Ria, L. (dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation

Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 275 p. ISBN : 978-2-8041-9063-7

Georges Ferone

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2683>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2683

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2016

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Georges Ferone, « Ria, L. (dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation », *Recherche et formation* [En ligne], 82 | 2016, mis en ligne le 30 septembre 2016, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2683>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2022.

© Tous droits réservés

Ria, L. (dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation

Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 275 p. ISBN : 978-2-8041-9063-7

Georges Ferone

RÉFÉRENCE

Ria, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 275 p. ISBN : 978-2-8041-9063-7

- 1 Cet ouvrage présente une synthèse des travaux de la chaire UNESCO pilotée par Luc Ria : *Former les enseignants au XXI^e siècle*. En deux volumes, il propose une réflexion nourrie sur quatre sujets : espaces et outils de formation, trajectoires professionnelles des enseignants et professionnalité des formateurs.
- 2 Le premier volume est structuré en deux parties. Il présente un ensemble de sept articles sur la question de l'établissement formateur et de six articles sur la vidéoformation. Les articles sont écrits par des chercheurs francophones de référence ; cette ouverture internationale constitue d'ailleurs une des grandes richesses de cette publication. Les auteurs s'inscrivent clairement dans une « entrée activité ».
- 3 La partie « Établissement formateur » met en évidence les multiples paradoxes du système éducatif français. Paradoxe d'une institution qui prescrit le travail collaboratif (p. 74), tout en maintenant une organisation du travail peu propice à la collaboration (p. 77) ; paradoxe des enseignants qui rejettent cette injonction au nom de leur autonomie et de leur expertise tout en revendiquant des temps de concertation (p. 76).

Les auteurs ont pris soin de situer la question de la formation en établissement et du travail entre pairs dans une perspective historique et scientifique ; ils mettent à jour les enjeux et soulignent les obstacles du point de vue institutionnel et humain.

- 4 Saussez (université de Sherbrooke, CRIFPE) montre ensuite comment la notion de communautés d'apprentissage est fortement liée à la culture américaine, à son modèle libéral, au mouvement du *school improvement* et aux recherches sur les caractéristiques de l'enseignant efficace (p.37) ayant pour but de promouvoir et de soutenir la réussite de tous les élèves. Il s'interroge sur cette « valorisation de l'image de l'enseignant centré sur le bien du client et la satisfaction de ses besoins » et se demande si ce n'est pas « un moyen d'assujettir les enseignants à une forme d'obligation morale », si c'est « la seule forme de reconnaissance du travail bien fait » (p. 43) et si la volonté de structurer le travail des enseignants dans des communautés d'apprentissage ne contribue pas à renforcer le contrôle du travail de l'enseignant qui a abouti, outre-Atlantique, à une logique de performance à court terme (p. 44). Dupriez (université de Louvain, GIRSEF) s'appuie sur la sociologie des organisations pour rappeler que l'absence ou la présence d'un travail collectif dépasse le seul pouvoir de l'enseignant et que ce travail entre pairs s'inscrit dans une « représentation globale des missions de l'école, de la division du travail entre ses agents et du schéma organisationnel qui sous-tend le projet scolaire » (p. 53). Letor (université de Louvain, GIRSEF) considère également que « la faible propension des enseignants à travailler ensemble est moins une question morale ou individuelle que structurelle et culturelle » (p. 91). Au-delà des obstacles institutionnels, Félix et Saujat (ENS de Lyon, ADEF) montrent, au travers de l'analyse de trois situations de formation, la difficulté pour les enseignants de mettre à jour « l'intelligence des situations professionnelles » (p. 71).
- 5 Cette publication ne se limite pas, toutefois, à l'énoncé des obstacles institutionnels et humains ; elle souligne surtout les opportunités, en termes de développement professionnel, de « l'établissement formateur » et du travail entre pairs, ainsi que les conditions nécessaires à leur réalisation. Ria (ENS de Lyon, IFE) et Borer (université de Genève, CRAFT) montrent, à partir d'une expérimentation concrète, que l'établissement scolaire peut devenir un lieu privilégié pour le développement professionnel des enseignants et la collaboration entre pairs (p. 103). Dupriez, notamment, en précise les conditions : le travail de formation doit s'inscrire dans la durée, plutôt que sur des interventions ponctuelles ; il a davantage d'impact quand il repose sur des échanges entre pairs et qu'il porte sur des pratiques pédagogiques effectives plutôt que sur des principes généraux (p. 54). Il précise également que, dans les établissements où « les enseignants sont davantage associés aux prises de décision, on observe plus de coopération entre les enseignants, plus d'engagement et moins de turn-over, moins de problèmes de comportements des élèves » (p. 58). Tous les auteurs soulignent l'importance du travail langagier nécessaire à l'explicitation des pratiques. Ainsi, pour Letor, « travailler ensemble n'est porteur d'apprentissages pour les enseignants que si ce travail donne l'opportunité d'objectiver des représentations individuelle et collective, s'il permet une controverse collective autour d'une situation problème significative dans le sens où celle-ci permet d'explicitier les concepts, les théories, les hypothèses pour la rendre intelligible ; s'il touche affectivement et rencontre les intérêts propres, s'il donne une orientation à l'action » (p. 81). L'auteure précise que pour les enseignants, ce qui rend efficace le travail collaboratif, c'est ce qui renforce le sentiment de compétence et non la controverse (p. 90). L'ouvrage propose ensuite une description détaillée du fonctionnement d'un laboratoire d'analyse vidéo

