

L'ALPHABÉTISATION VISUELLE : VERS LA DELIMITATION D'UN NOUVEAU CHAMP DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Cyrille Gaudin et Sébastien Chalies

Université de Toulouse – Le Mirail, FRANCE
IUFM de Midi-Pyrénées
118, Route de Narbonne
F-31078 Toulouse Cedex 4
cyrille.gaudin@toulouse.iufm.fr
sebastien.chalies@toulouse.iufm.fr

Mots-clés : alphabétisation visuelle, cas vidéo, outils technologiques, formation professionnelle, enseignants novices.

Résumé. Paradoxalement, alors que les outils technologiques, et notamment les supports vidéo, mis à la disposition des formateurs se multiplient au sein de l'université, ces derniers ne sont pas véritablement accompagnés dans leurs usages et leurs conceptions voire y sont réticents. Les formateurs sont en effet souvent peu ou pas formés à utiliser ou à créer ce type de supports dans une optique de formation professionnelle, notamment celle des enseignants novices. A partir d'une revue de la littérature scientifique du domaine, cette étude met toutefois en exergue le large développement des dispositifs de formation professionnelle des enseignants prenant appui sur ces outils technologiques. Plus précisément, elle s'attache à définir et étudier dans le détail celui dit « d'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo ». Après avoir exposé les intérêts et les limites de ce type de dispositif, mais aussi les méthodes ou les types de situations adoptées pour le mettre en œuvre ou encore la place des acteurs (formateur(s) et formé(s)) y étant impliqués, cette étude délimite finalement les deux principaux « points aveugles » relatif à l'usage de ce dispositif de formation et trace ainsi le champ de nouvelles recherches à mener dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation.

1. Introduction.

Avec l'explosion des nouvelles technologies (Hallack, 2000), les TICE¹ apparaissent comme un élément central au cœur de l'évolution du paysage tant national qu'international de l'éducation et de la formation. On peut ainsi citer par exemple la mise en place de nouvelles structures telles que le portail *e-formation* de l'UNESCO, l'*elearningeuropa.info*² ou encore le site *Educnet*³. Cette implosion des TICE touche par voie de conséquence les universités notamment dans le cadre de leurs politiques d'optimisation des formations proposées, et plus singulièrement de celle relative à la formation des enseignants novices (EN). Sur le plan national, les projets dits des « Universités Numériques en Région »⁴ et des « Universités Numériques Thématiques »⁵ confirment cette volonté de faire entrer l'université dans « l'ère du numérique » (Barbot, Debon & Glikman, 2006).

¹ TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

² *elearningeuropa.info* : le portail de la commission européenne.

³ Le ministère de l'éducation nationale a créé ce site qui donne des informations notamment sur le développement des usages des TICE.

⁴ Les projets UNR, fondés sur des contrats d'objectifs tripartites de deux années (Etats, régions, établissements et autres partenaires), visent le développement des services numériques.

Cet effort d'intégration de nouvelles technologies n'a toutefois d'intérêt que dans la mesure où il permet d'améliorer les pratiques de formation mais aussi d'optimiser les apprentissages des formés (Albero, 2009, Perrenoud, 1998). Toutefois, alors qu'elles sont pensées comme des outils au service d'un projet, les TICE le transforment souvent en retour et par-là même ne sont pas sans poser un certain nombre de difficultés (Charlier, Daele & Deschryver, 2002). Par exemple, le choix des supports visuels, qui se sont largement démocratisés (Grevet, 2006) modifie l'apprentissage du formé car l'information, l'activité mentale sollicitée et la résonance affective ne sont plus les mêmes que lors de séquences de formation usuelles. Pareillement, alors que les TICE mis à la disposition des formateurs universitaires se multiplient, ces derniers ne sont pas véritablement accompagnés dans leurs usages et leurs conceptions (Avgerinou, 2009) voire y sont réticents (Juniu, 2010). Autrement dit, les formateurs universitaires sont souvent peu ou pas formés à utiliser ou à créer des supports visuels dans une optique de formation professionnelle. C'est donc dans le plus grand tâtonnement qu'ils s'y engagent au quotidien.

