DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11749

LA VIDÉOSCOPIE POUR ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS À DÉCONTEXTUALISER ET RECONTEXTUALISER LEURS SITUATIONS DE TRAVAIL

Valérie Lussi Borer, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch
Marcos Maldonado, Haute école pédagogique du canton de Vaud, marcos.maldonado@hepl.ch
Célia Kohler
Kristine Balslev, Université de Genève, kristine.balslev@unige.ch

Résumé

Cette contribution restitue la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue à l'enseignement sous forme d'enquête collaborative recourant à la vidéoscopie. En son sein, les participant·es construisent la capacité d'observer, d'analyser et d'apprécier l'activité à travers des dynamiques de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation. Avec l'analyse des verbalisations produites, nous retraçons la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et analysons leur évolution afin d'identifier la structure de séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques. Nos résultats renseignent les conditions dans lesquelles l'évaluation partagée de situations de travail basées sur la vidéo peut concourir à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es.

Mot-clés : vidéoscopie, formation continue, analyse de l'activité, enquête collaborative, dialogue

1. Introduction

Ce numéro propose de se pencher sur la question du continuum normatif-formatif dans le cadre d'une évaluation à visée émancipatrice. Dans la perspective non-déficitaire (Malo, 2008) dans laquelle nous nous inscrivons, une telle visée suppose de mettre en œuvre des dispositifs de formation recourant à la vidéoscopie dans lesquels les professionnel·les construisent la capacité d'observer, d'analyser et d'apprécier leur activité et celle d'autrui en regard avec les compromis qui tiennent ces activités de travail. Si fleurissent depuis une vingtaine d'années des recherches sur les dispositifs de formation visant à susciter un travail de secondarisation où les (futur·es) professionnel·les apprennent à développer un « langage d'élaboration » en décontextualisant, problématisant et modélisant/généralisant des situations de travail ramenées en formation (Crinon et al., 2012), moins nombreuses sont celles qui s'intéressent à étudier comment accompagner les professionnel·les à recontextualiser les *analyses résultant de leurs échanges discursifs sur le travail*, pour leur permettre d'évaluer et de faire évoluer leurs pratiques dans des situations de travail similaires.

2. Problématique

Les travaux sur la vidéoscopie montrent que visionner des vidéos d'enseignement implique chez les enseignant·es des processus perceptifs, cognitifs, affectifs, émotionnels en interrelation et difficilement séparables. Depuis plus d'une dizaine d'années, la littérature tend généralement à réduire ces processus à l'expression d'une attention sélective et d'une vision professionnelle (van Es et Sherin, 2008), des cadres d'analyse s'intéressant peu à la transformation de l'activité en classe. Toutefois, une tendance récente incite les chercheurs à interpréter ces processus à l'aide de nouveaux cadres s'intéressant davantage aux significations (Brouwer et Robijns, 2014 ; Brouwer, 2022 ; Tripp et Rich, 2012). En effet, de plus en plus d'études prennent une focale sémiologique : *cognitive categories* (Chan et Harris, 2005), *sense-making strategies* (par ex. Colestock et Sherin, 2009), *interpretative* frames (par ex. Sherin et Russ, 2014) and *sign levels* (par ex. Lussi Borer et al., 2018). Cette tendance nous semble plus pertinente pour produire des modélisations de l'activité en situation de vidéoformation qui prennent en compte les transformations de l'activité en classe. Elle n'a toutefois jamais fait l'objet d'études systématiques permettant de déterminer quels processus concourent aux apprentissages et comment les favoriser en formation. C'est pourquoi notre contribution poursuit une double visée :

1. développer une méthode d'analyse capable de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites dans les espaces de formation ;

2. identifier la structure d'éventuelles séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques ainsi que leurs effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue.

L'analyse des verbalisations produites sur l'activité filmée nous permet de retracer la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et d'analyser leur évolution. Nous pouvons également observer si ces éléments diffèrent en fonction du contexte de production des verbalisations – soit dans un cadre d'autoconfrontation individuelle, soit dans celui de temps d'enquête collaborative – ainsi que questionner le rôle des formateur/trices dans l'accompagnement de tels dispositifs de formation continue articulés au travail.

Nos résultats permettent d'identifier des séquences d'échanges propices à la construction d'une évaluation partagée entre participant·es et formateur/trices qui est référée à une activité filmée en situation écologique. Ils alimentent la connaissance des conditions dans lesquelles l'évaluation des situations de travail basées sur la vidéo peut concourir à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es. En effet, le va-et-vient entre une situation singulière contextualisée et sa mise en perspective avec une situation générique décontextualisée permet aux professionnel·les de recontextualiser la situation singulière originelle et de lui donner une nouvelle signification.

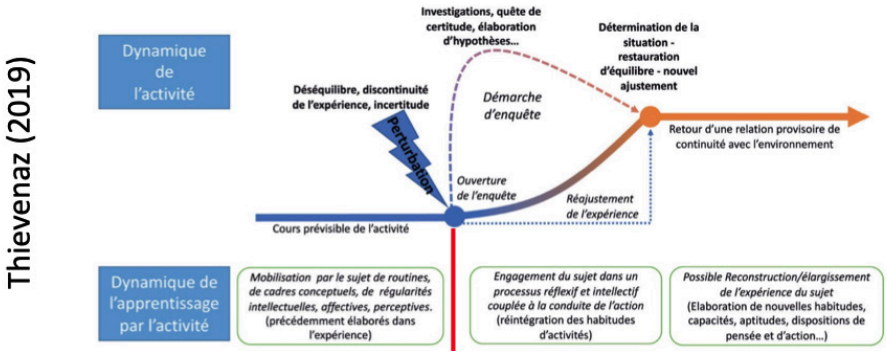
3. Approches théoriques

Pour concevoir les formations à partir desquelles nous récoltons nos données, nous croisons des approches théoriques sémiotique, ergonomique et clinique de l'activité afin de proposer des dispositifs qui recourent de manière originale au champ de la vidéoscopie. À partir d'une entrée bottom-up, les principes de conception sur lesquels reposent nos dispositifs s'inscrivent dans une perspective non-déficitaire et écologique des situations de travail, comme nous le détaillons ci-dessous.

3.1 L'enquête comme modèle pour appréhender les transformations de l'activité

Nous définissons l'activité par *ce que les gens font, ce faire* pouvant s'exprimer à divers niveaux, comme le montre l'*approche sémiotique* (Peirce, 1978) que nous avons développée (Muller et Lussi Borer, 2018 ; Muller, 2017). Pour comprendre et analyser la manière dont l'activité se transforme, nous nous appuyons sur le concept d'*enquête collaborative inter-objective* développé par Dewey (1993) et repris notamment par Zask (2004) et Thievenaz (2019).

Figure 1 : Conception de la dynamique d'enquête selon Dewey (Thievenaz, 2019)



Si l'on s'intéresse d'abord à la *dynamique de l'activité*, relevons que pour Dewey, l'organisme et son environnement sont en transaction constante et ne se distinguent que s'il y a discontinuité, c'est-à-dire tension ou conflit lié soit à la croissance de l'organisme, soit aux variations de l'environnement. Comme l'indique le schéma 1, c'est au moment où un déséquilibre vient perturber le cours prévisible de l'activité que s'ouvre une démarche d'enquête. L'enquête est le processus qui vise à rétablir la transaction en passant d'une situation *indéterminée* à une situation *problématique* durant laquelle des hypothèses sur la manière de restaurer l'équilibre sont élaborées, pour aboutir *in fine* à une nouvelle situation *déterminée* qui restaure provisoirement la continuité entre l'organisme et son environnement. Ce processus vise une transformation concrète et non seulement « mentale » de la situation. Pour passer d'une situation *indéterminée* à une situation *problématique*, il s'agit de mener un ensemble d'*observations* et d'élaborer des *idées de solutions possibles (hypothèses)* qui, si elles sont fonctionnelles, vont mettre à jour de nouveaux faits observables et ainsi de suite jusqu'à ce que la situation soit réorganisée en un « tout cohérent », jusqu'au prochain déséquilibre.

