

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 24 | 2015

Accompagnement des transitions professionnelles et
dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant : l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique

Video recording of experience as a way for teacher training: the use of an audiovisual device by preservice PE teachers

Nathalie Gal-Petitfaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1854>

DOI : 10.4000/questionsvives.1854

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Nathalie Gal-Petitfaux, « Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant : l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1854> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1854

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant : l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique

Video recording of experience as a way for teacher training: the use of an audiovisual device by preservice PE teachers

Nathalie Gal-Petitfaux

Introduction

- ¹ Le développement en France de plateformes ou de ressources en ligne recourant à la vidéo (e.g., *Néopass@ction*, Ria, 2010 ; *Tenue de classe*, CNDP, 2010 ; *Former à l'intervention en EPS*, Roche & Gal-Petitfaux, 2014) confirme l'utilisation importante de la vidéo pour former des enseignants à exercer leur métier (Brophy, 2004). Cet enthousiasme s'explique à la fois par l'apprentissage vicariant¹ suscité par la vidéo (Meyer, 2012), mais aussi par son potentiel à susciter des interrogations sur l'expérience vécue en classe (Ria, Serres & Leblanc, 2010) et sur les habiletés d'enseignement à construire pour agir (Leblanc & Sève, 2012). Un des enjeux de la vidéo-formation est donc de contribuer au développement professionnel des enseignants en leur permettant d'acquérir les compétences pour l'exercice de leur métier (Arrêté du 01-07-2013, Référentiel de compétences du professorat et de l'éducation en France). Une compétence peut être définie comme un ensemble de ressources articulées pour faire face à une famille de situations-problèmes (Le Boterf, 1998). Savoir enseigner ne signifie pas seulement connaître, mais savoir utiliser la connaissance pour agir dans des situations sociales données. Et se former au métier consiste d'une part à « savoir analyser » ces situations afin de comprendre le sens des habiletés à y investir, d'autre part à « savoir transférer » cette analyse à d'autres

situations ou classes de situations. Parmi les dispositifs de formation initiale, certains défendent le recours à la vidéo comme moyen de former à intervenir dans la classe par l'analyse réflexive de l'expérience professionnelle (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007 ; Mottet, 1997). Si « l'observation d'une vidéo ne peut [...] rendre compte de l'épaisseur de l'expérience humaine, des raisonnements subtils et complexes qui se déploient dans l'action » (Ria, 2010, p. 19), il semble tout de même que « l'observation à distance ou en immersion au sein des situations professionnelles [d'enseignement] ne remplace aucunement l'expérience réelle, mais la prépare. Elle permet de construire des liens de signification entre deux mondes » (Ria, Serres & Leblanc, 2010, p. 115). Pour autant, si « la finalité affichée de l'usage de la vidéo lors des situations de formation professionnelle des enseignants novices est toujours d'améliorer leur pratique effective de classe, rares sont les études ayant véritablement cherché à apprécier cet impact » (Gaudin & Chaliès, 2012, p. 122).

- 2 Le but de notre étude est d'analyser un dispositif collectif de vidéo-formation proposé à des étudiants inscrits en licence STAPS² en troisième année, articulant des ressources vidéo et des formats de travail variés. Ce dispositif de formation s'inscrit dans les enseignements universitaires de pré-professionnalisation en Éducation Physique et Sportive (EPS), centrés sur l'analyse réflexive de l'expérience à partir de supports audiovisuels et de témoignages relatant des traces de pratiques de classe. La conception de ce dispositif avait pour objectif d'accompagner les étudiants lors de deux stages en établissement, alternés avec deux périodes de formation pré-professionnelle à l'université, et de les aider à articuler ces situations de transition professionnelle pour se développer professionnellement.
- 3 L'enjeu de cette étude est de mettre au jour le potentiel formatif du dispositif en analysant la manière dont les étudiants se l'approprient. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure le dispositif développe leur capacité à réfléchir sur le métier dans la classe en termes d'agir professionnel, c'est-à-dire d'actions corporellement construites, signifiantes et constitutives de la culture en action des enseignants³. Un des intérêts majeurs de cette étude est de contribuer à éclairer des questions socialement importantes, notamment celles de l'innovation dans les domaines sensibles de la dématérialisation du savoir, de l'intégration du numérique pour la formation des compétences professionnelles des enseignants et de la conception de formations « par » et « à » la pratique.

1. L'analyse de l'expérience vidéoscopée comme moyen de professionnalisation des enseignants novices

- 4 La formation professionnelle génère aujourd'hui des débats fortement controversés (Durand, 2014). D'un côté, la professionnalisation est associée à une démarche de rationalisation : elle repose sur la construction par les formés de généralisations théoriques renvoyant à un savoir plutôt désincarné, décontextualisé et justifié par les savoirs savants qui servent de fondement à leur validation. D'un autre côté, elle repose sur une théorisation d'évènements particuliers, une épistémologie pragmatique selon laquelle la connaissance pour enseigner naît de situations de classe singulières et permet d'agir dans des contextes locaux (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015). Selon cette option,

une difficulté qui en ressort est celle de penser l'intervention éducative en termes de compétences « techniques », au sens de techniques corporelles (Mauss, 1950), c'est-à-dire d'engagements du corps dans des contextes spatiaux, matériels et culturels particuliers.

1.1. Former des étudiants en licence STAPS : accompagner des transitions

- 5 Dans le contexte de transformations fortes de la formation et de l'enseignement en France, notamment par la réforme de la mastérisation et des concours de recrutement des enseignants depuis 2010, l'activité des étudiants-stagiaires et des formateurs universitaires est sujette à de multiples tensions et interrogations. Les collectifs de formation se questionnent sur les conditions et les processus pouvant notamment favoriser les transitions professionnelles générées par ce nouveau contexte social et institutionnel : e.g., en 2013, création de nouveaux instituts de formation des enseignants (les ESPE⁴), d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles, de nouveaux contrats de recrutement des étudiants (contrats d'Emploi Avenir Professeur [EAP]).
- 6 Dans le contexte de la formation initiale des enseignants d'EPS, deux questions en débat sont au cœur du processus de professionnalisation : celle de la nature des savoirs à transmettre et à acquérir, et celle de l'articulation entre le lieu de la pratique professionnelle et le lieu de la formation universitaire. Ces questions émergent des difficultés et tensions exprimées par les formateurs, ainsi que par les formés, entre la logique des savoirs académiques produits par la recherche et la logique des savoirs de l'action issus de l'exercice du métier dans des contextes variés de pratique professionnelle (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015). La formation initiale de niveau licence 3^e année et de niveau master inscrit les étudiants dans des périodes d'alternance entre l'université et des stages professionnels, provoquant des transitions professionnelles génératrices de difficultés ou tensions : par exemple, des changements de fonction (étudiant / enseignant-stagiaire), d'espaces de formation (l'université / l'établissement scolaire), de temporalités (formation universitaire sur deux heures hebdomadaires / une formation sur le terrain à temps plein lors de stages massés), de rapport au savoir (savoirs scientifiques / savoirs de terrain), de compétences à acquérir (compétence à concevoir le métier / une compétence à faire le métier), de modalités d'apprentissage (apprendre à parler du métier / apprendre à faire le métier). Face à ce contexte, les formateurs se donnent pour mission d'accompagner ces périodes de transition professionnelle afin d'aider les étudiants dans leur développement professionnel. Pour cela, ils recourent à des dispositifs de formation qui permettent aux étudiants de construire des liens de signification entre les différents espaces expérientiels vécus, notamment entre l'expérience pratique de la classe en stage et l'expérience réflexive sur le métier dans les formations universitaires. Un des moyens retenus est de faire de l'expérience de classe, médiatisée par la vidéo (Leblanc, 2009), un point d'articulation entre ces espaces. Le recours massif à des dispositifs de vidéo-formation s'explique alors par le pouvoir de formation et de médiation dont ils sont porteurs pour analyser l'expérience en classe, la comprendre et s'y préparer.

