



 Open access • Journal Article • DOI:10.4000/RECHERCHESEDUCATIONS.2219

## **Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéo-formation :Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle** — [Source link](#)

Simon Flandin, Luc Ria

**Institutions:** Institut Français

**Published on:** 01 Oct 2014 - Recherches and Éducations (Société Binet Simon)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/etude-de-l-activite-d-un-stagiaire-d-eps-au-travail-et-en-2olegu3f1w>



**HAL**  
open science

# Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéo-formation : Une " traçabilité " de l'évolution de l'intervention professionnelle

Simon Flandin, Luc Ria

## ► To cite this version:

Simon Flandin, Luc Ria. Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéo-formation : Une " traçabilité " de l'évolution de l'intervention professionnelle. Recherches & éducations, Société Binet Simon, 2014, pp.57-73. hal-01147706

**HAL Id: hal-01147706**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01147706>**

Submitted on 4 May 2015

**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

# Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéo-formation : *Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle*

**Simon Flandin**

Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II  
Laboratoire ACTÉ (EA4281)

**Luc Ria**

Institut Français de l'Éducation - ENS de Lyon  
Laboratoire ACTÉ (EA4281)

***Résumé :** Cet article présente une étude de cas constitutive d'une recherche en ergonomie cognitive visant à décrire et interpréter l'activité déployée par des enseignants novices, alternativement au travail et en vidéo-formation autonome. L'analyse porte ici sur les significations produites pendant les navigations d'un enseignant sur une plateforme de vidéo-formation, ainsi que sur les effets générés sur son activité de travail, lors de son entrée dans le métier. Les résultats montrent que ses connaissances professionnelles se créent et se transforment en réponse aux insatisfactions qui émergent pour lui envers son activité de travail, que ce soit au travail ou en vidéo-formation, et se stabilisent si elles s'accordent à l'épreuve de cette même activité avec ses normes de viabilité personnelles.*

***Mots-clés:** enseignants débutants, vidéo-formation, développement professionnel, situations typiques d'enseignement, conception de formation.*

***Abstract:** This article presents a case study that is part of a larger research in a cognitive ergonomics approach, aiming at describing and interpreting the activity deployed by novice teachers alternatively while working and while video-training autonomously. The analysis deals here with the significations produced for a teacher while surfing on a video-training platform, and also with the effects generated on his work activity, during his entry into the profession. The findings show that his professional knowledge is created and transformed in response to dissatisfactions emerging for him toward his work activity, at work or during video-training sessions, and is stabilized if it accords, proof against this activity, with his personal norms of viability.*

***Keywords:** trainee teachers, video-training, professional development, typical teaching situations, training design.*

## **Des outils numériques pour former les enseignants**

**D**urant ces vingt dernières années, la conception d'environnements numériques de formation a connu un développement conséquent. Elle s'accompagne de fait d'un développement des pratiques et dispositifs d'e-learning et de formation hybride, en particulier pour les étudiants et professionnels novices, qui constitue un phénomène plus récent mais grandissant (Albero, 2004). Le cas de la formation des futurs enseignants et des enseignants novices (EN par la suite) en est un exemple en ce que sa dimension professionnelle, voire professionnalisante, est largement portée par l'institution (Escalié & Chaliès, 2011). Selon Albero, bien que la recherche se soit largement emparée du champ des environnements numériques de formation, ses résultats ne se départissent pas pour autant d'un caractère émiété et non cumulatif ; ce constat est particulièrement vrai pour le cas des dispositifs de vidéo-formation des enseignants dont relève notre étude (e.g. Gaudin & Chaliès, 2012).

En effet, bien que la formation des enseignants ait une longue tradition d'usage de la vidéo, la recherche peine à produire les études systématiques qui pourraient optimiser la capitalisation de résultats nécessaire à l'étayage scientifique de la conception de situations de formation efficaces (Sherin, 2003). La plupart des études menées ne se sont pas intéressées à l'impact des situations de vidéo-formation sur l'évolution réelle de l'activité professionnelle des enseignants, mais uniquement à ce que ces derniers en disent (eg. Moreno, Abercrombie & Hushman, 2009) ou à leurs intentions de changement (eg. Meyer, David & Aubé, 2012). Les études sur le sujet présentent donc très peu souvent les données empiriques nécessaires à cet objectif (Gaudin & Chaliès, 2012). Enfin, rares sont celles qui ont pris en compte les significations que les enseignants attribuent à leur activité en formation ou au travail, et la singularité des situations analysées qui peut pourtant conditionner largement les effets produits par un même dispositif (Flandin & Ria, 2012b). C'est pourquoi notre recherche s'attache à composer avec ces différentes dimensions en reconstruisant le cours de vie relatif à l'intervention de l'EN pour modéliser sa trajectoire de (vidéo-)formation.

