La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires

Teacher's training with audiovisual system: analysis of the different configurations of activity with beginners teachers

Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9139>

DOI : 10.4000/ree.9139

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux, « La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires », *Recherches en éducation* [En ligne], HS5 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9139> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9139>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires

Lionel Roche & Nathalie Gal-Petitfaux¹

Résumé

Cet article a pour objectif, à travers une étude de cas, de présenter les modes d'appropriation d'un dispositif de formation des enseignants ayant recours au support audio-visuel. L'étude envisage les situations de formation intégrant un dispositif audio-visuel comme des situations d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. L'analyse porte sur les configurations d'activités produites par les formés c'est-à-dire les formes auto-organisées d'interaction individu-environnement social et matériel. Les résultats révèlent différents types de médiation instrumentale développés par les formés, offrant des aides au développement professionnel.

En France, la réforme de la maîtrise de la formation des enseignants mise en place dès 2010 a entraîné une remise en question des dispositifs de formation. Afin de répondre au référentiel de compétences professionnelles à acquérir défini par l'arrêté du 12 mai 2010, les formations se doivent de préparer des enseignants capables d'organiser « *le travail et l'espace de la classe* », mais aussi « *d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations* ». Ainsi, la question du rôle de l'analyse de pratique comme moyen de développement professionnel s'est très rapidement posée dans le cadre de ces nouveaux dispositifs de formation. Ces derniers renvoient à « *la mise en place d'organisations, de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés* » (Barbier, 2009). Le dispositif peut être envisagé sous deux angles (Delarue-Breton, 2011) : comme un ensemble de ressources ou dispositions matérielles au sens large (temps, individus, objets, etc.) organisées par l'homme pour permettre une formation ; comme l'acte même de « *disposer* ». Le potentiel formatif du dispositif réside alors dans l'acte d'appropriation qu'en font les acteurs, dans la façon dont ils en disposent pour agir, pour penser, pour se transformer.

Plusieurs courants de recherche se sont intéressés à l'étude de l'usage des objets dans le cadre d'activités collectives, notamment dans les contextes de l'enseignement et de la formation. Premièrement, Rabardel (1995) propose une approche anthropologique des objets techniques et des systèmes technologiques, qui influence de nombreuses recherches contemporaines en didactique professionnelle. Cet auteur différencie l'artefact (c'est-à-dire l'objet) de l'instrument, ce dernier renvoyant à l'expérience que possède l'acteur de l'usage de l'objet. « *Chaque outil remplit généralement sa ou ses fonctions prévues par les concepteurs mais aussi d'autres fonctions développées par les opérateurs* » (Folcher & Rabardel, 2004). Cette citation exprime l'idée que l'objet trouve son sens dans la fonction qui lui est assignée, et en dehors de l'action que produisent les individus en l'utilisant. Alors que l'instrument, lui, n'existe que du point de vue de l'action et de l'usage qu'en fait l'acteur. Il est conçu comme intermédiaire entre l'acteur et l'objet : l'usage de l'objet fait émerger des « *genèses instrumentales* » (Rabardel, 1995) qui spécifient des processus d'appropriation des objets par les utilisateurs conduisant à des transformations de l'objet et de l'action des acteurs. Deuxièmement, les approches de *l'action située et de la cognition sociale distribuée* (Hutchins, 1995 ; Suchman, 1987) considèrent les objets en tant qu'artefact cognitif et médiation sociale. Un artefact est un instrument, outil ou dispositif naturel ou artificiel, qui offre un ensemble de ressources pour organiser et exécuter des

¹ Lionel Roche, doctorant, et Nathalie Gal-Petitfaux, maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches, Laboratoire ACTé, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

actions humaines. Les auteurs défendent l'idée que c'est à travers son interface que l'artefact permet de seconder l'action et les fonctions cognitives qui lui sont afférentes. Norman (1993) montre qu'un artefact présente une « *représentation de surface* » qui délivre des symboles saillants et joue un rôle dans la sensibilité perceptive : par ses propriétés physiques, il rend certains indices plus saillants, simplifie le contexte pour mieux orienter la perception, et faciliter l'interprétation des événements, guider l'exécution d'une action. Ainsi, les propriétés physiques de l'artefact facilitent certaines opérations de computation (attention, raisonnement, mémoire), allègent la charge mentale, aident à explorer l'environnement et amplifient de ce fait les ressources pour l'action. Ces recherches s'intéressent également aux objets en considérant leur rôle de médiation sociale, c'est-à-dire leur participation à la construction d'un contexte mutuellement partagé (Salembier & Zouinar, 2004). Troisièmement, les approches culturalistes s'intéressent au rôle médiateur des objets dans la transmission de la culture (Simondon, 1958) et la construction des dynamiques sociales (Blandin, 2002 ; Latour, 1994). Les objets incarnent à la fois le produit d'une culture (par exemple, les identités sociales, les formes de significations partagées) et son processus de construction.

