

« Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante

Videoscopy and modelling of teacher practice

Videoskopie und Modellierung der Lehreraktivität

Videoscopia y modelización de la actividad docente

Serge Leblanc et Philippe Veyrunes



Édition électronique

URL : <http://>

rechercheformation.revues.org/1569

DOI : [10.4000/rechercheformation.1569](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 139-152

ISBN : 978-2-84788-363-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Serge Leblanc et Philippe Veyrunes, « « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 01 février 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1569> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1569](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569)

« Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante

> **Serge LEBLANC**

Université de Montpellier 2, LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation), IUFM Languedoc Roussillon

> **Philippe VEYRUNES**

Université de Toulouse 2-Le Mirail, UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs)

RÉSUMÉ • Après avoir retracé l'évolution des pratiques de « vidéo-formation » des enseignants au niveau international, cet article propose un renouvellement de ses usages à partir des cadres d'analyse de l'activité et des possibilités offertes par les entretiens d'auto-confrontation et les modalités d'« allo-confrontation » collective. Nous illustrons la manière dont ces ressources vidéo ont été implantées dans la plateforme en ligne NéoPass@ction à partir d'une modélisation de l'activité d'enseignants débutants.

MOTS-CLÉS • besoins en formation, innovation pédagogique, modèle de formation des enseignants, ressources pédagogiques numériques, travail de classe

1. La « vidéoscopie » dans les dispositifs de formation d'enseignants

Les expérimentations pionnières de micro-enseignement développées à l'université de Stanford dès 1963 par Allen et Ryan, visaient à simplifier l'acte d'enseignement jugé trop complexe en réduisant le nombre d'élèves, la durée et les contenus d'enseignement, en se focalisant sur la répétition d'une habileté à enseigner (*teaching skill*) spécifique, filmée puis analysée par un formateur qui délivrait alors ses propres rétroactions (Allen & Ryan, 1969). Cette démarche « vidéoscopique » posait au moins trois types de problèmes : la déformation de la réalité scolaire à partir d'une situation artificielle éloignée de la complexité de la classe, la pertinence des *skills* visés, choisis uniquement par les chercheurs, et un réductionnisme théorique dû à une focalisation exclusive sur les comportements observables et une non prise en compte des processus et du contexte. Ce procédé de formation a subi par la suite plusieurs transformations. En France, il a été

repris et aménagé dans le cadre des Écoles normales à partir des années 1970 pour se diversifier dans des pratiques dites de « vidéo-formation », caractérisées par l'usage d'enregistrements vidéo d'un aspect de la réalité professionnelle de référence et de démarches réflexives avec les acteurs engagés dans le processus de formation (Mottet, 1997). L'observation des classes en direct ou par circuit fermé de télévision dans les années 1970 a contribué à déplacer la focale des contenus de la leçon vers la mise en situation pédagogique, les interactions et les comportements, et par là même a contribué à faire avancer la réflexion sur les objets et la démarche d'observation. La vidéo permettait d'aborder de manière plus globale l'acte d'enseignement et les possibilités de visionnement différé et répété, grâce aux premiers magnétoscopes, favorisaient l'apprentissage de l'observation.

En réaction à cette approche en extériorité de la situation d'enseignement, s'est développée l'autoscopie qui, adoptant un point de vue subjectif, a donné la parole au sujet impliqué. Cette situation de confrontation à l'image de soi à travers la vidéo s'est inscrite dans le prolongement de recherches expérimentales qui se déployaient alors en psychologie clinique et en psychothérapie dans le secteur du développement personnel. Ces pratiques, réintégrant la dimension subjective dans la tâche (Fuller & Manning, 1973), réinterrogeaient également le rôle et la nature des feedbacks prodigués non plus par le formateur, mais à l'initiative du sujet lui-même. Les usages réflexifs permis par ce regard sur soi ont suscité de nombreux débats sur l'efficacité et les dangers de cette pratique pouvant déclencher des prises de conscience mais aussi être sources de blocages.