de l'activité enseignante mis en place dans un lycée de Seine-Saint-Denis, dans le cadre des travaux de la chaire UNESCO. Le témoignage du chef d'établissement et les analyses de Ria et Borer formalisent la démarche et mettent en évidence les apports et les limites d'un tel dispositif. La vidéoformation apparaît comme un outil puissant de transformation des pratiques, elle fait l'objet de la seconde partie de l'ouvrage.

- 6 Cette partie présente une réflexion approfondie sur l'utilisation de la vidéo en formation, objet central des travaux de Luc Ria et de ses collègues, qui ont notamment abouti à la création de la plateforme Néopass@ction. Gaudin (université Toulouse, EFTS) expose un état des lieux complet sur l'état de la question (nature des activités, objectifs de formation, types de vidéos, effets de formation), structuré en trois points (questions posées, recommandations, zones d'ombres et perspectives). Ce panorama d'ensemble est suivi par plusieurs exemples concrets d'utilisation de la vidéo en formation. Flandin (Acté-Ifé, ENS Lyon) décrit trois scénarios d'utilisation s'appuyant sur des cadres théoriques différents (clinique de l'activité, anthropologie culturaliste et anthropologie cognitive); Blondeau et Van Keirsbilck (Haute école Galilée, ISPG) décryptent un dispositif de formation initiale des enseignants du primaire en Belgique; Leblanc (université Montpellier, LIRDEF) analyse deux formes de médiatisation de l'activité enseignante (à partir de vidéo: voir et commenter l'action d'un autre enseignant; voir et commenter sa propre action) en montrant les potentialités et les complémentarités de chaque démarche. Santagata (Faculté d'éducation d'Irvine, université de Californie) propose également un modèle d'utilisation de la vidéo en formation, mais elle aborde surtout la difficile question de l'évaluation en exposant plusieurs méthodologies utilisées par différentes équipes de recherche. En complément, Tiberghien (ENS de Lyon, ICAR) présente un point de vue didactique sur la conception de ressources vidéo. La publication se termine par une remarquable synthèse qui pointe les différentes interrogations qui traversent le champ de la vidéoformation. L'ouvrage propose également un lexique très utile et une bibliographie exhaustive sur les deux sujets étudiés.
- 7 Cet ouvrage intéressera aussi bien les chercheurs que les formateurs. Il offre une réflexion épistémologique approfondie et stimulante et expose, avec détails et précautions, de nombreux scénarios de formation. Scénarios très adaptés à la formation initiale, qui semblent toutefois plus complexes à intégrer dans la vie quotidienne des établissements, compte tenu des contraintes exposées dans la première partie de l'ouvrage.

AUTEURS

GEORGES FERONE

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), Centre interuniversitaire de recherche, culture, formation et travail (CIRCEFT, EA 4384), équipe Éducation et scolarisation (ESCOL)