
Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement ?

*Analysis of the work of beginning teachers and the use of classroom videos in
teacher education*

Frédéric Saussez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2163>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2163](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2163)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 11-22

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Frédéric Saussez, « Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement ? », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2163> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2163>

© Tous droits réservés

Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement?

> **Frédéric SAUSSEZ**

Université de Sherbrooke (Canada), Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Si une formation professionnelle des enseignants vise bien à les préparer à exercer une activité laborieuse complexe, il n'en demeure pas moins vrai que la référence au travail réel fait encore souvent défaut dans les programmes de formation à l'enseignement et pose de nombreux problèmes aux concepteurs de programme ainsi qu'aux formateurs (Paquay et Perrenoud, 2014). Conçu à travers le prisme des tâches et de modèles d'action extrapolés de la recherche sur l'enseignant efficace ou expert (Saussez et Yvon, 2014) ou à travers d'autres modèles normatifs de professionnalité défendus par les formateurs universitaires tel celui du praticien réflexif (Tardif, Borges et Malo, 2013), le travail mis en scène en formation propose souvent aux débutants une image irréaliste du métier en décalage avec leurs préoccupations concrètes ancrées dans les épreuves vécues au quotidien en salle de classe (Rayou et Van Zanten, 2004).

Mais comment faire un objet de formation de l'activité laborieuse déployée par les enseignants débutants au quotidien pour donner vie et sens aux prescriptions organisant leur travail? Telle est la question générale autour de laquelle ce dossier thématique est organisé. Celle-ci est abordée selon deux niveaux d'analyse distincts et pourtant indissociables pour problématiser une didactisation du travail : la question de la transformation du travail réel en un objet de formation et la question de la formalisation des processus d'apprentissage et de développement engendrés par l'analyse de l'activité laborieuse en situation de formation.

Ce dossier thématique arrime ce questionnement à une discussion de la plateforme Néopass@ction. Celle-ci propose sur internet des ressources pour la formation à l'enseignement sous la forme de courtes séquences vidéo présentant l'activité de débutants. Étant donné l'accessibilité de cette ressource, elle apparaît comme un bon stimulus pour susciter une réflexion sur certains des enjeux du

recours à l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement, alors que l'injonction à prendre en compte l'exercice réel du métier en formation a été rappelée en France en 2013 lors de la mise en place des ESPÉ et que les formateurs sont à la recherche de ressources en mesure de les outiller pour donner forme à cette prescription.

1. Néopass@ction, une brève esquisse

Tout d'abord, il importe de resituer la conception de la plateforme Néopass@ction dans son contexte d'origine comme y invitent d'ailleurs Ria dans l'entrevue et Félix dans sa contribution. En effet, les matériaux proposés dans les deux premiers thèmes de la plateforme ont été produits dans le cadre de projets de recherche-intervention, visant tout à la fois à mieux comprendre la façon dont les enseignants débutants font face aux multiples projets de transformation de leur travail et plus spécifiquement aux difficultés et dilemmes vécus en milieux difficiles et à développer des ressources pour la formation. De nombreuses situations de travail ont été filmées et explicitées du point de vue du vécu des personnes impliquées ainsi que commentées par des pairs et par des chercheurs. Elles permettaient de lever un coin du voile sur les spécificités du travail quotidien des débutants, ce qui constitue bien une des visées de la plateforme comme le souligne Ria dans l'entrevue.

Ensuite, il s'agit de baliser un premier questionnement sur les enjeux didactiques liés à l'architecture générale de la plateforme. Celle-ci propose, sur internet, un accès contrôlé à un ensemble de vidéos qui donnent à voir des situations ordinaires de travail, des modes opératoires déployés par des enseignants débutants pour faire cours ainsi que des façons de donner du sens à ces gestes. À un premier niveau, la plateforme est organisée autour de thèmes reconnus par les enseignants débutants comme source de difficultés récurrentes, par exemple le thème 1 : *l'entrée en classe et la mise au travail* ou le thème 2 : *aider les élèves à travailler et à apprendre*.