Ce constat interroge d'autant plus si on le place en écho avec le contexte de la réforme de la formation des enseignants en France. La circulaire⁶ du 23 décembre 2009 pour la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement stipule que « *les masters doivent intégrer une composante forte de formation professionnelle* » basée sur un « *aller-retour* » entre pratique du métier et formation à l'université » à travers des stages, « *d'observation et de pratique accompagnée (Master 1) puis des stages en responsabilité (Master 2) et une analyse des pratiques professionnelles* ». Cette professionnalisation par alternance requiert donc de former les EN à l'observation des situations professionnelles ainsi qu'à l'utilisation d'outils, notamment les TICE, permettant une analyse des pratiques professionnelles. Dans le même temps, il semble inéluctable de former les formateurs à l'usage des TICE et les enseignants experts, qui accueillent les étudiants, à accompagner l'observation des situations professionnelles. A cet égard Ria, Serres & Leblanc (sous presse) pointent que « *les dispositifs d'observation du travail enseignant nécessitent d'être repensés et optimisés pour ne pas renvoyer l'apprentissage du métier uniquement à la période d'exercice* » (p.1).

Par conséquent, une réflexion sur les usages des TICE dans le cadre de la formation professionnelle des EN pourrait permettre de compenser la problématique de la maîtrise en demeurant au plus près du terrain, notamment avec l'utilisation d'extraits vidéo accompagnée d'une véritable formation à l'observation des situations professionnelles.

La « *question vive* » de cette communication se situe donc au niveau de ce constat. Plus exactement, cette communication cherche par une synthèse des principales recherches menées dans le domaine à mettre en exergue les voies empruntées pour répondre aux difficultés préalablement délimitées. Elle montre en ce sens, l'importance tant quantitative que qualitative des travaux menés sur l'alphabétisation visuelle en formation professionnelle d'EN tout en s'efforçant de délimiter les « points de recherche restant encore à ce jour aveugles ».

2. Méthodologie.

Pour réaliser cette communication, deux chercheurs ont effectué une recension des travaux issus de la littérature scientifique nationale et internationale portant sur le thème de « *l'alphabétisation visuelle* ». Ce concept provient du champ des recherches lié au décodage et à l'encodage d'images. Même si nous sommes sensibles aux précautions à prendre dans l'usage de concepts empruntés à d'autres champs, nous faisons ici volontairement cet emprunt en proposant d'en faire un usage dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Dans un souci d'exhaustivité et d'accessibilité, il a par ailleurs été considéré que le concept d'alphabétisation visuelle recouvrait l'activité des formateurs et des formés usuellement dénommée en anglais : « *visual literacy* »,

⁵ Les UNT s'inscrivent dans la politique de développement des usages des TICE. Elles ont pour mission, dans le cadre d'une mutualisation à une échelle nationale, de favoriser la valorisation, la production et la diffusion des ressources pédagogiques numériques validées et produites par les établissements d'enseignement supérieur.

⁶ Bulletin officiel du 7/01/2010.

« *learn to see* », « *observation skills* » ou encore « *perceptions* » ; et en français : « *faire observer* », « *apprendre à observer* » ou encore « *apprendre à signifier* ».

Les publications retenues et expertisées pour effectuer cette revue de littérature ont été recueillies dans des revues, des actes de colloques ou des ouvrages individuels ou collectifs. Les textes récents, plus particulièrement les publications des dix dernières années, ont été privilégiés. Les publications plus anciennes ont été intégrées lorsqu'elles avaient de l'importance dans ce domaine. Malgré son caractère systématique, ce travail ne peut prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de l'étendue et du développement rapide de ce domaine de recherche. Finalement, après lecture et synthèse, les résultats de ces différents travaux ont été regroupés. Lorsque c'était possible, les questions vives encore en suspens y ont été associées.

3. Les résultats

3.1. Vers une délimitation de l'alphabétisation visuelle en formation professionnelle des enseignants

3.1.1. Essai de définition

« *Voir pour se former* » constitue de longue date un postulat structurant les systèmes d'éducation et de formation (Burnmark, 2002, Dastani, 2002). Dans le cadre de la formation professionnelle des EN, ce postulat n'est pas non plus toute récent (Mottet, 1996). Selon cet auteur, il sera à l'origine dans les années 70 de l'introduction de multiples aménagements des plans de formation avec entre autres la mise en œuvre des pratiques d'observation de classe, d'autoscopie, de micro-enseignement ou encore de laboratoires d'essais pédagogiques. Bien que par nature très divers, tous ces dispositifs reposent en réalité sur la même volonté : « *alphabétiser professionnellement* » les EN en leur donnant à voir des pratiques professionnelles exemplaires c'est-à-dire soit considérées comme efficaces soit au contraire porteuses de difficultés pouvant faire l'objet d'apports permettant d'y répondre. Dans son assertion la plus courante, être alphabétisé visuellement est assimilé à la capacité apprise de comprendre, analyser, interpréter et créer des informations visuelles (Lohr, 2008; Metros & Woolsey, 2006; Pettersson, 2002).