Plusieurs travaux sur l'usage de la vidéo comme aide à l'auto-perception en formation ont montré qu'il présentait autant d'inconvénients que d'avantages pour les formés (Fuller & Manning, 1973). Linard et Prax (1984) ont montré également l'importance des questions déontologiques posées par ces pratiques comme, notamment l'attitude de l'animateur à l'égard de la manipulation de l'image, les conditions d'utilisation pratique de la vidéo et les consignes données lors du visionnement. Selon la répartition du pouvoir d'analyse, de décision ou de manipulation de l'enregistrement vidéo entre le formé et le formateur, et le caractère plus ou moins cadré de l'exploitation des extraits de film, des perturbations pouvaient se produire. Ces perturbations étaient vécues négativement sur les plans affectif et/ou cognitif par les acteurs, lorsqu'elles étaient dues à une manipulation agressive ou une évaluation normative de leur image, et, à l'inverse, positivement lorsqu'elles provenaient de processus de ré-élaboration et de restauration individuelle et collective de l'identité à partir d'une exploration prudente et non solitaire de l'image de soi (Linard & Prax, 1984). Les questions éthiques et déontologiques se posaient également à propos des effets de l'outil vidéo sur l'identité du sujet. Il était en effet à la fois décrit comme « un catalyseur puissant » accentuant les potentialités individuelles et collectives, et comme un « instrument ambivalent, et même dangereux par les jeux de regard et de

pouvoir [qu'il instaurait] » (Linard & Prax, 1984, p. 28). Par ailleurs, si ces modalités d'utilisation de la vidéo favorisaient certaines prises de conscience, elles achoppaient sur l'accompagnement de l'apprentissage de gestes professionnels particuliers et efficaces.

En réponse à ces difficultés, deux formes de micro-enseignement inspirées de l'approche américaine se sont développées en France dans les années 1975-1980 : la première dite « Mode appropriation » visant l'entraînement individualisé des compétences et démarches pédagogiques, la deuxième dite « Mode exploration » visant l'expérimentation collective d'outils, de modalités d'action et de stratégies pédagogiques (Mottet, 1997). Elles avaient en commun d'analyser et de comparer une micro-situation d'enseignement initiale, filmée, et sa reproduction ultérieure. Elles se différençaient quant aux objectifs visés : apprendre à faire la classe en développant des habiletés individuelles dans la première forme et développer une attitude de recherche et d'expérimentation collective dans la deuxième. La première forme a été qualifiée de « vidéo-contrôle » puisqu'elle visait une efficacité instrumentale par l'apprentissage de gestes standardisés. Si cette approche permettait sans doute *a minima* de canaliser le stress de l'enseignant faisant ses premiers pas en lui proposant de développer des habiletés de base, elle ne lui laissait guère d'autonomie d'action. De plus, 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. En opposition, la « 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). Ces approches cherchaient également à prendre en compte le caractère interactif de la situation d'enseignement-apprentissage partant de l'idée que la conduite enseignante ne se définit pas *a priori* mais s'ajuste au vu des comportements des élèves et des activités qu'ils produisent. Dans ce cadre, Crahay (1979) a développé une perspective fonctionnelle de micro-enseignement qui cherchait à mettre en relation le comportement des élèves avec celui de l'enseignant en effectuant des plans larges sur la classe.

Durant une quinzaine d'années, les problématiques de formation abordées à travers ces trois grands types de pratiques vidéoscopiques (vidéo-contrôle, vidéo-miroir et vidéo-exploration) se sont déplacées d'un questionnement sur la reproduction des comportements efficaces, à l'auto-observation, puis à un questionnement sur la manière d'enseigner afin de susciter des apprentissages. Dans les années quatre-vingt, les laboratoires d'essais pédagogiques visaient à synthétiser et à généraliser les précédents acquis de la vidéo-formation autour d'un principe qui donnait de la consistance à l'articulation entre la théorie et la pratique « apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres » (Mottet, 1997, p. 64). Face aux turbulences institutionnelles des années de

la période 1985-1990, l'ensemble de ces dispositifs a disparu progressivement tant les contraintes sur la formation devenaient fortes et contradictoires. La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (1991) en valorisant un modèle de l'alternance aurait pu relancer ces perspectives de vidéo-formation. Mais les dispositifs d'analyse de pratique se sont multipliés et se sont fondés davantage sur des discours *a posteriori* ou sur des écrits à propos de la pratique que sur des supports vidéo¹. Les quelques tentatives de prolongement de ces pratiques vidéoscopiques, notamment avec des enseignants du secondaire ont fait émerger de nouvelles difficultés d'ordre éthique et méthodologique : « [la] crainte d'être filmé, de discuter en détail de sa propre action, la difficulté à saisir un lien de cause à effet entre son action et celles des élèves » (Mottet, 1997, p. 81).

