



Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ? Analyse de l'activité de vidéo-formation en ligne de professeurs stagiaires

Simon Flandin, Luc Ria

► To cite this version:

Simon Flandin, Luc Ria. Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ? Analyse de l'activité de vidéo-formation en ligne de professeurs stagiaires. Journées Internationales EFTS ConviScienica, Jun 2014, Toulouse, France. <hal-01352258>

HAL Id: hal-01352258

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01352258>

Submitted on 6 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Symposium n°6 des Journées Internationales EFTS 2014 :

***Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?
Intérêts et limites de l'usage de la vidéo en formation***

**Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ?
Une analyse de l'activité de vidéoformation en ligne de professeurs stagiaires**

Simon Flandin

Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II
Institut Français de l'Éducation, ENS Lyon, 15 parvis René Descartes 69347 Lyon Cedex 07
Simon.Flandin@ens-lyon.fr

Luc Ria

Laboratoire ACTé (EA 4281)
Institut Français de l'Éducation, ENS Lyon, 15 parvis René Descartes 69347 Lyon Cedex 07
Luc.Ria@ens-lyon.fr

Résumé

Si les recherches portant sur les effets générés par diverses modalités de vidéoformation des enseignants sont nombreuses, rares sont celles qui s'attachent à décrire et expliquer les processus par lesquels les formés y construisent de nouvelles connaissances, et plus encore celles qui s'intéressent à l'apprentissage du travail lui-même et non au « seul » développement de compétences d'analyse et de compréhension (Gaudin & Chaliès, 2012). Menée dans un programme technologique en vidéoformation (Leblanc et al, 2008 ; Leblanc & Ria, 2010 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Flandin & Ria, soumis b), dans le paradigme du cours d'action (Theureau, 2004), l'étude présentée ici a porté sur les utilisations et effets de la plateforme NéoPass@ction auprès de six enseignants stagiaires l'utilisant de façon autonome. Recueillies en situations d'allo-confrontation en ligne, puis en entretien *a posteriori*, les données renseignent les expériences vécues par ces novices et leurs modes de typification, donc d'apprentissage. Les résultats mettent à jour trois phénomènes : 1°) l'expérience qu'ils font par procuration de la situation vécue (ou commentée) par un pair, n'est significative qu'en cas : a) d'actualisation d'une préoccupation professionnelle ; b) de perception d'une forme d'activité virtuellement *viabile* ; 2°) Dans le cas de cette *viabilité perçue* de la situation observée, la typification porte sur l'unité d'activité qui semble rendre la situation viable : un geste (à effectuer), un savoir sur le métier (à mobiliser), une règle (à suivre et à faire suivre) ou encore une forme d'activité syncrétique (à reproduire/recréer), et 3°) transforme le rapport intentionnel au travail voire le travail lui-même. Nous terminons en relativisant les résultats obtenus au dispositif étudié et en discutant leurs implications pour la conception de dispositifs de vidéoformation des enseignants.

Mots clefs : Formation des enseignants ; Technologie vidéo ; Expérience fictionnelle ; Développement professionnel ; Analyse de l'activité.

Le recours à la vidéo dans la formation des enseignants est un champ de recherche déjà ancien (une cinquantaine d'années) qui a connu un essor important parallèlement au récent développement des pratiques numériques, et dont la littérature est aujourd'hui fournie. Qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, la plupart des études récentes s'intéressent à établir les effets de différentes modalités de son utilisation sur la capacité des enseignants à analyser des situations professionnelles et à produire un raisonnement délibératif, soutenu par des savoirs scientifiques sur les pratiques efficaces. Ces recherches sont fondées sur le postulat selon lequel une telle capacité serait prédictive de la qualité de l'enseignement lui-même (e.g. Davis, 2006 ; van Es & Sherin, 2002). Dans cette approche, de nombreuses études mettent en balance statistique diverses variables relatives aux modalités d'utilisation de la vidéo (discipline enseignée, nature des contenus, nature des tâches prescrites, etc.) vis-à-vis de l'amélioration chez les formés de la *vision professionnelle* (e.g. Star & Strickland, 2008 ; van Es & Sherin, op. cit., 2008), qui correspond à la capacité de l'enseignant à remarquer et à interpréter les éléments *objectivement significatifs* des interactions en classe (Sherin, 2001). A contrario, dans les approches plus compréhensives et situées (Suchman, 1987) qui se focalisent davantage sur l'activité des enseignants en situation de vidéoformation¹, les études s'intéressent à leurs modes d'apprentissage du travail lui-même, parfois jusqu'à en chercher les traces dans l'activité réelle de travail (e.g. Chaliès, Gaudin & Tribet, soumis ; Flandin & Ria, soumis a ; Leblanc, soumis). Situés nos travaux dans ce type d'approche, nous proposons dans cet article : de commenter dans une première partie quelques résultats significatifs issus de la littérature récente sur *l'allo-confrontation* (visionnement d'extraits vidéo d'un enseignant autre que soi) et d'en tirer plusieurs questions de recherche ; de présenter dans une seconde partie notre cadre théorique et dans une troisième partie notre méthode de recherche ; de restituer dans une quatrième partie des résultats fournissant des éléments de réponse aux questions de recherche et de les discuter dans une cinquième partie. Nous terminerons en concluant dans une perspective technologique de conception de dispositifs de vidéoformation.

1. Compréhension-réflexion ou signification-renormalisation ?

1.1. Compréhension-réflexion : un modèle de la *grounded theory*

À notre connaissance, les premiers travaux à avoir proposé dans une approche située une modélisation des processus cognitifs à l'œuvre lors d'une formation en allo-confrontation sont ceux de Chan & Harris (2005), dans les cadres théoriques de l'éthnographie - *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1998) et du pragmatisme (Dewey, 1933.) À partir de l'analyse systématique des commentaires des participants à leur étude sur l'allo-confrontation, Chan & Harris ont élaboré le modèle cognitif ci-dessous, à deux niveaux distincts de pensée (*thinking*) mais indissociables : le premier est *awareness*, conscience, attention portée sur un objet ; le second est *reflection*, au sens de Dewey (op.cit.) d'une enquête sur l'activité, depuis la compréhension d'un phénomène observé à une intention, un désir d'agir (*desire to act*). Le premier, dit « niveau fondamental », *provoque* systématiquement le second, dit « niveau sophistiqué » (*sophisticated*), et le second *nécessite* le premier.

¹ Dans cette approche, le terme « vidéoformation » renvoie à l'utilisation de ressources vidéo en formation sans présumer de la nature du dispositif et de l'activité du formé.

