

Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées. Effets sur l'activité en formation

Serge LEBLANC

IUFM Université de Montpellier 2 – LIRDEF EA3749

RÉSUMÉ • Cette communication présente une réflexion et des résultats sur l'utilisation de ressources vidéo en formation issues de travaux de recherche sur le travail enseignant et le développement professionnel. Après avoir présenté l'évolution des principaux courants de pratiques de vidéo-formation, elle met en évidence les effets générés de différentes situations d'allo-confrontation en formation initiale. Elle montre également quelques apprentissages professionnels possibles ouverts par la navigation sur un prototype de la plateforme de formation en ligne NéoPass@ction. Une réflexion sur les conditions de l'accompagnement à l'utilisation de ce type d'espace de vidéo-formation est amorcée.

MOTS CLES : Formation des enseignants, vidéo-formation, ressources filmiques, plateforme de formation, apprentissage professionnel.

Aujourd'hui, la formation des enseignants est dans une situation paradoxale. D'un côté, il n'y a jamais eu autant de recherches sur le travail enseignant permettant de dévoiler les aspects cachés et problématiques de celui-ci (Bucheton, 2010 ; Ria, 2009 ; Saujat 2010) et d'un autre côté l'universitarisation et la mastérisation de la formation des enseignants du secondaire en se recentrant fortement sur les savoirs académiques ont pour effets de mettre à l'écart ces apports récents de la recherche indispensables au développement de la professionnalité enseignante. Il est possible selon nous de proposer une voie alternative en faisant du travail enseignant analysé et modélisé par les travaux de recherche une ressource pour la formation et l'accompagnement du développement professionnel. Cette démarche théorisée dans un programme de recherche technologique (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008) alterne différentes phases : a) d'analyse de « l'activité située » au travail et en formation, b) de conception « orientée-activité » de situations et de ressources vidéo de formation, c) d'analyse de l'activité des acteurs confrontés à ces ressources de vidéo-formation, d) de retour sur la conception du dispositif.

Cette communication se centre sur le point b) et c) de la démarche. Tout d'abord, nous présentons notre conception de l'utilisation de la vidéo parmi les principaux courants de pratiques de vidéo-formation. Ensuite, nous mettons en évidence les effets générés sur l'activité d'enseignants-stagiaires de l'allo-confrontation à des vidéos d'enseignants. Enfin, nous montrons quelques apprentissages professionnels possibles ouverts par la navigation dans un prototype de la plateforme NéoPass@ction d'aide à la professionnalisation d'enseignants débutants (Ria, 2010).

1 Evolution des visées et pratiques de vidéo-formation

Les expérimentations pionnières de micro-enseignement utilisant la vidéo visaient une simplification de l'acte d'enseignement jugé trop complexe. Pour cela, elles se focalisaient sur la répétition d'un teaching skill spécifique filmé puis analysé par un formateur qui délivrait alors ses propres feed-back (Allen & Ryan, 1969). Cette démarche vidéoscopique avait pour limite la déformation de la réalité scolaire à partir d'une situation artificielle éloignée de la complexité de la classe, et une focalisation exclusive sur les comportements observables sans prise en compte des processus et du contexte.

En réaction à cette approche objectiviste de la situation d'enseignement s'est développée l'autoscopie qui a intégré la dimension subjective dans la tâche (Fuller & Manning, 1973) et a réinterrogé le rôle et la nature des feedbacks prodigués non plus par le formateur, mais à l'initiative de l'acteur lui-même. Les usages réflexifs permis par l'autoscopie ont suscité de nombreux débats sur l'efficacité et les dangers de cette pratique d'auto-analyse. Plusieurs travaux ont montré qu'en fonction du caractère plus ou moins cadré de l'exploitation des extraits de film pouvaient se produire soit des perturbations affective et/ou cognitive chez les acteurs, soit à l'inverse des processus de réélaboration et de restauration individuelle et collective de l'identité (Linard & Prax, 1984). En plus des questions éthiques et déontologiques et des effets sur l'identité du sujet, l'outil-vidéo achoppait à accompagner l'apprentissage de gestes professionnels particuliers et efficaces (Mottet, 1997).

