DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11744

CONCEVOIR, METTRE EN OEUVRE ET ÉTUDIER DES DISPOSITIFS DE FORMATION À VISÉE PROFESSIONNALISANTE RECOURANT À LA VIDÉOSCOPIE

Valérie Lussi Borer, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch
Luc Ria, Ecole normale supérieur de Lyon, luc.ria@ens-lyon.fr

Ce numéro questionne la présence de plus en plus massive de dispositifs de formation recourant à la vidéoscopie en lien avec la professionnalisation des formations aux métiers de l'enseignement et de la formation (Wentzel et al., 2015). Il rassemble des contributions qui proposent des études empiriques permettant de mieux cerner les enjeux concernant la conception et l'usage de la vidéoscopie ainsi que de documenter la manière avec laquelle la formation la mobilise et les effets produits sur le développement professionnel. Que ce soit dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la santé, ou dans la formation de formateurs, ramener des traces vidéoscopiques de l'activité professionnelle en vue de susciter des processus d'observation, d'analyse, d'immersion mimétique et/ou d'expérience par procuration ne va pas sans outils, artefacts et dispositifs. Se posent dès lors des questions liées au type de recueil de traces, à leur provenance ainsi qu'à la manière dont elles sont scénarisées dans les dispositifs élaborés soit par des concepteurs seuls (qui sont parfois également formateurs, voire chercheurs) ou en collaboration avec des communautés de pratiques. Une méta-synthèse de la littérature à ce propos (Gaudin, 2025) vise à aider les formateurs et concepteurs à se repérer dans la littérature relative à l'exploitation des traces vidéoscopiques à des fins de formation à l'enseignement. Elle pointe notamment six dimensions interdépendantes qui sont à prendre en compte, en les exemplifiant à partir du programme Néopass (Ria, 2022). Ces dimensions vont de la manière de prendre en considération les formés et leurs préoccupations à la définition de l'objectif, de la démarche, de la sélection, des modalités de visionnage et d'analyse des vidéos en passant également par les enjeux de facilitation pour aborder au final l'évaluation des objectifs visés par la formation.

Aujourd'hui, les métiers de l'humain sont fortement impactés par des évolutions sociétales qui amènent les personnels à devoir faire face à une croissance et une diversification des situations professionnelles complexes. Pour cerner les effets possibles de dispositifs de formation en termes de professionnalisation, il est plus que jamais crucial de développer des recherches permettant de documenter finement les effets générés par une formation appelée aujourd'hui à se décliner « tout au long de la vie professionnelle ». Comment accompagner et favoriser par la vidéoscopie le développement professionnel défini comme un ensemble de transformations durables de l'activité de travail selon des temporalités plus ou moins longues (Ria, 2023) ? Comme l'envisage la contribution de Joinel Alvarez (dans le présent numéro), combiner des données issues de l'observation de situations d'exercice de l'activité professionnelle avec des données donnant à voir les significations construites par les acteurs impliqués dans ces situations permet de mieux comprendre à la fois les faits (la manière dont les enseignants exercent objectivement leur autorité en classe) et la manière dont les personnes en formation les saisissent (comment ils interprètent subjectivement les interactions entre eux et leurs élèves). En décrivant et comparant rigoureusement les activités singulières et les significations des personnes en formation, cette contribution permet de typifier les différentes activités enseignantes en dégageant des comparaisons de proche à proche entre elles.

