

Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante

sous la direction de
Cyrille Gaudin, Simon Flandin,
Sylvie Moussay & Sébastien Chaliès

Que cela soit clair d'emblée, les auteurs de cet ouvrage collectif s'inscrivent tous dans des approches de formation par l'analyse de vidéos de situations de classe. Ils ne présentent pas l'utilisation de la vidéo comme une panacée, mais un ensemble de modalités sujettes à d'éventuelles dérives. S'il fallait ne retenir qu'une condition pour éviter des dérives de son utilisation vers le formatage, ce serait la nécessité de maintenir la dialectique entre recherche et formation afin de ne pas céder à la tentation d'éluider la complexité du réel associée à tout extrait vidéo, ce à quoi se tiennent tous les chapitres de cet ouvrage.

Cet ouvrage présente divers dispositifs de vidéo-formation sans pour autant les proposer comme généralisables ni « duplicables » dans n'importe quel contexte, car ils sont fondés sur des protocoles de recherche spécifiques. Il a l'avantage de présenter la vidéo-formation sous divers aspects, sans en faire pour autant une solution obligatoirement avantageuse. Au contraire, l'accent est mis sur les questions à se poser avant de l'utiliser en formation.

Contrairement aux pratiques habituelles des réseaux sociaux, auxquelles nous avons tendance à penser que nos futurs enseignants se réfèrent, ce n'est pas à la personne, à ses performances, à ses contreperformances que cet ouvrage s'intéresse. Les diverses contributions au contraire incitent à s'en détacher pour se focaliser sur les pratiques, l'activité et le contexte avec et dans lesquels l'individu filmé évolue. Il s'agit d'observer via la vidéo une activité pour construire le professionnel. En ce sens, la comparaison que fait Marc Durand dans la postface avec la vidéo-formation est judicieuse : la vidéo-formation « *est un antiselfie* ».

L'utilisation de la vidéo peut suralimenter l'analyse de l'activité dans le sens d'une acuité et d'une finesse d'analyse accrues dans des visées de formation.

Mais, et c'est également l'objet de cet ouvrage, elle peut également contribuer à promouvoir des dispositifs inenvisageables il y a quelques années.



L'Harmattan, Collection « Savoirs & Formation », 2018, 289 pages, ISBN : 9782343144610

Tout ceci à la condition que son utilisation soit réellement pensée en des termes d'opportunité (n'existe-t-il pas une autre modalité moins coûteuse ?), de nécessité (est-ce bien nécessaire ?) et de singularité (se voir au travail est-elle la seule modalité ?).

La vidéo-formation peut induire des processus ou des postures de réflexivité augmentée sous certaines conditions présentées dans les différentes études.

Contrairement à ce que laisserait entendre l'organisation éditoriale de l'ouvrage en deux parties séparées (la première dans un cadre développemental ou sémiologique, la seconde dans un cadre normatif ou culturaliste), les auteurs défendent plutôt une articulation entre ces deux approches. En d'autres termes, la vidéo-formation doit être pensée, non comme une solution exclusive, mais comme une modalité dans laquelle les règles et les normes enseignées doivent contribuer en même temps au développement de chaque enseignant pour pouvoir les modifier, les adapter, les transgresser en étant capable d'argumenter.

Les deux parties de l'ouvrage sont précédées par une préface de Patrick Rayou puis d'une introduction de Cyrille Gaudin et Simon Flandin.

La partie 1 est intitulée « Vidéo-formation et développement de l'activité enseignante à partir d'une approche sémiologique ». Elle se compose des cinq premiers chapitres. Le chapitre 1 précise les principaux présupposés épistémologiques et principes méthodologiques qui sont communs aux quatre études présentées.

La partie 2 est intitulée « Vidéo-formation et développement de l'activité enseignante à partir d'ap-

proches culturalistes ». Elle se compose des chapitres 6, 7, 8 et 9. Cette partie présente trois études fondées sur des théories historico-culturelles et psychologiques de l'activité prenant également appui sur un assujettissement relatif à des expériences normatives situées. Dans la même structuration que la partie 1, le chapitre 6 présente les postulats et théories des trois programmes de recherche communs aux trois études exposées.