1.2. La vidéo : un levier pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant en classe

- 7 La prise en compte de l'expérience est reconnue aujourd'hui comme un moyen important pour professionnaliser les enseignants. Elle devient un enjeu de transformations à la fois personnelles, sociales et économiques (Presse & Wittorski, 2013). Dans les dispositifs de formation des enseignants d'EPS, prendre en compte l'expérience renvoie à plusieurs points. D'une part, il s'agit de mettre au jour les connaissances tacites enchâssées dans les expériences quotidiennes accomplies par les enseignants dans la classe et qui organisent leurs habiletés ou difficultés à enseigner. Ensuite, il s'agit de faire reconnaître aux étudiants la place des connaissances expérientielles dans la construction de la professionnalité. Enfin, un autre objectif est de faire de l'analyse de l'expérience un moyen d'approcher le métier d'enseignant en tant qu'activité et expérience corporelle dans la classe (Roche & Gal-Petitfaux, 2012, 2013, 2014). Ce dernier point pose un certain nombre de difficultés aux formateurs universitaires pour faire de l'expérience un levier pour former à intervenir. Quatre difficultés apparaissent. La première renvoie au type de ressources sur lesquelles doivent s'appuyer les dispositifs d'analyse réflexive de l'expérience pour préparer à l'action en classe : des récits écrits d'expériences professionnelles, des journaux de bord, des comptes rendus de recherche sur les pratiques d'enseignement, des vidéos d'enseignants débutants ou chevronnés ? La seconde porte sur le choix des situations de classe à analyser favorisant une capacité d'analyse transférable à d'autres situations. La troisième renvoie à la démarche de formation à adopter pour engager les étudiants dans l'analyse d'expériences de terrain : quelles thématiques ou catégories d'analyse ? Quelle part accorder à une démarche de formation transmissive et normative, ou à une démarche inductive et participative ? La quatrième est de gérer des effectifs d'étudiants de plus en plus importants en trouvant les moyens de les impliquer et de les faire interagir lors des situations collectives de formation.
- 8 Aujourd'hui la vidéo constitue « un artefact potentiellement fécond pour les environnements de formation » (Ria, et al, 2010, p. 106). L'usage de la vidéo en tant qu'outil de formation n'est pas récent comme en témoignent les premières expériences de micro-enseignement menées dans les années 70 (Allen & Ryan, 1972) ou d'autoscopie (Fuller & Manning, 1973). La vidéoscopie devient une ressource utilisée aussi bien dans le cadre de l'auto-formation, de la formation en présentiel ou à distance, initiale et continue. Lors de la formation en présentiel, plusieurs usages peuvent être recensés comme le visionnement d'épisodes vidéos de soi, de quelqu'un d'autre (e.g., Mollo & Falzon, 2004) débutant ou chevronné. Dans le cadre de la vidéo-formation des enseignants débutants, l'objectif majeur qui oriente les recherches s'intéressant aujourd'hui à l'activité des formés engagés dans des environnements de vidéo-formation est double : identifier les effets transformatifs de l'activité menée en video-formation (e.g., sur la plateforme, dans un dispositif collectif de video-formation), mais aussi les processus de transformation eux-mêmes. Les résultats pointent : (a) une transformation de l'activité en formation des enseignants débutants, notamment une transformation de leurs connaissances professionnelles et des significations qu'ils attribuent à leur propre expérience professionnelle ; (b) des modifications potentielles ou réelles de leur activité (e.g., conception et planification de nouvelles façon d'agir en classe ; ou mise en œuvre concrète de nouvelles interventions en classe) ; (c) des processus typiques sous-tendant

ces transformations tels que les processus d'imagination (mimétiques et fictionnels), de sémiotisation et d'individuation (Flandin, Leblanc & Muller, 2015 ; Leblanc, 2014, 2015).

- 9 En EPS, peu d'études existent sur l'usage de la vidéo en formation des enseignants et à ses effets. On peut recenser trois types d'études : (a) celles qui reposent sur l'allo-confrontation (Cloes & Premuzak, 1995) où la finalité est d'améliorer les qualités de lecture et de correction de l'activité des élèves ; (b) celles qui sont basées sur l'analyse vidéoscopique pour développer le niveau de réflexivité des étudiants (e.g., Calandra, Gurvitch & Lund, 2008 ; Roche & Gal-Petitfaux, 2015) et transformer leurs compétences à gérer la classe ; et (c) celles basées sur l'effet de l'auto-confrontation et de l'allo-confrontation (Moussay, 2013) pour apprendre les règles de métier. Si la vidéo peut constituer un trait d'union entre le caractère virtuel de l'enseignement en formation et sa réalité dans le contexte de la classe (Gaudin & Chaliès, 2012), pour autant aucune étude n'a étudié la façon dont les étudiants s'engagent au début d'une formation recourant à des vidéos de pairs, ni comment la vidéo les prépare à l'action dans la classe.
- 10 Cette étude vise à étudier le potentiel formatif d'un dispositif collectif de vidéo-formation en EPS dont l'objectif est de préparer des étudiants à agir dans la classe. L'étude se centre sur les effets du dispositif en début de formation, dans la phase où les étudiants découvrent les premières séances proposées par le formateur. Nous entendons par potentiel formatif du dispositif l'expérience réflexive que suscite le dispositif chez les étudiants, notamment en termes d'analyse et de compréhension de la pratique en classe. Notre question de recherche est précisément de comprendre comment les étudiants s'engagent et s'approprient le dispositif en début de formation : quelle activité développent-ils en utilisant les ressources et en quoi cette activité leur permet d'identifier et comprendre les habiletés d'enseignement dans la classe ?

2. Cadre théorique et méthode xxx

2.1. Une approche anthropologique de l'activité instrumentée

- 11 L'étude s'inscrit dans le cadre de la théorie du *cours d'action* en anthropologie cognitive (Theureau, 2006) en référence à l'hypothèse de l'action et de la cognition situées (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993 ; Suchman, 1987) et à celle de l'enaction (Varela, 1989). Elle analyse le couplage acteur-situation et prend pour objet les significations construites par l'acteur qui émergent de ce couplage.
- 12 Le *cours d'action* est une théorie de l'activité humaine qui repose sur plusieurs postulats (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). Premièrement, toute action humaine est conçue comme *située*, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. L'étudier suppose de prendre en compte la façon dont elle se manifeste en contexte et les conditions environnementales à partir desquelles elle est construite par l'acteur. Deuxièmement, ce couplage action-situation donne lieu à une *expérience vécue* pour l'acteur c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et sa dynamique de développement. L'action est considérée comme étant *autonome* au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. C'est l'acteur qui spécifie dans l'environnement ce qui est pertinent pour lui et qui construit son monde propre perçu subjectivement en fonction de son vécu. Troisièmement, l'action individuelle est toujours *individuelle-sociale* : la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée

à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'action individuelle est donc individuelle-sociale en raison du fait qu'elle est ontologiquement conçue comme étant à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui, et que autrui appartient au couplage structurel de tout acteur. Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations implique qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles en permanence dans et par l'action. Ces connaissances, comme l'action, sont *incarnées*, c'est-à-dire construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles et perceptives de l'acteur. Le caractère pragmatique de ces connaissances s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées en action selon une visée d'efficacité pratique *in situ*. Cinquièmement, les espaces, les objets et les technologies jouent un rôle d'*artefact* (Norman, 1993) : ils instrumentent l'action, conduisant à transformer et amplifier son pouvoir, ce potentiel structurant de l'artefact dépendant de la manière dont l'acteur le perçoit et s'en saisit.