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs s'accordent à considérer qu'il est difficile de conceptualiser l'activité de travail en situation d'exercice de celle-ci (Schön, 1994 ; Kolb, 1984 ; Korthagen et Vasalos, 2005). En ce sens, la trace vidéoscopique est une porte d'entrée privilégiée à différents titres. De par sa nature iconique, elle est d'abord la seule trace (à la différence du récit par exemple) qui permet de saisir l'activité telle quelle, encore non conceptualisée (Muller, 2019) et d'en (re)construire une ou des signification(s). En tant qu'objet temporel dont la structure d'écoulement est semblable à celle de

la conscience humaine (Stiegler, 2010), elle permet ensuite des redoublements d'expérience infinis : à chaque (re)visionnement, elle offre la possibilité de vivre une nouvelle expérience en focalisant l'attention sur une ou plusieurs dimensions de l'activité en interaction. Il est ainsi possible en tout temps de scruter l'activité au ralenti seconde après seconde, de revenir en arrière, d'arrêter le flux d'activité ou de se projeter quelques minutes plus tard pour voir ce qu'il advient. La trace vidéoscopique permet également d'accéder à toutes les dimensions non verbales de l'activité (postures, positionnement des corps dans l'espace, expressions…) et, lorsqu'elle est complétée par un entretien donnant accès au vécu de la personne, aux dimensions perceptives, intituitives qui jouent pour elle en plus des dimensions cognitives. Enfin, elle suscite des phénomènes de mimétisme avec l'expérience des personnes qui la visionnent : cela facilite le réengagement de ces dernières dans la situation ramenée, ce qui constitue une condition pour entrer dans un travail d'élaboration - par dégagement analytique - de l'activité, voire de projection de transformations possibles (Flandin et al., 2015). Comme le souligne Leblanc, c'est à cette condition que les personnes en formation peuvent « s'interroger sur leurs croyances, convictions, dispositions à agir, façons de faire non ou peu questionnées afin de construire les problèmes professionnels et d'envisager de nouveaux champs de possibles » (2014, p. 163), démarche incontournable d'un processus de professionnalisation. C'est ce que vise le dispositif « Café pédagogique » qui réunit des enseignants professionnels novices encore non acculturés au métier d'enseignant, dont Neuhaus (dans le présent numéro) retrace la mise en œuvre dans sa contribution en mettant le focus sur les préoccupations que rencontrent ces novices ainsi que l'évolution de ces dernières au fil des échanges entre pairs accompagnés par un facilitateur durant leur toute première année d'exercice professionnel.

Ainsi, utiliser la trace vidéoscopique en formation permet à la fois de travailler sur l'activité actuelle - elle est la forme concrète de l'activité ici et maintenant – mais aussi future – telle que le travail d'élaboration permet de la projeter. Cela ramène également l'activité passée, car toute trace est le fruit de l'expérience d'une personne qui structure son activité d'une façon particulière. Cependant, relevons que la trace considérée de façon isolée ne possède pas de potentiel par elle-même : ce n'est pas parce qu'une vidéo est visionnée qu'elle génère automatiquement des processus réflexifs voire des apprentissages. C'est l'expérience qui est rendue possible à travers le visionnement de la trace vidéoscopique qui ouvre de nouvelles potentialités pour autant qu'elles soient ressaisies par les personnes en formation dans un dispositif configuré en ce sens par les concepteurs et/ou formateurs. L'expérience, considérée comme enquête sous sa forme cognitive, est à envisager comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 169).

Les expériences successives - le continuum expérientiel tel que décrit par Dewey - sont ainsi scénarisées et travaillées dans le dispositif de formation par l'articulation de ces différentes temporalités où « le présent reprend le passé pour préparer le futur [et où le sens est défini comme] la perception d'une relation entre la partie et le tout » (Nepton, 2018, p. 40). Dans le contexte de dispositifs de formation à visée professionnalisante, l'articulation entre traces, expériences et enquêtes est continuellement remise sur le métier pour susciter un développement professionnel des personnes qui n'est jamais ni assuré, ni achevé puisqu'il s'inscrit dans une continuité expérientielle extensive. Comme le montrent Miville, Boutin, Pomerleau et Hamel (dans le présent numéro), il ne suffit pas de chercher à mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires dans les entretiens de supervision – qui prennent place lors des stages en adoptant une perspective développementale – pour soutenir chez eux une réflexion à visée émancipatrice. C'est davantage la possibilité d'établir des liens entre les expériences vécues en stage et leur projection dans les contextes professionnels à venir qui permet aux stagiaires de donner du sens à leur parcours et d'en comprendre la continuité.