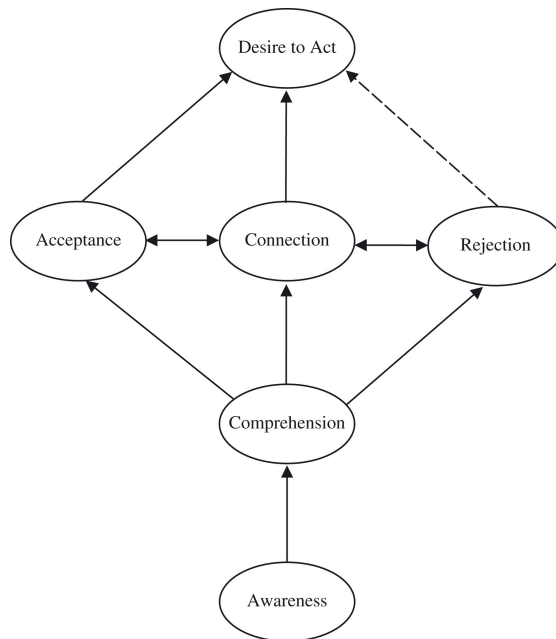


Fig.1 : Processus de développement cognitif des participants lors d'un usage ethnographique de la vidéo. (Participants' Cognitive Development Process when Using Video Ethnography) – Chan & Harris, 2005 (p.367)

Ces deux niveaux de pensée et ces cinq « catégories réflexives » (+ quatorze sous-catégories plus précises non présentées ici) sont assez heuristiques pour décrire comment différents types d'activité réflexive peuvent permettre à l'enseignant de passer de la délimitation d'un objet dans la vidéo à une forme de compréhension de l'action éventuellement finalisée par une intention d'action. En revanche, ce modèle est discutable en plusieurs points :

- Il est exclusivement réflexif, centré sur la cognition, et occulte d'autres catégories de l'expérience humaine (relatives à la perception, aux affects, etc.) ;
- La succession mécanique d'étapes le rend assez computationniste : tout se passe comme s'il s'agissait là d'une simple chaîne de traitement de l'information, automatique ;
- Tout se passe également comme si la dialogie entre le rapport entretenu par les enseignants avec leur propre activité et le rapport qu'ils entretiennent avec l'activité visionnée était quelque chose d'automatique et réglé (même si les auteurs soulignent fréquemment l'influence du système de croyances sur l'activité réflexive, sans toutefois théoriser cette influence) ;
- Le niveau « fondamental » (*awareness*) est décrit comme une première étape indispensable et préalable au niveau « sophistiqué » (*reflection*) tout en étant complètement distinct. Cette distinction est très discutable d'un point de vue sémiologique. De plus, *awareness* correspond à la nécessaire capacité des enseignants à identifier des objets, des enjeux réflexifs objectivement pertinents dans l'activité visionnée, ce qui est discutable d'un point de vue technologique car supposant déjà à notre sens une certaine acuité d'analyse ;
- Enfin, plusieurs termes sont employés par les auteurs pour qualifier « l'objet », « l'événement », « le détail » de la pratique sur lequel porte l'*awareness*. Cet objet n'est jamais défini et cela accentue le paradoxe que constitue cette capacité requise chez les enseignants à identifier des objets qui sont indéfinis pour les formateurs-chercheurs eux-mêmes.

1.2. Signification – renormalisation : un modèle sémiologique et ergologique

Usant d'une méthode de recueil similaire à Chan & Harris, mais empruntant à la sémiotique de Peirce (1978) et à l'ergologie de Schwartz (2007) pour l'analyse, Lussi Borer & Muller (sous presse) ont identifié deux grandes classes de *signes*, entendus comme des *relations à l'activité visionnée*, composée chacune de cinq niveaux (pp.5-6) :

« Les signes de la première classe renvoient à l'activité visionnée soit comme :

- 1) Réaction simple : hochement de tête, sourire...
- 2) Description d'événement : « *les élèves arrivent tranquillement...* »
- 3) Interprétation de l'activité : « *elle regarde l'élève pour lui signifier de se calmer* »
- 4) Explication de l'activité : « *si la classe est calme, c'est parce qu'il y a des habitudes qui ont été construites* »
- 5) Appréciation de l'activité : « *c'est bien... ça marche* »

Les signes de la seconde classe renvoient à la relation de l'activité visionnée à une autre activité (très souvent celle de l'EEF), soit comme :

- 1) Description de sa propre activité
- 2) Mise en parallèle d'événements : « *moi aussi j'ai des classes agitées* »
- 3) Mise en parallèle d'intentions : « *moi aussi j'essaye de motiver les élèves* »
- 4) Confrontation de deux activités : « *elle laisse entrer les élèves comme ils veulent... moi je dis non... chez moi on les regroupe* »
- 5) Evaluation de l'activité : « *mettre les élèves en rang... pour des élèves de cet âge ce n'est vraiment pas pertinent* »

Ces signes catégorisent l'activité de *sémiotisation* des enseignants, dans laquelle on ne distingue pas a priori, contrairement aux travaux précédents, la perception de l'objet et la réflexion sur l'objet. Si la perception d'un objet (significatif) est nécessaire à la production d'un signe, donc d'une expérience, cette dernière peut comporter ou non une dimension réflexive sans que ce soit prédictible. Lorsque c'est le cas, l'enseignant entre dans un processus de *renormalisation* de l'activité qui correspond à la *déconstruction-reconstruction* tant de l'activité visionnée que de son activité propre, et ce processus est formateur en ce qu'il transforme le rapport entretenu par l'enseignant avec son travail, potentiellement dans toutes ses dimensions. Ce rapport au travail est fait de normes personnelles, et la perspective subjective de cette étude permet de montrer que ce sont bien les normes et dispositions de l'enseignant au moment de l'allo-confrontation qui spécifient le caractère significatif d'un objet de l'activité visionnée. Les auteurs définissent cet objet comme un *quelque chose*, pouvant aller d'un ou plusieurs élément(s) isolé(s) (signes de réaction et de description) à une *forme signifiante*, c'est-à-dire *une structure reliant des événements entre eux* (p.5). Les différents niveaux de signe permettent de comprendre respectivement *pourquoi on a affaire à une forme* (interprétation), *ce qui en fait une forme* (explication), *le jugement qui lui est associé* (appréciation) et enfin *la valeur qui lui est attribuée* (évaluation).

Ces propositions nous semblent plus à même que celles de Chan & Harris de modéliser les expériences d'allo-confrontation vécues par les enseignants, sans les réduire à leur stricte dimension cognitive, ni dissocier cette dernière de ses déterminants sémiologiques (influence du et sur le rapport *normé* au travail). Toutefois, les auteurs relativisent leurs résultats au double travail de visionnement et de commentaire de l'activité avec le chercheur-formateur, situation différente d'une allo-confrontation autonome, par exemple.