Comme le propose Thievenaz (2019), nous nous appuyons sur cette conception de la *dynamique de l'activité* pour concevoir une *dynamique de l'apprentissage par l'activité* que nous mettons en œuvre dans le cadre des formations que nous proposons. Pour ce faire, nous recourons à une perspective clinique qui nous permet d'accéder aux routines, aux cadres conceptuels et aux régularités affectives et perceptives des participant-es ; de susciter l'engagement dans le processus réflexif couplé à l'action ainsi que de dégager de nouvelles pistes et habitudes potentielles.

3.2. L'analyse de l'activité dans une perspective clinique

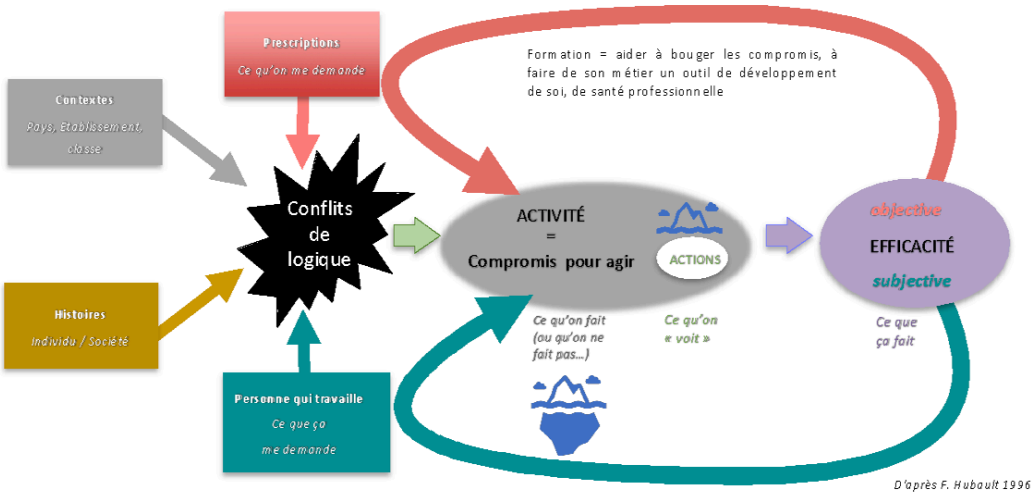
Le cadre d'une perspective clinique de l'activité s'inscrivant dans la psychologie du travail et l'ergonomie étudie le *travail réel* des enseignant·es, autrement dit leur activité en *situation écologique* de travail. Cette perspective donne à voir les systèmes de signification construits par les enseignant·es en même temps qu'elle mobilise des ressources dialogiques pour analyser voire transformer des situations de travail ordinaires (Clot, 2005). Pour ce faire, elle a recours à l'autoconfrontation individuelle ou collective qui opère comme instance dialogique autour de l'activité enregistrée par la vidéo. L'autoconfrontation génère plusieurs activités à différents niveaux : l'activité d'observation de l'activité de travail, sa description et son analyse ainsi que l'activité dialogique que le sujet a avec lui-même (intra-psychique) et avec les autres (inter-psychique). Ces multiples activités permettent aux sujets de ne pas parler seulement d'eux-mêmes et des autres, mais aussi avec eux-mêmes et avec les autres, en signifiant ainsi leur expérience (Duboscq et Clot, 2010). Aux apports du dialogue entre pairs sur son activité s'ajoute le vécu de la situation d'observation expérimentée par le sujet. Comme le relève Clot (2005), toute situation d'observation « revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et son activité propre [...] autrui peut alors devenir l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel » (Clot, 2005, p.12-13).

3.3.Des dispositifs de formation « non-déficitaires » recourant à la vidéoscopie

Pour analyser à grain fin le travail quotidien qui apparait souvent comme lisse et évident, il faut recourir à des outils qui le mettent en relief et donnent à voir l'expérience des professionnel·les. À cette fin, l'usage de la vidéo permet d'enquêter sur l'activité des participant·es à la seconde près. Recourir à la vidéo permet d'arrêter, de remonter ou d'accélérer le temps pour observer ce qui a suscité ces activités, comment elles se sont développées et/ou les effets générés. Ce va-et-vient temporel permet de dégager les éléments significatifs de l'activité des participant·es auxquels les formateur/trices essaient d'avoir accès.

Nous nous revendiquons également d'une approche ergonomique qui entre par le travail réel dans une perspective non-déficitaire (Malo, 2008) et écologique en reprenant les travaux d'Hubault (1996). L'enjeu est de proposer une évaluation des situations de travail non à partir d'un étalon ou d'une « bonne pratique », mais en proposant un double jugement d'efficacité objective et subjective. Comme le souligne Hubault, la personne qui travaille est toujours prise entre plusieurs enjeux qui sont en conflits de logique, comme le représente le schéma ci-dessous.

Figure 2 : Conception ergonomique : une approche par le travail réel (Hubault, 1996)



Il y a d'une part les prescriptions (ce que l'on demande de faire à la personne qui travaille) qui entrent en tension avec ce que demande à la personne le fait de devoir réaliser ces prescriptions. À un niveau plus large, jouent également les facteurs liés au contexte du lieu de travail (à la classe ou à l'école par exemple) ou encore à la culture ou l'histoire de la profession dans laquelle s'insère la personne qui travaille ainsi que son histoire individuelle. Malgré ces conflits de logiques, la personne va agir dans son milieu de travail et poser des actions auxquelles le film donne accès : c'est ce que l'on voit. Toutefois, ce que l'on voit n'est que l'activité réalisée (la partie émergée du travail). Si l'on veut accéder à l'activité réelle de la personne, c'est-à-dire aux compromis qu'elle met en œuvre pour agir (la partie immergée de l'iceberg), il faut ramener son *expérience au travai*l. Pour comprendre ce qu'elle fait ou ne fait pas, les raisons de ses choix, il faut que la personne donne les sous-titres de son action qui sont obtenus grâce à un entretien spécifique, dans notre cas l'*entretien d'autoconfrontation*.

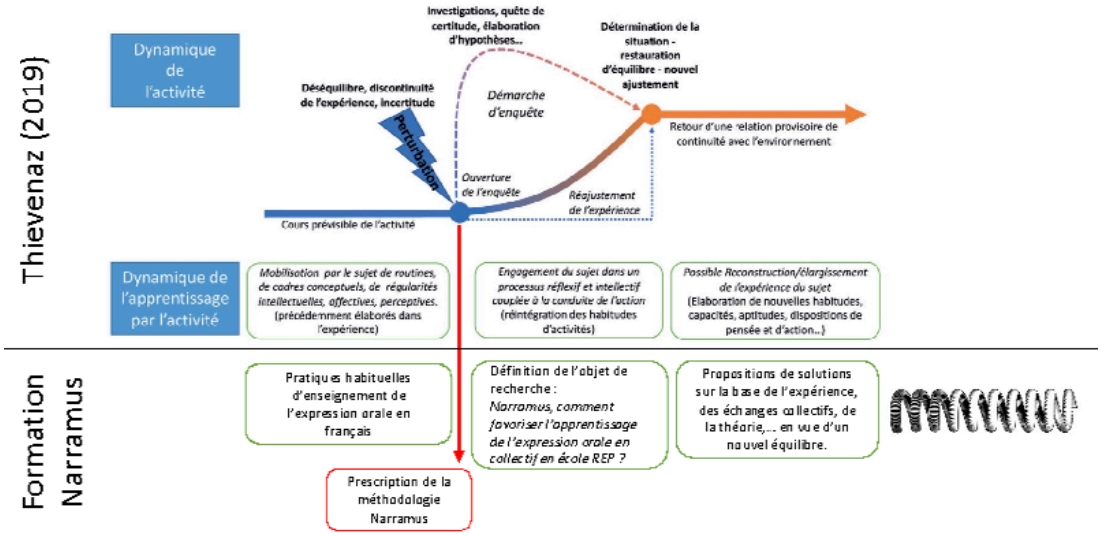
Ce n'est que lorsqu'on arrive à mettre en regard les conflits de logiques avec les compromis opératoires explicités que l'on peut alors porter un jugement d'efficacité sur la situation de travail analysée. Ce jugement d'efficacité comporte toujours deux dimensions : la dimension d'*efficacité objective*, à savoir : « entre ce que vous vouliez que les élèves fassent et ce que les élèves font vraiment, y a-t-il adéquation ou plutôt tension ? ». S'ajoute aussi la dimension d'*efficacité subjective*, c'est-à-dire : « entre l'enseignant·e que vous voudriez être et l'enseignant·e que vous êtes dans la situation, y a-t-il adéquation ou plutôt tension ? ». Et s'il y a tension, quels sont les problèmes de métier ou de posture qui sont à l'œuvre ? Ce ne sont qu'à ces conditions que le travail d'analyse mené en formation permet aux personnes de bouger leurs compromis et de faire de leur métier un outil de développement d'eux-mêmes et de leur santé professionnelle.