De ce fait, pour pouvoir rendre compte des processus en cours chez les personnes en formation, il est nécessaire de documenter les effets de ces dispositifs par la recherche. En ce sens, la mise en place de programmes de recherche technologique (Durand, 2008) alternant des phases de conception, de mise en œuvre de la formation et de recherche sur les effets générés semble prometteur pour comprendre ce qui se joue dans ces dispositifs de formation en termes de développement professionnel (Perrin et al., 2022) ainsi que penser leur évolution dans une perspective de conception continuée dans l'usage

(Flandin et Gaudin, 2014). Un des intérêts de tels programmes est de mettre en lumière ce qui crée des différentiels entre les apprentissages escomptés par les concepteurs-formateurs et ceux - réellement - réalisés par les personnes en formation dans le cadre de ces dispositifs (Molinari et al., à paraître).

Depuis plusieurs décennies, les recherches entrant par l'analyse de l'activité de travail cherchent à comprendre la manière dont les personnes expérimentent et expériencient les situations de travail ramenées en formation, utilisent voire s'approprient les outils et artefacts qui leur sont proposés dans des dispositifs qui cherchent davantage à accompagner des processus qu'à viser des produits finis (Dewey, 1993). Si ces recherches ont développé différentes méthodologies pour co-construire avec les personnes les significations liées à leurs apprentissages, suivant qu'elles se réclament du cours d'action, de la clinique de l'activité ou de la didactique professionnelle, elles s'accordent sur la nécessité de ramener le vécu de l'expérience associée à la trace vidéoscopique. Cette co-construction passe notamment par des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010). La réalisation et la mobilisation de ces entretiens dans les dispositifs de formation ne sont pas anodines et nécessitent de développer à la fois une posture ainsi qu'un travail de conception particuliers sur lesquels nous reviendrons dans la conclusion de ce numéro.

D'une part, prendre en compte le vécu présuppose d'adopter une perspective non prescriptive des apprentissages en acceptant l'idée que ces derniers ne peuvent être imposés uniquement depuis l'extérieur et depuis ce qui fait sens pour les formateurs. Ensuite, cela demande de construire des espaces d'apprentissage encouragés qui envisagent le processus d'enseignement-apprentissage comme une dynamique interactive entre formateurs et personnes en formation. Dans leurs interactions avec les personnes en formation, les formateurs ne doivent dès lors pas seulement chercher à les comprendre mais aussi à chercher à comprendre avec elles (Renault, 2020). Comme le soulignent Martin et al., (2024), c'est en partant du sens que les personnes en formation parviennent à faire émerger par rapport à ce qui les touche, les interroge que ces dernières pourront construire de nouveaux domaines de significations et développer de nouvelles perceptions qui deviendront significatives pour elles. Pour travailler conjointement à faire émerger ces significations, la trace vidéoscopique est particulièrement adaptée car elle constitue un support commun, mais il reste encore à co-construire la manière de travailler à partir d'elle en formation. C'est ce qu'explorent Blondeau, Hanin, Jacque, Lambert et van Nieuwenhoven (dans le présent numéro) en analysant les effets de différents scénarios d'utilisation de vidéos de classe tenues par des stagiaires qui sont proposés à d'autres étudiants en formation. Ils montrent comment les processus réflexifs sont affectés par les émotions suscitées par les vidéos, de même que par les consignes données et la manière dont les formateurs recourent à la vidéo.