Parallèlement, aux États-Unis, se sont développées depuis le milieu des années quatre-vingt-dix des pratiques de formation basées sur des études de cas vidéo (*multi-media video cases*) (par exemple, Koehler, 2002). Ces cas sont soit des épisodes (*episodic cases*) qui servent à exemplifier les notions clés d'un domaine (la reformulation de l'expression d'un élève par le professeur), soit des récits (*narrative cases*) qui structurent des épisodes d'enseignement-apprentissage pris comme cas, en mettant en évidence des relations causales entre eux. Dans le fil de l'*evidence based learning* et suivant le modèle de la médecine ou du droit, cette approche consiste à fonder les pratiques éducatives sur une casuistique mettant en évidence des relations causales entre des pratiques et leurs effets. Elle prolonge une orientation positiviste des recherches en éducation qui considère que les phénomènes humains sont réductibles à des lois de causalité descendante et qu'il suffit de dégager ces lois pour reproduire (ou pour éviter) les enchaînements repérés. Transformer l'école nécessite alors d'identifier et de prescrire les « bonnes pratiques ».

D'autres études récentes se détachent de l'observation de l'activité enseignante et se focalisent sur l'observation des apprentissages ou de l'activité des élèves pour en faire le point de départ de la formation (par exemple, Rodgers, 2002), considérant que pour former les enseignants il faut comprendre la manière dont les élèves réfléchissent et apprennent. Les travaux de Sherin et Han (2004) ont montré que l'utilisation de la vidéo en formation favorisait l'apprentissage du métier d'enseignant et contribuait au développement de la culture professionnelle à travers la participation à un club vidéo. Ils ont mis en évidence l'évolution du discours développé par les enseignants à partir de vidéos de classe au fur et à mesure des rencontres du club vidéo. Dans la première rencontre, les commentaires soulevaient essentiellement des problèmes pédagogiques alors que dans la septième, les problèmes identifiés étaient relatifs aux conceptions mathématiques des élèves.

1 Cette analyse est extraite de la conférence de consensus intitulée « L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants » qui a eu lieu à l'IUFM de Créteil le 25 janvier 2006 et qui a fait l'objet d'un rapport disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2006_Conf_cons.pd>, consulté le 30 mars 2012.

Il fallait attendre la quatrième rencontre pour qu'une correspondance entre la pédagogie et la pensée des élèves soit établie.

2. Un renouvellement à partir des cadres de l'analyse du travail

Dans la continuité de ces approches, nous nous plaçons en rupture avec elles sur plusieurs points, dans la mesure où nous adoptons une double visée transformative et épistémique, liée dans le mouvement même de l'activité de recherche. Notre approche s'inscrit dans les mêmes finalités que la didactique professionnelle, de construction de situations de formation sur la base de l'analyse de l'activité réelle (Pastré, 2005) dans lesquelles les interactions en formation avec les autres jouent un rôle fondamental et qui offrent un potentiel d'apprentissage et de développement pour les acteurs. Ces approches visent ainsi à répondre aux limites des approches précédentes liées tout d'abord, à des visées d'acquisition de comportements, d'habiletés, d'attitudes ou de compétences négligeant la complexité et la « naturalité » du travail enseignant, et ensuite à une conception causaliste faisant découler l'action de l'enseignant de causes externes et les apprentissages des élèves de l'action de l'enseignant. Elles visent aussi à une « entrée par la tâche » dans la formation, du fait de la non distinction entre tâche et activité générant une posture exclusivement prescriptive et à l'absence ou l'insuffisance de l'articulation entre les acquis de la recherche en termes de connaissances de la classe ou de l'enseignement, et une conception de la formation.

