



Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité

Simon Flandin

► To cite this version:

Simon Flandin. Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. Recherche et formation, 2018, Savoirs et normes pour enseigner, 88, pp.61-74. hal-02002348

HAL Id: hal-02002348

<https://hal.science/hal-02002348>

Submitted on 31 Jan 2019

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

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

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité

Trainee teachers' normative evaluations in video-enhanced educational programs : effectiveness, sustainability, acceptability and accessibility

Simon Flandin

Équipe CRAFT - Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail

Laboratoire RIFT – Recherche, Intervention, Formation, Travail

Université de Genève, Suisse

Résumé

Alors que de nombreuses études indiquent que les enseignants en situation de vidéoformation déploient très spontanément et régulièrement une activité évaluative, la nature de cette activité reste méconnue. Nous avons analysé l'activité de six stagiaires à partir d'entretiens de remise en situation à l'aide de traces numériques. Les résultats montrent qu'ils mobilisent des normes évaluatives de quatre registres : (i) *efficacité* (potentiel éducatif) ; (ii) *soutenabilité* (économie de soi) ; (iii) *acceptabilité* (déontologie) ; (iv) *accessibilité* (possibilité perçue ou non d'adopter/adapter les actions identifiées). Nous en discutons les implications pour la formation.

Mots-clés : formation des enseignants, normes éducatives, ressources pédagogiques numériques, étude de cas.

Abstract

Many studies indicate that teachers spontaneously and regularly evaluate while observing videos of others' teaching, but this evaluative activity is understudied. We analyzed the activity of six trainee teachers using resituating interviews supported by digital traces. The findings show that they evaluate through four normative registers: (i) efficiency (educational potential), (ii) sustainability (self-economy), (iii) acceptability (professional ethics) and (iv) accessibility (perceived possibility to adopt/adapt identified actions). We discuss their implications for training.

Key words: teacher education, educational norms, digital resources for education, case study.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

1. L'activité normative des enseignants débutants en vidéoformation

Faire observer l'activité de pairs en vidéo est une pratique de plus en plus courante en formation des enseignants (Gaudin et Chaliès, 2015). Or, si elles sont en vidéoformation¹ des activités nécessaires, *analyser* et *évaluer* les actions observées reste difficile à inhiber (par exemple pour favoriser la description d'une action) ou au contraire à encourager (par exemple pour statuer sur la pertinence d'une action) de façon maîtrisée par le formateur. En effet, nous avons montré (Lussi Borer, Flandin et Muller, 2018) que des enseignants stagiaires (ES par la suite) invités à décrire sans interprétation ni jugement – et sans entraînement préalable à cet exercice – une action ou une situation visionnée ne se départissent pas spontanément d'une sémantique ordinaire de l'action (Ricœur, 1977). Cette sémantique est intrinsèquement normative et ancrée dans des préoccupations personnelles. À ce titre, il est difficile pour le formateur de contenir dans le registre de l'observable les descriptions produites par les ES. Par ailleurs, quand il cherche à encourager chez eux une évaluation des actions observées (par exemple sur la base d'une mise en perspective de ces actions avec leurs effets sur l'activité des élèves), il lui est souvent difficile de contenir les interprétations dans le domaine étudié. Qu'elle soit attendue ou non par le formateur, une activité normative des enseignants émerge très spontanément et régulièrement en situation de vidéoformation. Or, elle est méconnue, et cela pour deux raisons principales qui tiennent à la nature des recherches conduites dans le domaine.

La première raison est que ces recherches visent principalement à mettre en relation des dispositifs formalisables comme combinaisons de variables avec des apprentissages quantifiables, et ne prennent pas en compte la part d'activité non contrôlée des formés, ou bien souvent, uniquement comme des limites aux résultats obtenus (Flandin et al., 2018). Or, nous avons mis au jour dans une étude (Gaudin, Flandin, Ria et Chaliès, 2014) un caractère d'autonomie, irréductible et imprescriptible, dans l'activité d'observation vidéo des ES. Nous avons en effet constaté qu'indépendamment de l'approche pédagogique caractérisant deux dispositifs de vidéoformation distincts (*transmissive versus* *développementale*), les stagiaires projetaient un faisceau de préoccupations et percevaient un ensemble d'éléments qui leur étaient propres. En somme, ce que les ES voient dans les vidéos ne se réduit jamais à ce qu'ils sont censés y voir relativement aux fins pédagogiques du dispositif. C'est pourquoi les formateurs ne peuvent pas contrôler totalement, ni même *accéder* totalement, aux significations produites par les enseignants stagiaires, qui spécifient

