Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction

*What are preservice teachers doing when they are surfing on Neopass@ction
website ?*

Valérie Lussi Borer et Alain Muller

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2172>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2172

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 65-80

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie Lussi Borer et Alain Muller, « Connaître l'activité des enseignants en formation sur la
plateforme Néopass@ction », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2016,
consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2172> ; DOI :
10.4000/rechercheformation.2172

Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction

> Valérie LUSSI BORER et Alain MULLER

Université de Genève (Suisse)

RÉSUMÉ : Cette contribution vise à comprendre en quoi il est formateur, pour des enseignants débutants, de visionner l'activité filmée d'autres enseignants au travail et d'échanger à ce propos. La première partie de l'article présente des catégories d'analyse de l'activité suscitées par le travail sur la plateforme de vidéoformation Néopass@ction. La seconde partie de l'article utilise ces catégories d'analyse pour conduire une étude de cas retraçant le processus de renormalisation – de transformation des règles à suivre dans l'action – mené par une enseignante. En conclusion, nous discutons de l'intérêt et des modalités de prise en compte de tels processus au sein de dispositifs de formation.

MOTS-CLÉS : activité, formation des enseignants, relation formation-emploi, apprentissage en ligne

1. Introduction

Malgré l'évolution de la formation professionnelle des enseignants (Lussi Borer, 2008) et le développement de dispositifs sophistiqués d'alternance comprenant une part croissante de stages sur les terrains professionnels, les enseignants secondaires débutants critiquent de manière récurrente le manque d'adéquation de leur formation aux situations réelles rencontrées dans leur pratique (Rayou & Van Zanten, 2004). Du point de vue de leur identité professionnelle, ils jugent leurs premières années de travail comme une expérience nettement plus marquante que leur formation initiale (Cattonar, 2012).

Du côté des formateurs d'enseignants, l'importance d'« amener le travail au sein de la formation » pour favoriser son appropriation par les enseignants débutants fait aujourd'hui consensus, ce qui amène certains à s'intéresser à la mouvance « analyse de l'activité » qui s'est développée durant la dernière décennie. Cette mouvance vise à connaître l'activité humaine et à accompagner son développement en articulant une double approche empirique et technologique (Durand, 2008). C'est en se basant

sur celle-ci qu'un groupe de chercheurs a conçu, développé et réalisé un artefact de formation des enseignants, la plateforme Néopass@ction.¹

Cet article vise à fournir des catégories analytiques pour comprendre les processus en jeu dans l'exploitation de la plateforme Néopass@ction par des enseignants dans le cadre de leur formation professionnelle. En étudiant la manière dont ces derniers visionnent des films montrant des enseignants (débutants) au travail, notre recherche vise à fournir quelques éléments de réponses à la question générale suivante : en quoi l'analyse de l'activité peut-elle contribuer au développement professionnel des personnes en formation ? Nous cherchons à comprendre *en quoi* regarder des enseignants au travail et échanger à propos de ce visionnement peut être formateur, *quelle activité* cela suscite chez un enseignant en formation, quel(s) dispositif(s) de formation peuvent favoriser cette activité, et quel(s) rôle(s) peuvent jouer les formateurs ? Dans ce but, nous nous attachons à décrire la dynamique des échanges entre formé et formateur lors de la navigation sur la plateforme et à comprendre comment l'activité de visionnement de films peut engager le formé dans un processus de renormalisation de sa propre activité.

Cette recherche, initiée en 2010, est menée avec des Enseignants en formation (EEF) du secondaire. Ceux-ci suivent leur première année de formation à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève. Certains d'entre eux sont déjà en emploi, les autres pas encore. Les EEF ayant participé à la recherche – une trentaine jusqu'à présent – ont travaillé sur la plateforme Néopass@ction.

2. Cadre conceptuel, objectifs et procédure de la recherche

En premier lieu, et de manière générale, notre recherche s'inscrit dans un vaste courant qu'on peut appeler « analyse de l'activité ». Il est bien sûr possible de distinguer au sein de ce courant plusieurs approches avec leurs spécificités, pour les principales et les plus connues : le cours d'action, la clinique de l'activité, la didactique professionnelle. Mais toutes :

- s'appuient sur la distinction travail prescrit vs travail réel ;
- portent un intérêt central au travail réel dans ses dimensions les plus fines ;
- présupposent qu'on apprend principalement en agissant et en conceptualisant ou en élaborant langagièrement son travail ;
- pensent que l'entreprise de conception d'environnements de formation ne peut être que solidaire de l'entreprise d'analyse du travail réel ;
- concernant plus précisément le travail enseignant, refusent de limiter celui-ci à ses dimensions didactiques et/ou pédagogiques.