Un des moyens de comprendre ce que des individus apprennent, et comment ils apprennent, lorsqu'ils sont confrontés à un dispositif audio-visuel dans un environnement collectif de formation, consiste alors à s'intéresser aux genèses instrumentales qu'ils construisent en situation de formation. Il s'agit d'étudier l'usage que les formés font de cet environnement collectif instrumenté, c'est-à-dire les potentialités de formation (cognitives, perceptives, relationnelles) qui s'actualisent lorsque les individus interagissent avec le dispositif. Ces potentialités émergentes permettent de comprendre comment ils s'approprient le dispositif pour se former.

Dans le cadre de la formation des enseignants, une diversité de dispositifs d'analyse des pratiques de classe existe. On peut néanmoins les regrouper en deux grandes catégories : ceux valorisant des ateliers de pratiques réflexives sans recourir à des supports audiovisuels (Blanchard-Laville & Nadot, 2004), méthode de « *remise en situation par les traces matérielles* » (Theureau, 2010), speed-tutoring (Duret, Rousseau & Trehet, 2009), et ceux ayant recours à la vidéo comme moyen de formation par l'observation et l'analyse réflexive de l'expérience professionnelle, tels que l'autoscopie (Ponnamperuma, 1980), l'utilisation de plate-formes de ressources en ligne (Plate-forme « Néopass@ction » (Ria, 2010) ; plate forme « Tenue de classe, la classe côté professeur », CNDP, 2010), l'auto-confrontation simple ou croisée (Faïta, 2007). Méard & Bruno (2004) recensent à ce propos différents dispositifs ayant recours à la vidéo : ceux basés sur l'auto-analyse de sa pratique par la vidéo ; ceux basés sur l'analyse d'une séance d'un pair par la vidéo, c'est-à-dire la confrontation aux traces de l'activité de quelqu'un d'autre ou allo-confrontation (Falzon & Mollo, 2004) ; et ceux basés sur l'analyse de séquences vidéo orientés par un thème. C'est ce dernier type de dispositif que nous allons étudier.

Notre étude relève d'une première année de doctorat. Elle envisage les situations de formation recourant à un dispositif audio-visuel comme des situations d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. Notre problématique porte sur la question de l'appropriation de l'artefact à des fins de formation dans le cadre d'une séquence collective de micro-enseignement dite de « *vidéo-exploration* » (Mottet, 1997) : comment les individus s'approprient ce dispositif pour se former ? Cette question principale se décline comme suit : peut-on repérer des étapes-clés du processus d'appropriation ? Quels types de médiation instrumentale sont développés par les formés ? Cette question nous amènera donc à étudier les formes d'interaction dispositif audiovisuel/formé/collectif de formés émergeant de cette confrontation. Notre étude s'inscrit parmi les recherches s'intéressant aux environnements collectifs de formation, instrumentés par des ressources matérielles et à leurs effets en termes de transformations opérées chez les acteurs. Elle privilégie une approche « *activité* » centrée sur l'analyse du couplage artefact/acteur et prenant pour objet l'ensemble des transformations qui donnent lieu pour un acteur à expérience, c'est-à-dire à des significations (Meuwly-Bonte & Roublot, 2010). Selon cette approche, la notion d'artefact ne préjuge nullement du caractère « *aidant* » d'une ressource et, par conséquent de l'usage que ces éléments matériels peuvent induire pour les formés. L'enjeu est donc double : contribuer à la théorisation des démarches d'analyse de pratique en vidéoformation et envisager en retour une transformation du dispositif de formation. Nous

tenterons ainsi de répondre à la question soulevée par MacDougall (2004) : « *Qu'est-ce que des images peuvent transmettre que des mots ne puissent pas communiquer ?* » En effet, au regard du référentiel de compétences professionnelles (2010), l'enseignant doit être capable de se former et d'innover, de « *faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement* ». L'usage de dispositifs audio-visuels peut permettre des apprentissages relatifs à l'atteinte de cette compétence que nous tenterons de mettre en évidence.

1. Cadre théorique

Cette étude, relevant de l'anthropologie cognitive, est conduite selon l'hypothèse de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993). Six postulats orientent cette approche située de l'action et de la cognition (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, & Adé, 2010).

Premièrement, toute action humaine est conçue comme située, c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Dès lors, l'action de formation doit être étudiée *in situ*, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles au sein duquel elle émerge. Envisager l'action comme un couplage action/situation permet d'envisager l'environnement comme étant « porteur » de ressources pour l'action et ayant un rôle structurant de l'activité des formés selon leurs intentions *in situ* (Norman, 1993).

Deuxièmement, l'action est autonome au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Elle consiste en un couplage structurel asymétrique entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage est asymétrique au sens où c'est l'acteur qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui, de son point de vue, à l'instant considéré, c'est-à-dire qui construit son monde propre perçu subjectivement. En d'autres termes, ce couplage donne lieu à une expérience vécue pour les acteurs, c'est-à-dire à des significations par lesquelles ils construisent leur action et son déroulement. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt selon les significations subjectives que l'acteur lui attribue en s'y confrontant.

