

Vidéoformation des enseignants: l'expérience internationale du programme Néopass



Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordonnateurs

Cet ouvrage propose un dialogue entre les expériences de recherche menées en Europe et en Amérique latine sur la formation des enseignants par le biais de la vidéo et des outils numériques. Il ouvre des perspectives fiables, innovantes et pertinentes pour la recherche et la formation des professionnels de l'Éducation au XXI^e siècle. Il présente une méta-synthèse actualisée de la littérature scientifique sur le sujet et décrit brièvement le développement du programme Néopass, initié en 2010 par l'ancien Centre de recherche Alain Savary, devenu depuis l'Institut Français d'éducation (IFE) de l'École Normale Supérieure de Lyon. Tout au long du texte, des expériences d'utilisation et d'adaptation des principes théoriques, méthodologiques et procéduraux de la formation des enseignants par la vidéo, inspirées du programme Néopass, sont présentées. Ces expériences, appliquées en situation réelle d'enseignement au Brésil, en Belgique, en Équateur, en France et en Suisse, témoignent d'une approche prometteuse du développement professionnel en éducation.

Vidéoformation des enseignants: l'expérience internationale du programme Néopass

Luis D'Aubeterre, Luc Ria
Coordonnateurs

CDD: 370

VIDÉOFORMATION DES ENSEIGNANTS: L'EXPÉRIENCE INTERNATIONALE DU PROGRAMME NÉOPASS

ISBN: 978-9942-624-81-9

©Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Ouvrage évalué par des pairs en double aveugle

Première édition numérique : mars 2025

Traduction: mai 2026

Colección Elizabeth Larrea de Granados

Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Luc Ria

Coordinateurs de projet

Cyrille Gaudin, Luc Ria, Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Patricia Pérez-Morales, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela, Jaime Iván Ullauri-Ullauri, Paulina Mejía-Cajamarca, Christian Mendieta Chacha, Tania Calle García, Charly Valarezo Encalada, Janneth Anatolia Morales Astudillo, Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés, Liana Sánchez Cruz, Giovanna Rosado Holguin, Silverio Jesús González Téllez, Daysi Karina Flores Chuquimarca, Lucas Lucken, Simone Luccas, Julia San Martín, Marion Van Brederode, Valérie Lussi Borer, Marc Blondeau, François Lambert, Coryse Moncarey, Catherine Van Nieuwenhoven, Clémence Jacq, Frédérique Mauguen

Auteurs



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

EDITORIAL
UNAE



IFÉ
INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION



Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez

Recteur

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

Vice-recteur à la formation

Alexander Mansutti Rodríguez

Vice-recteur à la recherche, à l'innovation et aux études supérieures

Direction des publications et du développement éditorial

Tatiana León Alberca

Directeur

Anaela Alvarado Espinoza

Designer et maquettiste

Antonio Bermeo Cabrera

Illustrateur

Leonardo López Verdugo

Correcteur de style

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Téléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Conseil d'administration de l'ENS-Lyon

Emmanuel Trizac

Président

Emmanuelle Boulinaeu

Vice-président académique

Christine Pérez

Vice-président de la recherche

Vincent Michelot

Vice-président des relations internationales

Stephane Parola

Vice-président stratégique

Cécile O'Brien

Direction Générale des Services

Traduction française

Romina Cecilia Proaño Valencia

Sommaire

- 9 Introduction des coordonnateurs
Luis D'Aubeterre, Luc Ria
- 17 À propos de cet ouvrage
Yves Lichtenberger
- 23 Préface
Serge Leblanc
- 31 Fondements théoriques et méthodologiques de Néopass@ction**
- 33 Chapitre 1. Exploiter la vidéo pour former les enseignants: proposition d'un cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature
Cyrille Gaudin
- 71 Chapitre 2. Analyser et scénariser l'activité de professionnels de l'éducation à des fins de vidéo-formation: perspective historique du programme Néopass
Luc Ria
- 89 Applications adaptatives de Néopass@ction en recherche développées en Équateur**
- 91 Chapitre 3. Utilisation et adaptation de Néopass@ction à l'Université Nationale de l'Éducation UNAE-Équateur
Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado
- 111 Chapitre 4. La vidéo comme ressource pour la réflexion des enseignants dans le processus de formation et de recherche pédagogique
Patricia Pérez-Morales, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela, Jaime Iván Ullauri-Ullauri
- 131 Chapitre 5. Conception d'une plateforme virtuelle inclusive pour la formation des enseignants: une expérience Néopass@ction
Jaime, Ullauri-Ullauri, Paulina, Mejía-Cajamarca

- 163 Chapitre 6. Apports de la plateforme Néopass@ction à la formation initiale des enseignants: perceptions de chercheurs de l'Université Nationale de l'Éducation
Christian Xavier Mendieta Chacha, Luis Leonardo, Zambrano-Vacacela
- 183 Chapitre 7. L'autoréflexion des pratiques pédagogiques en Éducation Maternelle: une dialogique spéculaire
Tania Calle García, Charly Valarezo Encalada
- 197 Chapitre 8. La formation des enseignants et l'autoréflexion comme expérience de transformation pour l'Éducation Maternelle
Janneth Anatolia Morales Astudillo, Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés
- 223 Chapitre 9. Réflexions d'experts en formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques virtuelles lors du projet Néopass@ction UNAE-Éducation Maternelle
Liana Sánchez Cruz, Giovanna Rosado Holguín
- 241 Chapitre 10. Écoles co-apprennantes et co-formatrices: enjeux d'un processus d'accompagnement formatif dans l'EIB de l'Équateur, le cas UECIB « ABC »
Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado, Silverio Jesús González Téllez, Daysi Karina Flores Chuquimarca
- 259 Chapitre 11. Techno-pédagogie en Éducation Interculturelle Bilingue: conception d'une proposition de formation des enseignants
Daysi Karina, Flores Chuquimarca
- 279 Chapitre 12. Pensée pratique, *Lesson Study* et vidéoformation des enseignants à l'Université Nationale de l'Éducation
Silverio Jesús González-Téllez
- 299 Expériences internationales de recherche avec Néopass@ction en Brésil, Suisse et Belgique**
- 301 Chapitre 13. Entre prescription et travail réel: apports de Néopass@ction à la formation des enseignants dans le contexte brésilien
Lucas Lucken, Simone Luccas, Julia San Martín
- 321 Chapitre 14. Utilisation de la vidéo-formation dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignantes et des enseignants
Valérie Lussi Borer, Marion van Brederode

- 341 Chapitre 15. Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs: Présentation de la plateforme mise en ligne

Marc Blondeau, François Lambert, Coryse Moncarey, Catherine Van Nieuwenhoven

361 Conception et développements actuels de techno vidéoformation en France

- 363 Chapitre 16. Néopasscadres, un processus de conception
« *tourbillonnaire* » entre recherches et actions en éducation

Clémence Jacq

- 391 Chapitre 17. Conception d'une ressource de vidéoformation sur
l'activité des formateurs

Frédérique Mauguen

Introduction des coordonnateurs

Luis D'Aubeterre
Luc Ria

Ce livre électronique propose au lecteur un dialogue en contrepoint de diverses expériences de recherche menées dans des contextes nationaux européens et latino-américains, directement liés à la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants par l'utilisation technologique de la vidéo et des dispositifs numériques, mis en scène dans l'intention d'ouvrir des perspectives fiables, inédites et appropriées pour la recherche et la formation professionnelle dans le domaine éducatif du XXI^{ème} siècle.

Le texte débute par une méta-synthèse de la littérature scientifique liée à l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. Pour ce faire, Cyrille Gaudin propose une cartographie qui aide les chercheurs et les chercheuses et les formateurs et les formatrices à naviguer dans le réseau dense de textes et d'expériences de vidéoformation des enseignants et des enseignantes, développés dans le monde, au cours de ces dernières décennies. La cartographie présentée implique une revue approfondie d'articles et de chapitres de livres, à travers l'analyse de leurs cadres théoriques et méthodologiques et de leurs modèles de formation par l'utilisation de la vidéo. Cela fournit une variété de points de référence fondamentaux pour les personnes intéressées à concevoir et à réaliser des processus de vidéoformation initiale ou continue pour les enseignants.

Ensuite, Luc Ria retrace les grandes lignes de développement du programme technologique de vidéoformation Néopass, dont les

débuts remontent à 2010, au Centre Alain Savary, rattaché à l'ancien Institut National de Recherche Pédagogique en France qui, un an plus tard, est devenu l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS Lyon). Ce chapitre décrit les conditions qui ont déterminé l'émergence d'un programme de recherche et de production de données empiriques sur le travail réel d'enseignants débutants, qui a abouti à la conception et à l'utilisation de la plateforme numérique Néopass@ction, en tant que matrice de ressources pour le développement professionnel initial ou continu des enseignantes et des enseignants.