De manière plus spécifique, notre recherche s'appuie sur une perspective développementale prenant, entre autres, sa source dans le pragmatisme de Dewey (1990), perspective selon laquelle les objectifs de formation doivent viser en premier

¹ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

lieu à *libérer l'activité*². Ils doivent ainsi être « dégagés » de l'intérieur de l'activité – c'est-à-dire exprimer ce qui « est en germe » dans celle-ci – et non pas s'imposer à elle de l'extérieur, bref ils doivent permettre d'en réaliser les potentialités présentes. Un *vrai* objectif est ainsi « la prévision de diverses conséquences découlant de différentes façons d'agir dans une situation donnée, et l'utilisation de cette prévision pour diriger l'observation et l'expérimentation » (Dewey, 1990, p. 160).

Le développement des personnes en formation consiste en la transformation de leurs *dispositions à agir*, que nous concevons comme des propensions ou des tendances des personnes à agir (ou réagir) d'une certaine manière dans des circonstances déterminées (Leblanc, 2014 ; Muller, 2013a, 2014). Dans notre optique, une disposition à agir est une *habitude* au sens de Dewey, soit « une organisation dynamique de l'activité et non une entité interne improbable ou un mécanisme causal » (Garetta, 2012, p. 140). La disposition à agir n'est pas détachée de l'activité et ne précède pas celle-ci, elle est « l'activité qui s'organise elle-même : redéfinitions de situations, habitudes “cadrant” la singularité de l'activité en cours, anticipations de ce qui pourrait arriver, etc., les dispositions sont bien le “pôle” organisateur ou structurant de l'activité » (Muller, 2014, p. 192).

La transformation des dispositions à agir procède, entre autres, de processus de *renormalisation* (Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009), soit d'un travail permanent de renouvellement des règles d'élaboration de l'expérience et des règles à suivre dans l'action.³

Sur ce soubassement conceptuel, l'hypothèse qui soutient notre recherche est que le visionnement de films montrant des enseignants au travail, rend possible, par *expérience mimétique* (Durand, 2008 ; Zaccai-Reyners, 2005), la transformation des dispositions à agir des personnes en formation (Lussi Borer & Muller, 2014), en ce qu'il suscite des processus de renormalisation difficiles, voire impossibles à réaliser dans les conditions d'activité réelle. Nous nous intéressons donc à étudier ces processus de renormalisation chez les étudiants en formation à travers les énoncés qu'ils produisent durant le visionnement des films. Nous avons construit deux outils analytiques nous permettant d'analyser ces énoncés.

2 Par « libérer l'activité » Dewey n'entend pas que les processus de formation doivent se déployer hors de toute contrainte (il ne s'agit pas de libérer la (ou les) personne(s) en activité), mais qu'une transformation d'une certaine activité ne peut être générée qu'à partir de *ce qui existe déjà potentiellement* en elle, ainsi que tout objectif de formation ne peut être pensé sans prise en compte de ce potentiel.

3 Pour Schwartz, l'activité procède d'un processus de renormalisation, c'est-à-dire « de reconfiguration par l'être humain d'un milieu porteur de normes afin d'en faire son milieu. Ces normes antécédentes (règles, buts, modèles, savoirs formalisés, procédures, etc.) peuvent être : extérieures à l'individu, exogènes, et s'imposer à lui – comme par exemple, les prescriptions ; ou intérieures à lui, endogènes, c'est-à-dire relatives aux règles explicites ou implicites qu'il se donne pour agir » (Muller, 2013b, p. 220).

2.1. Deux outils d'investigation

Le premier outil descriptif nous permet de répertorier les différentes activités auxquelles se réfèrent successivement les étudiants en formation, mais aussi les chercheurs-formateurs, lorsqu'ils débattent des séquences visionnées sur la plateforme. Nous considérons les échanges entre formé et formateur comme des « boucles » lorsque ceux-ci convoquent dans l'échange la présence d'une activité ou d'un vécu autre qu'ils rapatrient dans l'échange pour argumenter. Cet outil nous renseigne sur l'activité des interlocuteurs, à la fois sur une temporalité longue dans laquelle plusieurs boucles se déploient successivement, et sur une temporalité plus courte lorsque l'on s'intéresse à cerner plus en profondeur les processus à l'œuvre dans une boucle spécifique.

Figure 1. Processus d'élaboration de l'activité en boucles

Le deuxième outil, issu de nos premiers travaux (Lussi Borer & Muller, 2014b), répertorie les différents signes produits par les interlocuteurs au moment du visionnement conjoint de films. Cet outil, soutenu par la sémiotique de Peirce (1978), nous a permis d'identifier deux grandes classes de relations à l'activité visionnée, composées chacune de cinq niveaux. Nous présentons rapidement ces niveaux.