¹ Nous utilisons le terme « vidéoformation » selon l'acception la plus large de « formation mobilisant des ressources vidéos », sans nécessairement conférer aux ressources vidéos une vertu intrinsèquement formative, ce que le terme pourrait suggérer.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

eux-mêmes – de manière volontaire ou non – ce qui leur importe dans l’activité visionnée. Ce constat indique qu’une meilleure connaissance de la normativité interne des enseignants stagiaires, ou tout du moins de son expression en situation d’observation vidéo, informerait utilement la conception d’environnement de vidéoformation.

La seconde raison est que les recherches s’intéressent majoritairement à l’observation vidéo en tant qu’elle contribue à des apprentissages prédéfinis et *a priori* pertinents. C’est notamment le cas des études visant le développement de la « vision professionnelle » (Sherin, 2001), envisagée comme une capacité à remarquer les éléments pertinents des situations d’enseignement afin d’agir de manière « adaptée ». Dans les débats qu’elle soulève, l’approche de la « vision professionnelle » est notamment interrogée par certains auteurs sur la question de la « pertinence » de ces éléments : qui de l’enseignant, du formateur, du chercheur ou de l’institution doit définir cette pertinence en formation ? Lefstein et Snell (2011) pointent les risques d’une confiscation du métier aux enseignants et d’une possible récupération institutionnelle. Les recherches concernées tendent généralement à conférer la « légitimité normative » tantôt aux chercheurs, tantôt aux enseignants expérimentés (voire au consensus entre eux). De fait, la pertinence du point de vue du débutant en formation reste à notre connaissance très rarement considérée sérieusement, ce qui entretient une définition déficitaire du débutant par rapport à l’expert, souvent considérée peu féconde (Ria & Leblanc, 2011).

A contrario, nous avons fait l’hypothèse, avec d’autres chercheurs (Lussi Borer et Muller, 2014a, 2014b) que mieux connaître l’activité normative des ES pouvait non seulement servir la conception de dispositifs de vidéoformation, mais aussi contribuer à la compréhension de leurs processus de développement professionnel.

2. Documenter la mobilisation de normes en situation de vidéoformation

Cette s’inscrit dans un programme de recherche en formation des adultes (Durand, 2008), conduit dans une épistémologie de l’activité et de l’expérience : celle du cours d’action (Theureau, 2006). Nous avons investigué les composantes normatives de l’activité d’observation vidéo d’ES confrontés aux ressources du premier thème de l’environnement numérique de vidéoformation NéoPass@ction². Les ES ont ainsi consulté des vidéos documentant l’évolution typique des dispositions à agir des enseignants novices dans les situations d’entrée en classe (voir Ria et

² Plateforme NéoPass@ction de l’Institut français de l’Éducation : neo.ens-lyon.fr (consulté le 6 février 2018). Pour en savoir plus sur le programme sous-jacent de recherche-conception en vidéoformation, voir notamment Flandin & Ria (2014), Ria & Leblanc (2011) et le numéro spécial n°75 de Recherche & Formation.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Leblanc, 2011). Cette évolution prend la forme d'une série d'activités typiquement déployées en situation d'entrée en classe par les enseignants débutants, notamment en éducation prioritaire (Ria et Leblanc, 2011). Les vidéos suivent une « frise développementale » organisant les situations d'entrée en classe depuis la moins maîtrisée jusqu'à la plus maîtrisée, ce qui correspond à une évolution typique du développement professionnel enseignant. L'environnement de formation ainsi conçu permet aux ES d'accéder à une « épure » des modalités d'action possibles. Cela leur permet de les expérimenter virtuellement, à travers des expériences immersives, mimétiques, projectives et empathiques. Ces expériences s'avèrent propices à l'expression normative des observateurs enseignants (Flandin, 2015 ; Leblanc, 2014) – notamment par des évaluations, comparaisons et mises en perspectives.