De nouvelles formes de micro-enseignement inspirées de l'approche américaine se sont développées en France en réponse à ces difficultés (e.g. Altet & Britten, 1983) : a) une première forme pouvant être qualifiée de « vidéo-contrôle » visait une efficacité instrumentale par l'apprentissage de gestes standardisés ; la vidéo en jouant un rôle de preuve par l'image contribuait à développer une instruction plus « judiciaire » que « formative » et renforçait du coup indirectement le pouvoir du formateur, b) une deuxième forme dite de « vidéo-exploration » ouvrait des perspectives plus émancipatrices et créatives en redonnant du pouvoir aux enseignants qui désormais se formaient « par expérimentation » d'outils, de modalités d'action et de stratégies pédagogiques à travers un « fonctionnement collectif » (Mottet, 1997). Parallèlement aux USA se

sont développées depuis le milieu des années 90 des pratiques de formation basées sur des études de cas vidéo (multi-media video cases) (e.g. Koehler, 2002) qui visaient à identifier et à prescrire les « bonnes pratiques ». Ces pratiques de « vidéo-reproduction » se fondent sur l'idée qu'il est possible d'identifier par la recherche des relations causales entre des pratiques et leurs effets qu'il suffit ensuite de mettre en œuvre.

Ce rapide regard historique permet d'identifier le déplacement des problématiques de vidéo-formation d'un questionnement sur la reproduction des comportements efficaces (vidéo-contrôle, vidéo-reproduction), à l'auto-observation-analyse (vidéo-miroir), puis à un questionnement sur la manière d'enseigner afin de susciter des apprentissages (vidéo-exploration). Ces différentes approches ont comme limites de ne pas analyser le travail réel *in situ* et de ne pas prendre en compte les difficultés typiques des enseignants débutants. De fait, elles peuvent difficilement leurs permettre de préparer et d'anticiper certains « passages à risque » dans l'entrée du métier. Pour tenter de répondre à ce reproche légitime et récurrent adressé à la formation, de nouveaux dispositifs de formation ancrés sur l'analyse du travail réel et reconstruit du point de vue des acteurs se développent à partir de diverses formes d'auto-confrontation vidéo (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 ; Leblanc, Durand & Gombert, 2004 ; Ria, 2010). Ces pratiques d'autoconfrontation-vidéo-formation diffèrent des précédentes sur plusieurs plans : a) par une prise en compte prioritaire du point de vue des acteurs impliqués dans la vidéo pour décrire l'épaisseur de leur expérience, b) par une relation contractuel basée sur la construction d'une relation de confiance entre l'analyste du travail et les participants à partir de l'adoption d'une position non surplombante et dans le respect de règles déontologiques strictes, c) par la reconstruction des significations partagées et l'exploitation collective de modélisations de l'activité enseignante construites à différents niveaux du développement professionnel.

2. Effets d'espaces d'allo-confrontation vidéo-formation

Cette mini synthèse reprend les résultats d'études qui ont analysé les effets sur l'engagement et l'apprentissage professionnel d'enseignants-stagiaires de l'utilisation d'espaces d'allo-confrontation vidéo collectif dans différents contextes et formats de formation (Leblanc, 2009 ; Leblanc & Ria, 2010 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010). Les contextes sont ceux de deux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Montpellier et Clermont-Ferrand) dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire ; les formats étudiés vont de groupes d'analyse de pratique disciplinaire d'une dizaine d'enseignants-stagiaires à des groupes de formation dite « transversale » d'une vingtaine de stagiaires et d'une centaine de stagiaires (amphi).

Les méthodes de recueil ont consisté systématiquement à enregistrer la situation de vidéo-formation et à récupérer le point de vue de quelques

acteurs (enseignants-stagiaires et formateurs) à partir de verbalisations simultanées, de traces écrites durant la séance ou d'entretien d'autoconfrontation réalisé *a posteriori*. En nous focalisant sur les moments d'observation et d'exploitation individuelle ou collective des vidéos, nous avons identifié à partir du cadre théorique sémiologique du « Cours d'action » (Theureau, 2004), les préoccupations, attentes, focalisations, émotions, interprétations et apprentissages réalisés sur eux-mêmes, la situation et les autres.

