



HAL
open science

Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire

Cyrille Gaudin

► **To cite this version:**

Cyrille Gaudin. Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2022, 38 (2), 10.4000/ripes.4100 . hal-04619841

HAL Id: hal-04619841

<https://hal.science/hal-04619841>

Submitted on 4 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire

Cyrille Gaudin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/4100>

DOI : 10.4000/ripes.4100

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Cyrille Gaudin, « Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 38(2) | 2022, mis en ligne le 19 septembre 2022, consulté le 15 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/4100> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.4100>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo- formation à la pédagogie universitaire

Cyrille Gaudin

1. Introduction et problématique

- 1 En France, les enseignants-chercheurs à l'université ont un service pour une moitié consacré à la recherche et pour l'autre moitié dédié à l'enseignement. En 2018, le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) a fixé aux établissements d'enseignement supérieur l'obligation de former à la pédagogie universitaire les nouveaux enseignants-chercheurs, ayant le statut de maîtres de conférences, pendant leur année de stage. Organisée librement au sein de chaque établissement, cette formation, donnant droit à une durée de 32 heures de décharge, vise l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur : « informer et former les maîtres de conférences stagiaires à différentes méthodes d'enseignement et à l'utilisation d'approches et d'outils variés. La formation leur permet de s'adapter à la diversité des publics et d'assurer un accompagnement et une évaluation des acquis des apprentissages » (Article 2¹).
- 2 Parmi les dispositifs de formation mis en place dans les universités, ceux ayant recours au visionnage de vidéos se sont progressivement développés. La majorité de ces dispositifs de vidéo-formation à la pédagogie universitaire s'est largement appuyée sur l'environnement numérique NéopassSup² issu du programme de recherche technologique Néopass© (Ria, 2019). Ces dispositifs de vidéo-formation proposent aux

enseignants-chercheurs stagiaires d'analyser des vidéos illustrant des pratiques d'enseignement ainsi que le vécu des acteurs (enseignant-chercheur et étudiants). Deux types de situations de formation sont usuellement mis en place. Dans la première de type allo-confrontation (Mollo et Falzon, 2004), majoritairement utilisée, les enseignants-chercheurs stagiaires en formation sont invités, individuellement ou collectivement, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo d'une activité qu'ils pratiquent mais qui est effectuée par un autre enseignant-chercheur, sans que ce dernier soit présent. Leblanc (2014a) précise que cette situation induit un « processus de dédoublement où les observateurs se retrouvent à la fois objet et sujet en se mettant à la place de l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu » (p. 23). Dans la seconde de type auto-confrontation (Mollo et Falzon, 2004), plus rarement utilisée, l'enseignant-chercheur stagiaire en formation est invité, seul ou en présence d'autres enseignants-chercheurs stagiaires, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo de sa propre pratique professionnelle. Leblanc (2014a) précise que cette situation « l'amène à revivre authentiquement son expérience de classe (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement accessible) accompagnant son activité observable » (p. 24).

- 3 Si de nombreuses études ont été conduites sur la vidéo-formation des enseignants du primaire et du secondaire (Gaudin et Chaliès, 2015), la vidéo-formation est peu explorée avec les enseignants du supérieur (Gobeil-Proulx et al., 2018) et constitue l'objet de cet article. Il cherche à examiner les effets d'un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire adressé à des enseignants-chercheurs stagiaires. Deux questions de recherche y sont spécifiquement investiguées :
- 4 (i) Quelle est l'expérience d'un enseignant-chercheur stagiaire confronté au visionnage de vidéos présentant des situations d'enseignement et le vécu des participants (enseignants et étudiants)?
- 5 (ii) Quelle est l'expérience d'un enseignant-chercheur stagiaire confronté au visionnage de vidéos présentant son propre enseignement et le vécu de ses étudiants?

2. Cadre théorique

2.1. Théorie de la formation

- 6 L'étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle (Chaliès, 2012) dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une « anthropologie culturaliste » (Bertone et Chaliès, 2015). A partir des postulats théoriques de ce programme de recherche, une théorie de la formation a été établie. Former, ici en exploitant le visionnage de vidéos, est alors à considérer comme le résultat des trois activités de formation suivantes (Chaliès et al., 2015).
- 7 Premièrement, le formateur s'engage dans « l'enseignement ostensif » d'expériences normatives situées pour permettre aux participants de signifier leur vécu et d'agir en situation de pratique (subordination). Pour ce faire, il formalise pour chaque expérience normative située une règle en dressant un « lien de signification » entre trois composantes expérientielles : (i) une composante expérientielle visant à « étiqueter » l'expérience considérée, (ii) une composante expérientielle visant à « l'exemplariser » et (iii) une composante expérientielle fixant les « résultats » qu'il est usuellement attendu d'obtenir dans le cas d'un suivi adéquat de l'expérience normative

située considérée. Ainsi, par exemple, le formateur peut enseigner aux enseignants-chercheurs stagiaires ce qu'est « vérifier la compréhension des étudiants ». Pour ce faire, il nomme cette règle (i) et lui associe en la commentant verbalement une vidéo jugée par lui comme exemplaire (par exemple, l'utilisation d'un outil de vote par un enseignant-chercheur) et montrant « observer les réactions des étudiants et/ou les interroger » (ii). Une autre piste consiste à leur faire vivre une situation d'enseignement exemplaire en les plaçant dans le rôle d'étudiant. Ensuite, il précise verbalement aux enseignants-chercheurs stagiaires que, suivie de façon adéquate, cette expérience normative située doit permettre d'obtenir « passer à la suite du cours ou revenir sur un élément et, permettre à l'étudiant de s'évaluer » (iii). Le formateur peut également illustrer ces résultats en exploitant le visionnage de vidéos (par exemple, le vécu des étudiants).

- 8 À la suite de leur enseignement ostensif par le formateur, les expériences normatives situées peuvent devenir de véritables expériences « mètre étalon » pour les participants. Autrement dit, les participants peuvent essayer d'agir comme ceci ou cela. Agir en situation de pratique revient donc à faire preuve d'un discernement, c'est-à-dire agir sur la base d'une grammaire expérientielle, faite d'expériences normatives situées, enseignée en amont. Toutefois, ces expériences « mètre étalon » enseignées ne sont pas à considérer comme une « normalité étalon » que les participants se devraient d'appliquer. Elles sont à assimiler à un exemple canonique initialement exemplaire à partir duquel ils vont ensuite pouvoir reconnaître en situation de pratique des circonstances présentant un « air de famille » et agir en conséquence. Le formateur ne peut donc pas se suffire d'une activité d'enseignement ostensif des expériences normatives situées pour que celles-ci soient apprises par les participants. Il doit ensuite leur proposer d'en user, c'est-à-dire de s'engager dans leurs « premiers suivis » au sein de situations de pratique. Par cette activité, il cherche à aménager le contexte de ces situations de pratique afin de permettre aux participants à suivre les expériences normatives situées préalablement enseignées, c'est-à-dire à se retrouver dans des circonstances leur permettant « d'agir comme » cela leur a été antérieurement enseigné. Ainsi, par exemple, le formateur peut proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires une situation de formation où ils découvrent et manipulent différents outils de vote puis élaborent des questions et les testent avec leurs pairs lors d'un jeu de rôles.
- 9 Le formateur cherche plus précisément à faire en sorte que les premiers suivis des expériences normatives situées par les participants aboutissent aux résultats attendus leur étant usuellement associés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que ces derniers pourront rattacher une intention concrète à la règle enseignée. Théoriquement, la satisfaction, ici professionnelle, est considérée comme directement corrélée à la justesse de la pratique du point de vue de ceux qui la réalisent, c'est-à-dire corrélée à une « authentification rétrospective » par les participants de ce qui était attendu. C'est donc en suivant correctement les expériences normatives situées préalablement enseignées et en constatant en situation de pratique les résultats qui leur sont usuellement associés que les participants finaliseront leurs apprentissages et pourront se développer subjectivement en leur sein. Lors de ces premiers suivis, le formateur en « contrôle » la conformité au regard des expériences normatives situées enseignées et s'engagent, si nécessaire, dans une activité « d'explication ostensive ». Ils s'efforcent alors de multiplier les exemples décrits ou démontrés, de sorte que les participants se saisissent de l'exemplaire contenu par essence, comme un « noyau de ressemblances », dans chacun des exemples et

finalement sortent de leurs éventuelles mésinterprétations. Ainsi, par exemple, le formateur peut proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires un débriefing exploitant le visionnage d'extraits vidéo du jeu de rôles filmé pour échanger sur leurs suivis et, si nécessaire, les aider en fournissant de nouveaux exemples, en reformulant ses propos ou en proposant une analyse d'autres vidéos.