Ce découpage du travail en thèmes participe à sa didactisation. En effet, il circonscrit des expériences critiques propres au travail des débutants qui, du point de vue des concepteurs de la plateforme, méritent d'être l'objet d'une transposition à des fins d'apprentissage. Ceux-ci privilégient une entrée par ce qui fait difficulté par contraste avec une entrée par les tâches, caractéristique d'usages plus classiques et normatifs (Saussez, 2013 ; Gaudin et Chalies, 2012) de la vidéo en formation à l'enseignement. Dans ce cas, les clips vidéo illustrent plutôt des pratiques exemplaires, par exemple au regard de la mise en œuvre de prescriptions (David¹, Giguère et Meyer, 2012 ; voir la plateforme *zoom sur l'expertise pédagogique*) ou d'une compétence d'un référentiel de formation (Meyer, Aubé et David, 2012). Je ne

1 Malheureusement, nous n'avons pu obtenir une contribution de Robert David décrivant son travail inspiré par les travaux de Van Es et Sherin (2008) dans le cadre de cercles pédagogiques. Une présentation de cette modalité d'usage de la vidéo en formation continue est disponible à l'adresse suivante : <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos>

dénigre pas ici une formation à la tâche, d'autant plus que le métier d'enseignant est souvent en déficit de modes opératoires pour faire face aux nouvelles prescriptions qui pèsent sur le travail. Néanmoins, il importe de questionner dans quelle mesure la transmission de ces formes expertes de pratique en formation initiale engage les débutants dans des apprentissages susceptibles de susciter le développement de leur pouvoir d'agir. En effet, elles demeurent souvent inaccessibles aux novices et engendrent de la culpabilité et du désarroi comme le rappellent Ria et Durand dans sa contribution.

La didactisation du travail se prolonge dans la plateforme par la déclinaison de chaque thème en sous-thèmes (voir dans la capture d'écran, la colonne de gauche) donnant à voir la multiplicité des situations (thème 1) ou des dilemmes (thème 2) façonnant ces expériences critiques, par exemple pour le thème 2 : « se diviser en 25 », « montrer ou faire découvrir », etc. Nous y reviendrons plus loin. Elle se précise encore, à travers l'organisation des vidéos documentant le travail de jeunes enseignants. En effet, chaque sous-thème propose quatre types de document vidéo : une trace filmique de l'activité particulière d'un enseignant débutant (rubrique *en cours*), un extrait d'un entretien (d'autoconfrontation) qui donne à voir le vécu de l'enseignant (rubrique *vécu professionnel*), des extraits de commentaires (rubrique *vidéos témoignages*) formulés par différentes catégories d'acteurs (*débutants, chevronnés, chercheurs*), des extraits vidéos situant l'activité de l'enseignant débutant dans une perspective temporelle (rubrique *compléments*). La scénarisation inclut donc d'autres documents vidéo que la seule activité en classe, dont la fonction est notamment de multiplier les regards sur celle-ci (Leblanc et Ria, 2014). Pour chacune des situations de travail, sont également proposés sous la forme de textes (à la droite de la fenêtre), un résumé de la situation (*résumé*), une description de l'activité (*activité*), des éléments d'analyse (*analyse*), des informations complémentaires concernant la situation (*pistes*).

The screenshot displays the NéoPass@ction web interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'NéoPass@ction' and the IFÉ logo (Institut Français de l'Éducation). Below the navigation bar, the user is logged in as 'Vous êtes ici : Accueil / Vidéos'. A search bar is present with the text 'Sélectionnez un thème...'. The main content area is titled 'Thème 2 : Aider les élèves à travailler et à apprendre'. A large video player is centered, showing a woman in a classroom setting. To the left of the video player is a sidebar with several icons and text: 'Se débiter en vingt-cinq', 'Montrer ou faire découvrir?', 'Organiser le travail personnel', 'Faire des cours de méthodologie?', and 'Aider, oui, mais jusqu'où?'. Below the video player, there are three tabs: 'En cours', 'Vécu professionnel', and 'Vidéos Témoignages'. The 'Vidéos Témoignages' tab is active, showing a list of video thumbnails with titles like 'Claire, trois ans plus tard' and 'Claire, enseignante débutante, doit arbitrer...'. The right side of the interface shows a detailed view of a video, including a 'résumé' section with text about a teacher's experience and a 'Vidéos Témoignages' section with a list of video titles.

Capture d'écran de la plateforme NéoPass@ction : thème 2, montrer ou faire découvrir.