Ces considérations nous amènent à formuler les questions de recherche suivantes :

- Qu'est-ce qui dans son rapport au travail donne un sens et une direction à l'activité d'allo-confrontation de l'enseignant ?
- La théorisation et la typologie des signes ne permet pas une théorisation des *formes signifiantes* correspondantes : qu'est-ce qui constitue une *forme signifiante* et un apprentissage dans le visionnement de l'activité ?

- Enfin, si la production d'un signe correspond à « ce qui est important » pour l'enseignant dans la vidéo, ce qui ne suppose pas a priori une acuité particulière, l'orientation de l'apprentissage des enseignants (le processus de *renormalisation*, pour Lussi Borer & Muller) vers plus d'efficacité est-elle tributaire de la seule médiation par le formateur ? Autrement dit, l'utilisation autonome d'un dispositif de vidéoformation se traduit-elle par la même activité que dans les dispositifs guidés par des tâches ou du dialogue ?

L'étude présentée ici s'intéresse donc à ces trois questions principales concernant la vidéoformation des enseignants novices (EN, par la suite) en mobilisant le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Thereau, 2004).

2. Analyse de cours d'action d'enseignants en situation d'allo-confrontation

2.1. Une conception enactive de l'activité : repères théoriques

Le cours d'action est un cadre théorique et méthodologique qui s'inscrit dans plusieurs hypothèses philosophiques sur l'être humain, dont deux nécessitent ici d'être explicitées : l'hypothèse enactive proposée par Varela (1989), qui postule un *couplage structurel* entre l'acteur et son environnement ; et l'hypothèse sémiologique de la *pensée-signe* proposée par Peirce (1978), qui postule que la relation cognitive qu'entretient l'acteur avec son environnement est production de signes. Dans ce cadre, l'activité de travail et de formation d'un enseignant produit son *monde propre* (Ria, 2009), un monde *viable* relativement à une norme intérieure faite de ses préoccupations et de ses expériences passées dans le couplage structurel. C'est donc bien l'enseignant qui spécifie et sélectionne à chaque instant ce qui dans l'environnement, par exemple dans l'activité visionnée d'un pair, semble constituer un changement potentiellement bénéfique pour la réorganisation du couplage vers un équilibre supérieur. À certaines conditions méthodologiques, le cours d'action permet notamment de décrire ce flux de signification/action et d'identifier un apprentissage, entendu comme l'élaboration d'un nouveau mode d'action (Durand, 2008). Cette élaboration est appelé *typification* (Rosch, 1978) et traduit la validation d'un *type*, c'est-à-dire d'une connaissance éprouvée dans l'environnement, de façon directe ou indirecte. Dans le cas des connaissances professionnelles de l'enseignant, la situation de travail constitue une mise à l'épreuve directe, quand la situation de vidéoformation constitue une mise à l'épreuve indirecte, par une expérience immersive, projective, fictionnelle (Ria & Leblanc, 2012 ; Zaccai-Reyners, 2005.) Comprendre l'activité consiste donc à étudier la manière dont un « sujet percevant » guide ses actions dans des situations que son activité engendre (Varela, op. cit.), et donnant potentiellement lieu à expérience significative et à apprentissage.

2.2. Signification – typification : un modèle du cours d'action

Dans ce cadre, une première étude issue d'une thèse en cours nous a permis d'opérer une « traçabilité » des transformations des connaissances professionnelles d'un EN au gré de situations formatives de différentes natures, dont l'allo-confrontation *via* NéoPass@ction (Flandin & Ria, soumis a). Elle a consisté à reconstruire la genèse et l'évolution des *types* effectivement mobilisés par un EN dans la situation typique de « l'entrée en classe et la mise en au travail des élèves », à partir de l'analyse du cours d'action en situation de travail et en situation de navigation autonome sur la plateforme. Les résultats ont montré que la *typification* se produit dans le cas de l'émergence chez l'EN d'un sentiment d'insatisfaction envers sa propre activité, quel que soit le type de situation (noté entre crochets) :

- une émergence par « élaboration » : un trait de l'activité de l'EN devient saillant dans son champ de

conscience en se révélant insatisfaisant relativement à ses normes de viabilité personnelles, que son activité soit médiée (tutorat, autoconfrontation) ou non (intervention quotidienne) ; exemples de verbalisations : « *ça c'est mon tuteur qui me l'a fait remarquer* » {*TUTORAT*} ; « *ça c'est quand j'en ai parlé avec toi en regardant ma séance de l'autre fois, je me suis rendu compte que...* » {*AUTOCONFRONTATION*} ; « *j'ai l'impression de me battre avec ça depuis le début de l'année* » {*INTERVENTION*} ;

- une émergence par « *comparaison attractive* » : l'insatisfaction vis-à-vis de sa propre activité n'existe pas avant d'être générée par une comparaison avec une activité tierce. Celle-ci doit être perçue comme étant plus satisfaisante que la sienne, mais suffisamment semblable à la sienne pour paraître accessible, qu'elle soit médiée (en tutorat, via NéoPass@ction) ou non (en co-observation de collègues) ; exemples de verbalisations : « *quand j'essaye de voir comment mes collègues fonctionnent, j'ai l'impression qu'ils ont moins ces difficultés* » {*VECU DANS LE COLLECTIF ENSEIGNANT*} ; « *déjà de voir des fonctionnements sur la plateforme... La prof, là, Cécile, qui gérait bien ça, la présence [...]* » {*NEOPASS@CTION*}.

Sans qu'on puisse les généraliser, ces résultats montrent de façon exploratoire que l'allo-confrontation autonome a concouru à l'élaboration de nouveaux modes d'action identifiables dans l'activité de travail de l'EN participant. Néanmoins, ils ne disent rien de l'activité d'allo-confrontation elle-même ni de la *forme signifiante* qui est perçue et des raisons pour lesquelles elle est perçue.

3. Méthode de restitution et d'analyse des expériences de vidéoformation

L'étude présentée ici est issue de la même thèse en cours, qui a une double visée :

- empirique : d'analyse des expériences de vidéoformation et de leurs effets sur le travail réel
- technologique : de conception de dispositifs de vidéoformation orientés-activité et en particulier la *conception continuée dans l'usage* de la plateforme NéoPass@ction² (Flandin & Ria, soumis b ; Ria & Leblanc, 2011.)

La plateforme est caractérisée par une architecture en deux dimensions, censée favoriser la réflexion entre six activités typiques (organisation verticale) et sur les déterminants de chacune d'elles (organisation horizontale) pour un même problème de métier (différent pour chacun des cinq thèmes disponibles)³. Elle a dans cette thèse une double fonction de moyen de la recherche, en tant qu'artefact de vidéoformation, et de fin de la recherche, en tant qu'objet de conception.