Troisièmement, la manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'action individuelle est donc toujours « individuelle-sociale » en raison du fait qu'elle est ontologiquement conçue comme « *à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui* » (Theureau, 2006) et que « *autrui appartient au couplage structurel* » de tout acteur (Theureau, 2006).

Quatrièmement, le fait de dire que l'action en situation est une construction de significations signifie qu'elle manifeste des connaissances acquises et en construit de nouvelles. Ces connaissances se construisent dans et par l'action et sont, de ce fait, incarnées. Leur caractère concret s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées dans l'activité selon leur efficacité pratique *in situ*.

Cinquièmement, l'activité se transforme en continu en lien avec la dynamique de la situation qui, elle, évolue constamment au gré des interactions individu/collectif d'individus/artefact. Ainsi, l'action est un cours d'action et un cours de significations.

Sixièmement, la matérialité de la situation joue un rôle d'artefact (Norman, 1993). Elle est source de genèses instrumentales structurant la construction *in situ* de l'action (Rabardel, 1995).

S'intéresser à l'activité dans une approche anthropologique consiste à prendre en compte simultanément les dimensions comportementales, perceptives, cognitives, affectives, culturelles et sociales constitutives de l'activité d'un acteur engagé dans une situation de travail. Notre étude

s'inscrit dans le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui s'attache à étudier l'activité à deux niveaux d'organisation à la fois autonomes et complémentaires : le niveau des activités individuelles-sociales des acteurs (c'est-à-dire le cours d'action individuel-social des acteurs) munis de leurs interfaces situationnelles (Theureau, 2006) et le niveau des activités sociales-individuelles (c'est-à-dire l'articulation des cours d'action des acteurs).

Le cours d'action individuel-social des acteurs intègre le cours d'expérience des acteurs et un ensemble de caractéristiques pertinentes de la situation dites « extrinsèques » (par exemple, matérielles) qui sont en relation avec son activité individuelle. Le cours d'expérience des acteurs correspond à la manière dont l'acteur construit une situation *significative pour lui*, intégrant l'action des autres acteurs.

L'articulation des cours d'action des acteurs consiste à analyser les relations d'interdépendance dans lesquelles les individus sont engagés et les processus par lesquels ils co-construisent et coordonnent leurs actions individuelle-sociales (par exemple, des processus de partage de connaissances). Il s'agit d'identifier des configurations d'activité, c'est-à-dire des formes auto-organisées d'interaction individu-environnement social et matériel (Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2009). En d'autres termes, l'enjeu est de mettre à jour : a) différents niveaux d'interdépendance individuelle et inter-individuelle, ou points d'articulation entre les activités individuelles médiées par l'artefact ; b) qui participent à la façon dont les individus agissent, pensent, ressentent, perçoivent ; et c) qui reflètent des propriétés partagées ou typiques entre les acteurs. L'objet de notre analyse concernera donc les configurations d'activité.

2. Méthode

Les participants sont des fonctionnaires stagiaires du second degré (lauréats du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire), dans le cadre de la formation initiale. La situation de formation analysée fait partie d'une formation massée de trois semaines dont le but était de favoriser un développement professionnel sur les thématiques suivantes : prise en main de la classe, mise au travail des élèves, et gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les enseignants étaient tous en poste en collège, et enseignaient différentes disciplines. L'étude de cas présentée ici est conduite avec une fonctionnaire stagiaire en musique, que nous nommerons FS (possédant une expérience de deux années d'enseignante vacataire en histoire-géographie). Le choix de FS s'est fait au regard de ses expériences vécues dans deux disciplines différentes afin de percevoir l'intérêt d'apports pluridisciplinaires. Nous analysons ici les configurations d'activité qui émergent de l'interaction entre l'enseignante et un dispositif collectif de vidéo-formation. L'étude intègre les deux niveaux d'analyse : le cours d'action de l'enseignante et l'étude de l'activité collective au sein du groupe de stagiaires.

■ Dispositif audiovisuel

Le dispositif étudié était un dispositif de formation par l'observation d'un extrait vidéo, issu d'un reportage télévisé. Cet extrait présentait un épisode de classe où un enseignant débutant en français prenait la suite d'un enseignant chevronné dans une classe dite « difficile », alors que le début de la leçon avait été assuré par le titulaire. Il s'agissait d'une forme de micro-enseignement dite de « vidéo-exploration » (Mottet, 1997) visant deux objectifs : a) susciter un questionnement sur la manière d'enseigner, en lien avec le thème précis de la prise en main de la classe, la mise au travail de la classe et la gestion de l'hétérogénéité des élèves ; b) confronter les formés à des problèmes professionnels typiques du métier déjà rencontrés ou jamais vécus (à travers une séquence vidéo non référée à leur discipline).