2. Sous une même architecture, deux visions du travail et de sa transformation en objet de formation ?

Lors de la navigation sur la plateforme, alors que le travail et son analyse semblent abordés selon la même logique, une différence n'échappe pas à l'utilisateur en passant du thème 1 au thème 2 : l'entrée proposée à travers la vidéo figurant au centre de l'écran n'est pas la même. Alors que le thème 1 propose une entrée par la vidéo *en cours*, le thème 2 propose une entrée par la vidéo *vécu professionnel*. Cette différence pourrait sembler anodine. Elle matérialise pourtant deux formalisations de l'activité à l'œuvre dans sa transformation en un objet/moyen de formation. Il semble pertinent de les mettre en visibilité et d'esquisser des points de débat entre elles afin de faciliter un usage informé de cette ressource en formation à l'enseignement.

Le thème 1 a été développé à partir d'une perspective théorique inspirée du cours d'action (Theureau, 2004). Celle-ci fait du couplage sujet-situation l'organisateur de l'action située. Ce couplage est observable via la vidéo *en cours*. Toutefois, en posant le primat de l'intrinsèque, le cours d'action postule qu'une action située ne peut être comprise sans prendre en compte ses significations propres. La vidéo *vécu professionnel* fournit alors un moyen d'accéder aux données de la conscience pré-réflexive de l'acteur (Theureau, 2004) et aux trois dimensions de l'expérience décrites par Durand dans sa contribution : le possible, l'actuel et le virtuel. Le thème 1 se décline alors à travers la mise en relation de différents couplages *typiques* de l'activité des débutants au sein d'une trame développementale, concrétisant ce que Durand nomme une pédagogie des trajectoires professionnelles.

Le thème 2, quant à lui, a été développé à partir d'une perspective théorique inspirée de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Celle-ci fait de la norme dans ses dimensions sociales et subjectives, et plus particulièrement des conflits de normes, un organisateur de l'activité enseignante. Or, ceux-ci ne sont pas directement observables. C'est par la médiation de la vidéo *vécu professionnel* qu'ils peuvent être esquissés et institués en objets de discussion concernant ce qui règle, mais aussi dérègle l'activité, et de façon plus générale le métier. Ainsi, la déclinaison du thème 2 donne à voir d'abord, différents dilemmes par le truchement des vidéos *vécu professionnel* et ensuite, différentes façons d'y faire face propres au *genre* professionnel à travers les vidéos *en cours*.

La distinction entre typique et générique ne marque pas simplement une question relative à ce qui peut être généralisé à partir de l'analyse d'une activité singulière, elle marque également des différences entre deux conceptions de l'activité humaine comme le montrent Veruynes et Yvon en discutant ces deux notions dans la rubrique autour des mots. Ces auteurs invitent en outre à ne pas limiter le questionnement sur les organisateurs de l'activité à ces deux approches ou encore à la seule plateforme Néopass@ction. En effet, la clinique de l'activité enseignante et le cours d'action n'ont pas le monopole sur l'étude de l'activité laborieuse et le projet de la transformer en un objet de formation. Ce projet est à la source du développement de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2007). Bien que celle-ci n'ait pas contribué au développement de la plateforme, elle propose aussi des modalités particulières de découpage du travail en considérant la structure conceptuelle des situations comme l'organisateur de l'activité. Dans ce cas, il importe alors pour analyser le travail enseignant, de mettre en visibilité les organisateurs cognitifs de la situation d'enseignement à travers l'identification des différents concepts (pragmatiques et techniques voire pour certaines activités, scientifiques) en jeu dans celle-ci.

En fait, tout projet de convocation de l'activité laborieuse dans un espace-temps de formation – fût-il virtuel – exige une logique de mise en forme et de découpage du travail. Sous cet angle, il est essentiel de fournir aux formateurs intéressés par

le recours à des ressources issues de l'analyse de l'activité, des repères théoriques afin qu'ils comprennent comment le travail y est abordé et qu'ils puissent juger sur cette base, de l'adéquation de ces ressources à leurs intentions de formation. Telle est la visée de la discussion amorcée dans ce dossier thématique. Elle constitue aussi une invitation, adressée aux chercheurs, à concevoir la diffusion de leurs travaux dans la perspective d'une instrumentation des formateurs. Au-delà de la mise à disposition de ressources, n'importe-t-il pas de rendre visible les schémas de pensée et les outils à l'aide desquels les chercheurs intervenants s'orientent dans l'analyse et l'interprétation de l'activité ainsi que les attitudes qu'ils adoptent pour engager l'enseignant dans une activité d'autoconfrontation ?