En contrepartie, des dispositifs spécifiques de formation exploitant des épisodes « vidéoscopés » issus de corpus de la recherche et adossés à des théories de l'activité se développent actuellement (Durand, 2009 ; Yvon & Saussez, 2010). Dans cette perspective, notre approche déploie une analyse en contexte « naturel » de la classe et de l'activité individuelle et collective des enseignants avec les élèves, des modélisations de l'activité fondées sur ces analyses et la conception de dispositifs de formation appuyés sur ces modélisations. L'utilisation de la vidéo enrichie de diverses formes d'auto-confrontation à des traces de l'activité (Mollo & Falzon, 2004) est centrale pour répondre à ces objectifs. Ces corpus vidéo sont scénarisés et utilisés en formation dans des situations d'« allo-confrontation » collective où un groupe d'acteurs commente l'enregistrement d'un ou plusieurs acteurs. Si ces situations d'exploitation en formation de corpus vidéo peuvent apparaître comme une résurgence des pratiques de vidéo-formation, elles en diffèrent sur plusieurs plans. En premier lieu, les enregistrements sont issus de situations de classe « naturelles » et montrent des difficultés ou des façons de faire typiques² du métier. Ensuite, la vidéo de classe est accompagnée d'un entretien d'auto-

2 Selon cette approche, un type rassemble des occurrences de faits, d'évènements ou d'actions en relation avec un prototype. Le prototype ne reprend pas tous les caractères d'une catégorie, mais seulement celles jugées essentielles par les sujets. Les occurrences considérées comme typiques se rapportent donc au prototype en fonction de leur degré de proximité ou de ressemblance avec celui-ci.

confrontation qui permet d'accéder au vécu professionnel de l'enseignant. Puis, le mode de relation contractuel entre l'analyste et les participants est basé sur la construction d'une relation de confiance à partir de l'adoption d'une position empathique, du respect de règles déontologiques strictes et du partage de visées de transformation de l'activité. Enfin, l'exploitation collective des vidéos se fait à la lumière des significations, préoccupations et raisons d'agir de l'enseignant observé, et d'une focalisation sur la construction de formes provisoires d'activité pour faire face aux tensions du métier plutôt que sur l'acquisition de standards professionnels. La prise en compte du point de vue des acteurs impliqués pour décrire l'épaisseur de leur expérience permet de réduire fortement la crainte d'être filmé et de dépasser les problèmes éthiques posés par d'autres approches.

Notre approche s'inscrit également et plus largement dans le cadre d'un projet d'instrumentation de la recherche en éducation (Veillard & Tiberghien, à paraître) dans lequel les enregistrements vidéo constituent des données essentielles pour analyser l'activité des élèves et de l'enseignant en classe ainsi que leurs interactions. Notre conception de la modélisation et de l'utilisation de la vidéo est discutée en référence à deux approches épistémologiquement proches de la nôtre et ayant théorisé leur usage de la vidéo dans le cadre de la recherche et/ou de la formation. La théorie de l'action conjointe en didactique comparée (Sensevy, à paraître) exploite les enregistrements vidéo pour rendre compte des transactions à propos du savoir résultant de l'action conjointe du professeur et des élèves basée sur l'interprétation des actions que l'autre accomplit. L'« ajustement mutuel à l'autre dans le savoir » qui en résulte passe non seulement par le langage mais également par la corporéité des acteurs, que seules les images permettent de restituer. Nous partageons avec cette approche la visée d'une modélisation de l'action professorale appréhendée dans l'écologie de la classe et d'une recherche de sens à travers les interactions entre acteurs. Le courant de la clinique de l'activité (Faïta, 2007) utilise les enregistrements vidéo dans le cadre d'une démarche de mise en développement des enseignants qui se décline en trois phases : auto-confrontation simple avec l'enseignant participant, à partir d'extraits vidéo d'activité sélectionnés par le chercheur analyste en fonction de ses questions et de ses préoccupations de formation, auto-confrontation croisée à partir d'un montage vidéo restituant des différences notables entre les modalités d'action mobilisées par deux enseignants dans des situations analogues, extension du travail d'analyse et de formation par la restitution des résultats au collectif et le développement de controverses professionnelles révélatrices d'une dynamique du métier. La vidéo sert d'outil d'investigation pour les sujets, confrontés à leurs propres réussites ou échecs professionnels. Elle offre des moyens inédits d'interpréter des situations concrètes les impliquant et de les transformer par le « redoublement de l'expérience vécue » dans le cadre dialogique de l'auto-confrontation. Nous partageons avec cette approche les visées de formation et de transformation, et de recherche, à partir de méthodes indirectes, des dimensions, cachées ou invisibles, organisatrices de l'activité des enseignants.