- 13 Le point de vue théorique adopté ici est que l'expérience humaine possède toujours une inscription corporelle (Varela, Thompson & Rosch, 1993) dont émerge la connaissance : d'une part, l'expérience prend sa racine dans le corps par lequel l'individu entre en relation avec le monde ; d'autre part, la connaissance émerge (i.e. est éactée), se construit et se développe, sur la base de cette relation corporelle. Cette approche met l'accent sur la constitutivité technique de la connaissance et la cognition : l'objet technique une fois en main transforme notre pouvoir d'action et de perception. Elle défend également une constitutivité technique du social : la technique transforme les rapports sociaux et joue un rôle de médiateur dans la construction des communautés de pratique et des cultures. Ainsi, les objets techniques ouvrent, *capacitent* ou encore habilitent les possibilités d'action des individus et leurs relations avec l'environnement, tout en les contraignant (Durand, 2014).

2.2. Le contexte de l'étude

2.2.1. Objectifs de la formation

- 14 Le but de l'étude est d'analyser l'activité déployée par des étudiants au cours d'un module de formation pré-professionnelle préparant au métier d'enseignant d'EPS, s'appuyant sur un dispositif collectif de vidéo-formation. Ce dispositif, largement utilisé dans les enseignements universitaires de pré-professionnalisation en STAPS, était centré sur l'analyse réflexive de pratiques de classe à partir de supports audiovisuels. La formation dispensée avait pour but d'aider les étudiants à prendre en main et à faire la classe. Six objectifs étaient visés :
- 15 apprendre aux étudiants à concevoir, conduire et analyser des moments typiques du déroulement d'une leçon d'EPS ;
- 16 développer leur capacité d'analyse de la pratique en classe pour la comprendre et l'améliorer ;
- 17 faire analyser cette pratique en termes d'habiletés d'enseignement en se centrant sur les dimensions d'effectuation et de sens de ces savoir-faire ;
- 18 savoir transférer l'analyse d'un épisode de leçon à d'autres situations ;
- 19 faire participer les étudiants à la découverte des habiletés d'enseignement et de leur sens ;

- 20 fournir aux étudiants des traces écrites et audio-visuelles d'expériences de classe comme support à la construction de leur analyse.
- 21 Le dispositif n'était pas inconnu pour le chercheur qui était lui aussi formateur dans d'autres dispositifs utilisant la vidéo pour former à l'analyse de pratiques d'enseignement en STAPS. Cette familiarité avec des dispositifs de vidéo-formation était une ressource qui facilitait chez lui l'adoption, dans le cadre de son étude, d'une posture de recherche compréhensive. En même temps, il était parfaitement conscient que cette familiarité nécessitait aussi une posture de mise à distance de ses propres cadres interprétatifs afin de ne pas les imposer aux étudiants participants lors de la conduite des entretiens d'autoconfrontation.

2.2.2. Participants et dispositif de formation

- 22 Les formés, inscrits en 3^e année d'une licence STAPS (L3) les préparant au métier d'enseignant d'EPS, formaient un collectif de 18 étudiants dont quatre d'entre eux avaient accepté de participer à l'étude. Le formateur en charge ce groupe avait 21 ans d'expérience de pré-professionnalisation en licence d'EPS. Suite à la réforme de la mastérisation et au projet du collectif de formateurs, il venait de revoir la conception de son module de formation, sans mesurer pour autant ses effets sur la capacité des étudiants à se préparer à faire la classe. Le module de formation s'étalait sur un semestre selon l'organisation suivante : un stage de 15 jours en établissement scolaire suivi d'une première séquence de formation à l'université (12 heures, à raison de six séances de 2 heures) ; puis, deux mois après, un second stage de 15 jours dans le même établissement, suivi d'une seconde séquence de formation universitaire (12 heures).
- 23 L'objectif de la formation était de préparer les étudiants à concevoir et mettre en œuvre une leçon d'EPS. En situation de formation, les étudiants étaient confrontés à un dispositif collectif de vidéo-formation comportant des extraits vidéos de leçons d'EPS portant sur des enseignants d'EPS novices. Ces vidéos portaient sur les moments-clés d'un scénario de leçon (Gal-Petitfaux, 2013) : l'accueil, l'appel, l'installation du matériel, l'explication collective des consignes, la supervision de la pratique des élèves, les bilans, etc. Les vidéos avaient été confectionnées par les étudiants eux-mêmes qui, selon les consignes du formateur, devaient se faire filmer en classe par leur tuteur de stage et filmer ce dernier lors de trois leçons. Ces vidéos venaient compléter d'autres vidéos tournées par les étudiants de L3 issus de l'année précédente. Le formateur avait sélectionné certaines de ces vidéos comme support d'analyse pour la formation, afin d'illustrer les moments clés d'une leçon d'EPS. Pour sélectionner ces extraits, il avait initialement recueilli le point de vue des étudiants sur les épisodes qui étaient marquants pour eux. Il leur avait demandé de tenir un journal de bord pendant le stage de 15 jours en établissement dans lequel ils devaient répertorier et décrire à l'issue de chaque leçon animée, les événements, épisodes, moments qui les avaient le plus marqués au cours de la leçon. Au retour du stage, le formateur leur avait demandé d'apporter leurs relevés par écrit et de présenter oralement à l'ensemble du groupe leurs trois expériences les plus marquantes.
- 24 Les étudiants étaient invités à travailler selon cinq formats (Figure 1) correspondant à cinq temps successifs : visionnement de vidéos à raison de deux projections ; prises de notes à l'ordinateur lors de l'analyse des vidéos ; lecture de textes (seulement de la formation postérieure au 2^e stage) ; échanges par dyades ou en grand groupe.

Figure 1 : Formats de travail lors du module de formation



2.2.3. Recueil et traitement des données

- 25 Pour comprendre l'activité déployée des étudiants lors de l'utilisation du dispositif, deux types de données ont été recueillies. Dans un premier temps, l'activité des étudiants et celle du formateur ont été filmées lors des trois premières séances de formation au retour du premier stage, l'objectif de l'étude étant de comprendre l'engagement des étudiants en début de formation. Ces films ont permis au chercheur, dans un deuxième temps, de conduire quatre entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006, 2010) avec quatre étudiants (ET1, ET2, ET3, ET4), afin de documenter leur expérience vécue avec le dispositif. Le chercheur a confronté chaque étudiant aux traces audiovisuelles de sa propre activité en situation de formation afin qu'il puisse expliciter l'expérience qu'il vivait à ce moment-là. Pour cela, il l'invitait à décrire ses préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ? »), ses perceptions (« À quoi fais-tu attention, qu'est-ce que tu regardes ? »), ses émotions (« Qu'est-ce que tu ressens en voyant la vidéo ou en lisant l'entretien ? »), ses pensées et interprétations en action (Qu'est-ce que ça t'apporte l'analyse de cette vidéo ou l'échange avec les autres ?). Le traitement des données a consisté à analyser les entretiens afin d'identifier : d'une part, quel était le contenu des significations que les étudiants construisaient (les préoccupations typiques partagées par les quatre étudiants en début de formation, les éléments typiques qui retenaient leur attention sur les vidéos et qui faisaient signe pour eux (ce qu'ils regardaient et analysaient), les émotions ressenties et les raisonnements qu'ils développaient à propos des situations observées ; d'autre part, ce que les échanges avec les pairs apportaient à leur réflexion. Nous avons identifié le contenu typique des significations à partir d'une comparaison intra-individuelle et inter-individuelle.

