

Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de vidéo-formation

Lionel Roche
Université Blaise Pascal (France)

Nathalie Gal-Petitfaux
Université Blaise Pascal (France)

Learning to teach physical education using sensory immersion supported by video-training devices

doi:10.18162/fp.2015.236

Résumé

Introduction

Cette étude de cas, conduite dans le cadre du cours d'action (Theureau, 2006) en anthropologie cognitive, vise à comprendre comment un dispositif de vidéo-formation peut aider des étudiants inscrits en Master « Enseignement » à apprendre à enseigner une leçon d'éducation physique (EP). Le but du dispositif était de permettre aux étudiants d'identifier les habiletés corporelles nécessaires pour intervenir dans la classe. Les données ont été recueillies à partir a) d'un enregistrement vidéo de la situation de formation à l'université et b) d'un entretien d'auto-confrontation avec un étudiant. Les résultats montrent que le dispositif a suscité une immersion sensorielle permettant le développement chez les étudiants d'une réflexivité à la fois a) individuelle, portant sur l'expérience corporelle en classe et b) collective, sur l'identification de règles de métier.

Mots-clés

Éducation physique, immersion sensorielle, vidéo-formation, dispositif, expérience corporelle

Abstract

This case study, conducted in the course of action (Theureau, 2006) in cognitive anthropology, seeks to understand how a video-training device can help students enrolled in Master «Education» to learn how to teach a lesson Physical Education (PE). The purpose of this device was to enable students to identify some teaching skills in the classroom. Data were collected from a) video recordings of the training situation at the university and b) self-confrontation interview with a student. The results show that the video-training device sparked a sensory immersion allowing among students the development of reflexivity both a) individual, about bodily experience in the classroom and b) collective, about the business rules identification.

Keywords

Physical education, sensory immersion, video-training, device, bodily experience

Le développement en France de plateformes en ligne recourant à la vidéo (p. ex., <http://neo.ens-lyon.fr/neo>; http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html), tout comme à l'international (p. ex., <http://www.cyberprofs.org/>), semble confirmer la tendance d'un fort enthousiasme autour de l'utilisation de la vidéo pour former des enseignants (Brophy, 2004; Calandra et Rich, 2015). Cet enthousiasme semble pouvoir s'expliquer à la fois par les effets vicariants suscités par la vidéo (Meyer, 2012), mais aussi par son potentiel à susciter des interrogations sur les expériences vécues en classe (Ria et Leblanc, 2011), ou encore d'accéder à des aspects corporels liés à l'acte d'enseignement (Kwah et Goldman, 2011). En éducation physique (EP), la formation des enseignants met l'accent sur l'acquisition de compétences renvoyant à leur capacité à : organiser et gérer le travail de la classe; superviser l'activité des élèves, et aussi corriger, réguler la motricité des apprenants (Siedentop, 1994). L'usage de la vidéo-formation en EP n'est pas récent. Greenberg (1971) a par exemple envisagé très tôt l'usage de la vidéo afin d'apprendre à enseigner l'EP : « videotaping is an important means of improving instruction and producing higher quality teachers of physical education » (p. 32). Cependant, différentes approches peuvent être relevées dans le cadre de la vidéo-formation. On peut notamment lister celles basées sur une approche didactique (Amade-Escot, 2005), celles basées sur la clinique de l'activité (Moussay, 2013) ou encore celles recourant à une approche anthropologique (Roche et Gal-Petitfaux, 2014). De plus, ces études mettent en évidence l'utilisation de différents types de vidéos, produisant différents effets (Blomberg, Stürmer et Seidel, 2011; Zhang, Lundeborg, Koehler et Eberhardt, 2011) et dans divers dispositifs de vidéo-formation comme les cercles d'étude vidéo (Tochon, 1999) ou encore les vidéo-clubs (Sherin et Han, 2004).

À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la façon dont un dispositif de vidéo-formation pouvait permettre de préparer à l'expérience corporelle des enseignants lorsqu'ils interviennent dans la classe. Bien que certaines études se soient intéressées à la formation à l'expérience professionnelle dans la classe (Leblanc et Sève, 2012), pour autant l'expérience corporelle du professionnel en action n'a pas été étudiée. Par expérience corporelle, nous entendons le vécu relatif à une situation impliquant l'engagement du corps, donnant lieu à un ressenti subjectif et s'accompagnant pour l'individu de connaissances nouvelles sur soi ou sur son environnement (Huet et Gal-Petitfaux, 2011). Le point de vue théorique adopté ici est que l'expérience humaine possède toujours une inscription corporelle (Varela, Thompson et Rosch, 1993) dont émerge la connaissance qui organise l'accomplissement d'une action, quelle qu'elle soit. D'une part, l'expérience prend sa racine dans le corps par lequel l'individu entre en relation avec le monde dans lequel il évolue. D'autre part, la connaissance émerge (c.-à-d., est énoncée), se construit et se développe, sur la base de cette relation corporelle à la situation : « La dimension vécue de toute expérience est en effet inséparable de l'engagement corporel, moteur, perceptif et émotionnel de la personne » (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, p. 62). Analyser une expérience corporelle consiste à étudier les formes d'engagement du corps lors de l'accomplissement d'une expérience, en l'occurrence ici une expérience fictionnelle médiée par la vidéo. L'engagement corporel renvoie ici aux dimensions motrices (gestuelles), perceptives, émotionnelles et langagières mobilisées lors de l'action.