### **Une centration sur l'activité réelle**

Notre étude s'inscrit dans un programme scientifique articulant recherche et formation, production de connaissances et transformation des pratiques, conception d'outils et de situations de formation dans une approche d'ergonomie cognitive. Ce programme contribue notamment à une didactique du travail enseignant : la plateforme de vidéo-formation Néopass@ction (Ria, 2010a) en est un exemple. Cet outil peut être défini comme une aide au développement de l'activité en ce qu'il vise à

mobiliser les connaissances professionnelles des EN de façon à favoriser l'évolution de leurs dispositions à agir. Sa conception est dite « *continué dans l'usage* », et « *doublement centrée sur l'activité* » (Ria & Leblanc ; 2011, 2012) : d'une part en ce que ses ressources sont organisées à partir de modélisations de l'activité enseignante et de ses transformations, et d'autre part en ce que ces mêmes ressources font continuellement l'objet de « *simulations participatives* » au cours desquelles l'activité des formés est étudiée dans divers contextes de formation : en établissement scolaire (Ria, 2010b), en dyade avec un chercheur (Lussi-Borer & Muller, 2011 ; Ria & Leblanc, 2012), ou encore en formation de formateurs (Picard & Ria, 2011). En s'intéressant à l'activité de vidéo-formation autonome, cette étude s'inscrit à la fois dans la continuité de ce programme (en tant que simulation inédite) et dans une zone d'étude nouvelle quant au public enseignant (Gaudin & Chaliès, 2012).

Nous faisons l'hypothèse que les approches dites sociotechniques<sup>1</sup> sont à même de réduire l'éclatement des recherches sur les environnements numériques de formation par une centration sur l'activité des formés, et non sur une simple dialogie individu-objet (Albero, 2010 ; Flandin & Ria, 2012a ; Leblanc, 2012). Nous postulons qu'on ne peut comprendre *a priori* l'activité techniquement médiée, en ce qu'elle n'existe pas avant de produire cette médiation, et ne peut se déterminer indépendamment d'elle (Steiner 2010). C'est pourquoi nous reprenons à notre compte les préconisations émises par Poizat, Haradji & Adé (2013) quant à une approche de la conception d'objets techniques et de situations qui soit « orientée vers leur devenir » (« *oriented toward becoming* »), c'est-à-dire s'intéressant à leur couplage avec l'activité réellement déployée par l'utilisateur. Le paradigme du « *cours d'action* » (Theureau, 2004), dans lequel est menée cette recherche, s'attache à décrire le flux des significations qu'un acteur attribue à son activité dans une situation. Il est à ce titre une entrée potentiellement féconde pour un observatoire d'étude compatible avec les orientations théoriques, méthodologiques et technologiques ciblées plus haut.

L'étude de cas proposée présente l'analyse conjointe de l'activité d'un EN au travail et en formation autonome à l'aide d'un objet technique : une plateforme de vidéo-formation. Elle visait d'une part une meilleure compréhension de ces deux activités resituées dans l'empan temporel de l'entrée dans le métier, et d'autre part l'identification des liens susceptibles de s'établir entre elles.

---

1. La sociotechnie est l'étude de la production, de la diffusion et des usages humains des objets techniques, fondée sur le couplage entre technique et activité humaine (Albero, 2010).

## **Description et analyse d'une trajectoire de formation : des expériences significatives « traçables »**

### **Méthode**

Cette recherche a été menée en collaboration avec six EN stagiaires dans cinq disciplines différentes. Par souci de proximité avec leur entrée dans le métier, le recueil de données s'est déroulé sur le premier trimestre de l'année scolaire. Nous en présentons ici une première étude de cas.

### **Participant**

Les données analysées ici concernent un EN d'éducation physique et sportive, âgé de 23 ans. Cet EN, curieux d'explorer la plateforme dont il n'avait encore vu qu'une vidéo en formation institutionnelle, a été volontaire pour participer à l'étude malgré le temps devant lui être consacré en plus des heures de travail.

La navigation sur la plateforme s'est limitée au thème 1 de la plateforme<sup>2</sup>, qui, pour une même situation professionnelle, propose une modélisation des transformations de l'activité débutante au travers de différents registres d'action des enseignants (la plateforme présente en effet plusieurs thèmes). Considérant qu'elle relève d'une première préoccupation majeure des EN (Ria, 2010a), nous avons pris le parti de circonscrire l'étude à cette situation typique qu'est « *l'entrée en classe et la mise au travail des élèves* », dans les ressources mises à disposition de l'EN participant comme dans les séquences enregistrées de ses interventions en classe. En revanche, il a été libre de choisir la classe avec laquelle il voulait être filmé. Sensible à l'enjeu d'un travail sur les pratiques en classe et très motivé pour progresser, il a choisi une classe de cinquième qu'il a décrite comme turbulente et difficile à diriger en comparaison des autres classes sous sa responsabilité.

### **Protocole**

L'activité de formation étudiée a été doublement circonscrite dans le temps, le protocole contraignant à la fois la durée maximale des navigations sur la plateforme (une heure, chaque fois utilisée dans sa totalité) ainsi que leur planification, simulant une formation autonome régulière d'ordre mensuel. Pour ne pas induire des usages, la logique de conception de NéoPass@ction n'a pas été présentée à l'EN et les navigations se sont déroulées de façon complètement autonome.