3.1.2. Quand signifier ce que l'on observe ne va pas de soi

« *L'observation au cours de l'acte d'enseignement, pourtant essentielle pour déduire les actions à entreprendre, (...) n'est aucunement évidente* » (p.28). Par ces propos, Girard (1999) note qu'être en capacité de signifier ce qui se joue en classe et agir efficacement en conséquence n'est aucunement évident pour les EN. Dans le même ordre d'idées, Amans-Passaga (2007) précise que cela « *relève d'une véritable compétence professionnelle* ». Outre la capacité en tant que telle, les circonstances de son exercice pose en effet des difficultés aux EN. Cette capacité s'exerce dans un contexte pluridimensionnel (temporel, spatial, etc.) marqué par une réciprocité entre l'activité du ou des élève(s) et l'activité adaptative de l'enseignant.

L'analyse plus détaillée des travaux menés dans le domaine montre que les EN sont en réalité en capacité de signifier les situations qu'ils vivent en classe. C'est toutefois la nature des significations qu'ils accordent à ces dernières qu'il convient alors de discuter. Les EN ne perçoivent pas en effet les principaux organisateurs de la situation en cours alors que les experts peuvent facilement les distinguer (Bransford, Brown & Cocking, 2000 ; Girard, 1999). Colestock & Sherin (2009) ont examiné l'activité effective d'observation d'enseignants plus expérimentés et ils ont relevé cinq stratégies plus ou moins cumulatives employées pour observer quatre cas vidéo : (i) la comparaison d'un aspect de la vidéo à une expérience observée et/ou vécue par ailleurs ; (ii) la généralisation d'un comportement ou d'un fait déjà observé dans d'autres contextes ; (iii) la prise de perspective en s'efforçant notamment de « spéculer » c'est à dire d'interpréter et non seulement constater ; (iv) La pratique réflexive en s'efforçant de rendre intelligible ce qui est observé, et (v) La résolution de problème en cherchant outre l'interprétation de ce qui est observé de mettre en place des solutions pour y répondre.

3.1.3. S'alphabétiser visuellement : Objet de formation professionnelle

Bien que l'importance de l'alphabétisation visuelle n'ait été reconnue comme capitale dans les formations professionnelles que très récemment (Felten, 2008), nous adhérons en ce sens à la préconisation d'Avgerinou (2009) visant à la considérer et à l'introduire comme une étape à part entière. Amade-Escot (1997) met en ce sens en exergue qu'un dispositif de formation doit amener les EN « à regarder autrement ce qui se passe dans la classe ». En effet, de nombreux auteurs soulignent la nécessité d'une véritable formation à l'observation des élèves (Amans-Passaga, 2007) favorisant « l'apprentissage – à distance – des situations professionnelles » (Pastré, 2005). Plus précisément, l'alphabétisation visuelle à partir d'un support visuel, notamment vidéo, requiert un apprentissage singulier : « Or, ce langage n'est pas d'emblée acquis » (Barbot *et al.*, 2006). Par conséquent, il semble que la modernisation des outils technologiques en formation professionnelle puisse rester infructueuse en termes de retombées effectives sur l'activité des EN si dans le même temps n'est pas engagé un effort conséquent sur la construction de dispositifs spécifiques ayant pour objet l'alphabétisation visuelle sur l'ensemble de leur cursus de formation (Feiman-Nemser, 2001). Ce constat apparaît comme d'autant plus saillant que ces « dispositifs intermédiaires », entre les stages en établissements scolaires et les séquences de formation théorique, sont souvent « les parents pauvres » des formations d'enseignants (Perrenoud, 2000). Si l'accent semble très largement mis sur la formation des EN, certaines études mettent aussi en exergue la nécessité d'une véritable formation des formateurs (Charlier *et al.*, 2002).