L'étude que nous avons conduite vise à présenter un dispositif de formation dont l'objectif est de favoriser l'acquisition des gestes professionnels de l'enseignant lorsqu'il intervient en situation de classe. Ces gestes ne se réduisent pas aux aspects gestuels ou à de simples mouvements, mais ils renvoient à des accomplissements situés, corporels et langagiers, vécus par les acteurs, générateurs de significations pour eux et porteurs d'une culture professionnelle (Gal-Petitfaux, 2010). Nous envisageons un dispositif de formation comme « la mise en place d'organisations, de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés » (Barbier, 2009). Nous considérons aussi à l'instar de Delarue-Breton (2011) qu'un dispositif renvoie à l'acte même de « disposer », c'est-à-dire de s'approprier un dispositif. Le potentiel formatif du dispositif réside alors dans l'acte d'appropriation qu'en font les acteurs, cette dernière renvoyant pour Theureau (2011) à l'« intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif [au corps propre et] à la culture propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même ». Il s'agit de comprendre comment les formés vont pouvoir, à l'aide du dispositif : a) se projeter dans l'expérience corporelle d'autrui, b) accéder à cette dernière pour réactualiser leur propre ressenti corporel en ré-évoquant une expérience personnelle vécue, et c) saisir ce vécu en objet de réflexion, afin de penser la pratique du métier et de conceptualiser les gestes professionnels en classe. Dans ce cadre-là, « le voir est un voir "en écho" et non un voir pour "imiter des aspects formels et superficiels" du comportement de l'enseignant. Il se synchronise avec des connaissances, expériences de classe vécues plus ou moins proches de la situation visionnée » (Leblanc et Sève, 2012, p. 52).

Collin et Karsenti (2012, p. 298) ont également mis en évidence que, grâce à l'usage de la vidéo, l'expérience était acquise « par l'intermédiaire de quelqu'un ou de quelque chose sans avoir nécessairement à expérimenter soi-même la situation qui a permis l'apprentissage ». Si la vidéo permet de se préparer à l'expérience de la classe, pour autant « l'observation à distance [de] situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle » (Ria, Serres et Leblanc, 2010, p. 117).

L'usage de la vidéo apparaît alors comme un moyen de vivre des expériences corporelles pour se préparer à la situation de classe par exemple en faisant référence « soit à des pratiques personnelles vécues, soit à une projection d'actions dans le futur » (Leblanc et Sève, 2012, p. 53). En permettant de vivre des expériences corporelles, les dispositifs de vidéo-formation présentent aussi une certaine proximité avec les dispositifs dits de réalité virtuelle (RV). En effet, pour Mestre (2004, p. 4), « la finalité de la Réalité Virtuelle est de permettre, à une ou plusieurs personnes, des activités sensori-motrices et donc mentales dans un monde artificiel, qui est soit imaginaire soit une simulation de certains aspects du monde réel ». De plus, Burkhardt (2003, p. 69) évoque l'existence de la RV éducative « dont la finalité est de fournir à des utilisateurs la possibilité de construire et de contrôler les paramètres d'un monde plus ou moins imaginaire de façon interactive, au moyen d'un système informatique en permettant la représentation ».

La présente étude vise à comprendre en quoi un dispositif de vidéo-formation peut aider des étudiants en formation aux métiers de l'enseignement à identifier les habiletés corporelles permettant d'intervenir en classe lors d'une leçon d'éducation physique, et ainsi, à se former à l'exercice du métier. En d'autres termes, il s'agit de rendre compte des effets d'une expérience de visionnage de leçons vidéoscopées sur leur analyse de la pratique dans la classe.

