

Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle

Video training and construction of professional experience

Videoausbildung und Bildung der beruflichen Erfahrung

Vídeo formación y construcción de la experiencia profesional

Serge Leblanc et Carole Sève



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1842>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1842](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1842)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 47-60

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Serge Leblanc et Carole Sève, « Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1842> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1842](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1842)

Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle

> **Serge LEBLANC**

Université de Montpellier II, IUFM de l'académie de Montpellier, LIRDEF
(Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation)

> **Carole SÈVE**

Université de Nantes, UFR STAPS, laboratoire Motricité, Interactions,
Performance, EA 4334

RÉSUMÉ • Cet article présente les résultats d'une étude s'attachant à la construction de l'expérience d'une enseignante débutante lors d'une session d'utilisation d'un dispositif de vidéo-formation. Les résultats mettent en évidence trois phénomènes sous-tendant la construction de cette expérience et de nouvelles significations chez l'enseignante. Ces phénomènes témoignent de l'imbrication de divers processus dans la transformation de l'expérience déjà incorporée sur la base d'une immersion mimétique dans les situations professionnelles visionnées.

MOTS-CLÉS • formation initiale des enseignants, apprentissage en ligne, expérience professionnelle, formation en alternance, TIC

Ces dernières années de multiples dispositifs d'analyse de pratiques visant à faciliter la construction de compétences professionnelles se sont développés. Si ces dispositifs sont largement utilisés, peu d'études s'intéressent à l'expérience vécue et construite par les acteurs qui y sont engagés et à la manière dont cette expérience peut donner lieu à la construction de nouvelles connaissances et/ou compétences professionnelles. L'objectif de cet article est d'analyser les processus de construction de l'expérience d'une enseignante en formation, lors d'une session d'utilisation d'un dispositif particulier d'analyse de pratiques : la plateforme de vidéo-formation *NéoPass@ction*¹ (Ria *et al.*, 2010). Elle propose, entre autres, un ensemble d'extraits vidéo présentant des séquences d'enseignement en classe, des entretiens avec les enseignants débutants ayant conduit ces séquences et réalisés lors du visionnement de la vidéo, des entretiens avec d'autres enseignants (des enseignants débutants et

¹ Plateforme de formation en ligne développée par une équipe de chercheurs (Ria *et al.*, 2010) et hébergée au sein de l'INRP puis de l'Institut français de l'éducation-École normale supérieure de Lyon.

des enseignants chevronnés), les points de vue complémentaires de chercheurs. Ces séquences vidéo sont organisées par thématiques professionnelles. La thématique « L'entrée en classe et la mise au travail » dont il sera question dans cet article, est construite selon une « frise développementale » (*i.e.*, une modélisation des étapes typiques de transformation des pratiques des débutants dans le sens d'une efficacité accrue). Les vidéos sélectionnées présentent des séquences de leçons issues de matériaux de recherches sur les enseignants débutants (Ria, 2009) et les exemplaires les plus aboutis pour illustrer telle ou telle façon de faire ou difficultés typiques des débutants (Leblanc & Veyrunes, 2012). Pour les auteurs du projet, ces séquences vidéo constituent des ressources potentielles pour la formation des enseignants débutants (en autoformation à distance, ou en formation institutionnelle en présentiel avec un formateur).

La conception de cette plateforme s'est appuyée, entre autres, sur les critiques régulièrement exprimées par les enseignants stagiaires à propos des formations professionnelles, notamment le fait qu'elles ne prenaient pas assez en compte leurs préoccupations de débutants et leurs expériences vécues en classe (Rayou & van Zanten, 2004). Par exemple, les débutants estiment peu utiles le visionnement et l'analyse de séquences d'enseignement menées par des enseignants experts dans la mesure où ces pratiques leur apparaissent trop éloignées des leurs et ne correspondent pas aux difficultés auxquelles ils sont confrontés (Serres & Ria, 2007). Le dispositif conçu ne vise donc pas à enseigner de manière prescriptive des pratiques d'enseignants experts, mais à s'appuyer sur les expériences vécues et pratiques actuelles des débutants en classe pour les transformer progressivement sur la base de normes personnelles de viabilité et d'efficacité professionnelle. Les actions, les préoccupations, les focalisations, les connaissances mobilisées par les enseignants débutants constituent des points d'ancrage pour mieux identifier les conditions permettant de transformer leurs pratiques. Un des présupposés des concepteurs du dispositif est que, pour faciliter la création de liens entre les expériences vécues en classe par les utilisateurs de la plateforme et les expériences vécues lors du visionnement des séquences vidéo du dispositif, il est nécessaire que les situations visionnées présentent des traits de similarité avec celles déjà rencontrées par les utilisateurs.

