Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S.
(dir.). (2018). *Vidéo-formation et développement de
l'activité professionnelle enseignante*

Paris : L'Harmattan, 296 p. ISBN : 978-2-343-14461-0

Nicolas Perrin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2743>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2743

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 158-160

ISBN : 979-10-362-0173-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Nicolas Perrin, « Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 02 mai 2019, consulté le 05 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2743> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2743>

Ce document a été généré automatiquement le 5 janvier 2023.

Tous droits réservés

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). *Vidéo- formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*

Paris : L'Harmattan, 296 p. ISBN : 978-2-343-14461-0

Nicolas Perrin

RÉFÉRENCE

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan, 296 p. ISBN : 978-2-343-14461-0

- 1 La vidéoformation permet l'accès à des traces de l'activité sans reconstruction *a posteriori*. Mais quels sont les gains et les limites de cette démarche ? La question est posée dès la préface de l'ouvrage. Neuf chapitres répondent à cette question en analysant des dispositifs de formation. Quatre autres sections permettent de mettre en perspective ces chapitres, que ce soit pour situer l'ouvrage au sein du courant de recherche ou pour préciser les cadres théoriques de référence.
- 2 Cet ouvrage est précieux. Les différents chapitres ont le mérite de situer la problématique en se référant de manière très précise à l'ensemble de la littérature scientifique internationale. Les cadres théoriques sont explicites et facilement accessibles. Les études empiriques permettent de comprendre les enjeux et les dynamiques de formation. Des prolongements sont systématiquement proposés pour penser le recours à la vidéoformation.
- 3 Du coup, un dilemme survient quand il s'agit de présenter cet ouvrage. Faut-il mettre l'accent sur sa seule dimension recherche ? Ce ne serait pas rendre justice à son accessibilité et son usage possible pour tout lecteur qui souhaite questionner ses

pratiques ou recourir à la vidéoformation. Mais passer sous silence qu'il présente plusieurs programmes de recherche technologique reviendrait à occulter une qualité essentielle – qui intéressera non seulement le chercheur, mais également le formateur – à savoir la rigueur scientifique qui permet justement d'interroger les pratiques de formation.

4 L'ouvrage précise plusieurs distinctions utiles pour caractériser le champ de la vidéoformation :

- Il est possible de distinguer des approches développementales et des approches normatives. Certains dispositifs de vidéoformation permettent aux apprenants de développer des capacités qui sont en germe dans leur activité. D'autres ont pour but de favoriser des dispositions à agir définies *a priori*, parce que jugées pertinentes pour la pratique professionnelle.
- L'ouvrage se structure en deux parties. L'une concerne l'approche sémiologique qui vise à rendre compte de ce qui est significatif pour l'acteur en situation. L'autre est consacrée à l'approche culturaliste qui ambitionne de permettre à l'acteur d'intérioriser des significations culturelles pour rendre possible le développement de son activité.
- Les contributions de cet ouvrage, qui se réclament d'une approche « centrée activité », s'opposent à des pratiques – plutôt anglo-saxonnes – qui tendent à rendre compte de *best practices* à reproduire ou de caractéristiques essentielles des situations d'enseignement qu'il faudrait pouvoir repérer et interpréter de manière adéquate pour agir efficacement.
- Les approches présentées dans cet ouvrage ne se veulent pas applicationnistes en ce sens qu'il ne s'agit pas d'abord de comprendre l'activité pour ensuite établir des préconisations visant à la transformer. Au contraire, l'ensemble des dispositifs adoptent une approche transformative, l'analyse de l'activité étant le lieu d'un développement, d'une transformation de l'organisation de l'activité.

5 Au-delà de ces grandes distinctions, chaque chapitre met en évidence quelques caractéristiques spécifiques de la vidéoformation révélée par tel ou tel dispositif :

- La viabilité perçue au moment d'une confrontation à une vidéo constitue un élément clé pour donner du sens à la situation visionnée. Différents cas peuvent se présenter :
 - l'expérience est non significative,
 - un amorçage observationnel débouche néanmoins sur un jugement de non-viabilité,
 - une forme est signifiante, la situation est vécue comme viable, ce qui va impliquer une réorganisation plus ou moins grande de l'activité de l'apprenant.
- La relation entre immersion mimétique à l'occasion du visionnage et réflexion avec une grille d'analyse ne va pas de soi. Plutôt que d'articuler ces deux modalités, il semble judicieux de favoriser une phase intermédiaire d'anticipation-projection. Celle-ci est possible par exemple en sollicitant ce qui pourrait constituer une transformation pour soi, puis en la partageant avec un pair, avant de la problématiser à l'occasion de controverses avec d'autres professionnels ou des chercheurs. C'est ainsi qu'il est possible d'articuler des trajectoires de formation et des modalités de visionnage des vidéos.
- Visionner une vidéo ne débouche pas automatiquement sur une renormalisation (transformation de l'activité). Découvrir une activité différente de la sienne (comparaison inter) ou repérer qu'elle pourrait être intrinsèquement différente (comparaison intra) ne semble pas suffire pour provoquer une transformation. Une comparaison inter et intra-activité permet d'éviter un face à face enfermant entre deux activités. Elle permet de comparer deux situations sous l'angle d'une autre (d'un possible, de ce qui pourrait être différent) et de la renormalisation en regard du potentiel de cette autre activité.

- La conception participative d'un dispositif de vidéoformation peut être très bénéfique pour répondre aux besoins – au moment où ils sont pertinents – d'apprenants en situation d'alternance. Une démarche consiste à partir de situations problématiques, à permettre une confrontation à des ressources vidéo récoltées les années précédentes, à proposer des visionnages croisés, pour seulement ensuite visionner ses propres vidéos ou accéder à l'expérience d'enseignants *via* des autoconfrontations.
 - Un dispositif d'enseignement ostensif des règles du métier met en évidence la complexité du recours à la vidéoformation. Ce dispositif est construit autour de trois séquences d'enseignement donné par une enseignante expérimentée, l'une étant jugée adéquate, les deux autres étant volontairement non adéquates. La démarche consiste successivement à enseigner la règle, à observer et analyser les trois séquences, à planifier un enseignement, à le donner dans une situation aménagée et à procéder à une autoconfrontation collective.
 - La vidéoformation peut viser à enrichir l'entretien-conseil en situation de visite de stage. L'usage multimodal du numérique en vidéoformation permet à deux tuteurs puis à un apprenant de s'appuyer non seulement sur des vidéos, mais également sur des photos et sur un outil d'autopositionnement. Ce dispositif a le mérite d'être écologique, de s'appuyer sur la cohérence du collectif de formateurs et de s'inscrire dans une histoire de formation.
 - Une intervention-formation d'enseignants assumant une fonction de coordinateurs – ils doivent favoriser l'implémentation de réformes éducatives dans un établissement scolaire – met en œuvre un dispositif s'appuyant sur la clinique de l'activité. L'analyse de ce dispositif met en évidence la manière de faire du travail une expérience, et la manière dont un tel dispositif peut être remobilisé par les apprenants (les coordinateurs) pour former leurs propres collègues.
- 6 La conclusion de cet ouvrage souligne qu'il n'y a pas lieu d'opposer approches développementales et normatives de la vidéoformation « centrée sur l'activité ». Nous ajoutons que l'enjeu est peut-être d'articuler explicitement viabilité et normativité – au sein de chaque approche proposée dans l'ouvrage – en un cadre théorique cohérent. Ces deux ordres de contraintes ont des origines différentes mais procèdent en effet d'un seul compromis, au sens ergonomique.
-

AUTEURS

NICOLAS PERRIN

Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)