine à la suite de cet atelier ? (n=18)**

L'atelier donne des pistes. Un élément fort est la place de l'apprenant dans l'enseignement. Le besoin de mettre l'élève au centre de son enseignement est soutenue par neuf commentaires. Relevons qu'un répondant exprime un désaccord marqué. Toutefois ses réflexions dans ses commentaires consciencient un basculement de l'enseignement vers l'apprenant. Ceci se traduit dans quelques commentaires chez plusieurs répondants exprimant une forme de décentration : « *[...] moins me profiler comme l'enseignant qui sait tout* » (répondant 22), ou : « *Ne pas donner l'impression qu'on sait tout.* » (répondant 17). Ces deux exemples expriment un déplacement du curseur posé sur l'enseignant en direction de l'apprenant. Finalement, l'idée de présenter le film *Années 20* aux élèves n'apparaît qu'une fois, pour ne visionner que quelques scènes sélectionnées.

### **5.2.3. Commentaires généraux (n=13)**

Les commentaires sont très positifs. Huit commentaires remercient les organisateurs et les acteurs. Ils soulignent l'aspect différent de cet atelier : « *C'est intéressant d'avoir un cours organisé par notre enseignant HEP, avec sa touche personnelle, mais avec des personnes nouvelles. J'ai apprécié leur enthousiasme et leur optimisme qui nous motive à continuer !* » (répondant 20). Deux autres insistent sur le travail de groupe pour la réalisation du film : « *Mise en évidence de la complétude du travail de groupe* » (répondant 14).

Nous relevons deux commentaires négatifs. Le premier fait part d'une forme de rejet de la formation : « *Enfin un cours qui me donne de l'espoir et me tire vers le haut ! On sort de la masturbation intellectuelle traditionnelle hepienne.* » (répondant 15). Ce commentaire n'est pas formellement négatif, mais il traduit une représentation archétypale et parfois très ancrée de ce qu'est la formation. Une autre personne est déçue que cet atelier n'ait pas porté sur la question de la santé au travail. D'ailleurs, une partie d'un autre commentaire précise les aspects

archétypiques d'une vision négative de la formation : « *Très important : je rappelle que de nombreux diplômés de la HEP quittent le métier après seulement quelques années, donc à quand la remise en question ?* » (répondant 22).

## 6. Discussion

Les données récoltées sont discutées en respectant leur ordre de présentation. L'intention est de rechercher des pistes d'amélioration tant pour ce type d'atelier que pour le dispositif de pratique réflexive déployé.

Les données quantitatives démontrent une adhésion à cette forme de travail proposant un pas de côté. Les répondants apprécient cette innovation. D'ailleurs, même les retours négatifs, sont ponctués par des commentaires indiquant un intérêt pour cette démarche. L'atelier suscite des réflexions ou de possibles transpositions.

La motivation des étudiants dans l'atelier est positive. C'est un processus dynamique nécessaire à l'apprentissage (Viau, 1994). Ce processus est un risque car l'apprenant peut se démotiver. Ce phénomène peut être rapide et massif dans le cas de l'impuissance acquise (Ric, 1996; Seligman & Maier, 1967). Il semble que ce type d'activité puisse jouer un rôle positif dans ce processus.

Les commentaires des étudiants sont riches d'enseignement. Ils retirent de l'atelier l'audace nécessaire à la réalisation d'un projet. Ils voient l'innovation comme une transposition dans sa classe d'une pratique existante, non sans une prise de risque. Ils ne le formulent pas explicitement, mais oser c'est aussi se permettre d'échouer. Cet élément pourrait être développé à l'aide du statut de l'erreur dans une vision d'amélioration continue (Reason, 1990).

L'atelier fournit des idées transposables, notamment une conscientisation des paradigmes enseigner et apprendre (Barr & Tagg, 1995). L'exemple du contrôle donné à l'acteur inspire les étudiants sur la place des élèves. Il invite au basculement vers le paradigme apprendre. De plus, la mécanique de la réflexivité est comprise à l'aide du contexte cinématographique.