En opérant une récursion, ne pourrait-on pas imaginer des dispositifs de formation de formateurs à l'analyse de l'activité par l'analyse de leur activité lorsqu'ils s'emparent de ces ressources, les plient à leurs intentions de formation ? Cela ne leur permettrait-il pas d'observer leurs particularités et d'en comprendre les ressorts, les règles et les dilemmes ? De cette façon, la diffusion d'un tel modèle de formation par l'analyse de l'activité ne serait-il pas à même de faire accéder les formateurs à l'observation du travail de formation par l'analyse du travail tel qu'il se fait, mais aussi aux tâches qui l'organisent, aux outils convoqués pour l'exécuter, aux modes d'action, aux règles et principes qui le sous-tendent ?

3. Apprendre et se développer en analysant l'activité d'autrui ?

La réflexion sur la didactisation du travail ne concerne pas uniquement la façon dont il est transformé en un objet de formation. Elle porte également sur la conceptualisation des processus d'apprentissage et de développement. Quatre contributions abordent ce problème et ce faisant, indiquent combien il s'agit d'un terrain de recherche en friche. En effet, comme le souligne Leblanc, la recherche actuelle sur la vidéoformation est peu disserte quant à la façon dont le visionnement de l'activité d'autrui et son analyse sont en mesure d'engager les personnes en formation dans des apprentissages, voire même de susciter des transformations de leur activité d'enseignement.

Durand tente d'éclairer les ressorts formatifs du thème 1 de la plateforme et de façon plus générale, des dispositifs de formation centrés sur l'analyse de l'activité d'autrui à l'aide de deux processus intimement liés : la typification et l'immersion mimétique. Il met en lumière la façon dont l'activité visionnée d'un novice peut contribuer à la typification de l'activité d'un novice visionnant. Cette typification, en façonnant le référentiel de l'acteur, constitue alors un instrument ouvrant de nouveaux possibles d'action pour ce dernier. L'expérience mimétique permet de préciser les modalités de fonctionnement de ce premier ressort formatif. Elle réfère à l'expérience vécue en formation lors du visionnement d'une expérience particulière vécue préalablement par le novice visionnant ; cette expérience présente un rapport de similarité avec l'expérience visionnée sans pour autant en épuiser tout le sens.

La contribution de Leblanc porte précisément sur l'expérience mimétique d'une enseignante débutante et la transformation de ses dispositions à agir au fil du temps. En documentant le cours d'expérience de Nathalie, Leblanc est en mesure de formuler des hypothèses sur les rapports entre son activité lors du visionnement de l'activité d'autrui et son activité enseignante au quotidien. Plus spécifiquement, Leblanc cerne les processus imaginatifs en jeu dans l'expérience mimétique dont ceux d'imagination créatrice. Il décrit la façon dont ces derniers contribuent à la reconfiguration du référentiel d'action de Nathalie et ouvrent la porte à de nouvelles possibilités d'action. Enfin, à l'aide de données produites dans le cadre d'entrevues, il est en mesure de documenter certaines des transformations de l'activité de Nathalie rapportées par celle-ci.

Ces deux textes s'inscrivent dans la même architecture intellectuelle. Là où le premier se fait programmatique, le second vient donner corps à des hypothèses stimulantes pour la recherche et l'intervention sur les processus de transmission du métier d'enseignant et de développement du pouvoir d'agir des enseignants novices en formation. Néanmoins, il est possible de sortir de ce programme et de concevoir autrement les ressorts formatifs de l'analyse de l'activité d'autrui en formation. C'est ce à quoi invitent deux autres contributions qui font de la renormalisation un des leviers de l'apprentissage du métier d'enseignant dans des dispositifs de coanalyse de l'activité.

Félix traite sans détour des difficultés générées par la reconversion de matériaux produits en clinique de l'activité enseignante, en moyens de formation pour des débutants non impliqués dans cette démarche. En effet, la clinique de l'activité s'inscrit dans une visée de reprise en main du travail par les personnes impliquées dans les dispositifs d'intervention. En postulant la fonction transformatrice d'une réflexion instrumentée sur l'activité telle qu'elle a été vécue par la personne, elle a pour visée d'ouvrir de nouveaux possibles. Dans ce contexte, l'intervention clinique est elle-même conçue comme une ressource pour le développement de l'activité. En mobilisant de tels matériaux en formation initiale, Félix esquisse les contours d'un vaste chantier, notamment pour ce qui a trait à la transformation des dimensions collectives du travail en un objet de formation. Elle discute des choix opérés dans la conception du thème 2 pour que ces dimensions continuent à vivre dans ce nouveau milieu. La référence au genre professionnel exige peut-être de questionner la didactisation des dimensions collectives du travail.