Ces deux parties sont suivies d'une conclusion de Cyrille Gaudin et Simon Flandin. L'ouvrage se termine par une postface de Marc Durand.

Partie 1

Les quatre études présentées sont appréhendées selon une approche sémiologique avec un concept d'activité dans le sens de Jacques Theureau, que les auteurs développent.

En tant que technologie « rétentionnelle », la structure d'écoulement de la vidéo est appréhendée par les auteurs comme semblable à celle de la conscience humaine. Dans ce sens elle facilite l'engagement, le réengagement d'un acteur dans l'activité visionnée. Les auteurs peuvent ainsi selon leurs approches décrire et comprendre l'activité et l'expérience humaines.

Deux dispositifs ont donc été utilisés dans ces quatre études, mais également dans les études de la seconde partie : des entretiens d'autoconfrontation pour obtenir des données destinées à la recherche et des allo-confrontations dans des visées de vidéo-formation.

La première étude dont les auteurs sont Simon Flandin et Luc Ria, présentée dans le chapitre 2, interroge les objets et les processus d'apprentissage en jeu chez les enseignants novices lorsqu'ils observent leurs pairs notamment par vidéo interposée. Qu'est-ce qui oriente leur activité d'observation vidéo et qu'est-ce qui, dans l'activité visionnée, la rend signifiante au point de générer des apprentissages ?

La recherche menée présente deux types de résultats. Tout d'abord l'apprentissage dépend de la perception, dans la vidéo, d'un enjeu faisant écho à l'enseignant novice qui produit ce que les auteurs nomment « amorçage observationnel ». Cet amorçage observationnel ainsi que la transformation potentielle du travail sont conditionnés également par une viabilité de la situation estimée par l'observateur. Cette viabilité, et c'est le deuxième résultat de cette étude, peut prendre quatre formes : une technique connue ou reconnue, un savoir sur le métier, une règle à suivre et à faire suivre et une forme syncrétique d'activité résultant de plusieurs éléments observés.

La deuxième étude, dont les auteurs sont Serge Leblanc et Céline Blanes-Maestre, porte sur les effets de visionnements multiples de situations filmées sur des enseignants novices de master 2 MEEF (Métiers de l'enseignement de l'éducation et

de la formation), dans une unité d'enseignement transversale, afin de stimuler et outiller des réflexions professionnelles.

Certains résultats sont étonnants. Par exemple l'immersion mimétique générée par le visionnage de la vidéo permet un engagement bien plus important que l'analyse qui en est proposée en formation. Pour reprendre les termes de l'étude précédente, on pense au « faire écho » et à une certaine viabilité de la situation en tant que vecteur d'engagement. Ceci est d'autant plus étonnant que l'analyse est souvent perçue par les formateurs comme un moment bien plus formateur que le visionnage qui reste dans leurs esprits l'artefact support pour une analyse plus productive en termes d'apprentissage. Les auteurs en déduisent avec juste raison la présence d'une double activité : celle générée par le visionnage de la vidéo et celle engendrée par le dispositif de formation et les formateurs eux-mêmes. Ces résultats amènent les auteurs de ce chapitre à envisager des moments prolongés, suite au visionnage et avant l'analyse. Ils repèrent également une contrainte chronologique dans la formation initiale pour laquelle l'allo-confrontation conviendrait davantage en début de formation et permettrait de passer progressivement à l'auto-confrontation. Des pistes intéressantes donc pour les formateurs en école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE)...

La troisième étude présentée par Alain Muller et Valérie Lussi-Borer porte sur des analyses menées auprès d'enseignants dans leur première année de formation à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève. Elle interroge « les potentialités de renormalisations » contenues dans l'opération de comparaison d'activités entre plusieurs visionnages de situations d'enseignement de même type. Ces modalités permettent des articulations de « différences inter-activités » et de « différences intra-activité » qui contribueraient à un développement professionnel.

Concernant l'élaboration de différences inter-activités, les auteurs montrent que trois niveaux de comparaison sont en jeu : un niveau globalement qualitatif (différences entre ce qui marche bien, moins bien, pas du tout), un niveau analytique (le repérage des actions qui font la différence) et un niveau permettant des essais de généralisation.