En suivant cette démarche, les modalités de l'enquête collaborative (Lussi Borer et Muller, 2016) engagent à décrire, interpréter et/ou évaluer ce que les participant·es voient dans le film, afin de faire l'expérience de l'activité « comme s'ils étaient l'enseignant·e » et à permettre à l'enseignant·e filmé·e de voir ce qu'il-elle fait « à travers » les yeux de pairs ayant des conceptions et normes différentes des siennes. Le fait que l'activité visionnée soit décrite depuis plusieurs points de vue et que différentes hypothèses et évaluations soient formulées enrichit, diversifie, problématise voir resignifie l'activité dans un processus de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* de cette dernière.

3.4. Une nouvelle vision « bottom-up » et écologique de la formation continue

Aujourd'hui souvent affaiblie, la formation continue des enseignant·es, pour être efficace, doit être en phase avec les besoins des professionnel·les liés à l'évolution du métier (CNESCO, 2020). Lorsqu'un nouveau moyen d'enseignement est introduit dans l'activité d'enseignement, son appropriation n'est pas évidente, car ce dernier nécessite de reconsidérer le savoir-faire et oblige à revoir et adapter l'activité habituelle. La volonté de l'enseignant·e de se l'approprier et de le mettre en œuvre dans sa pratique va conduire à une série de tensions entre les conceptions préalables de l'enseignement et les conceptions véhiculées par ce nouveau moyen, mais aussi entre sa façon de faire et ce qui est attendu, voire prescrit. Si l'examen de ces tensions ou *déséquilibres* (Dewey, 1993) n'est pas accompagné et pris en compte dans un cadre de formation, ces derniers vont perdurer et risquent d'amener l'évitement voire le rejet de ce nouveau moyen. C'est ainsi que nous avons conçu le dispositif de formation continue ici mis en œuvre et étudié en articulation avec la dynamique de l'apprentissage par l'activité présentée au schéma 1.

Figure 3 : Conception du dispositif de formation continue sur le nouveau moyen d'enseignement Narramus en lien avec la dynamique d'enquête selon Dewey (Thievenaz, 2019)



4. Approches méthodologiques

4.1.Recueil des données dans un contexte de formation

Afin de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites en formation et d'identifier la structure d'éventuelles séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques, nous avons choisi d'étudier le dispositif de formation continue présenté dans le schéma 3 et mis en place au sein d'un établissement primaire genevois en 2020-2021.

La formation continue étudiée se déroule dans une école appartenant au réseau d'enseignement prioritaire (REP[1]) et vise à accompagner des enseignant·es dans l'appropriation et la mise en œuvre en classe d'un nouveau moyen d'enseignement de l'expression orale en collectif *Narramus*[2] introduit récemment à Genève. Comme l'indique le Tableau 1 ci-dessous, l'équipe universitaire[3] assurant la conception et l'animation de la formation continue a co-construit avec l'équipe enseignante l'objet d'enquête suivant : « *Comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif avec la méthode Narramus* » (étape 0). Ensuite, l'équipe universitaire a alterné des étapes de formation portant sur des situations de travail filmées dans les classes des enseignant·es impliqué·es (étape 1) et des temps de recherche analysant les discours produits durant une étape de formation afin de nourrir l'étape suivante, dans la perspective d'un programme de recherche technologique (Durand, 2008). Les étapes de formation comportent des moments d'*autoconfrontation individuelle* (étape 2) et des moments d'enquête collaborative en petit groupe (étapes 3 et 5) puis en établissement scolaire (étape 7). Ces enquêtes successives sont conçues à partir des éléments significatifs dégagés lors des étapes précédentes.

[1] Le réseau d'enseignement prioritaire est caractérisé par sa population d'élèves, provenant de milieux socio-économiques peu favorisés, et met à disposition des écoles des moyens supplémentaires afin de favoriser l'égalité des chances en termes de réussite scolaire et de la qualité des apprentissages.

[2] Méthode élaborée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, visant la capacité de comprendre et de raconter une histoire.

[3] Mentionnons que certains des animateur·rices de la formation sont également les co-auteurs de cet article.

Tableau 1 : Étapes de la formation et du recueil de données

Étapes de la formation	Description des étapes	Partici-pant·es	Durée des verbatims transcrits	Nombre citations codées
Étape 0	Co-construction de l'objet d'enquête avec *Narramus, comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif en école REP ?*	F, 3 E, CP, D		
Étape 1	Films en classe	3 E		
	Visionnage et thématisation des extraits vidéos	F		
Étape 2	Autoconfrontations individuelles (AC)	3 E, F	BAS: 0h56 STE : 0h53 SEP : 01h02	BAS : 331 STE : 153 SEP : 314
Étape 3	Enquête collaborative 1 en sous-groupe (ENQ1)	3 E, F, CP	1h50	562
Étape 4	Nouveaux films en classe	3 E		
	Visionnage et thématisation des extraits vidéos	F		
Étape 5	Enquête collaborative 2 en sous-groupe (ENQ2)	3 E, F, CP	2h23	329
Étape 6	Élargissement de l'enquête à l'établissement	F, CP		
Étape 7	Enquête collaborative 3 (ENQ3)	9 E, F, CP	3h42	78
			10h46	**1'767**

Enseignant·es : BAS : Bastien SEP : Séphora STE : Stella

Participant·es : F = formateurs-trice E = enseignant·es CP = coordinateurs/trices pédagogiques D = directrice

4.2. Démarche d'analyse

Nous nous intéressons aux verbalisations produites par les enseignant·es pendant les échanges portant sur l'activité visionnée, que ce soit en autoconfrontation individuelle ou lors de moments d'enquête avec les pair·es. Pour notre analyse, nous nous sommes donc focalisés sur les autoconfrontations individuelles de Bastien (AC_BAS), Séphora (AC_SEP) et Stella (AC_STE), sur les trois temps d'enquête collaborative (ENQ1, ENQ2 et ENQ3) que nous avons retranscrites *verbatim* puis codées à l'aide du logiciel *Atlas.ti*. Nous cherchons à repérer d'une part les systèmes de signification utilisés par les enseignant·es pour apprécier l'activité visionnée (Peirce, 1978), que ce soit lorsqu'ils se rapportent à leur propre activité ou à celle d'autrui ; qu'ils la mettent en lien avec une activité réelle, potentielle, habituelle ou prescrite (Muller, 2017). Pour ce faire, nous cherchons d'abord à identifier les contenus thématiques sur lesquels les enseignant·es échangent en lien avec l'objet d'enquête « *Comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif avec la méthode Narramus* ». Puis, nous nous intéressons à la structure de ces échanges en découpant et codant les verbalisations portant sur ce contenu en éléments. Notre démarche se déroule selon les quatre phases suivantes.

Phase 1 : Identification de contenus thématiques

Nous codons puis catégorisons les contenus thématiques liés à l'objet d'enquête abordés lors des échanges par les enseignant·es.

Tableau 2 : Description des contenus thématiques abordés dans les données de verbalisation

N°	Question	Indicateurs (description)	Exemples
1	Quelle est la thématique abordée en lien avec la méthode *Narramus*?	Contenu thématique	Évaluation des élèves. Construction d'une image mentale par l'élève. Intentions de *Narramus*. Métacognition. Participation des élèves. Posture de l'enseignant·e. Sens des activités proposées par *Narramus*.