---

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

## **Recueil de 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, quatre types de donnée ont été recueillis : a) des données d'observation du travail, par l'enregistrement vidéo de l'activité de l'EN en classe (filmée par le chercheur en fond de salle) ; b) 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) ; c) des données d'autoconfrontation (Theureau, 2004) ayant pour support les traces vidéo de l'activité de classe ; d) des données d'autoconfrontation ayant pour support les traces vidéo de l'activité de navigation. Les entretiens d'autoconfrontation ont été menés consécutivement au déroulement de l'activité à documenter. Ils ont été conduits de telle sorte que l'EN décrive et explicite précisément son activité (de classe ou de navigation) aux instants perçus comme significatifs par lui. Les relances du chercheur visaient d'une part à favoriser la focalisation sur les situations visionnées en limitant les rationalisations a posteriori, 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.

## **Traitement des données**

Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits en verbatims. L'étude de l'activité de l'EN a suivi la chronologie de son déroulement. Pour chaque séquence enregistrée, elle se compose de deux niveaux d'analyse : a) la documentation de l'action (cours d'action local<sup>3</sup>), b) la modélisation des transformations du référentiel (cours de vie relatif à l'intervention de l'EN<sup>4</sup>). Ces deux niveaux local-global sont la base du travail interprétatif sur le développement professionnel de l'EN qui finalise notre étude.

## **La documentation de l'action**

La méthode de recueil et de traitement des données se fonde sur le concept de « *signe hexadique* » (Theureau, 2004). Celui-ci permet la

---

3. Le « cours d'action » de l'acteur est la combinaison de la description de ses comportements et l'explicitation de son expérience vécue. Cette construction est dite « locale » en ce qu'elle est située en un moment significatif pour l'acteur, relativement à son engagement dans la situation.

4. Lorsque le cours d'action est étendu à des périodes d'activités longues voire discontinues pour les besoins d'une étude telle que la nôtre, on parle alors de « *cours de vie relatif à une pratique* » (Theureau, 2004), défini comme « *l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps qui est significative pour lui* ».

documentation des unités de signification spontanément délivrées par l'acteur dans l'explicitation de son action. Il est le reflet exploitable par le chercheur du sens de l'action, incarné dans la situation vécue. Le signe hexadique articule six catégories structurantes du contenu d'expérience de l'acteur<sup>5</sup>. Celui-ci n'étant pas spontanément donné, ni dans la situation vécue ni dans la situation d'entretien, la recherche consiste à documenter ces catégories avec les éléments de l'action permettant de le reconstruire.

Ce premier niveau d'analyse locale nous permet de mettre à jour les connaissances professionnelles à l'œuvre dans le cours d'expérience d'une situation donnée, ainsi que les éléments avec lesquelles elles sont combinées pour produire le sens de l'intervention de l'EN. Comme ces connaissances sont *éprouvées* au cours de l'intervention, il s'agit dès lors d'identifier les manières dont elles se transforment d'une situation à l'autre, de façon à reconstruire un cours de vie relatif à l'intervention de l'EN.

### **La modélisation des transformations des connaissances**

Décrire une trajectoire de développement implique pour cette étude deux objectifs méthodologiques : a) identifier les connaissances professionnelles qui organisent l'activité de l'EN ; b) « tracer » leur évolution entre les situations analysées depuis leur genèse. En effet, nous postulons que l'intervention de l'EN dans *l'entrée en classe des élèves* mobilise un nombre réduit de connaissances professionnelles qui changent de forme au cours du développement. Il s'agit donc de discriminer les connaissances nouvellement élaborées de celles qui, élaborées plus tôt, se sont transformées. Une telle « traçabilité » implique elle-même une différenciation des expériences vécues à l'origine de la construction ou de la transformation de chacune de ces connaissances (tout du moins dans la limite des référentiels que nous avons pu documenter). Cette expérience se caractérise par sa valence particulièrement significative pour l'acteur, souvent renforcée par la sédimentation de plusieurs autres analogues, dans un ou plusieurs type(s) d'interaction. Nous avons donc repéré ces types d'interaction significative qui participent du processus de validation-invalidation-relativisation d'une connaissance, en décrivant précisément celles investiguées dans le cadre de la recherche (situations de travail et situations de navigation sur NéoPass@ction). C'est pourquoi en complément des éléments restitués dans les signes hexadiques, nous avons noté, pour chaque formulation d'une connaissance mobilisée par

---

5. Ces catégories sont relatives aux actions, préoccupations, perceptions, attentes et connaissances de l'acteur. La focale de notre étude est placée sur la mobilisation de ces connaissances (catégorie « référentiel ») et sur leur processus d'évolution (catégorie « interprétant »).



l'EN, le type d'interaction à l'origine de cette connaissance (en majuscules et entre crochets).