- 10 Lorsque l'apprentissage des expériences normatives situées est effectif, les participants sont alors en mesure de s'émanciper du contrôle du formateur (normativité). Progressivement, ils parviennent à construire un système d'interprétations des expériences normatives situées qui leur autorise un usage « extensif » des liens de signification construits et appris au-delà des situations d'apprentissage originelles. C'est sur la base d'une identification d'un « air de famille » entre les circonstances de la situation en cours et celles constitutives des situations originelles de formation que cet usage extensif est possible. Lors de ces situations de développement, le formateur ne cherche plus à contrôler le caractère adéquat ou inadéquat de l'activité des participants. Ils s'efforcent de les aider à s'engager dans des suivis singuliers des expériences normatives situées apprises, c'est-à-dire de les aider à en négocier la signification originelle pour mieux en user dans des circonstances toujours singulières de pratique. Ainsi, par exemple, le formateur peut proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires de venir les observer en situation d'enseignement et de réaliser un entretien-conseil. Cet accompagnement individualisé peut s'appuyer sur la confrontation de l'enseignant-chercheur stagiaire aux images de son enseignement et aux retours de ses étudiants pour initier son interprétation de l'expérience normative située apprise.

2.2. Approche technologique de la recherche

- 11 L'étude se situe dans une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation (Gaudin et Flandin, 2018). Elle examine l'utilisation de la vidéo par des formateurs ou des chercheurs qui analysent l'activité (ou font analyser l'activité aux participants) dans la perspective de la transformer (vers plus d'efficacité et de satisfaction), et non uniquement dans la perspective de la comprendre et/ou de la modéliser (Flandin, 2017). L'étude est constituée de trois phases itératives : (i) modélisation du travail (i.e., les formateurs formalisent les ENS sous forme de règles), (ii) conception et mise en œuvre d'un dispositif de vidéo-formation (i.e., les trois activités de formation exploitant des vidéos : enseignement ostensif des ENS, accompagnement de leurs premiers suivis et aide à leur interprétation) et (iii) étude des usages du dispositif par les participants et des effets qu'ils génèrent sur leur activité (i.e., analyse de l'expérience de vidéo-formation et du suivi des ENS). Cette étude s'inscrit donc dans une démarche de « conception continuée » en vidéo-formation (Flandin et Gaudin, 2014) qui « met les principes de conception à l'épreuve, révèle les besoins et les problèmes quotidiens des utilisateurs, et ouvre sur des potentialités nouvelles » (Béguin et Rabardel, 2000). La troisième phase de cette étude relative aux usages et aux effets du dispositif de vidéo-formation fait l'objet de cet article. Plus précisément, seule l'expérience des enseignants-chercheurs stagiaires confrontés au visionnage de vidéos est analysée en suivant, et non leur suivi des expériences normatives situées enseignées.

3. Méthode

3.1. Contexte et dispositif

- 12 Adossé à la recherche, un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire des enseignants-chercheurs stagiaires a été mis en place à l'Université de Limoges (France) en 2017-2018. D'une durée de 14 heures, il vise à accompagner des enseignants-chercheurs stagiaires dans l'amélioration de leur enseignement auprès des étudiants. Il constitue l'un des deux volets de la formation, l'autre étant dédié aux usages et à la pédagogie numériques. Ce dispositif a été conçu sur la base de la théorie de la formation explicitée précédemment et comporte trois étapes successives pour chaque expérience normative située abordée : (i) enseignement ostensif, (ii) accompagnement des premiers suivis et (iii) aide à l'interprétation.
- 13 Lors de l'étape de l'enseignement ostensif, le formateur s'appuie sur des expériences normatives situées relatives à la pédagogie universitaire qui ont été délimitées en amont par un collectif d'enseignants-chercheurs expérimentés de l'Université de Limoges. Cette première étape consiste à proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires de vivre une situation d'enseignement en les plaçant dans le rôle d'étudiant et/ou de visionner une vidéo.
- 14 L'étape de l'accompagnement des premiers suivis consiste à proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires trois situations de formation. Dans une première situation de type allo-confrontation, ils sont invités à analyser des vidéos dépeignant des pratiques pédagogiques plus ou moins bien réalisées dans des contextes variés. Contrairement à une allo-confrontation « classique » utilisant uniquement une vidéo de la situation d'enseignement, celle proposée dans ce dispositif y associe trois types de vidéo dévoilant le vécu des participants : vidéo des commentaires de l'enseignant-chercheur sur son activité dans la situation, vidéo des commentaires des étudiants sur leur activité dans la situation et vidéo des réactions de l'enseignant-chercheur confronté aux commentaires de ses étudiants. Dans une deuxième situation de type atelier, ils sont invités à découvrir et à manipuler des outils et des scénarii pédagogiques. Dans une troisième situation de type simulation, ils sont invités à planifier, à jouer et à débriefer une situation d'enseignement filmée.
- 15 L'étape de l'aide à l'interprétation consiste à proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires deux situations de formation. Dans une première situation de type allo-confrontation, ils sont invités à analyser des vidéos présentant des pratiques pédagogiques alternatives pour ouvrir de nouveaux possibles ainsi que le vécu des participants. Sur la base du volontariat, une deuxième situation de type auto-confrontation est proposée aux enseignants-chercheurs afin de les accompagner individuellement sur leur lieu de travail. Lors d'une visite-conseil, le formateur filme donc une situation d'enseignement d'un enseignant-chercheur stagiaire et recueille le vécu de ses étudiants. Il le confronte ensuite aux images de son enseignement et aux retours de ses étudiants lors d'un entretien post-cours. Contrairement à une auto-confrontation « classique » utilisant uniquement une vidéo présentant la situation d'enseignement, celle proposée dans ce dispositif y associe une vidéo dévoilant le vécu des étudiants.

- 16 Concernant les vidéos exploitées dans ce dispositif de vidéo-formation, elles sont issues de deux banques de données : la vidéothèque propre à l'établissement et l'environnement numérique NéopassSup.

3.2. Participants

- 17 L'étude a été menée auprès de sept maîtres de conférences stagiaires de l'Université de Limoges (rentrée 2017-2018) volontaires, provenant de disciplines variées (Tableau 1), et suivant un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie universitaire.

Tableau 1. Disciplines des participants

ECS ³	Sandra	François	Aurélie	Bruno	Maxime	Camille	Eva
Disciplines	Langues Étrangères Appliquées	Pharmacie	Biologie	Pharmacie	Sciences économiques	Géographie	Sciences et techniques des activités physiques et sportive

- 18 En amont de l'étude, une rencontre dite de contractualisation entre le chercheur et les participants a eu lieu afin d'explicitier le projet de recherche et renseigner les documents relatifs au droit à l'image. Il leur a également été précisé que les données collectées resteraient confidentielles (i.e., les prénoms ici sont donc fictifs) et ne serviraient qu'à des fins de recherche et de formation et qu'ils auraient un retour dès la validation de ce travail de recherche par une publication scientifique.