Phase 2 : Découpage en éléments à partir d'indicateurs de codage

Lorsque les enseignant·es abordent un *contenu thématique*, nous découpons les échanges en éléments à partir des questions figurant dans le Tableau 3 : *qui parle et depuis quelle fonction ?* Les enseignant·es font référence à des éléments de leur activité professionnelle énoncés soit comme *indéterminés* (Dewey, 1938), c'est-à-dire obscurs, confus, contradictoires, soit à des éléments *déterminés* qui sont relatés comme des faits, problèmes ou tensions possédant une forme identifiée (re)connue dans l'activité visionnée ou dans l'activité générique d'enseignant. Cela nous amène à poser la question suivante : *de quelle nature est l'élément qui introduit l'échange ?* Puis, nous questionnons : *de quelle activité est-il question ?* afin d'identifier le type et l'appartenance de l'activité évoquée ; puis, *dans quelle temporalité l'activité évoquée se situe-t-elle ?* Afin de percevoir l'effet sur la dynamique des échanges, dès qu'un code en lien avec n'importe laquelle des questions change, un nouvel élément est créé et systématiquement codé à l'aide de tous les indicateurs et ainsi de suite jusqu'à la fin du contenu thématique abordé. Ce qui nous amène à la dernière question : *qu'est-ce qu'apporte la séquence des éléments successifs dans la dynamique des échanges ?*

Phase 3 : Analyse quantitative de co-occurrence des codes

Pour relever d'éventuelles relations entre les codes et faire une analyse des données visant un modèle explicatif (Woods, 1987), nous réalisons ensuite une analyse interprétative basée sur des indices quantitatifs (Duchastel et Laberge, 2014). Cette analyse se base sur la co-occurrence des codes.

Phase 4 : Analyse qualitative séquentielle

Enfin, nous nous focalisons, dans une approche qualitative, sur la succession de verbalisations qui donnent à voir de nouvelles appréhensions, voire compréhensions de l'activité analysée dans les autoconfrontations individuelles et les enquêtes collaboratives. Dans ces verbalisations, nous suivons l'évolution des éléments initiant les échanges sur un *contenu thématique* au fur et à mesure de l'échange. En nous basant sur la théorie de l'enquête de Dewey (1938) telle que décrite ci-dessus en lien avec le schéma 1, nous identifions les évolutions suivantes.

Tableau 3 : Description des questions posées aux données issues des verbalisations pour les découper en éléments ainsi que des indicateurs et codes créés pour les coder.

N°	Questions	Indicateurs (descriptions)	Codes (abréviations)
2	Qui parle ?	Nom intervenant (3 lettres)	E: BAS, SEP, STE F: FOR1, FOR2
	Depuis quelle fonction ?	Enseignant, Formateur, CP, D	
3	À quel moment ?	Timing du tour de parole	[MN :S]
4	De quelle nature est l'élément introduit dans l'échange ?	L'élément initial est déterminé L'élément initial est indéterminé	Élément déterminé Élément indéterminé
5	De quelle activité est-il question ?	**Types d'activité évoquée :** Activité de l'Enseignant Activité de l'Élève Activité conjointe Enseignant-élèves Activité de la formation	ACTENS ACTEL ACTENS-EL ACTFOR
	À qui appartient cette activité ?	Activité singulière (à moi/à autrui) Activité générique	MOI, AUTRUI_XX GEN
6	Dans quelle temporalité s'inscrit l'activité évoquée ?	**Temporalité :** Antérieure à l'activité filmée Activité filmée Activité en formation/enquête Activité ultérieure, projetée Temps générique (toujours, habituellement)	 Temps -2 Temps -1 Temps 0 Temps +1 Temps H
7	Quelle dynamique cela provoque-t-il par rapport à l'élément initial introduit dans l'échange?	**Effet sur l'élément initial :** Nourrir, enrichir Diversifier Problématiser Resignifier	 Élément enrichi Élément diversifié Élément problématisé Élément resignifié

Tableau n° 4. Éléments initiaux et évolutions possibles

Éléments initiaux et définitions des évolutions possibles	Exemples issus des verbalisations
Élément initial déterminé pouvant être …	*STE [16:02] : Elle s'impose plus là/elle reprend sa place puis d'ailleurs si tu vois elle se retourne.*
Élément initial indéterminé pouvant être …	*BAS [00:38:10] : Alors, à quoi ça sert à l'enseignant de retranscrire dans des bulles l'avis des enfants ou la réponse des enfants alors que ces derniers ne savent pas lire ?*
… enrichi Ce qui est (in)déterminé est approfondi, développé, enrichi avec le même point de vue.	*BAS [00:18:45] : Elle essaye de leur faire comprendre ce qu'elle attend d'eux. Elle donne des exemples en fait.*
… diversifié Ce qui est (in)déterminé est regardé, questionné avec un autre point de vue.	*STE [14:38] : Moi ça me fait penser quand j'avais aussi fait la chèvre biscornue que chaque fois que je montrais l'image de la chèvre/ils me disaient toujours la chèvre biscornue.*
… problématisé Ce qui est (in)déterminé est problématisé.	*SEP [15:32] : C'est ça développer le mot là qu'il dit l'enseignant développer c'est ça/c'est ça qui pose problème c'est le développement.*
… resignifié Un nouveau sens est donné à l'élément (in) déterminé, sa signification est transformée.	*STE [00:58:05] : Là je pense que c'est devenu un geste, alors que sur le moment je pense que c'était pas un geste professionnel, sur le moment c'était une bouée.*

Ce que nous désignons comme *éléments initiaux* pour les enseignant·es marque le début d'un échange sur un *contenu thématique* entre les participant·es à l'enquête. Nous les différencions en éléments *déterminés* ou *indéterminés* selon s'ils perturbent ou non la transaction entre le/la participant·e et son environnement professionnel. Nous les qualifions d'*élément initial déterminé*, lorsque l'enseignant·e énonce ou relate un fait, un problème, une tension qu'il peut identifier soit dans l'activité visionnée, soit dans l'activité générique d'enseignant·e ou encore dans sa pratique. Par *élément initial indéterminé*, nous entendons ce que l'enseignant·e déclare comme étant obscur, confus, voire contradictoire. Ces éléments initiaux peuvent être soit *enrichis* par les échanges qui vont suivre, soit *diversifiés*, soit *problématisés*, soit *resignifiés* suivant ainsi des séquences et des trames sémiotiques diverses.

5. Résultats et discussion des analyses quantitatives et qualitatives

Dans cette partie, nous montrons d'abord la pertinence de notre méthodologie pour identifier la teneur des dialogues et leur évolution dans le cadre d'autoconfrontations individuelles suivies d'une enquête collaborative menée en formation continue. Nous présentons ensuite les résultats issus : a) des analyses quantitatives des données (nombre d'occurrences et de co-occurrences entre les différentes catégories) ; b) des analyses qualitatives séquentielles illustrant l'évolution des verbalisations sur l'activité analysée en lien avec la méthodologie *Narramus*. Nous terminerons ensuite sur les perspectives que ces résultats donnent pour concevoir de tels contextes de formation continue où l'évaluation des situations de travail basées sur la vidéo concourt selon nous à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es.

5.1 Analyse quantitative d'occurrences et de co-occurrences des codes

Le Tableau 5 montre les contenus thématiques dominants liés à la compréhension des enjeux didactiques et à la mise en œuvre de la méthode *Narramus*. Par rapport aux compétences complexes que cette méthode vise, relevons notamment l'importance des contenus liés à la construction d'images mentales chez les élèves, à la compréhension des intentions de la méthode ou encore à la métacognition. Ces thématiques se doublent d'un autre enjeu que les enseignant·es thématisent fortement autour de la participation des élèves dans les moments collectifs de travail sur *Narramus*.

Tableau n° 5. Contenus thématiques par étape de formation

	Total des contenus thématiques abordés lors des auto-confrontations et des enquêtes						
Contenus thématiques	**AC BAS**	**AC SEP**	**AC STE**	**ENQ1**	**ENQ2**	**ENQ3**	**Total**
Évaluation des élèves	0	0	0	0	4	0	4
Construction d'une image mentale	7	7	0	55	12	1	82
Intentions de *Narramus*	23	5	14	28	25	4	86
Métacognition	3	1	5	24	10	2	45
Participation des élèves	14	10	6	43	25	3	101
Posture de l'enseignant·e	3	1	0	16	7	0	146
Sens des activités de *Narramus*	2	2	0	13	16	0	33
Total	52	26	25	179	99	10	497

Comme le montrent les données, l'introduction du nouveau prescrit – la méthode *Narramus* qui vise l'enseignement de la compréhension et l'expression orale – nourrit de nombreux échanges initiés par tou·tes les enseignant·es tant par rapport aux enjeux propres à la méthode (intentions et image mentale) que par rapport à des dimensions plus générales de participation des élèves ou de postures de l'enseignant·e. Cela montre l'importance d'accompagner l'appropriation d'un nouveau moyen d'enseignement avec une formation visant à résoudre la tension entre les pratiques précédentes et celles induites par la nouvelle méthode. Si cette tension est commune au collectif d'enseignant·es, elle va s'exprimer et déstabiliser différemment l'activité de chacun·e, comme nous allons le voir dans les échanges.