3.2. Tendre vers une alphabétisation des enseignants, oui mais comment ?

3.2.1. Un format de choix pour alphabétiser visuellement : la vidéo

De nombreuses recherches ont en effet montré les effets motivationnels de la vidéo⁷ dans la formation (Lim & Pellet, 2009). Plus précisément, Moreno, Abercrombie & Hushman (2009) ont montré la place essentielle de la vidéo, loin devant les extraits de textes ou les narrations d'expériences vécues, pour aider au développement professionnel des EN (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007). Parmi ces intérêts, celui relatif à la possibilité qu'elle offre d'être au plus près des circonstances d'actions susceptibles d'advenir après la formation et donc de « procéder par procuration à des anticipations » efficaces (Ria *et al.*, sous presse) est de tout premier ordre (Merseth, 1999). Sous forme d'étude de cas, la vidéo permet de faire (re)vivre aux EN des moments de leurs propres expériences de classe pour mieux les analyser et penser des solutions susceptibles d'être exploitées par la suite (Kale & Whitehouse, 2008). Plus dans le détail, certaines études mettent en exergue que l'usage de cas vidéo permet d'étayer les connaissances et compétences professionnelles générales (Frederiksen & White, 1997), l'enseignement disciplinaire (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2007), voire plus rarement les deux simultanément (Sherin & Van Es, 2005).

Concernant la nature (par exemple centré sur un élève, sur la classe, en cours de leçon, à d'autres moments du travail enseignant), le nombre et la durée des cas vidéo exploités en formation, il n'existe pas à notre connaissance de travaux de synthèse. Le constat est similaire lorsqu'on questionne le temps nécessaire pour asseoir l'alphabétisation visuelle des EN. Il est toutefois possible de préciser quelques éléments sur la nature des cas vidéo exploités à ce jour en formation professionnelle des EN. Ria *et al.* (sous presse) notent par exemple l'importance du choix de la nature des cas vidéo en fonction « de critères d'efficacité objectifs et subjectifs ». Plus dans le détail, ces auteurs précisent que « les critères subjectifs correspondant à l'expérience appréhendée du point de vue de l'enseignant et les critères objectifs aux effets de l'activité de l'enseignant sur les comportements des élèves » (p.4). Au niveau du nombre et de la durée des cas vidéo, les quelques études à notre disposition proposent une extrême hétérogénéité de résultats et invitent donc à la plus grande prudence. Par exemple, Meloth (2008) propose pour davantage d'efficacité d'utiliser peu de cas vidéo (huit cas tirés d'expériences de chaque EN) d'une durée totale de sept à dix minutes alors que Yadav (2008) montre les retombées fructueuses d'une formation s'appuyant

⁷ Nous entendons ici par « vidéo » l'ensemble des dispositifs s'appuyant sur la vidéo : analyse de cas vidéo, présentation d'extraits vidéo, etc.

sur une large banque de données d'environ 250 cas avec le logiciel hypermédia RCE (« *reading classroom explorer* »). Koc, Peker & Osmanoglu (2009) proposent quant à eux de n'utiliser que trois cas mais d'une cinquantaine de minutes. Dans le même ordre d'idées, la durée de formation nécessaire à une alphabétisation visuelle oscille entre deux heures et un semestre selon les études (Meloth, Good & Sugar, 2008).

3.2.2. Les intérêts de l'alphabétisation visuelle des enseignants novices par l'usage des cas vidéo

Bon nombre de recherches relèvent que les séquences de formation de type alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo ont des retombées sur le développement professionnel des EN. Plus précisément, six intérêts peuvent être relevés.

a. Observer des situations d'enseignement diverses et authentiques :

L'usage des cas vidéo permet aux EN de visualiser une large diversité de façon de faire dans des contextes différents et en ce sens les prépare à anticiper des problèmes susceptibles d'être rencontrés et des solutions pouvant permettre de les dépasser (Butler, Lee & Tippins, 2006).

b. Parvenir à connecter la théorie et la pratique :

L'un des intérêts les plus scientifiquement relevé est celui relatif au rapprochement des connaissances dites théoriques avec leurs usages pratiques en classe. L'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo permet de « donner une vie professionnelle » aux connaissances théoriques et pratiques en permettant un usage au plus près des contraintes propres au contexte classe (Altet, 1986, 2006). L'étude de Moreno *et al.* (2009) appuie plus récemment cette idée en montrant que « des salles de classe virtuelles » peuvent être des outils efficaces pour aider des EN à « construire des liens de significations entre deux mondes qui s'ignorent trop souvent » (Ria *et al.*, sous presse).