3.3. Recueil des données

- 19 Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim* et traitées. Les situations de formation ont été filmées à l'aide d'une caméra et d'un micro HF. Ces données constituent des données dites extrinsèques. Des données dites intrinsèques ont ensuite été recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontation des enseignants-chercheurs stagiaires à l'enregistrement vidéo de ces situations de formation.
- 20 Au final, 14 entretiens d'auto-confrontation d'une durée d'une heure environ ont été menés. Ils ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer a posteriori les règles suivies par les enseignants-chercheurs stagiaires au cours de ces situations de formation. Par un questionnement semi structuré, le chercheur incitait l'acteur interviewé à signifier et à juger les actions réalisées (par exemple : Qu'est-ce que tu fais là? Qu'en penses-tu?). En lui demandant des précisions (par exemple : C'est-à-dire? Qu'est-ce qui te permet de juger ton action ainsi?), le chercheur invitait l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur les actions signifiées. Enfin, il invitait l'acteur à préciser les résultats attendus quant aux actions observées (par exemple : Et là, qu'est-ce que tu recherchais en faisant cela? Que souhaitais-tu?) et les résultats effectivement constatés (par exemple : Et finalement, quels résultats obtiens-tu?).

3.4. Traitement des données

Pour identifier et formaliser les règles suivies par les enseignants-chercheurs stagiaires au cours du dispositif de l'étude, nous avons adopté la procédure proposée par Chaliès (2012). Les données recueillies ont été traitées en trois étapes successives.

(i) L'ensemble des situations de formation et des entretiens d'auto-confrontation a été retranscrit *verbatim* puis découpé en unités d'interaction. Ces unités sont délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur aux actions et/ou événements visionnés.

(ii) Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage de la signification attribuée par l'acteur ont été identifiés. Ces éléments d'étayage correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation visionnée.

(iii) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour signifier son activité a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« Objet de la signification » vaut dans les circonstances où « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et /ou attendus »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs (Tableau 2).

Tableau 2. Illustration de la formalisation d'une règle

Extrait de l'entretien d'auto-confrontation d'un ECS sur son activité de visionnage	Analyse
---	---------

<p>Chercheur : Que fais-tu?</p> <p>ECS : Je regarde comment le professeur utilise le boitier de vote.</p> <p>Chercheur : C'est-à-dire?</p> <p>ECS : Moi, le boitier de vote, je connaissais déjà et là j'ai vu du coup une nouvelle recette qui fonctionne dans cette vidéo. Le fait de faire individuellement puis réfléchir en groupe puis revoter et les (les étudiants) guider comme ça, ça m'a vraiment parlé.</p> <p>Chercheur : Parlé?</p> <p>ECS : En fait, je veux l'implémenter dans mes cours, pour les améliorer (...).</p>	<p><u>Demande de jugement</u> par le chercheur.</p> <p><u>Signification attribuée</u> par l'ECS : « Je regarde comment le professeur utilise le boitier de vote » (objet).</p> <p><u>Demande d'étayage</u> par le chercheur sur l'objet du jugement.</p> <p><u>Etayage de la signification</u> par l'ECS : « J'ai vu du coup une nouvelle recette qui fonctionne dans cette vidéo ».</p> <p><u>Demande d'étayage</u> par le chercheur sur les résultats attendus.</p> <p><u>Etayage de la signification</u> par l'ECS : « Je veux l'implémenter dans mes cours, pour les améliorer ».</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> :</p> <p>[« Regarder comment le professeur utilise le boitier de vote » vaut pour « voir une nouvelle recette qui fonctionne » ce qui obtient comme résultat que « vouloir l'implémenter dans mes cours pour les améliorer »]</p>
---	---

4. Résultats

- 21 Les résultats sont organisés en deux parties. La première rend compte de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires confrontés au visionnage de vidéos présentant des situations d'enseignement et le vécu des acteurs (enseignants et étudiants). La seconde dévoile l'expérience de ces stagiaires confrontés au visionnage de vidéos présentant leur propre enseignement et le vécu de leurs étudiants.

4.1. Expériences d'enseignants-chercheurs stagiaires confrontés au visionnage de situations d'enseignement et au vécu des acteurs

- 22 Les résultats montrent que le visionnage de vidéos présentant des situations d'enseignement et le vécu des acteurs (enseignants et étudiants) peut favoriser chez les enseignants-chercheurs stagiaires une expérience d'immersion-projection. Cette expérience se révèle dépendante de la nature du contenu visionné et singulière en termes de niveaux, modalités et temporalités.

4.1.1. Expérience immersive en formation

Immersion et remise en situation

- 23 Le visionnage de vidéos présentant des situations d'enseignement et le vécu des acteurs peut favoriser chez les enseignants-chercheurs stagiaires une expérience immersive en formation. Ils mentionnent que le visionnage de ces vidéos facilite une remise en

situation en lien avec leurs expériences passées d'enseignant et/ou d'étudiants. Par exemple, lors de son entretien, Bruno rend compte de son activité en suivant la règle [*« Voir cette situation (d'enseignement) »*] vaut pour *« me remettre en situation »* ce qui obtient comme résultat de *« me resituer par rapport à certaines choses que j'ai pu vivre et d'ailleurs même des fois ça peut être en tant qu'étudiant aussi »*] (R1⁴).

Immersion et reconnaissance

- 24 Cette remise en situation peut s'accompagner d'une reconnaissance des enseignants-chercheurs stagiaires dans la situation pédagogique ou le témoignage visionnés. Par exemple, lors de son entretien, Aurélie rend compte de son activité en suivant la règle [*« Voir un moment de solitude comme ça »*] vaut pour *« me faire réagir »* ce qui obtient comme résultat *« d'être très attentive à ce qu'il (l'enseignant-chercheur) faisait pour essayer de les (les étudiants) faire participer »*] (R2). Elle précise avoir déjà *« vécu »* une situation d'enseignement proche de celle visionnée : *« Le voir poser une question et que personne ne bouge, personne n'essaie de dire quelque chose, ça c'est une situation qui est plus que commune que j'ai déjà vécue »*. Il est intéressant de constater que cette *« expérience mimétique »* (Horcik et Durand, 2015) peut apparaître lors du visionnage de situations d'enseignement perfectibles. Par exemple, lors de son entretien, Maxime rend compte de son activité en suivant la règle [*« voir un enseignant qui échoue et qui revient sur son échec »*] vaut pour *« me reconnaître »* ce qui obtient comme résultat de *« pouvoir débriefer un échec »*] (R3). Il précise que le visionnage de ce type de vidéos lui offre la possibilité de *« débriefer un échec »*, une opportunité *« rare »* dans son contexte professionnel : *« quand tu as un échec et un moment pesant c'est cool de pouvoir le débriefer, parce qu'on apprend dans l'échec »*.

Immersion et « air de famille »

- 25 Dans le même ordre d'idées, les situations d'enseignement visionnées sont significatives pour les enseignants-chercheurs stagiaires lorsqu'elles présentent un *« air de famille »* avec leur style professionnel. Toutefois, l'expérience mimétique des enseignants-chercheurs stagiaires peut tout autant être liée à la similitude perçue entre le style professionnel de l'enseignant visionné et leur propre style professionnel qu'au fait que la situation professionnelle visionnée représente leur discipline. Par exemple, lors de son entretien, Bruno, enseignant-chercheur stagiaire en pharmacie, rend compte de son activité en suivant la règle [*« Voir ce que fait l'enseignant d'histoire dans la vidéo »*] vaut pour *« m'inspirer de son attitude »* ce qui obtient comme résultat de *« vouloir me servir de ce qu'il fait »*] (R4). Il précise qu'il se retrouve dans le *« style »* de cet enseignant-chercheur visionné et envisage ainsi plus aisément d'exploiter la modalité innovante d'enseignement visionnée : *« J'ai un côté des fois un peu comme ça, j'aime bien ce style, c'est pour ça aussi que j'ai envie d'essayer ce qu'il fait, ça c'est sûr, plus que d'autres que j'ai pu voir »*.
- 26 De même, il apparaît important que le public cible visionné, ici les étudiants, présente un *« air de famille »* avec celui des enseignants-chercheurs stagiaires. Par exemple, lors de son entretien, Maxime rend compte de son activité en suivant la règle [*« Voir les étudiants de la vidéo »*] vaut pour *« ne pas les trouver très différent des miens »* ce qui obtient comme résultat *« d'être rassuré sur l'utilité de voir les vidéos »*] (R5). Il juge en effet le contenu des vidéos *« utile »* parce qu'il donne à voir des étudiants ayant des caractéristiques similaires aux siens : *« donc ce qui peut marcher chez un collègue, si je me*

base sur les étudiants que je vois, j'ai de grandes chances que les miens aient à peu près les mêmes attentes forcément martinée par rapport à ma matière ».