La séquence de formation durait une heure trente et s'organisait en quatre temps : a) un temps de visionnage libre de l'extrait vidéo ; b) un temps libre d'échanges formés/formés où le rôle du formateur était de laisser la parole circuler tout en contrôlant sa distribution ; c) un re-visionnage de certains passages de l'épisode avec ou sans arrêt sur image afin d'insister ou de développer

certaines points ; d) et un bilan assuré par le formateur pour synthétiser les idées à retenir et aider les stagiaires à identifier des liens de signification. Notre étude s'intéressera aux trois premiers temps de la formation (Figure 1).

Figure 1 - Organisation spatiale et matérielle du dispositif de formation

■ **Recueil et traitement de données**

Les données recueillies portent sur les traces observables de l'activité en situation de formation et permettent de renseigner l'engagement de FS dans le dispositif, la manière dont elle se sent concernée par la vidéo support, et les analyses critiques émergentes de la situation de visionnement et de formation. Deux types de données ont été recueillies afin de caractériser les actions de FS :

a) un suivi ethnographique de FS en situation de formation, à l'aide d'un enregistrement audiovisuel, a permis de relever des traces de ses comportements (regards, sourires, hochements de tête, recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires), de ses interactions avec le formateur et avec les autres formés (regards échangés, clin d'œil, sourire, petits signes) ainsi que les interactions entre formés ;

b) des données issues d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006) ont permis de rendre compte de l'expérience vécue par la stagiaire, c'est-à-dire des significations qu'elle construisait par l'utilisation de l'artefact. Les entretiens visaient à confronter la stagiaire aux traces audiovisuelles de son activité en situation de formation en décrivant ses préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là ? »), ses perceptions (« A quoi fais-tu attention ? Qu'est-ce que tu remarques ? »), les émotions qu'elle ressentait (« Que suscite cet épisode chez toi ? Quel ressenti as-tu ? ») et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi ? A quoi tu penses à ce moment-là ? »).

Le traitement des données a été réalisé en trois temps : une description des comportements de FS à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels ; une analyse des significations qui accompagnaient son activité lorsqu'elle était confrontée au dispositif de formation ; et une description des comportements des formés à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels. La description de l'activité de FS en formation a donné lieu à des tableaux à quatre colonnes : la première correspondait au déroulé temporel de l'atelier d'analyse de pratique ; la seconde mettait en évidence les actions (regards, sourires, hochements de tête, recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires) de FS durant le visionnement de la vidéo ; la troisième concernait les communications (FS/formateurs/formés) au cours de l'analyse de pratique et la quatrième indiquait les verbalisations de FS lors de

l'entretien d'auto-confrontation. A travers l'étude de cas présentée, nous souhaitons illustrer nos résultats quant aux cours d'action individuel-social, en rendant compte des dimensions comportementales, ainsi que les dimensions sémiotiques (c'est-à-dire les significations), perceptives et affectives qui structurent l'activité de FS en situation de formation.

3. Premiers résultats

Plusieurs pistes de résultats ressortent de nos premières expérimentations. Elles révèlent une dynamique d'appropriation de l'artefact qui s'exprime chez les formés par une phase d'engagement émotionnel et d'acceptation de l'artefact, une phase de distanciation et de compréhension et une phase de transformation par la construction de nouveaux possibles. Cette dynamique d'appropriation du dispositif de vidéo-formation fait ressortir quatre types de médiation instrumentale (Folcher & Rabardel, 2004 ; Rabardel & Samurçay, 2001). La première est une médiation épistémique orientée vers la connaissance du dispositif : ce dernier est vécu comme une source de connaissance grâce à certaines propriétés pertinentes pour les formés. La deuxième est une médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même : le dispositif aide le formé à conceptualiser sa pratique et à construire son identité d'enseignant. La troisième est une médiation interpersonnelle ou collaborative : la dimension collective du dispositif favorise la confrontation d'expériences, l'émergence de significations partagées à propos de l'agir de l'enseignant dans la classe et la construction de « règles du métier ». La quatrième est une médiation pragmatique orientée vers la transformation de l'action en classe. Nous présentons ces différentes médiations instrumentales en nous attachant d'abord à rendre compte du niveau de l'activité individuelle-sociale des formés ou formes d'interaction formé/artefact : ce niveau sera illustré par l'étude de cas de la stagiaire FS. Puis, nous aborderons le niveau de l'activité collective ou formes d'interaction formé/collectif/artefact.

■ *L'activité individuelle-sociale du formé*

- *Des caractéristiques du dispositif vécues comme pertinentes et stimulantes par le formé*

L'analyse du cours d'action individuel-social des formés révèle que les dimensions subjectives sont constitutives du rapport des formés à l'artefact vidéo. Leur engagement et leur acceptation de la situation de vidéo-formation proposée sont liées à plusieurs propriétés que le formé perçoit comme nécessaires pour se former à la pratique en classe.

Premièrement, le formé pointe l'attrait du support-vidéo en question pour s'engager dans l'analyse de pratique à condition qu'il favorise un épisode de classe court, ciblant une thématique précise plutôt qu'une séquence longue non ciblée. Paradoxalement, pour lui, la durée courte et la thématique ne bloquent pas l'analyse réflexive mais au contraire la facilite. L'extrait suivant concerne la fin de la première séquence de visionnage.