3.1. Protocole et participants

L'étude a concerné six EN stagiaires volontaires pour expérimenter la plateforme NéoPass@ction : trois hommes et trois femmes ; trois professeurs de lycée et trois professeurs de collège ; de cinq disciplines différentes. Ils ont effectué chacun quatre navigations au cours de leur premier semestre d'exercice : c'est l'analyse croisée de leur première navigation qui est restituée dans cet article. Cette navigation a été limitée au thème 1 de la plateforme⁴, qui, pour une même situation professionnelle, « *l'entrée en classe et la mise au travail des élèves* », propose une modélisation des transformations de l'activité débutante au travers de différents registres d'action des enseignants. Les EN ont été libres de l'explorer en autonomie mais dans un temps maximal de 45 minutes, utilisé entièrement à chaque fois. Le chercheur était alors absent, et n'avait donné aucune information sur les principes de conception ou d'utilisation de la plateforme pour assurer autant que possible la vraisemblance écologique d'un usage autonome.

² Plateforme en ligne de l'Institut Français de l'Éducation : <http://neo.ens-lyon.fr>

³ Les principes de conception sont détaillés dans Ria & Leblanc, 2011.

⁴ <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=1>

3.2. Recueil des données

Après un entretien de départ visant à expliquer le cadre de la recherche et à mettre en confiance l'EN, notamment quant au caractère non-évaluatif de la démarche, deux types de données ont été recueillis : a) des données d'observation de l'utilisation de NéoPass@ction, par l'enregistrement de la navigation de l'EN sur la plateforme (capture vidéo de l'écran en temps réel) ; b) des données d'autoconfrontation de premier et de second niveau (Theureau, 2010) ayant pour support les traces vidéo de l'activité de navigation. Les entretiens d'autoconfrontation ont été menés consécutivement à la navigation. Le premier niveau a été conduit de telle sorte que l'EN décrive et explicite précisément son activité *pré-réflexive* d'allo-confrontation pour pouvoir en documenter les expériences significatives. Les relances du chercheur visaient à favoriser la focalisation sur les situations visionnées en limitant les rationalisations a posteriori. Le second niveau a permis de faire participer l'EN à l'analyse réflexive de son activité et d'autre part à assurer la transaction de sens entre acteur et chercheur, c'est-à-dire une compréhension partagée des ressorts de l'activité par la reconstruction commune des significations produites par cette activité.

3.3. Traitement des données

La méthode de recueil et de traitement des données se fonde sur le concept de « signe hexadique » (pour une présentation détaillée, voir Theureau, 2004). Celui-ci permet la documentation des unités de signification spontanément délivrées par l'acteur dans l'explicitation de son action. Il articule six catégories structurantes du contenu d'expérience de l'acteur : engagement (E), actualité potentielle (A), référentiel (S), unité élémentaire (U), représentamen (R) et interprétant (I). Dans ce cadre, nous postulons : 1) qu'une *forme signifiante* perçue par l'enseignant en allo-confrontation constitue un représentamen, c'est-à-dire ce qui *fait signe* pour lui ; 2) que l'action de la percevoir ou de la repenser constitue une unité élémentaire d'activité, alors que sont actualisés 3) un engagement fait de préoccupations de travail, 4) une actualité potentielle faite d'attentes relatives à ces préoccupations de travail et 5) un référentiel fait de connaissances professionnelles situées (*types*) et 6) éprouvées et transformées (c'est-à-dire validées/invalidées/relativisées) dans un interprétant. La documentation de ces catégories à partir des données de navigation et d'autoconfrontation nous a donc permis de modéliser des expériences significatives de vidéoformation, comme pour l'exemple suivant :

Extrait d'entretien avec une EN confrontée à l'enregistrement de sa navigation sur la plateforme, au moment où elle revient sur son visionnement de l'activité de Nora, au cours de laquelle celle-ci apporte la poubelle à une élève pour qu'elle y jette son chewing-gum :

EN : « Alors ça c'est pas mal aussi.

Chercheur : Elle fait cracher le chewing-gum...

EN : Ouais. Et c'est ELLE qui amène la poubelle (*insiste sur « elle »*). Ça c'est quelque chose que je ne fais pas forcément, du coup c'est vrai que l'élève (*prend une intonation lente*) se lève, tout doucement, il va à la poubelle, il prend son temps, il retourne à sa chaise...

Chercheur : Toi tu envoies l'élève cracher le chewing-gum à la poubelle.

EN : Ouais. Donc maintenant je pense que j'essaierai de faire l'effort d'amener la poubelle, ce sera beaucoup plus simple.

Chercheur : Ça te permettrait de gagner du temps, c'est ça..?

EN : (*Acquiesce vigoureusement en silence*). »

Mise à l'épreuve de la forme signifiante « Amener la poubelle à l'élève »

REPRESENTAMEN :

- L'efficacité de la technique de Nora pour régler rapidement le problème du chewing-gum
- Le souvenir du comportement typiquement « retardateur » de ses propres élèves dans cette situation
- Le sentiment d'un enjeu professionnel dans cette situation

ENGAGEMENT :

- Perdre moins de temps en début de cours

ACTUALITE POTENTIELLE :

- Attentes relatives à la découverte de techniques efficaces

REFERENTIEL :

- [Envoyer l'élève jeter son chewing-gum à la poubelle fait perdre du temps]

UNITE ELEMENTAIRE (U):

- Éprouve la *forme signifiante* « Amener la poubelle à l'élève » en la percevant/projetant dans sa propre activité

INTERPRETANT (I):

Gain de validité du type :

- [Envoyer l'élève jeter son chewing-gum à la poubelle fait perdre du temps]

Perte de validité du type :

- [Il est nécessaire d'envoyer l'élève qui mâche un chewing-gum le jeter à la poubelle]

Construction du type :

- [Amener la poubelle à l'élève fait gagner du temps]
-

4. Résultats

Les résultats sont présentés en trois types d'expérience d'allo-confrontation, tendant progressivement vers ce qui peut constituer un apprentissage : l'expérience non-significative d'exploration des contenus, l'expérience significative d'amorçage observationnel et l'expérience significative de *viabilité perçue* de la situation visionnée.