Immersion et expérience antérieure

- 27 Le potentiel immersif des situations d'enseignement visionnées pour les enseignants-chercheurs stagiaires est fonction de leurs expériences antérieures d'enseignement. Par exemple, lors de son entretien, François rend compte de son activité en suivant la règle [« Voir l'utilisation des boitiers de vote » vaut pour « voir quelque chose que je fais déjà » ce qui obtient comme résultat de « ne pas m'être utile »] (R6). Il perçoit donc peu d'intérêt pour le contenu d'une vidéo, mise à part sa dimension « illustrative », car celle-ci présente des « notions » qu'il a déjà « acquises ».

Immersion et projection

- 28 Les enseignants-chercheurs stagiaires soulignent que l'expérience immersive permise par le support vidéo facilite la projection de ce qu'ils visionnent dans leur propre pratique d'enseignement. L'immersion et la projection sont ainsi intimement liées. Le caractère illustratif du support vidéo semble principalement y contribuer. Par exemple, lors de son entretien, Aurélie rend compte de son activité en suivant la règle [« Regarder la vidéo avec le système de vote » vaut pour « voir un exemple de mise en pratique » ce qui obtient comme résultat « de comprendre et d'imaginer cette pédagogie »] (R7). Elle précise que la modalité pédagogique abordée lui était « inconnue » et que « sa mise en pratique » s'est clarifiée avec le visionnage d'un « exemple ». De même, lors de son entretien, Bruno rend compte de son activité en suivant la règle [« Voir la situation de classe inversée » vaut pour « voir un exemple de comment ça peut être fait » ce qui obtient comme résultat « de me projeter plus facilement »] (R8). Il précise que « l'exemple » vidéo lui a permis de « se projeter plus facilement » dans une nouvelle situation d'enseignement, pourtant perçue comme « compliquée ». Il ajoute que les « erreurs » visionnées l'encourage à « essayer » : « Dans la situation (visionnée), je vois comment ça peut être fait, même s'il y avait des erreurs aussi, en même temps quand je vois une erreur, je me dis que je peux essayer ». Une nouvelle fois (idem. R3), il est intéressant de constater que le caractère perfectible des situations d'enseignement visionnées peut permettre aux enseignants-chercheurs stagiaires de se projeter dans leur exploitation.
- 29 De plus, les enseignants-chercheurs stagiaires mettent en exergue que l'exploitation de la situation d'enseignement visionnée est facilitée par la possibilité d'accéder au vécu des acteurs. Par exemple, François rend compte de son activité en suivant la règle [« Voir le retour des étudiants et le débriefing des enseignants » vaut pour « voir plus précisément comment l'enseignant s'y est pris et ce qu'en pensent les étudiants » ce qui obtient comme résultat « de mieux comprendre ça (la situation d'enseignement visionnée), pouvoir y adhérer et l'utiliser »] (R9). Il précise l'intérêt de comparer son « jugement personnel » au vécu des acteurs : « Quand je vois la vidéo, je me fais un jugement personnel vis-à-vis de l'enseignant et des étudiants. Et de voir le débriefing derrière, je comprends exactement ce qu'il (l'enseignant) a voulu faire, je me dis tiens, oui c'est bien ce que je pensais ou non, et le côté étudiant c'est intéressant de voir ce qu'ils perçoivent ». Ainsi, il semble que les enseignants-chercheurs stagiaires puissent tirer davantage de bénéfices de la situation d'allo-confrontation si celle-ci articule une vidéo dépeignant la situation d'enseignement avec des vidéos dévoilant le vécu des acteurs (enseignant-chercheur et

étudiants). La comparaison des points de vue de l'enseignant-chercheur et de ses étudiants apparaît particulièrement significative pour les enseignants-chercheurs stagiaires.

- 30 Plus généralement, les enseignants-chercheurs stagiaires pointent que le support vidéo offre une nouvelle perspective sur des contenus de formation : « *on avait déjà pu aborder ces questions, donc ce n'était pas complètement nouveau mais il y avait quelque chose en plus qui était apporté par la vidéo* » (Camille). D'autre part, le support vidéo semble susciter des échanges en formation. Par exemple, Bruno souligne que le support vidéo « *ouvre des discussions* » avec ses collègues en formation.

4.1.2. Projection dans sa pratique d'enseignement

- 31 Le visionnage de vidéos présentant des situations d'enseignement et le vécu des acteurs peut favoriser chez les enseignants-chercheurs stagiaires, de façon concomitante à l'expérience d'immersion, une projection dans leur propre pratique d'enseignement.

Différents niveaux et temporalités de projection : de la réflexion à l'action

- 32 À la suite du visionnage de situations d'enseignement et du vécu des acteurs, différents niveaux et temporalités de projection sont identifiés chez les enseignants-chercheurs stagiaires. Plus en détail, ils déclarent que le visionnage les engage, dans un premier temps, à réfléchir sur leur pratique d'enseignement sous deux principales formes : la prise de conscience ou l'anticipation d'un changement. Par exemple, lors de son entretien, Camille rend compte de son activité en suivant la règle [« *Voir l'enseignant dans l'amphithéâtre* » vaut pour « *prendre conscience de petites choses que je fais parfois sans m'en rendre compte* » ce qui obtient comme résultat de « *m'amener à y réfléchir* »] (R10). Le visionnage de la vidéo lui permet donc une « *prise de conscience* » d'éléments peu perceptibles dans le flux de son activité en cours et sur lesquels elle entame une « *réflexion* » : « *Quand je suis en cours, je réfléchis à beaucoup de choses en même temps et il n'est pas forcément évident d'être également conscient de ma posture, etc. et là (au moment du visionnage), j'en prend conscience et du coup, je me questionne par rapport à ça, comment je me mets, moi je marche beaucoup, est-ce que c'est quelque chose qui les (les étudiants) dérange?* ». Bruno, quant à lui, rend compte de son activité en suivant la règle [« *Regarder cette situation* » vaut pour « *découvrir une nouvelle façon de faire* » ce qui obtient comme résultat « *d'envisager le faire dans mon cours* »] (R11). Le visionnage de la vidéo lui « *inspire* » donc une nouvelle modalité d'enseignement dont il anticipe néanmoins l'adaptation à son contexte disciplinaire : « *Le TD (travail dirigé visionné) de cet enseignant qui se mettait en retrait m'a inspiré mais moi il faudra que je laisse moins mes étudiants se débrouiller seuls car je fais en salle de TP (travaux pratiques) avec les produits chimiques. Mais voilà, j'essayerai de ne pas trop intervenir* ».
- 33 Dans un deuxième temps, cette réflexion peut initier un changement dans la pratique d'enseignement des enseignants-chercheurs stagiaires. Deux principales formes sont repérées : une vigilance ou une modification. Par exemple, dans son entretien, Camille rapporte que le visionnage d'une vidéo l'a amené à « *faire plus attention* » à certains éléments de sa pratique d'enseignement : « *Je suis rarement derrière le bureau sauf quand je dois écrire au tableau ou indiquer quelque chose sur le diaporama. Mais ça (le visionnage d'une vidéo) m'a poussé à essayer d'y faire plus attention pendant le cours, parce que j'ai tendance après un certain nombre de cours à me concentrer plus sur le contenu que sur mes*

gestes ». Bruno rapporte quant à lui que le visionnage d'une vidéo l'a amené à « *mettre en place quelque chose* » de nouveau dans sa pratique d'enseignement : « *Sur les classes inversées, j'ai essayé de mettre quelque chose en place très simple dans un premier temps sur une semaine de TP où j'avais toujours les mêmes étudiants* ». Néanmoins, certains enseignants-chercheurs stagiaires ne passent pas rapidement de la réflexion à l'action. Ils mettent plus de temps à s'engager dans un changement effectif de leur pratique d'enseignement. Par exemple, Aurélie indique qu'elle « *envisage* » de tester « *une nouvelle approche* » visionnée dans une vidéo mais « *plus tard* » : « *L'autonomie qu'il (l'enseignant) laissait aux étudiants, c'est quelque chose d'assez nouveau, différent par rapport à ce que j'avais pu imaginer ou fait en TD. C'est une nouvelle approche qui peut parfaire l'arsenal des choses que je peux faire. J'envisage de le faire plus tard et pas complètement sous cette forme* ». Cette migration plus lente de la réflexion vers l'action chez Aurélie pourrait s'expliquer soit par le caractère nouveau de la situation d'enseignement visionnée par rapport à sa pratique, soit par le fait qu'elle énonce la nécessité de l'adapter.