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

- Réaction simple : sourire, hochement de tête, etc. ;
- Description d'événement : des propositions simples comme *les élèves arrivent au compte-goutte, elle fait mettre l'élève de l'autre côté* ;

- Interprétation de l'activité : activité « composée » d'événements, possédant un sens et portée par une intention, comme *elle attend simplement... et là ça veut dire « Christian va te mettre à ta place »* ;
- Explication de l'activité : ce qui se passe est expliqué, on en énonce les raisons, comme *la classe est calme... il y a des habitudes bien ancrées* ;
- Appréciation de l'activité : un jugement est porté sur l'activité, comme *oui... ça me semble efficace*.

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 :

- Description de l'activité propre ou d'une autre activité : l'activité filmée suscite des commentaires sur une autre activité – la plupart du temps celle de la personne qui regarde – mais sans que rien ne soit dit sur la relation de ces deux activités ;
- Mise en parallèle d'éléments de deux activités : l'activité visionnée suscite la description d'événements similaires à ceux d'une autre activité, comme *moi aussi ça m'arrive de rester paralysée* ;
- Comparaison de deux activités : l'activité visionnée, en tant qu'elle possède un sens, qu'elle est portée par une intention, est mise en parallèle avec une autre activité significative et intentionnelle, comme *moi aussi j'essaie de motiver les élèves* ;
- Confrontation de deux activités : l'activité visionnée est « mise en concurrence » avec une autre activité, opposée à celle-ci, comme, *laisser entrer les élèves comme ils veulent... moi je dis non... chez moi on entre regroupés...* ;
- Évaluation de l'activité : l'activité visualisée est confrontée à une autre activité, mais cette dernière est de l'ordre d'une activité générale de référence, instituée comme activité bonne, comme *mettre les élèves en rang... avant de rentrer en classe... des élèves de treize quatorze ans euh pfff... pour moi [...] c'est absolument pas adapté à leur réalité sociale de tous les jours [...] c'est une sorte d'hyper cadre qui... qui de manière indirecte... en tous cas sera potentiellement une raison de conflit futur entre l'enseignant et l'élève...*

À l'aide de ces deux outils, notre recherche vise à saisir l'activité des EEF sur la plateforme à deux niveaux :

- Un niveau général relatif à la navigation sur la plateforme – choix des séquences filmées – et au processus de référencement que cette navigation suscite au niveau des liens établis avec sa propre pratique ou d'autres pratiques de référence ;
- Un niveau à grain plus fin relatif aux processus de sémiotisation sous-tendant les processus identifiés au niveau général.

Ces deux niveaux sont évidemment interconnectés et participent d'un unique processus d'élaboration de l'activité, c'est-à-dire de description, d'identification, de décomposition et de recomposition, de mise en lien, etc., des divers éléments constituant celle-ci.

Visées de la recherche

Enfin, notre recherche poursuit trois visées complémentaires :

- Descriptive : il s'agit « simplement » de rendre compte de ce qui se passe ;
- Compréhensive : il s'agit de saisir les logiques à l'œuvre dans les processus aux deux niveaux, ce qui les anime, ce qui fait que certains processus soient plus féconds en termes d'apprentissage et de développement que d'autres ;
- Formative : il s'agit, sur la base des connaissances produites par les gestes descriptifs et compréhensifs, de produire des outils de formation en lien avec la plateforme Néopass@ction.

Les résultats de recherche présentés dans cet article relèvent de la visée descriptive, avec cependant quelques « incursions » dans les visées compréhensive et formative.

Procédure de recueil de données

Le dispositif de recueil de données est le suivant : il est demandé aux enseignants en formation (EEF) de naviguer sur la plateforme et de commenter leur activité, soit ce que suscite chez eux ce qu'ils voient, en étant accompagnés par un chercheur-formateur (CF)⁴. La consigne est délibérément large, afin de contraindre le moins possible la parole des enseignants. Le rôle du CF est tout aussi peu contraint : questions, demandes de précisions, entrée dans de courts dialogues, etc. Ce qui nous intéresse est de recueillir l'empan le plus large de réactions aux activités visionnées, de « mettre en lumière » tout ce qu'il est *possible* de dire de ces activités dans une perspective d'analyse logique.⁵ Ces 34 séances d'une durée chacune de ± 60 minutes sont filmées, puis retranscrites sous forme de verbatim.