Dans une perspective développementale et instrumentale, les outils, artefacts et leurs ancrages théoriques jouent un rôle majeur pour susciter les processus d'apprentissage escomptés. Par exemple, dans la perspective d'énaction ou d'enquête, il s'agit avant tout de comprendre les processus en cours et les conditions dans lesquelles ces processus opèrent. Pour susciter des phénomènes de décentration des enseignants par rapport à leur propre activité, les dispositifs de formation recourent à l'observation et à l'analyse de traces vidéoscopiques, notamment afin de générer des déséquilibres, des incertitudes suscitant des enquêtes. En analysant les compromis opératoires choisis par les protagonistes en activité dans les vidéos, les personnes en formation produisent un double jugement d'efficacité objective et subjective des compromis mis en œuvre (Hubault, 1996). Une telle perspective ergonomique propose ainsi de recourir à l'artefact « compromis opératoire » tel que mis en place dans les enquêtes collaboratives (Lussi Borer et van Brederode, 2025), comme une lunette pour observer une dimension ramenée par la trace vidéoscopique et l'utiliser en formation pour tenter de générer des enquêtes. Comme le souligne Nepton, « penser en tant que processus d'enquête, c'est chercher au sein de son expérience, avec la visée de faire d'une chose le signe d'une autre, à les connecter de manière à leur attribuer un sens » (2018, p. 30). Dans leur contribution, Lussi Borer, Maldonado, Kohler et Balslev (dans le présent numéro), analysent comment les échanges entre pairs sur les compromis réalisés par chacun lors de séquences filmées d'une même méthode d'enseignement du français oral donnent à voir des dynamiques de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation permettant de signifier et/ou de resignifier ce qui se joue dans leur activité et celle des élèves. Cette analyse permet également aux chercheurs d'identifier les contours de séquences typiques d'échanges favorisant ces dynamiques en formation continue à l'enseignement et de produire des outils permettant aux formateurs de mieux pouvoir encourager leur occurrence.

Susciter des enquêtes pour faire développer la réflexivité des personnes en formation sur leur propre parcours professionnel équivaut ainsi à les aider à construire une continuité et une cohérence dans leur parcours dont elles prennent conscience dans le temps même où celui-ci se déroule. Cela s'inscrit au-delà même d'une perspective non déficitaire (Malo, 2008), dans une visée émancipatoire qui non seulement reconnaît la personne en formation comme possédant des ressources propres, mais encore sollicite son autonomie depuis l'intérieur de son activité plutôt que de viser à prescrire cette autonomie depuis l'extérieur (Paul, 2012). Une telle approche contraint ainsi la posture des formateurs qui les amènent à s'impliquer dans un processus d'autorisation intersubjective où chacun rend compte et s'accorde sur l'expérience réciproque vécue dans le cadre du dispositif de formation outillé par la trace vidéoscopique (Perrin et al., 2024). Perriard et Gremion (dans le présent numéro) proposent de creuser cette piste en analysant des situations d'évaluation et d'auto-évaluations appuyées par la vidéoscopie à des étudiants en soins ambulanciers. Ils étudient la manière dont ces situations créent des espaces de dialogue entre étudiants et formateurs permettant de débattre des normes et systèmes de valeurs des uns et des autres dans la perspective d'accompagner la manière de signifier les situations de travail.

Suivant les processus qu'elles cherchent à saisir, ces recherches s'inscrivent dans différentes temporalités. Cela va de temporalités à court terme lorsqu'il s'agit de saisir ce qui se joue en terme d'apparition de nouvelles significations lors de l'observation/analyse d'une trace vidéoscopique (processus d'in-situation ; Theureau, 2015), à des temporalités à moyen terme pour identifier des tentatives d'expérimentations de nouvelles manières de faire construites suite à l'observation/analyse/évaluation (processus d'in-corporation), voire à long terme pour appréhender la transformation de pratiques ou de culture professionnelles (processus d'in-culturation). Chacun des éléments signifiés par les personnes en formation va être passé au crible de leurs propres critères de viabilité personnelle pour jauger de leur adéquation avec leurs dispositions à agir (Muller et Plazaola Giger, 2014). Comme le montre Flandin (2018), quatre registres de norme jouent en interaction les unes avec les autres : a) des normes d'efficacité, relatives aux objectifs assignés à la situation d'apprentissage ; b) des normes de soutenabilité, relatives à l'économie de soi ; c) des normes d'acceptabilité, relatives à l'éthique, aux normes, valeurs et au genre professionnels et d) des normes d'accessibilité, relatives à la possibilité de d'adapter ou d'adopter les pratiques visionnées.