Cette auteure souligne également que la formalisation des processus d'apprentissage du métier et de développement professionnel engendrés par l'usage des ressources offertes par le thème 2 de la plateforme Néopass@ction est un terrain en friche pour la clinique de l'activité enseignante. Ce faisant, elle avance quelques pistes de réflexion. Elle suggère tout d'abord d'inscrire la mobilisation de ces ressources dans la perspective d'une formation des enseignants à l'analyse du travail en postulant que celle-ci pourrait fonctionner comme une zone potentielle

d'apprentissage. Sous cet angle, la catégorie analytique de Zone de Développement le plus Proche proposée par Vygotsky constitue peut-être un moyen pour étudier les processus de transmission/acquisition de formes culturelles propres aux métiers de l'enseignement en situation de coanalyse de l'activité ainsi que la façon dont elles peuvent ouvrir la voie au développement de nouvelles capacités à agir sur, à penser, à éprouver, à évaluer et à contrôler l'activité laborieuse (Saussez et Yvon, 2014 ; Saussez, 2014). Félix convoque ensuite la notion de renormalisation (Schwartz, 2000) afin d'étayer l'hypothèse que la mise en visibilité des dilemmes en formation initiale a pour fonction d'engager les futurs enseignants dans des controverses propres au métier.

Cette hypothèse du rôle essentiel joué par la renormalisation dans les processus d'apprentissage engendrés par l'analyse de l'activité d'autrui est au cœur de la contribution de Lussi Borer et Muller (voir aussi Lussi Borer et Muller, 2014 a et b). Ces auteurs décrivent l'activité d'une enseignante novice durant une séance de coanalyse de l'activité d'autrui structurée autour du visionnement en compagnie d'un formateur, de ressources vidéo sur la plateforme Néopass@ction. L'hypothèse de ces auteurs est que la coanalyse de l'activité d'autrui est susceptible d'engager le novice dans un processus de renormalisation de sa propre activité et ce faisant, de déboucher sur le développement de ses dispositions à agir.

Cette étude de cas met en lumière la façon dont les différentes ressources du thème 2 de la plateforme engagent progressivement cette enseignante novice dans ce processus. Tout d'abord, elle repère et remet en question la norme à l'œuvre dans l'activité visionnée au regard notamment de ses effets sur l'enseignante. Ensuite, elle met en rapport ce qu'elle observe de la façon dont l'enseignante visionnée s'explique avec la norme organisant son travail avec ce qu'elle a déjà éprouvé en s'expliquant avec cette norme dans sa propre activité. C'est donc bien aussi son propre travail avec cette norme qui est mis en question. Enfin, Lussi Borer et Muller esquissent la façon dont cette personne renormalise sa propre activité, reconfigure ses dispositions à agir et envisage de nouvelles possibilités d'action.

Ces deux contributions, en invitant à penser l'activité et son potentiel formatif « à travers le prisme des normes », replacent le métier au cœur des enjeux de formation. La contribution de Prairat vient alors en éclairer les enjeux éthiques. Si une norme a bien pour fonction de fixer un usage, notamment en tranchant les conflits entre différentes façons de procéder, une vision continuiste de celle-ci soutient la thèse chère à la clinique de l'activité selon laquelle la vitalité d'un métier se joue dans les controverses autour des façons de faire et dans sa capacité collective à instituer de nouveaux possibles pour le métier.

En considérant les visées pratiques d'une déontologie, comme y invite Prairat en la concevant comme un socle commun de pratiques et de normes partageables pour un corps de métier, la coanalyse de l'activité sous le prisme des normes devient non

seulement un moyen d'inscrire la formation dans l'histoire du métier, mais aussi un puissant outil de la construction par les personnes en formation d'un rapport au métier ainsi qu'une invitation à continuer à le développer. En effet, pour Prairat convoquant Macintyre (2006, p. 188), « entrer dans une pratique, c'est entrer en relation non seulement avec ceux qui l'exercent alors, mais aussi avec ceux qui ont précédé, particulièrement ceux dont les réussites ont repoussé les limites de cette pratique pour lui donner son aspect présent ». Une formation à l'enseignement sous le prisme des normes ouvre donc un espace de réflexion concernant les moyens de l'inscrire tout à la fois dans le passé et le devenir du métier.