Cadre théorique

Pour investiguer les expériences vécues lors d'un dispositif de vidéo-formation, en particulier rendre compte du potentiel du dispositif pour faciliter l'accès et la compréhension des habiletés corporelles dans la classe, nous nous inscrivons dans le cadre de la théorie du cours d'action en anthropologie cognitive (Theureau, 2006) en référence à l'hypothèse de l'action et de la cognition situées (Hutchins, 1995; Suchman, 1987) et celle de l'énaction (Varela, 1989). Selon cette approche, toute action est le siège d'expériences, de significations contextuellement situées, propres aux individus et partagées culturellement dans la communauté des acteurs. L'objet théorique du cours d'action renvoie à ce qui, dans l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est pré-réflexif, c'est-à-dire significatif pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006). Six postulats orientent cette approche située de l'action et de la cognition (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010; Saury et al., 2013). Premièrement, toute action humaine est conçue comme située, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Dès lors, l'action de formation doit être étudiée in situ, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles au sein duquel elle émerge. Envisager l'action comme un couplage action/situation permet d'envisager l'environnement comme étant « porteur » de ressources pour l'action. Cet environnement, notamment sa matérialité, remplit un rôle d'artefact au sens où il a un effet structurant de l'activité des acteurs selon leurs intentions in situ (Norman, 1993). Deuxièmement, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour l'acteur, c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et son déroulement. L'action est ainsi considérée comme étant « autonome » au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Elle consiste en un couplage structurel asymétrique entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage est dit asymétrique au sens où c'est l'acteur

qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui au cours de son activité. En d'autres termes, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour l'acteur, c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt selon la façon dont l'acteur construit subjectivement son monde en même temps qu'il s'y engage, s'y confronte et y agit. Troisièmement, la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'action individuelle est donc toujours individuelle-sociale en raison du fait : a) qu'elle est ontologiquement conçue comme à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui et b) que autrui appartient au couplage structurel de tout acteur (Theureau, 2006). Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations implique qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles en permanence. Cinquièmement, l'action et les connaissances qui se construisent dans l'action et par celle-ci sont incarnées, c'est-à-dire construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles, perceptives et langagières de l'acteur. Le caractère concret de ces connaissances s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées en action selon une visée d'efficacité pratique in situ. Sixièmement, l'activité se transforme en continu en lien avec la dynamique de la situation qui, elle, évolue constamment au gré des interactions entre l'individu, le collectif d'individus et l'artefact.

En conséquence, s'intéresser à l'activité d'un acteur engagé dans une situation de travail selon cette approche anthropologique consiste à considérer cette activité de façon holistique, c'est-à-dire à prendre en compte simultanément les dimensions sensori-motrices, langagières, cognitives, affectives, culturelles et sociales qui la constituent. Ainsi, dans le cadre de notre approche, toute action est le siège d'expériences, de significations contextuellement situées, propres aux individus.

Méthode

Dispositif étudié

Le collectif de formation était constitué de quinze étudiants de master deuxième année se destinant à devenir enseignant d'EP, ne possédant que peu d'expérience d'enseignement, essentiellement dans le cadre de stage. Le but de la formation mise en place à l'université était d'aider les étudiants à identifier les habiletés nécessaires pour prendre en main et faire la classe lors de leçons d'EP dans leur intégralité. Cette formation prenait appui sur un dispositif de vidéo-formation intégrant des enregistrements audiovisuels de leçons d'EP. Notre étude a porté sur une séquence collective de formation confrontant les étudiants à une séquence vidéoscopée mettant en scène un étudiant peu expérimenté lors du début d'une leçon de lutte (passation des consignes et échauffement). Durant cette séquence de formation, l'organisation spatiale des tables dans la salle était en « U » afin de favoriser les échanges entre les formés. La séquence de formation étudiée durait deux heures et s'organisait en trois temps : a) un temps de visionnage d'un document audiovisuel relatant l'intervention de l'enseignant débutant en lutte, auprès d'une classe d'élèves âgés de dix ans et scolarisés à l'école primaire; b) un temps d'échanges entre les formés, et de commentaires de la part des formés et du formateur; c) un re-visionnage de certains passages de l'épisode avec ou sans arrêt sur image afin d'approfondir ou de développer l'analyse de certains évoqués lors des échanges. Dans le document vidéo, l'enseignant cherchait à mettre en

place un jeu collectif en début de leçon; pour cela, il distribuait des maillots de couleur différente et composait des équipes de niveau homogène selon des critères morphologiques. Subitement, il réalise qu'il n'a pas suffisamment de maillots et décide alors de modifier l'organisation de sa situation en changeant la composition des équipes. Pris par la précipitation, il constitue de nouvelles équipes mais en abandonnant la prise en compte des caractéristiques morphologiques des élèves. À la suite de cette recomposition imprévue des équipes, l'objectif d'apprentissage qu'il s'était fixé (apprendre à retourner et à immobiliser un adversaire) devient difficile à atteindre en raison d'importants différentiels de taille et/ou de poids.

Participants

Cette situation était animée par un formateur expérimenté, en poste depuis vingt ans à l'université. Il faisait partie d'un collectif de formateurs universitaires qui avait adopté une démarche commune de formation valorisant une approche inductive et participative, plutôt que prescriptive, afin de favoriser la construction individuelle et collective de connaissances professionnelles à propos de l'intervention dans la classe.