Chercheur : « *Au niveau du temps, c'est des vidéos qui durent quoi cinq minutes... c'est un temps qui te paraît adapté ?* »

FS : « *Au début ce qui m'a gêné c'est le fait que ce soit des séquences montées, on ne sait pas exactement d'où on vient, quelles sont les étapes, moi je trouve ça dommage que ce soit des vidéos montées, après je comprends qu'on ne peut pas passer une heure de cours mais du coup peut-être des vidéos moins longues ça serait mieux* » (gêne se traduisant par une inclinaison de la tête de FS, cette dernière portant sa main au menton).

Deuxièmement, bien que les formés soulignent l'intérêt d'une thématique pour enclencher l'analyse de pratique, ils évoquent pour autant que le mode de saisie de la vidéo ne doit pas être orienté.

FS : « *Ce qui m'avait gêné dans cette vidéo, c'est le montage et la voix off qui explique et qui peut-être oriente notre façon de voir ce qui se passe [...] la voix off et le montage ça me gêne par rapport à la véracité* ».

Troisièmement, le dispositif vidéo a une portée émotionnelle sur les formés susceptible de faciliter leur implication dans la situation de formation. Cette implication est liée au fait que le dispositif renforce le caractère ostensif de leur activité d'enseignement en classe. Il permet au formé de se plonger dans une expérience de pratique de classe, de favoriser le rappel immédiat d'expériences vécues par la proximité de ce qui est donné à voir dans l'extrait filmique. Il génère alors une activité de comparaison chez les formés et les rassure par la proximité entre les situations filmées et leur vécu en tant qu'enseignant (Paquelin, 2004).

FS : « *C'est plus concret en fait, on est vraiment plongé dans une expérience différente alors que si on est sur du power-point, c'est plus intellectuel, plus dans la réflexion et moins dans le concret [...] ça ancre dans le quotidien, ça aide à ancrer dans notre quotidien en fait la vidéo* » (recherche visuelle d'approbation auprès des autres stagiaires, reconnaissance d'une situation concrète, réelle, non fictionnelle).

Ces résultats invitent à conclure qu'en fonction du caractère plus ou moins cadré de l'exploitation des extraits de film peuvent finalement se produire soit des résistances affectives et cognitives, soit à l'inverse des processus de réélaboration de sa propre expérience comme l'ont montré Linard & Prax (1984).

- *Formes d'activités construites par le formé lors de sa confrontation au dispositif*

Au cours de sa confrontation au dispositif, FS a développé différentes formes d'activités qu'elle a explicitées lors de l'entretien. Pour elle, la vidéo lui permet en premier lieu de s'immerger dans la classe, de ressentir corporellement ce qui s'y passe. Cette expérience professionnelle réincarnée conduit à favoriser son explicitation par le formé, ainsi que sa prise de distanciation et sa conceptualisation.

Premièrement, la vidéo contribue à déclencher une expérience mimétique de nature corporelle. Pour FS, observer un épisode vidéoscopé conduit à ressentir, c'est-à-dire « saisir » le temps, l'espace, les déplacements, les gestes, les paroles. Elle évoque la réminiscence d'événements vécus grâce à ses propriétés figuratives (images, son, temporalité synchrone avec la temporalité du vécu) et, par projection, plonge le formé dans le vécu d'une expérience non vécue.

FS : « *Ca permet d'avoir vraiment une vision complète des situations, le temps, l'espace, les déplacements, le bruit [...] C'est toujours plus formateur de regarder, qu'il y ait le son de la classe, des chaises...* ».

Deuxièmement, en déclenchant une anamnèse chez les formés et en suscitant des émotions antérieurement ressenties ou non, elle déclenche chez eux un travail réflexif sur la signification de l'expérience observée. Cette distanciation est une étape où le formé s'approprie le dispositif pour exprimer et saisir le sens de l'expérience vidéoscopée ainsi que de sa propre expérience. Par exemple, les formés se sont appropriés des difficultés qu'ils avaient eux-mêmes rencontrées : ils les reconnaissent, en prennent conscience, les acceptent et leur construisent un sens. Parmi ces difficultés ressortent notamment les dilemmes chez l'enseignant, c'est-à-dire des préoccupations contradictoires qui l'animent en permanence en classe comme le dilemme activité collective/sanction des transgressions individuelles : par exemple, sanctionner une transgression de règles et interrompre la participation des élèves, ou bien maintenir et entretenir cette participation et ignorer la transgression.

Chercheur : « *A la place de l'enseignant tu n'aurais pas relevé et tu aurais suivi le déroulement du cours ?* »

FS : « *Non je n'aurais pas relevé, j'aurai continué... ou un geste, un regard, lui faire sentir que je ne suis pas dupe et que j'ai vu ce qu'il faisait, continuer le cours et s'il continue là peut-être faire quelque chose de plus...* ».