2.1 Méthode : entretiens de remise en situation à l'aide de traces numériques

Six ES volontaires du second degré ont participé à la recherche : trois en collège, trois en lycée ; trois hommes (23, 23 et 56 ans) et trois femmes (23, 23 et 25 ans) enseignant cinq disciplines : anglais, chinois, espagnol, éducation physique et sportive, et économie-gestion. L'environnement numérique de vidéoformation pouvant être considéré autoporteur, ils l'ont utilisé individuellement, en autonomie, et sans consigne préalable, au cours de deux sessions séparées de quatre à cinq semaines. Les ES ont tous utilisé la totalité du temps imparti (45 minutes) lors de la première session, et entre 32 et 44 minutes lors de la seconde session. L'écran était enregistré en continu à l'aide d'une application concaténant des captures à un intervalle de temps optimal, ce qui a permis d'obtenir une impression dynamique très satisfaisante pour la remise en situation (dix images par seconde).

À l'issue de chaque session, chaque ES a participé à un entretien de remise en situation à l'aide des traces numériques de sa session de vidéoformation (Flandin, Auby et Ria, 2016 ; Theureau, 2010). Au cours de ces entretiens, le chercheur cherchait à resituer l'ES dans son activité d'observation vidéo à l'aide des ancrages visuels fournis par l'enregistrement et de relances verbales attirant son attention sur des aspects particuliers de son activité. Les questions visaient à favoriser l'expression de sa conscience préréflexive (Theureau, 2006), c'est-à-dire la description par l'ES de l'expérience vécue à chaque instant de sa session de vidéoformation.

2.2 Traitement des données : documentation des expériences de vidéoformation

A l'échelle internationale, la plupart des travaux sur la vidéoformation des enseignants cherchent à isoler et à mettre en relation les multiples variables qui conditionnent les usages avec les multiples effets possibles en termes d'apprentissage des enseignants (Flandin et al., 2018). Le

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

champ de recherche en ressort éclaté et la cumulativité des résultats limitée (Gaudin & Chaliès, 2015). À l'opposé, notre approche accorde un primat à l'expérience et au point de vue situé des acteurs. Ce principe requiert une analyse des significations continuellement produites en situation, que nous discrétisons dans les verbatim d'entretien en unités significatives. Mais cela est insuffisant pour comprendre l'objet et la dynamique d'émergence de ces significations, c'est pourquoi Theureau (2006) a élaboré – sur la base de l'hypothèse de la pensée-signe formulée par Peirce (1978) – un outil méthodologique pour les documenter plus précisément. Le *signe hexadique* permet ainsi une décomposition de chaque signification exprimée par l'acteur en six composantes :

- *L'engagement* (noté E) est le faisceau de préoccupations de l'acteur en fonction des actions passées. Ces préoccupations ne se réduisent pas à des buts préétablis prêts à être concrétisés dans l'action, à des productions symboliques explicites et conscientes à tout instant : elles sont de pures possibles, largement indéterminés, hérités de l'activité passée. L'engagement traduit l'ouverture et la fermeture de ces possibles par l'acteur en situation.
- *L'actualité potentielle* (notée A) est la délimitation des attentes potentielles de l'acteur dans la situation. L'activité étant située dynamiquement, elle est toujours « rétention du tout juste passé » et « protension vers le tout juste à venir » : cette anticipation correspond à l'actualité potentielle. Elle permet à l'acteur de projeter des situations possibles à chaque instant.
- *Le référentiel* (noté S) est l'ensemble des types (ou savoirs) et relations entre types (ou normes) constituant la culture de l'acteur, et en attente de détermination à chaque instant. Le référentiel est un répertoire d'actions / d'interprétations / d'évaluations possibles, d'invariants relatifs, non figés et « typifiés » (voir plus loin la composante « interprétant »).
- *Le representamen* (noté R) est une perturbation, ce qui « fait signe » pour l'acteur au moment considéré. Il n'est pas une information qui s'impose à l'acteur mais une émergence interdépendante des autres composantes de l'expérience. Il est ce qui se manifeste à la conscience préreflexive de façon perceptive, mnémonique ou proprioceptive.
- *L'unité élémentaire* (notée UE) est l'action. Elle est la plus petite fraction d'activité dont un acteur peut rendre compte. Elle est à la fois la résultante des autres composantes du signe et l'expression synthétique de l'activité en cours. Elle peut être une action pratique, une communication, un sentiment, une focalisation ou une interprétation.
- *L'interprétant* (noté I) est la mise en relation d'éléments présents et passés, le repérage de régularités, l'évaluation normative, et donc l'apprentissage. Il est conceptualisé en tant que typification (ou typicalisation), c'est-à-dire comme attribution d'une validité (ou d'une