3. Résultats

- 26 Les résultats montrent que le dispositif ouvre un potentiel d'analyse permettant aux étudiants de construire des liens de signification entre trois espaces-temps : le temps passé de leur stage vécu, le temps présent de l'analyse vidéoscopée en formation, le temps futur du stage à venir. Le média-audiovisuel a permis aux étudiants de s'appropriier les

situations observées pour en construire différents niveaux de signification (un ressenti émotionnel, un jugement évaluatif, une analyse interprétative, une analyse projective). L'interaction entre pairs, au sein des dyades et au sein du groupe entier, a aussi enrichi la construction de ces liens de significations passé-présent-futur. Ces liens de signification apparaissent comme de possibles leviers pour favoriser les transitions professionnelles dans l'alternance des temps de stage et de formation.

- 27 Nous présentons les résultats en cinq sections. Les trois premières exposent les effets du visionnement vidéo sur l'activité d'analyse des étudiants en formation ; les deux suivantes décrivent le rôle du pair lors d'un travail en dyade, puis celui du collectif de formés, dans l'analyse et la compréhension de situations filmées.

3.1. Stimuler l'analyse par des « moments » de classe significatifs pour les étudiants

- 28 Au début de la première séance de formation, le formateur avait demandé aux étudiants à présenter les moments qu'ils avaient sélectionnés comme étant les plus marquants pour eux lors du stage. Il les avait invités à décrire ce qu'ils faisaient, ce qu'ils ressentaient et ce qui se passait dans leurs têtes à ce moment-là.
- 29 Les moments sélectionnés par les étudiants portaient majoritairement sur des expériences critiques, marquées par un inconfort émotionnel, une difficulté à agir, une incertitude ou un doute sur leur compétence à enseigner. Les moments perçus comme étant les plus marquants pour eux, et dont ils ont eu envie de parler, renvoyaient par ordre d'importance aux moments de face-à-face pédagogique avec toute la classe (l'explication collective des consignes, l'accueil et l'appel des élèves, les bilans) puis aux moments d'installation du matériel.

ET 2 : « Ce que je voulais c'était que chaque élève s'investisse dans la mise en place du matériel, mais c'était toujours les mêmes qui installaient (...). En fait ils faisaient un peu comme ils voulaient. C'est après quand j'ai vu mon conseiller faire, j'ai vu que lui il était plus directif, il leur donnait une tâche à faire, c'était précis... ça m'a étonné de devoir être derrière eux comme ça »

- 30 Les quatre étudiants ont exprimé leur difficulté vécue lors de ces moments, et leur étonnement à devoir imposer un cadre de fonctionnement pour installer leur autorité auprès des élèves. Ils ont livré que l'une de leurs préoccupations principales était de ne pas contrecarrer l'activité des élèves même si celle-ci allait à l'encontre de ce qu'ils souhaitaient.

ET 4 : « ils faisaient un peu comme ils voulaient... j'ai tendance à être trop cool c'est-à-dire dire que je laisse passer beaucoup de choses. Le fait que les élèves discutent entre eux ne me fait pas réagir par exemple ».

- 31 Pour les étudiants, la réflexion en termes de moments marquants au cours d'une leçon a déclenché chez eux une envie d'analyser ces expériences critiques vécues émotionnellement pour chercher à les transformer lors du stage suivant.

CH : « Pourquoi tu as choisi de parler de ce moment ? ».

ET 4 : « Ben il avait été plus fort émotionnellement sur ce stage, du coup c'est quelque chose que je voulais transformer et voilà... enfin j'ai envie de changer un peu tout ça ».

3.2. Voir et entendre : s'immerger sensoriellement pour connaître le monde de la classe

- 32 La confrontation des étudiants à la vidéo leur a permis d'approcher l'activité d'enseignement dans la classe comme une expérience corporelle c'est-à-dire une habileté où est mise en jeu le corps de l'enseignant et de façon particulière selon les moments de la leçon. En permettant de voir, d'entendre ce qui se passe dans une situation de classe, l'audio et le visuel ont facilité en quelque sorte une immersion sensorielle. L'utilisation du dispositif les a conduit à se plonger, ou « replonger » dans l'expérience corporelle de l'enseignant dans la classe et à envisager une analyse en évoquant des propriétés corporelles (motrices, perceptives, émotionnelles, langagières) pour agir. Les formés se sont alors projetés ou retrouvés dans une situation réelle de vie de classe regardée comme un monde sensible, relationnel, avec sa matérialité physique, spatiale et sonore.
- 33 L'analyse de leurs préoccupations typiques a révélé qu'ils cherchaient d'abord à s'immerger dans la classe pour en avoir une vision globale (« *je regarde globalement d'abord comment ça se passe* »). Puis rapidement, ils dirigeaient leur attention sur des aspects plus précis tels que le format d'organisation matérielle, le positionnement spatial de l'enseignant et sa façon de s'exprimer aux élèves, l'engouement des élèves, leur inactivité, leurs modes de regroupement. Ils ont souligné l'intérêt de pouvoir approcher le monde sensible de la classe grâce à la vidéo, cette immersion sensorielle leur permettant d'accéder à des dimensions pragmatiques du métier de l'enseignant dans la classe.

ET 4 : « *Ça aide à ressentir ce qui se passe* ».

ET 1 : « *Ça permet de se plonger dans la classe, d'avoir vraiment une vision complète des situations, le temps, l'espace, les déplacements, le bruit. On a l'impression d'y être, ça me parle... c'est plus concret en fait alors que si on est sur du PowerPoint ou des livres, c'est plus intellectuel, plus dans la réflexion...* ».

- 34 En regardant la vidéo d'un autre faire la classe, les étudiants ne se sont pas seulement mis à vivre par procuration l'expérience corporelle de l'enseignant dans la classe, mais aussi à revivre leur propre expérience en classe et à faire de celle-ci un objet d'analyse. Lorsque le visionnement vidéo les amenait à évoquer leur expérience d'enseignement dans la classe, leurs préoccupations étaient d'identifier dans la vidéo, par comparaison avec leur pratique, des façons d'enseigner similaires aux leurs, ou des façons qu'ils avaient adoptées puis dépassées, ou encore qu'ils découvraient dans l'instant.

ET1 : « *La façon dont il se place lui permet pas de voir tous les élèves (...) j'ai fait comme ça au début, j'ai laissé les élèves se placer comme ils voulaient sur les bancs, mais j'avais l'impression de pas capter l'attention de tous... après j'ai changé* ».

ET 3 : « *Le fait de le voir super à l'aise quand il explique et d'interpeller les élèves, moi ça m'a questionné. Quand je parle moi je ne suis pas du tout à l'aise, en fait je suis tellement concentré sur ce que je dis que je regarde juste s'ils me regardent, pas tellement s'ils comprennent... lui il fait les deux ça doit être pour ça que ça marche* ».

3.3. Ouvrir les focus d'analyse et projeter des possibilités d'action grâce à la typicalité des vidéos

- 35 En visionnant plusieurs vidéos de pairs concernant des étudiants de L3 de l'année passée, les étudiants en formation ont modifié le regard qu'ils portaient sur la pratique vidéoscopée et sur leur propre pratique. Ils sont parvenus à catégoriser des expériences

qu'ils avaient vécues, à leur donner une signification, et à tisser des liens entre leurs expériences passées, l'expérience de formation présente, et la projection d'expériences futures d'enseignement.

- 36 Le formateur avait proposé aux étudiants d'observer différentes vidéos d'affilée dont le trait de typicalité était de concerner un même moment de leçon (e.g., l'explication des consignes). Ce lien de similarité a tout d'abord provoqué chez les étudiants un rappel de ressentis émotionnels vécus dans ces moments (perte de confiance, malaise, doute, incompetence), leur permettant de se reconnaître dans une communauté, celle de leurs pairs, et d'initier un processus de déculpabilisation.