Les commentaires négatifs sont informatifs. Ils semblent dénoter d'un phénomène d'attribution causale (Heider, 1958). Par exemple, la formation est plus forte que d'autres facteurs professionnels, sociaux ou personnels, pour expliquer l'abandon professionnel. Il semble des hypothèses alternatives pourraient être envisagées pour cet abandon, comme la complexité, la dévalorisation ou encore un déséquilibre entre vie professionnelle et personnelle. Cependant c'est la formation à qui l'on attribue la cause de l'abandon. Cette formation semble plus jouer

le rôle du bouc-émissaire idéal occultant les autres facteurs. Elle est certainement le facteur sur lequel l'étudiant a le moins de contrôle et donc le plus externe. En lui attribuant tous les torts, il protège l'individu et lui évite une remise en question ou réflexivité.

## **7. Conclusion**

Cet atelier récolte des retours positifs. Il a rempli les objectifs attendus de formation. En somme, il semble bien que l'hypothèse de proposer une activité de travail hors cadre favorise la réflexivité. Toutefois, ces premières données ne sont pas généralisables en l'état. Elles fournissent des lignes directrices. Quelques points nécessitent des approfondissements.

L'effet positif de cet atelier est à relier à la présence des acteurs. Leur notoriété rejaillit certainement sur l'évaluation. Ces causes ne semblent pas nuire à l'impact de l'atelier. En effet, les pistes de transpositions exprimées par les étudiants sont professionnelles. La majeure partie des commentaires font état d'une conscientisation du paradigme d'apprentissage. Les étudiants établissent un parallèle entre la mise au centre de l'acteur dans le film et la place centrale de l'élève. La réflexion des artistes et le dialogue proposé a suscité des idées de transpositions. Le lien émotionnel avec l'institution de formation s'est effacé le temps de cet atelier. La projection du film et le dialogue avec les acteurs a joué le rôle proche de celui d'un objet transitionnel (Winnicott, 2003) pour la thématique de la pratique réflexive. En effet, l'espace intermédiaire proposé a eu un effet médiateur pour le sujet entre l'activité des artistes et sa propre action en enseignement.

La représentation de la réflexivité reste fragile, de même que la reproductibilité de cet atelier. Cependant, il s'avère important d'illustrer ce concept de diverses manières pour lui donner une forme de légitimité issue de la « pratique ». L'exemplification au travers d'autres professions semble une piste de travail prometteuse. Elle est moins directive et permet d'imaginer des transpositions à son contexte. C'est une façon d'impliquer les étudiants. Toutefois, il faut veiller à aider et à guider l'opérationnalisation des concepts proposés vers la pratique professionnelle. Le risque est le rejet de l'outil et une attribution négative. Autrement dit, le proverbe populaire : « Nul n'est prophète en son pays » a bien fonctionné dans l'activité présentée.

# Pratique réflexive et cinéma, un couple possible ?

Hervé Barras, HEP-VS  
Noémie Schmidt, Actrice  
Joris Avodo, Acteur



## ■ Objectifs de la présentation

- Mobiliser une œuvre cinématographique comme révélateur de la pratique réflexive
- Évaluer une partie du dispositif de mentorat

## ■ Contexte

### — HEP-VS

- Former des candidats à l'enseignement
  - Degré primaire
  - **Degrés secondaires**
  - Enseignement spécialisé

(LHEP, 1996)

HEPVS | PHVS 

## ■ Dispositif de mentorat filière des formations secondaires

- Accompagnement des étudiants dans l'«ADN» de la HEP-VS
  - Bémol : très axé sur l'écriture (Buysse et Renaulaud, 2012 ; Cifali, 1996)
  - Analyse du dispositif (Barras et Périsset, 2016)
    - Incompréhension chez les étudiants
    - Manque de sens
    - Multiplicité des intervenants
    - Suivi lacunaire
  - Dispositif revu
    - Moins d'intervenants
    - Plus de participation des étudiants
    - Plus d'outils

HEPVS | PHVS 



## ■ Dispositif revu

- Enseignants
  - 5 personnes
  - Suivi d'un diplôme (di sec II, di comb, ma sec I) et volée
- Outil
  - MPE
  - Observation
  - Analyse de l'activité
    - Debriefing en groupe et oral
    - Vidéo confrontation
  - Ateliers réflexifs

## ■ Ateliers réflexifs

- Une volée est réunie ~60 étudiants
- Un thème est proposé et discuté durant une après-midi
- Mobilisation de principes de pédagogies actives
- Thèmes variés
  - L'autorité dans l'enseignement
  - Apprentissage en mouvement
  - Santé au travail, éclairage pour l'enseignement
  - Années 20, le film
  - ...