Notre étude de cas a porté sur l'analyse de l'activité en formation d'un étudiant (ET), membre du collectif de formés. Il était volontaire pour participer à cette recherche et avait accepté d'être filmé en situation collective de formation, puis de suivre un entretien avec le chercheur pour rendre compte de l'expérience vécue lors du dispositif de formation.

Recueil des données

La recherche présentée ici est une étude de cas, conduite dans le cadre d'une anthropologie cognitive. La construction de résultats consiste à identifier, à partir de la singularité de ce cas, des éléments de généralité basés sur une construction théorique par réitération des observations (Gal-Petitfaux et al., 2010, p. 83). En d'autres termes, il s'agit de mettre en évidence des résultats ayant une valeur générique, par un travail consistant à « penser à partir du cas », et non « à penser le cas » (Passeron et Revel, 2005). Afin de reconstruire le cours d'action du formé à partir d'occurrences d'observations au fil de la séquence de formation et d'accéder à son expérience vécue dans le cadre du dispositif, deux types de données ont été recueillis : a) un enregistrement audiovisuel des interactions de l'étudiant (ET) avec la vidéo, le formateur et les autres étudiants en situation de formation, grâce à une caméra numérique et un micro HF, et b) des données issues d'un entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2006) permettant de rendre compte de l'expérience vécue par ET (significations construites) lors de l'utilisation de l'artefact vidéo. L'entretien visait à solliciter ET pour qu'il décrive ses préoccupations (« Que cherches-tu à faire à ce moment-là? »), ses perceptions (« À quoi fais-tu attention? »), ses émotions ressenties (« Que ressens-tu en visionnant cet épisode? ») et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi? »).

Traitement des données

Le traitement des données a consisté, à partir des verbatims d'auto-confrontation, à analyser le vécu de ET en prise avec l'expérience corporelle vidéoscopée, pour comprendre comment il s'appropriait le dispositif et quels objets de réflexion ce dernier suscitait chez lui. La description de l'activité de ET a été réalisée sous forme de tableaux à quatre colonnes : la première correspondant au décours temporel de la séquence de formation, la deuxième mettant en évidence ses actions en situation de formation, la troisième concernant ses communications durant la formation et la quatrième indiquant les verbalisations de ET lors de l'entretien d'auto-confrontation. L'analyse de l'activité de ET a été menée suite à la mise en correspondance temporelle des descriptions de ses comportements lors de la formation et des verbatims d'entretien d'auto-confrontation, tout en se référant aux catégories d'analyse de l'expérience proposées par le modèle anthropologique et sémiologique de Theureau (2006), à savoir : a) les préoccupations : ce que l'acteur cherche à faire l'instant présent, ce qu'il vise; b) les perceptions : ce qui attire son attention à l'instant présent, ce qui fait signe pour lui dans la situation (indicateurs visuels, auditifs, tactiles, kinesthésiques...); c) les émotions : ce qu'il ressent à cet instant, les sentiments et émotions ressenties, et d) les interprétations : les raisons qui expliquent ce qu'il fait, les jugements qu'il porte sur la situation à cet instant, les connaissances qu'il suit pour agir... Ainsi, cette modalité de traitement des données a permis de reconstruire le cours d'action de ET et d'identifier les dimensions sensorielles, les préoccupations et les interprétations qu'il mobilisait dans la séquence de formation.

Résultats

Les résultats montrent que la confrontation à la vidéo déclenche différents types d'activité chez ET, dans le cadre immersif du dispositif de vidéo-formation. L'immersion sensorielle suscitée par l'organisation spatiale (disposition en « U » des tables dans la salle) et temporelle du dispositif (présentation de la vidéo, visionnage et retour sur celle-ci) induit deux types d'activité réflexive chez ET. D'une part, une réflexivité individuelle, qui consiste à penser l'activité de l'enseignant en classe comme une expérience corporelle, articulant des gestes professionnels à leurs significations dans la classe, cette réflexivité permettant de se préparer à intervenir auprès d'élèves. D'autre part, une réflexivité collective de la part des formés, dont ET tirait parti, pour identifier : a) les dimensions corporelles (motrices, perceptives, langagières) de l'activité de l'enseignant dans la classe, et b) la compréhension de problèmes professionnels et de leur résolution.