3. Analyse des interactions et des références convoquées durant une séance de navigation

Nous avons choisi d'analyser le déroulement d'une séance représentative de notre corpus de la manière la plus complète possible. Nous justifions ce choix par le fait qu'il nous intéresse ici de comprendre à la fois la diversité des références faites par un seul EEF (références particulièrement nombreuses dans ce cas). La séance analysée consiste en 69 minutes d'échanges entre le CF et l'EEF à propos du thème 2 de la plateforme Néopass@ction qui s'intitule *Aider les élèves à travailler et à apprendre*. Les échanges entre le CF et l'EEF ont été retranscrits sous forme de verbatim. Avec le premier outil descriptif présenté ci-dessus, nous codons chaque intervention de l'EEF et du CF produite lors du travail conjoint sur la plateforme.

4 Par chercheur-formateur, nous voulons indiquer qu'il s'agit des mêmes personnes qui ont accompagné dans un premier temps la navigation de l'EEF sur la plateforme et qui ont échangé avec lui à son propos, puis qui ont dans un deuxième temps analysé les données issues des films de cette navigation.

5 Dans cette perspective, nous ne nous intéressons pas à l'expérience ou aux productions verbales de tel ou tel individu (EEF ou CF) en particulier, mais considérons un énonciateur global et abstrait.

Il nous intéresse ici d'analyser comment se déroule la séance, les différentes vidéos que l'EEF va visionner ainsi que les interactions (et la manière dont elles sont référencées) qui en résultent⁶.

Durant la séance analysée, l'EEF travaille sur la partie du thème intitulée *Se diviser en 25*. Celle-ci est construite à partir de la présentation d'un vécu professionnel d'une enseignante. Celui-ci est présenté avant le film de classe qui montre une enseignante qui, par souci d'équité, s'impose de circuler de table en table pour passer derrière tous les élèves, les uns après les autres, ceci afin de s'assurer qu'ils sont tous en mesure d'effectuer, seuls, la tâche exigée. Voici le résumé de la navigation de l'EEF sous forme de tableau :

Partie	Temps	Durée	Type de séquence visionnée	Intitulé de la séquence
1	0:00 à 5:59	6 min	Vécu professionnel	Guillemette « Je suis bien obligée de passer dans les rangs... »
2	6:00 à 18:42	12 min 43 s	En classe	Guillemette : « Je ne peux pas me diviser en 25 »
3	18:43 à 21:01	2 min 18 s	Témoignage d'enseignant débutant	Passer dans les rangs, « Lisa : pour les contrôler »
4	21:02 à 23:32	2 min 30 s	Témoignage d'enseignant débutant	Passer dans les rangs, « Marie : on a tous envie de faire comme ça... »
5	23:33 à 30:09	6 min 36 s	Témoignage d'enseignant débutant + Lecture de la rubrique <i>Résumé</i>	Des choix efficaces pour qui ? « Mike : elle n'est pas assez rapide »
6	30:10 à 32:12	2 min 2 s	Témoignage d'enseignant expérimenté	Des choix efficaces pour qui ? « Pascale : elle se met la pression »
7	32:13 à 34:47	2 min 34 s	Témoignage d'enseignant expérimenté	Des choix efficaces pour qui ? « J.-Pierre : elle n'y croit pas elle-même »
8	34:48 à 49:15	14 min 37 s	Témoignage d'enseignant expérimenté + Lecture de la rubrique <i>Analyse</i>	L'individuel et le collectif « Guilhem : ça rend les élèves dépendants »
9	49:16 à 54:00	4 min 44 s	Compléments	Guillemette, cinq ans plus tard... « La classe n'est plus un ring »
10	54:01 à 54:59	59 s	Compléments	Guillemette, cinq ans plus tard... « À chacun selon ses besoins »
11	55:00 à 58:28	3 min 28 s	Compléments	Guillemette, cinq ans plus tard... « Un double regard sur la classe »
12	58:29 à 1:05:56	7 min 27 s	Compléments	Guillemette, cinq ans plus tard... « Individualiser ce n'est pas se multiplier »
13	1:05:57 à 1:08:46	2 min 49 s	Témoignage de chercheurs	Christine Felix « L'individualisation, un problème nouveau ? »

Tableau 1 : Séquençage de la navigation de l'EEF en différentes parties

6 Sur le plan quantitatif, on observe que dans ses 150 interventions, l'EEF convoque de manière prédominante les boucles C (référence à l'activité de l'enseignant visionné et à son vécu professionnel) et E (référence à l'activité professionnelle de référence), à hauteur de 20 % chacune. Nous relevons également que le vécu professionnel est très souvent pris en compte par l'EEF (les 2/3 du temps lorsqu'il convoque l'activité observée).