## ■ Années 20

### Le film

- Plan séquence
  - Planification précise
  - Milieu urbain
- Rédaction itérative
  - En pensant aux acteurs
  - En intégrant les acteurs dans l'écriture
- Mise en scène participative
- Forme d'inversion les acteurs doivent :
  - S'approprier leur scène en amont
  - Composer dans le milieu urbain «vivant»

### L'atelier

- Découvrir la pratique réflexive dans un autre monde
- Visionner le film
- Présenter le film avec 2 auteurs/acteurs
- Questionner les artistes
- Relier la création cinématographie et pratique réflexive

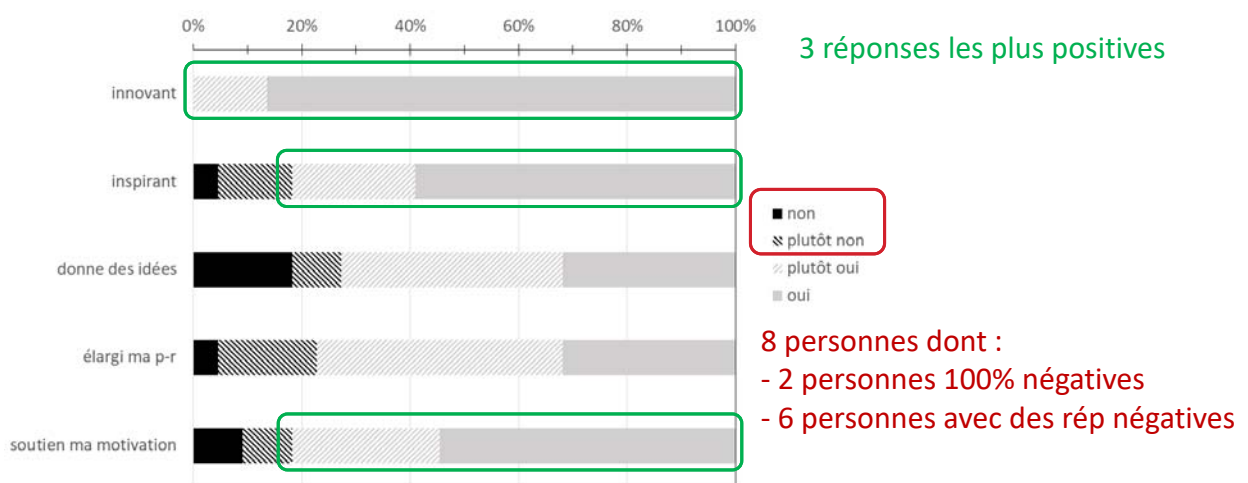
## ■ Questions

*Travailler dans un autre champs disciplinaire, modifie-t-il la perception et l'impact de la pratique réflexive chez les étudiants ?*

## Méthode

- Population : 22 étudiants
- Variables : satisfaction des étudiants et implication post atelier
- Matériel : questionnaire en ligne MS Forms 365
- Procédure
  - Évaluation post atelier en ligne à l'aide d'un lien
  - Participation facultative
  - Anonymat

## Satisfaction des étudiants (N=22)



## ■ Implication post atelier, questions ouvertes

- Je retiens... (n=18)
  - Innovation nécessite de la prise de risque
  - Réflexivité et remise en question dans tous les domaines de vie
  - Aplatissement de la hiérarchie
- Transpositions... (n=18)
  - Mettre l'élève au centre (n=9)
  - Déplacement de l'enseignement vers l'apprendre
- Commentaires... (n=13)
  - « *Enfin un cours qui me donne de l'espoir et me tire vers le haut ! On sort de la masturbation intellectuelle traditionnelle hepienne.* » (répondant 15)

## ■ Discussion

- Atelier réflexif positivement vu par les étudiants
  - Conscientisation du basculement de paradigme pédagogique (Barr et Tagg, 1995)
  - Motive les étudiants, cette activité pédagogique est positive dans la dynamique (Viau, 1994)
  - Vision positive de l'innovation en osant échouer et s'améliorer (Reason, 1990)
- Retours négatifs
  - Attributions causales externes (Heider, 1958)
    - Causes liées à la formation plus fortes que facteurs professionnels, sociaux ou personnels
    - Déséquilibre probable entre vie personnelle, professionnelle et formation