Exemple de traitement de matériaux issus de la situation 1 :

*EN : « Je me disais : je ne peux pas accepter de perdre 30 ou 40 minutes pour que ça se passe bien... Eh bien si. S'il faut en passer par là, on passera par là.*

*Chercheur : Ça ça a émergé de ta pratique...?*

*EN : Je le savais déjà parce qu'en stage je me suis déjà heurté à ce problème de ne pas être assez strict avec les élèves [...] »*

**→ Connaissance a) Transiger sur les règles mises en place diminue leur efficacité [FORMATION INITIALE]**

Au terme de cette étude de cas concernant *l'entrée en classe et la mise au travail des élèves*, dix connaissances professionnelles ont été identifiées comme étant mobilisées par l'EN face à cette situation typique (nommées de *a* à *h*) au travail et en vidéo-formation. Elles ont été élaborées dans cinq types d'interaction catégorisés comme suit :

- **[INTERVENTION]** : interactions avec les élèves depuis la prise de fonctions

- **[FORMATION INITIALE]** : interactions préprofessionnelles vécues avant la prise de fonction (cours, stages, expériences pédagogiques diverses, etc.)

- **[TUTORAT]** : interactions avec le tuteur/conseiller pédagogique

- **[VECU DANS LE COLLECTIF ENSEIGNANT]** : interactions avec les collègues depuis la prise de fonctions (co-observation, échanges informels...)

- **[NEOPASS@CTION]** : interactions vécues avec les ressources de la plateforme NéoPass@ction lors des navigations programmées

Précisons à titre indicatif que l'analyse de matériaux complémentaires, issus d'autres monographies, permet d'en identifier un sixième, non repéré dans les matériaux présentés ici :

- **[AUTOCONFRONTATION]** : interactions avec les traces d'activité, médiées par le chercheur (effets vicariants de la recherche)

Le cours de vie de l'EN relatif à son intervention en début de cours est en partie synthétisé dans le tableau 1, sous la focale des connaissances professionnelles.

[S0] Situation de classe	[S1] Situation de classe	[S2] Navigation sur <u>NéoPass</u>	[S3] Situation de classe
a) Transiger sur les règles mises en place diminue leur efficacité <u>[FORMATION INITIALE]</u> ➔ <b>Validation</b>	a) Transiger sur les règles mises en place diminue leur efficacité <u>[FORMATION INITIALE]</u> ➔ <b>Stabilisation</b>		
b) Faire réaliser aux élèves le programme de la séance est plus important qu'être intransigeant sur les règles <u>[GENESE NON DOCUMENTEE]</u> ➔ <b>Invalidation</b>	b) Faire réaliser aux élèves le programme de la séance est moins important qu'être intransigeant sur les règles <u>[INTERVENTION - [S0] / [TUTORAT]</u> ➔ <b>Validation</b>		b) Faire réaliser le programme ne doit pas se faire au détriment de la maîtrise des élèves <u>[INTERVENTION - [S3]</u> ➔ <b>Relativisation - Validation</b>
c) Intervenir individuellement et épisodiquement auprès des élèves est efficace [ <i>genèse non documentée</i> ] ➔ <b>Invalidation</b>	c) Intervenir de façon réglée sur le collectif est plus efficace qu'intervenir épisodiquement sur les individus <u>[INTERVENTION - [S0]</u> ➔ <b>Validation</b>	c) Intervenir de façon réglée sur le collectif est plus efficace qu'intervenir épisodiquement sur les individus <u>[INTERVENTION - [S0]</u> ➔ <b>Stabilisation</b>	c) Intervenir de façon réglée sur le collectif est plus efficace qu'intervenir épisodiquement sur les individus <u>[INTERVENTION - [S0]</u> ➔ <b>Stabilisation</b>
		h) Il n'est pas nécessaire de crier pour se faire respecter <u>[FORMATION INITIALE]</u> ➔ <b>Validation</b>	h) La modulation de la voix influe beaucoup sur les élèves <u>[INTERVENTION - [S3]</u> ➔ <b>Relativisation - Validation</b>
		i) Une parole bien placée, courte, simple et adressée a plus d'effet qu'un flot de paroles <u>[NEOPASS@CTION]</u> ➔ <b>Validation</b>	i) Une parole bien placée, courte, simple et adressée a plus d'effet qu'un flot de paroles <u>[NEOPASS@CTION]</u> ➔ <b>Gain de validité</b>

Tableau 1. Dynamique évolutive de validation/invalidation/stabilisation des connaissances a), b), c), h) et i) mobilisées en situation

L'EN élabore et transforme donc ses connaissances professionnelles à partir d'une expérience significative (ou de plusieurs) vécue(s) au cours de l'une de ces différentes interactions (ou de plusieurs). Il s'agit dès lors de préciser ce qui caractérise la nature d'une expérience, et en particulier lorsqu'elle est vécue via NéoPass@ction, pour déterminer où se situe le potentiel de développement présumé de l'activité de vidéo-formation autonome.

### La modélisation des transformations des configurations d'activité

Les connaissances professionnelles sur lesquelles s'appuie l'EN pour intervenir en classe s'actualisent au sein de différentes configurations d'activité<sup>6</sup>. Les transformations silencieuses et non observables des

6. Les configurations d'activité sont des formes dynamiques mais organisées de façon stable qui structurent itérativement l'intervention de l'EN, notamment dans le temps et

connaissances s'accompagnent de transformations de ces configurations et de leur combinaison, que nous avons cherché à documenter également pour obtenir un niveau de modélisation complémentaire de la trajectoire de développement professionnel de l'EN.