1. Cadre conceptuel

Cette familiarité avec les situations visionnées est censée favoriser une forme d'engagement chez l'utilisateur suscitant une « immersion mimétique » (Schaeffer, 1999) qui s'appuie sur la capacité des individus à accepter de prendre quelque chose pour quelque chose d'autre, de manière consentie et intentionnelle. En suscitant des émotions, perceptions, focalisations déjà éprouvées, cette immersion mimétique permettrait aux utilisateurs de se projeter dans la situation visionnée en mobilisant les expériences antérieurement vécues dans des situations similaires (Durand, 2008).

Cette immersion mimétique serait susceptible de provoquer un « remodelage de l'expérience », c'est-à-dire un processus de « modification-continuation » de ses dispositions à agir dans des situations de classe comparables, du fait de la mise en résonance des expériences passées vécues en classe avec les expériences vécues lors du visionnement des séquences vidéo (Leblanc & Ria, 2010 ; Ria & Leblanc, 2011). Elle inviterait à une extension des significations construites (lors de situations de classe ou de l'utilisation de la plateforme) à d'autres situations professionnelles. La thèse que nous défendons est que l'« expérience fictionnelle », c'est-à-dire le jeu entre le réel du travail et l'environnement d'apprentissage-développement (Durand, 2009 ; Zaccari-Reyners, 2005), constitue un vecteur de remodelage de l'expérience qu'il s'agit d'exploiter au mieux dans les situations de formation.

Cet article présente les résultats d'une étude conduite avec une enseignante débutante (Chloé) visant à caractériser les transformations potentiellement induites par l'utilisation, en présence et avec l'aide d'un chercheur-interlocuteur, d'une plateforme de vidéo-formation. Il s'agissait de reconstruire son « cours d'expérience » (Theureau, 2006) lors d'une première session d'utilisation de ce dispositif, afin de mieux comprendre la manière dont elle s'engageait dans ce dispositif et les significations qu'elle construisait lors de sa navigation dans l'environnement multimédia. Par hypothèse, le cours d'expérience restitue le flux des préoccupations, émotions, actions, focalisations, interprétations, connaissances mobilisées et construites d'un acteur au cours d'une période d'activité (Sève & Saury, 2010).

2. Méthodologie

Dans l'étude présentée ici, le cours d'expérience de Chloé a été reconstruit sur la base de données d'enregistrement audio-visuel de son activité lors de sa session d'utilisation de la plateforme de vidéo-formation, et de données de verbalisations simultanées et interruptives (Theureau, 2004) produites par des questionnements et relances d'un chercheur-interlocuteur. Cette session de travail a duré 1 heure 52 minutes. Chloé, ayant obtenu le CAPES de français un an auparavant, finissait sa formation en alternance à l'IUFM au moment où elle a répondu favorablement à la proposition du chercheur (qu'elle ne connaissait pas) qui sollicitait des volontaires pour explorer et tester la plateforme prototype de vidéo-formation.

Lors de cette session d'utilisation, Chloé a visionné différentes séquences vidéo relatives au thème « l'entrée en classe et la mise au travail ». Elle a successivement visionné :

- une entrée de classe intitulée « Mise à l'épreuve » réalisée par Romain (enseignant néo-titulaire d'allemand) lors du début de sa première année d'enseignement avec une classe de troisième (durée de visionnement avec les commentaires de Chloé : 11 minutes) ;

- l’entretien de « vécu professionnel » de Romain comprenant une partie relative à cette séquence vidéo (entretien mené par un chercheur lors duquel Romain a été invité à décrire et expliciter son activité en classe) et une partie relative à un début de classe filmé six mois plus tard avec cette même classe où il exprime ce qui a changé dans sa pratique d’entrée en classe (durée totale du visionnement de l’entretien avec les commentaires : 27 minutes) ;
- les commentaires d’une enseignante un peu plus expérimentée (Anne-Laure) relatifs au début de classe de Romain (durée du visionnement avec les commentaires de Chloé : 5 minutes) ;
- les commentaires d’une enseignante expérimentée (Jacinthe) relatifs au début de classe de Romain (durée du visionnement avec les commentaires de Chloé : 9 minutes) ;
- la vidéo correspondant au début de classe de Romain après six mois d’expérience (durée du visionnement avec les commentaires de Chloé : 10 minutes).