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

invalidité) et d'une valeur de généralité à une expérience vécue, sur la base de ressemblances et dissemblances avec des expériences et des circonstances passées. Il est une élaboration continue des types et réseaux de types de l'acteur, autrement dit la base de sa normativité.

Dans le cadre de notre étude, la documentation des composantes *référentiel* et *interprétant* était particulièrement importante car ces composantes rendent compte de la mobilisation des normes personnelles des ES et de leur évolution, donc notamment du caractère évaluatif de l'activité des ES.

3. Résultats

Les expériences significatives d'observation vidéo que nous avons identifiées comme *évaluatives* comprenaient :

- l'identification conjointe par un ES, dans la situation observée, d'un *enjeu* (d'un problème, d'une nouveauté) et d'une *action* réalisée par l'enseignant observé pour y répondre ;
- l'expression spontanée de normes personnelles mobilisées pour jauger la pertinence et la viabilité³ de cette action.

Si l'enjeu perçu se révélait significatif pour l'ES, celui-ci tendait à répéter ces évaluations sur le mode d'une enquête visant l'identification d'une action ou d'un ensemble d'actions plus pertinentes et plus viables que celles déjà connues de lui, la plupart du temps pour avoir déjà été mises en œuvre. Ces enquêtes normatives n'étaient pas des sélections mécaniques d'actions qui auraient été analysées chronologiquement et méthodiquement, et évaluées à partir d'une batterie de tests systématiques, ou d'une « check-list » de critères. Au contraire, les actions étaient sélectionnées et évaluées en temps réel par l'ES dans l'observation vidéo, en référence à des normes personnelles. Ces normes n'étaient pas mobilisées toutes et à tout instant de l'enquête mais seulement en fonction de ce qui était significatif pour l'ES au cours de sa session de vidéoformation. Bien qu'étant souvent mêlées du point de vue de l'expérience, elles étaient accessibles et discriminables par la documentation du référentiel de chaque ES, comparables dans le temps pour chaque ES et comparables entre les ES.

Nous avons construit inductivement quatre catégories – ou *registres* – de normes de viabilité, sur la base de l'identification de gradients de typicité des différentes occurrences de ces normes

³ Nous désignons par le terme de viabilité (du travail) l'appréciation continue et sensible, par l'opérateur, des situations dans lesquelles il évolue ou est susceptible d'évoluer, ainsi que de sa capacité à y agir convenablement en référence à ses propres normes en la matière.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

(voir Flandin, 2015). Cette typicité a été identifiée par : a) l'énonciation par les acteurs du caractère récurrent d'une norme ; b) la fréquence d'occurrence de la norme dans les verbatim d'un même acteur ; et c) le repérage de documentations similaires des normes exprimées par plusieurs acteurs. Cela a nécessité une analyse alternativement progressive (documentation chronologique des normes exprimées) et régressive (vérification de la capacité des registres produits à épuiser la variabilité des normes documentées), qui a permis de préciser et affiner itérativement les registres produits. Chacun de ces registres est exemplifié ici par des verbatim indiquant une évaluation positive (tendance à la validation) *versus* négative (tendance à l'invalidation) :

- (i) des normes d'efficacité : relatives au potentiel éducatif, au projet didactique, aux objectifs assignés à une situation d'enseignement ;

Exemples : « je trouve que cette organisation du travail favorise ce qui est important : les interactions... » versus « là je trouve que son mode d'intervention ne laisse pas assez de temps de parole aux élèves... » ;

- (ii) des normes de soutenabilité : relatives à l'économie de soi en situation, au calme, au confort d'intervention ;

Exemples : « c'est très fort de contrôler ces élèves difficiles simplement par sa présence, ses déplacements, ses regards... », versus « c'est vrai que les élèves finissent par se mettre au travail, mais quelle énergie dépensée par l'enseignante ! » ;

- (iii) des normes d'acceptabilité : relatives à une déontologie⁴, à des valeurs, à une éthique professionnelle ;

Exemples : « je trouve cette situation très valorisante pour les élèves, notamment ceux particulièrement en difficulté... » versus « ces règles sont trop autoritaires et infantilisantes selon moi... » ;

- (iv) des normes d'accessibilité : relatives à la possibilité perçue ou non d'adopter/adapter les unités identifiées.

