**GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie
& CHALIÈS Sébastien (dir.). *Vidéo-formation et
développement de l'activité professionnelle enseignante***

Paris : L'Harmattan, 2018, 296 p.

Laurent Veillard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/8528>

DOI : 10.4000/rfp.8528

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 87-89

ISBN : 979-10-362-0208-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Laurent Veillard, « GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (dir.). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 204 | 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 13 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8528> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.8528>

Ce document a été généré automatiquement le 13 janvier 2023.

Tous droits réservés

GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (dir.). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*

Paris : L'Harmattan, 2018, 296 p.

Laurent Veillard

RÉFÉRENCE

GAUDIN Cyrille, FLANDIN Simon, MOUSSAY Sylvie & CHALIÈS Sébastien (dir.). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan, 2018, 296 p.

- 1 Dans un contexte où le recours à la vidéo pour la formation des enseignants s'est beaucoup développé depuis une dizaine d'années, cet ouvrage collectif édité chez L'Harmattan dans la collection Savoir & Formation propose de faire le point sur les usages et effets de différents types de dispositifs de vidéo-formation. Ce livre fait suite à des réflexions menées dans le cadre d'un symposium (journées internationales EFTS « ConviScienca de la recherche en éducation ») qui s'est tenu en 2014 à Toulouse, qui questionnait les intérêts et les limites de l'usage de la vidéo pour la formation des enseignants.
- 2 Après une introduction rappelant les principales raisons qui ont conduit au développement important de dispositifs basés sur la vidéo (en particulier l'injonction institutionnelle à des formations en alternance plus proches des pratiques réelles d'enseignement) et proposant quelques recommandations générales pour la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de vidéo-formation, l'ouvrage s'organise en deux

grandes parties correspondant chacune à un type d'approche théorique de l'activité enseignante : une première entrée dite « sémiologique » qui s'appuie plus particulièrement sur les concepts développés dans le cadre du cours d'action ; une seconde qualifiée de « culturaliste » réunissant en fait des approches quelque peu différentes mais qui ont comme point commun de donner une très grande importance aux médiations culturelles (instruments psychologiques, normes et collectifs professionnels) dans l'apprentissage et le développement professionnel de l'activité enseignante. Pour chaque partie, un premier chapitre expose les présupposés théoriques communs, puis les chapitres suivants, de type empirique, rendent compte des usages et des effets de plusieurs dispositifs de vidéo-formation selon différentes problématiques. À la fin de chacun de ces chapitres empiriques, des propositions sont faites pour la formation.

- 3 Au sein de la première partie, les quatre chapitres empiriques, rédigés chacun par des auteurs différents mais qui se réclament tous de l'approche sémiologique, analysent l'activité de novices (étudiants en formation ou enseignants stagiaires dans plusieurs spécialités) à qui l'on fait visionner des extraits vidéo dans le cadre de plusieurs dispositifs. Les chercheurs s'intéressent ici à ce qui retient l'attention des novices, à la manière dont ceux-ci interprètent ou donnent du sens à ce qu'ils voient sur les vidéos et aux répercussions possibles sur leur activité future. Parmi les nombreux résultats des analyses qualitatives proposées dans ces quatre chapitres et les différentes recommandations qui en découlent, on mentionnera trois points très intéressants. 1) Les enseignants novices portent souvent leur attention sur des extraits vidéo qui font écho à des préoccupations professionnelles fortes du moment et pour lesquelles ils perçoivent que l'activité visionnée peut constituer une réponse viable dans le cadre de leur propre pratique (chap. 2). Il est donc très important de tenir compte de l'évolution des préoccupations des formés dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs. 2) L'immersion mimétique, c'est-à-dire le fait de se projeter dans la situation visionnée en mobilisant des expériences antérieurement vécues dans des situations similaires, joue un rôle essentiel dans le visionnage des vidéos (chap. 3 et 5). Si cette immersion est potentiellement intéressante sur le plan de l'engagement et des capacités de compréhension qu'elle permet, elle peut être très intense émotionnellement, notamment quand elle fait écho à des expériences vécues douloureuses et faire obstacle aux apprentissages. Il faut cependant pouvoir s'en déprendre par la suite pour constituer l'activité observée en objet d'analyse et s'en servir pour se projeter dans une transformation de sa propre pratique. Cela donne aux formateurs un rôle très important pour aider les étudiants dans ce processus. 3) Les dispositifs conduisent souvent les formés à mettre en relation ou comparer différentes activités (la leur avec celles d'autres enseignants en particulier). Or, ces mises en relation ne sont réellement productives (au sens où elles conduisent les formés à modifier leur pratique) que si la comparaison binaire est dépassée, pour passer à une logique ternaire où intervient une activité possible jouant le rôle de médiation entre deux activités réelles comparées (chap. 4). Là encore, les formateurs ont un rôle important à jouer pour aider les formés à passer à ce type de comparaison plus complexe.
- 4 La seconde partie du livre apparaît un peu moins homogène que la première : d'une part parce que les trois recherches relatées ne s'appuient pas sur les mêmes références théoriques (clinique de l'activité ; anthropologie culturaliste ; approche mixte combinant des inspirations vygotskiennes avec le concept d'environnement capacitant en ergonomie et celui d'apprenance en formation d'adultes) ; d'autre part parce que les