À partir de ce programme technologique, Luis D'Aubeterre poursuit la trame avec son texte, en exposant la complexité du processus initial d'adaptation de Néopass@ction aux conditions professionnelles propres au contexte scolaire rural indigène de l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) en Équateur. Là, a été produite une première enquête sur l'accompagnement collaboratif en vidéoformation (2018-2021), avec un petit groupe de cinq enseignants autochtones de l'éducation primaire appartenant au peuple Kichwa-Saraguro et un enseignant métis du lycée, qui était aussi, directeur de l'établissement d'enseignement participant. Ce chapitre fait une analyse comparative (différences et similitudes théoriques-méthodologiques) entre le programme de recherche et de formation original de l'IFÉ et celui de l'enquête sur le terrain de la EIB, conçue à l'Université Nationale d'Éducation (UNAE).

Le chapitre qui suit constitue une réflexion partagée sur l'utilisation de la vidéo comme outil et stratégie pour promouvoir la réflexion des enseignants pendant le processus de formation réalisé dans le cadre d'une recherche menée à l'UNAE, par Patricia Pérez, Leonardo Zambrano et Jaime Ullauri, dans le cadre du Programme de Professionnalisation des enseignants équatoriens en exercice, dépourvus de formation pédagogique. Les auteurs proposent entre autres, une analyse comparative de l'utilisation de la vidéo dans la *Lesson Study* et dans la méthodologie Néopass@ction, basée sur leurs propres expériences d'application dans leurs travaux de recherche sur le terrain.

Par la suite, Jaime Ullauri et Paulina Mejía exposent leur expérience de conception et application d'une série d'outils numériques inclusifs pour élargir les possibilités d'utilisation de la plateforme Néopass-UNAE-Profesionalización, aux utilisateurs ayant des limitations ou handicaps visuels et/ou auditifs. Partant de leur position théorique et éthique sur l'inclusion numérique comme puissant outil stratégique de changement en faveur du renforcement du processus d'éducation inclusive pour les personnes handicapées, les auteurs introduisent une dimension jusqu'ici inédite et prometteuse dans les processus de vidéoformation des enseignants à venir.

Après l'analyse comparative de l'évolution de la vidéoformation des enseignants à l'IFÉ et des récentes recherches d'adaptation menées à l'UNAE sur le programme Néopass@ction à plusieurs contextes éducatifs équatoriens, Christian Mendieta et Leonardo Zambrano présentent les résultats de leur enquête sur la perception des enseignants de cette université, sur l'utilisation et les bénéfices de la plateforme Néopass@ction dans les processus de vidéoformation initiale des enseignants, en vue de promouvoir des espaces de réflexion sur la pratique éducative. Leur étude offre des pistes sur la façon de motiver l'utilisation de la plateforme Neopass@ction-UNAE parmi les professeurs de l'université pour renforcer la formation de leurs étudiants, en tant que futurs enseignants en Équateur.

De leur côté, Tania Calle et Charly Valarezo proposent une approche analytique sur l'auto-réflexion des pratiques pédagogiques dans l'Éducation Initiale (préscolaire), entendue comme un dialogue spéculaire, basée sur leur projet de recherche et d'innovation pédagogique appelé « Néopass@ction : une méthodologie de vidéoformation pour améliorer la pratique pédagogique », réalisée en 2020, pendant la pandémie de COVID-19, avec deux groupes d'enseignants bénévoles en deux centres d'éducation initiale équatoriens. L'auto-confrontation des enseignantes à partir de leur propre vidéo, avec l'accompagnement du chercheur, leur aurait permis d'en construire un « dialogue spéculaire » formatif sur leurs propres actions professionnelles.

À partir de ce même projet Néopass réalisé avec des enseignantes d'écoles maternelles équatoriennes, Janneth Morales et Jennifer Ordoñez analysent les expériences pédagogiques en classe et le raisonnement pratique des enseignantes volontaires participantes, avant et après leur vidéoformation. Ce travail est basé sur une approche herméneutique-phénoménologique, dont la principale conclusion a été la pertinence de la vidéoformation pour développer l'autoréflexion et la coréflexion des enseignantes, tout en générant des communautés d'inter-apprentissage pour structurer des propositions alternatives de formation professionnelle dans la formation initiale en Équateur.

Le chapitre suivant proposé par Liana Sánchez et Giovanna Rosado, constitue une enquête sur les considérations et les critères pédagogiques techniques exprimés par des experts universitaires en formation des enseignants, sur les pratiques pédagogiques virtuelles réalisées pendant la période du confinement provoqué par le COVID-19, dans le cadre du projet Néopass@ction UNAE-Educación Inicial, auquel elles ont participé en tant que co-chercheuses. L'étude souligne l'importance accordée par ces experts à des aspects clés de cette expérience, tels que : la collaboration entre pairs, une planification adéquate, un environnement de confiance, la diversification des contenus, le soutien familial et l'utilisation stratégique des ressources numériques lors de cette expérience d'éducation virtuelle.

Toujours dans l'espace éducatif de l'Équateur, Luis D'Aubeterre, Silverio González et Daysi Flores présentent de manière critique le développement et les résultats d'une recherche collaborative d'accompagnement pour la formation in situ des enseignants, dans une école autochtone rurale du peuple Kichwa-Saraguro, dans laquelle on mène depuis sept ans un travail de terrain complexe, combinant les stages de formation préprofessionnelles des étudiants universitaires du programme d'Éducation Interculturelle Bilingue de l'UNAE, avec la vidéoformation professionnelle des enseignants de l'unité éducative communautaire interculturelle bilingue « ABC », à San Pablo de Tenta. L'objectif de cette recherche en étant de faciliter une transformation progressive des pratiques et processus pédagogiques, administratifs et

de gestion, pour l'amélioration continue des processus scolaires basés sur les Normes de Qualité de l'Éducation de l'Équateur.

Ensuite, à partir de l'expérience équatorienne de recherche collaborative d'adaptation de Néopass@ction dans un contexte d'Éducation Interculturelle Bilingue déjà exposé dans cet ouvrage, le texte réflexif de Daysi Flores présente la conception d'une technopédagogie pour la formation initiale des enseignants applicable dans ce sous-système éducatif. Une réflexion y est proposée sur la diversification des ressources et des processus pédagogiques qui suggèrent de nouvelles modalités d'apprentissage, basées sur les tendances qui émergent des technologies de l'information et de la communication (TIC), transformées en Technologies d'Apprentissage et de la Connaissance (TAC) par leur application aux contextes éducatifs, lesquels deviendraient par la suite, des Technologies d'Autonomisation et de Participation (TAP), par leur application dans des contextes sociaux.

Poursuivant dans une perspective d'analyse théorique, Silverio González argumente sur le développement de la pensée pratique dans la profession d'enseignant, à travers l'utilisation de la *Lesson Study* et de la vidéoformation des futurs enseignants, à l'Université Nationale de l'Éducation. Il analyse les fondements du modèle pédagogique UNAE, dans lequel est explicitement proposé le développement de compétences professionnelles liées à la recherche empirique et à la réflexion théorique sur l'action (praxis) pédagogique à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. L'auteur conçoit l'éducation comme un engagement envers le sujet et ses choix, puisque l'apprentissage ne peut pas se faire uniquement à partir de disciplines et des matières, mais à partir de problèmes et des contextes qui permettent de réfléchir et de réapprendre les connaissances pratiques.

Le texte suivant se situe dans un autre contexte éducatif latino-américain : l'Universidade Estadual do Norte do Paraná au Brésil, où Lucas Lucken, Simone Luccas et Julia San Martín analysent les apports de Néopass@ction à la formation des enseignants, à partir d'un cours intitulé : « Les connaissances issues de l'expérience du travail pédagogique : quels apports à la formation initiale des enseignants ? ». L'objectif

général consistait à partager et à expérimenter les apports de l'analyse de l'activité réelle dans le processus de construction de l'expérience professionnelle d'enseignement, à travers un processus d'immersion mimétique, défini comme la capacité de générer des représentations à partir des expériences d'autrui. Ce travail pratique leur permet d'amorcer une discussion sur la relation entre le travail réel et la prescription du travail dans le contexte éducatif brésilien.

Poursuivant dans le contexte européen francophone, Marion Van der Broden et Valérie Lussi-Borer présentent leurs réflexions théorico-méthodologiques et éthiques sur l'utilisation qu'elles font de la vidéoformation pour soutenir le développement professionnel des enseignants en Suisse. Les autrices partent d'une approche clinique du travail enseignant, en faisant référence au stress dans le travail scolaire, lorsqu'un déséquilibre apparaît entre la perception par l'enseignant ou l'enseignante des limitations imposées par son environnement et la perception qu'il ou qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. En ce sens, il s'agit de répondre à des situations de travail stressantes dans l'enseignement qui impliquent de s'intéresser à la qualité de vie au travail et à la qualité du travail enseignant.

Encore une fois, le contexte national change avec l'étude réalisée dans le cadre de Néopass Stages en Belgique francophone, par l'équipe de recherche composée de Marc Blondeau, Coryse Moncarey, François Lambert et Catherine Van Nieuwenhoven. À cette occasion, les auteurs proposent l'analyse de cette plateforme de vidéoformation dans le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire, à travers un regard rétrospectif sur ses premiers objectifs et sur l'analyse de son évolution. Dans ce sens, ce chapitre présente une évaluation des enjeux de conception, des options méthodologiques fondamentales, de l'analyse et de la collecte de données, des capsules vidéo et de la conception générale de la plateforme Néopass Stages.