Exemples : « ça c'est certain, dès demain j'essaie. » versus « c'est sûr que ça a l'air facile comme ça... mais j'en suis tellement loin ! ».

⁴ À la suite de Prairat (2009), nous conceptualisons la déontologie comme une délibération normative de l'ES par laquelle les activités sont valorisées (acceptées) ou dévalorisées (rejetées), vis-à-vis des critères auxquels il entend se soumettre.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Les normes de viabilité qui étaient mobilisées par les ES au cours des séquences d'enquête combinaient et déclinaient de manière complexe et située ces quatre registres. Ceux-ci rendaient possible l'attribution d'une valeur aux actions identifiées, par rapport à l'enjeu auquel elles étaient censées répondre du point de vue de l'ES. Les actions observées étaient donc valorisées ou dévalorisées en fonction de l'histoire des expériences similaires vécues ou imaginées par l'ES. L'exemple qui suit est un extrait d'entretien avec Aude (professeure d'anglais) remise en situation de visionnement d'une vidéo dont la lecture du titre, « Des règles économiques » a résonné avec une préoccupation d'enseignement vive pour elle : mettre les élèves au travail en s'économisant autant que possible.

Extrait 1 (Aude)

Chercheur : et donc là tu es allée voir...

Aude : « Des règles économiques » [titre de la vidéo]. Ça m'intéresse parce que du coup... de savoir comment s'économiser...

Chercheur : et alors la vidéo portait bien son nom ?

Aude : Je trouve qu'elle [l'enseignante filmée] parle beaucoup quand même. Pour des règles censées être économiques. Le fait qu'elle insiste sur « comme d'habitude », c'est pas mal, mais elle continue à beaucoup parler... On est loin de ce qu'on nous dit⁵ : « vous êtes censés parler le moins possible. »

⁵ Sans que nous l'ayons documenté ici, nous pouvons faire prudemment l'hypothèse selon laquelle le « discours » rapporté ici est celui de formateurs soutenant que l'enseignant doit peu parler pour maximiser le temps de parole des élèves.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

UE : Observant la situation de classe de l'activité typique 5 « Des règles économiques », recherche des pistes pour s'économiser en situation d'enseignement
Representamen (R) - L'usage répété de la formule « comme d'habitude » par l'enseignante filmée - Le long temps de parole de l'enseignante filmée
Engagement (E) - Trouver des pistes pour mettre les élèves au travail de façon économique
Actualité Potentielle (A) - Attentes relatives à l'identification de techniques, de façons de faire économiques
Référentiel (S) - Insister oralement sur le caractère habituel de la situation est efficace – <i>norme d'efficacité</i> - Un enseignant (d'anglais) doit parler le moins possible – <i>norme d'efficacité</i> - L'économie de soi passe par une économie de parole – <i>norme de soutenabilité</i>
Interprétant (I) - Gain de validité des normes mobilisées - Pas d'élaboration de nouvelle norme

Tableau 1 : Documentation hexadique de l'expérience vidéo relatée dans l'extrait 1

Dans cet extrait, bien que l'enjeu perçu dans la situation (« l'économie de soi ») fasse écho à une préoccupation vive, l'enquête d'Aude est infructueuse. En effet, les actions circonscrites dans l'activité de l'enseignante observée, relatives à l'utilisation de la parole, ne sont pas valorisées par Aude. Elle ne les invalide pas pour leur manque d'efficacité vis-à-vis de la mise au travail des élèves, mais parce qu'elles ne sont satisfaisantes ni vis-à-vis d'une norme d'efficacité relative à

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

l'enseignement de sa discipline (en accord avec les préconisations institutionnelles pour l'enseignement des langues), ni vis-à-vis d'une norme d'économie relative à l'économie de parole.