Durant cette session qui a été filmée, Chloé a été invitée par le chercheur-interlocuteur, tout au long de sa navigation, à expliciter son activité dans l’environnement multimédia. Ses relances visaient à faciliter la description du vécu de son expérience lors de sa navigation, l’explicitation du point de vue adopté sur la situation (celui de l’enseignant, des élèves, d’un élève, d’elle-même en tant qu’enseignante) et enfin, l’engagement et le maintien dans cette situation de formation.

L’analyse du cours d’expérience de Chloé visait à caractériser les phénomènes sous-tendant la construction de son expérience vécue lors de l’utilisation du dispositif. L’analyse a permis de mettre en évidence trois phénomènes principaux : une exploration et une interprétation de l’activité de l’enseignant visionné, la variation de ses propres points de vue, et le recours à des points de vue complémentaires.

3. Une exploration et une interprétation de l’activité de l’enseignant visionné

Chloé a commencé la session d’autoformation avec adressage à autrui (le chercheur-interlocuteur) en ayant la préoccupation d’anticiper son rituel de classe pour la rentrée scolaire prochaine en Réseau ambition réussite (RAR). La première séquence vidéo visionnée présente un début de cours perturbé : les élèves se bousculent, chahutent, discutent... alors que l’enseignant attend les bras croisés, pendant 3 minutes, qu’ils se calment pour les faire s’asseoir. Cette séquence fait immédiatement écho aux pratiques de l’enseignante et aux questions qu’elle se pose comme l’illustrent ses premiers propos suite à la question du chercheur :

- « *qu’est-ce que tu te dis en voyant cet extrait ?*
- *quand tous les élèves sont rentrés et que certains s’asseyaient et d’autres non, il n’y avait pas de rituel de classe, ça m’a fait sourire, le coup du sac qui se promène de*

droite à gauche, c'est courant et rigolo par contre, finalement, je me rends compte qu'il y a bien un rituel de classe mais il n'est pas respecté par les élèves ».

Compte tenu de ses observations de l'activité de l'enseignant (Romain) et de celle des élèves, elle invalide rapidement l'efficacité du rituel de début de cours « maintenir les élèves debout et les faire s'asseoir dans le calme » qu'elle avait mis en place durant son année de stage. Elle ne se sent pas sûre de pouvoir « tenir » ce type de rituel face à une classe en RAR. En voyant s'exprimer à la vidéo les effets potentiels de ce rituel sur l'activité des élèves, elle estime que celui-ci comporte des risques de « perte de crédibilité » de son rôle d'enseignante. Du coup, elle se lance dans une enquête² afin de trouver des « stratagèmes » visant à « capter l'attention des élèves » et permettre de « rentrer dans le cours plus facilement ». Cette enquête s'appuie sur le visionnement de séquences vidéo de situations réelles de classe conduites par Romain et des entretiens de vécu professionnel relatif à ces séquences vidéo.

Chloé, lors du visionnement du début de cours, est tout d'abord sensible à la formule que Romain adresse aux élèves : « *vous ne faites pas les élèves, je ne fais pas le prof* ». Elle perçoit les effets directs de cette formule sur le comportement des élèves : « *on voit que ça marche, ils ont envie d'avoir un prof* ». Voyant un rétablissement de la situation après ce début de cours difficile, elle s'interroge à la fin de l'extrait vidéo sur qui pilote le démarrage du cours. Celui-ci dépend-il du bon vouloir des élèves, ou alors de l'enseignant qui laisserait volontairement les élèves s'exprimer au début afin de mieux pouvoir les cadrer dans un deuxième temps ?

L'accès au vécu de Romain exprimé dans l'entretien stimule de nouvelles interprétations de son activité en résonance avec son propre vécu. Cette activité de comparaison des deux vécus amène Chloé à la fois à partager certaines des préoccupations et/ou des croyances ou connaissances de Romain, et en même temps à s'en démarquer ou à les nuancer. Elle valide ainsi le fait, comme l'exprime Romain, qu'il est inutile et même contreproductif de s'énerver dans ce type de situation. Par contre, elle invalide la stratégie d'attente du silence adoptée par Romain en différenciant ce qui relève pour elle d'un « silence pour travailler » qu'elle oppose à un « silence de façade ». Elle attribue ensuite une autre signification à la posture d'attente les bras croisés que celle exprimée par l'enseignant en entretien. Si Romain dit qu'il souhaite, par cette attitude, signifier « ostensiblement sa disponibilité aux élèves », Chloé y voit plutôt une attitude de mécontentement et d'impatience. L'interprétation de cette posture est validée un peu plus tard par Romain lui-même qui contredit ses premiers propos : « *je suis un peu agacé, c'est sûr* » mais « *je contiens tout cela* ». Elle estime inefficace et inconfortable la posture adoptée par l'enseignant, les bras croisés dos au tableau, du fait du décalage repéré entre l'image