c. Voir et revoir des situations professionnelles :

L'une des critiques adressées à l'alphabétisation visuelle par l'usage de cas vidéo reste que même si les EN se « rapprochent » des contextes authentiques d'enseignement, ils n'y sont pas pour autant réellement confrontés. Certains auteurs atténuent toutefois cette critique en mettant en exergue que contrairement à des séquences de formation menées *in situ*, l'usage des cas vidéo bien qu'*a situé* professionnellement permet aux EN de maîtriser la nature du déroulement des événements se jouant sous leurs yeux. Ils peuvent ainsi voir et revoir, à vitesse rapide, lente ou avec des arrêts sur images les extraits qui leur sont proposés (Yadav, 2008). Autrement dit, chaque EN peut donc se lancer dans une alphabétisation visuelle « à son propre rythme » (Khan, Richards & Wu, 2010).

d. Partager et remettre en cause des idées :

Les discussions entre pairs, ici entre EN, apparaissent comme cruciales pour que chacun puisse confronter et structurer ses propres idées (Levin, 1995), et ce notamment lorsqu'elles prennent appui sur l'étude de cas vidéo (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007). Autrement dit, l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo optimise de la réflexion des EN (Sherin & Van Es, 2005). Plus exactement, Kale & Whitehouse (2008) soutiennent que le support vidéo leur permet d'engager des discussions source de construction de significations professionnelles plus abouties.

e. Mieux discerner, interpréter et décider :

Le développement des compétences de pratique réflexive (Mayo, 2004), l'amélioration du raisonnement (Lundeberg, 1999), la construction de compétences liées à la prise de décisions (Jay, 2004; Merseth, 1992), la capacité à mieux analyser les discours enseignants tenus en classe (Lundeberg *et al.*, 2008) ou encore l'élargissement des compétences métacognitives (Lundeberg, 1999) sont autant de retombées positives associées à l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo.

f. Se préparer à enseigner :

De nombreuses études relèvent que l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo alimente le développement des connaissances et des compétences associées à un enseignement des EN de qualité (Sherin & Van Es, 2005). L'usage des cas vidéo en formation permet aux EN de construire leurs propres convictions, connaissances et autres stratégies (Mayo, 2004) influençant en suivant leur quotidien avec les classes (Merseeth, 1999).

3.2.3. Les limites de l'alphabétisation visuelle des enseignants novices par l'usage des cas vidéo

La principale limite est aussi simultanément et paradoxalement son principal intérêt : la richesse des informations accessibles et donc exploitables pour la formation (Bleed, 2005). Tel que le précise (Piasenta, 1994), « *l'image est riche en contenu informatif mais paradoxalement, sa polysémie est un obstacle à l'acquisition d'informations pertinentes* » (p21). Les EN sont ainsi souvent confrontés à une grande multiplicité d'informations qui rapidement les submerge. De plus, les cas vidéo présentent aussi comme limite de ne pas toujours laisser à la portée des EN la signification des éléments permettant de signifier avec exactitude l'activité observée de l'enseignant ou des élèves. Par exemple, la culture individuelle qui comprend les expériences passées des acteurs et qui sont mobilisées dans l'action (Durand, Ria & Flavier, 2002) reste le plus souvent muette voire source de mésinterprétations. De même, il est pour les EN difficile de déceler les stratégies de masquage et de théâtralisation des émotions des acteurs au cours de leur activité (Ria & Chaliès, 2003).

3.2.4. Les types de situations support à l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo en formation professionnelle des enseignants

Dans la littérature, différents types de situations support à l'alphabétisation visuelle des EN par l'usage des cas vidéo sont présentés. Parmi les plus usuelles, on peut relever les situations de formation en face-à-face (Meloth, 2008), à distance en ligne (Koc *et al.*, 2009) ou encore « hybrides » au cœur desquelles se mêlent présence et distance, collectif et individuel, regroupement et autoformation (Yadav, 2008).

Les recherches les plus récentes menées sur l'alphabétisation visuelle au cours de situations de formation « hybrides » montrent des résultats prometteurs. Elles permettent notamment de mettre en exergue la construction progressive de la capacité des EN à analyser leur propre pratique aussi bien que des pratiques d'enseignants experts. Plus précisément, Koc *et al.* (2009) ont montré que les discussions sur un forum en ligne entre des EN et des enseignants experts à partir d'un cas vidéo optimisent leur développement professionnel. Dans le même ordre d'idées, Sherin & Van Es (2005) montrent dans leur étude que l'utilisation de situation de formation de type « *des clubs vidéo* » permet aux EN de s'alphabétiser visuellement accompagnés par des chercheurs grâce à des séquences d'analyse et de discussion à partir de cas vidéo.

Même s'il existe encore peu de recherches sur l'utilisation de cas vidéo comme outil de développement professionnel pour les enseignants en formation continue (Powell, Diamond, et Koehler, sous presse), quelques études récentes montrent par exemple le potentiel des situations de formation de type « *communautés virtuelles* » établies entre l'université et les écoles pour favoriser le développement professionnel des enseignants et plus particulièrement de ceux qui entrent dans la profession (Laferrière, 2010).

3.2.5. Les méthodes d'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo en formation professionnelle des enseignants

Selon Merseeth (1996), l'usage des cas vidéo dans le cadre d'une formation visant l'alphabétisation des EN peut être envisagé de trois façons différentes. L'usage peut être tout d'abord pensé comme ayant pour objet la présentation de pratiques professionnelles exemplaires. Il peut aussi, comme c'est le plus fréquemment le cas, avoir comme finalité la création d'occasions d'observer, d'analyser et d'interpréter dans différentes perspectives des pratiques professionnelles. Des études de cas vidéo peuvent ainsi fournir des occasions riches de comparer comment des enseignants experts et des EN interagissent avec des élèves, comment les enseignements théoriques sont

réutilisés dans l'enseignement en ligne ou encore comment les enseignants exploitent « *les meilleures pratiques* » lors de leur propre enseignement (Derry, 2007). Enfin, il peut avoir pour objet l'introduction et/ou l'entretien de la réflexion personnelle des EN en formation.

Au cœur du dispositif proposé par Ria *et al.* (sous presse), l'observation du métier d'enseignant à partir de cas vidéo est complétée par une observation en immersion lors de laquelle les EN sont invités « *à analyser les situations professionnelles avec une plus grande acuité et à identifier de manière plus systématique les régularités des modalités d'agir* » (p.9). Le couplage de ces deux modes d'observation comme méthode d'alphabétisation visuelle semble efficace au niveau de l'acculturation professionnelle. Les auteurs relèvent toutefois que « *l'observation à distance ou en immersion au sein des situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle mais la prépare* » (p.10). Il est intéressant de noter que d'autres études avancent des propositions différentes. Ainsi Amade-Escot (1997) envisage ce couplage d'observations dans le sens inverse (observation en salle de classe puis observation à partir de cas vidéo) afin de dépasser la seule construction de « *l'observateur naïf* » en formation professionnelle des EN.

3.2.6. La place du formateur lors de l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo en formation professionnelle des enseignants

Une analyse approfondie des études du domaine laisse apparaître que la nature du guidage mené par les formateurs auprès des EN peut être très diverse (Pea, 2004). Par exemple, Yadav (2008) montre que, dans un premier temps, l'utilisation encadrée et étayée de cas vidéo (« *scaffolded* ») est plus bénéfique que l'utilisation « *libre* » de ces mêmes cas par les EN (« *open-ended* »). Les interviews des EN proposés au cœur de l'étude soulignent que l'utilisation structurée des cas vidéo est plus bénéfique car la lecture guidée leur permet de trouver plus facilement les indices pertinents et d'apprendre plus sans perte de temps. Ce résultat reste toutefois soumis à la condition que le formateur soit acculturé avec ce qui est à observer (Amade-Escot, 1997) afin de le rendre significatif et par-là même accessible et utilisable.

D'autres études s'attardent plus en détail sur l'activité même du formateur en cours de visionnage. Riesland (2005) stipule par exemple que le décodage des cas vidéo observés par les EN est facilité lorsqu'il est accompagné d'un questionnement du formateur. Par ce questionnement, ce dernier incite en effet les EN à mieux observer ou à s'interroger sur des aspects singuliers de ce qui est donné à observer et de ne pas seulement en faire un usage de surface. Ce questionnement permet d'autre part de confronter les points de vue professionnels et progressivement de tendre vers la proposition de pistes en termes de pratique pédagogique efficace (Yadav, 2008). Dans le même ordre d'idées, Koc *et al.* (2009) mentionnent que la participation de l'enseignant filmé à la séquence de formation est une aide précieuse pour le formateur. Ce dernier peut ainsi prendre appui sur le récit de l'activité réelle de l'enseignant pour asseoir la validité de ses interprétations et de ses propositions. Bon nombre d'études notent d'ailleurs que plutôt que de parler « *du* » formateur, il est préférable de considérer l'efficacité du dispositif d'alphabétisation visuelle comme dépendante de la constitution effective d'un « *collectif de formateurs* » (notamment du ou des formateur(s) de l'université mais aussi d'un ou de plusieurs enseignants expérimentés ayant accepté de participer au dispositif). En ce sens, il est par exemple proposé de considérer que l'enseignant qui se laisse filmer lors de sa leçon et qui vient par la suite en discuter avec les EN en formation tient une place aussi importante que le formateur qui usera de cet outil pour alimenter la réflexion de ces derniers. Finalement comme le notent certains auteurs l'efficacité de l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo en formation professionnelle d'EN semble dépendre de la constitution d'un « *réseau* » (Charlier *et al.*, 2002) de formateurs, d'experts en TICE et d'enseignants experts permettant de capitaliser et de diffuser plus efficacement les ressources au service de la profession (2006).

4. Discussion et conclusion

La multiplicité des études exploitées en amont ne doit pas masquer le fait que le champ de recherche relatif à l'alphabétisation visuelle des EN à partir notamment de l'usage de cas vidéo n'est qu'à ses débuts et qu'un grand nombre de questions plus ou moins formellement explicitées

en amont subsistent (Derry *et al.*, 2009 ; Kale & Whitehouse, 2008). Parmi ces questions, deux nous apparaissent comme de toute première importance et peuvent permettre de concourir à la délimitation d'un nouveau champ de recherche en éducation et formation sur l'alphabétisation visuelle des EN.

Tout d'abord, la nature même de l'activité des EN lors de dispositifs de formation de type de l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo est peu abordée. Les quelques études ayant pour objet cette activité ne la renseignent en effet qu'à partir de récits d'activités menés *a posteriori*, voire d'interprétations de réponses à des questionnaires. L'activité réelle des EN en cours d'alphabétisation visuelle apparaît comme un premier « *point aveugle* » à investiguer.

D'autre part, l'appréciation effective des retombées de dispositifs de formation sur l'alphabétisation visuelle par l'usage des cas vidéo sur l'activité professionnelle de classe des EN apparaît aussi comme non encore réalisée. Il semble pourtant nécessaire d'évaluer l'impact professionnel de ce type de dispositif de formation afin d'en asseoir les intérêts et de pouvoir plus largement et efficacement le diffuser. C'est ici le second « *point aveugle* » à investiguer dans de prochaines études.

5. Références

- Albero, B. (2009). *Le Mensuel.net*, 30/03/2009.
- Altet, M. (1986). *Vidéo-formation et formation des enseignants*. Caen : Cerse.
- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques. *Recherche et formation*, 51, 11-25.
- Amade-Escot, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Recherche et formation*, 25, 47-56.
- Amans-Passaga, C. (2007). Observer et intervenir In : Amade-Escot, C. *Le didactique*. Paris : revues EPS, 99-115.
- Aygerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “Bain d'Images” era. *TechTrends*, 53(2), 28–34.
- Ball, J.M. (2006). Production de ressources ouvertes et rôle nouveau pour l'enseignant formateur. *Education permanente*, 169(4), 67-78.
- Barbot, M.J., Debon, C. & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. *Education permanente*, 169(4), 13-26.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *EDUCASE Learning Initiative*.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R., Eds. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Burnmark, L. (2002). *Visual literacy: Learn to see, see to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Butler, M. B., Lee, S., & Tippins, D. J. (2006). Case-based methodology as an instructional strategy for understanding diversity: preservice teachers' perceptions. *Multicultural Education*, 13(2), 20–26.
- Charlier, B., Daele, A. & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 345-365.
- Cockburn, M., Yadav, A., Diamond, K. & Powell, D. (2010). Effectiveness of a hypermedia video case-based library for inservice teachers' professional development. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp.3060-3064). Chesapeake, VA: AACE.
- Colestock, A. & Sherin, M.G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Dastani, M. (2002). The role of visual perception in data visualization. *Journal of Visual Languages and Computing*, 13, 601–622.

- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, G.M. & Sherin, B.L. (2009, à paraître). Guidelines for conducting video research in the learning sciences. *The Journal of the learning sciences*.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparing to practice : designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103, 1013-1055.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. Change: *The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60–64.
- Girard, B. (1999). Apprendre à observer. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 19, 28-31.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grevet, P. (2006). Le numérique dans l'enseignement supérieur : des tendances néo-servicielles. *Education permanente*, 169(4), 153-168.
- Hallack, J. (2000). Ni " tout État " ni " tout commerce ". *Le Courrier de l'UNESCO*.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, D., & Smaldino, E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*, (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hal
- Jay, J. (2004). Variations on the use of cases in social work and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 35–52.
- Juniu, S. (2010). Service Teachers' Attitudes And Preparation For The Use Of Technology In Teaching Physical Education. In Maddux, C.D., Gibson, D. & Dodge, B. *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2010*. SITE.
- Kale, U. & Whitehouse, P. (2008). From Watching to Learning: A Hands-On Mentoring Model for Teacher Education and Professional Development. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008* (pp.1687-1693). Chesapeake, VA: AACE.
- Khan, M.L., Richards, K. & Wu, M.L. (2010). Understanding the Effectiveness of Video-based Instruction versus Text-based Instruction. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp.3638-3646). Chesapeake, VA: AACE.
- Koc, Y., Peker, D., & Osmanoglu, A (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1158-1168.
- Laferrière, T. (2010). Teacher Development Through Participation In A Virtual Community Of Support And Communication. In Maddux, C.D., Gibson, D. & Dodge, B. *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2010*. SITE.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- Lim, P., & Pellett, T. (2009). Integrating Digital Video Technology in the Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(6), 40-45.
- Lohr, L. L. (2008). *Creating graphics for learning and performance. Lessons in visual literacy* (2nd ed.). Cleveland, OH: Prentice Hall Inc.
- Lundeberg, M. A., Levin, B. B., & Harrington, H. L. (1999). *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundeberg, M., Koehler, M., Zhang, M., McConnell, T.J., & Eberhardt, J. (2008). "It's like a mirror in my face": Using video analysis in learning communities of science teachers to foster reflection on teaching dilemmas. Paper presented at the 2008 American Educational Research Association annual meeting, New York, NY.
- Mayo, J. A. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(2), 137–146.

- Meloth, M. (2008). The Effects of Video Case Analysis on Preservice Teachers' Understanding of Scaffolding. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp.1488-1490). Chesapeake, VA: AACE.
- Meloth, M., Good, A. & Sugar, W. (2008). Review of Research on the Use of Video Cases to Improve Preservice and Inservice Teachers' Knowledge and Skills. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp.940-942). Chesapeake, VA: AACE.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education*. New York, NY: Macmillan.
- Merseth, K. K. (1999). *The case for cases in teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Metros, S. E., & Woolsey, K. (2006). Visual literacy: An institutional imperative. *Educause Review*, 41(3), 80-81.
- Moreno, R., Abercrombie, S. & Hushman, C. (2009). Using Virtual Classroom Cases as Thinking Tools in Teacher Education. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp.2615-2622). Chesapeake, VA: AACE.
- Mottet, G. (1996). Du voir au faire. Le trajet de la vidéo-formation. *Recherche et formation*, 23, 29-54.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par simulation : de l'analyse du travail des apprentissages professionnels*. Toulouse : Editions Octarès.
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 423-451.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace: un dispositif de communication médiatisée. In S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?*, 17-44. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, 35, 9-23.
- Perrenoud, P. (1998). *Se servir des technologies nouvelles*. Genève : Université de Genève.
- Pettersson, R. (2002). *Information design: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Piasenta, J. (1994). *Apprendre à observer*, Paris, INSEP.
- Powell, D., Diamond, K., Khoeler, M. (sous presse). Use of a case-based hypermedia resource in an early literacy coaching intervention with pre-kindergarten teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (sous presse). 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*.
- Riesland, E. (2005). Visual Literacy and the Classroom. New Horizons for Learning, Retrieved October 23, 2007, from <http://www.newhorizons.org>.
- Sherin, M.G., & Van Es, E.A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Yadav, A. (2008). What Works for Them? Preservice Teachers' Perceptions of Their Learning From Video Cases. *Action in Teacher Education*, 29(4), 27-38.