Les résultats montrent que l'évolution des configurations d'activité qui structurent *l'entrée en classe et la mise au travail des élèves* dépend d'une part du degré de satisfaction qu'elles procurent à l'EN à l'épreuve de son activité de travail, et d'autre part de la possibilité dont il dispose ou non de mettre en œuvre des configurations alternatives plus satisfaisantes.

Nous avons identifié trois registres de satisfaction/insatisfaction de l'EN envers l'activité considérée, que ce soit au moment où celle-ci se déploie (au travail), ou lors d'une situation de formation (tels un débriefing avec le tuteur, une navigation sur NéoPass@ction, voire une autoconfrontation avec le chercheur) :

- **{INS}** : (pour **INS**atisfaction) signale le caractère fortement insatisfaisant de l'activité, impliquant une recherche immédiate de solution alternative (exemple : « *mon tuteur m'a dit « tu ne peux pas continuer à faire comme ça » ; et il avait raison* ») ;

- **{CPM}** : (pour **ComProMis**) signale le caractère relativement mais pas totalement satisfaisant de l'activité pour l'acteur au moment où celle-ci se déploie, impliquant une recherche de solution alternative à court ou moyen terme (exemple : « *ça ne me satisfait pas complètement, mais pour l'instant je n'ai pas trouvé mieux...* ») ;

- **{SAT}** : (pour **SAT**isfaisant) signale le caractère très satisfaisant de l'activité pour l'acteur au moment où celle-ci se déploie, n'impliquant a priori aucune recherche de solution alternative sauf éventuellement à long terme (exemple : « *je trouve que c'est mieux comme ça ; peut-être que je changerai un jour mais là ça me va bien.* ») ;

Le cours de vie de l'EN relatif à son intervention en début de cours est synthétisé sous la focale des configurations d'activité dans le tableau 2 :

---

l'espace.

[S0] Situation de classe	[S1] Situation de classe	[S2] Navigation sur NéoPass	[S3] Situation de classe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appel nominal (lent) dans la cour {INS}</li> <li>- Regroupement des élèves au fur et à mesure de leur sortie des vestiaires {CPM}</li> <li>- Installation collective du matériel {INS}</li> <li>- Délivrance des consignes {SAT}</li> <li>- Échauffement {SAT}</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simple regroupement dans la cour {SAT}</li> <li>- Regroupement des élèves au fur et à mesure de leur sortie des vestiaires {CPM}</li> <li>- Appel nominal (lent) dans la salle {CPM}</li> <li>- Installation méthodique et réglée du matériel {CPM}</li> <li>- Délivrance des consignes {SAT}</li> <li>- Échauffement {SAT}</li> </ul>	<p>➔ <i>Retour réflexif de l'EN sur sa propre activité par comparaison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regroupement des élèves au fur et à mesure de leur sortie des vestiaires {INS}</li> <li>- Appel nominal (lent) dans la salle (Signe 1) {INS}</li> <li>- Installation méthodique et réglée du matériel {INS}</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simple regroupement dans la cour {SAT}</li> <li>- Installation du matériel par les élèves au fur et à mesure de leur sortie des vestiaires {SAT}</li> <li>- Identification rapide des éventuels absents {SAT}</li> <li>- Délivrance des consignes {SAT}</li> <li>- Échauffement {SAT}</li> </ul>

Tableau 2. Dynamique de transformation des traits insatisfaisants de l'activité

On peut constater que les configurations d'activité et/ou leur combinaison dans le temps se transforment d'une situation à l'autre : a) si elles sont devenues insatisfaisantes et b) si l'EN fait l'expérience d'une alternative satisfaisante, que cette expérience soit interventionnelle (situation de travail) ou immersive et projective (situation de vidéo-formation). En effet, si dans la situation [S1], l'EN expérimente de façon pratique une alternative à [S0], dans la situation de vidéo-formation [S3] (confrontation à la vidéo de classe de Cécile, professeure de français chevronnée), c'est en revanche de façon mimétique et empathique (« *je me reconnais dans ce qu'elle met en place...* ») qu'il fait l'expérience d'une activité alors perçue comme plus satisfaisante (« *c'est plutôt le fonctionnement vers lequel j'irais... j'ai l'impression qu'elle le pousse plus loin que moi ; c'est plus affiné que moi.* »).

Si les deux phénomènes peuvent être consécutifs d'une situation à l'autre, ils peuvent aussi s'avérer consubstantiels dans le cas où c'est l'expérience d'une alternative qui génère l'insatisfaction envers l'activité. En effet, dans la situation [S3], c'est en faisant l'expérience « mimétique » (Durand, 2009) d'une entrée en classe calme et maîtrisée (celle de Cécile sur la plateforme) que l'EN entre dans une enquête visant à développer sa propre activité devenue *comparativement* insatisfaisante (« *j'aimerais revoir la vidéo pour analyser comment elle fait... le regard, les silences, la modulation de la voix...* ») Cette enquête aboutit sur la mise en œuvre effective de nouvelles configurations d'activité au travail dans la situation [S3].