2 Au sens de Dewey (1938/1993), l'enquête en relation avec une situation indéterminée se caractérise par l'institution d'un problème, un processus progressif de détermination, et la constitution d'« assertions garanties ».

que l'enseignant pense donner et l'image potentiellement perçue par les élèves : « *en tant qu'élève, je me dirais : «il ne sait pas quoi faire, il voit bien que ça marche pas donc du coup on va attendre de voir ce qu'il va tenter». Je trouve que ce n'est pas une attente tranquille* ».

Le visionnement de la deuxième partie de l'entretien de vécu professionnel où Romain décrit ce qui a changé dans sa manière de démarrer son cours avec cette même classe six mois plus tard, conduit Chloé à construire une nouvelle intelligibilité de la situation. Tout d'abord, elle est sensible aux propos de l'enseignant en entretien qui explicite sa propre prise de conscience des modifications concernant la perception de la situation : « *j'ai réalisé qu'on ne devait pas attendre forcément le silence...* » (extrait de l'entretien de « vécu professionnel » de Romain). La situation de début de cours prend alors une tout autre signification pour Chloé : il ne suffit plus de trouver des postures ou des interventions pour obtenir le silence et calmer des élèves mais il s'agit d'imaginer des modalités d'action permettant de mettre les élèves rapidement et individuellement au travail. Chloé commence, à partir de ce moment, à estimer que « c'est par le contenu que ça doit fonctionner ». Installer un « climat de sécurité, de confiance et d'intérêt » par rapport aux apprentissages constitue la nouvelle piste d'action envisagée pour favoriser la mise au travail des élèves qui prend de la consistance, d'autant plus qu'elle a repéré dans les propos de Romain que les élèves « ne sont pas en réussite » dans sa discipline.

Elle confirme et renforce cette piste, une demi-heure plus tard, lors du visionnement de la séquence vidéo de classe correspondant à cet entretien de vécu professionnel. Elle voit ce même enseignant six mois plus tard avec la même classe réaliser une entrée dans le calme, en enrôlant immédiatement les élèves dans une activité individuelle de lecture ou de compréhension d'images vidéo en allemand. Sur la base des comportements de l'enseignant et de leurs effets sur ceux des élèves, elle construit de nouveaux éléments de connaissance : l'accroche du support pédagogique conduit les élèves à être plus réceptifs, l'adaptation des contenus à leur niveau les amène à se sentir plus en sécurité et la posture de l'enseignant est perçue comme rassurante et aidante. Elle précise : « *globalement il circule, il met en confiance les élèves qui ne sont pas encore au travail, au lieu de leur dire «là dépêche toi» [il dit] «c'est ça tu sais le faire, c'est facile»* ». Après avoir repéré des transformations dans l'activité de Romain qui lui permettent de développer des manières d'agir qu'elle juge plus efficaces, Chloé s'interroge sur la façon dont il « vit la classe de l'intérieur ».

Ainsi, le voir est un voir « en écho » et non un voir pour « imiter des aspects formels et superficiels » du comportement de l'enseignant. Il se synchronise avec des connaissances, expériences de classe vécues plus ou moins proches de la situation visionnée.

4. La variation de ses propres points de vue

Tout au long de sa navigation sur la plateforme, Chloé adopte de manière alternée plusieurs points de vue selon les vidéos visionnées et les modes de questionnement du chercheur-interlocuteur. Nous avons identifié trois points de vue qui s'accompagnent d'engagements et de préoccupations différents face à l'activité observée d'un pair :

- un « point de vue en première personne » où Chloé emploie le « je » et où elle parle en tant qu'actrice pouvant restituer une part de son vécu de classe en écho avec celui de l'enseignant visionné. Elle fait alors référence soit à des pratiques personnelles vécues, soit à une projection d'actions dans le futur ;
- un « point de vue en deuxième personne » où Chloé cherche à se renseigner sur le vécu de l'enseignant dont elle visionne la situation de classe. Elle interprète son activité sur une base empathique, à partir des contenus d'expérience de Romain qu'il restitue dans les entretiens de type « vécu professionnel » ;
- un « point de vue en troisième personne » où Chloé porte un jugement sur l'efficacité des actions de l'enseignant. Elle interprète les comportements observables de l'enseignant sans prendre en compte son vécu dans la situation.

