

## **Form@tion360 : conception d'une plateforme de formation basée sur la vidéo 360°**

Lionel Roche et Cathy Rolland

Lionel Roche.

Cathy Rolland.

### **Résumé.**

Le rapport 2017 de l'OCDE associe une éducation de qualité au rôle crucial des enseignants. Dans ce contexte, la formation des enseignants à l'intervention en classe apparaît capitale. Notre contribution porte sur un dispositif de formation nommé *Form@tion360* (financement Learn'in Auvergne, CAP 2020-2025, Université Clermont Auvergne), destiné à des étudiants engagés dans un cursus orienté vers les métiers de l'éducation motrice. L'étude vise à comprendre le potentiel formatif d'un type particulier de ressources constitutifs de ce dispositif : des vidéos 360°. Pour ce faire, l'activité d'usage par un étudiant d'une vidéo 360° d'une intervention professionnelle en classe d'EP a été analysée. Ancrée dans une épistémologie de l'expérience, l'étude visait à comprendre ses préoccupations durant cette activité, les phénomènes perceptifs signifiants pour lui et les connaissances qu'il élaborait. Les résultats révèlent que l'activité de visionnage en casque RV d'une séquence d'intervention s'accompagne d'expériences immersives au cours desquelles l'étudiant s'engage dans une activité de co-intervention avec l'enseignant responsable et construit des connaissances relatives à l'intervention en classe.

**Mots-clés.** Formation professionnelle, Vidéo 360°, Activité d'usage, Expériences vécues, Effets formatifs

## **Introduction**

Selon Meirieu (2019), le métier d'enseignant est le « métier de l'avenir », celui qui contribuera, en formant les citoyens de demain, à la pérennisation d'une société démocratique, plus solidaire et soucieuse de comprendre le monde et les phénomènes qui s'y expriment. La mission fondamentale des institutions scolaires et universitaires et le rôle des enseignants qui l'incarnent et la concrétisent au quotidien sont unanimement reconnus (OECD, 2017). Cette reconnaissance institue la question de la formation de ces professionnels de l'apprentissage comme un enjeu majeur de l'amélioration des systèmes éducatifs. En effet, enseigner est un métier qui s'apprend (OCDE, 2013<sup>1</sup>). Cette exigence interroge la logique de professionnalisation<sup>2</sup> à l'œuvre dans les formations initiale et continue des enseignants ou plus généralement des intervenants éducatifs.

Une des voies contemporaines empruntées par la formation professionnalisante consiste à rapprocher les situations de formation des situations réelles de travail (Wittorski, 2008) et à élaborer des dispositifs de formation qui intègrent « dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler » (p. 14). Les dispositifs de formation qui se réclament d'une approche centrée sur l'activité (Leblanc et Ria, 2014) s'inscrivent dans ces exigences d'articulation de la formation aux exigences des situations concrètes de classe ; ils présentent la particularité de valoriser la description et la compréhension de l'activité professionnelle telle qu'elle est réellement mise en œuvre, par rapport à la prescription de ce qu'elle devrait être (Dessus, 2000). La formation se nourrit, dans une démarche itérative, de la compréhension scientifique de l'activité de travail dans les situations professionnelles originales et de l'activité des formés engagés dans les dispositifs de formation.

Ils bénéficient également de technologies numériques en plein essor qui offrent aux futurs intervenants la possibilité de se préparer aux expériences d'enseignement sans être présents au sein des classes (van Es & Sherin, 2002). En effet, l'usage de la vidéo, reconnue comme un puissant outil de formation professionnelle (Cattaneo, Evi-Colombo, Ruberto & Stanley, 2019), s'est accrue dans la formation des enseignants (Gaudin & Chaliès, 2015). La vidéoformation offre

des ressources pour la description et la compréhension du travail réel. Les divers plans vidéo qu'elles peuvent offrir sur ces situations (plans large, embarqué, synchronisé, à 360°) constituent autant de ressources complémentaires (Roche, 2017).

Notre contribution porte sur le projet *Form@tion360* (financement Learn'in Auvergne, CAP 2020-2025, Université Clermont Auvergne), qui ambitionne la conception d'un dispositif de vidéoformation utilisé dans le cadre de la formation préprofessionnelle des futurs enseignants d'Éducation Physique (EP). Le dispositif, à destination d'étudiants de licence STAPS 2<sup>e</sup> année, intègre un nouveau type de vidéos qui se développe sous l'effet d'innovations technologiques : la vidéo 360°. Son exploitation, en pleine expansion dans le champ de la formation des enseignants (Roche et Rolland, 2020), vise à donner à voir et à réfléchir l'activité d'intervention réelle d'enseignants en situation écologique de classe. Plus précisément, le dispositif intègre des ressources multimodales (Roche, 2017) de description des interventions effectives des enseignants d'EP en situations de classe : vidéos, photos, textes. Ces ressources sont mobilisées en présentiel par les étudiants dans l'objectif de mener une réflexion guidée par le formateur sur les gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) et leurs ajustements aux circonstances d'une leçon.

