

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (Éd.). (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris: L'Harmattan. 289 p.

Cet ouvrage collectif est l'aboutissement d'un travail de réflexion mené dans le cadre du symposium « Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former: intérêts et limites de l'usage de la vidéo en formation » (Journées internationales EFTS « ConviSciencia de la recherche en éducation », Toulouse, 4-6 juin 2014). Plus largement, il s'inscrit dans un ensemble de travaux scientifiques prenant pour objet la vidéo-formation visant le développement de l'activité enseignante.

Une des particularités des recherches et réflexions présentées dans l'ouvrage est qu'elles répondent toutes à une approche *technologique* de la formation. Par là les autrices et auteurs entendent qu'ils et elles s'intéressent « à l'utilisation de la vidéo par des formateurs ou des chercheurs qui analysent l'activité (ou font analyser l'activité aux formés) *dans la perspective de la transformer* (vers plus d'efficacité, de confort, de bien-être), et non uniquement dans la perspective de la comprendre et/ou de la modéliser » (p. 22). Une autre des particularités de l'ouvrage est d'être divisé en deux parties, relatives chacune à une approche théorique spécifique: *sémiologique* pour la première partie, *historico-culturelle* pour la seconde.

Suite à la présentation de la visée et de la structure de l'ouvrage, l'introduction est consacrée, sur la base d'une vaste revue de la littérature scientifique, à formuler quelques recommandations relatives à la conception et à l'usage de la vidéo en formation.

Sept éléments clés doivent être pris en compte qui devront faire l'objet de choix réfléchis: quels objectifs de formation, quelles vidéos visionner, quelles modalités de visionnage, quelle évaluation de la formation, quel rôle du formateur, quelle prise en compte des formés et de leur réalité, quelles anticipation et vigilance face aux enjeux spécifiques du visionnage de vidéos?

La mise en œuvre de conditions optimales de formation demandera en plus 1) de réfléchir aux *conditions de captation* des images (autorisations, contrat passé avec les personnes filmées, choix techniques), 2) de penser une *progressivité dans le visionnage* (par exemple partir du visionnage d'autres enseignant-e-s pour aller progressivement vers le visionnage de sa propre pratique), 3) d'établir une *communauté de soutien et d'apprentissage* permettant de sécuriser les personnes donnant à voir leur pratique.

Un premier chapitre est consacré à présenter les cadres épistémologiques et méthodologiques ainsi que les résultats de recherche auxquels adhèrent, au-delà de leurs différences théoriques, les chercheuses et chercheurs se réclamant d'une approche sémiologique.

Les points centraux soutenant celle-ci sont, une centration sur le point de vue des actrices et acteurs, un intérêt pour les significations qu'ils produisent, l'étude et la modélisation de situations réelles, une conception de l'activité, en référence

à C. S. Peirce, comme sémiologie, pour le dire autrement comme flux d'expérience tissé de signes.

Différents phénomènes relatifs au visionnage de vidéos – que cela soit par alloconfrontation ou autoconfrontation – sont aussi présentés, en particulier l'*immersion mimétique* (attention très soutenue du visionneur), la *résonance* (mise en lien entre l'activité visionnée et l'activité du visionneur), l'*expérience par procuration* (vivre l'activité visionnée comme si c'était la sienne). Ces phénomènes tendent à engendrer différentes modalités de transformation de l'activité, par *renormalisation, appropriation, transformation projetée...*

Les quatre chapitres qui suivent, rapportant des recherches qui opèrent au sein d'une approche sémiologique, croisent réflexions conceptuelles et données empiriques, et visent respectivement à répondre aux questions suivantes:

- 1) Qu'apprennent, et comment, les enseignant-e-s novices du visionnage de l'activité de leurs pair-e-s?
- 2) Quelles sont les conditions favorables à l'engagement d'enseignant-e-s dans un dispositif de vidéo-formation?
- 3) Quels types de comparaisons entre activités visionnées opèrent les enseignant-e-s en formation et en quoi ces comparaisons sont-elles porteuses de transformation de l'activité?
- 4) Comment concevoir de manière participative un dispositif de vidéo-formation?

Le chapitre 6 est dévolu à présenter les trois programmes de recherche composant les approches *culturalistes* de l'activité et de la vidéo-formation.

Le premier programme, qui s'inscrit dans une *théorie historico-culturelle* de l'activité est fondé sur trois postulats. Le premier considère la *conscience*, dans une perspective vygotksyenne, comme mouvement de mise en lien des diverses expériences. Le second renvoie à la transformation des significations attribuées à l'expérience, à travers un processus de dé-liaison et de re-liaison de ces expériences. Le troisième «élargit» ce processus de renouvellement des significations aux espaces des relations sociales et de la culture.