Se replaçant dans le contexte éducatif français, Clémence Jacq propose une analyse de la complexité du processus de conception collaborative d'une nouvelle plateforme, Néopasscadres, développée à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ-ENS-Lyon), avec la participation

active de chefs d'établissements d'enseignement français. Cette plateforme répond particulièrement aux besoins de formation des personnels de direction et d'inspection dans le premier degré et second degré, ainsi que de leurs formateurs, en s'appuyant sur les présupposés et les principes du programme de recherche technologique Néopass, adaptés aux particularités du travail et de la formation des cadres de l'encadrement intermédiaire qui pilotent les établissements scolaires et qui prennent des décisions en matière de gestion éducative.

Enfin, le chapitre de Frédérique Mauguen, expose l'expérience de conception et de design de ressources numériques pour la formation vidéo de formateurs d'enseignants en France, réalisée entre 2020 et 2023, par une équipe du Centre Alain Savary à l'IFÉ de l'École Normale Supérieure de Lyon. Cette ressource technologique est conçue comme une structure d'interface entre la recherche, les politiques et les pratiques éducatives. L'objectif de cette nouvelle ressource numérique est d'aider les formateurs à problématiser leur propre expérience de formateur d'enseignants à travers l'analyse vidéo de leur travail, en situation professionnelle réelle.

À propos de cet ouvrage

Yves Lichtenberger¹

« Pouvoir réfléchir sur ce que je suis, je fais, comment je le fais et, le plus important, ce que je peux faire pour faire mieux, ce n'est pas un type de formation courant » (Équateur, Enseignant 5, entretien 05-12-2023).

Ce livre est la prolongation d'un défi, celui lancé à la recherche de prendre sa part dans le constat, fait dans chaque pays, de l'insuffisance d'efficacité de l'enseignement primaire, défi qui interpelle au premier chef les chercheurs en sciences de l'éducation: ces difficultés, voire disent certains ce désastre, sont votre domaine, que faites-vous donc pour y remédier ? L'INRP, puis l'IFÉ, ne sont-elles pas faites pour cela ?. C'est ce défi qu'a cherché à relever l'équipe de Luc Ria, professeur à l'INRP devenu IFÉ-ENS de Lyon en 2011, en s'appuyant sur les opportunités que pouvaient ouvrir la vidéo en formation. Il a ensuite été repris par d'autres pays, ici France, Suisse, Brésil et surtout Équateur sous l'impulsion du francophone Luis D'Aubeterre professeur à l'UNAE.

¹ Yves Lichtenberger : sociologue, professeur émérite (Université Paris-Est Marne-la-Vallée : 2012 - aujourd'hui ; LISIS-Université Gustave Eiffel). Président de l'Université de Marne-la-Vallée (2002 à 2007), il a été président fondateur de l'Université Paris-Est (PRES-COMUE), co-fondateur du Master « Management des compétences et organisations » (1998-2002) et également directeur des Programme d'investissement d'avenir « Emploi égalité des chances » au CGI (2010 -2014), du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) (1989-1994), et du programme « Technologie – emploi – travail » (1984-1994) au Ministère de la Recherche (<https://umr-lisis.fr/membre/yves-lichtenberger/>).

Là est l'intérêt essentiel de ce livre: sans en rester au constat ou à la quête illusoire de LA meilleure pédagogie à suivre, ces groupes de chercheurs ont puisé dans leurs ressources de psychologue et d'ergonome pour s'engager à construire des outils de formation, non pas directement des élèves mais de leurs enseignants du primaire et des cadres les accompagnant. Des outils qui se gardent de trancher *a priori* entre les différentes pédagogies proposées, le plus souvent focalisées sur la transmission de connaissances disciplinaires, pour partir des difficultés rencontrées au quotidien par ces formateurs. Cela apparaît à la fois comme une réponse au sentiment souvent exprimé par les enseignants débutants de ne pas être écoutés ni accompagnés et surtout comme une condition que des connaissances et pratiques nouvelles soient acceptées et appropriées comme autant de leviers de compétences futures.

Ils se sont appuyés pour ce faire, sur les acquis de l'analyse de l'activité développée par « l'ergonomie à la française » qui étend l'analyse des conditions physiques du travail au sens que celui-ci a pour l'acteur qui l'accomplit et à la compréhension qu'il peut avoir de ce qui est attendu de lui. Il s'agit ainsi d'élargir la focale de la relation à l'élève à l'environnement dans lequel elle se déroule, incluant l'attitude des enseignants comme celle des élèves et le soutien de leur famille en passant par les contextes et outils disponibles, autant de points de vue nécessaires pour rendre l'enseignement fructueux.

C'est le mantra des expérimentations relatées ici dans chaque chapitre: « déployer une pratique réflexive », ou comme le dit l'en-tête de la plateforme déployée à l'UNAE « Théoriser les pratiques et expérimenter avec la théorie ». Le livre relate la progression de ces expérimentations encore en cours, en « amélioration continue » ou *work in progress*, dit-on aujourd'hui, avec la patiente élaboration, ou plutôt réélaboration en fonction de chaque contexte, des outils nécessaires à leur déploiement.

Une difficulté rencontrée aujourd'hui dans l'enseignement, particulièrement dans les classes primaires et secondaires, est une plus grande hétérogénéité des élèves, en partie du fait de la mondialisation de nos sociétés qui met en contact des élèves baignant dans des cultures

différentes, et aussi du fait du passage d'une phase de démocratisation de l'enseignement à sa massification. La démocratisation incluait le fait que l'enseignement soit un vecteur d'assimilation et de promotion méritocratique où tous étaient censés pouvoir accéder à un idéal commun prédéfini. Primait sa fonction de sélection et il faut bien le dire de formatage. Étaient progressivement écartés, au fil des « niveaux », ceux qui restaient étrangers à ce moule, envoyés se socialiser plutôt au travail qu'à l'école. On en mesure mieux aujourd'hui l'effet excluant. La massification, elle, implique de faire réussir non seulement les plus doués mais toutes et tous. Cela ne peut se faire qu'avec des approches pédagogiques différentes parfois entre élèves d'une même classe.

Bien sûr les élèves n'ont jamais été pareils du nord au sud du pays, et encore moins entre ruraux et urbains, mais, en gros, la diversité au sein d'une même classe scolaire était réduite ou attribuée à des seules différences de mérite. Cela vaut pour la France avec des difficultés concentrées dans les banlieues de fraîche immigration, celles considérées comme des « quartiers difficiles », mais cela vaut encore plus dans un pays comme l'Équateur qui a inscrit son caractère pluriculturel dans sa Constitution et développé des écoles bilingues espagnol-quetchua. Mais cela ne vaut-il pas aussi partout ailleurs dès que l'on s'interroge sur la façon de faire progresser des élèves d'où qu'ils viennent ? Les élèves aujourd'hui sont sans doute aussi plus autonomes, plus matures diront les uns, plus indisciplinés diront les autres. En tous cas, il ne suffit plus d'enseigner pour qu'ils apprennent ! Comme des enfants, ils sont avides de découvertes et comme des adultes, ils n'acceptent d'apprendre que s'ils en ont déjà découvert le besoin. Ils veulent bien se former mais pas être formés. Comment passer de l'enjeu « transmission » d'un savoir à celui de son « appropriation », c'est-à-dire de leur reconstruction comme source de compétences nouvelles par des élèves divers ?

Cela induit une profonde transformation du métier d'enseignant devenant accompagnateur et médiateur comme cela est si souvent évoqué dans les expériences relatées ici. L'autorité académique y reste un prérequis essentiel, mais ayant d'abord à se faire reconnaître. Cela signe aussi l'échec des modes de formation prescriptives, car, comme le

soulignent les auteurs brésiliens, « prescrire dans un univers mouvant, diversifié et hétérogène oblige à recommencer sans cesse ». Il vaut donc mieux changer le regard sur l'enseignant et le considérer comme ayant la responsabilité de ces ajustements plutôt que comme simple exécutant, le voir comme un professionnel capable de se reconstruire en permanence en interaction avec son environnement. « Il faut sortir du » « qu'est-il correct de faire » pour l'aider à improviser face à des situations inattendues ». N'est-ce pas ce changement de position et de responsabilité de l'enseignant qui nécessite des outils nouveaux pour leur formation partant de leurs difficultés ordinaires, souvent négligées ou mises sous le tapis comme autant d'insuffisances personnelles à cacher ?

Voilà donc une première ligne tracée: il n'y a pas de pédagogie unique, il y a en a une palette constituant autant d'outils spécifiques, il faut se garder d'opposer la didactique et le pédagogique, chacun a son rôle, il faut surtout se garder de faire de la formation l'assimilation d'un modèle prescriptif. Il faut, écrit Luis D'Aubeterre, sortir de l'idée qu'un bon professionnel est celui qui suit les bonnes prescriptions. L'activité humaine est faite de doutes, de raisonnements, d'émotions, de croyances, de failles entre la théorie et la pratique... Ainsi pour former, ou plutôt accompagner les enseignants dans leur transformation professionnelle, faut-il partir, Luc Ria en fait son guide, des situations vécues, des chahuts, de l'incivilité, de l'indifférence et de l'hétérogénéité des réponses apportées, pour, en les confrontant entre elles et avec les acquis scientifiques existants, en dégager des activités typiques partagées à traiter comme autant de problèmes-clés dans leur professionnalisation, par exemple les débuts de leçons ou la mise au travail des élèves...