L'immersion sensorielle procurée par la vidéo et source d'une réflexivité individuelle

Les résultats mettent en évidence que le dispositif de vidéo-formation permet au formé de s'immerger sensoriellement dans la classe. En étant confronté aux traces audiovisuelles de la leçon de lutte, ET plonge dans un environnement familier, celui de la classe, qui le stimule intellectuellement. Le dispositif sert alors de médiation réflexive en invitant ET à l'analyse et à la compréhension des gestes professionnels de l'enseignant dans la classe lors d'un moment particulier en début d'une leçon d'activité d'opposition duelle (lutte) : la constitution d'équipes pour le combat. Ce processus immersif allant de l'expérience sensorielle à l'expérience réflexive est présenté en cinq points : a) les expériences perceptives suscitées; b) la réflexion sur les attributs corporels de l'activité de l'enseignant en classe et

sur ses gestes professionnels; c) la réminiscence d'expériences similaires déjà vécues; d) le sentiment de déculpabilisation; e) la projection dans des possibles interventions futures.

Le dispositif de vidéo-formation suscite chez ET différentes expériences perceptives (visuelles, auditives) qui l'amènent à s'immerger et à être transporté dans la situation de classe analysée. La vidéo lui permet de voir une situation de classe se dérouler sous ses yeux, sans pour autant y être directement impliqué, c'est-à-dire en la vivant à distance sans être confronté aux conditions concrètes d'une situation d'enseignement : « *C'est plus concret en fait, on est vraiment plongé dans une expérience différente alors que si on est sur du PowerPoint [qui décrit une situation de classe], c'est plus intellectuel et moins dans le concret (...) ça ancre dans le quotidien... ça aide à entrer dans notre quotidien en fait la vidéo* » (extrait d'auto-confrontation avec ET). En observant le scénario de la situation de classe en train de se dérouler, il « ressent » ce qui se passe dans la classe, « saisit » le temps, l'espace, les déplacements, les gestes, et les paroles de l'enseignant intervenant dans la vidéo.

En permettant à ET d'appréhender la dimension corporelle de l'activité de l'enseignant dans la classe, le dispositif audiovisuel stimule également une activité réflexive sur des attributs de cette activité et conduit ET à s'en construire une compréhension. Le fait d'observer un enseignant en train d'enseigner le conduit à se focaliser sur la mise en jeu du corps de cet enseignant dans la classe, et l'invite à se questionner sur les gestes professionnels accomplis. Par exemple, ET évoque à plusieurs reprises la façon dont l'enseignant occupe l'espace, ses façons de parler pour donner les consignes et la nature de ces consignes (p. ex., consignes plutôt organisationnelles ou critères de réussite), les aspects proxémiques durant la leçon, la gestion du matériel, ou encore des émotions susceptibles d'être ressenties : « *Il n'avait pas prévu le matériel du coup il est en difficulté pour faire les équipes, ça se voit, il n'est pas à l'aise. Il faut bien préparer le matériel pour lancer la situation* ».

Grâce à ses propriétés figuratives (images, son, temporalité synchrone avec la temporalité du vécu), la vidéo stimule également chez ET la réminiscence d'événements similaires qu'il a vécus. En voyant un autre intervenir en classe durant une leçon d'EP, ET est amené à revivre par procuration des situations déjà rencontrées et vécues, à revivre certaines expériences corporelles en relation avec certains gestes apparents dans la séquence vidéo présentée (positionnement du corps de l'enseignant, utilisation de l'espace, formes de groupement). L'immersion sensorielle suscitée par le dispositif lui permet alors, en voyant un autre faire la classe, de se remémorer, de revivre certaines de ses propres expériences accomplies en situation de classe. ET est notamment amené à réfléchir sur les aspects spatiaux de certains moments de la leçon d'EP comme les temps d'explication collective : « *Moi, je me mets debout face aux élèves pour donner les consignes* » (extraits d'auto-confrontation avec ET).

Le visionnage de la vidéo favorise également chez ET un sentiment de déculpabilisation en permettant aux étudiants de découvrir et de visualiser qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des problèmes professionnels. En visionnant la vidéo d'un enseignant peu expérimenté, ET éprouve le sentiment d'une proximité de son niveau d'expérience avec celui de l'enseignant vidéoscopé, comme l'illustre l'extrait d'auto-confrontation réalisé avec ET : « *C'est vrai, ça fait du bien de voir un prof qui se galère un peu...* » (problème de maillots). Ce ressenti a également été éprouvé et exprimé lors des échanges entre pairs. Les étudiants se sentent alors réconfortés quant à leur identité d'enseignant d'EP et à leurs compétences professionnelles, le fait de rencontrer des difficultés similaires apparaissant comme une étape de la construction de la professionnalité. En observant à la vidéo un enseignant peu expérimenté,

ET se sent en quelque sorte « transporté » dans une expérience (réellement vécue ou non) d'intervention en classe durant une leçon d'EP : « *C'est rassurant de voir un enseignant qui rencontre les mêmes problèmes que nous... de pas voir une leçon parfaite* » (Extrait d'auto-confrontation de ET).