5.2 Éléments (in)déterminés initiaux enrichis, diversifiés, problématisés et/ou resignifiés

Le Tableau 6 montre le nombre d'extraits liés à un contenu thématique identifié dans chaque corpus et le type d'éléments (déterminé/indéterminé) qui l'initie. Il montre également les transformations que va subir l'élément dans la séquence des échanges.

Tableau 6 : Éléments initiaux liés aux contenus thématiques abordés et leur évolution dans les séquences d'échanges

		Élément initial d'un contenu thématique		Séquence des échanges sur les contenus thématiques			
Étape de formation	**Nb extraits**	**Déterminé**	**Indéterminé**	**Problé-matisé**	**Enrichi**	**Diversifié**	**Resignifié**
AC_BAS	14	10	4	4	42	0	0
AC_SEP	15	10	5	5	43	13	11
AC_STE	9	2	7	4	30	8	7
ENQ1	18	15	3	21	60	37	60
ENQ2	11	4	7	21	20	45	45
ENQ 3	1	1	0	5	7	3	7

De manière générale, nous pouvons relever que les éléments qui initient les échanges sur un *contenu thématique* sont principalement déterminés, en particulier dans les autoconfrontations et lors de la première enquête. Ce n'est que lors de la seconde enquête que les échanges sont majoritairement initiés par des éléments indéterminés. Nous en déduisons donc que, suite à l'expérience nouvelle de voir son activité ou celle d'autrui et de la verbaliser, les participant·es amènent dans les premiers échanges surtout des éléments qui font sens pour eux et sur lesquels ils-elles arrivent à mettre des mots. On remarque également que dans les autoconfrontations, l'élément initial va avant tout être enrichi. Dans les enquêtes, la première – initiée principalement par des éléments déterminés – va majoritairement voir les éléments *enrichis* et *resignifiés* dans les échanges alors que la seconde – initiée davantage par des éléments indéterminés – les voit principalement *diversifiés* et *resignifiés*. Quant au troisième temps d'enquête, il ne comporte qu'un extrait sur un contenu thématique déterminé qui va surtout être *enrichi* et *resignifié*.

5.3 Se voir à travers les films d'autrui

Les participant·es convoquent avant tout des *éléments déterminés* pour initier les échanges sur les contenus thématiques. L'activité prioritairement évoquée est l'*activité-propre* dans sa dimension *déterminée*, un résultat qui converge avec les études montrant qu'à travers le visionnement de l'activité d'autrui, c'est d'abord soi et son activité que les enseignant·es mobilisent. L'activité générique est également très présente, figurant comme référence idéale à l'aune de laquelle les participant·es questionnent tant leur activité que celle de l'enseignant·e visionné·e. Quant à l'activité singulière, avant tout celle de l'enseignant·e observé·e, les participant·es se focalisent sur des éléments déterminés en les mettant en relation soit avec l'activité générique, soit avec leur propre activité.

Tableau 7 : Activité évoquée en lien avec les éléments déterminés/indéterminés

	ACTENS MOI	ACTENS-EL MOI	ACTEL MOI	ACTENS SINGULIER	ACTENS-EL SINGULIE	ACTEL SINGULIER	ACTENS GENERIQUE	ACTENS-EL GENERIQUE ACTEL GENERIQUE	ACTEL GENERIQUE	ACTFOR	TOTAL %
Élément déterminé	84	62	34	60	28	51	36	24	27	31	438
%	25%			19%			12%			4%	61%
Élément indéterminé	51	46	19	16	6	8	75	31	16	15	283
%	16%			4%			17%			2%	39%
Total %	41%			23%			29%			6%	

Les participant·es focalisent leur attention d'abord sur l'activité des enseignant·es, puis sur la relation enseignant·e-élèves et enfin sur l'activité des élèves, et ce dans toutes les catégories. Cela montre que c'est avant tout sur l'activité enseignante que les participant·es enquêtent, davantage que sur celle des élèves.

5.4 Co-occurrences liées aux éléments diversifiés, enrichis, problématisés et resignifiés

Si l'on s'intéresse à la première partie du tableau 8 qui croise les éléments et l'activité propre (moi), singulière (autrui) et générique, nous observons que l'activité principale convoquée dans les échanges est l'activité propre (43%), puis générique (33%). De manière générale, les participant·es parlent avant tout de leur activité qu'ils mettent assez systématiquement en regard avec une activité générique. Cette activité propre est surtout enrichie et resignifiée, alors que l'activité générique est d'abord enrichie, puis diversifiée, problématisée et resignifiée à parts égales. L'activité singulière d'autrui est moins présente, mais est convoquée prioritairement pour effectuer des resignifications (10%). Relevons également que les occurrences de problématisation sont les moins nombreuses et qu'elles sont surtout faites en lien avec l'activité générique. Cette première partie du tableau tend donc à montrer que les échanges produisant une *contextualisation* (diversification à 20% ou enrichissement à 41% au total) sont les plus nombreux dans le corpus de verbalisations et que ceux liés à la *décontextualisation* (problématisation à 9% au total) sont les plus rares et portent essentiellement sur l'activité générique. Enfin, les échanges liés à la *recontextualisation* (resignification à 29% au total) portent eux sur l'activité singulière (soit propre, soit celle d'autrui).

Tableau 8 : Croisement des éléments en fonction de l'activité, du type de formation et de la temporalité

ELEMENT	Activité MOI	Activité SINGU-LIERE	Activité GENE-RIQUE	AC indivi-duelles	Enquêtes collabora-tives	Temps -2	Temps -1	Temps 0	Temps H	Temps +1
Diversifié	7%	5%	8%	2%	19%	1%	9%	2%	8%	1%
Enrichi	21%	7%	13%	19%	20%	2%	17%	3%	17%	1%
Probléma-tisé	2%	1%	6%	2%	11%	1%	2%	1%	6%	0%
Resignifié	13%	10%	6%	2%	25%	2%	13%	4%	6%	4%
Total	43%	24%	33%	25%	75%	6%	41%	10%	37%	6%
Nombre	531			443		575				

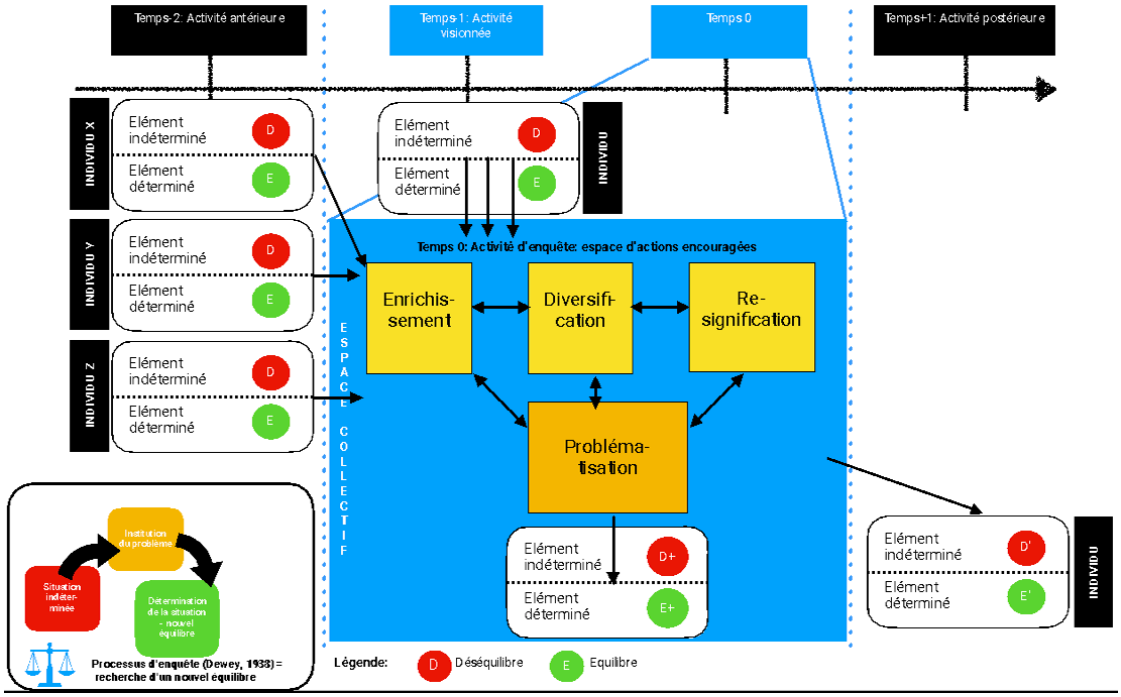
Si l'on s'intéresse maintenant au croisement entre les éléments et les autoconfrontations individuelles *versus* les enquêtes collaboratives, on observe que ces échanges ne mobilisent pas les mêmes éléments. L'autoconfrontation individuelle permet presque exclusivement d'enrichir l'activité, alors que les enquêtes collaboratives permettent d'abord de la resignifier, mais également de l'enrichir, de la diversifier et, avec moins d'occurrences, de la problématiser. L'autoconfrontation individuelle s'inscrit donc dans une *contextualisation* de l'activité, alors que les enquêtes favorisent les mouvements de *décontextualisation* et *recontextualisation*.