Différentes modalités de projection : recouvrir des attentes, perturber une logique d'action ou soulever une interrogation

- 34 À la suite du visionnage de situations d'enseignement et du vécu des acteurs, trois principales modalités de projection sont identifiées chez les enseignants-chercheurs stagiaires. Une première modalité de projection est liée au fait que le contenu visionné recouvre leurs attentes. Autrement dit, le contenu visionné est proche de leur pratique d'enseignement et leur semble aisément ouvrir de nouveaux possibles. Par exemple, lors de son entretien, François rend compte de son activité en suivant la règle [« *Regarder comment le professeur utilise le boîtier de vote* » vaut pour « *voir une nouvelle recette qui fonctionne* » ce qui obtient comme résultat de « *vouloir l'implémenter dans mes cours pour les améliorer* »] (R12). Il précise que le visionnage de la vidéo lui permet de se saisir d'un nouvel usage d'un outil pédagogique qu'il « *connait déjà* » : « *Le fait de faire individuellement puis réfléchir en groupe puis revoter et les (les étudiants) guider comme ça, ça m'a vraiment parlé. D'ailleurs, je l'ai déjà utilisée dans un amphithéâtre avec des étudiants en médecine, je trouve que c'est vraiment une superbe séquence de cours* ». Dans cette modalité, les enseignants-chercheurs stagiaires sont ainsi en attente de vidéos proposant des scénarii pédagogiques alternatifs dont la mise en œuvre est réussie. Ce type de contenu semble faciliter leur projection.
- 35 Une deuxième modalité de projection est liée au fait que le contenu visionné perturbe la logique d'action des enseignants-chercheurs stagiaires. Autrement dit, le contenu visionné est éloigné de leur pratique d'enseignement et ne leur semble pas au premier abord transposable et faisable dans leur enseignement. Par exemple, lors de son entretien, Bruno rend compte de son activité en suivant la règle [« *Voir un cours interactif* » vaut pour « *voir une façon de faire différente de la mienne* » ce qui obtient comme résultat « *d'avoir du mal à se l'imaginer dans mon cours* »] (R13). Il précise le contraste entre la situation d'enseignement visionnée et son propre contexte d'enseignement : « *Il y a un aspect qui est différent parce que le cours est en sciences de l'éducation. Nous, en biochimie, on donne le cours en amphithéâtre sans trop de possibilité de débat* ». Néanmoins, il souligne « *l'intérêt* » de visionner une pratique d'enseignement différente de la sienne et envisage la possibilité de « *l'amener* » dans ses cours : « *Donc là (la vidéo), c'est intéressant aussi de voir que c'est faisable peut être en amphithéâtre d'avoir une interaction, d'essayer des choses comme ça* ». Même si le contenu des vidéos perturbe la

logique d'action des enseignants-chercheurs stagiaires, il peut tout de même ouvrir de nouveaux possibles. En outre, Bruno précise que les « tâtonnements » visionnés lui permettent de se « lancer » plus facilement et de relativiser un possible « échec » : « C'est bien aussi de montrer quelque chose qui n'est pas super bien, pas parfait. C'est bien parce que je me dis que même si je rate, c'est arrivé à d'autres (les enseignants) et ça permet de voir les difficultés, étapes que les autres ont rencontrées [...] je me dis que je peux aller tâtonner ». Dans cette modalité, les enseignants-chercheurs stagiaires ont ainsi besoin de vidéos proposant les étapes clés et les obstacles typiques dans la mise en œuvre de la situation visionnée. L'anticipation des difficultés usuellement rencontrées apparaît comme une condition importante de leur projection (Idem. R3 et R8).

- 36 Une troisième modalité de projection est liée au fait que le contenu visionné soulève une interrogation chez les enseignants-chercheurs stagiaires. Par exemple, lors de son entretien, Sandra rend compte de son activité en suivant la règle [« Voir les réactions des étudiants » vaut pour « constater qu'ils sont bienveillants envers leur professeur » ce qui obtient comme résultat de « me demander à quoi c'était dû »] (R14). Cette interrogation rentre en résonance avec une dimension du travail, « la bienveillance », qu'elle juge « importante » : « Certains professeurs arrivent à bien la susciter, notamment l'enseignant d'histoire (l'enseignant visionné). Ce qui m'a marqué c'est que les étudiants étaient extrêmement positifs sur la façon dont il enseignait. Il a réussi à poser une ambiance dans son cours. Du coup, c'est une interrogation pour moi ». Sandra souligne ne pas savoir comment « susciter » cette bienveillance : « je ne sais pas forcément comment la créer puisque même si j'en vois l'intérêt ça ne fais pas forcément partie de ma personnalité dès le départ de la susciter ». Se pose ici clairement la question de l'accompagnement des enseignants-chercheurs stagiaires à la suite du visionnage de vidéos pour favoriser leur projection et éviter une frustration face à l'incapacité d'envisager des possibles.
- 37 Au final, il est intéressant de constater que les quatre types de vidéo (situation d'enseignement, commentaires de l'enseignant-chercheur, commentaires des étudiants et réactions de l'enseignant-chercheur confronté aux commentaires de ses étudiants) ainsi que les deux types de contenu (pratiques d'enseignement « réussies » et « perfectibles ») proposés constituent des ressources pouvant favoriser l'apprentissage-développement professionnel des enseignants-chercheurs stagiaires. Il semble donc judicieux de proposer une diversité de ressources permettant à chaque formé de vivre une expérience d'immersion-projection féconde.

4.2. Expériences d'enseignants-chercheurs stagiaires confrontés au visionnage de leur enseignement et au vécu de leurs étudiants

- 38 Les résultats montrent que confronter les enseignants-chercheurs stagiaires au visionnage de leur enseignement et au vécu de leurs étudiants requiert une progressivité et un protocole soigneusement structuré. Cette situation de formation de type auto-confrontation se révèle singulière. De plus, les résultats indiquent que les convergences et les divergences de points de vue entre les enseignants-chercheurs stagiaires et leurs étudiants peuvent favoriser leur satisfaction professionnelle et soutenir leur apprentissage-développement professionnel.