## ■ Conclusion

- Activité *hors cadre* positive et favorise la réflexivité
- Effet des acteurs...
- Liens entre cinéma et enseignement fonctionnent en favorisant la conscientisation de changements
- La représentation de la réflexivité fragile et besoin de soutien

**« *Nul n'est prophète en son pays... »***

## 8. Bibliographie

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.  
<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barras, H. (2023). Impact de la formation à l'enseignement, analyse de bilans de compétences. *e-JIREF*, 9(3), 1-32. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-1>
- Barras, H., Da Ronch, M., & Michelet, V. (2023). Favoriser la conscientisation du développement professionnel dans une formation à l'enseignement secondaire, analyse du modèle personnel de l'enseignement. *Apprendre de la nature ? Enjeux pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lausanne, Suisse.
- Barras, H., & Dayer, E. (2017). Comment faire appel à une carte conceptuelle pour évaluer les apprentissages ? In V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister, & D. Berthiaume (Éds.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* (p. 183-196). de boeck supérieur.
- Barras, H., & Ghiringhelli, M. « Ghiri ». (2022). Impact de la culture juste sur -l'apprentissage chez des pilotes militaires d'hélicoptères. *stratos*, 2-22, 55-69.  
<https://doi.org/10.48593/nzxt-r730>
- Barras, H., & Périsset, D. (2016, janvier 13). *Accompagner de futurs enseignants au degré secondaire : Un pari sur le développement professionnel*. 28e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, Lisbonne, Portugal.
- Barras, H., Schwarz, M. « Blacky », & Mülenthaler, M. « Mäsu ». (2024). La culture juste chez des pilotes de chasse, conséquences sur leurs apprentissages. *Stratos digital*, #78.

- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Buyse, A., & Renaulaud, C. (2012). Enseignants du secondaire et bilan de compétences : Quelles appropriations ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 73-96.
- Buyse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : Quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Daly, J. A. (1985). Writing Apprehension. In *When a Writer Can't Write : Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems* (p. 43-82). The Guilford Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic : The theory of inquiry*. Holt.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Flandin, S., Auby, M., & Ria, L. (2016). À quoi s'intéressent les enseignants dans les exemples en formation ? Étude de l'utilisation par des stagiaires de ressources basées sur la vidéo. *Recherches en éducation*, 27, Article 27. <https://doi.org/10.4000/ree.6273>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.

- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <http://journals.openedition.org/ripes/771>
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner : Les 7 principes neuroéducatifs*. Odile Jacob.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction : A user's manual*. Prentice Hall.
- Merieu, P. (2004). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (14e éd.). ESF.
- Mitchell, J. T., & Everly, G. S. (1995). Critical Incident Stress Debriefing (CISD) and the Prevention of Work-Related Traumatic Stress among High Risk Occupational Groups. In G. S. Everly & J. M. Lating (Éds.), *Psychotraumatology : Key Papers and Core Concepts in Post-Traumatic Stress* (p. 267-280). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1034-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1034-9_16)
- Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2021). *Ecrire pour se soigner. La science et la pratique de l'écriture expressive* (M. Rigaud, Trad.). éditions markus haller.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur.
- Reason, J. (1990). *Human Error*. Cambridge University Press.
- Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité, Pub. L. No. 4.2.2.10 (2019).
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : Une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96(4), 677-702. <https://doi.org/10.3406/psy.1996.28925>



- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 19-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>
- Tobola Couchepin, C., Schär, S., Barras, H., Dayer, E., & Perruchoud, A. (2024). L'expérience d'apprentissage : Évaluation de différents dispositifs. In H. Barras & L. Forest, *Prototyper pour renforcer l'expérience d'apprentissage* (p. 177-199). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1ère édition). Les éditions du renouveau pédagogique.
- Vogler, E. (Réalisateur). (2021). *Années 20* [Plan séquence; Film]. Wayna Pitch.
- Winnicott, D. W. (2003). Transitional objects and transitional phenomena 1—A study of the first not-me possession 2. In *Influential Papers from the 1950s* (p. 150-162). Routledge.