3. De l'observation « vidéoscopée » à la documentation de l'activité par l'acteur lui-même

Notre mode d'exploitation de la vidéo en formation est étayée par nos travaux de recherche et découle étroitement de nos options théoriques, épistémologiques et méthodologiques. Selon une première option, l'activité est définie comme un couplage entre l'acteur et son environnement, envisagé comme un ensemble de ressources offertes pour son activité. La vidéo permet d'accéder partiellement à ce couplage, l'appréhension directe de la réalité du travail enseignant favorisant la restitution du caractère complexe de l'activité. La méthode employée s'attache à reconstituer le cours d'action (Theureau, 2006) des enseignants au travail, en privilégiant les données d'observation (enregistrement audio ou vidéo et prises de notes ethnographiques) et de verbalisation (situation d'auto-confrontation ou de remise en situation dynamique) rattachées à l'activité vécue et enregistrée. Les enregistrements audio ou vidéo visent à constituer des données comportementales et contextuelles indispensables à l'analyse des cours d'action, à fournir un support pour documenter les aspects invisibles de l'activité à partir d'une remise en situation dynamique et à fournir des éléments pour les inférences de l'analyste. Cette méthode d'investigation de l'expérience fixe également des conditions éthiques et déontologiques pour la collaboration avec les participants. Ces collaborations sont conduites selon un principe d'égalité évitant toute position surplombante : les thèmes d'étude sont choisis en collaboration par les participants et les chercheurs sans pour autant confondre les champs de compétences de chacun. Elles adoptent aussi un cadre déontologique basé sur le respect de la confidentialité, de l'anonymat et du droit à l'image, l'explicitation des conditions de rupture du contrat et un principe de restitution systématique des données et des productions. Les conditions d'enregistrement participent de l'intelligibilité de l'activité. Une ou deux caméras numériques sont utilisées, placées sur pied en fond de classe, afin de perturber le moins possible le déroulement de la classe. Pour saisir au mieux le couplage entre l'acteur et la situation on utilise généralement des plans larges afin de conserver le point de vue de l'enseignant en suivant ses interactions avec les élèves pour qu'il reste dans le champ.

Mais cette observation ne rend compte que partiellement de l'épaisseur de l'expérience des acteurs. Le sens donné par un acteur à la situation qu'il vit est fonction de son couplage avec celle-ci, c'est-à-dire de son histoire, de sa culture, de ses préoccupations *hic et nunc*. Aussi est-il difficile pour un observateur d'accéder à ce vécu. Pour dépasser une intelligibilité de sens commun et reconstruire le flux de l'activité, nous cherchons à documenter, grâce à un entretien d'auto-confrontation, un ensemble de composantes de l'activité de l'acteur : ses actions, focalisations, préoccupations, émotions, attentes et connaissances au fil de l'action. Cette documentation est réalisée par l'intermédiaire de la conscience dite « préréflexive », permettant un accès de l'acteur à une partie de son activité qui, sous certaines

conditions de collaboration, peut constituer un matériau de recherche valide (Theureau, 2006). Ces entretiens sont conduits dans un contexte spatio-temporel le plus proche possible de celui de l'activité analysée. L'acteur est confronté à l'enregistrement vidéo de la séance de classe, qui lui permet d'accéder à des traces de son activité. Il lui est demandé de commenter, montrer ou raconter ses actions (que fait-il là ?), ses focalisations (à quoi fait-il attention ?), ses préoccupations dans la situation présente (que cherche-t-il à faire ?), les émotions ressenties (que ressent-il ?), ses attentes par rapport au devenir de la situation (quels résultats attend-il de son action ?), les connaissances mobilisées, validées, invalidées et construites à ce moment-là (qu'est-ce qui l'amène à agir ainsi à cet instant ?).