L'analyse du cours d'expérience de Chloé révèle une alternance régulière entre ces différents points de vue. Cette alternance a été plus marquée lors du visionnement de séquences vidéo de classe et de vécu professionnel. Par exemple, lors du visionnement de la première séquence vidéo relatif au début de classe de Romain, Chloé, dans un premier temps, adopte un « point de vue en troisième personne » dont témoigne ce jugement : « *il y a bien un rituel de classe mais il n'est pas respecté par les élèves* ». Chloé bifurque vers un « point de vue en première personne » en réaction à la question du chercheur : « *sur le plan émotionnel, tu le vis comment ce début de classe ?* » Cette question induit une réponse égocentrée : « *j'aurais réagi, je n'aurais pas attendu autant quoi. Là vraiment si je me mets dans sa peau, je le vis mal* ». Cette entrée en matière favorise une immersion mimétique générant à la fois des attentes : « *je m'attends au pire* », « *je craignais que ça dérive* » ; et une dynamique émotionnelle variée : « *ça me fait sourire* », « *je suis un peu plus inquiète pour lui compte tenu des événements* », « *je le vis mal* », « *je suis heureusement surprise pour lui* ».

Aussi en adoptant tout d'abord un « point de vue en troisième personne », Chloé, dans un premier temps, visionne la situation avec un vécu émotionnel relativement neutre et s'attache essentiellement aux difficultés de l'enseignant pour « imposer son rituel » aux élèves. Elle met en relation différents éléments de la situation qui font signe pour elle : la posture de l'enseignant, ses interventions, et les effets sur l'activité des élèves. Elle interprète la posture d'attente de Romain, les bras croisés, comme une forme de passivité due à de l'accablement. Visionner cette même situation en « première personne » conduit à une autre perception de la situation beaucoup plus colorée émotionnellement et mettant en scène la perte de crédibilité

de son rôle d'enseignante. En se mettant à la place de Romain, Chloé renforce une connaissance déjà validée dans son expérience personnelle (« la simple présence ne suffit pas pour obtenir le calme des élèves ») s'étant accompagnée d'expériences émotionnelles désagréables. Ceci l'amène à se projeter dans une posture beaucoup plus active et volontariste que celle observée chez Romain. Elle envisage une action possible tout en laissant paraître ses doutes sur son efficacité : « *je fais ressortir tout le monde et re-rentre tout le monde* ». Cette alternance de points de vue entre le « il » et le « je » stimule une activité de comparaison entre la situation visionnée et celle déjà vécue ou imaginée, mettant à jour des divergences ou convergences dans les façons de faire et ouvrant vers de nouveaux possibles d'actions.

À d'autres moments, Chloé visionne la situation « en deuxième personne » en adoptant alternativement une posture empathique à l'égard de Romain entendue soit comme conscience de la souffrance de l'autre soit comme conscience des intentions de l'autre. Pour comprendre les raisons d'agir de Romain, Chloé a soit fait des hypothèses sur ses intentions (avant de visionner l'entretien de Romain), soit est allée rechercher des informations supplémentaires sur son ressenti dans la vidéo « vécu professionnel » (support d'enquête qu'elle privilégie puisqu'elle reste 27 minutes sur cette vidéo). Cette exploration du « vécu professionnel » de Romain a permis à Chloé de valider, ou non, des points de vue développés « en troisième personne » et d'en construire de nouveaux. Par exemple, elle valide sa perception de l'inefficacité de la posture d'attente de l'enseignant « les bras croisés » à travers son interprétation des propos de l'enseignant en entretien qui dévoile à la fois son état d'agacement, le fait qu'il soit démuné de solution et en même temps son souci de le masquer. La prise en compte par Chloé des préoccupations évoquées par l'enseignant en entretien relatives à cette posture d'attente (« travailler dans le silence », « ne pas s'énerver », « responsabiliser les élèves ») suscite des comparaisons fécondes avec son expérience permettant d'approfondir et d'affiner des convergences et divergences aussi bien dans les façons de faire que dans celles d'interpréter la situation. L'adoption d'un « point de vue en deuxième personne » constitue ainsi un moyen favorable pour comprendre de l'intérieur l'activité de l'enseignant visionné l'amenant à réinterroger l'efficacité de sa manière de faire en intégrant ses raisons d'agir et revisiter ses propres pratiques à l'aune de cette nouvelle intelligibilité de la situation.

Aussi, les trois points de vue adoptés « je », « tu », « il » s'enrichissent et se relancent mutuellement en permettant le développement de chaînes interprétatives qui ouvrent vers de nouveaux champs de possibles.