Les résultats ont permis de montrer que la confrontation à des vidéos de « pairs anonymes » débutants ou un peu plus expérimentés contribuait à : a) rassurer les enseignants par la proximité entre les situations filmées et leur vécu, b) révéler des aspects problématiques de leur propre pratique en construisant un sens nouveau à la situation, c) à s'interroger sur leur développement professionnel.

La confrontation à des « difficultés typiques » d'enseignants-débutants dans le métier contribue à rassurer les enseignants en les amenant à prendre conscience que leur propres difficultés vécues ne sont pas liées à leur personne mais sont des passages incontournables plus ou moins long pour s'approprier le métier. Progressivement, la confiance créée par ce changement de perception de leurs difficultés les déculpabilise, atténue leur sentiment d'incompétence et ouvre un espace de parole dans lequel il accepte spontanément et de manière authentique de livrer une partie de leur propre vécu en écho aux extraits filmiques. Le rappel immédiat d'expériences vécues est favorisé par la proximité de ce qui est donné à voir dans l'extrait filmique. Ils s'engagent dans une activité de comparaison entre ce qu'ils perçoivent de la situation filmée et ce qu'ils font dans leur classe comme l'exprime ces propos récurrents en autoconfrontation « *encore une fois je me comparais en fait à ça (la vidéo), je me disais tiens moi je...* ». Si cette activité ne fait pas toujours l'objet de commentaires explicites durant la séance de formation, elle est réalisée en pensée-privée lorsqu'ils regardent silencieusement la vidéo. Elle débouche souvent sur une auto-analyse dont on peut penser qu'elle leur sera utile si ce n'est pour agir directement au moins pour reconnaître des situations professionnelles correspondantes sur le terrain.

L'observation de l'activité d'un tiers sert également de révélateur pour leur propre pratique en leur permettant de repérer des aspects contradictoires ou problématiques. La comparaison entre ces différentes expériences les conduit à réinterroger leur agir professionnel lorsque notamment elle révèle des tensions entre ce qu'ils font dans leur classe et ce qu'ils souhaiteraient faire. Elle les amène dans certains cas à repérer dans les extraits filmiques des façons de faire efficaces dans lesquelles ils se reconnaissent mais dont ils n'avaient pas conscience. Ces situations sont sources d'apprentissage à travers un processus de validations-invalidations de connaissances expérimentées et d'appropriation d'actions nouvelles. Elles favorisent notamment le prélèvement d'indices pertinents en relation avec un contexte de classe particulier grâce à la possibilité de maîtriser le temps (revisionnement, arrêt, retour arrière).

Ces situations les amènent aussi à s'interroger sur leur propre développement professionnel et sur la manière de le construire. La confrontation à plusieurs extraits filmiques sur un même objet d'analyse montrant des façons de faire qui gagnent en efficacité et efficience, favorise la remise en cause d'une vision figée voire irréversible des premiers gestes professionnels dans la conduite de leurs classes. Le visionnage de l'observatoire du travail d'enseignants en milieu difficile ou de situations d'enseignement conflictuelles conduit certains à réinterroger la pertinence de leur choix professionnel à travers des réactions du type « *c'est quoi mon métier ?* » ou « *je me demande si je suis fait pour le métier* ». Au final, ces situations d'allo confrontation à des vidéos de pairs jouent plus le rôle de « miroir sur leur propre activité » que d'analyse objective d'une situation d'enseignement en permettant à chaque enseignant-stagiaire de voir l'autre dans la vidéo comme soi-même. C'est à partir de cet engagement dans la situation que s'ouvre de multiples possibilités d'apprentissages et de projection dans le futur de leur propre activité.

3. Exploration de NéoPass@ction : un exemple d'apprentissage possible accompagné

Cette partie présente les premiers résultats d'une étude exploratoire en cours portant sur l'utilisation d'un prototype de la plateforme en ligne NéoPass@ction développée dans le cadre du « Programme sur la professionnalité enseignante » de l'Institut Français de l'Éducation (Ria, 2010). Une enseignante-stagiaire (Carole) volontaire a exploré un prototype de la plateforme en présence du chercheur qui l'a amené à expliciter ses pensées, focalisations, interprétations, émotions en relation avec ses choix de navigation et les vidéos visionnées.