En cohérence avec les théories de l'enaction (Varela, 1989), de l'action située (Suchman, 1987) mobilisées pour analyser l'activité des enseignants filmés, ces ressources sont envisagées comme des artefacts (Norman, 1993) avec lesquels les étudiants interagissent de manière autonome. En effet, selon le présupposé fondamental de l'enaction nommé « autopoïèse » (Varela, 1989), les interactions des étudiants avec celles-ci s'accompagnent de l'émergence de mondes de significations subjectives et en partie culturellement partagées, qui sont exploitées en classe par les formateurs afin d'engager une réflexion collective sur divers phénomènes liés à l'enseignement de l'EP (notamment les gestes professionnels d'intervention : supervision des apprentissages, guidage, étayage, gestion de classe, etc) et contribuer à l'évolution de la professionnalité des étudiants.

Dans une logique de conception continuée dans l'usage (Béguin et Cerf, 2004) de ce dispositif de formation, il importe d'investiguer l'activité réelle déployée par les formés engagés dans l'usage de ces ressources. Cela afin de s'appuyer sur la connaissance de leurs expériences vécues pour re-concevoir le dispositif afin que l'activité que ce dernier est susceptible d'encourager chez les formés serve les objectifs de formation visés. Ainsi, l'ambition de la recherche présentée est de saisir les usages que les étudiants font des ressources proposées. Plus précisément, il s'agit, en référence au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), de dévoiler les perceptions, préoccupations et connaissances construites par les étudiants lors du visionnage des vidéos 360°. Pour ce faire, leur activité de visionnage a fait l'objet d'une analyse inscrite dans une épistémologie de l'expérience. Plus précisément, c'est la dynamique des interactions privilégiées de l'acteur avec la situation qu'il co-engendre avec l'environnement de formation et des expériences vécues afférentes qui constituent notre objet de recherche. L'activité déployée est envisagée comme s'accompagnant d'une production de signes (Peirce, 1978), d'unités significatives pour l'acteur qui moyennant certaines conditions méthodologiques peuvent être saisies par le chercheur.

## Méthodologie

La démarche méthodologique vise à accéder à ces unités significatives qui émergent dans la dynamique de l'activité d'interaction des étudiants avec l'environnement de formation. Pour ce faire, l'activité d'usage de la vidéo 360° est conjointement documentée dans ses aspects observables pour le chercheur et vécus par l'usager. Les descriptions comportementales constituent non seulement des matériaux descriptifs de l'activité mais également des traces de celle-ci permettant la mise en œuvre d'entretiens dits d'autoconfrontation (EAC) (Theureau, 2006), au cours desquels il importe pour le chercheur de situer l'acteur dans son activité passée afin de l'encourager à décrire ce qu'il cherchait à faire, ce qu'il percevait de particulièrement significatif et ce qu'il a compris des situations visionnées. La vidéo 360°

proposée a été visionnée à l'aide d'un casque de réalité virtuelle (RV) pour smartphone. D'une durée de 8 minutes 34 secondes, elle présentait une séquence d'intervention en acrosport avec des élèves de 13 ans. Afin de produire des traces comportementales de l'activité d'interaction de l'étudiant avec la vidéo, un enregistrement continu de l'écran du téléphone placé dans le casque RV a été réalisé.

Les matériaux élaborés, associant des descriptions comportementales de l'activité de visionnage des ressources en casque RV et des descriptions de l'expérience que vivent les formés, ont ensuite été traitées à partir des catégories du signe (Theureau, 2006). Ce traitement visait à reconstruire la dynamique de l'activité et à comprendre l'intérêt formatif de l'usage de telles ressources.