5. Le recours à des points de vue complémentaires

Au bout de 45 minutes d'exploration du thème, Chloé recourt à des points de vue complémentaires, concernant les vidéos de Romain, d'enseignants plus expérimentés. Elle choisit de visionner en premier l'enseignante qui lui a semblé la

moins expérimentée parmi les chevronnés : « *je suis allée instinctivement voir Anne-Laure parce qu'elle a à peu près mon âge, je me suis dit que je pourrais plus recueillir d'objets à mettre en place* ». La consultation des propos de cette enseignante, qui a moins d'une dizaine d'années d'expérience, la rassure dans la mesure où les façons de faire proposées (*i.e.*, « rentrer en relation et accueillir individuellement les élèves ») sont semblables à ce qu'elle met en place dans sa classe. Elle se voit faire à travers la pratique décrite par Anne-Laure et, dans le même temps, elle compare et confronte cette façon d'entrer en cours avec celle de Romain : « *c'est vrai, moi, ça je le fais aussi. C'est vrai que quand il rentre, d'abord, déjà, il tourne le dos à tous ceux qui rentrent donc...* » Cette comparaison entre trois vécus relance l'enquête sur des axes jusque-là non abordés. Ceci amène Chloé à renforcer et spécifier divers éléments de connaissance relatifs à l'accueil en classe dans le sas de la porte (*i.e.*, « en tournant le dos aux élèves qui rentrent l'enseignant ne voit pas dans quelles conditions ils rentrent »).

La confrontation aux arguments développés par l'enseignante la plus expérimentée, Jacinthe, conduit à un nouveau développement de l'enquête de Chloé (« *oui c'est ça, c'est la notion de carcan, de voie sans issue ! C'est vrai du coup, je m'interroge* ») et lui permet d'envisager un rituel de début de cours qui lui convient. Chloé prend conscience à travers les propos de Jacinthe que la quête du silence ou de l'instauration de l'ordre en classe est la plupart du temps stérile et constitue une impasse. Ce jugement prend de la consistance et de la force de conviction du fait de l'expérience perçue chez l'enseignante expérimentée. Cela amène Chloé à invalider la proposition alternative qu'elle avait elle-même formulée en début d'exploration face à la vidéo de Romain et qui consistait à faire ressortir les élèves de la classe. Elle prend conscience à ce moment qu'il s'agit de la même attitude de recherche de maîtrise totale et sans issue des élèves. La voie évoquée par Jacinthe, « rentrer très vite dans «sa» discipline pour attirer et orienter l'attention des élèves » est jugée comme prometteuse par Chloé. Cette piste sera confortée cinq minutes plus tard lors du visionnement de la deuxième séquence de classe de Romain (après six mois d'expérience) : « *ça fonctionne très bien, il parle tout de suite allemand, donc il rentre comme l'avait dit Jacinthe, il rentre tout de suite dans le vif du sujet* ». Les propos de Jacinthe jouent le rôle de médiation entre le vécu de Romain et le double vécu de Chloé, celui dans la classe et celui dans la plateforme. Ils permettent une re-problématisation de la situation qui bénéficie des investigations précédemment décrites : « *Elle, elle préconise de rentrer dedans, de rentrer dans le cours, je me dis que c'est peut-être pas idiot du tout et par contre, une fois que l'on est rentré dedans, avoir une exigence à l'intérieur du cours sur le niveau sonore, sur l'implication de chacun, voilà d'être dans ce compromis là* ». Autrement dit, le point de vue isolé de Jacinthe n'aurait pas fait sens s'il n'y avait pas eu en amont cette dynamique de construction de chaînes interprétatives, rendue possible par l'accès immédiat à un ensemble de points de vue différents et qui enrichissent ce processus de création de nouvelles significations.

La navigation de Chloé rend compte d'une progressivité dans cette exploration intergénérationnelle -des néotitulaires vers les plus expérimentés- qui exprime le besoin d'être rassurée, de se retrouver d'abord dans les manières d'agir au sein de la communauté des enseignants débutants avant de se confronter au regard plus exigeant et aiguisé des enseignants chevronnés.