ET1 : « C'est rassurant de voir qu'il galère comme moi ».

ET3 : « Ça m'a redonné de la confiance car c'était la première fois que je pouvais comparer mon expérience à celles d'autres personnes étant dans le même contexte que moi ».

- 37 En observant ces diverses vidéos, deux préoccupations typiques animaient les étudiants. Leur première préoccupation était de repérer des points de ressemblances entre les vidéos observées et leur propre expérience. À partir de la vidéo, ils cherchaient à ramener à leur conscience et à évoquer des expériences similaires qu'ils avaient vécues. La comparaison de plusieurs vidéos et la proximité de leurs expériences avec celles filmées, leur a permis d'évoquer leur propre expérience (« ça m'amène à revenir... » ; « je voulais que ça se passe bien »), d'en prendre conscience au moment du visionnement (« ça m'amène... à réfléchir sur ce que moi je fais », « là je réalise que... ») et de tisser des liens de signification entre les expériences.

ET 4 : « Ça m'amène à revenir... à réfléchir sur ce que moi je fais » (...) c'est bien d'en voir, plus on en voit mieux c'est ce que je trouve... je trouve que c'est un stimulateur d'expériences ».

ET 1 : « C'est difficile de faire le lien avec ma pratique en stage car je n'ai pas autant d'expérience que lui, mais ça me permet de voir que durant les explications je n'avais sûrement pas le ton de ma voix assez ferme car je ne voulais pas être trop sévère, je voulais que ça se passe bien avec les élèves, et là je réalise que le fait d'être ferme n'empêche pas d'être apprécié des élèves ».

- 38 Une autre préoccupation typique qui les animait était de projeter de nouvelles façons de faire qu'ils jugeaient être à leur portée. En visionnant les vidéos illustrant un même moment de leçon animé par des pairs, les étudiants cherchaient également à repérer des points de différences entre les vidéos observées et leur propre expérience, notamment des façons différentes d'expliquer les consignes de travail aux élèves. Cette activité d'enquête sur les différences les amenait à repérer perceptivement des indices clés pour caractériser ces moments d'explication : la durée des explications ; la nature des explications selon le moment dans la leçon ; l'adressage de l'explication (le public d'élèves concerné ; la classe entière ou un petit groupe) ; la façon de parler aux élèves, le positionnement de l'enseignant (debout, assis, à genoux ; proche ou loin) ; la disposition des élèves (groupés, étalés sur une ligne, dispersés dans le gymnase ; à l'arrêt, en mouvement) ; la nature de l'exercice (situation-problème, apprentissage d'une technique) ; les supports d'explication (l'oral, le tableau, les fiches, la démonstration). Le visionnement de configurations variées illustrant un même type de situations leur a permis de découvrir, par contraste, des façons d'enseigner différentes des leurs (« ça me permet de relativiser un peu ce que je fais » ; « à force de voir des choses ça me donne des idées » ; « voilà maintenant j'ai vu... c'est une boîte à outils »). Ces solutions nouvelles apparaissaient pour eux comme de nouveaux possibles à tester dans leurs leçons futures (« j'ai trois

options et je vais pouvoir en essayer » ; « ça me donne un cap » ; « des trucs que j'aimerais essayer ».

ET 2 : « il arrive à expliquer à des petits groupes d'élèves en très peu de temps... ouais en fait ça m'apporte dans le fait que Jordan lui il est calme, tranquille et je me dis que ça c'est peut être une bonne idée, ça permet qu'il y ait toujours une partie en activité, voilà... ça me permet de relativiser un peu ce que je fais, de se dire voilà y a d'autres façons de faire ».

ET 3 : « A force de voir des choses ça me donne des idées et puis ça peut revenir en situation après pour m'aider... ça m'apporte vraiment, en fait tout ce que je vois c'est comme si je me rajoutais un petit conseil... voilà maintenant j'ai vu... par exemple pour la passation des consignes j'ai vu qu'il y en avait qui faisait comme ça et l'autre qui était comme ça. Voilà j'arrive devant ma situation, j'ai trois options et je vais pouvoir en essayer... en fait c'est une boîte à outils où on mettrait énormément d'idées, où on pourrait piocher ».

ET 3 : « Ça me donne un cap vers lequel on pourrait aller (...) je sais pas si ça marche parce qu'il faudrait que j'essaie pour voir, mais ouais c'est des trucs que j'aimerais essayer en fait ».

3.4. S'échanger à deux les analyses pour ouvrir la compréhension d'un même extrait vidéo

39 Le dispositif de formation proposait aux étudiants d'expérimenter différents formats de travail dont certains étaient centrés sur l'alloscopie par dyade. Les étudiants s'exposaient à tour de rôle leur propre analyse, qu'ils devaient ensuite confronter et comparer afin d'exprimer, par écrit et par oral, ce qu'ils tiraient de cet échange dyadique. Les entretiens conduits avec eux ont montré que ce type de confrontation leur permettait d'enrichir leur compréhension des situations de classe en transformant leur capacité réflexive à propos des situations étudiées.

40 Leurs préoccupations principales étaient de repérer des convergences et des divergences entre leur analyse et celle du pair. Ils cherchaient à relever des points communs pour se rassurer sur leur capacité d'analyse et pouvoir s'exprimer sans gêne ou sans honte (« c'est plutôt rassurant quand on voit la même chose, ça nous aide à savoir qu'on n'est pas dans le faux »). Mais ils cherchaient surtout à découvrir des différences entre leur interprétation des vidéos et celle proposée par le pair, afin d'identifier d'autres focales d'analyse (« ça nous permet de focaliser sur autre chose ») et d'enrichir leur compréhension (« c'est enrichissant » ; « avoir des avis extérieurs »).

CH : « Ça t'a apporté quoi d'entendre le point de vue de Martin ? »

ET 4 : « C'est enrichissant parce que ça nous permet de focaliser sur autre chose et justement d'analyser autrement. Comme on voit pas la même chose...moi je suis centré sur le calme de Jordan pendant que lui est centré sur son discours... enfin personne voit la même chose j'ai envie de dire (...) C'est bien d'analyser avec quelqu'un d'autre pour avoir des avis extérieurs ».

41 L'échange avec le pair a contribué aussi à ouvrir chez eux de nouvelles fenêtres attentionnelles leur permettant d'opérer une prise de recul et un changement de regard sur leur propre expérience en stage. Ce changement de regard consistait à ré-interpréter leur expérience à l'aune de l'analyse proposée par le pair, et à compléter la signification qu'ils attribuaient aux événements observés sur la vidéo. Par exemple, quand Jordan (ET 2) a confronté son analyse avec celle de Martin, il s'est rendu compte que sa préoccupation était d'interpréter pourquoi l'enseignant filmé agissait ainsi alors que celle de Jordan était de décrire les comportements de l'enseignant (sa façon de parler, de se placer).

ET 2 : « Martin lui il m'avait fait remarquer que certains élèves étaient sur le côté et qu'ils étaient pas du tout concernés par le prof alors qu'au départ c'est pas quelque chose que j'avais fait ressortir, moi j'étais resté focalisé sur le prof... c'est un peu comme si y a des choses qui pour moi n'existent pas à ce moment parce que je suis préoccupé par autre chose ».

3.5. Comparer les formes d'analyse dans le groupe pour repérer leur utilité

42 Le formateur avait sollicité des dyades d'étudiants pour qu'ils exposent publiquement à l'ensemble du groupe ce qu'ils tiraient des analyses partagées au sein de la dyade. Il cherchait à repérer les raisonnements des étudiants sur ce que signifiait pour eux « analyser » une vidéo. Les étudiants étaient invités à livrer l'interprétation qu'ils faisaient des analyses présentées par leurs camarades. Les prises de paroles des quatre étudiants concernés par l'étude ont montré que ces derniers ont repéré différentes formes d'analyse proposées par leurs pairs à propos d'une même vidéo. Ces formes d'analyse correspondaient en fait à différents niveaux de significations attribués aux expériences de classe analysées.