La vidéo utilisée dans le cadre du dispositif permet enfin, par projection, de plonger ET dans le vécu d'une expérience non vécue. Par son caractère immersif, le dispositif permet à ET de se projeter dans des possibles d'intervention à partir de l'observation des pratiques d'intervention d'un enseignant lors d'une leçon d'EP. Ainsi, il envisage des modes d'intervention possibles lors de ses futures pratiques d'enseignement : « *Je faisais comme ça avant... je laissais les élèves se placer comme ils voulaient sur les bancs mais... j'avais l'impression de pas capter l'attention de tous. Je pense que je ferais autrement la prochaine fois* » (Extrait d'auto-confrontation avec ET). De plus, ET se place dans une position de comparaison selon un processus d'aller/retour entre sa pratique passée (et/ou actuelle), la pratique présentée dans la vidéo et son hypothétique pratique future : « *Effectivement, je n'avais pas envisagé de donner les consignes en regroupant les élèves sur des tapis de couleur... ça me donne des idées* ». L'observation d'un quasi-pair facilite l'engagement de ET dans un processus de comparaison, de validation de façons de faire. Il s'approprie le dispositif pour exprimer et saisir le sens de l'expérience vidéoscopée, réaliser un travail réflexif sur la signification de cette expérience observée en la connectant avec sa propre expérience. Il identifie des difficultés qu'il a lui-même rencontrées, il les reconnaît, en prend conscience, les accepte et leur donne un sens : « *Moi aussi, j'ai du mal à donner les consignes en début de leçon... à être clair pour lancer l'activité* ». L'identification et la construction de cette difficulté professionnelle ont été rendues possibles par le degré de proximité entre l'expérience en classe de l'enseignant visionné et celle des étudiants en formation. Ainsi, ces derniers n'ont pas l'impression de visionner une activité experte inatteignable, mais plutôt une pratique professionnelle en construction, tout comme la leur.

Une réflexivité collective suscitée par le dispositif vidéo

Les résultats mettent en évidence deux types de résultats : d'une part, le dispositif de vidéo-formation permet un partage et une validation de l'expérience; d'autre part, il favorise la construction de règles de métier.

Le dispositif de vidéo-formation favorise le développement d'une réflexivité collective grâce notamment à l'organisation spatiale en « U » des tables dans la salle qui facilite le vis-à-vis. Les échanges post-visionnement étudiant/étudiant ou étudiants/formateur, émergeant de l'agencement spatial de la salle, permettent l'élaboration collective de perceptions communes de la situation. ET est amené à partager le sens de certaines situations de classe avec les autres étudiants, mais aussi à vivre des expériences « collectives », au sens où elles sont partagées avec le collectif. La compréhension de l'activité d'intervention de l'enseignant d'EP durant la leçon permet au collectif, grâce à la vidéo, de discuter et de stabiliser, ou valider, des formes projetées d'intervention. Ces dernières sont stabilisées à partir d'expériences sensorielles partagées entre les formés, évoquées à plusieurs reprises et qui émergent de leurs échanges post-visionnement. Ainsi, les étudiants valident entre eux des aspects sensoriels de l'intervention de l'enseignant dans la classe comme l'illustrent les échanges post-visionnement :

ET1 : *Il (enseignant présenté à la vidéo) se place pas face à tous les élèves alors il a pas toute leur attention.*

ET2 : *Il devrait rassembler tous les élèves face à lui et pas les avoir tous étalés sur les bancs le long du mur.*

ET1 : *Il pourrait les regrouper sur les tapis bleus devant lui.*

ET3 : *Oui c'est un truc que j'ai fait en stage et ça marche.*

ET2 : *Oui c'est une bonne idée.*

Ces expériences sensorielles collectives permettent à la fois de renforcer, de valider les dimensions corporelles (motrices, perceptives, langagières) de l'activité de l'enseignant dans la classe, mises à jour par une réflexivité individuelle, et d'en mettre de nouvelles en évidence. En regardant un autre faire la classe, les formés sont amenés à revivre leur expérience corporelle en classe. Leur attitude traduit le partage de certaines expériences et la construction d'une certaine complicité à travers le rappel de situations inconfortables qu'ils ont pu vivre telles que des difficultés à obtenir le silence, une situation conflictuelle difficile à résoudre, une situation où un problème matériel se pose, etc. Ce partage d'expériences a été relevé notamment à travers l'analyse des données tirées du suivi ethnographique comme des sourires complices et hochements de tête lors du visionnement de la séquence vidéo (notamment lors de l'apparition du problème des maillots), ou encore des échanges entre stagiaires du type « *Moi, ça m'est arrivé en sports collectifs...* ».