6. Discussion générale

L'étude présentée ici met en évidence l'imbrication de différents processus dans la construction de l'expérience : l'expression de jugements de valeur sur la manière d'agir d'autrui, des phénomènes d'empathie et de « résonance émotionnelle et intentionnelle », une interrogation de sa propre manière d'agir dans des situations similaires, la recherche de points de vue complémentaires. Ces processus témoignent du rôle joué par une alternance entre un point de vue en première, deuxième et troisième personne dans la construction de l'expérience. Cette alternance a été favorisée par les relances du chercheur-interlocuteur qui ont régulièrement invité Chloé à expliciter son vécu. L'activité collective qui a pris forme dans le cadre du dispositif de recherche a suscité chez l'enseignante l'adoption d'un point de vue en deuxième personne à travers une attitude empathique tout en conservant le sien en première personne, a favorisé la confrontation à un point de vue en troisième personne représentatif de la communauté de pratique débutante mais aussi de celle des enseignants plus expérimentés, et a été source de remodelage de sa propre expérience par la construction de nouvelles interprétations et significations. L'empathie, envisagée comme une capacité à ressentir les émotions pour soi et pour autrui, à se glisser à la place de l'autre pour en comprendre les intentions tout en faisant la distinction entre soi et autrui semble ainsi constituer une disposition essentielle pour s'immerger dans une nouvelle situation et apprendre de cette situation fictionnelle.

Les situations de formation, notamment lorsqu'elles visent à établir un rapport étroit avec l'environnement de travail, comportent nécessairement des composantes fictionnelles actives (Durand, 2008 ; Pastré, 2005) qui peuvent être plus ou moins fortes en fonction de la nature des situations mises en place : simulation, analyse de pratiques, vidéo-formation, jeu de rôles, etc. Ces composantes fictionnelles sont particulièrement manifestes lorsque les utilisateurs expriment eux-mêmes le fait qu'ils jouent dans la situation, vivent la situation à la place de l'enseignant, endossent le point de vue d'élève et se projettent dans un futur proche en essayant d'anticiper ce qu'ils auraient fait « à la place de ». Dans le cas de cette plateforme de vidéo-formation, la fiction fonctionne dans la mesure où les formés, tout en sachant qu'ils sont devant un ordinateur en présence d'un chercheur ou d'un formateur, « rentrent » dans la classe de l'enseignant visionné comme si elle était la leur, se mettent et agissent à sa place, endossent son rôle, cherchent à comprendre ses intentions, anticipent des actions, construisent des attentes, éprouvent des émotions,

vivent la situation du point de vue des élèves, etc. Cette immersion mimétique se décline par un enchaînement de points de vue en « première personne » : soi-même à la place de l'autre en adoptant les émotions et les intentions inférées ou repérés chez autrui, soi-même à la place de l'autre en vivant la situation à partir de ses propres émotions, significations ou intentions, soi-même à la place de l'autre en modifiant la situation à travers un processus d'anticipation ou projection d'actions et intentions différentes.

Nos résultats pointent l'importance à la fois du contenu des vidéos visionnées et de l'accompagnement du formé pour « entrer » dans ces situations fictionnelles et adopter ces différents points de vue (dans notre étude ce rôle d'accompagnateur a été tenu par le chercheur-interlocuteur). Aussi le formateur a un rôle essentiel à jouer dans l'accompagnement de ce processus d'immersion mimétique et de « faire comme si ». Cet accompagnement nécessite une posture particulière du formateur : il stimule et maintient l'engagement du formé dans cette situation de formation présentant des composantes fictionnelles grâce à une écoute attentive, des relances, des approbations, il reformule des propos du formé, il l'aide à s'orienter dans les ressources en cas d'interrogation et/ou de demande. L'accompagnement d'une navigation dans cette plateforme est à penser avec une double visée : celle d'aider à se voir par procuration dans l'activité de pairs ou de quasi-pairs en prenant conscience de certaines de ses manières d'agir et des effets potentiels sur l'activité des élèves, et, en même temps, celle de faire s'interroger sur ses croyances, convictions, dispositions à agir, façons de faire non ou peu questionnées afin d'envisager de nouveaux champs de possibles. L'ensemble du questionnement, des relances et propositions participe ainsi d'une sorte de « mise en scène du doute » (Comolli, 2009) qui incite à aller chercher l'invisible de l'activité de l'enseignant en classe dans les propos restitués dans les films « vécu professionnel », et une meilleure compréhension des difficultés professionnelles dans les films « commentaires des expérimentés ».