4. Apprendre à analyser des épisodes d'enseignement en formation ?

Il est intéressant de situer l'émergence de Néopass@ction au regard de tendances actuelles en formation initiale à l'enseignement observables dans le monde anglo-américain. En effet, on observe aux USA, tout à la fois une utilisation massive de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignants à l'analyse de pratiques (Gaudin et Chalias, 2012 et Gaudin et Flandin, 2014) et une prolifération de ressources vidéos disponibles sur internet selon différentes modalités (accès limité, accès payant, accès gratuit, etc.) présentant des séquences d'enseignement. La contribution de Santagata est représentative de l'évolution du champ de la recherche anglo-américaine sur la formation à l'enseignement, se structurant autour de questions relatives à l'usage de la vidéo en formation.

Santagata discute l'intérêt d'un entraînement des futurs enseignants à une démarche systématique d'analyse de leur pratique. Ce faisant, elle présente le cadre structurant son usage de la vidéo en formation à l'enseignement et l'explique à l'aide d'un cas. Dans sa discussion, elle propose une réflexion générale sur la façon dont l'usage de la vidéo en formation initiale est en mesure de soutenir un processus d'apprentissage à partir de l'expérience d'enseignement (*learning from teaching*).

Cette contribution est en décalage au regard des présupposés de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante ainsi que de certains des principes qui ont présidé au développement de la plateforme Néopass@ction. Il s'agit plutôt de former les enseignants à réfléchir de façon systématique sur les effets de leur enseignement au regard des apprentissages qu'ils produisent chez les élèves. La vidéo est ici un instrument au service d'apprentissages visant à aiguïser le regard que les novices portent sur les situations d'enseignement à travers le prisme des apprentissages tangibles engendrés par l'enseignement. Un pan de la recherche aux USA est d'ailleurs dédié à l'étude de la construction de la capacité des enseignants à observer (*noticing*, voir Van Es et Sherin, 2008) de tels effets en formation et au développement du jugement professionnel.

Ce texte offre l'opportunité de reformuler la question de la formation des enseignants à l'analyse de l'activité. En effet, les novices engagés dans les dispositifs de coanalyse de l'activité y apprennent sans doute des modes d'analyse de l'activité, des attitudes, des manières de questionner le travail, de découper l'activité, etc. Sous une lunette vygotkienne, ne faudrait-il pas envisager une formation des enseignants à l'analyse de l'activité visant la systématisation de ces apprentissages (Saussez, à paraître)? Dans le contexte d'une formation structurée autour de l'analyse de l'activité des enseignants débutants, de leurs préoccupations et de leurs difficultés, il importe peut-être d'interroger la place et la fonction des savoirs issus des sciences du travail, leurs apports à la pédagogie et à la didactique. Pour contribuer au développement du pouvoir d'agir des novices, une formation par l'analyse de l'activité ne doit-elle pas aussi problématiser la façon dont la coanalyse de l'activité est en mesure de conduire à l'intellectualisation du rapport au métier?

5. Et d'autres questions encore

En contribuant au développement d'une technologie de la formation, l'analyse ergonomique de l'activité enseignante s'est saisie de questions concernant la conception de dispositifs de formation et la formalisation des processus d'apprentissage du métier d'enseignant et de développement professionnels des novices. Progressivement, elle s'érige en une alternative aux modèles traditionnels de formation à l'enseignement développés sous l'emprise de l'idéologie de la professionnalisation et d'une conception fonctionnaliste de l'activité laborieuse (Saussez et Yvon, 2014; Saussez, 2014). Elle invite donc à revisiter à nouveaux frais les enjeux de la formation professionnelle des enseignants et elle est confrontée à de nombreuses questions liées à la didactisation du travail.

Il importe toutefois de demeurer critique face au développement de la plateforme Néopass@ction et de ne pas perdre de vue qu'un modèle de formation par l'analyse de l'activité soulève des questions qui excèdent le cadre d'une réflexion sur une didactisation du travail. Nous en épinglons trois pour d'ores et déjà ouvrir la lecture de ce numéro thématique à la critique.