Le dispositif est proposé à des étudiants de deuxième année engagés dans un cursus de formation centré sur les questions d'éducation motrice à l'Université en France (UFR STAPS). L'étude repose sur une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) portant sur l'activité d'un étudiant volontaire que nous appellerons Anthony. Cette étude particulière initie une recherche qui ambitionne à partir de l'analyse d'une diversité de cas (étudiants, conditions d'usages, contenus des vidéos, etc.) de produire des généralisations théoriques relatives aux effets formatifs de l'usage de ressources vidéos 360° dans la formation initiale des enseignants d'EP. Ainsi, cette étude s'inscrit dans la première phase d'une recherche mixte, dite séquentielle (Tashakkori et Newman, 2010). Ce type de démarche vise un recueil plus quantitatif à partir de premiers recueils qualitatifs afin d'aboutir *in fine* à un plus haut degré de généralité des résultats.

## Résultats et discussion

L'analyse des matériaux dévoile deux résultats principaux : le premier, relatif à la nature de l'activité exploratoire déployée et à l'engagement d'Anthony dans la situation de visionnage, et le second relatif aux connaissances qu'il a pu construire en visionnant la vidéo.

L'activité de visionnement d'Anthony se rapporte à une activité d'enquête visant à découvrir et explorer l'intégralité de la situation de classe filmée. Au cours de celle-ci, l'étudiant a changé de nombreuses fois d'orientation d'observation afin d'accéder à la situation de classe sous tous les angles possibles. En modifiant l'orientation de sa tête, il a mené une activité d'enquête visuelle active (recherchant sans cesse à mettre en relation des observables et des connaissances théoriques) afin de pouvoir observer les comportements de l'enseignant filmé. Il cherchait à comprendre comment l'enseignant organisait son activité, ses déplacements et ses communications avec les élèves. Ainsi, il a retracé les déplacements de l'enseignant en classe et tenté de comprendre ce qu'il cherchait à faire : réguler l'activité motrice des élèves, instaurer un climat de travail, vérifier la bonne compréhension des consignes de travail ou encore soutenir affectivement une élève. L'engagement d'Anthony dans la situation se caractérise par un état de vigilance aux événements qui se manifestent dans l'empan temporel visionné. Il veut notamment voir et comprendre quels aménagements matériels l'enseignant a mis en place pour faciliter les apprentissages de ses élèves. Son attention se porte également sur l'activité des élèves. En changeant fréquemment de point de vue, il cherche à observer tous les élèves afin de détecter les erreurs qu'ils commettent. Cette activité perceptive se caractérise par l'engagement d'Anthony comme chargé de l'enseignement des élèves.

Lors du visionnage de la situation de classe, Anthony se sent pris dans un faisceau de préoccupations enchâssées : comprendre l'organisation matérielle, observer tous les élèves pour les corriger et appréhender l'activité de l'enseignant en classe. Ce faisceau de préoccupations manifeste son engagement dans la situation de classe : non comme un observateur qui ne peut pas prendre part aux activités en cours, mais comme un acteur en capacité potentielle de transformer le cours des événements. Plus précisément, son expérience est celle d'un co-intervenant dont l'engagement consiste à ajuster son activité pour influencer l'activité des élèves afin qu'ils apprennent : « *Là je me dis que je ferai peut-être des groupes de trois afin qu'ils soient plus actifs...mais après ça fait plus de groupes à gérer...* » (Extrait d'EAC). Anthony a la sensation d'être immergé, embarqué dans la situation de classe ; il ressent une sensation

forte de présence dans la situation : « *À ce moment-là...ben en fait je ne regarde pas une vidéo, je suis dans la situation de classe en train de réfléchir comment corriger les élèves* » (Extrait d'EAC). Cette sensation est soutenue par le fait qu'il accède aux dimensions sonores globales de la salle de cours, au son ambiant et pas uniquement aux verbalisations de l'enseignant.