En bref, il faut établir de la réflexivité plutôt que de la prescription. Cela requiert des outils spécifiques d'auto-analyse (auto-confrontation), et de co-analyse (allo-confrontation) et des processus constants d'accompagnements. C'est là que l'appel à la vidéo, sans jamais la détacher des façons dont elle est utilisée, devient essentiel.

La vidéo est, pourrait-on dire de façon incluse dans sa nature technique même, un outil réflexif; pas seulement un appui ou complément

illustratif, mais toujours aussi une distance incluse par la position de spectateur qu'elle instaure. Elle est ce qui permet à chacun de se voir « en vrai » en train d'agir, d'y réfléchir et de se confronter avec d'autres partageant ou ayant partagés les mêmes difficultés, voire devenus experts, pour s'améliorer, pas à pas, en auto-formation ou en formation accompagnée. Elle permet, notent les auteurs suisses, de saisir l'activité dans sa globalité liant action et contexte y compris non-verbal, de s'arrêter et d'en reprendre le cours en même temps que de garder l'émotion du déroulement d'une situation vécue. C'est ce qui permet au formé de s'y identifier en même temps qu'envisager des changements possibles, et donc de s'y engager subjectivement, bref de se transformer autant que d'être formé.

Pour autant utiliser la vidéo n'est pas sans risque, car regarder c'est avant tout juger. Se voir « en vrai » et en même temps « comme un autre », et surtout « devant d'autres », n'est pas une expérience facile. Elle ravive une des difficultés d'apprendre le métier parmi les plus souvent évoquées ici, la culpabilité de ne pas y arriver, le fait de vivre ses échecs, et le regard du milieu y prête souvent, comme une insuffisance personnelle plutôt que comme inhérent à l'exercice de l'activité. Montrer ses doutes, passer du « de quoi j'ai l'air ? » au « que puis-je faire mieux ? », ne va pas de soi. Pourtant n'apprend-on pas qu'à partir de la reconnaissance de ses insuffisances ? Encore faut-il pour les considérer comme surmontables être dans un environnement qui n'en fasse pas un motif de honte et de mise à l'écart.

Cette nécessaire déculpabilisation comme ouverture de la capacité à apprendre, est un thème parmi les plus récurrents relatés par les auteurs, que leur expérience se déroule en France ou en Équateur. Elle amène à sortir d'une approche purement psychologique et signe l'entrée dans un métier: l'acceptation du novice comme un pair et son propre engagement dans un parcours d'évolution. Un métier est une communauté de pratiques, construite entre acteurs partageant la même mission et les mêmes difficultés, et auxquels on peut se fier pour y faire face. Un professionnel n'est-il pas étymologiquement « celui auquel on

peut faire confiance pour ... » ? C'est le lien problèmes-solutions qui soude la communauté, et n'est-ce pas ce que construit cet ouvrage ?

L'ouvrage est ainsi un guide professionnel, élaborant pas à pas des règles de l'art pour l'utilisation de la vidéo en formation, de la saisie de l'activité, de sa caractérisation en fonction des problèmes typiques qu'elle rencontre, jusqu'à son inclusion dans un parcours d'apprentissage. Chaque expérimentation en décrit les étapes, avec le souci réflexif constant de ne pas viser la sélection de pratiques exemplaires mais de mettre l'accent, écrivent les auteurs belges, sur ce que « des pratiques ordinaires contiennent d'imprécisions, d'hésitations, de balbutiements et bien sûr de réussites ». L'accent reste ainsi constamment focalisé sur le processus de professionnalisation hors de la prétention de pouvoir dicter *a priori* ce qu'il faudrait faire dans toute situation.

L'ouvrage est également une ressource bibliographique essentielle. L'importance donnée en ouverture à une remarquable méta-synthèse de la littérature par Cyrille Gaudin, ainsi que les riches références de chaque chapitre, témoignent du souci constant de ne pas ériger en dieu sa propre expérience mais de l'appuyer et la confronter constamment aux résultats de recherche établis dans diverses disciplines. Le plus impressionnant est de constater la pertinence de la méthode ainsi déployée dans des contextes aussi différents que celui des enseignants en classe maternelle ou primaires, ou des cadres les accompagnants, ceci dans des contextes institutionnels, sociaux et linguistiques, aussi différents de la France qui en est à l'origine. A chaque fois, le travail est repris à son commencement pour construire des outils spécifiques: saisir l'activité et les problèmes à surmonter, constituer patiemment une banque de données ordonnée puis une plateforme d'échange pour outiller et souder une communauté locale autour de sa volonté de progresser. Mais la réussite va au-delà puisqu'avec cet ouvrage, ce qui résulte d'une multiplication d'expériences locales soutenues par leurs institutions, devient un réseau international d'échange. Qu'espérer maintenant de mieux que de le voir se poursuivre et se consolider ?

Préface

Vidéoformation des enseignants: l'expérience internationale du programme Néopass

Serge Leblanc²

L'enseignement, profession en perpétuelle mutation, est au cœur des évolutions sociétales ce qui l'amène régulièrement à se transformer pour faire face à celles-ci. Pour susciter et accompagner ces transformations professionnelles régulières, la formation des enseignants doit se construire au plus près des pratiques réelles. Dans cette perspective, l'utilisation de la vidéo s'est imposée comme un outil central dans la formation des enseignants, permettant notamment une immersion unique dans leur activité réelle. Ce procédé pédagogique va bien au-delà de l'aspect visuel et illustratif: il offre un cadre méthodologique riche pour l'analyse micro-compréhensive de l'activité pédagogique à un instant donné et favorise la transformation continue des pratiques.

Dans ce contexte et cette perspective, dès les années 2010, la plateforme Néopass@ction a constitué un modèle innovant de formation des enseignants. Ce dispositif techno-pédagogique, conçu à l'origine dans le cadre des travaux du programme de recherche empirique et technologique du cours d'action initié par Jacques Theureau, s'appuie sur une idée simple mais puissante: pour améliorer les pratiques pédagogiques, il faut d'abord les observer en adoptant le point de vue des acteurs afin de les comprendre dans toute leur complexité. En se focalisant sur le programme empirique et technologique en vidéoformation Néopass@ction, cet ouvrage collectif revient sur l'origine et le contexte de cette conception à travers un regard historique, positionne

² Serge Leblanc a été professeur d'université en sciences de l'éducation et de la formation et directeur du laboratoire LIRDEF, EA 3749, à la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier.

ce programme dans la littérature scientifique internationale et donne à voir les prolongements, extensions de ce programme notamment à travers des développements théorico-méthodologiques pour investir différents objets d'étude. Il explore également les multiples facettes de l'usage de Néopass@ction dans divers contextes éducatifs à travers le monde, mettant en lumière l'adaptabilité et la pertinence de la vidéo-formation dans des environnements socio-culturels variés.

Néopass@ction: une innovation technopédagogique exemplaire

Néopass@ction dépasse le simple cadre d'un outil de formation. C'est une véritable révolution qui place les enseignants au cœur de leur propre développement professionnel. Par la vidéo-formation, ils sont amenés à revisiter et à analyser leurs pratiques, souvent en collaboration avec leurs pairs, pour identifier des ajustements nécessaires. Loin d'être un simple miroir du réel, la vidéo devient un levier d'analyse, de compréhension et de transformation pédagogique.

Ce qui permet sans doute à cette plateforme de ne pas se scléroser ou s'institutionnaliser et d'être toujours considérée 15 ans après sa naissance comme une innovation technopédagogique exemplaire qui peut s'expliquer par le respect de deux principes de conception:

- une co-construction continuée dans l'usage réalisée avec les différents acteurs impliqués (les enseignants, les formateurs, les chercheurs, les concepteurs...) dans un contexte donné conduisant toujours à créer du sur-mesure se traduisant par des adaptations et/ou de nouveautés dans la plateforme pour prendre en compte au mieux certaines spécificités (e.g. l'introduction d'outils numériques pour élargir l'accessibilité aux utilisateurs ayant des limitations visuelles et/ou auditives, renforçant l'éducation inclusive). Que ce soit dans des communautés rurales équatoriennes ou dans des formations initiales au Brésil, Néopass@ction montre sa capacité à s'adapter à différents contextes tout en répondant aux défis locaux. L'une des grandes forces de Néopass@ction réside dans sa flexibilité. Que ce soit dans le contexte de l'éducation bilingue

interculturelle en Équateur ou dans celui de la formation initiale des enseignants en Belgique, la vidéoformation a prouvé son efficacité. Les enseignants, confrontés à des défis professionnels et culturels divers, trouvent dans la vidéo un outil qui leur permet d'analyser leurs pratiques sous un nouvel angle, en tenant compte des spécificités locales et des attentes institutionnelles. Cette flexibilité permet également de concevoir d'autres plateformes sur la base des mêmes principes que Néopass@ction dans d'autres domaines professionnels (e.g. la formation des cadres, des formateurs d'enseignants...).