Le dispositif de vidéo-formation permet également la construction de règles de métier et la nomination de gestes professionnels. Par exemple, la gestion du matériel a été évoquée comme étant un aspect pouvant constituer une ressource ou une contrainte pour l'enseignant. À travers les échanges collectifs post-visionnement, les étudiants conceptualisent l'idée que le matériel constitue une ressource pour l'action de l'enseignant, lui permettant d'agir et de déployer son activité. Les maillots, et plus largement les objets, sont envisagés comme influençant les apprentissages des élèves, notamment à travers les formes de groupement qu'ils permettent : « *Comme il avait pas assez de maillots, il change les groupes et du coup il prend plus en compte la taille et le poids. Après, sa situation est plus la même du tout* » (Extrait d'auto-confrontation de ET). Les maillots constituent donc un artefact matériel qui rend possible ou contraint la qualité de l'action future des élèves dans la situation. Grâce aux échanges et au partage d'expériences vécues suscités par le caractère immersif du dispositif, le collectif de formés se construit un référentiel d'expériences communes permettant l'élaboration de règles de métier. La construction collective de ces règles s'élabore à travers la confrontation de problèmes récurrents rencontrés à partir desquels les formés envisagent collectivement des hypothèses de résolution de ces problèmes. Les échanges post-visionnement suivants illustrent cet aspect :

ET1 : *Il faut bien anticiper sur le matériel sinon on est en difficulté comme lui...*

ET2 : *En même temps ça nous est tous arrivé de se tromper sur le matériel ou d'avoir oublié du matériel.*

ET3 : *De toute façon, même si on prévoit bien le matériel, le cours se passe jamais exactement comme prévu... y a toujours une part d'imprévu.*

ET1 : *Oui, mais si c'est jamais comme prévu, le fait d'avoir anticipé et préparé le matériel, ça aide.*

ET2 : *Oui, ça nous facilite le travail, mais c'est pas une garantie.*

La situation collective de formation et l'agencement spatial de la situation de formation (en « U ») ont notamment rendu possibles la confrontation de telles expériences, l'émergence de significations partagées et de ressentis communs. Les étudiants ressentent une forte empathie (entendue comme conscience des ressentis de l'autre, ici, la souffrance) à l'égard de l'enseignant, et parfois même de la compassion (entendue comme souffrance avec l'autre) (Ria et al., 2010). Les « règles du métier » qu'ils ont pu construire lors de leurs échanges portent sur trois aspects : a) tout d'abord la façon d'instaurer un cadre de travail, placement de l'enseignant (debout, accroupi, en face à face avec les élèves ou au centre des élèves); b) ensuite, la façon de poser son autorité en montrant ostensiblement aux élèves que c'est l'enseignant qui fixe les modalités de fonctionnement dans la classe; c) enfin, les gestes professionnels à instaurer pour maintenir les élèves dans la tâche comme la reformulation de la consigne par les élèves.

Conclusion

Au final, l'immersion sensorielle suscitée par le dispositif de vidéo-formation permet de transformer le vécu sensoriel en connaissances représentationnelles, ce que Legault (2004, p. 9) soutient en disant que « la pratique de l'enseignement doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir ». Le dispositif de vidéo-formation a permis de développer, de susciter deux formes de réflexivité.

Premièrement, une réflexivité individuelle suscitée par l'immersion sensorielle permise par le dispositif de formation. Cette réflexivité consiste à penser l'activité de l'enseignant en classe comme une expérience corporelle, articulant les gestes professionnels à leurs significations dans la classe, et elle permet de se préparer à intervenir en classe. L'expérience vécue par ET lors de sa confrontation à la vidéo d'un quasi-pair (enseignant ayant peu d'expérience) constitue une expérience mimétique. Un apprentissage mimétique ne se réduit pas seulement à l'imitation ou l'observation mais relève d'un processus (Wulf, 2008) qui amène à une reconstruction de sa perception de l'environnement, qui permet de saisir la signification des situations observées et de construire, à partir de cette observation, des connaissances pratiques. Billett (2013) abonde dans ce sens en affirmant que l'apprentissage mimétique permet de saisir et construire le sens des situations et procédures mises en œuvre. En effet, l'expérience vécue en formation ne dispense pas dans tous les cas de l'expérience directe, réelle, mais elle permet de la faciliter notamment en saisissant la signification des situations d'enseignement et pas uniquement les traits de surface, observables de ces situations visionnées. La vidéo permettrait donc de vivre des expériences, ce qui faciliterait l'accès à certains aspects de la pratique de l'enseignement de l'EP. Par une sorte d'« immersion mimétique » (Schaeffer, 1999), elle permet notamment aux étudiants de reproduire des modes de fonctionnement efficaces (p. ex. regrouper tous les élèves sur un tapis face à soi). Cette expérience mimétique est facilitée lorsqu'il existe une certaine relation de proximité entre l'expérience à observer et l'expérience de celui qui observe, afin que le formé puisse « voir l'autre comme soi-même » (Leblanc, 2009, p. 12). La proximité entre le niveau de développement professionnel de ET et celui de l'enseignant visionné à la vidéo, permet à ET de vivre une expérience mimétique et de se projeter sensoriellement dans la situation réellement vécue par l'enseignant. Ces aspects semblent rejoindre les travaux de Wulf (1999) pour qui les processus d'éducation et d'apprentissage sont mimétiques et basés sur le rapport à l'autre.