Le second résultat de cette étude porte sur les caractéristiques des connaissances qu'Anthony a construites en visionnant la vidéo. Lors de l'exploration de la situation de classe, il a découvert comment organiser l'espace de travail de la classe et le travail des élèves dans l'activité acrosport. Il a pu saisir la profondeur de l'espace de cours grâce aux fonctionnalités offertes par la vidéo 360° : « *Là je peux voir comment organiser les groupes mais aussi me rendre compte des écarts entre les groupes...ce n'est pas aplati comme sur une vidéo normale* » (Extrait d'EAC). La vidéo 360° aide Anthony à saisir la dimension proxémique de l'activité de l'enseignant. Il relève que l'enseignant ne se positionne pas de la même façon en fonction du type de régulation qu'il adresse aux élèves : positionnement proche pour soutenir l'activité d'un élève, l'aider et plus distant lorsqu'il effectue des régulations qui concernent un collectif. Au cours du visionnage de la vidéo, Anthony reconstruit la dynamique des interactions enseignant/élèves dans ses dimensions proxémiques et prend conscience des dimensions corporelles et spatiales de l'activité de l'enseignant. Il découvre que la proximité physique est un moyen de pouvoir enrôler les élèves dans l'activité et de capter leur attention. Enfin, en observant successivement l'ensemble des élèves (grâce aux fonctionnalités de la vidéo 360°) dans le cadre de l'activité acrosport, Anthony construit un répertoire des erreurs typiques commises par les élèves : absence de gainage, mauvais placement du dos du porteur, pas de verrouillage des coudes lors des activités d'appui sur les mains, etc. Ce qu'apprécie particulièrement Anthony en visionnant la vidéo c'est qu'il peut découvrir visuellement les erreurs commises par chaque élève, avec l'impression de les observer *in situ*. Ainsi, il associe aux savoirs théoriques relatifs à la motricité des élèves qui abordés en cours à l'Université, des connaissances perceptives ancrées dans des observations contextuellement pertinentes. Anthony peut ainsi visualiser la pluralité des conduites motrices que peuvent produire les élèves et se construire un répertoire des erreurs produites en cours d'apprentissage en EP.

Ces premiers résultats nous conduisent à cerner l'intérêt de l'usage de la vidéo 360° dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS. En effet, si certaines études ont pu pointer une certaine surcharge cognitive lors de l'usage de vidéo 360° (Lahlou, Nosulenko, & Samoylenko, 2012), de nombreuses autres qui se sont développées ces dernières années rendent compte de l'intérêt de l'usage de la vidéo 360° dans le cadre de la formation des enseignants, pour faciliter la réflexivité sur son enseignement (Walshe et Driver, 2019) ou encore développer une vision professionnelle (Theelen, van den Beemt, & den Brok, 2020).

## Conclusion

Cette première étude nous a permis de saisir certains effets formatifs de l'usage de la vidéo 360° dans la formation initiale des enseignants d'EP. Dans la continuité de cette étude, deux voies de développement sont envisagées. Tout d'abord, la réalisation de recueils de matériaux plus quantitatifs afin de pouvoir obtenir un plus haut degré de généralisation des résultats et caractériser plus finement les effets induits par l'usage de vidéos 360° dans le cadre d'objectifs de professionnalisation. Ensuite, la conception de scénarios d'usage de ces ressources pour soutenir habilement l'accompagnement des stages préprofessionnels.

**1** Colloque organisé par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (18 mars 2013) : Enseigner, un métier qui s'apprend...

**2** Le terme de « professionnalisation », tel qu'utilisé dans les milieux de la formation, renvoie à la « fabrication » d'un professionnel par la...

## Bibliographie

- Béguin, P. & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1156>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cattaneo, A., Evi-Colombo, A., Ruberto, M., & Stanley, J. (2019). Video Pedagogy for Vocational Education. An overview of video-based teaching and learning. Turin: European Training Foundation.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Lahlou, S., Nosulenko, V., & Samoylenko, E. (2012). *Numériser le travail : Théories, méthodes et expérimentations*. Paris : Lavoisier.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction platform based on modeling of beginning teachers' activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 40-51.
- Meirieu, P. (2019). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- OECD. (2017). *How can professional development enhance teachers' classroom practices?* (Teaching in Focus). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible sur: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/2745d679-en>
- Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier, & L. Thévenot (Eds.), *Raisons pratiques*, 4 (pp. 15-34). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Roche, L. (2017). Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation : conception et usage de ressources pour la professionnalisation au métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive. [thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. Disponible sur : <http://www.theses.fr/2017CLFAL028>
- Roche, L. & Rolland, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Médiations & médiatisations*, 4, 27-39.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, NJ: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., & Newman, I. (2010). Mixed Methods. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (dir.), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition) (pp. 514-520). Elsevier. Disponible sur: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947002876>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2020). Developing preservice teachers' interpersonal knowledge with 360-degree videos in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 89, [102992].

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.

Walshe, N., & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97-105.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

## Notes

**1** Colloque organisé par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (18 mars 2013) : Enseigner, un métier qui s'apprend. Perspectives internationales sur la professionnalisation de la formation des enseignants. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/enseigner.htm>

**2** Le terme de « professionnalisation », tel qu'utilisé dans les milieux de la formation, renvoie à la « fabrication » d'un professionnel par la formation (Wittorski, 2008).

PDF automatiquement généré le 2024-08-29 17:04:42

Url de l'article : <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=409>

Publié par ULiège Library en Open Access et distribué suivant les termes et les conditions de la licence CC-BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>)