- une distinction fondamentale faite entre le travail « réel » et le travail « prescrit » amenant à accepter l'idée d'une autonomie de l'activité des acteurs leur permettant de faire face aux tensions inéluctables de la pratique et de construire en situation des « compromis opératoires » relevant de l'efficacité-efficience. Ces « compromis opératoires » sont révélés dans la ou les plateformes par les vidéos de classe et les auto-confrontations ou entretiens associés qui permettent de faire émerger une partie de l'activité implicite de l'acteur. Dans cette perspective, la vidéoformation peut aider les enseignants, les formés à (ré)interroger leurs propres compromis, à en identifier d'autres et à stimuler une forme de créativité pour se développer professionnellement. On retrouve dans le programme Néopass@ction deux idées caractérisant l'innovation: le fait d'intégrer une forme de transgression par rapport à la norme attendue et de faire participer activement les acteurs eux-mêmes à la conception. Le processus de conception « tourbillonnaire » mis au jour dans le cadre de la démarche de conception continuée et participative de la plateforme Neopasscadres rend bien compte de la co-construction et la transgression à la norme (e.g. Favoriser une entrée activité en formation entre prescription des bonnes pratiques et jugement normatif). Le fait de favoriser une approche « *non déficitaire* » de l'activité ordinaire en essayant de comprendre ce qui se joue pour l'acteur et en identifiant ce qui peut constituer des obstacles pour lui, constitue également une voie de formation inhabituelle et

souvent en tension avec les attentes institutionnelles se traduisant essentiellement par l'exécution de ce qui est prescrit.

Vidéoformation et analyse de l'activité: une approche micro-compréhensive articulée avec le temps long

L'analyse de l'activité réelle des enseignants, facilitée par l'usage de la vidéo, constitue un des apports majeurs de Néopass@ction. En observant leur travail à un instant précis, les enseignants peuvent explorer les dimensions complexes de leur métier en accordant de l'importance à de tout petits gestes, postures, regards, intonations, en repérant des petites astuces, trouvailles mobilisées dans l'action et/ou en identifiant des écarts entre ce qu'ils prévoyaient de faire, ce qu'on leur demande de faire et ce que cela leur demande de faire. Cette micro-analyse de l'activité offre un retour précieux sur la pratique réelle, permettant ainsi aux enseignants d'ajuster et d'améliorer leurs façons de faire petit à petit en prenant conscience et en acceptant l'idée que le métier s'apprend progressivement dans la durée.

Si les détails de ce qui se passe dans une situation peuvent être rendus accessibles et révélés grâce à la puissance d'évocation de l'image, l'enregistrement vidéo n'est pas dépositaire d'un sens univoque et ne peut prendre sens que dans une nécessaire contextualisation, en intégrant le point de vue du et/ou des acteurs (enseignant, élèves...) et en l'inscrivant dans une temporalité plus longue que l'instantané de la situation capté dans l'enregistrement. Dans la perspective du programme empirique et technologique Néopass@ction, les enregistrements filmiques ne visent donc pas à capter une réalité objective pour l'analyser après coup, ni à produire une ressource didactique ou pédagogique illustrant un savoir préexistant, mais ils sont envisagés plutôt comme au service d'une co-enquête pour comprendre la perspective de l'autre *in situ* et pour problématiser la situation de classe en termes de questions éducatives et/ou de métiers. Dans cette perspective, certaines contributions proposent de mener des enquêtes collaboratives en intégrant le point de vue des élèves considérant que pour se développer

professionnellement les enseignants doivent comprendre la manière dont les élèves réfléchissent, apprennent et font leur métier d'élève (e.g. création de « Communautés d'apprentissage professionnelles » au sein des établissements avec les enseignantes comme avec les élèves). Cette dimension développée dans NéopassSup est un principe de conception particulièrement pertinent pour prendre en compte et faire évoluer les préoccupations enseignantes avec celles des élèves.

De plus en se positionnant dans une approche développementale, la plupart des contributions cherchent à ne pas seulement décrire ce qui se passe ici et maintenant dans une situation de classe donnée mais à rendre compte des transformations ou d'un potentiel de transformations dans la durée en considérant que l'activité professionnelle se transforme tout au long de l'exercice du métier. Les observatoires qui décrivent et restituent la dynamique de ces trajectoires professionnelles permettent ainsi d'élaborer des ressources de vidéoformation utiles et efficaces au développement professionnel en rassurant les observateurs qui peuvent se reconnaître et en étant potentiellement sources d'inspiration.

Perspectives d'avenir pour la formation des enseignants

Cet ouvrage démontre l'immense potentiel de la vidéoformation, en particulier lorsqu'elle est intégrée dans un dispositif technopédagogique comme Néopass@ction. Cette plateforme, grâce à son caractère immersif et collaboratif, a permis de transformer la formation des enseignants, en la rendant plus réflexive et adaptée aux réalités du terrain. Cependant, il existe encore des perspectives à explorer.

L'usage de la vidéo immersive, notamment par le biais de la vidéo 360° et/ou de l'utilisation de casques de réalité virtuelle (RV), ouvre de nouvelles pistes pour renforcer l'immersion des enseignants dans leur propre pratique et dans celle de leurs pairs en renforçant notamment le caractère d'engagement dans la situation de vidéoformation et un visionnage « *actif* ». Cette perspective pourrait être complémentaire au format vidéo classique et être exploitée sur certaines situations

professionnelles et avec certaines visées de formation qui tiennent compte des nouvelles potentialités de cette technologie. Si cette voie semble intéressante à explorer, il faut en même temps être conscient des limites de son utilisation dans le cadre de la formation des enseignants: coût, accessibilité, difficultés techniques, fatigue cognitive, temps pour s'accoutumer au casque de RV ou encore résistance au changement dans certaines cultures professionnelles.

Il existe d'autres champs professionnels où la vidéo et la RV sont intégrées avec des enjeux similaires à ceux de l'éducation. Explorer ces comparaisons pourrait ouvrir des perspectives interdisciplinaires intéressantes:

- Dans la formation médicale, les vidéos immersives et la RV sont utilisées pour simuler des interventions chirurgicales ou des situations d'urgence. Quels enseignements peuvent être tirés de ces pratiques pour les appliquer à la formation des enseignants ? Par exemple, la gestion de situations complexes en classe pourrait être simulée de manière immersive.
- Dans le secteur industriel, la formation des ouvriers et des techniciens dans des environnements industriels complexes (maintenance, sécurité, etc.) utilise la vidéo et la réalité augmentée pour former sur le terrain. Une réflexion pourrait être menée sur les bénéfices d'une formation *in situ* dans l'éducation, via des simulations immersives en contexte scolaire.
- Dans le domaine sportif, l'entraînement des athlètes de haut-niveau montre que cet outil peut être un puissant levier pour l'amélioration des performances en articulant notamment un point de vue subjectif en première personne (caméra subjective positionnée sur le sportif) avec une vision en troisième personne (caméra restituant un point de vue extérieur). La formation des athlètes ne se limite pas à la reproduction de modèles techniques d'experts, mais cherche plutôt à faciliter l'exploration de solutions de performances individualisées (renforcées par l'utilisation de la vidéo 360° ou la RV).

L'intégration de la gamification dans les environnements immersifs ouvre aussi des perspectives intéressantes pour rendre l'apprentissage et la formation des enseignants plus ludiques et engageants. En utilisant la gamification, il serait possible de créer des simulations de gestion de classe ou de résolution de conflits en temps réel dans un environnement de RV, où les enseignants pourraient expérimenter différents choix pédagogiques et en observer les conséquences directes sur les élèves. Cette approche favoriserait l'apprentissage actif, le développement des compétences de gestion de classe et pourrait contribuer à une plus grande individualisation des parcours de formation.

Le développement croissant de l'intelligence artificielle et son utilisation dans le domaine éducatif et de la formation constitue également un champ de réflexion éthique et pratique. Il serait sans doute utile d'explorer les implications, les utilisations possibles de l'IA et ses limites et/ou risques dans les dispositifs de vidéo-formation et d'analyse de l'activité.

Ces développements montrent que l'avenir de la formation des enseignants passera par une exploration toujours plus approfondie de l'immersion vidéo et de l'analyse réflexive et collaborative des pratiques. En ayant contribué et vécu une partie de l'aventure Néopass@ction, je ne peux que me réjouir des nombreuses ouvertures offertes par ce programme empirique et technologique, qui permettront sans nul doute de faire évoluer encore plus les méthodes de formation au service de l'éducation. Ce livre électronique constitue un excellent moyen pour faire le point sur le développement des pratiques de vidéoformation en France et à l'international, sur la formalisation de principes de conception de ces environnements numériques et sur des recherches récentes analysant l'activité et/ou le développement professionnel d'enseignants les utilisant.

Fondements théoriques et méthodologiques de Néopass@ction



Chapitre 1. Exploiter la vidéo pour former les enseignants: proposition d'un cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature

① **Cyrille Gaudin**

cyrille.gaudin@unilim.fr

Institut National Supérieur de l'Enseignement, France

Université de Limoges, France

Le chapitre poursuit un double objectif. Premièrement, il vise à aider les chercheurs et les formateurs à se repérer dans la littérature scientifique relative à l'exploitation de la vidéo dans la formation des enseignants. Pour cela, une cartographie des revues de littérature, méta-analyses, cadres et modèles sur la vidéo-formation des enseignants est présentée. Deuxièmement, il vise à donner des repères aux formateurs d'enseignants qui exploitent la vidéo. Pour cela, un cadre pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants, élaboré à partir d'une méta-synthèse de cette littérature, est proposé.