### Des insatisfactions émergeant de la médiation de l'activité

La traçabilité établie dans cette étude de cas montre que différents types d'interaction peuvent être à l'origine de la validation, de l'invalidation, de la stabilisation ou de la relativisation d'une connaissance ; ces mêmes différents types d'interaction sont à l'origine de l'émergence (entendue comme manifestation à la conscience de l'EN) du caractère insatisfaisant de l'activité. Deux modes d'émergence sont observables dans nos résultats :

- 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}.

Il semble que le potentiel de développement de l'activité de l'EN soit fortement lié à un *caractère insatisfaisant*, à une incomplétude relative à ses normes de viabilité personnelles. En effet, cette insatisfaction serait la condition première à l'ouverture des possibles dans l'activité, émergeant et étant ressentie par l'EN comme lui étant devenue nécessaire. Il y aurait alors effectivement développement si ce nouveau possible de l'activité s'associait à un moyen d'exécution, entendu comme l'expérience d'une alternative à ce trait d'activité insatisfaisant. Cette alternative peut alors s'actualiser par de nouvelles façons d'agir en situation (donc dans l'emploi de nouvelles techniques, de nouveaux gestes professionnels), qu'elles soient « empruntées » à autrui ou « inventées »<sup>7</sup>. Cette évolution pratique suppose un remaniement du référentiel de l'EN, c'est-à-dire des connaissances qu'il mobilise en situation. Il est toutefois important de préciser deux points à ce sujet.

Premièrement, l'émergence d'une insatisfaction ne présume pas de la capacité de l'acteur à transformer son activité, bien qu'elle en soit le point de départ ; exemple : « *j'ai l'impression de me battre avec ça depuis le début de l'année, mais maintenant c'est trop tard pour changer mon fonctionnement...* » Si la transformation nécessite l'expérience d'une alternative à ce qu'il connaît et déploie en situation, celle-ci ne pourra pas être « adoptée » telle quelle mais devra être « adaptée » au

---

7. Se référant aux travaux de Leroi-Gourhan, Clot (2010) écrit d'ailleurs : « on sait comment vivent les techniques : on n'emprunte que ce qu'on était sur le point d'inventer dans les dilemmes où l'on séjourne ».

contexte d'intervention de l'EN et à ses propres dispositions à agir. Un sentiment de prise sur son activité lui est donc également nécessaire, ainsi que la faculté, non déterminée une fois pour toutes, à transposer cette expérience alternative vers une nouvelle forme d'intervention. Une tentative d'adoption *in extenso* d'une modalité d'intervention expérimentée via NéoPass@action serait à ce titre potentiellement risquée pour un EN. Deuxièmement, le type d'interaction dans lequel émerge une insatisfaction ne présume pas du type d'interaction dans lequel l'acteur va puiser les moyens d'adapter son activité ; exemples de verbalisations : « *ça c'est quand on en a parlé en regardant ma séance de l'autre fois, je me suis rendu compte que...* » {AUTOCONFRONTATION} ; « *du coup en préparant ma nouvelle séance j'ai réfléchi à ce que je pouvais faire et j'ai décidé d'essayer ça...* » [INTERVENTION].

L'émergence de traits insatisfaisants envers l'activité est donc loin d'être un viatique systématique au développement, bien qu'elle semble en être un inducteur potentiel à considérer sérieusement.

## **Discussion générale**

### **Pour une étude systématique**

La portée de nos résultats nécessite d'être discutée, relativisée et complétée par d'autres données interindividuelles. C'est pourquoi en premier lieu les quatre paramètres suivants nous semblent devoir être mentionnés et développés :

1) L'EN participant considère sa responsabilité *entière*, dépassant les plans légal (relatif au droit commun) et éthique (relatif à une déontologie) vers une responsabilité *pratique* (relatif à l'intervention). À ce titre, il considère qu'il est « *le maître de [sa] classe* » et que ce qui s'y passe « *ne dépend que de [lui]* ». Autrement dit, il a fortement tendance à attribuer les résultats de son intervention (positifs et négatifs) à la qualité de l'intervention elle-même, de façon relativement indépendante des effets contingents du contexte (fatigue, créneau de cours défavorable, élèves agités, etc.). Cette posture contribue très probablement à des dispositions favorables à l'évolution des façons d'intervenir en classe, c'est-à-dire à une sorte de « *potentiel de développement* ».

2) L'EN participant fait preuve d'une réflexivité importante : d'une part à travers une *acuité réflexive* assez prononcée (il est capable d'analyser finement des situations professionnelles vécues ou observées) et d'autre part et surtout une *posture réflexive* assez systématique (il analyse continuellement les détails de son intervention, indépendamment de notre protocole).

3) Les ressources proposées à l'EN correspondaient à l'une de ses préoccupations majeures au travail : développer son intervention pour accroître le confort de travail de son début de cours avec sa classe de

5<sup>ème</sup>. On peut donc penser que cette pré-sélection de ressources a accéléré d'une certaine façon l'enquête de l'EN dans son activité de navigation.