Concernant l'élaboration de différences intra-activités, la recherche montre que les enseignants ne se contentent pas des consignes. Ils thématisent également ce qui aurait pu être différent au sein du déploiement d'une même activité en termes de possibles non réalisés.

Pour les auteurs, seule la mise en œuvre conjointe de ces deux types d'élaboration provoque des renormalisations. Il s'agit de systèmes triadiques comparant deux situations, à l'aide d'un troisième élément de ce qui va devenir une triade : l'activité possible. Ainsi, lors du visionnement de plusieurs vidéos, « l'activité possible joue le rôle de

médiateur de ces activités réelles comparées ». Poussant leur logique plus loin, Muller et Lussi-Borer n'hésitent pas à raisonner en termes de processus de « renormalisations fictives » : les articulations faites par les stagiaires en formation, entre différences réelles et différences possibles, ouvrent sur des différences virtuelles, qui potentiellement peuvent provoquer des processus de renormalisations fictives...

Muller et Lussi-Borer suggèrent alors trois pistes en formation : a) proposer des outils pour l'analyse de l'activité aux enseignants novices ; b) choisir des supports vidéo montrant des activités diversifiées, mais proches de celles des enseignants à former ; c) proposer des activités suscitant de la satisfaction et de l'insatisfaction

La quatrième étude est présentée par Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux. Elle traite d'une conception dite participative d'un dispositif de formation. Une conception participative consiste à prendre en compte les besoins des étudiants au retour des stages dans lesquels ils assurent des situations de classe. L'adhésion des étudiants, les articulations des aspects théoriques et pratiques, sont également visés dans la formation d'étudiants en licence 3 « Éducation et motricité » en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) qui est ici prise comme support de la conception du dispositif. En termes d'organisation, les étudiants devaient réaliser des vidéos de séquences de leçons, accompagnées d'un journal de bord et d'analyses. Des séances de formation utilisaient ces supports sous diverses modalités.

La recherche menée par les auteurs consistait à analyser la manière dont les étudiants s'approprieraient le dispositif de formation. Les résultats montrent deux aspects saillants.

1) Une évolution des focalisations et des formes de réflexivité entre un déplacement des moments de la leçon filmée correspondant à leurs préoccupations, et des interprétations de leurs propres vidéos. Selon les périodes de stage, les moments focalisés changeaient, ce qui a permis au formateur d'orienter les choix des vidéos supports.

2) Des identifications de gestes professionnels d'intervention en classe et des constructions de significations. Quatre dimensions de ces identifications/constructions de signification ont été relevées par les auteurs : une dimension comportementale et une dimension professionnelle, une dimension corporelle et une dimension contextuelle.

En conclusion, ce chapitre montre que la conception participative de dispositif de formation favorise les évolutions des focalisations attentionnelles, des formes de réflexivité des étudiants et l'identification de gestes professionnels en classe et de leurs significations. Les auteurs proposent ainsi de diversifier et de bien doser les types de ressources utilisées en formation, ressources vidéo, ressources documentaires, ressources documentant le vécu de l'enseignant visionné...

Partie 2

Les trois études présentées s'inscrivent dans les trois approches culturalistes que les auteurs présentent en préalable dans le chapitre 6.

La première étude présentée par Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès, et c'est là son originalité, propose d'interroger les potentielles difficultés spécifiques de l'utilisation de la vidéo en formation pour les enseignants novices, et pour les formateurs.

L'étude porte sur la formation initiale d'étudiants de master 2 à l'ESPE de Toulouse en éducation physique et sportive. Un dispositif particulier utilisant des vidéos a été filmé et suivi d'entretiens d'autoconfrontation avec les différents acteurs (professeurs stagiaires, formateurs). Les données ont été analysées selon une méthodologie particulière explicitée et fondée en partie sur la construction de règles par le chercheur à partir du discours des enseignants novices lors des entretiens d'autoconfrontation. Pour les auteurs, une règle est constituée d'un objet, d'éléments d'étayage et de résultats attendus ou constatés. Par exemple « Donner une explication à un élève » (signification interprétée par l'enseignant novice regardant la vidéo) vaut pour « Insister en répétant et en montrant un élément qui a été enseigné » (Ce que l'enseignant novice voit sur la vidéo) ce qui obtient comme résultat que « les élèves se transforment » (les effets que pense repérer l'enseignant novice sur la vidéo).