Le deuxième programme s'inscrit, en se référant entre autres à des auteurs comme Y. Clot ou L. Vygotsky, dans une *théorie psychologique et historico-culturelle* de l'activité humaine, qui s'appuie sur trois concepts centraux. Le premier, *l'activité conjointe médiatisée*, renvoie à l'idée que c'est dans la recherche d'un accord entre pratiques individuelles (par exemple celle de la formatrice ou du formateur et celle de l'enseignant-e novice), recherche soutenue par des médiations sémiotiques, que se trouve la source du développement de l'activité. Mais les transformations de l'activité seront d'autant plus probables que les formatrices et formateurs prendront en compte l'*apprenance*, c'est-à-dire, s'appuieront sur les projets propres et les préoccupations singulières des personnes en formation. Il s'agira de prendre aussi en compte les facteurs (sociaux, organisationnels, techniques, ...) favorisant le *pouvoir d'agir*.

Dans ces deux programmes, l'idée que l'apprentissage est antérieur au développement, l'importance accordée à la préexistence des formes culturelles, le rôle fondamental accordé à la collaboration avec les pair·e·s et les formatrices et formateurs, sont les fondements sur lesquels s'appuie la conception de dispositifs de vidéo-formation.

Le troisième programme, adossé à une théorie *anthropologique culturaliste* – qui élargit à L. Wittgenstein et A. Ogien un domaine de références proche des deux programmes précédents – s'ancre dans trois postulats. Premièrement, l'actrice ou l'acteur sujet est *immanent aux expériences de langage*. Deuxièmement, son développement procède d'un processus d'*individuation* et de *subjectivation*. Troisièmement, ce double processus ne peut se réaliser qu'à travers un ensemble d'expériences, sensorielles, émotionnelles, motrices et situées, considérées comme *normatives*, au sens où elles se réalisent au sein d'une culture qui leur donne une certaine signification. Le développement procède ainsi d'un premier mouvement de subordination à certaines exigences normatives, suivi d'un deuxième mouvement de *normativité* au sens de Canguilhem (le sujet «impose» ses propres normes au milieu).

Dans le cadre de ce programme de recherche, les dispositifs de vidéo-formation seront conçus en visant un processus qui, partant d'une certaine «imposition normative» (enseignement ostensif, doit finalement déboucher sur l'interprétation personnelle des situations et des normes de travail qui y sont liées).

Les trois chapitres qui suivent visent, dans une perspective culturaliste, à répondre respectivement aux questions suivantes:

- 1) Quelles difficultés le recours à la vidéo peut-il créer en formation, autant dans l'activité des enseignant·e·s novices que dans celle des formatrices et formateurs?
- 2) En quoi l'usage multimodal du numérique (vidéos de diverses sources, photographies, fiches diverses, ...) peut-il être un apport pour le tutorat?
- 3) Quels nouveaux espaces d'action et de prise de décision au sein des établissements scolaires l'usage de la vidéo peut-il créer?

Cet ouvrage représente un véritable apport dans le champ de la formation des enseignant·e·s. Non seulement la «palette» des recherches présentées est très riche et diversifiée, mais plus encore, en tant qu'il montre, concepts et empirie à l'appui, qu'en tant que tel, l'usage de la vidéo n'a pas plus de valeur que n'importe quel autre médium, mais que c'est son intégration réfléchie à des concepts et des méthodes issues de l'analyse du travail qui rendent cet usage potentiellement fécond. C'est donc bien un ouvrage de réflexion sur l'usage d'artefacts en formation des enseignant·e·s – voire en formation tout court – dont tout formatrice ou formateur et/ou chercheuse ou chercheur dans le domaine devrait pouvoir faire son miel.

Mais cette intégration forte de l'outil vidéo à des univers conceptuels et métho-

dologiques semble aussi avoir un prix, du moins telle qu'elle est thématifiée dans cet ouvrage. Chacun des chapitres est d'une extrême densité en concepts. Premièrement, cela ne rend pas forcément la lecture aisée – et ceci d'autant plus que les cadres théoriques divergent tout en restant très proches – peut-être encore moins une véritable «entrée compréhensive» dans les univers conceptuels présentés. Deuxièmement, et plus pragmatiquement, cette solidarité extrêmement serrée «usage vidéo – cadre conceptuel» rend compliquée l'appropriation pratique des dispositifs de formation présentés: est-il possible «d'arracher», de «récupérer», etc., des morceaux d'usage, de méthodes ou de concepts, présentés dans l'une des recherches de l'ouvrage, ou faut-il vraiment «acheter le tout»? Pour le dire autrement, les constructions conceptuelles très rigoureuses qui soutiennent les dispositifs de formation présentés, ne risquent-elles pas de se transformer en protections rigides empêchant toute interprétation, toute transposition, toute trahison féconde... processus pourtant au cœur de la transmission?

*Nicolas Perrin, HEP Vaud*