Tableau 1. Prototype de la plateforme en ligne NéoPass@ction

Le synoptique réalisé à partir de sa navigation commentée (1h52) dans la plateforme permet d'identifier qu'elle passe : a) 40% de son temps de consultation-commentaires sur des vidéos intitulées « vécu professionnel » où l'enseignant exprime ses raisons d'agir et son état en relation direct avec l'extrait vidéo de classe, b) 31% sur des vidéos de classe montrant des façons typiques de démarrer son cours, c) 23% sur des vidéos-commentaires réalisés avec des enseignants-expérimentés qui réagissent

en écho au film de la classe à partir de leur propre expérience, d) 6% sur la lecture des écrits correspondants à l'analyse de chaque expérience-typique relative aux vidéos de classe et de vécu de l'enseignant. Cette répartition donne des indications intéressantes sur l'importance accordée au point de vue de l'enseignant impliqué dans la vidéo de classe. A plusieurs reprises, Carole s'interroge et prêle des intentions à l'enseignant de la vidéo de classe puis va rechercher des informations dans le « vécu professionnel » pour confirmer ou invalider ses hypothèses. Cette exploration du vécu à travers les commentaires de l'enseignant lui permet également de comprendre certains comportements perçus comme obscur lors du visionnement de la vidéo de classe « *je repense à ce qu'il a dit et d'un coup je comprends ce qu'il a voulu dire à cet élève* ».

Carole explore cet espace avec le projet de construire un rituel de début du cours qui lui convienne pour sa prochaine rentrée dans un collège Réseau Ambition Réussite. Elle découvre l'importance d'anticiper cette question du démarrage du cours en voyant les difficultés rencontrées par l'enseignant impliqué dans la première vidéo de classe consultée intitulée « Mise à l'épreuve ». Elle se met à la place de l'enseignant qui n'arrive pas à faire passer ce groupe d'adolescents turbulents dans une posture scolaire d'élèves prêts à l'écouter. Elle évoque les croyances naïves des enseignants débutants « *on estime que notre présence devrait suffire* » et exprime sa conscience de la nécessité de développer des stratégies d'actions particulières pour réussir à capter l'attention de ces adolescents mais sans savoir lesquelles. La consultation du vécu de l'enseignant l'amène à prendre position « *je partage son refus de la crise de nerf mais je ne partage pas sa stratégie de... j'attends le silence* » et à entrevoir des pistes évoquées par l'enseignant lui-même pour transformer cette situation inconfortable de début de cours « *je suis d'accord avec lui c'est la piste ! C'est par le contenu que ça doit fonctionner sinon ça ne fonctionnera pas* ». La confrontation aux propos d'une enseignante plus expérimentée mais qu'elle choisit volontairement plus proche de son âge la rassure et la conforte dans ses façons de faire. A la 52^{ème} minute, elle a progressé dans sa recherche mais s'interroge encore « *ce coup de me poster à l'entrée, ça c'est sûr je vais le faire, mais après sur le rituel du début du cours moi je ne sais pas encore comment je vais faire* ». A la 55^{ème} minute, elle ouvre une vidéo intitulée « Dépasser le cadrage » en disant « *ça aussi ça m'intéresse !* ». La confrontation aux commentaires d'une enseignante très expérimentée va être décisive pour avancer dans sa quête car cela amène Carole à mettre en balance deux stratégies différentes de début de cours : a) d'une part, la recherche de l'obtention de l'ordre avant de démarrer le cours, b) d'autre part, une entrée rapide et directe par les contenus. Les arguments développés par cette enseignante expérimentée qui portent notamment sur les biais d'une attente du silence ou d'un ordre sans fin font sens pour Carole (elle acquiesce régulièrement de la tête en l'écoutant) « *elle, elle préconise de rentrer rapidement dans le cours (de math, d'allemand...), je me dis que c'est peut-être pas idiot du tout* ». Les exemples donnés par l'enseignante lui font prendre conscience du caractère non pertinent de la proposition alternative qu'elle avait formulée en

début d'exploration « *ce que j'ai dit tout à l'heure, de faire sortir tout le monde pour les faire rentrer, c'est cette voie sans issue !* ». Finalement, Carole construit l'idée qu'une entrée rapide dans les contenus disciplinaires doit permettre d'obtenir progressivement l'ordre dans la classe « *en fait, je suis convaincue, je crois que je sais ce que je vais faire* ».