Enfin, terminons sur les croisements entre éléments et temporalités. Nous voyons que l'essentiel des échanges sur l'activité se déroule en alternance entre le temps de l'extrait filmé, support des échanges (*Temps -1* à 41%) et le temps générique (*Temps H* à 37%). La diversification comme l'enrichissement convoquent également alternativement ces deux temporalités, alors que la problématisation se déroule principalement au temps générique. Quant à la resignification, elle intervient essentiellement en lien avec l'activité visionnée (*Temps -1*), mais aussi en lien avec le temps générique (*Temps H*). Nous observons donc ici encore que la dynamique *contextualisation – décontextualisation – recontextualisation* opère en lien avec la convocation de ces différentes temporalités.

5.5 Analyse séquentielle qualitative : séquences typiques

Notre question de recherche principale vise à identifier les séquences typiques d'échanges qui favorisent les mouvements de *contextualisation - décontextualisation - recontextualisation*. Nous analysons donc les verbalisations en fonction des types de séquences (reconfiguration des éléments au sein d'un extrait abordant un contenu thématique), initiées par des *éléments in(déterminés)* repérés dans notre corpus. Pour représenter la dynamique de telles séquences, nous avons produit le schéma ci-dessous.

Figure 4 : Séquences d'éléments lors d'enquêtes collaboratives



Ce schéma modélise les références à l'activité mobilisées dans les échanges que l'on voit se jouer dans les moments d'enquête collaborative. Les différent·es participant·es (individus X, Y, Z) amènent dans l'espace de formation (*Temps 0*) des éléments provenant soit de leur activité antérieure (*Temps -2*), soit de l'activité filmée (*Temps -1*) qui est visionnée et analysée dans l'espace collectif (en bleu). Dans cet espace, les échanges vont amener à enrichir, diversifier, problématiser, voire resignifier l'activité évoquée, dont la signification va bouger (*élément (in)déterminé* +). L'analyse de l'activité évoquée dans l'espace collectif peut également générer la projection d'une activité transformée (*élément (in)déterminé « prime »*) dans un temps ultérieur (*Temps +1*).

Dans chaque extrait abordant un contenu thématique, les éléments apportés par les participant·es apparaissent de manière combinée et séquentielle. L'arrivée d'un élément va générer des séquences d'échanges typiques, enrichies ou diversifiées par d'autres éléments qui vont faire évoluer l'élément dans l'espace collectif de la formation. Nous avons identifié six séquences typiques que nous décrivons ci-dessous.

Séquence A : élément initial (in)déterminé enrichi

Cette séquence est caractérisée par une dynamique d'échanges qui permettent d'approfondir ou de conceptualiser la situation (in)déterminée apportée. Dans le cas d'éléments indéterminés, l'objectif est la recherche et la mise en mots des causes du déséquilibre ou de la confusion générée par la situation.

> AC_BAS [27:42] : [...] et du coup moi pendant que je leur demandais bah voilà il faut aussi gérer la classe avec le curseur de la souris aller sur le petit play en bas à gauche qui est pas très euh
>
> FOR [28:04] : Mais donc là toi t'es en train de penser t'es en train de penser à quoi exactement ? pendant que tu
>
> BAS [28:09] : Bah à pas que ce soit trop long euh qu'ils répètent bien le vocabulaire, mais après je peux pas non plus vérifier auprès de tout le monde je peux pas être sûr que tout le monde le répète en chuchotant comme c'était demandé quoi

> FOR [28:21] : Mais donc t'es en train de faire attention de mettre l'image de leur donner le signal et l'idée c'est qu'ils donnent le mot en même temps
>
> BAS [28:33] : oui

Les échanges amènent un développement de la situation depuis le même point de vue, même s'il y a un approfondissement. Ce type de séquence est omniprésent dans les *autoconfrontations individuelles*, comme on peut le voir dans le Tableau 8 ci-dessus, et apparaît en proportion égale avec les éléments diversifiés dans les *enquêtes collaboratives*.

En ce qui concerne l'*appartenance de l'activité*, nous observons que la focale est principalement mise sur l'activité propre ainsi que sur l'activité générique. Quant à la *temporalité*, l'activité filmée singulière située dans un *Temps -1* est mise en relation avec l'activité habituelle, générique et située dans un *Temps H*, afin d'interpréter et d'expliquer l'activité singulière dans un mouvement de *contextualisation*. La confrontation de ces deux types d'activité se fait souvent avec un regard évaluatif sur l'activité singulière par rapport à l'activité générique, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous :

> ENQ1_BAS [12 :38] Voilà donc c'est typique là. J'aime bien insister auprès des enfants pour qu'ils participent, posent des questions [...] et du coup je fais exprès de questionner un enfant vers la droite, vers la gauche, derrière, devant, pas forcément toujours ceux qui lèvent la main. Voilà mon but c'est en fait de les activer un petit peu (rires).

Séquence B : élément initial (in)déterminé diversifié

Dans ce type de séquences, l'élément initial introduit par un·e participant·e est approfondi dans l'espace collectif et confronté à un ou plusieurs autres points de vue, comme le montre l'exemple suivant :

> ENQ2_SEP [20 :18] Moi je ne vois pas la même chose parce que je trouve qu'ils sont quand même assez captivés. Faudrait qu'on revoit pour être sûrs, mais il me semble que tu, que Stella tire, le... Ce que les élèves ont dit, en fait, il y en a un qui répond quelque chose et puis, en jouant la comédie, elle montre que ce n'est pas possible en fait.

Les séquences de diversification proposent un *objet* à interpréter et à analyser de différents points de vue, à partir de différents cadres interprétatifs (théoriques, expérientiels) permettant d'amener d'autres contextualisations. La diversification n'entraîne pas automatiquement une resignification de l'élément initial, car les nouvelles manières de contextualiser peuvent être rejetées par le/la participant·e qui a introduit l'élément initial. Cette séquence permet d'ouvrir un horizon de possibilités d'interprétation de l'objet analysé.

Les séquences de diversification se retrouvent presque uniquement dans les moments d'*enquête collaborative*, il semble beaucoup plus difficile de diversifier son point de vue dans les *autoconfrontations individuelles*, à moins que les chercheur·es ne proposent un revisionnement de l'activité filmée qui amène l'auto-confronté·e à considérer des éléments non vus auparavant. L'élément initial porte sur l'activité filmée (*Temps -1*), soit *mienne* soit *singulière*, tandis que l'activité générique (*Temps H*) permet d'interpréter et d'expliquer différemment l'activité investiguée.

Séquence C : élément initial (in)déterminé problématisé

Ces séquences sont caractérisées par la problématisation de l'élément initial. Dans cette situation, les participant·es confrontent des points de vue, voire négocient le sens, afin de parvenir à un accord sur *ce qui pose problème*, ce que relève l'exemple qui suit :

> ENQ1_STE [10 :39] C'est vrai que du coup par rapport à la question comme il y a les deux images, tu vérifies quoi ? Le mot lapin ? Ou l'idée du lapin dans l'histoire ? Parce que là il y a les deux

La problématisation nécessite la présence, au moins implicite, d'un élément autre, c'est pourquoi ces séquences comportent également une diversification et se retrouvent essentiellement dans *les enquêtes collaboratives* et peu dans les *autoconfrontations individuelles*, sauf si l'élément a déjà été problématisé antérieurement par l'auto-confronté·e.