Cartographie de la littérature scientifique sur la vidéo-formation des enseignants

La littérature scientifique relative à l'exploitation de la vidéo dans la formation des enseignants est constituée (a) majoritairement de publications empiriques, (b) de rares enquêtes (deux publications identifiées: Arya, Christ, & Chui, 2016; Christ, Arya, & Chui, 2017), (c) de revues de littérature et méta-analyses, et (d) de cadres et modèles.

Pour cette étude, les deux derniers types de publications scientifiques (c et d) ont fait l'objet d'une recherche, sélection et évaluation systématique selon les recommandations de Siddaway, Wood et Hedges (2019). Plus en détail, deux requêtes intégrant les mots clés ont été établies. La première relative aux revues de littérature et méta-analyses sur la vidéo-formation des enseignants: video AND teacher AND (literature review OR scoping review OR systematic review OR meta-analysis OR state of art OR state of the field). La seconde relative aux cadres et modèles pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants: video AND teacher AND (framework OR model OR conceptualization). Outre les mots-clés, la requête de recherche intégrait le niveau de sélection des publications (titre OU mots-clés OU résumé) et des critères généraux: période (doit avoir été publiée entre 2010 et 2023), type de publication (article; doit être évaluée en double aveugle) et langue (doit être en anglais). Cinq bases de données en ligne ont été interrogées (ERIC, PsycINFO, Scopus, ScienceDirect, Web of Science). Les publications identifiées par cette recherche ont ensuite été sélectionnées puis évaluées sur la base de la lecture de leur titre, résumé et texte intégral. Au cours de la lecture du texte intégral, cinq publications supplémentaires relatives aux cadres et modèles ont été ajoutées en scannant les références. Au final, 21 revues de littérature et méta-analyses ainsi que 17 cadres et modèles ont été retenus pour cette étude.

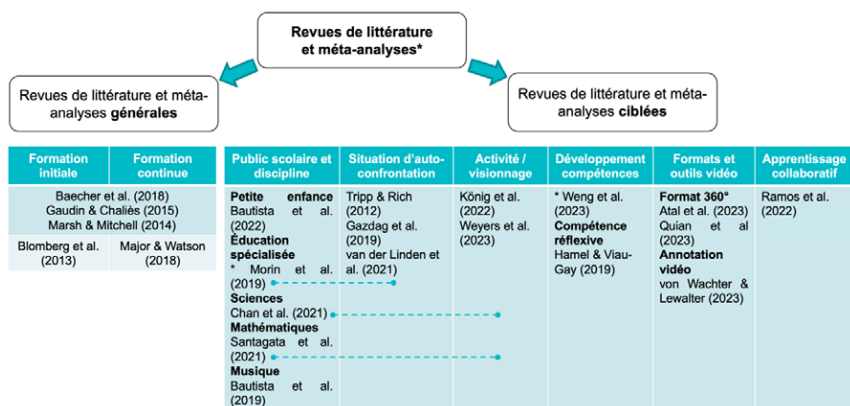
Cartographie des revues de littérature et méta-analyses

Les 21 revues de littérature et méta-analyses sur la vidéo-formation des enseignants se répartissent en deux principales catégories (Figure 1). D'une part, les revues de littérature et méta-analyses que l'on qualifie de *générales* ($n = 5$). Elles se rapportent à la formation initiale (Blomberg et al., 2013), la formation continue (Major & Watson, 2018), ou les deux (Baecher et al., 2018; Gaudin & Chaliès, 2015; Marsh & Mitchell, 2014). D'autre part, les revues de littérature et méta-analyses que l'on qualifie de *ciblées* ($n = 16$) en raison des objets spécifiques qu'elles examinent: un public scolaire (la petite enfance: Bautista et al., 2022; l'éducation

spécialisée: Morin et al., 2019), une discipline (science: Chan et al., 2021; mathématiques: Santagata et al., 2021; musique: Bautista et al., 2022), la situation d'auto-confrontation³, également appelée « rappel simulé par la vidéo » ou « coaching vidéo » (Gazdag, Nagy, & Szivák, 2019; Tripp & Rich, 2012; van der Linden, van der Meij, & McKenney, 2021), l'activité de l'enseignant engagé dans le visionnage d'une vidéo, également appelée « teacher noticing » ou « vision professionnelle » (König et al., 2022; Weyers et al., 2023), le développement de compétences (Weng, Ng, & Chiu, 2023) notamment réflexives (Hamel & Viau-Gau, 2019), les formats vidéo (360°: Atal, Admiraal, & Saab, 2023; Qian, Shang, & Qin, 2023), les outils d'exploitation de la vidéo (annotation: von Wachter & Lewalter, 2023), et l'apprentissage collaboratif (Ramos et al., 2022). Toutefois, certaines revues de littérature et méta-analyses croisent deux objets spécifiques: une discipline et l'activité de l'enseignant engagé dans le visionnage d'une vidéo (Chan et al., 2021; Santagata et al., 2021), ou un public scolaire et la situation d'auto-confrontation (Morin et al., 2019).

3 Il est important de distinguer deux types de situation de vidéo-formation que sont l'auto-confrontation et l'allo-confrontation. Selon Leblanc (2014a), dans une situation de type auto-confrontation, l'enseignant en formation est invité, seul ou en présence d'autres enseignants, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo de sa propre pratique professionnelle. Il précise que cette situation « l'amène à revivre authentiquement son expérience de classe (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement accessible) accompagnant son activité observable » (p. 24). Dans une situation de type allo-confrontation, les enseignants en formation sont invités, individuellement ou collectivement, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo d'une activité qu'ils pratiquent mais qui est effectuée par un autre enseignant, sans que ce dernier soit présent. Il précise que cette situation induit un « processus de dédoublement où les observateurs se retrouvent à la fois objet et sujet en se mettant à la place de l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu » (p. 23).

Figure 1. Cartographie des revues de littérature et méta-analyses sur la vidéo-formation des enseignants

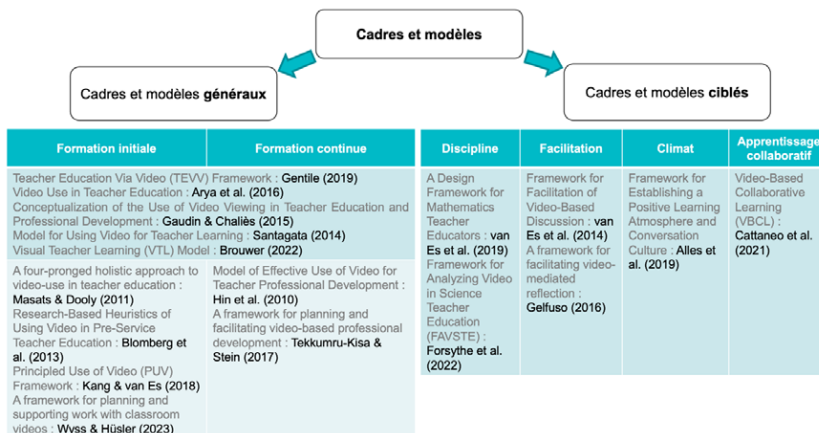


Source: élaboration propre

Cartographie des cadres et modèles

Les 17 cadres et modèles pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants se répartissent en deux principales catégories (Figure 2). D'une part, les cadres et modèles que l'on qualifie de *généraux* ($n = 11$). Ils se rapportent à la formation initiale (Blomberg et al., 2013; Kang & van Es, 2018; Masats & Dooly, 2011; Wyss & Hüsler, 2023), la formation continue (Hin et al., 2010; Tekkumru-Kisa & Stein, 2017), ou les deux (Arya, Christ, & Chiu, 2016; Brouwer, 2022; Gaudin & Chaliès, 2015; Gentile, 2019; Santagata, 2014). D'autre part, les cadres et modèles que l'on qualifie de *ciblés* ($n = 6$) en raison des objets spécifiques qu'ils conceptualisent: une vidéo-formation disciplinaire (mathématiques: van Es, Tekkumru-Kisa, & Seago, 2019; science: Forsythe et al., 2022), la facilitation de la réflexion et de la discussion basées sur le visionnage de vidéos (Gelfuso, 2016; van Es et al., 2014), l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage et à une culture des échanges (Alles, Seidel, & Gröschner, 2019), et l'apprentissage collaboratif (Cattaneo et al., 2021).

Figure 2. Cartographie des cadres et modèles pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants



Source: élaboration propre

Enfin, il paraît important de préciser que, même si nous avons séparé la présentation des revues de littératures et méta-analyses de celle des cadres et modèles pour une question de lisibilité, ces deux types de publications sont souvent entremêlés. En effet, les revues de littérature et méta-analyses proposent parfois un cadre ou un modèle (e.g., Gaudin & Chaliès, 2015) et inversement les cadres ou les modèles s'élaborent parfois à partir d'un état de l'art (e.g., Santagata, 2014).