4.2.1. Conditions propices à l'acceptation de l'auto-confrontation : progressivité et protocole

- 39 Les enseignants-chercheurs stagiaires pointent majoritairement que la situation de formation de type allo-confrontation constitue une étape nécessaire pour qu'ils acceptent de vivre une situation de formation de type auto-confrontation les confrontant au visionnage de leur pratique d'enseignement et au vécu de leurs étudiants. Dans le détail, les enseignants-chercheurs stagiaires constatent l'utilité pour les enseignants filmés, mais également pour leurs étudiants, de revoir la situation d'enseignement qu'ils viennent de vivre et d'y réfléchir : « *Ça montre aussi l'utilité de se revoir pour les enseignants, et pour les étudiants aussi, avoir un moment pour réfléchir à ce qui vient de se passer* » (Camille). La situation d'allo-confrontation permet donc aux enseignants-chercheurs stagiaires de constater le potentiel de la situation d'auto-confrontation pour améliorer leur pratique d'enseignement et *in fine* d'envisager de s'y confronter. Outre l'utilité, ils soulignent que voir la manière dont d'autres enseignants vivent la situation d'auto-confrontation les rassure et les aide à envisager la vivre à leur tour : « *Je me suis dit, de les (les enseignants) avoir vu, ça a un côté rassurant, on voit comment ça se passe et c'est sûr que ça aide pour pouvoir même se l'imaginer* » (Bruno). Il apparaît donc peu judicieux de confronter d'emblée les enseignants-chercheurs stagiaires à une situation d'auto-confrontation mais plutôt d'envisager une progressivité à partir d'une situation d'allo-confrontation pour leur permettre de constater l'intérêt de se voir enseigner et d'être rassuré sur le protocole. Dans le même ordre d'idées, il apparaît important de construire un protocole d'auto-confrontation robuste afin de sécuriser les enseignants-chercheurs stagiaires : « *Le protocole et les étapes, je trouve que c'est doux, tu n'es jamais mis en danger. J'appréhendais un peu la captation de mon cours et je ne l'ai pas du tout trouvée difficile à faire et je trouve que même le retour, il est doux. Après moi, si je suis brusquée, j'ai tendance à me bloquer et seulement six mois après à accepter. Et là je pense que je vais gagner du temps parce qu'il n'y a jamais eu cette brusquerie de prendre un truc qui te secoue émotionnellement* » (Eva).

4.2.2. Auto-confrontation : un retour singulier

- 40 Les enseignants-chercheurs stagiaires mettent majoritairement en avant que la situation d'auto-confrontation constitue une expérience singulière et un retour unique sur leur pratique d'enseignement. Par exemple, Sandra considère ce « *retour personnel* » comme « *très intéressant* » et distingue clairement son apport spécifique par rapport à la situation d'allo-confrontation : « *Le stress que je pouvais avoir avant pour préparer mes cours, à partir de cette date (l'entretien d'auto-confrontation associé au visionnage des commentaires des étudiants), il est à peu près réduit à néant. Ça ne veut pas dire que je vais moins travailler ça veut dire que je vais le faire en ayant conscience que c'est dans cette direction là qu'il faut que j'aille (Chercheur : Et le visionnage des vidéos des autres enseignants ne t'avait pas apporté cela?) Absolument pas, parce que ça peut me donner des idées mais ça dépend vraiment de la personnalité de chacun* ». En complément de la situation d'allo-confrontation, il semble donc intéressant d'offrir la possibilité aux enseignants-chercheurs stagiaires de se voir enseigner et d'accéder au vécu de leurs étudiants. Pour certains d'entre eux, cette situation de formation constitue une étape nécessaire pour transformer leur pratique d'enseignement.

4.2.3. Convergences et divergences de points de vue entre l'enseignant-chercheur et ses étudiants

- 41 Les convergences et les divergences de points de vue entre les enseignants-chercheurs stagiaires et leurs étudiants peuvent favoriser leur satisfaction professionnelle et soutenir leur apprentissage-développement professionnel.

En attente du point de vue de leurs étudiants

- 42 La plupart des enseignants-chercheurs stagiaires expriment être en attente du point de vue de leurs étudiants. Par exemple, François met en exergue qu'à la suite de sa confrontation à la vidéo de son enseignement, il « *ne savait pas* » pas comment ses étudiants l'avaient « *perçu* » : « *j'avais vraiment envie de voir la suite (la vidéo des étudiants) parce que même si cette consigne était ok pour moi, ça n'a de sens que si eux (les étudiants) en fait l'ont bien comprise* ». Il juge donc « *intéressant* » de voir le retour de ses étudiants parce qu'il n'a « *pas véritablement* » la possibilité d'y accéder dans sa pratique pédagogique : « *Quand on enseigne on le sent le feeling mais on n'a pas vraiment ce que pensent les étudiants* ». En outre, Sandra précise qu'elle n'aurait sûrement pas pu obtenir la même « *sincérité* » avec ses étudiants que le chercheur avec sa « *méthode* » : « *Et ça (le point de vue des étudiants), je n'avais aucun moyen de le savoir hormis ma conscience professionnelle, parfois quelques retours des étudiants mais ça ne reflète pas véritablement ce qu'ils pensent et le dire sincèrement au prof j'en doute, alors qu'avec toi (le chercheur), et sûrement aussi ta méthode, il y a plus de chance d'avoir quelque chose de vrai même si ça ne reflète pas l'étendue d'une promotion* ». Il semble alors pertinent de proposer à l'enseignant-chercheur stagiaire, lors de la situation auto-confrontation, non seulement une vidéo présentant son enseignement mais également une vidéo dévoilant le vécu de ses étudiants.

Convergences de points de vue : faire plaisir, rassurer et conforter

- 43 Une convergence de points de vue entre les enseignants-chercheurs stagiaires et leurs étudiants peut permettre de les rassurer et de les conforter dans leur enseignement. Par exemple, lors de son entretien, Sandra rend compte de son activité en suivant la règle [« *Prendre connaissance de ce pensent mes étudiants* » vaut pour « *voir s'ils perçoivent bien le cours* » ce qui obtient comme résultat « *de me donner vraiment confiance en moi et mon cours* », « *d'aller en cours beaucoup plus détendue* » et « *ne pas tout changer mais modifier plein de petites choses effectivement à partir de leurs retours* »] (R15). Chez cette enseignante-chercheuse stagiaire, l'influence du visionnage semble d'autant plus forte que la situation d'enseignement examinée n'est pas dans sa « *spécialité* » et se déroule dans un espace « *inhabituel* ». Outre le gain de confiance, le retour des étudiants permet également à Sandra de conforter des choix pédagogiques même si quelques « *modifications* » sont envisagées. De même, François mentionne que ce type de retour lui fait à la fois « *plaisir* » et l'encourage à poursuivre son enseignement sur la même « *voie* » : « *ça se passe comme je souhaitais que ça passe, du coup, je continue dans cette voie* ». Le visionnage d'une vidéo dévoilant un point de vue convergent de leurs étudiants peut donc permettre aux enseignants-chercheurs stagiaires de ressentir une satisfaction professionnelle.