Ce mouvement de *décontextualisation*, qui permet d'identifier *ce qui est en tension* dans la situation, implique une focalisation sur une activité générique située dans un *Temps H*, comme le montre l'exemple. Il permet de sortir d'une situation *singulière* ou *mienne* pour construire la « contradiction systémique intérieure » au niveau générique (Engeström et Sannino, 2011, p. 371).

Séquence D : élément initial (in)déterminé resignifié

Les resignifications sont des séquences de transformation de la signification originale de l'élément initial. La resignification est le produit d'une problématisation, exprimée implicitement ou explicitement dans la séquence, d'un changement de point de vue et/ou d'un revisionnement forçant une *décontextualisation* de l'élément initial. La resignification rétablit une situation d'équilibre en construisant une signification renouvelée de l'élément initial dont les participant·es conviennent collectivement et qui, dans la séquence du moins, n'est pas remise en question.

Elle peut générer, dans une certaine mesure, une transformation de l'activité visée ou au moins une intention de changement : les données montrent que le *Temps +1* apparaît avant tout en lien avec les éléments resignifiés. Par ailleurs, on constate que l'activité resignifiée est avant tout une activité *singulière* ou *mienne* et moins une activité générique.

> ENQ2_BAS [19 :35] Ben, le fait de théâtraliser, peut-être que ça va faire prendre conscience aux élèves ce qu'on attend d'eux. Mais le risque, selon moi, c'est que justement ça va amener une certaine excitation. Au risque de peut-êtreen perdre certains, parce qu'on les voit discuter entre eux, rigoler, etc. Donc çava engendrer du bruit. Du coup, je pense que ça peut être négatif.
>
> [27 :19] (Visionnage du film)
>
> FOR 1 [27:20] Les élèves ils sont comment là pour vous, dans vos nez d'enseignants?
>
> BAS [27:27] Ben ils sont captivés. Ils sont, ils sont concentrés j'ai l'impression.
>
> FOR 2 [00:27:31] Regardez la photo. Imaginez-vous envoyer cette photo-là à votre directrice et vous dites « regarde mes élèves quand je fais classe ». Qu'est-ce qu'elle dit votre directrice?
>
> STÉ [27:38] Y a l'autre là…
>
> SEP [27:40] Ça va. 3 élèves sur heu…
>
> BAS [27:42] C'est plutôt cool.
>
> CP [27:43] Ils sont plutôt attentifs.
>
> BAS [27:45] La majorité elle est là quoi.

Cet exemple illustre un mouvement de *recontextualisation* : une problématisation suivie d'une négociation de sens de l'extrait visionné amène une nouvelle perception du contexte. L'activité resignifiée intervient majoritairement dans les *enquêtes collaboratives*, car elle nécessite de la diversification. Elle représente l'objectif ultime d'un espace de formation conçu comme espace d'actions encouragées visant la croissance tant de l'expérience des participant·es que de la culture professionnelle commune (genre professionnel). En effet, une telle séquence offre aux participant·es un pouvoir d'agir augmenté pour comprendre et projeter leur activité future dans une situation qui a été contextualisée, décontextualisée puis recontextualisée.

Nous avons également identifié deux autres séquences qui interviennent dans le corpus et sont intéressantes à plusieurs titres.

Séquence E : Élément indéterminé généré par les échanges et/ou le (re)visionnement lors de la formation

Cette séquence est caractérisée par la génération d'un élément indéterminé, d'un déséquilibre par l'espace de formation lui-même en *Temps 0*. La séquence commence par la description ou l'interprétation d'une activité par les participant·es. Dans cette première analyse, aucun élément indéterminé n'est identifié ou verbalisé. C'est le (re)visionnement, le point de vue ou l'apport d'un autre élément par un·e autre participant·e qui fait émerger une contradiction dans l'activité analysée, produisant une indétermination. Dans la suite des échanges, les différentes significations apportées par les participant·es conduisent à modifier le point de vue sur l'élément investigué, parvenant, dans certaines situations, à résoudre l'indétermination.

Comme on le voit dans l'extrait suivant, un épisode peut démarrer avec un élément déterminé pour STE qui devient, au fil des échanges, un élément indéterminé, source d'une nouvelle enquête. C'est ainsi l'activité de formation qui crée un déséquilibre pour un·e participant·e ou pour le collectif.

> ENQ2_STE [11 :13] Et en fait quand j'ai regardé à la fin, ben il y a un élève il a fait un animal qui devait partir en pleurant et pis il a repris ce « maman j'ai peur ». Donc je me suis dit ça, ça montre bien que passer par l'état mental, puis leur demander à eux de se mettre à la place et de eux dire les phrases, ça peut leur permettre de mieux s'approprier l'histoire et de mieux la sortir. [...]
>
> BAS [16 :16] Ouais, ben moi je trouve que là, il y a clairement un problème de compréhension de la consigne. Ils ne comprennent pas exactement ce que Stella...
>
> FOR 1 [16 :23] Toi tu as l'impression qu'ils ne comprennent pas...
>
> BAS [16 :25] Ouais moi en tout cas, j'ai l'impression que les élèves comprennent pas tout à fait ce qu'ils doivent dire. Enfin, [...] ils comprennent, mais ils n'arrivent pas à formuler correctement comme ils devraient le dire. [...]
>
> SEP [17 :41] Moi un peu pareil, moi, je n'ai pas... Enfin, ce n'était pas une question de consignes. Mais je vois que c'est difficile pour les élèves de se mettre à la place des personnages. Et puis de nouveau. Attente, heu... Voilà « Attentes d'enseignants » versus « Ce que les élèves sortent ». On sent que Stella, elle attend quelque chose qu'elle n'obtient pas...

Séquence F : Resignification d'un élément indéterminé sans problématisation explicite

Enfin, nous avons repéré une dernière séquence typique dans laquelle l'introduction d'un nouvel élément dans l'espace collectif de formation résout un déséquilibre par rapport à un élément initial indéterminé. Dans un premier moment, un élément indéterminé est thématisé dans l'espace collectif de formation. Deux cas de figure peuvent alors exister : soit, dans la succession des tours de parole, chaque participant·e apporte son point de vue sur cet élément, ce qui permet de résoudre la tension. Ce changement de perspective produit une resignification de l'élément en tension. Dans l'autre cas de figure, un extrait vidéo est revisionné et grâce à la prise en compte d'éléments non vus préalablement, les participant·es reconsidèrent l'activité et sa signification, faisant ainsi disparaître le déséquilibre initial, comme le montre l'exemple suivant :

> ENQ1_SEP [05 :02] Parce que moi j'ai compris qu'avant, quand il leur a fait ouvrir la boîte à mémoire, du coup tu dois dire ce que tu as dans la tête et il me semblait qu'il n'y avait pas d'image justement [...]
>
> FOR [05 :09] Bah le gros avantage du film c'est ça c'est que tu dis : j'ai l'impression que. C'est pas long, c'est une minute, on re-regarde et vous allez voir...

STE [05 :18] Je sais pas peut-être que là c'était le lapin que tu voyais pas…

FOR 1 [05 :20] Vous allez voir des choses que vous ne voyiez pas jusqu'à l'instant. […]

(Visionnage du film) [05 :35 à 05 :51]

SEP [05 :51] Après il dit : est-ce que vous voyez bien alors qu'il n'y a pas d'image donc… ça veut […] dire qu'il y a quelque chose qui a été travaillé avant.