Tout d'abord, alors que l'ergonomie du travail enseignant constitue bien une forme de recherche au service du métier (Van Der Maren, 2009), dans le sens où elle contribue à la mise en visibilité de l'intelligence pédagogique telle qu'elle se déploie au quotidien dans les salles de classe, le développement d'une telle ressource ne fait-elle pas courir le risque paradoxal d'une dépossession du métier? En effet, les chercheurs ne se trouvent-ils pas en définitive en position de force au regard des enseignants débutants, maîtrisant pour une part le métier et les voies de son développement face à des personnes tentant de faire la conquête d'une maîtrise qui ne cesse de leur échapper? Ensuite, le caractère hybride de la plateforme Néopass@ction, à la frontière d'une formation initiale et d'une formation continue, et avec la double visée de préparation au métier et d'accompagnement de l'entrée

dans le métier ne préfigure-t-il pas une reconfiguration des lieux traditionnels de la formation à l'enseignement? Enfin, sous couvert d'apprentissage et de développement, la valorisation de la vidéoformation ne contribue-t-elle pas à un formatage des esprits et des pratiques à la nécessité de rendre compte de son activité professionnelle, ne constitue-t-elle pas un prélude à une surveillance accrue de l'homme au travail par un état évaluateur, un moyen d'assujettir le métier à l'idéologie de l'*accountability*?

BIBLIOGRAPHIE

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

David, R., Giguère, M.-H. et Meyer, F. (2012). *Effects of Video Club Participation on Educational Practices in Grammar Teaching*. Communication présentée dans le cadre du symposium « How ICT can Improve Teacher Education and Professionalization? », Lussi Borrer, The European Conference on Educational Research 2012. Cadiz, Espagne, 17-21 septembre.

Durand, M. (2010). « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions ». Dans J-M. Barbier (dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Gaudin, C et Flandin, S. (2014). *Vidéoformation au plan international : quelles nouvelles voies? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives?* État de l'art diffusé dans le cadre des journées de consensus de la chaire UNESCO Former les enseignants au XXI^e siècle, ENS de Lyon-IFE, janvier 2014.

Gaudin, C., et Chaliès, S. (2012). « L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 178, p. 115-130.

Leblanc, S et Ria, L. (2014). "Designing the Néopass@ction platform based on modeling beginning teachers'activity". *Design and Technology Education : an International Journal*, 19 (2), p. 40-51

Lussi Borer, V., et Muller, A. (2014a). « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement ». *Activités*, n° 11(2), p. 129-142. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014b). « Quel apport/usage du "voir" pour le "faire" en formation des enseignants du secondaire ». In L. Paquay. P. Perrenoud. M. Altet. J. Desjardins. et R. Étienne (Dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Bruxelles : De Boeck.

- Meyer, F., David, R. et Aubé, M. (2012). *Effects of an Online Teacher Training Course Entailing Examples of Practice on Video*. Communication présentée dans le cadre du symposium « How ICT can Improve Teacher Education and Professionalization? », Lussi Borrer, The European Conference on Educational Research 2012. Cadix, Espagne, 17-21 septembre.
- Paquay, L. et Perrenoud, P. (2014). « Quelle référence au travail? » In L. Paquay. P. Perrenoud. M. Altet. J. Desjardins. et R. Étienne (Dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.
- Saussez, F. (2013). *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à un nouveau regard sur la formation à l'enseignement : propos pour un débat*. Communication présentée dans le cadre du symposium intitulé De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'ingénierie de la formation à l'enseignement : bilan critique des apports d'une technologie de la formation orientée activité, qui s'est tenu à Montréal le 2 mai 2013 dans le cadre du colloque du CRIFPE.
- Saussez, F. (2014). « Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion ». *Activités*, n° 11(2), p. 188-200. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Saussez, F. (à paraître). La coanalyse du travail, un espace-temps d'apprentissage et de développement professionnels? Une lecture à l'aide du concept de zone de développement prochain. In Skholé
- Saussez, F. et Yvon, F. (2014). « Problématiser l'usage de la coanalyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement ». In L. Paquay. P. Perrenoud. M. Altet. J. Desjardins. et R. Étienne (Dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A (2013). *Le virage réflexif en éducation où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Van Es, E. et Sherin, M. (2008). « Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club ». *Teaching and Teacher Education*, n° 24 (2), p. 244-276.