Un autre dilemme professionnel relatif à la mise au travail des élèves a émergé au cours de l'entretien : il portait sur l'alternative « faire entrer dans la tâche les plus agités » ou « faire apprendre les élèves déjà engagés dans la tâche ».

FS : « *Je me focalise sur les plus agités pour les mettre plus en activité que ceux qui sont un peu plus tranquilles, ça fait aussi parti de mes regrets... de ne pouvoir passer du temps avec les plus calmes et de passer du temps avec les plus agités. Après il y a peut-être d'autres élèves dans la classe qui sont performants mais ils sont justes timides, plus calmes, et moi ça m'embête de ne pas passer du temps avec eux* ».

De plus, la vidéo amène également le formé à s'interroger sur son propre développement professionnel et sur la manière de le construire. Elle l'aide à reconstituer l'historique de son parcours en reconnaissant des étapes, des acquis et des progrès par lesquels il est lui-même passé. FS se remémore certaines de ses erreurs et considère que le dilemme vécu par l'enseignant (présenté à la vidéo) fait partie du développement professionnel de tout enseignant débutant, « d'un processus de progrès ».

FS : « *C'est vrai que c'est rassurant de voir un prof qui se galère un peu, qui se trompe, quelque part c'est rassurant... là on sent qu'on est dans un processus de progrès quoi, oui, que ce n'est pas terrible maintenant mais qu'ensuite on va avancer quoi* ».

Enfin, l'observation de l'activité vidéoscopée d'un tiers sert aussi, au formé, de révélateur pour sa propre pratique en lui permettant de repérer des problèmes professionnels qu'il reconnaît comme identiques d'une matière à une autre mais dont il n'avait pas conscience. La vidéo crée une sorte d'effet de surprise quant à la façon dont l'enseignant traite ces problèmes d'une discipline à l'autre et elle lui permet de réinterroger ses propres façons de fonctionner dans sa propre discipline. Ce résultat montre que le dispositif est source d'apprentissage à travers un processus de validation-invalidité de connaissances expérimentées.

Chercheur : « *Le fait de voir un enseignant dans une autre discipline que la tienne, sur la gestion de classe ça t'apporte quoi ?* »

FS : « *L'autre discipline, c'est vrai que... on a toujours des petits, des éléments, de méthode ou de gestion de classe, de base à tirer [...] sachant qu'il n'y a pas la réponse absolue mais après chacun peut s'approprier tel outil ou tel outil, mais effectivement pour des activités ciblées* » (hochement de tête de FS lors du visionnement de la séquence vidéo, au moment où l'enseignant interpelle deux élèves bruyants et les regarde avec insistance).

L'outil permet alors le rapprochement d'expériences et l'identification, dans l'analyse de pratiques, de traits à la fois de typicalité et de singularité entre les disciplines scolaires ; et ce rapprochement apparaît comme une source de développement professionnel.

■ **L'activité collective et les formes d'interaction formés/artefact/collectif**

L'organisation spatiale du dispositif (positionnement en « U » des stagiaires, positionnement du formateur, et des formés par rapport à la vidéo projetée) et temporelle (présentation de la vidéo, visionnage et retour sur celle-ci) induit deux types de médiations : une médiation collaborative (permettant la construction d'un partage d'expériences) et une médiation pragmatique (construction de règles du métier et transformation des pratiques professionnelles).

- *L'interaction artefact audiovisuel/collectif de formés comme médiation collaborative*

La disposition spatiale des formés (organisation en « U ») par rapport au mur servant de support de diffusion (Figure 1), permet de capter l'attention de tous et de favoriser les échanges entre les stagiaires (Figure 2).

Figure 2 - Organisation des échanges lors du temps post-visionnage

L'usage de la ressource audiovisuelle a conduit à initialiser un processus d'explicitation par les formés de leur propre expérience, de création d'un espace intersubjectif et de co-construction de significations partagées. Une des émotions suscitées par le visionnage de la vidéo renvoie à une déculpabilisation de l'ensemble des formés quant à leurs difficultés à instaurer un cadre de travail dans la classe (« *C'est rassurant de voir un prof qui se galère un peu* ») et à la constitution d'une base d'expériences partagées, créant une relation de confiance entre les formés. La vidéo rassure et questionne les stagiaires sur les gestes professionnels à mettre en place. En évoquant des moments inconfortables ou « dilemmatiques » vécus par un autre enseignant durant les situations de classe, elle permet ainsi à chacun des stagiaires de prendre plus facilement la parole, d'initier des échanges, de construire du sens par l'interprétation conjointe autour d'un objet commun de discussion. Cette construction collective d'un savoir partagé repose aussi sur des communications non verbales, des regards échangés lors du temps de visionnage de la vidéo, comme si de façon non verbale se construisait une « communauté de pratique » basée sur la connivence. Par exemple, les deux altercations verbales entre l'enseignant et un élève présentées dans la vidéo à la septième minute et à la neuvième minute, avaient généré dans la salle des échanges de regards, de paroles et de sourires complices entre les formés comme si ce passage leur remémorait une expérience vécue par tous. Les échanges entre stagiaires ont permis l'émergence d'une signification partagée, la construction du sens de la situation par une interprétation conjointe comme l'illustre l'extrait qui suit à propos des échanges entre stagiaires (Tableau 1).