Le visionnement d'une même vidéo pouvait actualiser chez les ES des préoccupations et des normes différentes. C'est l'ES qui spécifiait, en fonction de sa propre histoire et de sa propre culture, notamment disciplinaire, ce qui était significatif pour lui à chaque instant et qui « faisait enquête » ou non. L'exemple suivant concerne la même vidéo que celle visionnée par Aude dans l'exemple précédent, mais visionnée cette fois par une autre ES, Émilie (professeure d'éducation physique et sportive).

Extrait 2 (Émilie)

Émilie : Elle est vraiment très présente. Elle regarde... N'importe quel geste... Par exemple, je me souviens : quand elle dit quelque chose, elle le répète une deuxième fois. « Restez debout, en silence. » Ça va relativement vite, ce sont des routines qu'elle a installées. Mais ça reste très autoritaire.

[...]

Chercheur : c'est satisfaisant, d'après toi, cette façon d'agir ?

Émilie : Elle est satisfaisante, parce que les élèves se mettent au travail, elle va jusqu'à ses fins... Mais c'est vraiment trop autoritaire...

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Observant la situation de classe de l'activité typique 5 « Des règles économiques », recherche des pistes pour s'économiser en situation d'enseignement
Representamen (R) - La forte « présence » de l'enseignante filmée par ses regards et ses gestes - Les paroles systématiquement répétées de l'enseignante filmée - La rapidité avec laquelle les élèves se mettent au travail - L'aspect routinier de la situation observée - L'autoritarisme de l'enseignante filmée
Engagement (eR) - Trouver des pistes pour mettre les élèves au travail de façon économique
Actualité Potentielle (aR) - Attentes relatives à l'identification de techniques, de façons de faire économiques
Référentiel (sR) - Mettre rapidement les élèves au travail nécessite des routines – <i>norme d'efficacité</i> - L'autoritarisme n'est pas souhaitable dans l'enseignement – <i>norme d'acceptabilité</i>
Interprétant (I) - Gain de validité des normes mobilisées - Pas d'élaboration de nouvelle norme

Tableau 2 : Documentation hexadique de l'expérience vidéo relatée dans l'extrait 2

Émilie n'apprend pas non plus dans cette situation car son enquête est infructueuse. Elle est plutôt confortée dans ses convictions et critères de viabilité. L'enquête porte sur le même enjeu que celle d'Aude : mettre les élèves au travail dans une relative économie de soi, mais Émilie ne perçoit pas tout à fait les mêmes indices, et n'effectue pas les mêmes interprétations. En effet, elle identifie comme Aude des actions de paroles répétées, mais aussi des gestes, des regards et un caractère

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

routinier concourant à une forte « présence » de l'enseignante dans la classe. Cette impression lui fait attribuer une relative viabilité de la situation vis-à-vis de l'enjeu perçu (« *Elle est satisfaisante, parce que les élèves se mettent au travail, elle va jusqu'à ses fins* »). Ses normes d'efficacité relatives à la mise au travail et aux apprentissages des élèves sont donc satisfaites, mais pas ses normes d'acceptabilité relatives à l'intervention en classe et à la relation aux élèves. Les actions de l'enseignante observée sont en effet évaluées comme trop autoritaires par Émilie.

Lorsque ces séquences d'enquête n'aboutissaient pas sur des apprentissages nouveaux, comme dans les exemples présentés, elles pouvaient néanmoins renforcer des normes déjà construites ou renforcer la vigilance, dans le champ des préoccupations professionnelles, vis-à-vis de l'enjeu perçu (« *je vais essayer de penser à regarder plus mes élèves* ») – mais aussi, potentiellement, un sentiment de frustration (« *ça ne dit pas comment il faut faire...* »).