4) Bien que dans une visée écologique, l'activité de navigation sur NéoPass@ction ait été entièrement autonome, les interactions avec le chercheur lors des autoconfrontations ont participé d'une médiation du rapport dynamique entretenu par l'EN avec son activité au travail et son activité de vidéo-formation, que l'on ne peut ni nier ni aseptiser complètement.

Pour mettre à jour des relations d'ordre systématique, il sera donc nécessaire de mettre en perspective les différentes monographies obtenues à partir de la reconstruction des cours de vie des autres participants à la recherche de façon à repérer les éventuelles récurrences dans les activités déployées. C'est à cette condition que pourront peut-être être pointées les formes « typiques » de médiation de l'activité générées par l'utilisation de la plateforme sur le développement professionnel.

### **Médiatiser n'est pas médier : possibles et limites de la vidéo**

Le caractère autonome des navigations sur la plateforme interroge notamment sa capacité à « médiatiser » et à « médier » l'activité. Linard (1989) différencie en effet la « médiatisation », qui constitue le passage d'un objet d'un support à un autre (ici celui de l'activité depuis l'environnement dans lequel elle se déploie vers l'environnement numérique de formation via la vidéo), et la « médiation », qui correspond à l'accompagnement et l'étayage de processus culturels, cognitifs, psycho-affectifs, etc. (ici l'épistémologie sous-jacente à NéoPass@ction, incarnée dans la nature et l'organisation de ses ressources). Cette différenciation conceptuelle nous permet de repositionner la vidéo-formation dans l'offre globale de la formation « orientée-activité » en ce qu'il s'agit bien systématiquement : de *médiatiser* l'activité réelle depuis la situation de travail vers la situation de formation (par l'évocation de l'EN, la description par un observateur tel que le formateur, un enregistrement vidéo...); de *médier* l'activité réelle par un appareil conceptuel et technique (grille d'analyse pour l'EN, conseil pédagogique du formateur, ressources numériques sur NéoPass@ction...)

Dans le cas de l'alloconfrontation autonome dont relève notre étude, la médiation de l'activité a pris la forme d'une expérience mimétique significative pour l'EN par un processus d'immersion et de projection dans une activité-cible (celle de Cécile, perçue comme attractive et atteignable). Ce processus n'a été possible que parce que la forme d'activité visionnée a fait sens pour l'EN dans le micro-monde professionnel qui est le sien au moment de la navigation, c'est-à-dire qu'elle a fait écho à une préoccupation de travail (en l'occurrence l'accroissement de la viabilité de la situation d'entrée en classe et de

mise au travail des élèves). Cela crédite peu l'idée d'une médiation systématique de l'activité par la plateforme pour l'EN ; en revanche, le type d'organisation des ressources qui caractérise le thème 1 (comme le thème 5 par exemple, qui traite du *cours dialogué à l'élémentaire*), et qui consiste en l'élaboration et la formalisation des activités typiquement mises en œuvre pour une même situation professionnelle, tend à être validée. En effet, cette variation ordonnée (présentée sans être prescrite) devrait augmenter la probabilité d'une congruence locale se traduisant par la projection de l'EN dans l'activité-cible qui correspond le mieux à son micro-monde. Le postulat complémentaire selon lequel cette organisation permettrait également une meilleure compréhension par l'EN des étapes de développement professionnel paraît relever d'un processus secondaire sinon inexistant dans le cas étudié, cependant les données actuelles ne permettent peut-être pas de mettre à jour ce type d'évolution. Il semble également que la reconnaissance de formes d'activité en classe (qui relève de la documentation verticale de la plateforme) prenne le pas sur la compréhension de leurs ressorts, de leur épaisseur (documentée dans le plan horizontal de la plateforme par des entretiens). Ces constats laissent à penser que le potentiel formatif de la plateforme résiderait davantage dans une *disposition mimétique* de l'EN, c'est-à-dire dans une capacité à reconnaître des formes d'activité et à s'y projeter pour vivre des expériences par procuration, que dans une *disposition réflexive*, qui consisterait en la déconstruction méthodique d'une activité pour en identifier les organisateurs à des fins de planification de nouvelles formes d'activités tout aussi méthodiquement élaborées. Ces deux dispositions ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre ; quoi qu'il en soit nos résultats laissent à penser que cette capacité de l'EN à tirer profit du visionnement de l'activité relève davantage d'un prérequis souhaitable à la vidéo-formation que d'une faculté dont l'entraînement vaudrait pour lui-même.