43 Les étudiants ont qualifié une première façon d'analyser une vidéo en termes de jugements donnant une valeur affective et émotionnelle à ce qui est visionné.

ET 1 : « Souvent ma première impression c'est de juger ce que je vois, si c'est bien ou pas bien, ou de dire comment moi je fais (...) c'est un premier ressenti ».

44 La deuxième façon d'analyser qu'ils ont repérée était de décrire ce qu'ils voyaient sur la vidéo, de façon diachronique, en se centrant sur les comportements observables : par exemple, sur les gestes, le positionnement spatial, les paroles, l'ambiance sonore, les comportements d'incivilités chez les élèves, l'organisation matérielle.

ET 2 : « Avec Martin on avait regardé tout et on se disait là il fait ci, là il fait ça. C'est très objectif et c'est bien je trouve pour commencer l'analyse ».

45 Une troisième façon d'analyser la vidéo était pour eux d'émettre des hypothèses interprétatives relatives au vécu des acteurs présents sur le film, par exemple sur leurs intentions ou leurs émotions. Ils considéraient qu'il était important de chercher les raisons qui pouvaient expliquer les comportements observés dans le but de mieux comprendre la situation d'enseignement et de ne pas en rester à des aspects superficiels.

ET 2 : « C'est important de sortir un peu de ce qu'on voit tout de suite, de se poser des questions aussi sur ce qui n'est pas visible ».

46 Une dernière façon d'analyser la vidéo était pour eux de dépasser ce qu'il voyait sur la vidéo pour proposer d'autres façons de faire, soit comme solution plus efficace, soit pour montrer un panel de solutions possibles.

ET 3 : « Nous comme on était d'accord tous les deux sur des problèmes qu'on avait vus à la vidéo, on s'est mis à chercher des solutions en se disant ben nous, comment on ferait ».

47 Lors des échanges, les étudiants ont exprimé leur avis sur l'utilité de ces différentes formes d'analyse. Ils ont notamment évoqué l'intérêt, mais aussi les limites qu'ils percevaient d'une analyse de type affective portant sur les ressentis. Ils ont souligné l'importance de l'analyse descriptive comme condition nécessaire pour ouvrir la réflexion sur l'interprétation des actions observées et ensuite sur des solutions ou remédiations à apporter.

ET 2 : « J'étais avec Martin, moi j'ai directement interprété alors que lui il était d'abord sur les aspects observables (...) il m'a mis en évidence que moi j'analyse la vidéo de manière... ».

enfin c'est plutôt subjectif parce que je suis directement dans le pourquoi, mais j'ai pas pensé à décrire de manière objective donc Martin là sur le coup il m'a aidé à transformer mon analyse du moment.

ET 3 : « Ben au départ je voyais une méthode toute simple, dire ce qu'on voyait, et à force d'écouter les autres ben on montre les problèmes et on commence à trouver des solutions ».

ET 1 : « Le fait de décrire ça amène à réfléchir, mais après il faut dépasser ça si on veut comprendre le sens des choses ».

4. Discussion

- 48 La discussion consiste en premier lieu à rattacher les résultats de l'étude à la question ouverte en introduction sur l'accompagnement des transitions professionnelles d'étudiants de licence en formation initiale. Elle consiste ensuite à analyser le processus d'appropriation du dispositif de vidéo-formation par les étudiants. Pour cela, nous nous appuyons sur l'approche phénoménologique et incarnée de l'appropriation afin de rendre compte du potentiel formatif du dispositif pour aider les étudiants à analyser des pratiques de classe dans le but de les comprendre.

4.1. Le dispositif comme artefact accompagnant les transitions professionnelles des étudiants

- 49 L'étude révèle que le dispositif de vidéo-formation offre aux étudiants, quand ils s'y confrontent, des modalités d'accompagnement qui les aident à s'approprier et articuler deux phases de transition professionnelle. La première phase est le passage du premier stage en établissement scolaire à la formation universitaire. Ce passage génère chez l'étudiant à la fois un changement de fonction (celle d'enseignant-stagiaire à celle d'étudiant), de type d'activité (celle d'exercer et vivre le métier d'enseignant, à celle d'analyser cette expérience) et enfin de compétences à acquérir (celle de faire la classe à celle de faire de cette pratique de classe un objet de connaissance professionnelle). La seconde phase de transition correspond au passage de la formation universitaire vers un second stage en perspective, générant là aussi chez l'étudiant à la fois un changement (inverse) de fonction, de type d'activité (analyser une première expérience de stage dans le but d'en préparer une seconde) et enfin de compétences à acquérir (celle de faire de la pratique de classe un objet de connaissance professionnelle, à celle de construire des connaissances professionnelles porteuses de nouvelles possibilités d'agir en classe).
- 50 Les résultats de l'étude montrent que les étudiants apprennent tout d'abord à éprouver la classe grâce à la fonction immersive de la vidéo-formation, c'est-à-dire sa capacité à faire ressentir des expériences en classe. Cette capacité est notamment favorisée par la proximité des expériences vidéoscopées avec le niveau d'expérience des étudiants. Le fait d'éprouver ou de revivre émotionnellement des expériences en classe les conduit à s'éprouver eux-mêmes en tant qu'enseignant agissant dans la classe et à saisir ces expériences vidéoscopées comme objet d'analyse et de raisonnement professionnel. Les pistes de résultats avancées ont mis en évidence que la confrontation à la vidéo d'une part, et aux pairs en formation d'autre part, participe à construire chez les étudiants une habileté à questionner le sens des événements repérés dans la classe, à interpréter les raisons des actions de l'enseignant et à prédire des processus d'enseignement futurs (Schäfer & Seidel, 2015). Nous pouvons alors dire que l'interaction des étudiants avec le

dispositif est un couplage situation-émotion-perception-cognition. Dans ce couplage, les traces vidéoscopées et l'interaction avec les pairs jouent le rôle d'artefact cognitif et sont porteuses d'affordances (Gibson, 1979) : par la médiation de l'artefact vidéo, et celle des pairs, l'étudiant parvient à percevoir la valeur fonctionnelle de certaines actions de l'enseignant dans la classe et leur signification pratique, tel que l'explique le principe cognition située et distribuée (Hutchins, 1995).