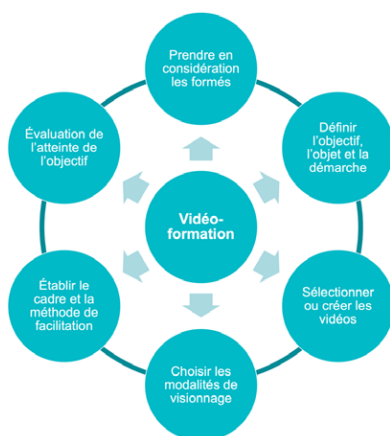
Cadre pour concevoir et conduire une vidéo-formation

À partir d'une méta-synthèse de cette littérature, un cadre⁴ pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants a été élaboré. Il comporte six dimensions interdépendantes: (a) prendre en considération les formés, (b) définir l'objectif, l'objet et la démarche de vidéo-formation, (c) sélectionner ou créer les vidéos, (d) choisir les modalités de visionnage et d'analyse, (e) établir le cadre et la méthode de facilitation, et (f) évaluer l'atteinte de l'objectif de la vidéo-formation. En suivant,

4 Il actualise un cadre précédent établi par l'auteur : voir Gaudin et Flandin (2018).

chacune des dimensions va être précisée à partir d'éléments clés de la littérature scientifique du domaine, puis illustrée à partir de travaux conduits à proximité ou dans le programme empirique et technologique Néopass (Ria, 2020; 2022).

Figure 3. Cadre pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants



Source: élaboration propre

Prendre en considération les formés

Prendre en compte les caractéristiques personnelles et contextuelles des formés

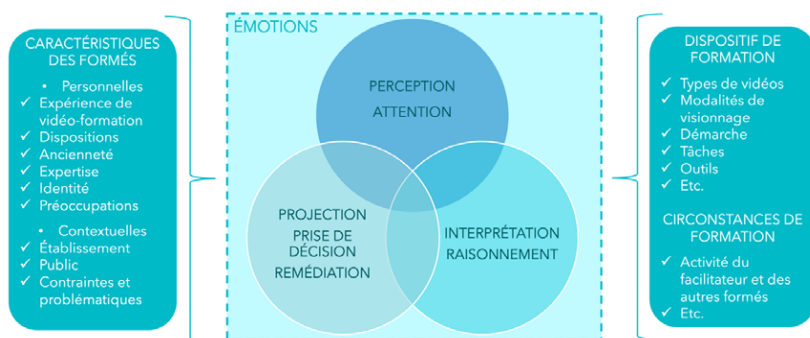
Une première dimension renvoie à la prise en considération des caractéristiques des formés. La littérature montre en effet que les caractéristiques des enseignants impactent fortement leur activité dans la vidéo-formation et les bénéfices qu'ils peuvent en retirer. C'est pourquoi il est impératif de prendre en compte, d'une part, les caractéristiques de leur contexte professionnel (i.e., le type d'établissement et de public, les éventuelles contraintes et problématiques) et, d'autre part, leurs caractéristiques personnelles: leur expérience de vidéo-formation (la première ou l'énième fois), leurs dispositions (cognitives, motivationnelles,

affectives), leur ancienneté professionnelle (novice ou expérimenté), leur expertise professionnelle (i.e., niveau de développement professionnel), leur identité professionnelle (i.e., croyances et style professionnel), et leurs préoccupations professionnelles (en lien avec leur contexte de travail ou de stage).

Connaître l'activité spécifique des formés engagés dans le visionnage d'une vidéo

Cette première dimension se rapporte également à la connaissance de l'activité spécifique des formés engagés dans le visionnage d'une vidéo. Dans la littérature, cette activité est associée au « noticing » ou à la « vision professionnelle ». Visionner une vidéo engage des processus, empreints d'émotions, qui possèdent trois principales composantes interdépendantes: (a) perception-attention, (b) interprétation-raisonnement, et (c) projection-prise de décision-remédiation (Figure 4). Ces processus sont sous l'influence de facteurs liés aux caractéristiques des formés (personnelles et contextuelles), ainsi qu'au dispositif (e.g., les types de vidéos, les modalités de visionnage, la démarche, les tâches, les outils) et aux circonstances de formation (l'activité du facilitateur, e.g., son questionnement; l'activité des autres formés, e.g., les discussions, etc.).

Figure 4. Activité d'un formé lorsqu'il visionne une vidéo: processus et facteurs d'influence



Source: élaboration propre

- À titre d'illustration, des travaux (à proximité du programme Néopass) ancrés dans une analyse sémiotique peircienne (Pierce, 1978) mettent en évidence que les enseignants novices mobilisent différentes classes de signes et d'éléments de référentialité lorsqu'ils s'expriment à propos du visionnage de la pratique d'un enseignant en classe (e.g., Lussi Borer & Muller, 2014a; 2014b; Lussi Borer, Flandin, & Muller, 2018) (Figure 5). Les signes de première classe expriment la relation à l'activité visionnée. Par exemple, un formé* peut interpréter l'activité de l'enseignant filmé: « Je pense qu'il regarde l'élève pour lui signifier de se calmer ». Les signes de seconde classe expriment la relation de l'activité visionnée à une autre activité, c'est-à-dire à un élément de référentialité. D'ailleurs, les formés mettent souvent en relation l'activité visionnée avec la leur. Par exemple, un formé* peut confronter l'activité visionnée à la sienne: « Il fait ceci... alors que moi je fais cela... ». Un autre formé* peut, quant à lui, évaluer l'activité visionnée à l'aune d'une activité caractéristique d'élèves: « Faire ceci... pour les élèves de cet âge, ce n'est pas vraiment pertinent ». Ces travaux pointent ainsi le caractère singulier et complexe de l'activité des formés engagés dans le visionnage d'une vidéo, et laissent entrevoir ses implications pour la facilitation (voir 2.5).

Figure 5. Classes de signes et éléments de référentialité mobilisables par les formés lors du visionnage d'une vidéo

Classes de signes		Éléments de référentialité
Relation à l'activité visionnée	Relation de l'activité visionnée à une autre activité	
Réaction simple Hochement de tête, sourire...		Sa propre activité
Description d'évènement(s) « Les élèves arrivent tranquillement... »	Description de sa propre activité ou de celle d'un autre	Une autre activité visionnée/observée
Interprétation de l'activité « Il regarde l'élève pour lui signifier de se calmer »	Mise en parallèle d'éléments de deux activités « Moi aussi j'ai des élèves agités »	Activité de collègues
Explication de l'activité « Si la classe est calme, c'est parce qu'il y a des habitudes qui ont été construites »	Mise en parallèle d'intentions de deux activités « Moi aussi j'essaie de motiver les élèves »	Activité caractéristique des enseignants
Appréciation de l'activité « Faire ceci... c'est discutable, ça ne marche pas trop »	Confrontation de deux activités « Il fait ceci... alors que moi je fais cela... »	Activité exemplaire +/-
	Évaluation de l'activité « Faire ceci... pour les élèves de cet âge, ce n'est pas vraiment pertinent »	Activité de l'élève
		Activité caractéristique des élèves
		Activité prescrite par un tuteur
		Etc.

Source: Schématisation des travaux de Lussi Borer, Muller et Flandin par Gaudin.

Par conséquent, les formateurs doivent connaître finement les processus en jeu dans le visionnage d'une vidéo et en mesurer les enjeux spécifiques en termes de conception et de conduite d'une vidéo-formation. C'est pourquoi la prise en considération des formés, et particulièrement leur activité pendant le visionnage de la vidéo d'une situation de classe, est interrogée dans chacune des autres dimensions présentées en suivant.

Définir l'objectif, l'objet et la démarche de vidéo-formation

Définir l'objectif de l'utilisation du visionnage de vidéos

Une autre dimension correspond à la définition de l'objectif de l'utilisation du visionnage de vidéos dans la formation des enseignants. La littérature montre en effet que le visionnage de vidéos peut constituer un apport singulier. Par exemple, la possibilité de voir un enregistrement vidéo de sa propre pratique d'enseignement (i.e., auto-confrontation) ou la possibilité de voir une pratique d'enseignement à de multiples reprises et sous différents angles. La littérature rend compte de trois principaux d'objectifs pouvant être poursuivis à travers une vidéo-formation: (a) acquérir des connaissances nécessaires pour enseigner (i.e., scientifiques, didactiques, pédagogiques, institutionnels), (b) développer des compétences d'observation et d'analyse d'une situation de classe (i.e., vision professionnelle ou « noticing »), et (c) développer des compétences de planification ou de mise en oeuvre d'une pratique d'enseignement. Ces objectifs peuvent, bien évidemment, être associés et déclinés plus précisément. Par exemple, l'objectif (b) peut être décliné en ajoutant la capacité des formés à s'engager dans des discussions professionnelles sur la pratique d'enseignement. Plus généralement, le recours au visionnage de vidéos peut également être utilisé pour favoriser la motivation et l'engagement des formés, et parfois pour évaluer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles.