4. La modélisation de l'activité, ressource pour la formation

Dans ce cadre théorique et épistémologique, la modélisation répond à la fois aux exigences de description et explication et aux exigences de transformation de l'activité. Elle permet, d'une part, des généralisations partielles des résultats de recherches et, d'autre part, la conception de dispositifs de formation. Ainsi, des modélisations de « l'activité cible » sont recherchées : il s'agit de reconstruire des « couplages acteur-environnement types »³ chez les praticiens expérimentés ou débutants. Ces modélisations permettent la connaissance de l'activité mais aussi celle des composantes de son efficacité³, de ses difficultés ou de sa dynamique de transformation. L'analyse de chaque cas vidéo se développe en deux temps, permettant de mettre en lumière l'organisation interne de l'activité : une étape de déconstruction de l'activité observée en identifiant de manière analytique les composantes de l'expérience de l'enseignant (actions, préoccupations, perceptions, émotions) ; une seconde étape de reconstruction globale de la signification de l'activité du point de vue de l'enseignant et du couplage acteur-situation. Par la suite, la description de chaque activité typique est construite sur la base d'occurrences de certains de ces couplages considérés comme prototypiques par des collectifs de pairs. Elle passe successivement par le repérage des occurrences typiques de l'activité, le choix d'extraits vidéo relatifs à cette manière d'agir et d'extraits de verbalisation en auto-confrontation, relatifs à cet épisode, explicitant les composantes de l'activité de l'enseignant (tableau 1). Dans un deuxième temps, la confirmation du caractère typique de ces occurrences est effectuée par l'indication de la récurrence de ces éléments par l'enseignant, des échanges entre groupes de pairs et la comparaison aux recherches déjà publiées sur le travail des enseignants.

3 L'efficacité est envisagée sous l'angle de sa double valence (Saujat, 2004) « objective » (en relation avec les actions réalisées à destination des élèves) et « subjective » (en relation avec la recherche de confort, d'efficacité et de plaisir professionnels au niveau de l'usage de soi).

Comportements et communications en classe et verbalisations typiques en auto-confrontation	Composantes de l'activité typique : affectives, perceptives, intentionnelles et cognitives
<p>Extrait vidéo et photographie représentatifs de l'activité typique</p> <p>Extrait de verbalisations en auto-confrontation « J'essaie de ne pas rentrer en conflit avec ces élèves. Je sais qu'ils vont se mettre au travail... »</p> <p>« Je préfère garder mon calme et surtout ne pas réagir aux provocations... »</p>	<p>Indices perceptifs lors de cette activité typique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'expérience de conflits répétés avec les élèves en début d'année scolaire ; - les risques d'envenimer le conflit par une conduite uniquement répressive ; - des négociations infinies avec les élèves alimentant des « foyers contagieux ». <p>Préoccupations lors de cette activité typique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dialoguer de manière ferme mais courtoise avec les élèves perturbateurs ; - faire respecter les principales règles de vie scolaire ; - attendre patiemment la mise au travail des élèves. <p>Connaissances mobilisées lors de l'activité typique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les élèves reviennent souvent surexcités de la récréation ou du cours précédent ; - il est nécessaire de s'adresser à chacun d'entre eux pour désamorcer les conflits ; - les attitudes autoritaires et agressives ne sont pas efficaces avec ces grands élèves ; - il est nécessaire d'attendre le silence des élèves avant de leur délivrer des consignes ; - l'ordre en classe est un préalable à la mise au travail.

Tableau 1 : Composantes d'une activité typique pour mettre les élèves au travail et éléments d'observation (Ria, 2010).

Trois manières typiques de débiter un cours⁴ ont ainsi pu être identifiées par une recherche longitudinale (Leblanc & Ria, 2010). La première vise à contrôler par le dialogue les élèves les plus difficiles pour faire face au chahut récurrent d'une majorité d'élèves ou des perturbations isolées d'élèves leaders de la classe. Dans ce cas, les enseignants mettent à l'écart leur discipline d'enseignement le temps d'établir l'ordre en classe. La deuxième consiste à enrôler sur des tâches écrites individuelles, les élèves à peine entrés dans la classe. Cette modalité offre aux enseignants des marges de manœuvre pour re-stabiliser leur propre activité et anticiper la suite de la leçon. La troisième se caractérise par l'instauration d'un sas d'accueil individuel devant la porte pour anticiper le changement de territoire et par un enrôlement des élèves par les savoirs scolaires en permanence légitimés par l'enseignant qui suscite leur curiosité, leur intérêt et des confrontations interindividuelles.

Pour une même situation professionnelle, une modélisation - prudente et provisoire - des étapes de transformation de l'activité débutante a été proposée, en fonction de l'estimation, par consensus entre les chercheurs, du degré de « maîtrise »

4 La première thématique abordée dans la plateforme NéoPass@ction traite des débuts de cours et de la mise au travail des élèves considérés par les néo-titulaires comme un passage à risque particulièrement difficile à négocier.

de la situation par l'enseignant. En dépit des différences contextuelles entre les situations, il a été considéré que l'activité typique de chacun de ces débutants se distinguait de la précédente par la modification des composantes de l'expérience du débutant, mais aussi par les effets générés sur la situation appréhendée tant du point de vue de l'ambiance générale de la classe que de celui des comportements individuels des élèves. Par exemple, la perception par les enseignants d'ambiance peu propice au travail à travers le repérage d'élèves « experts en freinage de cours », de « foyers contagieux » d'agitation les ont conduits à instrumentaliser les exercices scolaires à des fins de contrôle de la classe et à des fins de protection de soi. De nouvelles connaissances sont mobilisées, validées et construites sur la base de ces nouvelles expériences pour débiter un cours : « l'attente du silence des élèves pour commencer le cours peut s'éterniser sans effet », « les élèves acceptent de commencer par un travail écrit si celui-ci est suffisamment accessible », « le travail écrit peut constituer un moyen efficace pour obtenir l'ordre en classe et des possibilités d'interactions individuelles ». L'évolution des composantes de l'expérience par rapport à l'activité typique décrite précédemment (tableau 1) révèle une forme provisoire d'adaptation permettant une mise au travail bien plus rapide des élèves dans des configurations qui en se ritualisant neutralisent l'agitation réelle ou potentielle tout en offrant des possibilités d'actions aux enseignants dans d'autres registres (supervision à distance, anticipation de la suite de la leçon, etc.). L'étude des autres activités typiques en amont et en aval de celle-ci donne des clefs de compréhension plus large du développement des débutants et des pistes de transformation atteignables pour des enseignants novices. Au final, ce travail classificatoire a permis de proposer pour la plateforme de formation NéoPass@ction (Ria, 2010) les meilleurs représentants du corpus vidéo, c'est-à-dire ceux comprenant les traits les plus caractéristiques des activités observées.

Conclusion

Cet observatoire du travail réel des enseignants débutants à partir d'un corpus vidéo de recherche a permis la modélisation de leur expérience typique dans des situations professionnelles identifiées par eux comme problématiques. Il a permis aussi de repérer la façon dont ils parviennent à s'adapter à leur environnement de travail selon des temporalités longues (d'un an à plusieurs années) en adoptant des stratégies d'action, des compromis entre leurs propres normes de viabilité professionnelle et les normes prescrites par l'institution. Les premières recherches empiriques s'étant attachées à repérer les effets de la vidéo-formation sur les enseignants débutants ont pointé l'intérêt de ce type d'environnement pour réduire le fossé entre « théorie » et « pratique ». Cet étayage par la modélisation favorise une meilleure compréhension par les formés de la complexité des savoir-faire enseignants et une plus grande compétence ou habileté à analyser leur propre activité. Il permet aussi une augmentation des relations significatives entre les habiletés acquises dans l'analyse des vidéos et leurs propres actions professionnelles.

Si ces pratiques de formation restent encore limitées, la forte demande d'utilisation d'enregistrements vidéo émanant des formateurs et des formés est, de notre point de vue, à encadrer au vu : de nouveaux dispositifs de formation censés accélérer la professionnalisation *via* des plateformes en ligne ; du renouvellement des cadres théoriques et méthodologiques permettant d'appréhender l'expérience, l'action et la cognition situées à partir d'enregistrements vidéo ; des effets de l'utilisation de la vidéo en formation d'enseignants ; de la prégnance des dimensions éthiques liées à l'utilisation de l'image. Même si la vidéo-formation ne peut se substituer totalement à l'action en classe sous le regard d'un formateur ou d'un tuteur, son intérêt est de permettre l'apprentissage, parfois seul, parfois collectivement des « situations professionnelles par procuration » (Ria, Serres & Leblanc, 2010), c'est-à-dire en laissant un autre (pair) agir à sa place, sans s'exposer soi-même, offrant ainsi la possibilité de vivre de nombreuses « expériences fictionnelles » (Leblanc & Ria, 2010) sans risque. Un jeu de comparaison des ressemblances et dissemblances entre la modélisation de l'activité observée et sa propre activité peut alors favoriser la construction de nouveaux repères pour agir en classe, même si l'expérience personnelle est indispensable pour tester et stabiliser les registres possibles de l'action.