Cette inversion des priorités en début de cours est assez contre-intuitive et souvent en décalage avec le discours de la formation car elle amène à considérer que les enjeux d'apprentissage scolaire supplantent les enjeux liés au contrôle des élèves. Au final, la navigation dans le prototype de la plateforme NéoPass@ction commentée et adressée au chercheur a permis à Carole : a) de délimiter les problèmes sous jacents à la mise au travail des élèves dans ce contexte d'enseignement RAR, b) de trouver des pistes d'actions pertinentes dont elle a construit le sens en liant ses propres expériences, le vécu des enseignants relatif à leur début de cours filmé et les commentaires expérimentés et distanciés d'enseignants expérimentés sur ces mêmes moments de films, c) de se projeter dans un futur à moyen terme pour anticiper sa rentrée en ayant une pré-visualisation des possibles en termes de comportements d'élèves, de façons d'agir et d'effets potentiels entre les deux.

Dans la situation étudiée, cet espace a favorisé un engagement immédiat et le maintien de celui-ci tout au long de la navigation dans un triple plan : celui de la classe filmée qui a amené à « se mettre à la place de l'enseignant » par empathie en inférant ses intentions et ses émotions, celui de sa propre classe à partir du rappel d'expériences passées qui ont fait « écho » à ce qui est vu mais aussi à ce qui est dit par les différents acteurs, celui de sa classe dans le futur à partir d'une « projection-pré-visualisation » de façons de faire nouvelles expérimentées de manière fictive avec les effets associés potentiels sur les comportements des élèves et sur soi-même. L'établissement de liens entre ces différentes situations vécues et fictives a permis de faire circuler des connaissances professionnelles d'un contexte à un autre, de les valider, les invalider et d'en construire de nouvelles.

Par sa posture empathique, le chercheur en position de retrait et d'écoute active a favorisé l'explicitation de ces liens et a contribué sans doute au travail d'enquête de Carole ainsi qu'à la construction de connaissances professionnelles potentiellement remobilisables en situation de classe. Cette réflexion plaide pour penser les formes d'accompagnement en présentiel ou à distance, individuel ou collectif qui apparaissent indispensables pour favoriser des exploitations pertinentes de cette ressource dont la richesse peut rester inexplorée dans le cas d'une utilisation solitaire rapide.

Serge LEBLANC

serge.leblanc@montpellier.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, D., et Ryan, (1969). *Microteaching*. Londres: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altet, M., Britten, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44.
- Bucheton, D. (Ed.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- 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. *Education et Didactique*, Vol. 2(2), 69-93.
- Fuller, F.F., Manning, D.A. (1973). Self confrontation reviewed: a conceptualisation for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43, 4.
- Koehler, M.J. (2002). Designing Case-Based Hypermedia for Developing Understanding of Children's Mathematical Reasoning. *Cognition and Instruction*, 20-2, 151-195.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 11-33.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo: principes de conception, effets formatifs et projectifs, in Actes du Colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle « L'expérience », Dijon, France.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (2004). *Réfléchir les pratiques : sport, éducation, formation*. Logiciel Internet, CD-rom, ENV-IUFM Montpellier Editeurs.
- Leblanc, S., Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillet, D. Nicot & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck éditions.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>
- Linard, M., Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*. Paris : Dunod.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'harmattan.
- 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 (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.

Ria, L. (Dir.) (2010). *Plate-forme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut National de Recherche Pédagogique*. <http://neo.inrp.fr>.

Ria, L., Serres, G., Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*. 32(1),105-120.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Editions.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence.