



## Activités

8-2 | octobre 2011  
Formation et Conception

---

# Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus

*Designing the Néopass@ction training platform by observing trainee teachers at work : challenges and procedures*

Luc Ria et Serge Leblanc

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/2618>  
DOI : 10.4000/activites.2618  
ISSN : 1765-2723

### Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

### Référence électronique

Luc Ria et Serge Leblanc, « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités* [En ligne], 8-2 | octobre 2011, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2618> ; DOI : 10.4000/activites.2618

---



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus

**Luc Ria**

Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, Laboratoire ACTé, 20001, F-63 407 CHAMALIÈRES.  
Luc.Ria@univ-bpclermont.fr et Institut Français de l'Éducation (ENS Lyon)

**Serge Leblanc**

Institut universitaire de formation des maîtres. Laboratoire LIRDEF (EA 3749), 2, place Marcel-Godechot, BP 4152,  
F-34092 MONTPELLIER Cedex 5.  
serge.leblanc@montpellier.iufm.fr

## ABSTRACT

**Designing the Néopass@ction training platform by observing trainee teachers at work: challenges and procedures.** Currently education in France does not take sufficient account of the difficulties students may encounter in their chosen profession. The Neopass@ction platform is a response to the wish to provide nationally available professional reference criteria based on teachers' actual work as resources for distance education, or for more formal training with supervisors or tutors present. This article describes how the Neopass@ction platform was designed, with several stages connecting training and research. These were based on theoretical assumptions about assistance with professionalization, using an enactive approach to analyse the teachers' work.

The design of Neopass@ction focuses on teaching at two specific levels: (a) modelling typical changes in teaching observed in trainee teachers helps to structure the organisation and contents of this resource and (b) scenarios derived from modelling the changes may alter the approach young teachers take during their training and, consequently, their classroom practices. These procedures for changing working methods are valuable aids for continually updating the platform, which is essential because of how the teaching profession is evolving and how this will affect the way trainee teachers work.

## KEY WORDS

Trainee teachers, typical activities, professionalization, video training, platform design

## 1.- Les paradoxes de la formation des enseignants en France

Un rapport récent<sup>1</sup> sur la réforme de la formation des enseignants en France estime que les étudiants sont très peu préparés aux problématiques professionnelles du métier vers lequel ils se destinent. Selon ce rapport, l'obtention conjointe d'un diplôme universitaire et d'un concours de l'éducation nationale ouvre la porte à l'exercice d'une profession qu'aucune réelle formation professionnalisante ne prépare. Cette entrée brutale dans le monde professionnel peut être vécue de leur part de manière

---

1. Rapport d'étape « Masterisation de la formation initiale des enseignants » sous la présidence de Jean-Michel Jolion (avril 2011).

problématique, voire même traumatique. Ceux éprouvant de véritables difficultés dans la maîtrise de leurs classes peuvent se décider à quitter prématurément leur nouveau métier. Même si peu le font (moins de 5 %), beaucoup l'évoquent. Ce déficit d'assistance des premiers pas professionnels se conjugue avec une difficulté croissante du métier d'enseignant (Maroy, 2006) qui tend à « *se dissoudre progressivement dans une accumulation de demandes sociales hétérogènes et contradictoires* » (Obin, 2002, p. 6).

C'est dans ce contexte que les enseignants débutants remplacent massivement leurs aînés en évoquant un triple doute : a) un « doute identitaire » lié à la perte de la valeur symbolique et culturelle d'une fonction sociale qui ne détient plus le monopole des savoirs et ne garantit plus son rôle d'ascenseur social, b) un « doute pédagogique » quant à leur capacité concrète à enseigner sans repères suffisants ni anticipations des façons d'entraîner et faire apprendre des publics de moins en moins enclins à jouer leur rôle d'élèves et c) un « doute sur soi-même » quant à la capacité à tenir dans l'exercice d'un métier qui peut dans certains contextes se révéler physiquement et psychologiquement épuisant.

Cette situation française est paradoxale lorsque plusieurs rapports internationaux s'accordent à penser que l'amélioration de la qualité de l'enseignement est devenue une priorité, notamment en Europe<sup>2</sup>. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il existe une solution idéale de formation des enseignants. Force est au contraire de reconnaître qu'à l'échelle internationale, aucun véritable consensus ne s'établit entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant (Schwille, & Dembélé, 2007). Comment alors accompagner ces débutants qui sont en général bien formés en France d'un point de vue des connaissances académiques, mais beaucoup plus inexpérimentés d'un point de vue pédagogique ? Comment faire pour qu'ils puissent bénéficier des outils leur permettant de construire les repères nécessaires à la stabilisation progressive de leur activité professionnelle ? C'est un enjeu majeur si l'on veut retenir dans le métier cette nouvelle génération d'enseignants (Smethem, 2007).

Pour ne pas laisser seuls les débutants en situation précaire, il est nécessaire de prendre en compte les évolutions du métier d'enseignant révélées par ses pratiques quotidiennes pour concevoir de nouvelles perspectives innovantes de formation. En effet, s'il apparaît difficile de modifier directement les conditions d'exercice du métier, la priorité est donc de concevoir des dispositifs de formation qui peuvent au mieux accompagner – sinon préparer – les enseignants à un métier renouvelé et non idéalisé sur la base de croyances encore tenaces au sujet d'une école qui n'existe plus. Pour être innovantes, ces perspectives doivent aussi tirer des leçons du passé, notamment en prenant au sérieux les critiques régulièrement exprimées par les professeurs stagiaires à propos de leurs formations délivrées dans les IUFM (Rayou, & van Zanten, 2004). Premièrement, les stagiaires exprimaient le sentiment récurrent de ne pas être suffisamment écoutés et parfois même infantilisés dans une formation ne prenant pas assez la mesure des enjeux d'une formation d'adultes, pas assez en phase avec leurs préoccupations de débutants. Ce qui pouvait se traduire chez eux par des stratégies de masquage de leurs difficultés professionnelles pour faire face aux procédures d'évaluation et de certification qui pesaient encore sur leurs épaules en fin de formation initiale. Deuxièmement, l'organisation même des parcours de formation dans les IUFM avait tendance à concentrer dans des espaces/temps extrêmement réduits des contenus hétérogènes, se nourrissant d'oppositions symboliques parfois exacerbées entre théorie et pratique, centre de formation et terrain professionnel, universitaires et praticiens, débutants et experts, approches disciplinaires et approches transversales du métier d'enseignant. Ces points de clivage ont généré de nombreux malentendus et de la frustration chez les stagiaires qui ont parfois fui ces lieux de conflit et développé des réseaux d'apprentissage, d'échanges informels et parallèles (Serres, & Ria, 2007).

À partir de ces constats, le projet de conception de la plateforme de formation en ligne Néopass@

2. Commission Européenne SEC (2010). Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques. [ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_fr.pdf)

ction<sup>3</sup> de l'Institut Français de l'Éducation (Ria, 2010) a pour ambition d'impulser de nouvelles orientations dans la façon de concevoir des dispositifs d'accompagnement des débutants lors de leur entrée dans le métier. Il s'est inscrit plus largement dans une tendance de la recherche en éducation, consistant à répondre aux demandes sociales de plus en plus fortes au plan international (Tardif, 2010) en contribuant à rendre intelligible l'agir enseignant au service des praticiens et des formateurs. Ce positionnement s'appuie sur la conviction qu'une des clefs majeures de l'amélioration de notre système éducatif « réside principalement dans les pratiques pédagogiques et la transmission des savoir-faire entre les enseignants sur le terrain<sup>4</sup> » pour lesquels la recherche peut avoir un rôle décisif. Concrètement, ce projet propose au plan national des référentiels partagés sur le travail réel des enseignants comme ressources potentielles pour les débutants en autoformation à distance (stagiaires ou néo-titulaires) ou en formation institutionnalisée en présentiel avec un superviseur universitaire (étudiants en master) ou avec un tuteur (stagiaires).

Le projet Néopass@ction propose un ensemble d'extraits vidéo organisés par la recherche pour que des enseignants débutants puissent : a) se reconnaître dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs », b) se déculpabiliser en identifiant les étapes caractéristiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier, c) identifier la dynamique de transformation de ces étapes se traduisant par une transformation des dispositions à agir des novices, d) se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants, e) évaluer la pertinence de leurs modalités d'action dans des scénarios d'action reconnus comme familiers, f) apprendre d'autres possibles qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes et g) anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs.

Dans cette perspective, les modalités de vidéoformation (Leblanc, & Veyrunes, sous presse; Sherin, & van Es, 2009) peuvent se caractériser par des formes d'entraînement individuelles ou collectives à la description, à l'explicitation, à l'analyse et à l'évaluation de l'agir professionnel sans que les débutants soient dans l'obligation d'exposer directement leur propre activité, ou seulement progressivement par l'entremise de celles de pairs. Cet environnement de formation a pour ambition de proposer de nouvelles formes d'alternance hybride entre des modalités régulièrement opposées dans les plans de formation et que nous considérons, au contraire, comme potentiellement complémentaires : formation en présentiel et formation à distance, autoformation et co-formation, formation à partir de l'activité débutante et formation à partir de l'activité experte, formation disciplinaire et formation transversale, etc.

Cet article décrit : a) le cadre théorique et épistémologique qui sous-tend cette conception de situations d'aide à la formation structurée à partir de travaux de recherche sur le travail enseignant, b) les principales phases de conception de la plateforme Néopass@ction et c) les contributions spécifiques de la recherche pour accompagner la « conception continuée dans l'usage » de cette plateforme de formation et le processus d'appropriation par les différents acteurs.

## **2.- La conception de situations d'aide aux transformations de l'activité des enseignants : présupposés théoriques et épistémologiques sur la formation**

Notre approche de la conception s'inscrit dans les visées de la didactique professionnelle consistant à construire des situations de simulation sur la base de l'analyse de l'activité réelle et à confronter les acteurs à une approche d'apprentissage de situations (Mayen, 1999; Pastré, 1995, 2005). L'hypothèse plus spécifique sous laquelle a été conçu cet environnement consiste à rechercher le

3. Plateforme de formation en ligne développée par une équipe de recherche (Ria et collaborateurs, 2010), à l'INRP (2010) puis à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon (2011). <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

4. Rapport McKinsey France (2010), « Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires ». [www.mckinsey.fr](http://www.mckinsey.fr)

meilleur décalage entre l'activité cible et l'activité visée *via* cette plateforme de formation. Si l'écart entre les deux activités est trop grand, il empêche la construction du sens des apprentissages en formation et les possibilités de transfert dans la situation de travail. Si au contraire, il existe une trop grande similitude entre l'activité cible et l'activité visée, cela risque de favoriser la reproduction non ou peu réfléchie de pratiques existantes. La recherche du meilleur écart entre l'accomplissement en travail réel et l'accomplissement en environnement d'apprentissage/développement est selon nous déterminante pour favoriser simultanément l'immersion-projection des utilisateurs dans l'activité cible, les amener à prendre de la distance vis-à-vis d'elle grâce à des ressources favorisant la réflexivité et d'anticiper des transformations possibles de leur propre activité (Durand, 2009; Leblanc, & Veyrunes, sous presse). Nous présentons à la suite les principes, concepts et choix de conception qui ont guidé à l'élaboration de cet environnement.

### **Le travail réel au cœur de la conception de la ressource**

À l'heure où les innovations technologiques se multiplient fortement du fait d'une plus grande accessibilité aux outils de développement numérique, il est nécessaire d'identifier les bases de la modélisation de l'activité humaine sous-jacentes à la conception de ces environnements. Une ressource, un artefact, un outil numérique ou un dispositif de formation concrétisent toujours une représentation, un modèle de l'utilisateur et de son activité ainsi qu'une vision plus ou moins explicite de la manière d'apprendre (Linard, 1996). Lorsque l'activité est considérée comme un résidu négligeable, la conception est centrée sur le dispositif qui du coup se construit prioritairement à partir des savoirs théoriques jugés pertinents à transmettre pour le domaine professionnel concerné et de la représentation du travail que s'en font les concepteurs; ce qui donne l'illusion d'une « conception ergonomique » des situations de travail (Daniellou, 2007).

Ces environnements s'inscrivent dans une vision « technocentrique » de la conception d'outils de la connaissance (Norman, 1993; Rabardel, 1995). Par exemple, les concepteurs de la formation enseignante développent une ingénierie structurée principalement à partir des savoirs disciplinaires, didactiques et des théories de l'apprentissage en délaissant l'activité enseignante ordinaire *in situ* notamment lorsque ceux-ci démarrent dans le métier. Or, un des principaux malentendus de la formation (Rayou, & van Zanten, 2004) réside dans ce décalage extrêmement important entre une vision idéalisée de l'enseignement à partir d'une approche applicationniste de ces savoirs décontextualisés et le monde d'expérience des enseignants qui vivent une réalité professionnelle très éloignée de ces discours prescriptifs. Pour pallier à ce biais, notre approche de la conception est résolument « centrée activité » et s'élabore à partir d'une analyse du travail réel des enseignants permettant de reconstruire le couplage activité-situation de travail des enseignants à partir de ce qui est significatif pour eux dans l'environnement. Notre approche de la conception s'inscrit plus précisément dans « l'orientation développementale/constructiviste » (Béguin, 2007; Falzon, 2005) où l'enjeu est d'articuler de manière conjointe le développement de l'environnement de formation avec l'analyse de l'activité des « utilisateurs pionniers » confrontés à des artefacts évoluant au fil de l'avancement du projet. L'innovation est pilotée à la fois par l'analyse de l'activité en formation dans des « situations de référence » qui lui préexistent (*e.g.*, les pratiques de vidéoformation exploitant des corpus vidéo issus de nos recherches sur l'activité des enseignants débutants) et également par l'analyse de l'appropriation par les utilisateurs de la plateforme dans des « situations tremplin » (*e.g.*, l'analyse de l'activité des débutants en navigation sur une version prototype de Néopass@ction) (Theureau, 2003).

Dans notre perspective, l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la construction de cette situation. Le concept d'enaction (Varela, 1989) résume cette idée qu'à chaque instant, l'acteur « fait émerger » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables. S'il existe un environnement objectif, un déjà-là, il ne fait pas forcément partie du monde de tel ou tel acteur ou de son expérience. En nous positionnant dans une épistémologie enactive de l'activité *versus* une épistémologie des savoirs, nous concevons les ressources et espaces de la formation à partir des

couplages activité-situation qui donnent à voir et à penser des « modifications-transformations » professionnelles possibles à différents « moments-occasions » du développement plutôt que sur la base des répertoires de savoirs théoriques qui proposent une forme idéale de l'enseignement posée en buts à atteindre de manière externe et imposée. Cette démarcation ne signifie pas que nous écartons les savoirs disciplinaires ou autres de la formation, mais qu'ils ne constituent pas la porte d'entrée prioritaire de la conception des dispositifs. L'objet central de formation dans la ressource n'est pas pensé en termes de structures constituées et de contenus prédéterminés, mais plutôt en termes de processus d'individuation, de « procès créatif » (Simondon, 1989) défini comme un processus d'objectivation de l'expérience, de la relation à soi-même et au monde extérieur.

### **Une conception en termes d'aide aux transformations « modification-continuation » de l'activité des enseignants**

La distinction classique entre une conception d'outils en termes de prothèses cognitives par rapport à une conception en termes d'aide (Pinsky, 1992 ; Rabardel, 1995 ; Theureau, & Jeffroy, 1994) constitue un moyen pertinent pour identifier les présupposés organisateurs de la ressource. Lorsque l'activité des acteurs à qui est destinée la ressource est considérée comme l'élément « faillible » de la situation, les environnements numériques conçus visent à se « substituer » en partie à celle-ci. Afin d'éviter qu'ils ne commettent des erreurs en situation professionnelle, une partie de leurs décisions est prise en charge par un système préconçu. La conception du système est structurée principalement à partir d'une vision experte limitant les acteurs à un rôle d'applicateur. Tout se passe comme si les acteurs servaient de courroie de transmission, d'interface entre les prescriptions contenues dans le système numérique conçu et la situation professionnelle. Les activités interprétatives ou créatives des acteurs sont dans ce cas totalement ou partiellement négligées.

Pour notre part, nous nous situons dans la filiation de la conception de situations d'aide (Theureau, 2003) où les dispositifs constituent des « ressources » accompagnant les acteurs dans leurs interprétations et décisions, leur activité étant considérée au cœur de l'efficacité et de la fiabilité. Dans cette perspective d'instruments de type « anthropocentrique » (Wisner, 1995), il s'agit de rendre les acteurs capables de traiter les inévitables événements imprévus en augmentant leur adaptabilité face aux problèmes qui peuvent survenir.

Notre conception de l'aide peut être également rapprochée de la distinction opérée par Cahour et Falzon (1991) entre « l'aide à l'opérationnalisation et l'aide à l'optimisation » : le premier système d'aide consiste à répondre aux préoccupations du moment des acteurs en opérationnalisant les solutions qu'ils ont commencé à élaborer et en s'appuyant sur les tentatives de solutions réalisées par des pairs même si leur « solution du problème n'est ni élégante, ni optimale ». Le deuxième système d'aide peut alors intervenir en s'appuyant sur la base de propositions expertes pour offrir des solutions plus économiques, optimales et des explications plus approfondies. En prenant au sérieux qu'un enseignant débutant dans le métier n'a pas les mêmes préoccupations, perceptions, interprétations dans la situation de classe qu'un enseignant plus expérimenté, la ressource constitue une aide possible dans la mesure où elle favorise la recherche et l'opérationnalisation de solutions réalistes pour un débutant afin d'accompagner dans un deuxième temps une vision critique des solutions adoptées.

Plutôt que de rester dans une position de surplomb typique des approches qui opposent novices et experts et conduisent à parler toujours en termes de manques par rapport à un modèle idéal inaccessible, nous nous attachons à repérer des « configurations d'activité provisoires » des enseignants débutants traduisant des formes d'efficacité « objective » et « subjective » différentes (Saujat, 2010). Les écarts entre ces « configurations d'activité provisoires » d'enseignants débutants traduisent des « transformations silencieuses » de leurs mondes d'expériences à partir du couple « modification-continuation » (Jullien, 2009). Ce couple permet d'appréhender en même temps les bifurcations de l'activité correspondant à des façons de faire nouvelles, révélatrices de changements profonds et des formes de stabilité professionnelle. Le dispositif conçu à partir de cette vision de la transformation ne

viser pas à enseigner de manière prescriptive ce qu'il faudrait faire, mais plutôt voir comment peut se déployer, s'infléchir une situation professionnelle de façon plus ou moins efficace en fonction de ses dispositions à agir du moment. Les actions, préoccupations, focalisations, croyances, connaissances mobilisées par les débutants constituent donc des points d'ancrage importants dans la ressource non pas pour s'en contenter, mais pour mieux identifier les conditions permettant d'infléchir la situation dans le sens souhaité.

Pour favoriser la création de liens entre les expériences de classes passées de l'utilisateur de la ressource de formation, l'expérience immédiate face à elle et des expériences futures, il est nécessaire que les situations de confrontation à des vidéos de pairs et à leurs vécus présentent des traits de similarité ou possèdent un air de famille avec celles déjà rencontrées. En stimulant cette recherche de ressemblances et de différences avec ses propres façons de faire et ce qui les organise, la ressource favorise l'engagement des utilisateurs. Cette proximité de vécu permet aux acteurs de prendre conscience des différentes composantes de l'activité mobilisées dans ce type de situation. Le changement d'échelle de temps (court, moyen, long terme), qu'offre la ressource pour analyser et repérer des modifications significatives de l'activité des enseignants, ces modifications désignant l'affluement visible de ces « transformations silencieuses », met en perspective différemment le propre développement professionnel des utilisateurs. Plutôt que de prétendre reconfigurer leur situation professionnelle sur la base d'un modèle expert imposé et commandé du dehors, le dispositif conçu cherche à induire des effets en intervenant discrètement sur le repérage de modifications manifestes et significatives en comparant dans une situation identique l'activité d'un même enseignant au bout de quelques mois, l'activité de plusieurs enseignants débutants sur une durée d'expériences équivalente (quelques mois à une année) et/ou avec des enseignants plus expérimentés (6-7 ans).

La confrontation à d'autres façons de faire modélisées sur la plateforme, qui rendent compte d'une plus ou moins grande économie de soi notamment à travers les vécus professionnels relatés par les acteurs eux-mêmes ou d'une plus ou moins grande pertinence didactico-pédagogique étayée par les commentaires de pairs, offre des possibilités de « modification-continuation » de leurs façons d'agir dans des situations comparables. Ces transformations seraient rendues possibles par anticipation via la navigation des acteurs dans la frise développementale de Néopass@ction<sup>5</sup>, permettant le déploiement d'une activité biface à la fois tournée vers leurs façons d'agir du moment et en même temps engagée dans la construction de nouveaux possibles maintenus ouverts jusqu'à l'occasion de les actualiser. Certaines de ces transformations auraient un statut de transformations prévisibles dans la mesure où l'utilisateur pourrait, à travers un jeu de simulation-projection en se mettant à la place de l'autre qu'il voit en vidéo, « faire l'expérience » de quelques effets sur lui-même et sur l'activité des élèves de l'usage de modalités d'action particulières. Les autres transformations ne conserveraient qu'un statut de transformations souhaitées dans la mesure où les orientations privilégiées de l'activité n'auraient été suscitées qu'à partir du discours des enseignants sans s'incarner dans une vidéo de classe.

### **Une conception en termes d'aide à l'anticipation des difficultés typiques du métier et de leurs évolutions**

La conception de la formation des enseignants peine à sortir de deux approches opposées : l'une « descendante », c'est-à-dire structurée à partir de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques qu'il faudrait appliquer dans les classes, l'autre « ascendante » (Méard, 2004) se concrétisant dans de nombreux dispositifs d'analyse de pratiques visant à analyser des situations singulières et à répondre individuellement aux préoccupations immédiates des stagiaires. Ces deux approches répondent de manière insatisfaisante aux difficultés récurrentes auxquelles les enseignants vont être confrontés

5. La « frise développementale » est une frise verticale à gauche dans l'espace de la plateforme (cf. Figure 2), correspondant à une modélisation pour une même situation professionnelle (e.g., l'accueil et la mise au travail des élèves pour le thème 1) des étapes typiques de transformation des moins maîtrisées aux plus maîtrisées de l'activité débutante (pour plus de détails, Ria, 2009).

dans leurs premières années professionnelles : la première parce qu'elle délègue totalement aux acteurs la déclinaison et la spécification de principes théoriques en façons de faire adaptées à un contexte particulier et qu'elle ne prend pas en compte l'autonomie irréductible de la pratique, la deuxième parce qu'elle nécessite d'attendre d'avoir vécu un problème professionnel pour pouvoir l'analyser et envisager des solutions non encore explorées. Notre approche de la conception propose une alternative en se focalisant sur le traitement de thématiques à la fois critiques pour des débutants, mais également cruciales pour la profession. Elle se construit sur la base d'un principe d'aide à l'anticipation de transformations de son activité pour faire face à des difficultés typiques du métier non encore rencontrées, mais auxquelles les enseignants vont être confrontés dans leurs premiers mois et années d'enseignement.

Pour éviter l'enfermement dans une approche idiosyncrasique (Durand, de Saint Georges, & Meuwly-Bonte, 2006) et le renforcement d'un sentiment de culpabilité fait de se sentir « seul » face à des difficultés vécues comme personnelles (Leblanc, & Ria, 2010), nous structurons l'espace de formation sur la base de couplages activité-situation professionnelle typiques qui ont été repérés comme récurrents chez un nombre important d'enseignants débutants (Ria, 2009). Les couplages acteur-situation choisis possèdent à la fois un caractère spécifique et en même les traits communs à plusieurs situations. Les vidéos de classe et de vécu professionnel en lien sélectionnés représentent ainsi les meilleurs exemplaires pour illustrer telles ou telles façons de faire ou difficultés et l'analyse associée reconstruit ces expériences-types en identifiant les différentes composantes de l'activité sous forme de perceptions-types, d'intentions-types, d'émotions-types, de savoirs-types (Theureau, 2004). À partir de l'anticipation partielle des attentes et préoccupations des futurs utilisateurs et d'un pari sur leurs intentions souhaitables, la « scénarisation médiatique » (Henri, Compte & Charlier, 2007) a consisté à organiser un ensemble d'unités signifiantes de manière non linéaire s'éloignant d'une planification formalisée et détaillée de parcours de navigation qui seraient imposés aux utilisateurs (Hotte, Godinet & Pernin, 2007).

La scénarisation consiste plutôt à créer des « espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008) offrant des possibilités d'apprentissage des situations professionnelles à travers un dispositif que l'on peut qualifier de « propensionnel » (Jullien, 2009) en multipliant les points de vues et les portes d'entrées pour favoriser l'émergence de significations, celles-ci n'étant « pas enfermées à l'intérieur des symboles » (Winograd, & Florès, 1989). Cet « espace d'actions encouragées » de par sa disposition est porté à générer potentiellement les effets suivants : a) mettre en relation que tels ou tels aspects de l'activité de l'enseignant à l'œuvre et qui se déploient dans la situation de classe ont de bonne chance d'engendrer tels effets, b) identifier des façons de faire singulières et en même temps reconnaître du typique et du commun à travers les différentes expériences restituées, c) repérer, à certains traits qui commencent à s'amorcer dans la situation, qu'il est encore possible de la « redresser », de la modifier ou au contraire que celle-ci est trop dégradée et qu'il faut se tourner vers une autre configuration et d) s'approprier ce qui est perçu par les utilisateurs comme une source de progrès pertinente et accessible compte tenu de leurs dispositions à agir du moment. Il s'agit finalement de constituer un référentiel de situations professionnelles les plus « fécondes » pour le développement des novices en repositionnant systématiquement les enjeux des savoirs disciplinaires à l'aune des problématiques concrètes de l'activité professionnelle en cours de construction.

### **Une conception favorisant le passage d'une référence égocentrée à allocentrée**

Toute situation de formation peut être appréhendée comme une situation d'interactions censée amener le formé à se transformer et à changer de point de vue. La situation la plus emblématique de cette relation dialogique dans la formation professionnelle des enseignants est celle du tutorat ou du conseil pédagogique. Les travaux de recherche montrent que ces situations sont structurées principalement par une succession de phases d'accords plus ou moins sincères et de négociations entre les deux protagonistes conduisant le formé à mobiliser des dispositions à préserver la face, à masquer ses difficultés et le tuteur à euphémiser ses critiques et à porter un jugement normatif. En leur renvoyant

la plupart du temps un retour sur leur activité « en creux », c'est-à-dire qui révèlent tous les manques pédagogiques et/ou didactiques, le tuteur n'engage pas ou peu les formés dans des transformations possibles ou effectives dans la mesure où ses analyses-conseils se situent en dehors de leur zone potentielle de développement (Mayen, 1999). Pour construire cette zone et avoir une chance d'accompagner de réelles transformations, cultiver la capacité à changer de point de vue et à rentrer en empathie avec l'autre apparaît indispensable aussi bien pour le formé que pour le formateur-tuteur.

L'espace de formation ne doit donc pas prescrire mécaniquement l'activité des enseignants stagiaires en se focalisant sur une figure experte idéale à atteindre en termes de finalités, mais plutôt venir enrichir le contexte de leur activité en relation avec leurs préoccupations actuelles, leurs questions identitaires et la pénétration de la communauté professionnelle (Durand *et al.*, 2006) en appréhendant la variété et la richesse des ressources collectées par la recherche et scénarisées. L'association systématique du « point de vue » des enseignants filmés sur leur activité qui permet d'accéder à une partie de leur pré-réflexivité<sup>6</sup> donne non seulement des clés de compréhension beaucoup plus fines et valides de la situation qu'un seul regard extérieur, mais offre également la possibilité de vivre par procuration la multiplicité des préoccupations dans l'action potentiellement contradictoires de l'enseignant filmé, son engagement émotionnel qui peut-être masqué ou surjoué, les significations données à ses propres comportements ou à ceux des élèves. Ces « couples vidéo de classe - vécu professionnel », indissociables selon nous, structurent l'espace de formation et visent à solliciter des processus fictionnels (Schaeffer, 1999) et empathiques simultanés et entrelacés (Berthoz, 2004).

Ces scénarios vidéo, très proches d'ancrages « réels » de l'activité cible sans l'être totalement puisqu'il s'agit soit de cadrages particuliers de l'activité en milieu naturel soit de séquences rejouées sur la base de l'analyse de l'activité des enseignants (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2011), constituent des leures susceptibles de déclencher un processus d'immersion mimétique qui consiste « à *compter quelque chose pour autre chose* » (Schaeffer, 1999). Ainsi le visionnement de l'activité réelle ou rejouée d'un enseignant débutant peut générer chez l'utilisateur des émotions, des perceptions, des sensations et des interprétations comparables à celles observées à l'écran. Cette immersion facilitée par le visionnement vidéo de corps en mouvement appellerait un flux de vécu égocentré correspondant à la situation filmée. Cette situation favoriserait par le jeu du « faire comme si » un changement de point de vue de l'égocentré vers l'allocentré qui conduirait les formés à se mettre à la place de l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu dans une sorte de processus de « dédoublement » où ils se retrouveraient à la fois objet et sujet. Ce changement de référentiel permettrait une distanciation par rapport à ces deux points de vue en favorisant le développement d'un processus de « modélisation métaphorique de l'expérience » (Durand, 2008 ; Schaeffer, 1999), mais aussi des extensions de la signification de ces expériences construites dans l'espace de formation à d'autres expériences professionnelles. C'est dans la coopération entre une vision égocentrée (voir le monde à la première personne) et une vision allocentrée (voir le monde à la troisième personne), dans la conjonction entre les émotions-intentions vécues et imaginées que se jouerait la capacité de changer de point de vue (Berthoz, 2004).

L'empathie envisagée comme un phénomène de résonance entre les propriétés du dispositif vidéoformation et l'activité exploratoire des utilisateurs ouvre l'expérience d'autrui à la compréhension des formés et formateurs : « *lorsque je vois l'autre exploiter des voies de réalisation empruntables, mais non actuellement empruntées par moi, mon intime sentiment de pouvoir faire les mêmes choses que lui est virtuellement (sinon réellement) franchissable entre ma sphère d'expérience subjective et la sienne* » (Petit, 2004, p. 139). Le dispositif en permettant d'accéder à des vécus différents à propos d'une même situation professionnelle favorise le développement de l'empathie, c'est-à-dire cette capacité de manipuler l'espace en changeant de référentiel (d'égocentré à allocentré). Pour éprouver, expé-

6. La pré-réflexivité correspond au processus de prise de conscience des contenus expérientiels implicites lors qu'ils sont mobilisés dans l'activité mais explicites lors d'un entretien d'autoconfrontation moyennant des conditions favorables de collaboration entre les praticiens et le chercheur (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003).

rimiter le monde de la classe d'un autre enseignant, il faut réussir à se mettre à sa place, prendre son point de vue tout en conservant un point de vue égocentré, il faut être à la fois lui-même, l'autre (Berthoz, 2004).

C'est par l'inhibition de son point de vue égocentré qu'il est possible d'accéder à un point de vue allocentré mais ce changement de référentiel doit être dépassé en recherchant sur l'entre-deux un point de vue de survol. Le développement de la capacité empathique peut être un « vecteur de transmission de connaissances sur le monde » en permettant d'anticiper des situations incertaines ou dangereuses subjectivement sans avoir à les vivre réellement, mais « c'est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes » (Pacherie, 2004, p. 181). Les nombreux commentaires des enseignants néotitulaires ou expérimentés présents dans le dispositif véhiculent, font circuler des normes professionnelles ascendantes construites par l'expérience. L'empathie imaginative permettrait cette pleine intériorisation des normes dans la mesure où il n'y aurait pas de public pour juger les actions projetées. Cet espace serait donc favorable à ce processus empathique, les autres étant présents dans le dispositif, mais de manière indirecte et non réactive.

La partie suivante de cet article illustre comment a été conçue la plateforme Néopass@ction à partir de cinq phases principales en s'appuyant sur ces présupposés en termes d'aide aux transformations professionnelles à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008 ; Leblanc, Gombert, & Durand, 2004) et en termes de conception continuée dans l'usage (Béguin, 2007 ; Daniellou, 2007 ; Norman, & Draper, 1986 ; Rabardel, 1995 ; Theureau, 2003) à partir d'une approche dite « expérientielle » (Cahours, Brassac, Vermersch, Bouraouis, Pachoud, & Salembier, 2007 ; Leblanc, Durand, Saury, & Theureau, 2001).

### 3.- Cinq phases itératives pour la conception de la plateforme de formation Néopass@ction

Ces cinq phases, comme autant de processus itératifs toujours en cours (cf. Figure 1), participent à l'ouverture de la plateforme à la fois à l'évolution du travail enseignant et à celle des attentes et des préoccupations des débutants. Elles s'attachent aussi à identifier les effets que génèrent les ressources proposées sur les jeunes enseignants en formation et sur leurs pratiques professionnelles effectives. Cette démarche de conception a pour ambition de favoriser des rapports dialogiques et des apprentissages mutuels entre les enseignants et les formateurs, les débutants et les expérimentés et l'établissement de rapports dynamiques et ouverts entre recherche et formation (Durand, Ria, & Veyrunes, 2010 ; Leblanc *et al.*, 2008 ; Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006).

La **première phase** s'est caractérisée par le recueil de l'activité d'une cinquantaine d'enseignants débutants du second degré dans différentes disciplines scolaires, faisant leurs premiers pas professionnels dans des établissements classés en éducation prioritaire. Sur plusieurs mois et années, le corpus de recherche a permis de modéliser leurs activités typiques, leurs expériences typiques dans des situations professionnelles problématiques de leur point de vue. L'observatoire du travail réel de ces novices a permis aussi de repérer la façon dont ils parviennent à s'adapter à leurs environnements de travail selon des temporalités longues en adoptant des stratégies d'action, des compromis entre les normes personnelles de viabilité et les normes prescrites par l'institution (Ria, 2009). Cet observatoire est toujours en cours pour continuer de suivre les parcours professionnels de ces jeunes enseignants volontaires pour la recherche.

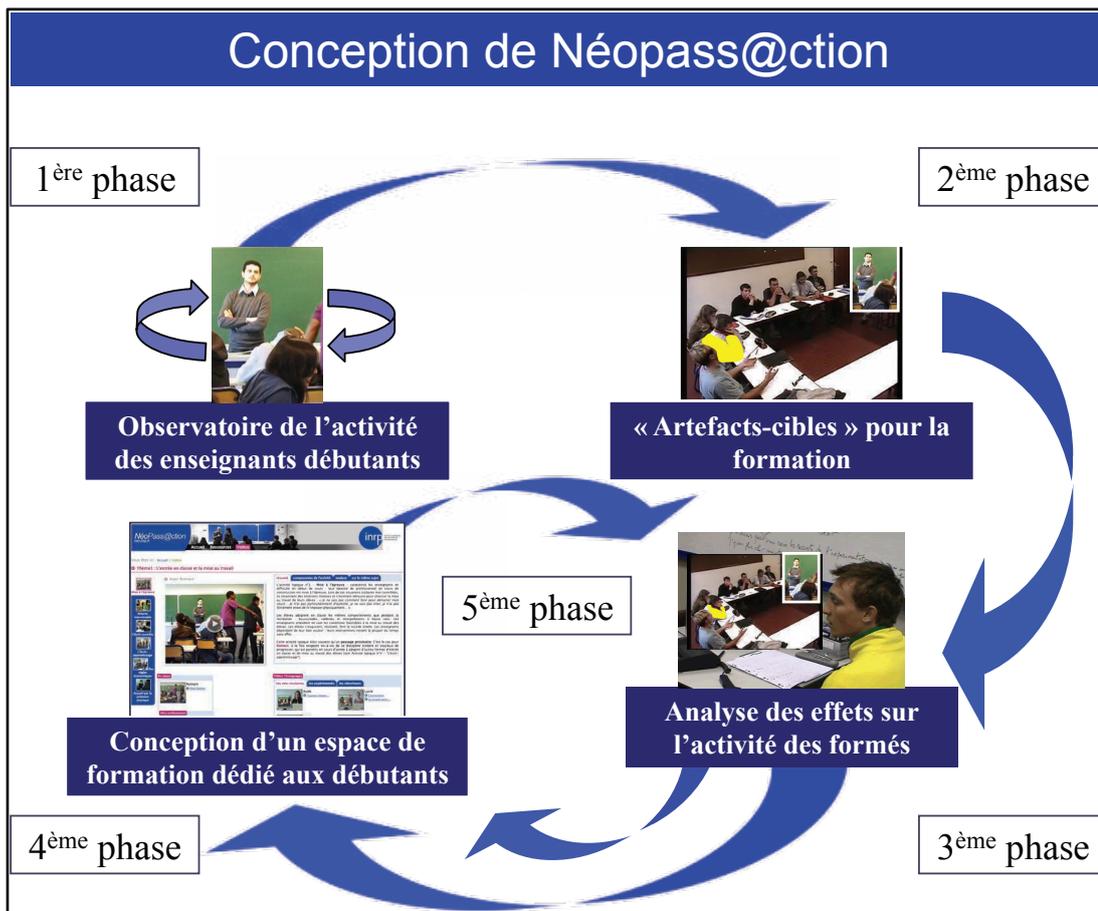


Figure 1 : Phases de conception de la plateforme Néopass@ction pour la formation des enseignants

Figure 1: Design phases of the Néopass@ction platform for teacher training

La **deuxième phase** a consisté à sélectionner une partie des modélisations produites à partir de l'analyse du travail réel des novices pour en faire des « artefacts vidéo-cibles » comme autant de « situations de référence » pour la formation en prise directe avec les préoccupations des enseignants débutants ou celles qui devraient être prioritairement les leurs dans un horizon professionnel à court terme. Ces séquences de formation, mobilisant différents formats (petits groupes disciplinaires ou pluridisciplinaires ou conférences plénières) avaient pour ambition de contribuer à leur professionnalisation en abordant des objets de natures différentes : étapes typiques de développement professionnel des débutants, autorité professorale, évolution des croyances des enseignants débutants, rituels de classe, coordinations des activités individuelles et collectives en classe, articulations des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner, efficacité/efficience des gestes professionnels, etc. Quels qu'en soient les formats et la nature des thématiques présentées, ces modalités d'intervention ont mobilisé systématiquement des cas vidéo enregistrés en classe, ayant un degré d'exemplarité de l'agir débutant, et les témoignages du sens que les enseignants observés conféraient à leur activité.

La **troisième phase** s'est traduite par une recherche systématique des effets générés par ces « artefacts vidéo-cibles » sur l'activité des futurs enseignants ou des stagiaires en formation et en classe. Il s'agissait de comprendre lors d'entretiens post-formation quels raisonnements, quelles interprétations s'opéraient chez les formés confrontés à ces extraits choisis du travail enseignant. Par exemple, une centaine de professeurs stagiaires ont été confrontés lors d'une conférence plénière à la projection d'une dizaine d'extraits vidéo extraits de l'observatoire du travail d'enseignants débutants en

milieu difficile. Les stagiaires étaient invités à décrire, à l'aide de questionnaires, d'échelles d'évaluation des émotions et d'entretiens provoqués à la volée, leurs propres ressentis, leurs perceptions et réflexions au cours des différentes séquences d'observation pour en comprendre les effets formatifs (Ria, Serres, & Leblanc, 2010). Les résultats ont montré l'impact très fort des vidéos sur les observateurs qui éprouvaient des phénomènes d'empathie, parfois même de forte compassion ou de contagion émotionnelle limitant leur capacité d'analyse des situations observées. Ces résultats ont pointé la nécessité d'accompagner ces stagiaires dans leurs observations pour que leur analyse réflexive puisse dépasser l'émergence d'affects et s'enrichir d'autres repères favorisant la « re-normalisation » de leur conception du métier d'enseignant. À cette phase, une revue de littérature a été réalisée sur les pratiques de vidéoformation pour identifier les différentes approches historiques et les biais potentiels de certaines modalités d'exploitation de la vidéo en formation. Cette recension a permis de renforcer nos options théoriques et méthodologiques (Leblanc, Ria, & Veyrunes, 2011) et de faire évoluer certains choix retenus de notre part lors de la conception de scénarios de formation mobilisant prioritairement des ressources vidéo (Leblanc, & Veyrunes, sous presse).



Figure 2 : Activité typique n° 1 du thème 1 de Néopass@ction (2010)

Figure 2: Typical Activity No. 1 from Theme 1 of Néopass@ction (2010)

Forte de ces différents enseignements, la **quatrième phase** a consisté à concevoir un environnement de formation proposant des « artefacts vidéo-cibles » les plus en phase avec les préoccupations des débutants (mais pas seulement). À ce titre, le premier thème proposé sur la plateforme répond à l'une des préoccupations les plus récurrentes des enseignants débutants lors de leur prise de fonction quelle que soit la discipline enseignée : l'entrée en classe et mise au travail de leurs élèves (cf. Figure 2). Pour cette même situation professionnelle, une modélisation des étapes de transformation de l'activité débutante a été proposée, des activités les moins maîtrisées aux plus maîtrisées [frise verticale à gauche dans l'espace de navigation du premier thème]. Chaque activité typique se distinguant de la précédente par la modification des composantes de l'expérience du débutant, mais aussi par les effets générés sur la situation scolaire appréhendée tant du point de vue de l'ambiance générale de la classe que de celui des comportements individuels des élèves. D'un point de vue méthodologique, un repérage d'expériences typiques et d'étapes typiques a été effectué en étudiant systématiquement

les comportements en classe des enseignants et les contenus d'expérience que ceux-ci ont exprimés lors des entretiens d'autoconfrontation<sup>7</sup>.

Le choix des activités-typiques retenues pour la plateforme s'est affiné progressivement à la suite : a) de plusieurs modélisations successives de l'activité des enseignants débutants sur le thème des débuts de cours (*e.g.*, Ria, 2009), b) de l'expérimentation avec des enseignants stagiaires dans différentes situations et lieux de formation de ces corpus vidéos prototypiques (Leblanc & Ria, 2010; Ria, Serres & Leblanc, 2010), c) de la confrontation à plusieurs reprises de ces choix au groupe de pilotage scientifique du projet Néopass@ction et d) de la prise en compte des contraintes juridiques liées à l'exploitation de l'image des acteurs sur Internet et des contraintes techniques associées.

La « scénarisation médiatique » a consisté, à découper, relier les différentes ressources issues de la recherche (250 heures de données vidéo dans 9 disciplines issues de 4 établissements) en une centaine d'unités signifiantes (montage vidéo de quelques minutes, titres évocateurs, photos, textes courts). L'accès en parcours libre pour une formation individuelle ou en parcours institutionnalisé permet de visionner l'ensemble de ces extraits vidéos pour le premier thème proposé (l'accueil et la mise au travail des élèves) pour identifier les caractéristiques de chacune des activités des débutants et leurs effets sur les élèves, comprendre la dynamique de transformation de leur activité, apprendre de l'expérience d'autres débutants et de celle d'enseignants plus chevronnés qui décrivent les gestes professionnels employés pour dépasser ces situations critiques.

Au début de la quatrième phase, deux études exploratoires auprès de futurs enseignants et formateurs se sont déroulées pour tester à partir d'une version prototype de la plateforme à la fois son « utilité », c'est-à-dire son potentiel en termes d'aide à l'apprentissage professionnel (*cf.* le compte rendu de recherche avec une professeure stagiaire dans les pages suivantes), son « utilisabilité », c'est-à-dire sa facilité d'utilisation et le niveau de satisfaction procuré et son « acceptabilité », c'est-à-dire sa compatibilité avec les valeurs, la culture et les organisations professionnelles au sein desquelles elle veut s'insérer (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel, Lutz, & Morcillo, 2003). Deux types d'information dans ces « situations tremplin » ont été recueillis pour en retour modifier l'architecture de la plateforme : a) à court terme, les premières navigations sur Néopass@ction par des stagiaires ont directement contribué à des transformations de l'environnement : *e.g.*, la nécessité de donner des conseils minimums préalables à la navigation, de coupler la vidéo en classe avec le témoignage du vécu professionnel, de repositionner dans la plateforme un extrait vidéo à un niveau d'accessibilité attendu par les débutants, *etc.*, et b) à plus long terme, la navigation effectuée par plusieurs formateurs chevronnés a permis de recenser leurs commentaires, réactions, projections dans la façon d'utiliser cet environnement en formation (*e.g.*, identification de thèmes d'étude possibles en formation, scénarisation de l'exploitation des ressources vidéos, *etc.*).

La **cinquième phase** a consisté au lancement officiel de la plateforme Néopass@ction à la rentrée scolaire 2010-2011. Elle a donné lieu à de nombreuses présentations dans des secteurs très variés :

— Ministère de l'Éducation nationale<sup>8</sup>, Dgesco<sup>9</sup>, Sénat, UNESCO ;

7. Par exemple, Romain, enseignant volontaire pour la recherche, illustre une des difficultés communes rencontrées par beaucoup de jeunes enseignants dans des conditions d'exercice professionnel peu favorables. Comprendre ce qui organise ce novice, lorsqu'il ne parvient pas à contrôler et à mettre au travail les élèves, nécessite de décrire son « monde propre » compris comme le couplage subjectif de l'enseignant à son environnement de travail : ses propriétés perceptives, interprétatives, cognitives et actionnelles construisent d'un environnement objectif une situation sensible et signifiante délimitant son potentiel d'action. C'est à partir de ce « monde propre » que son activité va pouvoir se transformer. Et la transformation de l'activité de Romain, après six mois d'expérience professionnelle pour accueillir les élèves et les mettre au travail, montre quelles modalités concrètes il a pu employer pour parvenir à maîtriser une classe difficile.
8. La plateforme de Néopass@ction est mentionnée dans le Bulletin Officiel n°2 du 13 janvier 2011 : Formation à la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme Clair : <http://www.education.gouv.fr/cid54518/mene1001091c.html>
9. Direction générale de l'enseignement scolaire.

- Communautés scientifiques (journées d'étude, colloques nationaux et internationaux) ;
- Presses écrite et audiovisuelle à l'échelle nationale ;
- Formations d'enseignants débutants organisées par les rectorats ou les universités ;
- Formations de formateurs lors de la présentation et spécification des nouveaux dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants, *etc.*

Ces différentes présentations ont permis d'évaluer plus globalement la pertinence et la viabilité de cet artefact de formation dans un contexte français marqué par une réforme profonde de la formation des enseignants et d'apprécier son « acceptabilité » par les différents milieux professionnels concernés. Cette 5<sup>e</sup> phase se prolonge par le développement de plusieurs projets de thèses doctorales pour évaluer de manière quantitative et qualitative l'usage de la plateforme. Ces recherches devraient permettre de mieux identifier l'impact de navigations individuelles et/ou collectives d'enseignants débutants sur le développement de leur activité réflexive, mais aussi de nouveaux pouvoirs d'action lors de leurs premières semaines d'enseignement.

Enfin, le développement de plateforme Néopass@ction, s'appuyant sur une équipe d'une vingtaine de personnes de l'Institut Français de l'Éducation et sur une demi-douzaine de laboratoires de recherche en sciences humaines<sup>10</sup>, a proposé dès la rentrée scolaire 2011/12 quatre nouveaux thèmes professionnels dans le premier degré et second degré et une ressource d'aide à la formation accessible conjointement aux enseignants débutants et à leurs formateurs. Une charte commune à l'ensemble des thèmes a été spécifiée pour conserver sur la plateforme de formation une unité de conception d'ensemble :

- Partir prioritairement des situations vécues par les débutants en mobilisant secondairement l'activité d'enseignants plus expérimentés ;
- Partir systématiquement des enjeux liés à l'activité professionnelle tout en intégrant ceux liés aux contenus enseignés ;
- Associer systématiquement aux extraits vidéo de classe la mise en mots des vécus professionnels pour en comprendre le sens, l'efficacité, les aspects spécifiques et typiques, les ancrages concrets dans l'action, les contraintes liées aux conditions d'enseignement, *etc.* ;
- Recenser, décrire, analyser les modalités d'enseignement recueillies et en interroger la pertinence et l'efficacité attendue, supposée ;
- Proposer systématiquement pour chaque situation professionnelle le regard croisé d'enseignants débutants, d'enseignants expérimentés et de chercheurs pour montrer la complexité du travail enseignant et sa dynamique de transformation ;
- Organiser, en relation avec les formateurs/tuteurs chargés de l'accompagnement des enseignants débutants, des retours d'expérience sur l'utilisation de ces ressources.

Finalement, ce « *work in progress* » a pour ambition d'enrichir l'espace de formation de nouvelles ressources rendant compte des transformations des modalités d'action des enseignants (en fonction par exemple de nouvelles prescriptions), mais aussi de le modifier compte tenu des effets que celui-ci génère sur les parcours de formation.

#### **4.- Les « transformations silencieuses » des activités en classe et en formation comme enjeux d'apprentissage**

Dans cette dernière partie, sont présentés trois axes de recherche, investis en parallèle, pour accom-

10. Laboratoire ACTé de l'IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont 2 ; Laboratoire CIRCEF-ESCOL de Paris 8 ; Laboratoire CRAFT de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de Genève, Suisse ; Laboratoire LIRDEF de l'IUFM du Languedoc-Roussillon, Université de Montpellier 2 ; Laboratoire SES-CREFI-T, Université de Toulouse-Le Mirail ; UMR ADEF, Université de Provence ; UMR Education & Politiques, Université de Lyon 2.

pagner le processus d'appropriation de cette plateforme par les différents acteurs et le processus de conception de ressources complémentaires : a) la modélisation des transformations de l'activité débutante en classe en termes d'aide à la professionnalisation des enseignants, b) la compréhension des transformations de l'activité des débutants en navigation sur Néopass@ction en termes d'aide à l'utilisation par les formateurs et c) le suivi des usages de la plateforme à distance de manière quantitative en termes d'aide aux concepteurs de la ressource.

### **Comprendre les « transformations silencieuses » de l'activité débutante en classe pour accompagner la professionnalisation des enseignants**

L'activité débutante se transforme en général de manière importante dans les premiers mois et les premières années d'exercice professionnel. Elle est marquée par une succession d'états passagers ou de compromis provisoires. Une apparente stabilité peut apparaître si la durée de l'observation est réduite ou si la focale est orientée seulement sur un point de vue particulier. La transformation en cours n'est pas forcément visible, elle peut s'opérer imperceptiblement, en silence sans se faire remarquer pour, quelques mois après, apparaître de manière spectaculaire. Qu'est-ce qui a changé ? Quand l'activité s'est transformée, il ne s'agit pas d'un simple ajustement de surface aux contraintes de la situation professionnelle rencontrée, mais de la « trans-formation » plus profonde (passage d'une forme à une autre) de l'ensemble de ses composantes.

À titre d'exemple, la navigation dans le premier thème de la plateforme Néopass@ction montre la transformation de l'activité de Romain, enseignant débutant prototypique – de bon niveau de formation académique, mais sans formation professionnelle adaptée – dans sa façon d'accueillir et de mettre au travail une classe d'élèves difficiles. En début d'année scolaire, Romain pensait que son attitude silencieuse en début du cours, les bras croisés, montrant derrière son bureau une « *disponibilité de prof* », allait suffire. L'obtention du silence et de l'ordre de la classe était pour lui un préalable absolu. Et cette conviction, construite implicitement durant sa propre scolarité, se révélait être un obstacle à la mise au travail rapide d'élèves stratèges pour en retarder l'échéance. Romain a vécu pendant plusieurs mois une véritable mise à l'épreuve dans cette situation professionnelle problématique dont il est parvenu à s'extraire difficilement sans aide ni assistance de la part d'autres enseignants pairs ou plus chevronnés.

Six mois après, Romain accueillait les élèves dans le couloir pour leur distribuer dès le seuil de la porte de sa classe une fiche de travail scolaire. Cette modalité d'entrée en classe reflétait son intention d'anticiper le plus tôt possible le contrôle de la situation, et de positionner d'emblée et ostensiblement les savoirs scolaires comme enjeu de transaction avec les élèves. Cette nouvelle modalité de mise au travail reposait sur la conviction qu'un exercice écrit effectué individuellement avec des consignes minimales pouvait contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la main mise sur la classe dans son ensemble. L'usage de l'écrit favorisait le découplage provisoire de son activité vis-à-vis de celle des élèves lors d'une situation professionnelle vécue régulièrement de manière critique par ce jeune enseignant.

Ainsi, les deux extraits vidéo de l'activité de Romain sur une échelle temporelle de quelques mois montrent deux dispositions à agir très contrastées. Le risque serait de penser que son activité se serait « métamorphosée » de manière spontanée et rapide. Son suivi par la recherche montre au contraire une transformation plutôt lente, faite de périodes de tâtonnement, d'essais infructueux, de retours en arrière pour stabiliser, enfin, cette forme de rituel d'entrée en classe. La construction de nouveaux pouvoirs d'action s'est déployée sur la base d'ajustements plus ou moins implicites, plus ou moins intuitifs, provoqués par son mal-être professionnel et guidés par leurs effets pragmatiques sur la situation scolaire. La construction de l'activité professionnelle de Romain s'est effectuée selon un processus de « modification-continuation » de ses dispositions à agir dans des situations de classe comparables. Modification cruciale puisqu'il ne parvenait pas à enseigner en début d'année et que sa propre légitimité professionnelle était menacée, continuation nécessaire pour adopter devant les élèves un registre de pertinence requérant une certaine stabilité ou au moins limitant l'adoption de

conduites orthogonales pouvant générer l'effet inverse à celui escompté.

Ainsi, les deux extraits vidéo de l'activité de Romain à quelques mois d'écart, au risque d'être appréhendés comme deux postures figées, sont au contraire révélateurs de la dynamique de sa transformation professionnelle en cours. Il ne s'agit pas non plus de prendre la seconde activité de Romain pour la « bonne pratique » qu'il faudrait s'appropriier et appliquer sans condition, mais plutôt de pouvoir identifier la nature des changements opérés au sein de son activité. Pour y parvenir, l'activité de Romain a été étudiée en s'attachant à ne retenir que ses organisateurs principaux : a) deux préoccupations constitutives du principal dilemme de cette profession : enseigner (transmettre) des savoirs scolaires *versus* contrôler l'ordre en classe, b) des contenus scolaires à transmettre (instruction) et des valeurs ou principes éthiques (éducation), c) des modalités d'adressage de l'enseignant à des individus et à un collectif et d) un vécu professionnel plus ou moins confortable dans le flux ordinaire des situations scolaires rencontrées. Chacun de ces organisateurs étant quantifié sur une échelle de 0 à 5 points.

En quelques mois d'expérience professionnelle, les dispositions à agir de Romain se sont transformées (cf. Figure 3) :

- d'une expérience très éprouvante à une expérience plus confortable (de -4 à + 1 sur une échelle analogique d'autoévaluation de son confort/inconfort allant de -5 à + 5) ;
- d'une préoccupation liée au seul contrôle des élèves à une préoccupation relative à l'enseignement à des fins de contrôle des élèves ;
- de l'absence de savoirs scolaires à leur usage instrumentalisé à des fins de contrôle des élèves (et d'enseignement dans un second plan) ;
- d'une orientation de l'action de l'enseignant majoritairement vers le collectif à un adressage individuel pour contrôler le collectif.

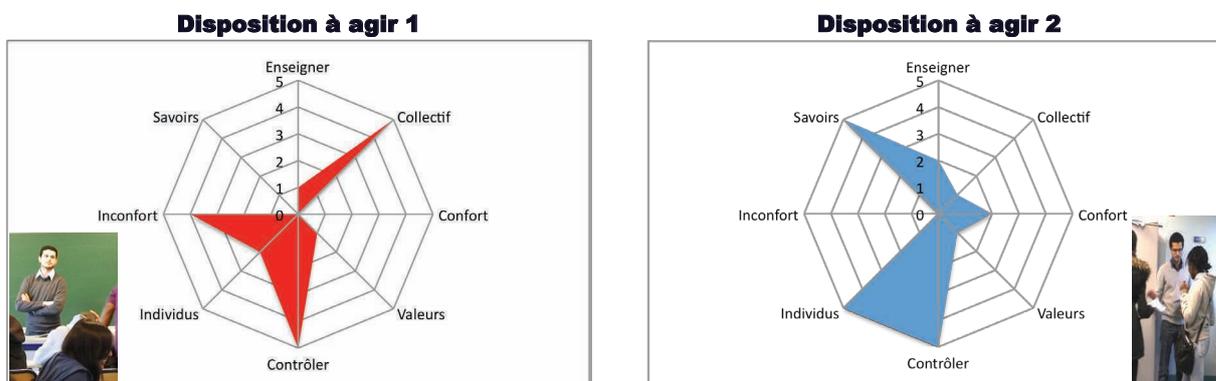


Figure 3 : Transformation de l'activité de Romain en début de cours après six mois d'expérience

*Figure 3: How Roman's approach changed at the beginning of a course and after six months of experience*

Cette perspective montre que les extraits vidéo ne peuvent suffire pour la formation des enseignants débutants. Si le visionnement des séquences de classe peut s'enrichir de l'explicitation par les enseignants observés de leurs vécus professionnels (disponibles sur la plateforme), la modélisation des transformations de leur activité constitue un pas de plus dans la compréhension du développement professionnel. Il s'agit de les aider par ces simplifications – non simplistes et non statiques – à déconstruire la complexité de leur travail et de leur donner des repères concrets et prioritaires pour guider leur propre action en classe et pour pouvoir l'analyser *a posteriori*. Ce type d'analyse produite par la recherche est consultable dans le module d'aide à la formation de la plateforme Néopass@

ction.

### Comprendre les « transformations silencieuses » de l'activité des débutants en navigation sur Néopass@ction pour accompagner l'activité des formateurs

Dans la 4<sup>e</sup> phase de la démarche de conception (partie précédente), nous avons cherché à comprendre le potentiel de développement que représentait la ressource Néopass@ction pour des enseignants débutants. À partir de l'utilisation effective de la version prototype en situation d'autoformation, nous avons reconstruit, de leur point de vue, le potentiel d'apprentissage offert par ces « espaces d'activité future possibles » (Daniellou, 2007) ; ceci nous a permis d'évaluer « l'appropriabilité » (Haué, 2004 ; Theureau, 2002) par les utilisateurs de l'artefact envisagé comme un dispositif de couplage s'intégrant au « corps propre » du sujet et prolongeant ses capacités émotionnelles, perceptives, interprétatives et réflexives.

La situation d'utilisation libre en présence d'un chercheur était filmée à partir d'un plan trois quarts arrière qui permettait d'enregistrer à la fois le contenu des navigations et les expressions mimico-gestuelles des utilisateurs potentiellement pertinentes pour l'analyse. Le chercheur les amenait à travers des verbalisations spontanées et interruptives (Theureau, 2004) à expliciter leurs pensées, focalisations, interprétations, émotions en relation avec les choix de navigation et les vidéos visionnées. Sont présentés ici quelques effets de cette navigation libre sur la manière dont une enseignante-stagiaire (Chloé) prévoit, *via* cet environnement d'apprentissage simulé, de reconfigurer le démarrage de ses cours à la rentrée scolaire prochaine. Ces premiers résultats ont permis dans un premier temps d'évaluer « l'appropriabilité » de la plateforme, c'est-à-dire comment elle favorise la découverte de son fonctionnement et de son utilité ; et dans un second temps l'élaboration d'un système d'aide à la formation.

Chloé qui venait de connaître sa prochaine affectation de rentrée scolaire au sein d'un établissement classé éducation prioritaire a exploré cet espace avec le projet de construire un rituel de début du cours adapté à ses exigences. La consultation de la première vidéo de classe intitulée « Mise à l'épreuve » l'a immergée immédiatement, par mimétisme, dans une atmosphère de début de cours connu : « *le coup du sac qui se promène de droite à gauche, c'est courant et rigolo* », mais en même temps l'a interpellée compte tenu du déploiement non maîtrisé de foyers d'activités perturbateurs : « *au début ça me paraissait un peu gentillet et puis... finalement je suis un peu plus inquiète pour lui compte tenu des événements, ça va être un peu plus compliqué...* ». À travers la posture d'attente de Romain – les bras croisés adossé au tableau – qui prend forme sur un fond d'activités anarchiques d'élèves, elle prit conscience de l'inadéquation et de l'inefficacité de cette attitude qu'elle rattachait à une croyance naïve partagée par les enseignants débutants et formulée en ces termes : « *On estime que notre présence devrait suffire* ». Elle avait déjà conscience que ce type de posture ne suffisait pas à transformer un groupe d'adolescents turbulents en élèves prêts à écouter l'enseignant, mais elle n'entrevoit pas d'alternatives pertinentes. Cette première confrontation a renforcé chez elle l'importance d'anticiper cette question du démarrage du cours avec des stratégies d'actions particulières pour réussir à capter l'attention de ces adolescents.

La consultation du vécu professionnel de Romain lui a permis d'élaborer deux principes pour sa future activité professionnelle : a) il est nécessaire de trouver une accroche adaptée à ces élèves en difficulté dans les disciplines scolaires et b) le calibrage et le suivi, *stricto sensu* de la préparation du cours de l'enseignant sur les contenus didactiques, ne favorisent pas les conduites d'ajustement aux attitudes imprévisibles des élèves. La navigation induite par les « icônes sous-titrées » de la plateforme l'a conduite à choisir parmi les commentaires de deux enseignantes expérimentées. Elle s'est orientée spontanément vers la plus jeune (repérée à partir de la photo) en évoquant l'idée qu'elle avait plus de chance de retrouver une certaine proximité entre leurs façons d'agir (compte tenu de leur écart d'âge limité). On retrouve ici l'idée que les transformations professionnelles se font à travers le couple « modification-continuation » dans lequel les débutants doivent trouver un certain équilibre. Les modifications sont souvent envisageables sur un fond de conservatisme, c'est-à-dire

sur la base d'une stabilité de l'agir professionnel qui, pour se pérenniser, requiert un ajustement aux perturbations rencontrées. Les propos de cette première enseignante se sont alors inscrits en continuité par rapport à sa pratique. Ce qui a eu pour effet de la rassurer et la conforter dans ses façons de faire en lui procurant un sentiment de confiance pour envisager sa rentrée.

Les perturbations porteuses de changement sont venues davantage (mais seulement dans un second temps) des propos d'une enseignante plus âgée, lors de la consultation d'une vidéo dont le titre l'avait interpellée : « Dépasser le cadrage ». Les biais d'une attente du silence ou d'un ordre sans fin que les enseignants cherchent à obtenir envers et contre tout, qui étaient développés par cette enseignante expérimentée ont fait sens pour Chloé. En écoutant ses arguments illustrés de situations vécues, elle prit conscience du caractère non pertinent de la proposition alternative qu'elle avait elle-même formulée en début d'exploration face à la vidéo de Romain : « *ce que j'ai dit tout à l'heure, de faire sortir tout le monde pour les faire re-rentre, c'est cette même voie sans issue !* ». Du coup, elle reposa le problème du début de cours en ces termes : faut-il rechercher l'obtention de l'ordre avant de démarrer le cours ou une entrée rapide et directe par les contenus n'est-elle pas plus pertinente ? Elle prit rapidement position pour la deuxième option étayée par plusieurs témoignages convergents dans les extraits consultés (néotitulaires et expérimentés). Le visionnement de Romain six mois plus tard allait conforter fortement Chloé sur les effets possibles de certaines façons de faire : « *accueillir au seuil, rentrer directement dans le vif du sujet, passer par les TICE<sup>11</sup> et mettre les élèves au travail* ».

Si Chloé a construit *via* cette exploration des pistes potentielles pour démarrer ses futurs cours en ayant anticipé un certain nombre de difficultés typiques : « *en fait, je suis convaincue, je crois que je sais ce que je vais faire* », elle s'est interrogée encore sur l'impact des transformations de l'activité de Romain sur sa propre personne : « *est-ce qu'il se pose encore cette question du charisme et de palier son manque de charisme, où est-ce qu'il est dans un rapport beaucoup plus détendu par rapport à la classe ?* ». Elle s'est demandé si les changements visibles des façons d'agir de Romain s'accompagnaient de transformations peut-être moins visibles, mais tout aussi essentielles de sa relation à lui-même et au monde qui l'entourait.

Au final, la navigation dans le prototype de la plateforme Néopass@ction commentée et adressée à un chercheur a permis à Chloé : a) de mieux délimiter les problèmes sous-jacents à la mise au travail des élèves dans ce contexte d'enseignement en éducation prioritaire, b) de trouver des pistes d'actions pertinentes dont elle a construit le sens en liant ses propres expériences, le vécu des enseignants relatif à leur début de cours filmé et les commentaires expérimentés et distanciés d'enseignants expérimentés sur ces mêmes situations professionnelles et c) de se projeter dans un futur à moyen terme (la rentrée scolaire suivante) pour anticiper ses rituels de début de cours en ayant construit une pré-visualisation des possibles en termes de comportements d'élèves, de façons d'agir et d'effets potentiels entre les deux. L'établissement de liens entre ces différentes situations vécues et fictives a permis de faire circuler des connaissances, des émotions, des interprétations... d'un contexte à un autre, de les valider, les invalider (sans risques encourus) et d'en construire de nouvelles. Il reste évidemment à suivre d'une part, comment des réorganisations effectives de l'activité professionnelle peuvent s'opérer en exploitant les expériences vécues dans cet environnement de formation et d'autre part, à préciser les conditions d'accompagnement nécessaires de l'utilisation de Néopass@ction afin que ces situations fictives de formation favorisent concrètement des transformations professionnelles.

### **Le suivi des statistiques de fréquentation et d'usage de la plateforme comme aide aux orientations de la conception**

La plateforme Néopass@ction est un site internet protégé, uniquement accessible aux enseignants à des fins de formation par le biais d'un identifiant, donné par l'Institut Français de l'Éducation, qui est garant de la sécurité informatique du système et de la gestion des personnes ayant accès au site. Il s'agit de protéger l'image des élèves et des enseignants qui se sont portés volontaires pour être

11. Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

filmés dans des situations professionnelles parfois problématiques, même si ceux-ci ont rempli des autorisations de captation d'images. Malgré ces contraintes liées à la protection des personnes et de l'image publique d'un métier qu'il n'est pas nécessaire de déprécier davantage, cette plateforme vidéo a été bien accueillie par les débutants, les formateurs des universités ou des IUFM. Lors des six premiers mois de mise en ligne, la plateforme a reçu en moyenne 300 connexions par jour, avec 700 connexions par jour pour le premier mois de lancement (période certainement la plus porteuse concernant le premier thème de la plateforme : « accueil des élèves et mise au travail »).

L'étude plus précise des navigations montre que les vidéos les plus consultées sur la plateforme sont celles relatives aux situations professionnelles les moins maîtrisées : les enseignants consultent régulièrement de manière groupée l'extrait de l'activité de Romain en classe intitulée « Mise à l'épreuve », puis celui relatif à l'explicitation de son vécu professionnel lors de cette première activité puis celui correspondant à son activité six mois plus tard, caractérisée par ses très nets progrès professionnels dans la mise au travail de ses élèves. Puis la majorité des navigateurs visionnent directement l'extrait vidéo de l'enseignante la plus chevronnée. Ils parcourent ainsi la plateforme en consultant l'activité la moins maîtrisée à la plus maîtrisée sans prendre le temps de consulter les étapes intermédiaires dont l'intelligibilité a été construite par la recherche.

La plateforme propose, au moins pour le premier thème, une modélisation des transformations typiques de l'activité débutante modélisée en identifiant plusieurs étapes ou compromis provisoires dans la manière d'accueillir et de mettre les élèves au travail. Mais les premiers utilisateurs ont tendance à se focaliser sur les activités aux deux extrémités de la frise développementale, sans prendre la mesure des étapes de transformation. Ce qui montre que la navigation libre ou sans guidages préférentiels ne favorise pas la compréhension du message principal que les concepteurs de la plateforme souhaitent délivrer : l'agir débutant se transforme de manière typique et la prise de conscience de ses étapes peut favoriser la transformation de la pratique d'un débutant qui, dans une perspective de « proche développement », s'autorisera – moyennant des conditions favorables – à mobiliser de nouveaux possibles, ne faisant pas partie jusque-là de son registre expérientiel, mais observés chez d'autres pairs. Ces premiers constats sur l'usage de la plateforme Néopass@ction à l'échelle nationale devront être confirmés ou infirmés par d'autres études plus systématiques en consultation libre ou au contraire dans le cadre d'une formation institutionnalisée.