4.2. L'appropriation cognitive, corporelle et sociale du dispositif par l'étudiant

- 51 Nos résultats montrent qu'en utilisant le dispositif de vidéo-formation, les étudiants ont développé des formes de réflexivité les amenant à penser les situations de classe en termes de savoir-faire incarnés, situés et recouvrant un sens précis pour les acteurs. La nature des vidéos mises à disposition, les formats et les consignes de travail du formateur, ont impacté l'activité des étudiants, leurs interactions et leurs apprentissages. Les étudiants se sont appropriés de nouvelles façons de ressentir la classe ; ils ont développé une capacité à percevoir des actions, à formaliser des habiletés d'enseignement ; et ils ont envisagé de nouvelles actions pour leur pratique future. En nous appuyant sur une approche phénoménologique et incarnée de l'appropriation (Durand, 2008 ; Poizat, Salini & Durand, 2013 ; Theureau, 2009), nous pouvons caractériser les processus d'appropriation par lesquels les étudiants ont transformé leur capacité réflexive selon trois niveaux : (a) une appropriation cognitive du dispositif leur permettant de faire des liens de signification et de proximité sémantique entre leurs expériences personnelles vécues en classe et les pratiques analysées en formation ; (b) une appropriation corporelle du dispositif les conduisant à s'approcher « par procuration » des dimensions corporelles du métier ; (c) une appropriation sociale du dispositif leur permettant de construire des connaissances professionnelles sous condition d'être confrontées, partagées, validées ou invalidées, par les pairs.
- 52 Ces résultats illustrent l'idée d'appropriation telle que Proulx & Saint-Charles (2004) la définissent, à savoir l'intégration créatrice d'éléments significatifs de la culture technique dans la vie quotidienne des usagers et des collectivités. Selon l'approche anthropologique du cours d'action (Theureau, 2006, 2009) à laquelle nous recourons, l'appropriation suppose trois conditions : l'importance de l'engagement corporel dans la manière d'agir et de s'approprier un objet culturel ; l'importance de la dimension vécue des situations et de ses effets sur la manière d'apprendre ; l'inséparabilité des dimensions cognitives, sociales et culturelles dans l'appropriation. En d'autres termes, notre étude appuie l'hypothèse de Durand (2014) selon laquelle acquérir la maîtrise d'une pratique professionnelle c'est s'approprier la culture d'action propre à cette pratique, et former c'est transmettre une culture d'action. Selon l'approche phénoménologique et incarnée de l'appropriation (Durand, 2014 ; Poizat, sous presse), l'appropriation (e.g., d'une culture d'action) est un processus de transformation reposant sur une intégration progressive au monde propre, au corps propre et à la culture propre de l'acteur (Durand, 2014 ; Durand, Goudeaux, Horcik & Poizat, 2013 ; Haradji, Poizat & Motté, 2011).

4.2.1. L'intégration du dispositif au « monde propre » de l'étudiant

- 53 Selon l'approche anthropologique et phénoménologique de l'appropriation (Haradji & al, 2011), pour qu'un dispositif soit approprié c'est-à-dire qu'il devient une source de

transformation majorante pour des individus, il faut qu'il soit signifiant pour eux. Grâce au dispositif de vidéo-formation, les étudiants ont transformé leur compréhension de l'activité de travail du professeur dans la classe. Cette transformation, qui a émergé du couplage formé-environnement de formation, était facilitée par le fait d'un environnement signifiant pour les étudiants, condition nécessaire à son appropriation. Trois éléments renseignent sur le caractère signifiant du dispositif permettant une intégration au « monde propre » (Merleau Ponty, 1945) des étudiants. Premièrement, les étudiants ont alloué au dispositif une signification de ressource leur permettant de penser les situations de classe : l'image animée, le son, ont déclenché l'évocation d'expériences vécues, l'inférence d'idées, la conceptualisation de savoir-faire, la possibilité de se projeter dans des actions futures. Deuxièmement, les étudiants ont pu connecter l'environnement technologique à leur propre histoire, grâce à la proximité de leur expérience vécue avec les expériences simulées (choix de vidéos portant sur des moments critiques et marquants pour eux en début de carrière). Troisièmement, le dispositif collectif a facilité une intégration des analyses à leur monde propre : le fait d'évoquer publiquement leurs analyses, de les partager entre pairs, leur a permis d'identifier des expériences de classe et d'analyse similaires.

4.2.2. L'intégration du dispositif au corps propre de l'étudiant

- 54 Pour qu'un dispositif devienne une source de transformation pour des individus, il faut qu'il soit signifiant pour eux, mais qu'il soit également intégré à leur corps propre (Theureau, 2009). L'intégration du dispositif consiste alors en un processus d'incorporation : le dispositif devient le prolongement du corps au sens où il permet d'avoir des sensations, de percevoir et d'agir. L'appropriation du dispositif collectif de vidéo-formation n'était pas la finalité de la formation, mais le moyen de s'approprier autre chose. En s'appropriant les ressources du dispositif (vidéos, consignes et formats de travail), celles-ci sont devenues pour les étudiants des instruments permettant d'avoir des ressentis émotionnels et des perceptions sensorielles (visuelles, auditives, tactiles, kinesthésiques). Ces instruments ont facilité une approche pragmatique et incarnée des situations de classe : les étudiants ont identifié non pas des idées ou des concepts en premier, mais des mondes vivants (avec des événements et des activités de travail) et des mondes vécus (évocation de souvenirs professionnels). Cette immersion sensorielle, médiée par les traces audiovisuelles et textuelles d'expériences de classe, leur a permis de développer des activités sensori-motrices et mentales dans un monde artificiel (Fuchs, Moreau & Papin, 2001).

4.2.3. L'intégration du dispositif à la culture propre de l'étudiant

- 55 En utilisant le dispositif, les étudiants se sont appropriés des dimensions qui dépassent le niveau individuel des expériences de classe et qui caractérise la culture d'action des enseignants d'EPS, et plus précisément des étudiants-stagiaires. Trois aspects de cette culture d'action ont pu être construits. Le premier concerne l'appropriation d'une forme scolaire de pratiques typique de l'organisation temporelle des leçons d'EPS : les moments d'explication collective et de bilans qui structurent de façon récurrente la trame d'une leçon, et les habiletés typiques d'enseignement dont ils sont porteurs. Deuxièmement, l'activité des étudiants en formation porte une autre empreinte de cette dimension culturelle : celle de l'intégration à la culture d'action des enseignants à l'entrée dans le

métier. Ce qui a été transmis par le dispositif a été conceptualisé comme des éléments de cette culture, c'est-à-dire tournés vers la praxis et marqués par des traits d'appartenance et de participation à la communauté des étudiants stagiaires. Les formats de travail par dyades ou en groupe entier ont permis de faire émerger des processus de typicalisation dans les analyses produites par les étudiants, mettant en lumière une dimension symbolique du métier en partie partagée et partageable avec les autres. Troisièmement, ce qui a été transmis en formation a été intégré à l'histoire du couplage structurel des étudiants : le dispositif a servi d'ancrage dans leurs expériences passées et a contribué à une spécification de possibles futurs. Il a ainsi favorisé chez l'étudiant l'héritage à la fois de sa propre histoire et de l'histoire du collectif, pour le dépasser (Durand, 2014).

Conclusion

- 56 Cette étude avait pour but de mettre au jour le potentiel formatif d'un dispositif collectif de vidéo-formation visant à professionnaliser des étudiants en EPS. Si l'accompagnement de l'entrée dans le métier constitue désormais un enjeu essentiel au regard des réformes dans l'enseignement, la question qui se pose est de pouvoir identifier les formes diversifiées nécessaires à l'efficacité d'un tel accompagnement. Les résultats de l'étude apportent une contribution à cette question : ils montrent qu'un tel dispositif peut aider à accompagner les transitions professionnelles que vivent les étudiants et qui sont liées à l'alternance entre leur formation universitaire et leur pratique de stage. Le dispositif sert de médiation au sens d'une connexion possible entre deux expériences : il a notamment permis de construire des liens de significations entre ces espaces expérientiels vécus initialement comme disjoints. Grâce aux ressources proposées (vidéos, formats de travail, consignes de travail du formateur), les étudiants ont approché leur propre pratique pour l'analyser, se distancier d'elle, et s'engager dans un processus d'apprentissage concernant les habiletés corporelles requises pour enseigner dans la classe. Plusieurs effets du dispositif sur le développement professionnel des étudiants ont pu être constatés : (a) susciter une « immersion mimétique susceptible de provoquer un remodelage de l'expérience » de classe (Leblanc & Sève, 2012), (b) faire émerger des processus de réinterprétation de leurs expériences de classe, (c) faire émerger la création de significations nouvelles concernant la culture d'action lors des moments d'explication collective des consignes et de bilan, et (d) stimuler la projection d'habiletés à expérimenter dans le futur. Grâce à sa dimension collective, le dispositif a aussi ouvert des conditions favorables pour que les étudiants construisent ensemble une culture d'action et une identité professionnelle d'enseignants débutants. Ainsi, « la vidéo peut constituer un trait d'union entre le caractère virtuel de l'enseignement en formation et sa réalité dans le contexte de la classe » (Gaudin & Chaliès, 2012, p. 118).
- 57 Cette étude nous amène à tirer trois conséquences sur la conception de dispositifs de vidéo-formation et les conditions favorisant leur appropriation par des étudiants. La première est de prendre en compte l'expérience que vivent les formés quand ils sont engagés dans les situations de simulation. Si le formateur a un rôle important, il favorisera des transformations majorantes chez les formés qu'à la condition d'intégrer leur expérience vécue du dispositif dans son activité de conception en amont comme dans son activité d'animation en situation de formation. La seconde est de penser judicieusement le choix des ressources au cours de la formation, notamment la proximité des expériences filmées avec celles vécues par les stagiaires en formation. La troisième est