Tableau 1 - Illustration de l'émergence d'une interprétation conjointe

<p>Stagiaire 1 : « Il ne voit pas toute la classe en entier, il n'arrive pas à avoir un autre moyen de communication global en fait... »</p> <p>Stagiaire 2 : « Surtout il a arrêté son cours, cela n'était pas si grave, tout allait bien, il avait commencé et puis lui-même s'est laissé partir, au lieu de dire "On voit ça à la fin !", et à la fin peut-être punir mais... »</p> <p>FS : « C'est vrai se braquer sur des petits machins qui font jouer la montre... »</p>

- *L'interaction vidéo-collectif de formés comme médiation pragmatique*

L'analyse de l'usage du dispositif par les stagiaires permet de pointer un effet potentiel du dispositif. L'usage du dispositif ouvre, pour les stagiaires, des possibilités de capitalisation d'expérience, de compréhension et de mise en perspective de règles de métier à développer (« instaurer un cadre de travail »). Ces « possibles » de compréhension ouvrent sur des actions futures possibles ; ils sont construits grâce aux interactions entre formés lors de la phase post-visionnage (rendues possibles par l'organisation spatiale du dispositif).

Les « règles du métier » que les stagiaires ont pu construire lors de leurs échanges portent sur l'intolérance aux transgressions des règles de fonctionnement de la classe et sur la nécessité d'asseoir son autorité sans interrompre la dynamique participative de la classe et sans « perdre la face » devant la classe. Ces règles, qui émergent de l'interaction entre les stagiaires engagent les stagiaires dans l'évocation de nouvelles actions professionnelles à mettre en place (Tableau 2).

Tableau 2 - Elaboration collective de « règles du métier »

<p>Stagiaire 3 : « Au niveau des règles en fait moi j'ai trouvé, il ne pose pas assez le cadre et il est trop dans la subjectivité, il dit "Tu me gênes", "quand tu parles, ça me gêne" et il n'est pas... Stagiaire 4 : « Il dit "Est-ce que je t'ai demandé de te lever" alors que moi j'aurai plutôt dit "Est-ce que tu m'as demandé l'autorisation de te lever"» Stagiaire 5 : « Il aurait dû intervenir avant, dès qu'elle se lève, si ce n'est pas fait c'est trop tard ! ».</p>
--

Les règles renvoient à trois aspects. Tout d'abord la façon d'instaurer un cadre de travail, où aucune transgression des règles n'est tolérée et doit être sanctionnée (« *il aurait dû intervenir avant !* »). Ensuite sur la façon de poser son autorité en montrant ostensiblement aux élèves que c'est l'enseignant qui fixe les modalités de fonctionnement dans la classe. Et enfin sur des gestes de métier à instaurer pour maintenir les élèves dans la tâche comme la reformulation de la consigne par les élèves (« *Mais ça "Tu peux répéter ce que je viens de dire", c'est un truc qui marche !* »).

Conclusion

Cette étude initiée lors de notre première année de thèse de doctorat a tenté d'analyser un dispositif de vidéoformation comme une situation d'interaction entre un individu, un collectif et un artefact. L'objectif était de comprendre le processus d'appropriation du dispositif par les formés en analysant l'activité que les formés ont accomplie et vécue à travers le dispositif, et les genèses instrumentales qu'ils ont développées. Notre étude a pu montrer l'apport pour les formés d'être confrontés à des extraits vidéos thématiques, leur permettant de se « replonger » dans l'expérience de la classe. Cette confrontation à des traces audiovisuelles d'expériences de classe a conduit à des genèses instrumentales telles que : des expériences mimétiques fondées sur l'engagement corporel de l'enseignant en situation de classe ; des expériences langagières visant à nommer les expériences professionnelles évoquées par le dispositif ; la construction de significations personnelles et partagées ; et la mise en perspective d'activités futures à entreprendre dans leur propre classe. Ces genèses instrumentales traduisent une dynamique d'appropriation qui engage l'ensemble des formés dans leur dimension existentielle. Ces résultats nourrissent la définition proposée par Honoré (2001), citée par Paquelin (2004) : « *s'approprier signifie intégrer quelque chose dans son expérience (un fait, un événement, une situation, une connaissance, une technique...) par sa compréhension, donc par le sens qui lui est donné, en le rapportant à ce qui nous concerne, à ce qui nous soucie. L'appropriation de ce que nous comprenons est rendue possible par son explication qui la rapporte à des significations préalablement acquises en les confirmant, en les transformant ou en les complétant par de*