Divergences de points de vue : comprendre, interroger et modifier

- 44 Une divergence de points de vue entre les enseignants-chercheurs stagiaires et leurs étudiants peut leur permettre de comprendre les pratiques de leurs étudiants, d'interroger leur enseignement et d'envisager de le modifier à bon escient. Les enseignants-chercheurs stagiaires sont parfois surpris au moment où ils prennent connaissance du point de vue de leurs étudiants. Cet étonnement peut, d'une part, leur permettre d'appréhender des dimensions de la pratique de leurs étudiants qui leur échappent : « *Je pensais le contraire, je pensais que ceux (les étudiants) qui avaient un ordinateur arrivaient à prendre des notes plus vite* » (Camille). D'autre part, il peut leur permettre d'interroger leur enseignement sous un nouvel angle : « *Je ne l'avais pas forcément vu comme ça* » (Aurélie).
- 45 L'étonnement suscité par le visionnage de vidéos dévoilant le point de vue des étudiants peut parfois amener les enseignants-chercheurs stagiaires à envisager de modifier tout ou partie de leur enseignement. Par exemple, lors de son entretien, Eva rend compte de son activité en suivant la règle [« *Être attentive à ce qu'ils (les étudiants) disent* »] vaut pour « *me rendre compte que certains étudiants n'ont pas assez de temps pour répondre* » ce qui obtient comme résultat « *d'attendre un peu plus au prochain cours pour qu'ils puissent répondre* »] (R16). Elle explicite la « divergence » constatée : « *J'attendais d'avoir l'assentiment de quelques étudiants et là, j'ai eu deux trois étudiants qui m'ont fait un signe de tête disant oui, les plus rapides qui avaient déjà fini. J'ai eu ma réponse et j'ai enchaîné mais je n'ai pas tenu compte de tous les autres qui avaient encore le nez dans leurs notes* ». Même si Eva envisage de modifier un élément de son enseignement, elle indique tout de même que cette modification doit demeurer réaliste : « *je ne peux pas non plus attendre que 60 étudiants répondent* ». En effet, les enseignants-chercheurs stagiaires tentent de trouver un compromis viable entre leurs attentes et celles des étudiants, par exemple Sandra : « *Du coup, il y a se déplacer et se déplacer. C'est à dire que peut-être ça dérangerait moins les étudiants si je me déplaçais seulement en bas de l'amphithéâtre sans monter descendre sans arrêt. J'aime bien me déplacer donc je souhaite garder cette liberté là en tenant compte du fait que si je me déplace dans tous les sens, ils auront du mal à prendre des notes* ». Enfin, dans certains cas, les enseignants-chercheurs stagiaires se trouvent démunis face à une divergence de points de vue avec leurs étudiants et ne trouvent pas de solutions pour la dépasser. Par exemple, lors de son entretien, Aurélie rend compte de son activité en suivant la règle [« *Essayer de comprendre pourquoi ils (les étudiants) copient mot à mot* »] vaut pour « *me poser des questions sur ce qui les empêchent d'aller au-delà et sur ma façon de m'exprimer* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas trouver de solution pour qu'ils notent uniquement les idées essentielles* »] (R17). Elle ajoute être « confrontée » à un problème inconnu : « *Moi je n'ai jamais vécu ce problème là en tant qu'étudiante donc comme je n'ai jamais été confrontée à ce problème, je ne sais pas comment le résoudre* ». L'accompagnement des enseignants-chercheurs stagiaires dans leur visionnage de vidéos apparaît une nouvelle fois crucial (Idem R14) pour leur permettre de dépasser une divergence de points de vue avec leurs étudiants. Accompagné par un formateur, le visionnage d'une vidéo dévoilant un point de vue divergent de leurs étudiants peut donc les aider à améliorer leur pratique d'enseignement de façon acceptable pour eux et leurs étudiants.

5. Discussion

- 46 Les résultats de l'étude confirment, tout d'abord, auprès d'un public d'enseignants-chercheurs stagiaires, qu'une situation de vidéo-formation de type allo-confrontation peut favoriser chez les participants une expérience d'immersion-projection (Flandin et al., 2015). Ils peuvent en fait tirer davantage de bénéfices de la situation d'allo-confrontation si celle-ci articule une vidéo dépeignant la situation d'enseignement avec des vidéos dévoilant le vécu des acteurs, notamment des étudiants. Les résultats mettent en évidence que la comparaison des points de vue de l'enseignant-chercheur et de ses étudiants en termes de « convergences-divergences » (Veyrunes, 2008) apparaît particulièrement significative pour les enseignants-chercheurs stagiaires. Ils confirment l'intérêt d'utiliser le point de vue des étudiants pour innover dans la formation, l'enseignement et la recherche sur la pédagogie universitaire (Gaudin et al., 2019). De plus, les résultats montrent que certains enseignants-chercheurs stagiaires se reconnaissent dans des vidéos dépeignant des pratiques d'enseignement « perfectibles », « tâtonnantes » voire « en échec », et se projettent plus facilement dans leur exploitation. Ce résultat confirme l'intérêt de sélectionner des extraits vidéo « critiques » (Ria et Leblanc, 2011) et, plus largement, la nécessité de penser une modélisation de l'activité au travail. De même, les résultats indiquent que l'expérience d'immersion-projection des enseignants-chercheurs stagiaires se réalise quelle que soit la discipline visionnée et que la proximité de « style professionnel » (Clot, 1999) apparaît comme un élément la facilitant. En somme, les quatre types de vidéo (situation d'enseignement, commentaires de l'enseignant-chercheur, commentaires des étudiants et réactions de l'enseignant-chercheur confronté aux commentaires de ses étudiants) ainsi que les deux types de contenu (pratiques d'enseignement « réussies » et « perfectibles ») proposés constituent des ressources « capacitanes » (Falzon, 2005) pour les d'enseignants-chercheurs stagiaires. Il semble donc judicieux de proposer une diversité de ressources permettant à chaque enseignants-chercheur stagiaire de vivre une expérience d'immersion-projection féconde. Dans le même ordre d'idées, il apparaît pertinent de constituer une vidéothèque propre à l'établissement afin de compléter les ressources de l'environnement numérique NéopassSup. Celle-ci permet, d'une part, de proposer aux enseignants-chercheurs stagiaires des vidéos présentant un « air de famille » (Chaliès et al., 2015) avec leurs contextes et circonstances d'enseignement. D'autre part, le fait d'impliquer localement des enseignants-chercheurs dans les captations conduit à interroger et à « perturber » la communauté professionnelle sur les pratiques d'enseignement. De plus, les résultats montrent que l'expérience d'immersion-projection des enseignants-chercheurs stagiaires se révèle singulière en termes de niveaux, de modalités et de temporalités. La question de leur accompagnement, notamment de la différenciation, par le formateur apparaît ainsi cruciale. De nombreuses études indiquent en effet la nécessité de penser et de structurer l'accompagnement des participants dans les dispositifs de vidéo-formation pour éviter, entre autres, un inconfort ou de la frustration (Gaudin et al., 2014). Outre les enseignants-chercheurs débutants, une étude exploratoire récente montre le potentiel « capacitant » de cette situation d'allo-confrontation pour des enseignants-chercheurs expérimentés (Ria et Gaudin, 2019).
- 47 Ensuite, les résultats de l'étude montrent, auprès d'un public d'enseignants-chercheurs stagiaires, qu'une situation de vidéo-formation de type auto-confrontation requiert

premièrement une progressivité et un protocole soigneusement structuré. Ils confirment ainsi l'importance de ne pas confronter d'emblée les enseignants-chercheurs stagiaires à une situation d'auto-confrontation mais plutôt d'envisager une progressivité (Leblanc, 2014c) à partir d'une situation d'allo-confrontation pour leur permettre de constater l'intérêt de se voir enseigner, d'acquérir une méthode d'analyse et d'être rassuré sur le protocole (Zhang et al., 2011). Les résultats mettent d'ailleurs en évidence que cette situation de formation est perçue par les enseignants-chercheurs stagiaires comme singulière et constitue, pour certains d'entre eux, une étape nécessaire pour transformer leur pratique d'enseignement. Dans le même ordre d'idées, les résultats confirment la nécessité de construire un protocole d'auto-confrontation robuste afin de sécuriser les enseignants-chercheurs stagiaires (Veyrunes et al., 2003) et d'éviter les écueils potentiels liés à l'exploitation des images en formation (Linard et Prax, 1984). Évidemment, la situation d'auto-confrontation doit leur être proposée sur la base du volontariat et respecter les règles régissant le droit à l'image (Gaudin et Flandin, 2018). De plus, les résultats indiquent que le fait de proposer à l'enseignant-chercheur non seulement une vidéo présentant son enseignement mais également une vidéo dévoilant le vécu de ses étudiants peut favoriser sa « satisfaction » professionnelle (Amathieu, 2015) et soutenir son apprentissage-développement professionnel. La scénarisation « propensionnelle » (Ria, 2019), en offrant une multiplicité ordonnée de points de vue sur une même situation, peut donc favoriser des chaînes individuelles et collectives de sémiotisation dans les situations d'allo-confrontation et d'auto-confrontation.