3.1. Description des parties

Très peu d'interactions suivent le visionnement du vécu professionnel dans la *partie 1* (cf. *tableau ci-dessus*), l'EEF n'ayant pas saisi de prime abord qu'elle avait affaire à un vécu professionnel et non à une situation de classe⁷. Si cette entrée par le vécu professionnel perturbe dans un premier temps la compréhension de la séquence visionnée, on voit toutefois qu'il donne ensuite à l'EEF plus de clés d'interprétation une fois la situation de classe visionnée. De fait, la *partie 2* – qui est l'une des plus longues de la séance – comporte 64 interactions. Dès la première interaction, l'EEF introduit des éléments provenant du vécu professionnel de Guillemette pour analyser la séquence de classe visionnée. D'emblée, elle confronte ce que Guillemette dit dans son vécu (boucle C) avec la situation de classe (boucle B) pour décrire le décalage qu'elle repère entre les intentions de Guillemette et la situation effective de classe. Le dilemme posé par la situation de Guillemette – la volonté de passer derrière chaque élève en même temps que l'impossibilité de le faire – l'amène à considérer celle-ci comme emblématique de celle des enseignants débutants (boucle D) dans lequel elle projette sa propre pratique (boucle H). Suivent un certain nombre de boucles D dans lesquelles elle se rend compte du coût psychique et physique de sa pratique – proche de celle de Guillemette – consistant à vouloir passer derrière chaque élève. Durant la deuxième moitié de la partie 2, elle élabore des parallèles entre l'activité et le vécu professionnel de Guillemette (boucles C et B), ses propres activité et vécu professionnel, (boucle D) confrontant le tout avec ce qu'elle considère comme une activité professionnelle de référence (boucle E). Ce faisant, elle identifie un débat de normes chez Guillemette :

« elle dit je suis bien obligée... Ce bien obligée qui me... ouais qui me choque pourquoi je suis bien obligée... C'est comme si elle se forçait à faire quelque chose qu'elle n'avait pas forcément envie (...) Si elle en choisissait que certains [élèves] et pas d'autres et bien elle courrait le risque de les stigmatiser en les faisant passer pour les mauvais élèves et en fait elle est un peu enfermée là-dedans... on voit qu'elle est pas bien, elle le dit elle-même, mais elle sait pas forcément non plus... euh... comment s'en sortir »

Sans élaborer davantage ce débat de normes sur lequel elle reviendra dans la partie 3, elle revient ensuite sur le décalage qu'elle a déjà repéré entre les intentions de Guillemette et la situation de classe en identifiant la mise en place d'un cercle vicieux dans la relation entre l'enseignante et les élèves, cercle qui va entraver tant les apprentissages des élèves que le déroulement du programme prévu par l'enseignante (boucles B et C qu'elle met en regard avec des boucles E).

Les trois parties suivantes (*parties 3, 4 et 5*), qui correspondent au visionnement de témoignages d'autres débutants, vont amener l'EEF à détailler davantage les

⁷ Le thème 2 de la plateforme a été construit de manière telle que la première séquence sur laquelle on arrive lorsque l'on entre dans le thème est un vécu professionnel et non une situation de classe, comme c'est le cas dans d'autres thèmes, ce qui déstabilise ici l'EEF.

premiers éléments repérés dans le vécu professionnel et la situation de Guillemette. Elle réagit aux trois témoignages en se positionnant en accord ou en désaccord avec les propos tenus par les débutants. Elle argumente ses accords en utilisant une nouvelle référence (celle qu'elle repère comme l'expérience typique des débutants, boucle H) qu'elle va confronter aux témoignages (boucle G), à l'activité et au vécu professionnel visionnés (boucles B et C) et aux « bonnes pratiques » qui font pour elle office d'activité professionnelle de référence (boucle E).

Les réactions de l'EEF aux témoignages émanant d'enseignants expérimentés (*parties 6, 7 et 8*) se font sur le même mode que celles relatives aux témoignages des débutants : après avoir exprimé son accord ou désaccord, elle argumente en alternant les références à l'activité de Guillemette et à son vécu professionnel (boucles B et C), à sa propre expérience en tant qu'enseignante (boucle D), à l'expérience typique qu'elle associe aux débutants (boucle H), ainsi qu'à ce qu'elle considère être l'activité professionnelle de référence pour le métier d'enseignant (boucle E).

Les *parties 9 à 12* comportent le visionnement de séquences complétant le vécu initial de Guillemette et proposant, cinq ans après, des témoignages de cette dernière relatifs à son développement professionnel depuis cette première situation de classe. Ces témoignages suscitent chez l'EEF quasi exclusivement des propos discutant le vécu professionnel de Guillemette (boucle C), l'EEF regrettant qu'une séquence de classe n'ait pas été tournée cinq ans après pour qu'elle puisse être mise en regard du vécu professionnel.

Enfin, l'EEF termine la séance en visionnant un témoignage de chercheur (*partie 13*). Ce témoignage amène pour elle un élément relatif à la diversité actuelle de la population composant le public scolaire comme une dimension propre au métier (boucle E).