4.1. Expérience non-significative : exploration vs. enquête

Un premier cas qui ressort de l'étude est celui d'une navigation plutôt exploratoire que l'EN ne commente pas, ou qu'il commente en se limitant à une description superficielle de ses actions sans leur conférer une signification particulière : « *alors là j'ai regardé la vidéo de... Jacinthe. [...] Elle dit juste qu'il faut s'économiser mais ça on le sait, ça ne dit pas comment il faut le faire...* » ; « *ça c'est une entrée de classe normale, hormis le fait qu'il y a des élèves qui ne connaissent pas encore leur place...* » Ne répondant pas à une préoccupation de travail, le contenu visionné n'interpelle pas l'EN qui va en conséquence initier simultanément une autre action comme explorer visuellement le reste de l'interface, faire avancer la vidéo à l'aide du curseur ou encore changer de contenu. Cette activité de navigation plutôt exploratoire est nécessaire pour réduire la complexité et l'incertitude de l'interface de la plateforme, et répond à des préoccupations premières liées au caractère inédit de la situation de vidéoformation : « *donc là, j'ai visité un peu, pour voir de quoi ça parle, les thèmes... Donc là c'est : « Avec Nora », ensuite je regarde ce qui se passe en dessous, et j'en ai déduit que les premiers c'étaient plutôt les enseignants débutants avec des difficultés ; et dans ma formation [académique] on a déjà vu des vidéos avec ces étudiants, donc je voulais voir ce qu'il y avait d'autres.* » Elle permet donc également de faire converger progressivement une préoccupation de formation (utiliser efficacement son temps et l'interface) et une préoccupation de travail (trouver des pistes concrètes pour l'intervention). Elle diffère d'une activité d'enquête, dont il sera question en 4.2., qui vise elle à instruire un problème concrétisant une telle préoccupation de travail⁵.

4.2. Expérience significative : un amorçage observationnel

⁵ Les études permettant de jauger le rapport chronologique qu'entretiennent les activités exploratoires et d'enquête restent à mener pour une évaluation technologique pertinente. Des chroniques d'activité quantitatives et qualitatives seront menées à cette fin.

Un second cas est celui de l'actualisation d'une préoccupation de travail dans l'allo-confrontation, qui résonne, qui se synchronise avec l'enjeu perçu de la situation observée (sans forcément que cette situation soit perçue comme *viabile*, ce dont il sera question en 4.3.) Ceci constitue alors un amorçage observationnel. Introduite par Shaeffer (1999), cette notion « désigne le rôle d'amorce que jouent les comportements d'autrui pour nos propres comportements » (p.69). Il s'agit ici de la reconnaissance par l'EN d'une situation professionnelle de façon mimétique, s'il l'a déjà rencontrée, ou de façon projective, si elle présente une forte similarité avec ce qu'il a déjà vécu. Cet ancrage observationnel favorise « un jeu de comparaison entre les éléments semblables et dissemblables, mais aussi l'émergence et la projection d'une activité de même type que celle observée, qu'elle soit extériorisée ou seulement intériorisée. » (Schaeffer, cité par Ria & Leblanc, 2012.) Exemple d'une EN qui visionne la vidéo de classe de Lucie après avoir été interpellée par son titre, « des règles économiques » :

« Chercheur : et donc là tu es allée voir...
 EN : Des règles économiques. [intitulé de la vidéo] ça m'intéresse parce que du coup... de savoir comment s'économiser.
 Chercheur : et alors la vidéo portait bien son nom ?
 EN : Je trouve qu'elle parle beaucoup quand même. Pour des règles économiques. Le fait qu'elle insiste sur « comme d'habitude », c'est pas mal, mais elle continue à beaucoup parler... On est loin de ce qu'on nous dit à l'IUFM : « vous êtes censés parler le moins possible. »

Dans cet extrait, l'enjeu perçu de mettre les élèves au travail avec une économie de soi fait écho à une préoccupation de l'EN ; mais l'activité observée n'est, elle, pas perçue comme *viabile* vis-à-vis d'une norme que l'on comprend issue d'expériences passées en classe et en formation, qui porte sur l'économie de soi. L'exemple suivant est le même cas de figure, mais la *non-viabilité* perçue de la situation ne porte pas cette fois sur l'économie de soi, perçue comme satisfaisante, mais sur la nature de la relation pédagogique.

« EN : Elle est vraiment très présente. Elle regarde... N'importe quel geste... Par exemple, je me souviens : elle dit quelque chose, elle le répète une 2e fois. « Rester debout, en silence. » Ça va relativement vite, ce sont des routines qu'elle a installées. Mais ça reste très autoritaire.
 [...]
 Chercheur : c'est satisfaisant, d'après toi, cette façon d'agir ?
 EN : Elle est même plus que satisfaisante, parce que les élèves se mettent au travail, elle va jusqu'à ses fins... Après, c'est vraiment très autoritaire... »

À ce stade est favorisé un processus d'enquête, c'est-à-dire une activité visant à identifier une façon de *rendre viable* cette situation dont l'enjeu est perçu, mais pas les moyens d'y répondre. Cette EN avait ensuite visionné la vidéo d'autoconfrontation de Lucie pour en savoir plus :

« EN : Donc après, je suis allée voir son auto-critique. [...]
 Chercheur : Ça apporte quelque chose ?
 EN : Forcément, c'est le seul moyen de comprendre les vraies raisons de cette façon de faire. Par exemple, là, je dis qu'elle est autoritaire mais je ne sais pas comment ça se passait avant. Ça permet de comprendre pourquoi il y a ces routines vraiment axées sur la discipline. Après, elle ne dit pas tout, mais ça suffit pour comprendre en ayant son point de vue. »

Il s'agit là d'une instruction progressive de l'enjeu perçu qui n'aboutit pas forcément à la validation d'une connaissance robuste, mais qui participe de la dynamique de mise à l'épreuve de cette connaissance. Elle peut par exemple induire une simple posture de vigilance, dans le champ des préoccupations professionnelles, vis-à-vis de l'enjeu perçu (« elle regarde chaque élève dans les yeux lors de l'appel... c'est peut-être pas forcément une mauvaise chose... je vais essayer de penser à regarder plus mes élèves ») mais aussi, et ce peut être un facteur limitant de ce type de dispositif, potentiellement de la frustration (« elle dit qu'il faut s'économiser mais ça on le sait... ça ne dit pas comment il faut faire... »)

4.3. Expérience significative et viabilité perçue : une transformation potentielle du travail

Un troisième cas est celui dans lequel l'amorçage observationnel, qui correspond donc à la reconnaissance par l'EN d'une situation de travail et à la résonance interne de l'enjeu qui y est perçu, se couple à l'identification d'une *forme signifiante*. Il s'agit bien d'une forme, un *quelque chose* que l'EN discrétise dans le flux d'activité visionné, pour la *viabilité* qu'elle semble conférer à la situation au moment considéré, relativement à une norme personnelle et largement implicite. Dans ce cas, l'EN fait l'expérience fictionnelle de la *viabilité* d'une situation à enjeu, rendue *possible* par une forme d'activité signifiante pour lui et donc perçue par lui. Ne sont donc pas phénoménologiquement distincts à cet instant pour l'EN la forme et la fonction de l'unité d'activité, de la forme signifiante perçue mais uniquement leur concours à la *viabilité* de la situation. Cette *viabilité perçue* résulte d'une sorte d'évaluation sensible, située, amorcée par la perception dans la situation d'un enjeu particulier (lui-même lié aux préoccupations vives de l'EN à cet instant). Elle peut ainsi prendre de multiples formes, que l'on peut par ailleurs désigner de manière extrinsèque sans toutefois pouvoir en faire une typologie ; par exemple :

- **un geste** : « amener la poubelle à l'élève pour qu'il y crache son chewing-gum » (cf. paragraphe 3.3.)