Deuxièmement, le dispositif a permis le développement d'une forme de réflexivité collective reposant sur l'élaboration de règles de métier émergeant de la confrontation d'expériences entre les formés lors des échanges post-visionnement. Cette activité réflexive engage ces derniers dans l'évocation de nouvelles actions professionnelles à mettre en place. Ces actions ont notamment porté sur les modalités d'utilisation de l'espace durant la leçon ou encore sur les placements et modalités de regroupement des élèves pour la délivrance des consignes durant la leçon. La réflexivité collective provoquée par le dispositif et les échanges collectifs aident le formé à conceptualiser sa pratique, à l'interroger et à la réélaborer. Ceci confirme ce qu'ont pu montrer Collin et Karsenti (2011, p. 576) : « We therefore posit that pre-service teachers, being adults, could benefit from both verbal interactions with their peers and their own cognitive capacity to support the reflective process ».

Ainsi, le dispositif de vidéo-formation permet l'accès à une expérience sensible constitutive de toute situation d'enseignement. Le dispositif permet selon nous de préparer à l'expérience de la classe, mais aussi facilite l'engagement dans la réflexion sur sa propre pratique d'enseignement de l'EP. Ces aspects entrent en convergence avec certains résultats de Ria et al. (2010, p. 110) lorsqu'ils affirment que « l'observation de l'activité d'un tiers [peut] servir de révélateur (de catalyseur) pour sa propre pratique ».

Références

- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 61-74). Toulouse : ERES.
- Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Billett, S.** (2013). Mimetic learning in the circumstances of professional practice. Dans A. Littlejohn et A. Margaryan (dir.), *Technology-Enhanced Professional Learning: Processes, Practices and Tools* (p. 85-96). London : Routledge.
- Blomberg, G., Stürmer, K. et Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Brophy, J. E. (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam : JAI.
- Burkhardt, J.-M. (2003). Réalité virtuelle et ergonomie : quelques apports réciproques. *Le travail humain*, 66(1), 65-91.
<http://dx.doi.org/10.3917/th.661.0065>
- Calandra, B. et Rich, P. J. (2015). *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice*. London : Routledge.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569-581. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Typologie de l'usage de la vidéo en formation d'enseignants. Dans T. Karsenti et S. Collin (dir.), *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation?* (p. 59-72). Montréal, Canada : CRIFPE.
- Delarue-Breton, C. (2011). Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école. *Recherches en éducation*, (10), 45-55. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no10.pdf>
- Gal-Petitfaux, N. (2010). Comprendre le travail des enseignants et des formateurs à partir de leurs gestes professionnels : enjeux, éclairages conceptuels et illustrations. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 11-26). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans M. Musard, G. Carlier et M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris : Éditions EP & S.
- Greenberg, J. S. (1971). Videotaping and Teacher Preparation. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 42(4), 32. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221473.1971.10624000>
- Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (dir.) (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : Éditions EP & S.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Kwah, H. et Goldman, R. (2011, avril). *Diverse Perspectives on Embodied Learning: What's So Hard to Grasp?*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. Dans *Actes du colloque international de l'association Recherches et pratiques*.
- Leblanc, S. et Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, (70), 47-60. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-47.htm>
- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Mestre, D. R. (2004). Activités sensori-motrices : Apports de la réalité virtuelle à la psychologie ergonomique. Dans J.-M. Hoc et F. Darses (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (p. 201-220). Paris : Presses universitaires de France.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/660>
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *Revue eJRIEPS*, 29, 4-26. Repéré à <http://www.fcomte.ufr.fr/ejrieps/ejournal29/2.%20Moussay%20eJ29.pdf>
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, (4), 15-34.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- 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. *Activités*, 8(2), 150-172. Repéré à <http://activites.org/v8n2/ria.pdf>
- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation *in situ* du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 105-120. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8592/pdf/SZBW_2010_1_Ria_ua_De_lobservervation_video.pdf
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches et éducations*, (12), 129-144. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/2269>
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions EP & S.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Sherin, M. G. et Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2011, juin). *Appropriations 1, 2, 3*. Communication présentée à la Journée Ergo-Idf, Paris. Repéré à <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, WI : Atwood Pub.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, C. (2008). Mimetic learning. *Designs for learning*, 1(1), 56-67. Repéré à http://www.designsforlearning.nu/08/no1/no1_08_wulf.pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Pour citer cet article

- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2015). Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de vidéo-formation. *Formation et profession*, 23(2), 48-60. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.236>