- 48 Enfin, les résultats confirment l'intérêt d'exploiter une théorie de la formation de type « anthropologie culturaliste » pour concevoir un dispositif de vidéo-formation (Chaliès et al., 2015), et plus spécifiquement dans cette étude, destiné à la pédagogie universitaire des enseignants-chercheurs stagiaires. Il est d'ailleurs intéressant de pointer la possibilité d'exploiter les vidéos de NéopassSup avec un scénario de formation différent des postulats théoriques sur lesquels est fondé cet environnement numérique. Cette exploitation apparaît ici plus aisée et pertinente parce que les postulats théoriques du dispositif support de l'étude et de NéopassSup partagent une entrée « activité ».
- 49 Des études complémentaires sont nécessaires pour approfondir et compléter les résultats de cette étude. Il serait particulièrement intéressant d'étudier les effets de ce type de dispositif de vidéo-formation sur la pratique effective d'enseignement d'enseignants-chercheurs débutants. En outre, il serait pertinent d'examiner le potentiel du dispositif de vidéo-formation support de l'étude pour les enseignants expérimentés.

6. Conclusion

- 50 Les résultats de l'étude montrent l'intérêt d'une démarche de « conception continuée » en vidéo-formation car elle permet de renseigner le formateur des effets du dispositif sur l'activité des enseignants-chercheurs stagiaires et *in fine* de l'infléchir ou de l'adapter si nécessaire. De façon complémentaire, l'utilisation de critères ergonomiques de conception de formation tels que l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot et al., 2003), tant pour les participants que les formateurs, serait d'ailleurs pertinente pour s'assurer de la viabilité et de l'efficacité d'un dispositif de vidéo-formation. Plus

généralement, former des adultes en exploitant le visionnage de vidéos requiert une réflexion sur (i) les enjeux de l'utilisation du numérique en formation (Poizat et Durand, 2017), (ii) les principes de conception d'environnements numériques de formation et la modélisation de l'activité au travail (Flandin, Leblanc et Ria, 2017) et (iii) la coopération entre les chercheurs et les praticiens-formateurs (Leblanc, 2017; Mouton et Flandin, 2017).

BIBLIOGRAPHIE

Amathieu, J. (2015). *Étude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction lors de situations de travail en classe : une étude de cas en éducation physique et sportive* [thèse de doctorat inédite, Université Jean Jaurès, Toulouse].

Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue D'Intelligence Artificielle*, 14(1), 35-54.

Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12(2), 53-72.

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste* [note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès].

Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 5-24.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.

Falzon, P. (2005). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Humanizing Work and Work Environments.

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie des analyses de l'activité* (p. 193-205). Presses Universitaires de France.

Flandin, S. et Gaudin, C. (2014a). Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants. Dans *Actes du 3^e Colloque International de Didactique Professionnelle* (p. 46-48). Caen.

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 N°2015/19* (p. 179-198). De Boeck.

Flandin, S., Leblanc, S. et Ria, L. (2017). *Principes de conception d'environnements numériques de formation et modélisations de l'activité au travail* [communication]. 4^e Colloque International de Didactique Professionnelle, Lille, France.

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.

- Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 18-30). Editions L'Harmattan.
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L. et Chaliès, S. (2014). The influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity : normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21-50.
- Gaudin, C., Heurtebize, S., Veyrunes, P. et Ria, L. (2019). Pédagogie universitaire : utiliser le point de vue des étudiants pour innover dans la formation, l'enseignement et la recherche. Dans L. Talbot et S. Chaliès (dir.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives?* (p. 107-118). Éditions Cepaduès.
- Gobeil-Proulx, J., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2018). Apprendre en s'observant sur vidéo : une revue systématique de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <http://journals.openedition.org/ripes/1316>
- Horcik, Z. et Durand, M. (2015). L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(1), 167-186.
- Leblanc, S. (2014a). Observer ses collègues ou soi-même. *Cahiers pédagogiques*, 511, 23-25.
- Leblanc, S. (2014b). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S. (2014c). *Scénarisation de vidéoformation au sein d'un processus progressif de professionnalisation* [communication]. Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle » : La vidéoformation dans tous ses états Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? Lyon, France.
- Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation*, 45. <http://journals.openedition.org/edso/2484>
- Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*. Dunod.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Mouton, J-C. et Flandin, S. (2017). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité. *Travail et apprentissages*, 17(1), 149-170.
- Poizat, G. et Durand, M. (2017). Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique : état des lieux critique et prospectif. *Raisons éducatives*, 21(1), 19-44.
- Ria, L. (2019). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation : le programme technologique Néopass©. Dans J. Thievenaz et J.-M. Barbier (dir.), *Comprendre et transformer. Débats en éducation et formation*. Éditions Delachaux et Niestlé.
- Ria, L. et Gaudin, C. (2019). Enseigner autrement à l'université : vers une nouvelle culture de la formation? *Éducation permanente*, 220-221(3), 255-266.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 112-134.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et A. Morcillo (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des

EIAH. Dans C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). ATIEF/INRP.

Veyrunes, P. (2008). *Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire* [communication]. Colloque international « Efficacité et Équité en Éducation », Rennes, France.

Veyrunes, P., Bertone, S. et Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M.-J. et Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.

NOTES

1. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018). Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires. *Journal Officiel de la République Française*, 54.
2. Plateforme NéopassSup : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil>
3. Enseignant-chercheur stagiaire (ECS).
4. Règle n°1 (R1). Cf Tableau 2.

RÉSUMÉS

En France, l'obligation d'une formation à la pédagogie universitaire des nouveaux enseignants-chercheurs pendant leur année de stage est récente. Parmi les dispositifs de formation mis en place dans les universités, ceux ayant recours au visionnage de vidéos se sont progressivement développés. Néanmoins, peu de travaux ont étudié la vidéo-formation des enseignants du supérieur. Inscrite dans un programme de recherche sur la formation professionnelle, l'étude examine un dispositif innovant de vidéo-formation à la pédagogie universitaire destiné aux enseignants-chercheurs stagiaires. Le caractère innovant de ce dispositif réside dans le fait d'exploiter, dans des situations d'allo- et d'auto-confrontation, des vidéos dévoilant le point de vue des étudiants. A partir d'entretiens d'auto-confrontation menés auprès de sept enseignants-chercheurs stagiaires volontaires de disciplines variées, l'étude cherche à déterminer les effets de ce dispositif. Les résultats montrent que les divers types de vidéos (situation d'enseignement, commentaires de l'enseignant-chercheur, commentaires des étudiants et réactions de l'enseignant-chercheur confronté aux commentaires de ses étudiants) et de contenus (pratiques d'enseignement « réussies » et « perfectibles ») constituent des ressources « capacitanes » pour les enseignants-chercheurs stagiaires en termes d'immersion-projection, de satisfaction et d'apprentissage-développement professionnel. Ils confirment également l'importance de scénariser et de respecter des principes de conception de vidéo-formation tels que l'accompagnement, l'individualisation et la progressivité. Les enjeux liés à la conception et la mise en œuvre de ce type de dispositif sont finalement discutés.

The requirement for newly qualified associate professors to follow pedagogic training during their probation year is recent in France. Among the training tools implemented in the universities, those providing access to videos have grown progressively. Nevertheless, few studies have analyzed higher education teachers video training. As part of a research program about professional training, this study examines an innovative measure a university pedagogical video training innovative device for newly qualified associate professors. The innovating character of the tool resides in its approach in exploiting videos showing the students' point of view, via videotape self-confrontation and videotape observations of others. The research was led from self-confrontation interviews with seven voluntary associate professors in their probation year out of a variety of university departments. The study aims at fixing the process effects. The results show that the different types of videos (class teaching situations footage, associate professors' comments footage, students' comments footage, and the associate professor's reactions confronted with the students' comments footage) and the content ("successful" and "perfectible" teaching practices) establish a "capacity-building" resource for probationary associate professors in terms of projection-immersion, satisfaction, and apprenticeship/professional development. The results also confirm the importance of screenwriting and the fact of respecting the principle of creating video training, such as accompaniment, individualization and progressivity. Finally, the risks linked with the conception and implementation of this type of tool will be discussed.

INDEX

Mots-clés : pédagogie universitaire, enseignement supérieur, stagiaires, vidéo, anthropologie culturaliste

AUTEUR

CYRILLE GAUDIN

Université de Limoges, France, cyrille.gaudin@unilim.fr