3.2. Synthèse des éléments témoignant d'un processus de renormalisation

À travers l'analyse des différentes parties de la séance, il nous intéresse maintenant de repérer les éléments qui relèvent d'un processus de *renormalisation*. Nous observons que ce processus s'initie souvent à partir d'un processus de déconstruction-reconstruction de l'activité visionnée (celle de Guillemette) ainsi que de la mise en question d'une norme de travail. Ce travail aboutit chez l'EEF à un processus de renouvellement de ses propres normes, de renormalisation de son activité propre. Nous repérons notamment un processus de cet ordre dans les six premières parties de la séance.

Voici donc synthétiquement les relations à l'activité qui ressortent des parties durant lesquelles l'EEF regarde le vécu professionnel puis la situation de classe de Guillemette ainsi que le témoignage de trois autres enseignants débutants et d'un expérimenté. Nous retraçons ces relations à l'aide de notre outil sémiotique présenté plus haut.

Dans les trois premières parties, l'EEF commence par décrire l'activité de Guillemette (*elle essaie de passer du temps avec chaque élève pour l'aider dans son travail*) puis l'évalue (*cette pratique n'est performante ni pour les élèves, ni pour l'enseignante en termes de coût physique et psychique*). Cela la renvoie à sa propre activité en tant qu'enseignante (*elle essaie également de passer derrière chacun de ses élèves*) qu'elle identifie comme similaire à celle de Guillemette, la figure de Guillemette fonctionnant ici comme emblématique de celle du débutant. Elle en conclut que l'activité de Guillemette n'est pas satisfaisante (*vouloir aider chaque élève nécessite trop de temps et d'énergie pour l'enseignant*), un jugement qu'elle applique également à sa propre activité (*après un cours, elle est aussi épuisée et insatisfaite que Guillemette*). Elle termine en identifiant un *problème de normes* inhérent à l'activité de Guillemette (*Guillemette considère qu'une bonne enseignante se doit de passer derrière chaque élève pour être équitable et s'oblige à adopter une pratique qui ne lui convient pas*), conflit auquel se rajoute l'établissement d'un *cercle vicieux* (*alors que Guillemette veut mettre les élèves au travail de manière autonome, elle génère une situation de dépendance où les élèves ne travaillent pas sans elle*).

Les trois parties suivantes (*parties 4 à 6*) comportant les témoignages d'autres enseignants débutants et d'un expérimenté vont amener l'EEF à déconstruire l'activité de Guillemette en utilisant les références qu'elle a élaborées préalablement et en y ajoutant de nouvelles.

Exemple A : suite au visionnement de la séquence *Passer dans les rangs*, « Marie : on a tous envie de faire comme ça... », l'EEF dit :

« On se retrouve submergé et complètement, ben, comme elle [montre l'écran du doigt] (*boucle B*). Je pense Guillemette elle va se retrouver à la fin de l'heure à avoir fait qu'un exercice et par rapport à avancer dans le programme donc euh c'est pas le but de... (*boucle E*) c'est clair on veut que le maximum des élèves étudiants comprennent ce qu'on veut leur transmettre mais passer derrière chacun c'est peut-être pas la bonne solution mais je pense que tout enseignant débutant a envie de faire comme ça (*boucle H*). Je pense que Marie elle a raison de dire ça (*boucle G*). »

Au cours de cette intervention, l'EEF commence par apprécier l'état d'esprit de Guillemette (*elle est submergée*). Elle met l'activité de Guillemette en regard d'une pratique professionnelle de référence (*avancer dans le programme + faire apprendre les élèves*), ce qui l'amène à invalider la pratique de Guillemette (*passer derrière chacun*) tout en reconnaissant cette pratique comme typique de celle des enseignants débutants, validant ainsi l'interprétation proposée dans le témoignage d'une autre enseignante débutante, Marie. Une telle synthèse nous semble ainsi témoigner d'un *processus de renormalisation* qui s'initie dans un premier temps par l'identification d'un conflit entre l'activité de Guillemette et les normes que cette dernière se donne (comme le montre l'exemple A) et qui se poursuit par la renormalisation de l'activité propre de l'EEF. Ainsi en est-il dans l'exemple B.