## Conclusion

Notre contribution s'inscrit dans un renouvellement récent du questionnement qui traverse l'ingénierie de conception des formations professionnelles d'adultes à l'échelle internationale : sur quelles bases élaborer des référentiels et curricula de formation ? Comment concevoir des ressources destinées à la formation à partir de quels savoirs ou de quels types d'analyse de l'activité professionnelle ? Comment évaluer le potentiel d'apprentissage des artefacts conçus et comment en exploiter les analyses dans le processus de conception ? (e.g., *Raisons éducatives* n° 10 et n° 13 ; *Recherche & Formation* n° 64 et n° 65). Cet article a tenté de montrer comment nous répondions à ces questions en décrivant et analysant le processus de conception d'une plateforme de formation nationale à destination des enseignants débutants. Pour cela, nous avons présenté nos présupposés théoriques et épistémologiques d'une ingénierie de la conception de ressources de formation « par et pour » l'analyse de l'activité réelle des enseignants.

Notre démarche se situe dans la lignée des travaux en didactique professionnelle (Pastré, 2005) tout en s'en différenciant par l'approche enactive dans laquelle la conception des artefacts de formation est appréhendée en termes d'aides aux processus de « modification-continuation » de l'activité des enseignants débutants (Durand, 2008 ; Leblanc *et al.*, 2008 ; Leblanc & Ria, 2010). Nous avons montré le caractère « doublement centré sur l'activité » de la conception de Néopass@ction : a) la structure centrale et les contenus de cette ressource sont organisés à partir d'une modélisation des transformations de l'activité débutante des enseignants et non uniquement à partir d'une activité

experte et b) les simulations participatives aux différentes phases du processus de conception ont permis d'anticiper sur la création d'« espaces d'actions encouragés » (Durand, 2008) susceptibles de provoquer des modifications de l'activité des débutants en formation et dans le prolongement de leur activité en classe.

La « scénarisation médiatique » de la ressource exploitée dans un contexte de formation l'enrichissement des traces vidéo de l'activité à partir de diverses formes d'autoconfrontation utilisées en recherche (Mollo & Falzon, 2004) ainsi que la modélisation des transformations de l'activité débutante des enseignants (Leblanc & Veyrunes, sous presse). Elle s'inscrit dans un renouvellement récent de dispositifs spécifiques de formation exploitant des épisodes vidéoscopés issus de corpus de la recherche et adossés à des théories de l'activité (Durand, 2009 ; Leblanc, Gombert, & Durand, 2004 ; Saussez & Yvon, 2010). Nous avons évalué à partir de données empiriques le potentiel de cette « scénarisation ouverte » en analysant « l'utilité » de cette ressource et son « appropriabilité » par des enseignants débutants. Les premiers résultats montrent un réel potentiel d'aide aux transformations de l'activité enseignante des débutants, mais dans une situation d'utilisation adressée à un chercheur. La conception continuée dans l'usage nous conduit à faire évoluer la plateforme en l'enrichissant de ces analyses et en concevant un espace à destination des formateurs pour accompagner ces explorations-apprentissages professionnels. La perspective de nouveaux espaces de formation, avec pour support préférentiel la vidéo, augure sans nul doute d'une transformation plus ou moins rapide de la formation des enseignants, proposant en alternance des modalités que l'on avait tendance jusque-là à opposer : formation en présentiel et à distance, autoformation et co-formation, formation à partir de l'activité débutante et à partir de l'activité experte, etc. Des recherches devront contribuer à mesurer de manière systématique les effets de ces différentes modalités d'alternance, orchestrées dans un même espace de formation hybride, sur les trajectoires de formation des enseignants.

Si nous n'avons pas abordé scientifiquement la question de « l'acceptabilité » de cette plateforme au sein du monde de la formation, de la recherche et du domaine professionnel, nous avons pu l'apprécier à travers nos propres expériences du processus de conception. Ainsi à chacun des niveaux d'analyse, les actions de recherche, de conception, de simulation, d'information et de formation ont permis de rassembler des personnes appartenant à différents mondes professionnels, de croiser des regards et des points de vue qui se sont mutuellement enrichis : enseignants débutants, enseignants expérimentés, formateurs, responsables de formation, décideurs politiques, informaticiens, concepteurs et chercheurs. La « rencontre » de ces mondes (Daniellou, 2007) contribue à favoriser une meilleure compréhension de l'activité des enseignants débutants et à créer les conditions de l'ouverture de nouvelles voies pour l'accompagnement de leur développement professionnel. Ces rencontres participent à la mise en lumière des normes professionnelles et de leurs évolutions, appréhendées selon un double point de vue : celui des normes personnelles de viabilité des enseignants pour exercer leur métier dans la durée et celui des normes académiques pour satisfaire aux missions de l'école. Dans notre perspective ergonomique, il s'agit de ne pas les opposer, mais de repérer quels compromis provisoires, quels équilibres dynamiques se donnent les enseignants dans des contextes d'exercice en pleine mutation.

#### RÉFÉRENCES

- Beguín, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@ctivités*, 4(2), 107-114.
- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz, & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp.251-275). Paris: Éditions Odile Jacob.
- Cahours, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraouis, J.-L., Pachoud, B., & Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 85-120.
- Cahour, B., & Falzon, P. (1991). Assistance à l'opérateur et modélisation de sa compétence. *Intellectica*, 2(12), 159-186.

- Danelliou, F. (2007). Des fonctions de la simulation des situations de travail en ergonomie. *@ctivités*, 4(2), 77-83.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand, & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-225). Paris: PUF.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : Argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons éducatives*, 10, 185-202.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez, F. Yvon & F. Loyola (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-39). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Falzon, P. (2005). Ergonomie, conception et développement. *Conférence introductive, 40ème Congrès de la SELF*, Saint-Denis, La Réunion, 21-23 septembre 2005.
- Haué, J.-B. (2004). Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation, *@ctivités*, 1(2), 170-194. <http://www.activites.org/v1n2/haue.pdf>
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.
- Hotte, R., Godinet, H., & Pernin, J.-P. (2007). Scénariser l'apprentissage, une activité de modélisation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 7-13.
- Jolion, J.-M. (2011). Rapport d'étape « Masterisation de la formation initiale des enseignants ». <http://enseignementsup-recherche.gouv.fr>
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris: PUF.
- Leblanc, S., Durand, M., Saury, J., & Theureau, J. (2001). Knowledge construction during multimedia user's action. *Computers & Education*, 36, 59-82.
- Leblanc, S., Gombert, P., & Durand, M. (Eds.) (2004). *Réfléchir les pratiques : sport, éducation, formation*. Version CDROM. École Nationale de Voile & IUFM de Montpellier.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, (pp. 255-265). Bruxelles: De Boeck.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2011). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard, & A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, (pp. 63-94). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (sous presse). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.
- Malet, R. (Ed.) (2010). Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts. *Recherche & Formation*, 65.
- Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.

- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Méard, J. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. *Éducation permanente*, 161-2, 45-53.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart. Defending human attributes in the age of the machine*. New York: Addison-Wesley.
- Norman, D. A., & Draper, S. W. (Eds.) (1986). *User centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Obin, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport du Ministère Français de l'Éducation Nationale.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz, & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp.150-180). Paris: Éditions Odile Jacob.
- Pastré, P. (1995). Problèmes didactiques posés par les simulations. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 44-53.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Petit, J.L. (2004). Empathie et intersubjectivité. In A. Berthoz, & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp.123-147). Paris: Éditions Odile Jacob.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne: Peter Lang.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Éditions Bayard.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand, & L. Fillietaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris: PUF.
- Ria, L. (Ed.) (2010). Plate-forme de formation en ligne « Néopass@ction » de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, (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)/2010, 105-120.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels en éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, soutenue le 15 mars 2010 à l'Université de Provence.
- Saussez F., & Yvon, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.
- Schulle, J., & Dembélé M. (2007). *Former des enseignants : politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation n° 84*. Paris: UNESCO.
- Serres, G., & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des Hautes Écoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 99-119.

- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60-1, 20-37.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465-480.
- Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. Entretien de Régis Malet. *Recherche et Formation*, 60(1), 105-110.
- Theureau, J. (2002) La notion de charge mentale est-elle soluble dans l'analyse du travail, la conception ergonomique et la recherche neuro-physiologique ? In M. Jourdan, & J. Theureau (Eds.), *La charge de travail, concept flou et vrai problème* (pp.41-69). Toulouse: Octarès.
- Theureau J. (2003). Chapter 4: Course-of-Action Analysis and Course-of-Action Centered Design. In : E. Hollnagel (Ed.), *Handbook of Cognitive Task Design* (pp.55-81). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse: Octarès.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Actes de la Conférence « Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain »*, Strasbourg, 391-402.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-7.
- Winograd, T., & Florès, F. (1989). *L'intelligence artificielle en question*. Paris: PUF.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse: Octarès.

#### RÉSUMÉ

Dans un contexte français de formation ne contribuant pas suffisamment à prendre en compte les problématiques professionnelles du métier vers lequel les étudiants se destinent, la plateforme Néopass@ction répond à la volonté de proposer au plan national des référentiels sur le travail réel des enseignants comme ressources d'autoformation à distance ou de formation institutionnalisée en présence de superviseurs ou de tuteurs. Cet article décrit comment a été conçue la plateforme Néopass@ction à partir de plusieurs phases d'articulation entre recherche et formation en s'appuyant sur des présupposés théoriques en termes d'aide à la professionnalisation à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive.

La conception de Néopass@ction est « doublement centrée sur l'activité » : a) la structure centrale et les contenus de cette ressource sont organisés à partir d'une modélisation des transformations typiques de l'activité des enseignants débutants et b) les modélisations scénarisées de ces transformations sont susceptibles de provoquer des modifications de l'activité des débutants en formation et, dans le prolongement, dans leur activité en classe. Ces processus de transformation de l'activité professionnelle constituent des aides précieuses pour la « conception continuée dans l'usage » de la plateforme qui de ce fait est amenée elle-même à se transformer à l'aune de l'évolution de la professionnalité enseignante et des effets que cet artefact génère sur les activités des enseignants en formation.

#### MOTS CLEFS

Enseignants débutants, activités typiques, professionnalisation, vidéoformation, conception continuée dans l'usage

#### RÉFÉRENCIEMENT

Ria, L., & 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), pp. 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Article soumis le 4 mai 2011, accepté pour publication le 8 juin 2011