Serge LEBLANC

leblanc.serge@wanadoo.fr

Philippe VEYRUNES

veyrunes@univ-tlse2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN D. & RYAN K. (1969). *Microteaching*, Londres : Addison-Wesley.
- CRAHAY M. (1979). « Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 48, p. 21-34.
- 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*, Paris : PUF, p. 191-225.
- FAÏTA D. (2007). « L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité », *@ctivités*, n° 4 (2), p. 3-15.
- FULLER F.F. & MANNING B.A. (1973). « Self-confrontation Reviewed: A Conceptualization for Video Playback in Teacher Education », *Review of Educational Research*, n° 43, p. 469-528.
- KOEHLER M.J. (2002). « Designing Case-Based Hypermedia for Developing Understanding of Children's Mathematical Reasoning », *Cognition and Instruction*, n° 20-2, p. 151-195.

- LEBLANC S. & RIA L. (2010). « Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo », in G. Baillat, D. Nicot & D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe ; approche comparative*, Bruxelles : De Boeck, p. 207-213.
- LINARD M. & PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi : ou Narcisse au travail*, Paris : Dunod.
- MOLLO V. & FALZON P. (2004). « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, n° 35 (6), p. 531-540.
- MOTTET G. (dir.) (1997). *La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- PASTRÉ P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse : Octarès Éditions.
- RIA L. (dir.) (2010). Plateforme en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut français de l'Éducation, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>>, consulté le 30 mars 2012.
- 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'Éducation*, n° 32(1), p. 105-120.
- RODGERS C. R. (2002). « Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection », *Harvard Educational Review*, n° 72(2), p. 230-253.
- SAUJAT F. (2004). « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, n° 1, p 97-106.
- YVON F. & SAUSSEZ F. (dir.) (2010). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- SENSEVY G. (à paraître). « Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique », in L. Veillard & A. Tiberghien [dir.], *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, Paris : MSH, p. 5-62.
- SHERIN M. G. & HAN S. (2004). « Teacher and learning in the context of video club », *Teaching and teacher Education*, n° 20, p. 163-183.
- THEUREAU J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- VEILLARD L. & TIBERGHIEA A. (à paraître). *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, Paris : MSH.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Videoscopy and modelling of teacher practice

ABSTRACT • The report on the developments of how teachers use video training resources worldwide is followed by innovative suggestions based on frameworks for the review of teacher practices and on the opportunities offered by self-confrontation interviews and collective interpersonal confrontation. The modelling of beginning teachers' practice illustrates how these video resources have been introduced into NéoPass@ction – the online platform.

KEYWORDS • training need, educational innovation, teacher education model, learning object, classwork

Videoskopie und Modellierung der Lehreraktivität

ZUSAMMENFASSUNG • Nachdem wir die Entwicklung der Lehrerpraktiken bei der Videoausbildung international geschildert haben, bieten wir in diesem Artikel eine Erneuerung der Gebrauchsweisen vor und stützen uns auf folgende Elemente : Analyserahmen der Aktivität und Möglichkeiten, die von den Gesprächen in Selbstkonfrontation und den Modalitäten der kollektiven Fremdkonfrontation angeboten werden. Wir veranschaulichen die Art und Weise, wie diese Videoressourcen in die Online-Plattform NéoPass@ction aus der Modellierung der Aktivität von Lehrern heraus hochgeladen wurden, die gerade anfangen.

SCHLAGWÖRTER • Ausbildungsbedarf, pädagogische Innovation, Modell zur Lehrerausbildung, digitale pädagogische Ressourcen, Arbeit in der Klasse

Videoscopia y modelización de la actividad docente

RESUMEN • Después de recordar la evolución de las prácticas de videoformación de los docentes al nivel internacional, este artículo propone una renovación de sus usos a partir de los marcos de análisis de la actividad y de las posibilidades proporcionadas por las entrevistas de autoconfrontación y las modalidades de allo-confrontación colectiva. Ilustramos la manera con la que estos recursos videos han sido implantados en la plataforma en línea NeoPass@action a partir de una modelización de la actividad de docentes principiantes.

PALABRAS CLAVES • necesidad de formación, innovación educativa, modelo de formación del profesorado, recurso didáctico electrónico, trabajo de clase