de pister les trajectoires d'usages de ce dispositif technologique (Proulx, 2002) au fil du module de formation chez les étudiants, ce qui supposerait la poursuite de cette étude au-delà des trois premières séances de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 43-71.
- Allen D., & Ryan K. (1972). *Le micro-enseignement*. Paris : Dunod.
- Brophy, J. (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Calandra B., Gurvitch R., & Lund, J. (2008). An Exploratory Study of Digital Video Editing as a Tool for Teacher Preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 137-153.
- Cloes, M., & Premuzak J. (1995). Effectiveness of a video training program used to improve error identification and feedback processes by physical education student teachers. *International Journal of Physical Education*, (32)3, 4-10.
- CNDP (2010). *Plate-forme Tenue de Classe, la classe côté professeur*. Paris : CNDP.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2, 97-121.
- Durand, M. (2014). Appropriation des cultures d'action et trajectoires professionnelles. Journée d'étude de l'EDEF. Louvain la neuve : 25 janvier. URL :http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/fopa/documents/Marc_Durand-expose.pdf
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., & Poizat, G. (2013). L'éducation tout au long de la vie. Pour une pédagogie du devenir. Equipe CRAFT. Conférence publique, RIFT. Genève : 14 mars.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, 179-198. Bruxelles: De Boeck.
- Fuller, F., & Manning D. (1973). Self-confrontation reviewed: a conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 4, 469-528.
- Fuchs, P., Moreau, G., & Papin, J.-P. (2001). *Le traité de la réalité virtuelle*. Paris : Les Presses de l'École des Mines.
- Gal-Petitfaux, N. (2013). Analyser la leçon d'EPS : des modèles prescriptifs aux modèles descriptifs des activités en classe (pp. 12-18). In B. Boda & A. Coston (Eds.), *La leçon d'EPS en questions*. Paris : A.E.E.P.S.

- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (Eds.) (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Haradji, Y., Poizat, G., & Motté, F. (2011). Activity-centered design: An appropriation issue. In C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2011-Posters' Extended Abstracts* (pp. 18-22). Berlin Heidelberg: Springer.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. *Actes du colloque international de l'association recherches et pratiques*.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11 (2), 143-171. URL :<http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Leblanc, S. (2015). Expériences mimétiques en Vidéo formation et transformation de l'activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 47-60.
- Le Boterf, G., (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions de l'organisation.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-2, URL:<http://ripes.revues.org/660>
- Mollo, V., & Falzon P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, 29, 4-26.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'harmattan.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4.
- Poizat, G. (sous presse). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. In J. Friedrich & J. Pita (Eds.), *Un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Raison & Passions.
- Poizat, G., Salini, D., & Durand, M. (2013). Approche énaactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4, 97-112.
- Presse, M.C., & Wittorski, R. (2013). Accéder à l'expérience : enjeux, modalités, effets. *Questions Vives* [En ligne], vol. 10 n° 20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 21 avril 2014. URL : <http://questionsvives.revues.org/1362>

- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des Télécommunications*, 57, 180-189.
- Proulx, S., & Saint-Charles, J. (2004). L'appropriation personnelle d'une innovation : le cas d'Internet. L'importance des réseaux d'appui. *Informations Sociales*, 116, 80-89.
- Ria, L. (2010). Néopass@ction, une plate-forme de vidéo-formation. *Revue EP.S*, 344, 19-21.
- 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.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *STAPS*, 33, 95-111.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2013). La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires. *Revue Recherches en Education*, Hors série n° 5, 47-58.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux (2014). *Former à l'intervention en EPS*. Ressource numérique pour la formation des intervenants en Éducation Physique et Sportive. URL :http://archimede.datacenter.dsi.upmc.fr/projets-unf3s/intervenir-en-eps/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html, et prochainement <http://www.uv2s.fr/>.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2015). Etude d'un dispositif collectif recourant à la vidéo comme artefact pour former à enseigner l'EPS. *Carrefours de l'Education*, 40, 105-121.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches & Educations*, 12, 131-146.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants. Paris : Revue EP.S, Collection « Recherche et Formation ».
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34-58.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Editions.
- Theureau, J. (2009, Juin). Appropriations 1, 2 & 3. *Séminaire ErgoIDF*. Paris : Cnam.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Selon les théories socio-constructivistes, le terme vicariant désigne le fait que l'on peut apprendre de nouveaux comportements en observant et imitant des pairs en train d'exécuter ces comportements à acquérir.

2. STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

3. L'expression *culture en action* signifie que la culture est appréhendée par rapport aux acteurs. Elle renvoie à un ensemble d'unités cognitives utiles pour « l'action qui convient » au sens où elle satisfait des normes et valeurs d'un groupe social constitué, et des contraintes d'efficacité en vue de l'atteinte d'un but (Durand, Ria & Flavier, 2002).

4. École supérieure du Professorat et de l'Éducation

RÉSUMÉS

Cette étude analyse l'effet d'un dispositif collectif de vidéo-formation avec des étudiants-stagiaires en éducation physique sur leur réflexivité à propos de l'activité de l'activité en classe de l'enseignant. Le cadre théorique est le cours d'action (Theureau, 2006) en anthropologie cognitive, fondé sur l'hypothèse de l'action située (Suchman, 1987) et de l'enaction (Varela, 1989). L'étude a été menée auprès de quatre étudiants. Les données sont issues : a) de l'enregistrement vidéo de l'activité des étudiants pendant la formation, b) d'entretiens d'auto-confrontation avec les quatre étudiants pour recueillir leur expérience réflexive développée grâce au dispositif. Les résultats montrent que l'interaction avec le dispositif et avec les pairs aide les étudiants à s'immerger sensoriellement et reconnaître des événements typiques dans la classe, à construire et confronter différentes formes d'analyse. La discussion porte sur l'appropriation d'un dispositif.

This study analyses the impact of an audiovisual training time with preservice PE teachers on their reflexivity about the teacher's activity in the classroom. The theoretical framework was the Course of Action (Theureau, 2006) in cognitive anthropology, based on the hypothesis of the situated action (Suchman, 1987) and the enaction (Varela, 1989). The study was conducted with four preservice teachers. The data were collected by: (a) video recordings of the preservice teachers' activity during the training time, (b) self-confrontation interviews with four students in order to collect their reflexive experience with audiovisual device. The results show that interaction with the device and the peers helps students to live a sensory immersion and notice typical events in the classroom, to build and confront different forms of analysis. The discussion focuses on the appropriation of a device.

INDEX

Keywords : video-training, appropriation, physical education, course of Action, experience

Mots-clés : vidéo-formation, appropriation, éducation physique, cours d'action, expérience

AUTEUR

NATHALIE GAL-PETITFAUX

ACTé (EA 4281), UFR STAPS, Université de Clermont Ferrand 2