Au final, il semble que ce soit l'activité collective, produite par les interactions entre le formateur et le formé dans le cadre de la navigation dans une plateforme de vidéo-formation, qui définit et délimite l'espace des expériences fictionnelles possibles. L'univers fictionnel est créé par l'interaction entre le visionnement d'extraits filmiques et les commentaires adressés à un formateur qui accompagne le formé dans ses explorations. Cet univers ne se contente pas de solliciter un processus d'imitation et de « faux-semblant » mais engage l'acteur dans une immersion mimétique consistant à la fois à solliciter des processus d'identification, d'enquête et de production de ressemblances entre des objets et des activités par la comparaison de situations vécues passées et présentes, et en même temps des processus d'anticipation et de projection dans une situation future fictive. Il constitue un vecteur de remodelage de l'expérience déjà incorporée. Cette expérience résulte, entre autres, de processus de typicalisation à travers lesquels un individu reconnaît

certaines expériences singulières comme récurrentes dans des situations perçues comme similaires (Sève & Leblanc, 2003 ; Theureau, 2004, 2006). L'univers fictionnel, en suscitant de nouvelles interprétations et significations à partir d'une exploration, façonnée et soutenue par un dispositif de recherche et d'intervention fondé sur une relation de similarité avec les modélisations « sérieuses » du réel, constitue ainsi un vecteur de développement de l'expérience en permettant la réorganisation d'expériences typiques passées et l'ouverture vers de nouveaux possibles d'action.

Serge LEBLANC

leblanc.serge@wanadoo.fr

Carole SÈVE

carole.seve@univ-nantes.fr

BIBLIOGRAPHIE

- COMOLLI J.-L. (2009). *Cinéma contre spectacle*, Lagrasse : Verdier.
- DEWEY J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- DURAND M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement », *Éducation et didactique*, n° 2, p. 69-93.
- DURAND M. (2009). « La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction », in M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*, p. 191-225.
- LEBLANC S. & RIA L. (2010). « Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo », in G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*, p. 255-265.
- LEBLANC S. & VEYRUNES P. (2012). « Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 68, p. 139-152.
- PASTRÉ P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse : Octarès Éditions.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris : Bayard.
- RIA L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », in M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes*, p. 217-243.
- RIA L. (dir.) (2010). Plate-forme de formation en ligne *NéoPass@ction* de l'Institut français de l'éducation, École normale supérieure de Lyon, accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>>.

- RIA L. & LEBLANC S. (2011). « Conception de la plateforme de formation *NéoPass@ction* à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus », *@ctivités*, vol. VIII, n° 2, p. 112-134.
- SCHAEFFER J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*, Paris : Seuil.
- SÈVE C. & LEBLANC S. (2003). « Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents », *Recherche et formation*, n° 42, p. 63-72.
- SÈVE C. & SAURY J. (2010). « Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action », *Ejrieps*, n° 19, p. 5-25
- SERRES G. & RIA L. (2007). « Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés », *Revue des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 6, p. 99-119.
- THEUREAU J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- ZACCAÏ-REYNERS N. (2005). « Fiction et typification », *Methodos*, n° 5, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://methodos.revues.org/378>>, consulté le 10 décembre 2012.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Video training and construction of professional experience

ABSTRACT • The professional development of young workers is here addressed from the perspective of work experience. The idea of developmental potential of the work situation is put to the test. We assume a social situation of development whose characteristics are examined through the professional activity of the young adults considered. The work experience of young adults might be the product of anticipations based on contextual particularities and it is on this basis that professional development might occur.

KEYWORDS • initial teacher education, e-learning, professional experience, alternance training, ICT

Videoausbildung und Bildung der beruflichen Erfahrung

ZUSAMMENFASSUNG • Dieser Artikel zeigt die Ergebnisse einer Untersuchung über die Bildung der Erfahrung von einer angehenden Lehrerin bei der Benutzung der Videoausbildung. Die Ergebnisse heben drei Phänomene hervor, die der Bildung dieser Erfahrung und neuer Bedeutungen bei der Lehrerin zugrunde liegen. Diese Phänomene zeugen von der Verkettung verschiedener Prozesse in der Veränderung der schon gesammelten Erfahrung auf der Basis eines mimetischen Eintauchens in die gesehenen beruflichen Situationen.

SCHLAGWÖRTER • Lehrergrundausbildung, Online-lernen, berufliche Erfahrung, duale Ausbildung, IKT

Vídeo formación y construcción de la experiencia profesional

RESUMEN • Este artículo presenta los resultados de un estudio dedicado a la construcción de la experiencia de una docente principiante durante una sesión de utilización de un dispositivo de Vídeo formación. Los resultados evidencian tres fenómenos que conllevan la construcción de esta experiencia así como nuevas significaciones para la docente. Estos fenómenos demuestran la imbricación de diversos procesos en la transformación de la experiencia incorporada ya sobre la base de una inmersión mimética en las situaciones profesionales visionadas.

PALABRAS CLAVES • formación inicial del profesorado, aprendizaje en línea, experiencia profesional, formación en alternancia, TIC