Les résultats obtenus montrent que 1) les enseignants novices n'analysent pas toujours la vidéo conformément aux attentes du formateur ; 2) et que la vidéo crée de la complexité dans l'activité du formateur. L'étude montre que l'utilisation de vidéo n'est pas obligatoirement le support privilégié pour les formateurs notamment pour « exemplariser ».

Les auteurs interprètent ces résultats, en discutant trois formes d'activité accompagnant la complexité apportée par la vidéo : a) activité autonome des enseignants novices échappant au formateur ; b) activité contrainte pour les formateurs par l'utilisation de la vidéo et c) activité induite du formateur, qui a tendance à déclencher des formes d'autoconfrontation avec les novices.

La deuxième étude, exposée par Solange Ciavaldini-Cartaud, développe un exemple de visite de classe enrichie par le filmage de la situation de classe dans le cadre du tutorat mixte, dont la modalité semble spécifique à l'ESPE dans laquelle l'étude a été faite.

Dans le cadre d'un parcours d'histoire-géographie d'un master MEEF, des « observables » (photographies, courts extraits vidéo) sont complétés de diverses fiches élaborées par l'enseignant. Ces éléments sont analysés collectivement en trois phases.

Sans grande surprise, les résultats montrent la difficulté des enseignants novices, d'une part à se détacher de leur fiche de conception de leçon et,

d'autre part à transformer leurs pratiques de classe.

L'auteur en conclut que l'utilisation de la vidéo, avec des modalités propres à cette étude, permet d'aborder certaines difficultés professionnelles typiques de l'entrée dans le métier.

La troisième étude est présentée par Sylvie Moussay dans une approche de clinique de l'activité. Il y est question de coordonnateurs en zone d'éducation prioritaire. Ces enseignants doivent concevoir et superviser des nouveaux dispositifs de suivi des élèves en collaboration avec les équipes d'enseignants. Le but *in fine* est, en tant qu'« enseignant-accompagnant », d'aider les enseignants à transformer leurs pratiques. L'étude porte sur un dispositif particulier en œuvre dans la banlieue lyonnaise, dans lequel un chercheur accompagne quatre coordonnateurs, en visant deux objectifs : construire un collectif de coordonnateurs dans le sens de partager, confronter et mutualiser ; et élargir leur rayon d'action et développer leur pouvoir d'agir. Ainsi, filmages de situations de travail, entretiens d'auto-confrontation, restitution et discussion des analyses ont été mis en œuvre selon un protocole en trois étapes : choix des objets d'investigation, analyse des vidéos sur le travail et identification des actions à transformer.

Un peu comme lors de la première étude de cette partie, deux effets ont été constatés ; un effet prévu et un effet non prévu. Le déclenchement d'un dialogue professionnel par le visionnage d'une vidéo a bien été constaté en tant qu'effet non seulement prévu, mais visé. L'effet non prévu est venu des coordonnateurs. L'effet formateur qu'ils avaient eux-mêmes vécu leur a donné l'idée de proposer d'utiliser avec les collègues de l'établissement les mêmes outils et démarches d'analyse de l'activité à l'aide de la vidéo.

L'auteur conclut alors sur un processus intégrant une méthodologie d'analyse, de recherche, dans un premier temps dans des problématiques de travail (ici les coordonnateurs), et dans un second temps, dans ce que l'auteur nomme « un îlot potentiel de formation » (ici les équipes d'enseignants de l'établissement scolaire). Un bel exemple de formation à et par la recherche.

Nul doute que cet ouvrage peut permettre à des formateurs d'enseignants de penser leurs dispositifs de formation en utilisant la vidéo à bon escient et au bon moment. Il peut également intéresser les enseignants en formation, soit initiale soit continue, pour appréhender pleinement leur formation sans se focaliser sur la personne filmée. Il peut également séduire les enseignants-chercheurs qui s'intéressent de près ou de loin à la dialectique recherche-formation dans des modalités nouvelles ou plus simplement à l'analyse de l'activité.

Alain Jean

Maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Faculté d'éducation, Université de Montpellier