Dans cet exemple, l'EN reconnaît une situation à enjeu (« *alors ça c'est pas mal aussi* ») que l'on pourrait qualifier de *typique-épisodique*, c'est-à-dire rencontrée fréquemment mais pas systématiquement (contrairement à la situation de l'accueil des élèves par exemple) : résoudre rapidement le problème du chewing-gum (« *Chercheur : Ça te permettrait de gagner du temps, c'est ça...? EN : (Acquiesce vigoureusement en silence.)* ») Le souvenir lui revient d'expériences passées insatisfaisantes car chronophages (description précise du comportement d'un élève), et elle perçoit dans l'activité de Nora *une forme signifiante* (« *c'est ELLE qui amène la poubelle* » (-insiste sur « elle »-), qui prend la forme d'un geste que l'on pourrait désigner comme « amener la poubelle à l'élève ». Ce geste semble *rendre viable* la situation en répondant à l'enjeu perçu de ne pas perdre du temps, objet de préoccupation (« *Donc maintenant je pense que j'essaierai de faire l'effort d'amener la poubelle, ce sera beaucoup plus simple* »). C'est pourquoi cette forme est typifiée de manière fictionnelle, et devient une transformation potentielle du travail, susceptible ensuite de s'actualiser en situation réelle.

- **un savoir sur le métier** :

Extrait d'entretien avec une EN confrontée à l'enregistrement de sa navigation sur la plateforme, à un moment où elle revient sur son visionnement du témoignage de Lucie, au cours duquel celle-ci restitue sa propre expérience (d'inconfort) en lien avec celle de Romain (activité 1) :

EN : « Mais vraiment les débutants c'est vraiment heu... Essayer de comparer... Je pense que ce qui est intéressant c'est le « moi aussi j'ai connu ça » qui apporte aussi beaucoup. [...] C'est vraiment de se dire que oui, on n'est pas les seuls... Là par exemple que c'était le bazar dans la classe, ben oui j'ai fait la même erreur, je ne suis pas la seule à avoir fait cette erreur, d'autres gens, d'autres débutants ont eu la même erreur et ont réussi peut-être à trouver une façon... nouvelle, de résoudre ce problème. Chercheur : Donc il y a un rôle un peu déculpabilisant ?

EN : Ouais. [...] Des débutants, en tout cas ce que moi je ressens, c'est que même si on a le tuteur qu'on peut aller voir en classe, en cours, et qui vient dans notre cours on a quand même par moment besoin de savoir « est-ce que ce que je fais c'est bien ? » et on n'a pas de retour vraiment sur comment ça se passe ailleurs. Et c'est ce qui est bien dans les vidéos « témoignage » des débutants ou les vidéos qu'on a là [*désigne les vidéos de classe*] c'est que vraiment on a d'autres façons de faire où... on se sent moins seul en fait. »

Dans cet extrait d'autoconfrontation de second niveau, l'EN explique son activité lorsqu'elle visionne des vidéos de classe ou de témoignage de débutants. Ici la viabilité perçue porte sur

un savoir sur le métier qui a un effet « *viabilisant* » car déculpabilisant dans une situation que l'on pourrait qualifier de *typique-critique* (« *le bazar dans la classe* »). Ce savoir pourrait être formulé comme suit : « faire des erreurs est inhérent à l'entrée dans le métier ». Il est typifié car il rend potentiellement plus viable des situations insatisfaisantes et culpabilisantes pour l'enseignant. Le rapport intentionnel au travail se trouve transformé par l'évolution d'une norme de viabilité personnelle.

- **Une règle à suivre et à faire suivre :**

Extrait d'entretien avec une EN confrontée à l'enregistrement de sa navigation sur la plateforme, au moment où elle revient sur son visionnement de l'activité de Nora, au cours de laquelle celle-ci intervient auprès de trois élèves en retard :

EN : Il y en a qui sont en retard. Donc du coup elle les prend en aparté à l'extérieur de la salle... surtout pour pas déranger, pour pas perturber le reste de la classe qui est arrivé à l'heure et qui eux sont déjà au travail. [...] Là en fait moi je fais le contraire, et j'ai trouvé pas trop mal ce qu'elle faisait. Je sais pas si ça marcherait avec mes classes. C'est-à-dire de faire rester debout ceux qui sont arrivés en retard et du coup qu'ils demandent l'autorisation de s'asseoir. J'ai trouvé ça pas mal comme idée.

Un peu plus tard :

En autoconfrontation de second niveau :

Chercheur : Et ça tu te dis « tiens, je pourrais essayer... » ou « demain je le fais » ?

EN : Ah non, ça je pense que je pourrais... Je vais essayer. »

Dans cet extrait, un enjeu est perçu dans une situation reconnue, *typique-épisode* : la gestion d'un retard. Dans cette situation, le mode d'action de l'EN, que nous avons observé, est le suivant : les élèves à l'heure restent debout jusqu'à ce qu'ils aient l'autorisation de s'asseoir et les élèves en retard s'assoient directement pour ne pas perdre de temps. La viabilité perçue du mode d'action de Nora (« *faire rester debout ceux qui sont arrivés en retard* ») fait émerger pour l'EN une certaine insatisfaction envers son mode d'action (« *Là en fait moi je fais le contraire, et j'ai trouvé pas trop mal ce qu'elle faisait.* »), qu'elle dit ensuite vouloir essayer de modifier, ce qui témoigne de l'évolution d'une norme de viabilité personnelle. La forme signifiante perçue ici prend la forme d'une règle d'action qui est typifiée car encore une fois perçue comme rendant la situation *viable*, en réponse à une préoccupation de travail.

- **Une forme syncrétique d'activité :**

Extrait d'entretien avec un EN confronté à l'enregistrement de sa navigation sur la plateforme, au moment où il revient sur son visionnement de l'activité de Cécile (entrée en classe des élèves) :

EN : Je me reconnais dans ce qu'elle essaie de mettre en place, c'est plutôt le fonctionnement vers lequel j'irais. Et j'ai l'impression qu'elle le pousse encore plus loin que moi, et que c'est plus affiné que moi, et donc du coup j'ai envie de voir comment elle fait, comment elle procède...