5.6 Des perspectives pour enrichir l'action de formation

L'identification de ces différentes séquences typiques nous amène à proposer aux formateurs/trices une *modélisation en trois axes* leur permettant de saisir et faire évoluer les éléments en temps réel dans les échanges entre participant·es. En fonction de ceux-ci et des extraits vidéos à disposition, ils peuvent essayer de

1. enrichir ou diversifier l'élément sur lequel l'enquête porte en sollicitant soit le point de vue d'autres participant·es ou en amenant le leur ; soit en revisionnant la vidéo librement ou en pointant des moments précis ;

2. approfondir ou non l'élément proposé par un·e participant· ;

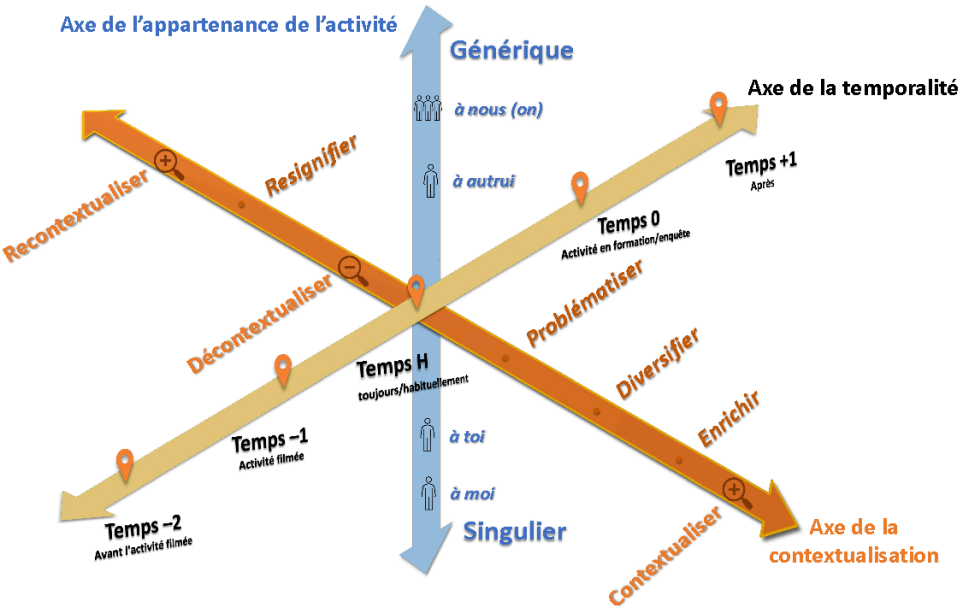
3. amener un nouvel élément sur lequel faire porter l'enquête ;

4. problématiser ou faire problématiser l'élément par les participant·es ;

5. resignifier ou faire resignifier l'élément par les participants·es.

Dans ces différents cas de figure, le/la formateur/trice fait évoluer les éléments nourrissant l'enquête, soit pour accompagner la recherche de pistes, soit pour identifier les stratégies utilisées par les participant·es dans la résolution d'un problème de métier. Le (re)visionnement de l'activité peut également permettre de remettre en question la signification d'un élément dans les échanges, que ce soit lors des autoconfrontations individuelles ou des enquêtes collaboratives. Du point de vue de l'encadrement d'enquêtes collaboratives, il est important d'identifier ces différentes pistes pour les formateur/trices, car cela leur donne accès aux préoccupations professionnelles et aux stratégies auxquelles les enseignant·es recourent dans leurs pratiques réelles. Les formateur/trices peuvent ainsi faciliter l'évolution des échanges sur trois axes en jouant sur la temporalité, l'appartenance de l'activité et le mouvement de *contextualisation - décontextualisation - recontextualisation* comme le représente le schéma ci-dessous.

Figure 5 : Modélisation de trois axes pour orienter les échanges dans les enquêtes



6. Conclusion

Par rapport à notre ambition de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites dans différents espaces de formation et d'identifier la structure de séquences typiques d'échanges favorisant ces dynamiques, nous conclurons d'abord sur l'intérêt de la méthodologie proposée. Les six séquences typiques décrites ci-dessus ne prétendent pas être exhaustives et figées, mais montrent bien l'intérêt qu'il y a à croiser les différents indicateurs dans l'analyse de l'évolution des éléments pour mieux saisir la dynamique des échanges. Dans nos prochaines recherches, nous viserons à préciser encore le codage pour saisir de manière plus complète l'évolution des éléments. Cela devrait permettre d'affiner les analyses, par exemple pour mieux différencier ce qui relève de l'idéal *versus* de la culture de métier dans l'activité générique, les différences entre enrichissements de sa propre activité versus celle d'autrui entre les *autoconfrontations* et *enquêtes* ainsi que de contraster les resignifications générées par le visionnement vidéo *versus* par les interactions verbales. Il restera également à expérimenter, du point de vue des formateurs/trices accompagnant ce type de dispositifs de formation, si la modélisation proposée les aide à susciter de telles séquences et à identifier les axes sur lesquels positionner les échanges pour les déclencher.

Par rapport à l'identification de séquences typiques d'échanges favorisant les dynamiques de *décontextualisation / recontextualisation*, nos données font apparaître que la séquence de resignification est la plus complète. Elles témoignent également du potentiel de formation des enquêtes collaboratives enrichies par la vidéo qui nous apparaissent être des dispositifs à favoriser dans les projets de formation continue qui visent à accompagner les enseignant·es dans leur appropriation ainsi que dans la mise en œuvre de nouveaux moyens d'enseignement avec les élèves.

Comme le montrent nos résultats, l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement génère des difficultés professionnelles propres à sa compréhension, à sa mise en œuvre et à la transformation des pratiques d'enseignement. Son accompagnement par une formation continue sous forme d'enquête collaborative aide à identifier et à traiter, dans un collectif professionnel, les problèmes de métier que l'appropriation de cette méthode renouvelle. Un tel accompagnement permet de construire une évaluation partagée relative aux éléments liés à cette nouvelle prescription en analysant collectivement les activités réalisées en classe. Il amène également les participant·es à décontextualiser les pratiques singulières en problématisant les dilemmes que cette méthode pose. Cette démarche conduit à une recontextualisation par la construction de sens à partir des significations subjectives propres

à chacun·e et de la négociation de sens réalisée dans l'espace collectif. Ainsi, la formation articule le *sens prescrit* (les connaissances théoriques sur lesquelles repose la méthode), les différents sens issus des expériences individuelles avec la resignification construite collectivement. Cela concourt à l'émancipation et à la professionnalisation des participant·es dans la construction d'un jugement professionnel partagé.

7 Références

Brouwer, N. (2022). *Using Video To Develop Teaching.* Routledge.

Brouwer, C.N. et Robijns, F. (2014). In Search Of Effective Guidance For Preservice Teachers' Viewing Of Classroom Video. Dans B. Calendra et P.J. Rich (dir.), *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice* (p. 54-67). Routledge.

Chan, P.Y.K. et Harris, R.C. (2005). Video Ethnography and Teachers' Cognitive Activities. Dans J. Brophy et S. Pinnegar (dir.), *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation. Advances in Research on Teaching, Volume 11* (p.337-375). Emerald Group Publishing Limited.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans F. Filliettaz et J.-P Bronckart (dir.), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications (p. 37-55)*. Peeters.

CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires) (2020). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. [En ligne]. http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/

Colestock, A.et Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education, 17*(1), 7-29.

Crinon, J., Bautier, É. et Delarue-Breton, C. (2012). Chapitre 7. Discours enseignant, tâches et activités des élèves. Dans J. Beckers (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (p. 191-212). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2012.01.0191

Dewey, J. (1938/1993). *Logique. Théorie de l'enquête.* PUF.

Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, *2*(2), 255-286. https://doi.org/10.3917/rac.010.0255

Duchastel, J. et Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela* [En ligne], HS-15 | 2014.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, *2*(3), 97-121.

Engeström, Y. et Sannino, S. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, *24*(3), 368-387, Doi: 10.1108/09534811111132758

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p.103-140). Éditions Octarès.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: PUF.

Lussi Borer, V., Flandin, S. & Muller, A. (2018). Referentiality in Secondary Teachers' Video Observation of Others' Teaching. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education, 18* (1) [En ligne]. Repéré à http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.

Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p.305-315). PUF.

Muller, A. & Lussi Borer, V. (2018). Chapitre 4. Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. Dans : Cyrille Gaudin éd., *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 95-115). Paris: L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.geffa.2018.01.0095

Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe.* Seuil.

Sherin, M. G.et Russ, R. S. (2014). Making sense of teacher noticing via video. Dans B. Calandra, et P. Rich (dir.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (p. 3-20). Routledge.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et la formation. *Recherche & formation*, *92,* 19-38.

Tripp, R. T.et Rich, J. R. (2012). Using video to analyze one's own teaching. British Journal of Educational Technology, *43*(4), 678-704.

van Es, E. A.et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244-276.

Woods, P. (1987). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research.* Routledge.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans B. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (p. 141-163). De Boeck.