Exemple B : suite au visionnement de la séquence *Des choix efficaces pour qui ?*
« Pascale : elle se met la pression », l'EEF dit :

« Je pense que ça n'a rien à voir avec la formation, ...avant j'avais pas de formation pour être prof et... je passais pas auprès de chaque élève mais je passais aussi toute mon énergie à... (boucle D) je pense que ça dépend pas de la formation... c'est juste on a envie de bien faire c'est tout et... Ouais c'est clair elle s'épuise euh... (boucle C) moi je me rends compte quand le prof il était venu me voir il m'avait dit oui vous vous épuisez aussi (boucle J) et je me rends compte qu'effectivement, quand je regarde Guillemette je me dis ouais qu'effectivement je m'épuisais... (boucle D). Après c'est clair on a plus de recul en se disant qu'est-ce qu'on doit faire après mais... ça a rien à voir avec la formation c'est juste que voilà, dans notre idéal [de débutant] (boucle H), on pense qu'en faisant comme ça va être... c'est mieux pour l'élève (boucle E) donc on fait comme ça. »

3.3. Discussion

Tentons maintenant de cerner ce qui nous semble formateur dans ce processus de renormalisation à l'œuvre et qui serait à développer dans la conception de dispositifs ou environnements de formation. A la suite de Durand (dans le présent volume) et de Ria et Leblanc (2011, p. 152), nous relevons que le décalage, provoqué par la confrontation chez l'EEF entre un cas typique (distant mais familier) pris comme modèle et sa propre activité, l'amène à donner un nouveau sens à sa propre expérience en ouvrant des champs de possibles. On voit qu'à travers l'expérience mimétique (Durand, 2008) que fait l'EEF, celle-ci établit une ressemblance nouvelle en mettant en relation l'activité de Guillemette qu'elle juge épuisante avec sa propre activité antérieure qu'elle se remémore. Les propos que lui avait adressés son formateur de terrain deux ans plus tôt prennent dans ce cadre un sens qu'elle ne leur avait pas attribué jusqu'alors.

Par ailleurs, repérer les normes que se donne Guillemette permet à l'EEF de comprendre non seulement les problèmes de normes dans lesquels Guillemette se retrouve prise, mais aussi de se déculpabiliser en identifiant les étapes caractéristiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier. Par expérience mimétique, elle est ainsi amenée à s'interroger sur ce qu'elle voit fonctionner ou dysfonctionner dans la classe d'une autre enseignante débutante en fonction à la fois de son propre jugement – qui dépend de ses propres normes, de ses propres *dispositions à agir* et de ce qu'elle considère être de « bonnes pratiques professionnelles » – et du jugement d'autres enseignants, débutants ou expérimentés. Ce faisant, elle ouvre un espace virtuel de controverses professionnelles confrontant ses propres positions à celles d'autres enseignants. Cet espace lui permet d'appréhender des points de vue différents sur une même activité qui lui permettent de relativiser son premier point de vue et d'ouvrir d'autres possibles qui n'existaient jusqu'alors pas pour elle. Le questionnement sur la validité de chacun de ces possibles en rapport à ses propres normes l'amène à retravailler celles-ci, favorisant le processus de renormalisation et donc de formation.

4. Conclusion

Les processus de renormalisation potentiellement porteurs de transformations des dispositions à agir dont nous essayons de comprendre la logique dans cette recherche peuvent apparaître à première vue comme n'étant que de « toutes petites choses », à la limite insignifiantes. Il est donc nécessaire d'éclairer en quoi il est intéressant de repérer des processus aussi ténus, mais aussi en quoi ce type de processus peut être considéré comme un objectif pertinent pour la formation. Rappelons que nous nous réclamons d'une perspective développementale, basée sur de « vrais objectifs » visant à libérer l'activité telle qu'elle est, plutôt qu'à la transformer de l'extérieur. Or un tel type de développement ne peut justement être composé que de « petites choses », de glissements subtils et modestes, de déplacements peu perceptibles. Il procède plus d'une *transformation silencieuse* (Jullien, 2009) que d'un geste d'apprentissage circonscrit et bien saisissable. Comme on le voit ici, le dispositif rend visible à la fois la manière dont l'EEF convoque différentes références pour enquêter sur l'activité visionnée, le réseau de significations qu'elle établit entre ces différentes références et la manière dont ce réseau l'amène à renormaliser sa propre activité antérieure d'enseignante.

En ce qui concerne la formation, nous croyons que ces processus confrontant plusieurs activités amènent plus que de simples juxtapositions entre elles. L'investigation menée sur le type de références convoquées par l'EEF montre comment, au cours du déroulement de la navigation, les références s'enrichissent au fur et à mesure que l'EEF se positionne et argumente face aux différents témoignages, forte de sa première analyse du vécu professionnel de l'enseignante et de la situation de classe qu'elle a préalablement visionnés. On assiste ainsi à l'élaboration de liens entre plusieurs activités, à la mise en place d'un réseau au sein duquel les activités considérées ne prennent plus le même sens car le fait même de les mettre en lien transforme leur signification tout en ouvrant d'autres possibles. Ce processus même d'articulation doublé de l'expérience mimétique réalisée par l'EEF permet de rendre visible des éléments faisant sens au cœur de ces activités, éléments qui auparavant n'avaient pas été perçus comme pertinents par l'EEF.