### **Travailler et se former : des préoccupations convergentes**

D'un point de vue subjectif d'EN, se former ne se fait pas en alternance vis-à-vis du travail mais en continuité par rapport à lui, en ce que l'activité qui est déployée dans les deux contextes est engendrée par une préoccupation identique : accroître la viabilité des situations de travail. Celles-ci sont caractérisées par une incertitude et une urgence récurrente pour les enseignants, et surtout les EN, qui ne leur permet pas, ou peu, d'intégrer à leur intervention une part d'enquête propice au développement. Les situations de formation ont en revanche cet avantage qu'elles sont libérées des contraintes du travail effectif et que, n'ayant pas à composer avec la tâche réelle qui est alors suspendue, l'EN est plus disponible pour cette activité d'enquête visant à mieux intervenir plus tard. C'est donc dans ces espaces plus stables et sûrs que doivent être



installées les conditions d'une médiation, qu'elle soit « orientée-activité » comme dans le cas de NéoPass@ction, ou d'une autre nature. Or, si nos résultats montrent une relative imprédictibilité des transformations au travail impulsées par la vidéo-formation autonome, ils montrent également la plasticité, la labilité des connaissances professionnelles éprouvées dans différentes interactions. Nous pouvons donc nous avancer sur l'utilité de diversifier et de « multiplier » en formation les contextes et les formes de médiations de l'activité, et notamment en vidéo-formation, à condition de garantir la congruence avec les dispositions à agir des EN (Ria & Leblanc, 2012). À ce titre, la pertinence de l'organisation de ces formes de médiation dans un parcours de formation dépend fortement de l'expertise du formateur et sera d'autant plus efficace qu'elle sera théoriquement étayée, ce qui réaffirme l'importance de programmes mixtes de recherche croisant conception de ressources, ergonomie de la formation et ergonomie de l'intervention (Flandin & Ria, soumis ; Leblanc & Ria, soumis ; Poizat, Haradji & Adé, 2013). Il semble également assez indispensable d'outiller conceptuellement et méthodologiquement les EN avant une session de vidéo-formation (outils d'analyse de l'activité) et pendant la vidéo-formation (accompagnement de l'analyse) pour accroître le potentiel de médiation des ressources mobilisées. Cela contribuerait également au développement d'une posture réflexive permettant, toutes choses égales par ailleurs, d'optimiser les espaces potentiels de formation, de mettre en œuvre des méthodes d'investigation et d'enquête et de mobiliser des outils d'analyse ; mais aussi à l'étayage d'une *responsabilité pratique*, qui n'est pas systématique chez les EN, et qui peut pourtant participer d'une entrée dans le métier réussie, en terme d'efficacité professionnelle et de bien-être au travail, par opposition à une simple « survie ». Enfin, des recherches complémentaires sont nécessaires pour différencier ce qui serait une « réflexivité-outil », qui impacterait significativement l'activité au travail, d'une réflexivité détachée des contingences de l'activité qui ferait des EN des analystes experts sans présumer de leur compétence professionnelle, qui finalise pourtant leur formation.

## Bibliographie

- Albero, B. (2004). Travaux, interrogations et pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs* 2(5), 11-69.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Revue Education Didactique*, 4(1), 7-24.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur: Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Editions La Découverte.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 191- 225). Paris : PUF.
- Escalié, G. & Chaliès S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174, 107-118.
- Flandin, S. & Ria, L. (2012a). Vidéo-formation des enseignants : apports de la didactique professionnelle. 2<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle, les 7 et 8 juin 2012, Journées Scientifiques de l'Université de Nantes.
- Flandin, S. & Ria, L. (2012b). Making Dissatisfaction Emerge about Activity. Videotraining for Teachers' Professionalization. Communication présentée dans le cadre du symposium « How ICT can Improve Teacher Education and Professionalization ? », *European Conference on Educational Research (ECER)*, Cadiz, Espagne, 17-22 septembre 2012.
- Flandin, S. & Ria, L. (soumis). De l'analyse du travail à la formation au travail : le programme Néopass@ction comme dispositif hybride de professionnalisation des enseignants débutants. *Actes des XIIIèmes Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation*.
- 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. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Habilitation à Diriger les Recherches (non publiée), Montpellier : Université Paul Valéry.
- Leblanc, S & Ria, L. (soumis). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2011). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire ? Communication présentée aux rencontres du Réseau Education et Formation (REF), Louvain-la-Neuve.
- Meyer, F., David, R. & 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 ? », *European Conference on Educational Research (ECER)*, Cadiz, Espagne, 17-22 septembre 2012.
- Moreno, R., Abercrombie, S. & Hushman, C. (2009). Using virtual classroom cases as thinking tools in teacher education. In I. Gibson R. Weber, K.

- McFerrin et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International conference 2009*. Chesapeake : AACE, 2615-2622.
- Poizat, G., Haradji, Y., & Adé, D. (2013). When design of everyday things meets lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 68–79.
- Picard, P., & Ria, L. (2011). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (pp. 119–130). Lyon: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Ria, L. (Dir.) (2010a). Plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon. <http://neo.inrp.fr>
- Ria, L. (2010b). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau ». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève*.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), pp. 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & Educations*, 7, 99-114.
- Sherin, M.G. (2003). Using Video Clubs to Support Conversations among Teachers and Researchers. *Action in Teacher Education* 24(4), 33-45.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition: état des lieux et perspectives. Introduction au dossier. *Intellectica*, 1(2), 7-40.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.