nouvelles significations ». Nos résultats ont également montré que l'appropriation d'un dispositif collectif de vidéoformation consiste à favoriser la construction d'une « communauté d'expériences », déculpabilisant les stagiaires et favorisant les échanges qui aboutissent à l'explicitation, la reconnaissance et la co-construction de règles de métier. Ainsi, le dispositif est vécu par les formés selon une double utilité : à la fois rétroactive, liée à la reconnaissance, la capitalisation et la formalisation d'expériences antérieures ; et projective, liée à la projection dans le futur de leur activité d'enseignement et à la planification de la poursuite du projet d'apprentissage. Au final, cette première étude nous permet, à partir d'une analyse de l'activité individuelle et sociale, d'évaluer le potentiel du dispositif pour former des professionnels à la pratique de classe par l'analyse d'expériences. Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour la conception des ressources audio-visuelles à utiliser en formation et pour l'évolution du dispositif de formation notamment à travers la nécessité de « *construire des airs de famille entre les expériences des uns et des autres* » lors de l'activité collective, pour permettre à chacun de « *faire un pas en avant* » (Guérin & Péoc'h, 2011) dans son développement professionnel. L'étape suivante de notre étude serait d'analyser le retentissement des genèses instrumentales construites en situation de formation sur l'activité réelle du formé une fois retourné dans sa classe. En d'autres termes, il s'agirait d'analyser l'effet des réflexions qu'il a développées à propos de l'action d'enseigner *via* la vidéo-formation sur la transformation de ses propres manières d'intervenir en classe.

Bibliographie

BARBIER J.M. (2009), « Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche », *Encyclopédie de la formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.223-249.

BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2004), « Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et Représentation », *Connexions*, n°82, p.119-142.

BLANDIN B. (2002), *La construction du social par les objets*, Paris, Presses Universitaires de France.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Education*, n°10, *Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*, p.45-55.

DURET C., ROUSSEAU M. & TREHET B. (2009), « Le speed-tutoring », *EPS*, n°337, p.72-80.

FAITA D. (2007), « L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité », *Activités*, volume II, n°4.

FALZON P. & MOLLO V. (2004), « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Revue Applied ergonomics*, n°35, p.531-540.

FOLCHER V. & RABARDEL P. (2004), « Hommes-Artefacts-Activités : perspective instrumentale », *L'ergonomie*, P. Falzon (éd.), Presses Universitaires de France, p.251-268.

GAL-PETITFAUX N., SEVE C., CIZERON M. & ADE D. (2010), « Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive » M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, Paris, Editions Revue EPS, p.67-85.

GUERIN J. & PEOC'H J. (2011), « Des artefacts en formation », *Recherche et formation*, n°66, p.23-36.

HUTCHINS E.A. (1995), *Cognition in the wild*, Cambridge : The MIT Press.

LATOUR B. (1994), « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, volume XXXVI, n°4, p.587-607.

LINARD M. & PRAX I. (1984), *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*, Paris, Dunod.

MACDOUGALL D. (2009), « L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir », *Journal des anthropologues*, <http://jda.revues.org/1751>, consulté le 15 octobre 2011, p.98-99.

MEARD J. & BRUNO F. (2006), *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*, Nice, Sceren-CNDP.

MEUWLY-BONTE M. & ROUBLOT F. (2010), « Les artefacts dans la conception d'environnements de formation : analyse de l'activité de trois étudiants dans Centre de ressources de Langues », *Les objets dans la formation : usages, rôles et significations*, D. Adé & I. de Saint-Georges (dir.), Toulouse, Octarès, p.161-185.

MOTTET G. (1997), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'harmattan.

NORMAN D. (1993), « Les artefacts cognitifs », B. Conein, N. Dodier & L. Thévenot (éd.), *Raisons pratiques*, n°4, *Les objets dans l'action*, Paris, Editions de l'EHESS, p.15-34.

PAQUELIN D. (2004), « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Enigmes de la relation pédagogique*, volume II, n°3, p.157-182.

PONNAMPERUMA S. (1980), *Student's Cognition prior to Microteaching and their Perception of Microteaching Performance*, M. Ed., Dissertation, University of Stirling, Scotland.

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RABARDEL P. & SAMURCAY R. (2001), « From Artifact to Instrument-Mediated Learning », *Proceedings of International symposium on New challenges to research on Learning*, Helsinki, March 21-23.

RIA L. (dir.) (2010), *Plate-forme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut Français de l'Éducation*. <http://neo.inrp.fr>, consulté le 10 octobre 2011.

SALEMBIER P. & ZOUINAR M. (2004), « Intelligibilité mutuelle et contexte partagé, Inspirations conceptuelles et réductions technologiques », *Activités*, volume I, n°2, p.64-85.

SIMONDON G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

SUCHMAN L. (1987), *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, Cambridge, CUP.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, 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*, volume IV, n°2, p.287-322.

VARELA F.J. (1989), *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*, Seuil, Paris.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N. & DURAND M. (2009), « Configurations of activity: from the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school », *Research papers in Education*, volume XXIV, n°1, p.95-113.