Chercheur : Alors, qu'est-ce qui est sensiblement semblable à ce que tu fais toi ?

EN : La volonté de ne pas crier. Après ils l'évoquent dans d'autres thématiques [...] mais là non elle tire sur d'autres ficelles. L'utilisation du regard et de l'attente pour que les élèves se taisent et soient calmes, et aussi la position physique. [...] Là ça me parle. [...] Tout ça, mis en système, c'est pas une... recette, mais on a un profil d'enseignant, une attitude d'enseignant qui marche pour obtenir le calme dans la classe.

Chercheur : Comment toi, demain, tu t'appropries la présence, les silences, les regards.. ?

EN : Dans la pratique, qu'elle soit plus épurée, que je m'appuie sur des trucs dont je suis certain que je les maîtrise, et que je me débarrasse de tous les autres trucs que je peux utiliser qui parasitent mon cours et qui me sont pénibles : des rappels à l'ordre, etc. [...] Me passer de certaines choses que je fais et qui m'ont aidé dans un premier temps mais qui je pense ne sont pas les plus efficaces par rapport à ma personnalité et à ma conception de comment je veux tenir ma classe.

Dans cet extrait, un enjeu est perçu (« *obtenir le calme dans la classe sans crier* ») dans une situation *typique-systématique* pour laquelle l'EN a une préoccupation vive : contrôler les

élèves lors de l'entrée en classe. Plusieurs éléments sont significatifs pour l'EN qui les évoque de manière lapidaire (« *le regard* », « *l'attente* », « *la position physique* ») et qui, « *mis en système* », constituent « *un profil d'enseignant, une attitude d'enseignant qui marche pour obtenir le calme dans la classe* », autrement dit une forme syncrétique d'activité, signifiante car rendant la situation viable. Cette viabilité perçue génère une attraction (« *c'est plutôt le fonctionnement vers lequel j'irais* », « *là ça me parle* ») et simultanément une insatisfaction (« *Me passer de certaines choses que je fais et qui m'ont aidé dans un premier temps mais qui je pense ne sont pas les plus efficaces* ») relativement à l'évolution de sa norme de viabilité personnelle (« *par rapport à ma personnalité et à ma conception de comment je veux tenir ma classe* ».)

5. Discussion : expérience significative, viabilité perçue et viabilité réelle

Il est d'abord nécessaire de relativiser les résultats à leurs conditions d'obtention. En effet, ils ne sont pas le produit de l'utilisation par les EN d'un simple et unique artefact vidéo, ni même d'une simple vidéothèque. À ce titre, l'étude des situations d'utilisation ne doit pas faire oublier le dispositif de recherche dans lequel elles s'insèrent. Deux caractéristiques supplémentaires au moins méritent d'être précisées pour ce dispositif: le recours à la plateforme hypermédia NéoPass@ction et les contraintes et ressources du protocole de recherche. En effet, on constate que l'actualisation des préoccupations des EN n'est pas toujours le résultat du visionnement d'une activité (de classe ou de témoignage) mais peut aussi, et même assez souvent, résulter de la lecture d'un « libellé », chacune des vidéos de la plateforme étant accompagné d'un « titre ». Ensuite, si l'on discute ces résultats dans une perspective technologique qui s'intéresse à leur réinvestissement écologique en contexte habituel de formation, il faut noter que les contraintes du protocole (temps de navigation et périodicité des séquences) constituent une ressource face à la difficulté d'organiser seul sa propre vidéoformation. En effet, bien que les navigations aient été autonomes, la définition et l'instauration commune des espaces sur lesquels elles ont pu avoir lieu constitue un artefact supplémentaire facilitant l'utilisation du dispositif. Il convient donc d'être prudent dans l'interprétation et le réinvestissement de ces résultats concernant l'allo-confrontation autonome des EN.

Les différentes *formes signifiantes* typifiées par les EN et discriminées dans cet article de façon extrinsèque ont un impact différentiel sur le rapport au travail des EN. Premièrement, selon qu'elles rendent viable une situation *typique-épisodique*, *typique-systématique* ou *typique-critique* elles influent plus ou moins profondément sur l'organisation du travail (locale et globale)⁶. Deuxièmement, les situations typiques sont différenciellement (et jamais totalement) rendues viables, d'une part parce que tous les types ne correspondent pas au même pouvoir d'agir sur le monde, ensuite parce que les normes de viabilité des EN évoluent, et enfin parce que ces situations, bien que typiques, ne se reproduisent jamais à l'identique et gardent un caractère d'indétermination. Troisièmement, on peut supposer qu'un savoir sur le métier à mobiliser, un geste à effectuer, une règle à suivre et à faire suivre ou une forme syncrétique d'activité à reproduire/recréer ne requiert pas le même mode et le même degré de réorganisation interne de la connaissance.

Nous avons tenté de montrer que l'apprentissage et donc la typification d'un contenu d'expérience par un EN dépend d'abord de l'actualisation d'une préoccupation professionnelle par la perception, dans la situation visionnée, d'un enjeu lui faisant écho, ce que nous avons assimilé à un amorçage observationnel. Nous avons montré qu'il est également nécessaire que l'EN perçoive la situation comme viable vis-à-vis de sa norme

⁶ Cependant, des transformations a priori mineures ne doivent pas être sous-estimées car replacées dans une dynamique de développement plus large, de nouveaux possibles s'ouvrent continuellement pour et dans l'activité.

personnelle. Cela se traduit par l'identification d'une unité formelle et fonctionnelle, plus ou moins délimitée dans l'activité observée et pouvant prendre différentes formes, perçue comme rendant la situation viable. Ce processus relève d'une conception gestaltiste de la perception, pour laquelle les formes perçues sont des totalités signifiantes, c'est-à-dire des configurations perceptives livrant un sens (Rosenthal et Visetti, 1999, p. 185). La forme est ainsi une unité de signification, un phénomène au sens kantien (Cizeron & Ganière, 2012), perçue en situation pour et par son caractère fonctionnel. Zeitler (2003) parle d'une « fonction d'orientation de l'action par la forme, comme elle-même est orientée par l'action. » Pour cet auteur dont les recherches sont également menées dans le cadre du cours d'action, « l'émergence d'un nouveau type se présente comme la création d'une nouvelle forme signifiante, c'est-à-dire contingente à la construction d'une nouvelle perception, organisée par l'objet de l'action, et organisante de celui-ci en retour. [...] Ces nouvelles formes signifiantes constituent de nouvelles potentialités perceptuelles qui permettent la création de nouveaux signes, jusque-là hors de portée. » (p.59)