dispositifs étudiés et les problématiques travaillées sont sans doute plus variés. Néanmoins, ce qui relie les trois recherches présentées, c'est une attention soutenue au rôle (jugé essentiel) des médiations culturelles dans l'apprentissage et le développement. Dans cette perspective, la vidéo-formation peut être envisagée comme une médiation aux potentialités intéressantes, si le dispositif est bien pensé, mais néanmoins complexe à manipuler. Ainsi, le chapitre 8 montre comment un dispositif multimodal incluant de la vidéo peut être un moyen précieux pour aborder certaines difficultés du métier rencontrées par un étudiant en stage dans un établissement lors des échanges qu'il a avec ses deux tuteurs. Le chapitre 9 va dans le même sens en mettant en évidence les effets bénéfiques de la vidéo pour produire des discussions professionnelles entre enseignants ou formateurs. Mais dans un autre chapitre (7), les auteurs montrent, *a contrario*, les difficultés qu'engendre parfois l'usage de vidéos pour former : les dispositifs créés peuvent générer des effets non prévus (focalisation sur des extraits et des aspects de la pratique différents de ceux planifiés par le formateur) et s'avérer complexes à manipuler pour les formateurs.

- 5 Dans la courte conclusion, les coordinateurs de l'ouvrage nuancent l'opposition entre les deux types d'approches proposés (sémiotique/développementale et culturaliste/normative), considérant le caractère limitatif d'une telle dichotomie. Ils appellent à des recherches hybrides croisant les deux types de lecture sur des mêmes corpus. Ils pointent aussi quelques questions non traitées dans l'ouvrage, en particulier celle du rôle pour la formation de vidéos centrées non sur la pratique enseignante mais sur l'activité des élèves. La remarque est bienvenue, car si l'ouvrage est très riche sur la dimension du développement de l'activité enseignante, les élèves n'apparaissent qu'en très légère toile de fond dans les différents chapitres. Or, il y a sans doute un intérêt essentiel (mentionné d'ailleurs rapidement dans cette conclusion) à proposer aussi des ressources vidéo permettant aux enseignants d'avoir un meilleur accès aux façons de penser, d'agir et de réagir des élèves. Pour le dire autrement : il ne s'agit pas seulement de contribuer au développement d'une culture de métier partagée mais également de former à des pratiques efficaces pour l'apprentissage des élèves. Ce dernier objectif paraît difficile à atteindre si les enseignants ne développent par une connaissance fine des pratiques d'apprentissage situées de leurs élèves au sein de leur classe. Des travaux existent, en particulier en didactique ou en sociologie, sur ce point. Il ne s'agit pas d'opposer ces deux types d'approches, mais de réfléchir à la façon dont les vidéos centrées sur la pratique enseignante et celles focalisées sur l'activité des élèves pourraient être articulées de façon cohérente et productive pour la formation des enseignants dans les dispositifs de vidéo-formation. Gageons que cet objectif d'articuler ces deux points de vue puisse être développé dans les années à venir.

AUTEURS

LAURENT VEILLARD

AgroSup Dijon, UR Formation et Apprentissages Professionnels (FAP)