Du point de vue de la formation, cela suscite un double questionnement : comment entraîner les EEF à mener une enquête⁸ sur l'activité visionnée et quels sont les effets d'une telle enquête ? Quel est le rôle du formateur durant l'enquête menée par l'EEF ? Peut-il, et si oui comment, déclencher et accompagner des processus de renormalisation chez l'EEF ? Peut-il, et si oui comment, outiller l'EEF

8 Nous parlons d'*enquête* au sens de Dewey (1993) et préférons ce terme à celui d'*analyse* qui tend à renvoyer à des processus uniquement cognitifs. L'enquête, d'un point de vue deweyen, même si elle contient des moments d'analyse, vise à transformer existentiellement l'interaction d'un sujet et de son environnement, par là même, et le sujet et l'environnement. Et c'est bien ce type existentiel de transformation que vise le dispositif de formation présenté, même si cette transformation de l'activité réelle en classe reste, dans le cadre du dispositif, de l'ordre du potentiel.

afin qu'il puisse se saisir de ces outils pour mener une enquête sur l'activité en vue de produire du développement professionnel ?

De fait, viser ce genre de développement n'est pas tant viser des objectifs clairement identifiables que chercher à mettre en mouvement un processus dont on ne sait pas toujours précisément à quoi il aboutira. Mais comme le rappelle Jullien (1996), « il faut sortir d'une conception spectaculaire de l'effet pour comprendre qu'un effet est d'autant plus grand qu'il n'est pas visé, mais qu'il découle indirectement du processus engagé, et qu'il est discret » (p. 141). Dans ce sens, améliorer l'efficacité formative du type de dispositif que nous présentons – plus largement du travail mené sur le visionnement de films montrant l'activité enseignante – consiste à repérer et proposer des cheminements dont on sait qu'ils produisent des effets modestes sur le court terme, tout en ayant le potentiel de générer des transformations plus importantes à long terme.

Valérie LUSSI BORER

Valerie.Lussi@unige.ch

Alain MULLER

Alain.Muller@unige.ch

BIBLIOGRAPHIE

- Cattonar, B. (2012). « Formation initiale des enseignants au secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3, p. 515-532.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes ». *Éducation et Didactique*, 2(3), 69-93.
- Garetta, G. (2002). « Une régularité sans répétition ? L'habitude comme schème dynamique ». In C. Chauviré & A. Ogien (Eds.) *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 137-160). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Leblanc, S. (2014). « Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien "innovant". In A. Muller & I. Plazaola Giger (dir.), *Dispositions, travail et Formation*. Toulouse : Octarès, p. 53-75.
- Lussi Borer, V. (2008). *Évolution des formations à l'enseignement en Suisse romande : entre savoirs disciplinaires et savoirs professionnels*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève.

- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). « Quel apport/usage du “voir” pour le “faire” en formation des enseignants du secondaire ». In M. Altet, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *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, p. 65-78.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement ». *@ctivités*, 11(2), p. 129-142.
- Muller, A. (2013a). « Pratiques et compétences en éducation : quelques apports possibles et actuels du pragmatisme ». *Intellectica*, 60, 115-136.
- Muller, A. (2013b). « Yves Schwartz et l'ergologie ». In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF, p. 220-221.
- Muller, A. (2014). « Conclusion : retour sur la conception des dispositions développée dans cet ouvrage ». In A. Muller & I. Plazaola Giger (dir.), *Dispositions à agir, travail et Formation*. Toulouse : Octarès, p. 189-195.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). « Conception de la plateforme de formation en ligne Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité réelle des enseignants : enjeux et méthodes ». *@ctivités*, 8(2), p. 112-134.
- Schwartz, Y. (2007). « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité ». *@ctivités*, 4(2), p. 122-133.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse : Octarès.
- Zaccai-Reyners, N. (2005). « Fiction et typification. Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience ». *Methodos*, 5. <https://methodos.revues.org/378>

Abstract

What are preservice teachers doing when they are surfing on Neopass@ction website?

ABSTRACT: This contribution aims at understanding in what way viewing and exchanging on the filmed activity of other teachers is formative for preservice teachers. The article presents categories of analysis of the activity of teachers working with the Neopass@ction website. The second part of the article uses these analysis categories in a case study on the process of renormalisation – of transformation of the rules to be followed in the action – carried out by a teacher. The relevance of such processes for

teacher education and modalities for taking them into account in training programmes are discussed in the conclusion.

KEYWORDS: activity, teacher education, training-employment relation, e-learning