Si ces considérations sont éclairantes sur les liens phénoménologiques entre perception et action et forme et fonction, le rapport à la norme de viabilité personnelle de l'EN reste à préciser. Selon Varela (1989), le couplage structurel entre l'acteur et son environnement donne lieu à une activité constamment référée à une norme intérieure. Cizeron & Ganière (op.cit., p.108) en proposent une précision phénoménologique : « Merleau-Ponty (1942) entend par norme « la simple constatation d'une attitude privilégiée, statistiquement plus fréquente, qui donne au comportement une unité » (p. 173). Le « comportement privilégié » est donc celui qui permet l'action la plus aisée et la plus adaptée (p. 160). Autrement dit, dans une situation donnée, un humain a ses conditions optimales d'activité, sa manière propre de réaliser un équilibre polarisé par son attitude envers le monde (p. 161). Comme forme, son comportement a ainsi une unité qui est celle de sa signification vitale. »

Sans la perception de cette forme « viabilisante » de la situation, l'EN se désintéresse de la situation, éventuellement avec frustration, ou initie une activité d'enquête, une instruction complémentaire de l'enjeu perçu en lien avec les préoccupations saillantes de son engagement. Sinon, c'est cette forme signifiante qui est typifiée, qui transforme donc le rapport intentionnel au travail et constitue une transformation potentielle du travail lui-même.

Cette étude ne s'est pas intéressée aux transformations réelles du travail mais d'autres ont montré qu'elles étaient possibles (Flandin & Ria, soumis ; Leblanc, soumis). Elles impliquent notamment un processus d'*imagination* (Leblanc, op.cit. ; Simondon, 2008), qui correspond à l'élaboration d'images mentales conscientes ou non et qui possède une force « *pro-active* » permettant la traduction, l'adaptation de telles formes à l'activité concrète de travail de l'EN. Leblanc cite une EN en allo-confrontation au sujet de la viabilité perçue d'une forme d'activité : « *c'est une bonne idée d'envoyer trois élèves au tableau pour faire un petit entraînement* » ; puis *imaginant* sa concrétisation dans sa pratique : « *ça peut être du calcul mental pour les 6e.* » ; « *les 4e pareil, peut-être même des points de chapitres qu'on a déjà traités, qui ont peut-être du mal à rentrer, pour ben peut-être y revenir à chaque début d'heure* » (p.9). Les EN peuvent ainsi éprouver concrètement la viabilité des formes identifiées en allo-confrontation, jusqu'ici seulement perçue ; s'ils font alors l'expérience d'une viabilité réelle, le processus de typification se poursuit et valide, précise davantage la forme devenue type, la connaissance mobilisée (Flandin & Ria, op.cit.)

Conclusion

Dans une entrée-activité, la performance d'un dispositif vidéo peut être jaugée à l'aune de sa capacité à actualiser chez les enseignants des préoccupations professionnelles, donc par le degré de typicité et la variabilité des couples situations-activités donnés à voir. En effet, nos résultats montrent que c'est bien l'enseignant qui spécifie au cours de son observation ce qui

est significatif, voire attractif pour lui dans ces couples, en fonction de leur viabilité perçue et quelle que soit l'unité formelle/fonctionnelle identifiée par lui comme rendant la situation viable. Obtenir des résultats probants en vidéoformation des enseignants dépendrait ainsi moins d'une acuité d'analyse et de réflexion qu'il s'agirait d'entraîner chez les enseignants en espérant qu'elle influe *in fine* sur leur travail réel, postulat dont on a vu en introduction qu'il est empiriquement peu étayé, que de la conception d'environnements de « mise à l'épreuve » directe des connaissances professionnelles dans lesquels l'enseignant pourrait les valider, les invalider, les relativiser à partir d'expériences fictionnelles, et de différentes médiations complémentaires et contextuelles. Les artefacts vidéo peuvent ainsi constituer un inducteur puissant pour concevoir et mettre en oeuvre des *espaces d'investigation du métier* (Flandin, à paraître) : espaces d'actions encouragées (ergonomie cognitive), espaces d'instruction des problèmes de métiers (clinique de l'activité), ou encore espaces de transmission des règles de métier (anthropologie culturaliste) permettant d'aider les enseignants à orienter plus rapidement et plus efficacement le développement de leur activité vers la viabilité des situations les plus typiques voire critiques du métier enseignant et/ou de leur contexte d'intervention spécifique. Considérant le caractère partiellement indéterminé et imprédictible de leurs trajectoires de formation (e.g. Serres, Ria & Adé, 2004), et la place effective que peut y prendre un dispositif vidéo (Flandin & Ria, soumis a ; Leblanc, soumis) il semble également opportun d'envisager une multi-modalité d'approches (développementale, normative, orientée-activité, didactique, etc.) et de contenus (pas seulement audio-visuels). Cela pour générer, de façon itérative et complémentaire, de véritables situations de développement potentiel pour les enseignants, susceptibles de les aider progressivement à ne plus « errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994).

BIBLIOGRAPHIE

- Chaliès, S., Gaudin, C. & Tribet, H. (soumis). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : proposition théorique et pistes technologiques.
- Chan, P.Y.K. & Harris, R.C. (2005). Video Ethnography and Teachers' Cognitive Activities. In J. Brophy & S. Pinnegar (Eds.) *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation (Advances in Research on Teaching, Volume 11)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.337-375.
- Cizeron, M. & Ganière C. (2012). Analyser l'habileté motrice comme une forme : étude de cas en gymnastique. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 25, 103–131.
- Darré, J.P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.P. Darré (Ed.), *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse : Erès.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281–301.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (rev.ed.). Boston: Heath.
- 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.

- Flandin, S. (à paraître). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In L. Ria (Ed.), *La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Flandin, S., & Ria, L. (soumis a). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation autonome. Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle.
- Flandin, S., & Ria, L. (soumis b). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, (178), 115–130.
- Leblanc, S. (soumis). Vidéoformation et transformations de l'expérience par anticipations.
- 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. 205–213).
- 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.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (sous presse). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- 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. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- 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. *@ctivités*, 8(avril).
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducations*, 7, 99–114. Retrieved from <http://rechercheseducations.revues.org/index1403.html>
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B.B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenthal, V. & Visetti, Y. M. (1999). Sens et temps de la gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227.

- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *@ctivités*, 4(2), 122-133.
- Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*. Lonrai : La transparence.
- Star, J., & Stirkland, S. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, Vol 4, 2(2), 287.
- van Es, E., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Zaccai-Reyners, N. (2005). Fiction et typification. *Méthodos*, (5).
- Zeitler, A. (2003) Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant. In J. M. Barbier et M. Durand (Eds.), *L'analyse de l'activité : approches situées*. *Recherche et Formation*, 42, 51-62.