Discussion

Partant du constat largement partagé dans le champ de la vidéoformation des enseignants selon lequel l'activité d'observation des enseignants se départit rarement de jugements spontanés (expression de normes personnelles), notre recherche visait à rendre compte de l'activité évaluative des ES en situation d'observation vidéo autonome. Le choix de l'environnement numérique NéoPass@ction a permis d'offrir aux ES participant à la recherche un accès vidéo minimalement médiatisé au travail réel des enseignants, en leur donnant à voir des configurations d'activités dans leur état « brut ». La richesse des situations et les ancrages d'enquête possibles étaient ainsi en grande partie conservés, contrairement à d'autres dispositifs « trop » normés (Lussi Borer et Muller, 2014b), dans lesquels les contenus à maîtriser et les éléments pertinents à observer sont définis à l'avance et sans les ES.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, dans l'épistémologie du cours d'action à laquelle se réfère notre recherche, la normativité s'exprime par des combinaisons et déclinaisons complexes et situées de types et de réseaux de types sur le travail. Notre étude a permis de déterminer que cette normativité spontanée s'exprime dans quatre registres de viabilité personnelle : (i) des normes d'efficacité, relevant de l'engagement de rendre le travail utile, relativement au sentiment personnel d'utilité de l'enseignant et plus ou moins en rapport avec les prescriptions institutionnelles, (ii) des normes de soutenabilité, répondant à l'engagement de rendre le travail possible et supportable, (iii) des normes d'acceptabilité, répondant à l'engagement de rendre le travail acceptable vis-à-vis de critères socio-éthiques, et (iv) des normes d'accessibilité, spécifiques aux situations de formation, visant à prendre la mesure de l'appropriabilité technique des actions observées.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Notons d'abord que ces normes sont proches des critères usuels de conception technique centrée sur l'utilisateur : utilité, utilisabilité et acceptabilité (Nielsen, 1993). Nous pouvons pour l'expliquer établir – prudemment – un parallèle entre l'expérience d'appropriation d'un objet technique et celle d'appropriation d'une technique humaine (corporelle). En effet, si le travail peut être conçu comme un usage finalisé de soi et de son corps (Schwartz, 2011), donc un usage technique de soi, il n'y a pas de raison que du point de vue de l'expérience, l'évaluation spontanée d'un objet technique diffère fondamentalement de celle d'une entité technique corporelle (c'est-à-dire une action). Ce parallèle est sensiblement le même que celui qu'établit Simondon (1989) entre les dynamiques d'individuation et de concrétisation, qui caractérisent une augmentation continue de cohérence interne. Il est plausible de penser l'appropriation de la culture de métier enseignant par les débutants comme un moyen d'augmenter leur propre cohérence interne notamment au travail.

Le regard évaluatif et normatif spontanément adopté par les enseignants trouve d'autres explications dans la littérature : (i) celle de la convocation d'une normativité institutionnelle (Lussi Borer et Muller, 2014a), les enseignants n'étant la plupart du temps observés au travail que par leur tuteur et leur inspecteur, deux personnes chargées de les évaluer formellement ; (ii) celle d'une forte culture de l'évaluation, en progression dans la société contemporaine (Sherin et Russ, 2014). Nous proposons une troisième explication, moins sociologique et plus anthropologique. Les jugements produits par les enseignants de notre étude sont toujours contextuels et relationnels (rapport entre enjeu et action visant à y répondre). Ils ne convoquent pas plus souvent la norme académique que d'autres moyens d'évaluation. Si comme nous l'avons proposé suivant Schwartz, le travail peut être conçu comme un usage de soi et de son corps, la vidéoformation peut être conçue par les ES comme une occasion d'optimisation de l'usage de soi, en fonction des enjeux et problèmes perçus successivement dans l'observation du travail. Or, d'après Varela (1989), « la plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais enactées, on les fait émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun d'une manière toujours contextuelle » (pp. 90-91). En d'autres termes, ce qui tend à être validé à un moment donné est ce qui est perçu comme étant « bon » pour nous dans le déséquilibre relatif dans lequel nous nous trouvons (dans une enquête), ce qui nous semble pouvoir constituer une « augmentation de nous-même » (Di Paolo, Rohde et De Jaegher, 2010). Selon ces considérations, il est cohérent pour un enseignant engagé dans la recherche d'une optimisation de soi au travail d'adopter un regard normatif sur une succession de solutions possibles. Dès lors, il paraît intéressant

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

de poursuivre des recherches sur cette normativité « autoréférentielle », qui à notre connaissance n'a pas été précisément investiguée avant cette recherche, même si l'on trouve dans la littérature des allusions, par exemple à « des considérations éthiques et pragmatiques », à « l'évaluation du caractère souhaitable et faisable » des actions d'enseignement observées (Brouwer et Robijns, 2014).