Pour considérer les normes de viabilité des personnes en formation, l'évaluation est pensée avec leur participation et dans une visée processuelle. Le but est de permettre aux personnes de s'autoévaluer – depuis l'analyse interne et réflexive de leur activité supportée par la vidéo –, voire d'évaluer leur activité avec d'autres pairs, davantage que d'amener une validation depuis le point de vue externe de formateurs-évaluateurs. Dans cet esprit, l'évaluation médiée par la vidéo et ses outils associés permet de développer à la fois une prise de conscience sur les compétences mises en œuvre en situation ainsi qu'une occasion d'échanger entre pairs et avec les formateurs sur la validité des critères retenus pour l'évaluation. Comme l'analysent Contesse et Gremion (dans le présent numéro), il semble pertinent de proposer à des étudiants en fin de parcours de formation professionnelle de se filmer et d'échanger entre eux sur des présentations similaires à celles sur lesquelles ils sont évalués pour obtenir leur diplôme.

Bibliographie

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique, 2-3,* 97-121. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373

Flandin, S. (2018). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche et formation, 88*, 61-74. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4049

Flandin, S. et Gaudin, C. (2014). *Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants*. Troisième Colloque International de Didactique Professionnelle, Oct.2014, Caen. Hal-01319618

Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : Quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Raisons éducatives). De Boeck.

Gaudin, C. (2025). Exploiter la vidéo pour former les enseignants : proposition d'une cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéoformation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass©*. Editorial UNAE - IFÉ ENS Lyon.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p.103-140). Éditions Octarès.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching, 11*(1), 47-71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Leblanc, S. (2014). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria, *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Presses universitaires de France.

Lussi Borer, V. et van Brederode, M. (2025). Utilisation de la vidéo-formation dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéoformation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass©*. Editorial UNAE - IFÉ ENS Lyon.

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non-déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.

Martin, G., Perrin, N. et Piot, D. (2024). Comprendre la notion d'engagement à travers le prisme de l'approche énactive. *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant-e-s, 1*(2). https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1331

Molinari, G., van Brederode, M., Lussi Borer, V. et Ortoleva, G. (à paraître). Scénariser dans et avec la vidéo pédagogique : Que nous renseignent les relations entre logiques de conception et logiques d'usage. *Distances et médiations des savoirs*.

Muller, A. (2019). Le « moment iconique » de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraicheur de la réalité. *Formation et Pratiques d'enseignement en questions*, Hors-série 3, 33–46.

Muller, A. et Plazaola Giger, I., (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Octarès.

Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey*, [Maîtrise de philosophie]. Université Laval. https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is_thesis=1&oclc_number=1132136516&id=5af249c9-543d-4172-9aa6-e8552c971088&fileName=34596.pdf

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers, 110*(3), 13-20. https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013

Perrin, N., Lussi Borer, V. et Flandin, S. (2022) Conception de dispositifs de formation : un nécessaire recours à des postulats, principes, objets et critères. Dans *Conception, Recherche, Activité , Formation, Travail* (p. 95-118). Octarès éditions.

Perrin, N., Piot, D., Dieumegard, G. et Serres, G. (2024). Apprendre : interroger la consensualité d'un agir-percevoir connaissant. *Intellectica, 80*(1), 87-110, DOI: n/a.

Renault, L. (2020). L'approche énactive et la place de l'altérité : Un dialogue entre Varela et Buber. *Journal of French and Francophone Philosophy, 28*(1), 143-166. https://doi.org/10.5195/jffp.2020.920

Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome 3* (p.338-350,). Éditions Raison et Passions.

Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation 52*, 18-30.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques.

Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident.* Galilée.
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. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287
Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'énaction et l'expérience*. Octarès.
Wentzel, B., Lussi Borer, V. et Malet, R. (dir.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Presses universitaires de Nancy.