Nous pouvons noter, pour conclure, une certaine forme d'engagement utilitariste, « consumériste », « court-termiste » des débutants en vidéoformation, souvent documenté par la recherche sur leur formation de manière générale. Il semble que pour les enseignants, la vraisemblance des situations observées et des activités qui s'y déploient confère « par avance » une validité aux nouvelles actions qu'ils élaborent. La mobilisation spontanée, située et combinatoire de normes personnelles rend possible l'attribution d'une valeur aux actions identifiées dans la vidéo, relativement à l'enjeu auquel elles sont censées répondre du point de vue de l'enseignant. Ainsi comme le propose James (1975), « la validité de [leurs] idées correspond à leur pouvoir de réalisation » (p. 34, notre traduction).

Dans l'approche de la formation que nous soutenons, centrée sur l'activité et l'expérience (Durand, 2008), il s'agirait donc d'accompagner les trajectoires des enseignants stagiaires en *instrumentant* la mobilisation de normes évaluatives de façon analytique afin d'encourager le développement de nouvelles dispositions à agir. À ce titre, et étant donné que ces dispositions à agir présentent structurellement une certaine résistance, nous rejoignons les auteurs qui avancent qu'il est nécessaire d'enclencher un processus de *renormalisation* (Lussi Borer et Muller, 2014a ; Schwartz, 2007), c'est-à-dire « d'appropriation et / ou de renouvellement de règles éprouvées dans l'action et dont la viabilité a été testée par soi-même et / ou d'autres ». En faisant réfléchir à l'efficacité professionnelle sous l'angle de sa double valence « objective » et « subjective » (Saujat, 2010), la formation peut favoriser la recherche de compromis entre les normes personnelles de viabilité des enseignants, notamment celles relatives à la soutenabilité du travail (mais pas seulement), et les normes prescrites par l'institution, notamment relatives aux objectifs de performance (Ria & Leblanc, 2011). Cette voie pourrait permettre de dépasser un engagement au changement à très court terme, tel que manifesté par les ES, et soutenir des trajectoires de développement professionnel plus prometteuses et de longue portée.

Bibliographie

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). New York, NY: Routledge.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Di Paolo, E. A., Rohde, M. et De Jaegher, H., (2010). Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. Dans J. Stewart, O. Gapenne et E. A. Di Paolo (dir.), *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science* (p. 33-87). Cambridge, MA: MIT Press.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

Flandin, S. (2015). Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation. Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : Méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités*, 13(2), 1-24.

Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A., Roche, L., Blanes Maestre, C., Gal-Petitfaux, N., Lussi Borer, V. et Ria, L. (2018). Une approche sémiologique de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.

Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L. et Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21-50.

James, W. (1975). *Pragmatism* (Vol. 1). Harvard: Harvard University Press.

Leblanc, S. (2014). Vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle, *Activités*, 11(2), 143-171.

Lefstein, A. et Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505-514.

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014a). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014b). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et Formation*, 75, 65-80.

Lussi Borer, V., Flandin, S. et Muller, A. (2018). Beyond Noticing, Interpretation and Reflection: Referentiality in Teachers' Video Observation of Others' Teaching. *Contemporary*

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Issues in Technology and Teacher Education, 18(1). En ligne : <https://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching/>

Nielsen, J., (1993). *Usability engineering*. Boston, MA: Academic Press.

Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-6. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation et didactique*, 3(2), 113-131.

Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.

Ricoeur, P. (1977). La sémantique de l'action. Dans D. Tiffeneau (dir.), *La sémantique de l'action* (p. 1-35). Paris : CNRS Éditions.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence Aix-Marseille I, Marseille.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133.

Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et apprentissages*, 7, 148-182.

Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. Dans T. Wood, B.S. Nelson et J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (p. 75-93). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Sherin, M. G., & Russ, R. S. (2014). Teacher noticing via video. Dans B. Calandra et P.J. Rich (Eds.), *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice* (p. 3-20). New York : Routledge.

Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier, coll. Philosophie.

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*, 4(2), 287-322.

Flandin, S. (accepté). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.