Délimiter le (ou les) objet de formation: vers une co-construction

Outre l'objectif de vidéo-formation, le (ou les) objet de formation (e.g., la gestion de classe ou la différenciation pédagogique de l'enseignant, le raisonnement ou la coopération des élèves) doivent également être délimités. La littérature pointe toutefois que les formés ne se saisissent pas toujours de ces objets de formation préétablis par les formateurs, notamment parce qu'ils en perçoivent d'autres lors du visionnage de vidéos.

- À titre d'illustration, des travaux (à proximité du programme Néopass) portant sur la construction du « sujet professionnel » en formation (Chaliès, 2012) montrent que, quelle que soit la focale de visionnage proposée par le formateur, il y a toujours une « agentivité » du formé qui l'amène parfois à observer autre chose que ce qui est demandé sur la vidéo (e.g., Gaudin, 2014; Gaudin et Chaliès, 2018). Ce libre arbitre des formés est principalement tenu par leurs préoccupations professionnelles. Par exemple, le formateur peut inviter les formés à observer l'activité de l'enseignant. Certains formés peuvent alors suivre cette consigne*, d'autres non, et focaliser leur attention sur l'utilisation du vidéoprojecteur*, les documents papiers fournis aux élèves*, l'agencement de salle de classe et le mobilier innovant*, le travail des élèves*, etc. (Figure 6). Il apparaît donc important d'accéder à ce qui retient l'attention du formé (e.g., réaliser un tour de table après un premier visionnage sans consigne pour demander aux formés ce qui a retenu leur attention) et l'accompagner sur l'instant ou en différant. Autrement dit, les formateurs doivent accueillir et travailler, dans la mesure du possible, les objets de formation livrés par les formés. Par conséquent, exploiter le visionnage de vidéos en formation invite davantage à une co-construction des objets de formation entre formateurs et formés. D'autre part, cette illustration concrétise l'indépendance entre les différentes dimensions du cadre (voir Figure 3), ici définir l'objet de vidéo-formation et la prise en considération des formés.

Figure 6. Illustration d'éléments qui retiennent l'attention des formés lors du visionnage d'une vidéo de classe



Source: élaboration propre à partir d'une capture d'écran réalisée sur la plateforme NéopassSup (2016)

Déterminer la démarche de vidéo-formation: principe de développement professionnel et scénario

Cette dimension renvoie également au fait de déterminer la démarche qui soutient l'objectif, c'est-à-dire le principe de développement professionnel structurant la vidéo-formation. La littérature énonce une variété de principes de développement professionnel tels que l'apprentissage par résolution de problèmes, l'étayage, la modélisation, l'apprentissage situé, l'apprentissage dialogique, la co-construction, la communauté d'apprentissage professionnelle, etc. Ces principes relèvent d'approches déductive, inductive ou abductive de la formation.

Outre le principe de développement professionnel, la démarche inclut aussi l'élaboration d'un scénario de vidéo-formation, c'est-à-dire les tâches proposées aux formés avant et après le visionnage de vidéos. La littérature met en effet en exergue que la vidéo-formation ne se réduit pas au visionnage de vidéos. Par exemple, avant le visionnage, rendre accessible le contenu de la vidéo par un apport théorique

et, après le visionnage, poursuivre avec un jeu de rôle. De même, le recours à des ressources multimodales peut compléter le visionnage de vidéos. Par exemple, avant le visionnage, fournir le document de planification de l'exercice et, après le visionnage, fournir la photo du travail d'un élève ou l'enregistrement audio d'un échange avec son camarade.

Sélectionner ou créer les vidéos

Une autre dimension renvoie à la sélection de vidéos en phase avec l'objectif, l'objet et la démarche de vidéo-formation ainsi qu'avec les caractéristiques des enseignants en formation. La littérature précise que cette sélection concerne principalement le type de situation de vidéo-formation, le contenu des vidéos et leur association.

Sélectionner le type de situation de vidéo-formation: penser une progressivité

La littérature mentionne que les formateurs peuvent opter soit pour une situation de type allo-confrontation où les formés visionnent une vidéo de la pratique d'un enseignant inconnu ou d'un pair, soit pour une situation de type auto-confrontation où les formés visionnent une vidéo de leur propre pratique. La littérature montre d'ailleurs l'intérêt de penser une progressivité dans le visionnage de vidéos.

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, Leblanc (2014b) propose deux principales étapes pour aménager cette progressivité dans le visionnage de vidéos. Une première étape consiste à proposer aux formés une situation de type allo-confrontation afin qu'ils familiarisent avec une méthode d'analyse sans se mettre en danger et, constatent la plus-value potentielle d'être eux-mêmes filmés. Une seconde étape consiste à leur proposer, sur la base du volontariat, une situation de type auto-confrontation seulement en présence du formateur dans un premier temps puis en présence de leurs pairs (e.g., lors d'un suivi de stage en formation initiale ou d'un atelier de développement professionnel en formation continue).

Choisir le contenu de la vidéo d'une situation de classe: seul ou collectivement ?

La littérature énonce que les formateurs sont tenus de choisir, seuls ou collectivement, le contenu de la (ou les) vidéo d'une situation de classe. Ce choix repose sur plusieurs critères: le type de pratique d'enseignement (e.g., « evidence-based », critiques, ordinaires, typiques, familières ou non), le profil de l'enseignant filmé (e.g., étudiant en formation, novice, expérimenté), le contexte d'enseignement (e.g., « difficile » vs « facile », interculturel, co-enseignement), le niveau et le public scolaire (e.g., enseignement primaire ou secondaire, enseignement spécialisé, élèves en réussite ou en échec), etc. Lorsque la captation vidéo l'autorise, les formateurs peuvent également choisir le type d'activité, c'est-à-dire choisir une vidéo ciblant l'activité de l'enseignant (i.e., enseignement), celle des élèves (i.e., apprentissage) ou leurs interactions (i.e., enseignement-apprentissage).

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, la sélection des vidéos repose sur deux critères principaux (Heurtebize & Ria, 2022; Ria, 2020; Ria & Leblanc, 2011). Premièrement, un critère de typicité (Rosch, 1978), en sélectionnant les éléments récurrents des activités des novices entrant le métier (e.g., enjeux, préoccupations, dilemmes) ayant le plus haut degré de typicité que les formés sont susceptibles de rencontrer (Ria, 2020). Deuxièmement, un critère de criticité (Leblanc et al., 2008; Ria, 2009), en sélectionnant les éléments problématiques, difficiles, à risque, c'est-à-dire les situations professionnelles qui sont susceptibles de poser le plus problème aux formés lors de leurs premiers pas professionnels. Des travaux montrent effectivement que le visionnage de vidéos illustrant des pratiques perfectibles de novices peut permettre aux formés de se reconnaître, de se rassurer et de se projeter (Flandin, 2015; Gaudin, 2022). Plus généralement, un des enjeux de la vidéo-formation est d'envisager comment l'activité experte peut être mobilisée, non pas comme une référence unique, mais selon un degré de compatibilité avec l'activité débutante en cours de développement (Leblanc, 2009).

De plus, la littérature préconise aux formateurs de réfléchir aux enjeux d'une sélection individuelle ou collective des vidéos. Par exemple, les choisir en concertation d'autres formateurs (e.g., des tuteurs) pour assurer une continuité et une cohérence de la formation, associer l'enseignant filmé au choix des extraits vidéo pour établir une relation de confiance, ou partager le choix des vidéos avec les formés pour les impliquer et les rendre acteurs de leur formation. De plus, il est recommandé, dans le cas spécifique de l'auto-confrontation, d'associer le formé au choix des extraits vidéo qu'il souhaite examiner voire partager.

Penser l'association de plusieurs vidéos

La littérature indique la possibilité, pour les formateurs, d'exploiter plusieurs vidéos et *in fine* de penser leur association. Trois possibilités sont identifiées dans la littérature. Premièrement, les formateurs peuvent associer plusieurs vidéos de situations de classe. Par exemple, choisir plusieurs vidéos permettant d'illustrer une variété de styles d'enseignement ou la transformation de la pratique professionnelle d'un enseignant.

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, des travaux mettent en évidence l'intérêt de montrer le développement professionnel d'un enseignant novice afin que les formés puissent tout à la fois se reconnaître dans une difficulté typique de l'entrée dans le métier et envisager des pistes pour la dépasser (e.g., Flandin, 2015; Ria, 2023; Ria & Leblanc, 2011). Pour faciliter ces processus d'immersion-projection, ces travaux établissent une « scénarisation de transformations » dans laquelle il s'agit de montrer en formation, par des modélisations explicites, les transformations de situations de classe par l'activité des enseignants (Figure 7).

Figure 7. Illustration de la scénarisation d'une transformation de l'activité d'un enseignant novice



Source: élaboration propre à partir de captures d'écran des extraits vidéo de Népass@ction (2010)

Deuxièmement, les formateurs peuvent associer la vidéo d'une situation de classe à des vidéos dévoilant le vécu des protagonistes de cette situation (i.e., via des entretiens de l'enseignant et/ou d'élèves).

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, des travaux mettent en exergue que, dans une entrée « activité » en formation, la situation de classe et le sens que l'enseignant donne à son activité dans cette situation constitue une entité indissociable (e.g., Ria, 2020; Ria & Leblanc, 2011). En effet, ces travaux s'accordent avec la définition de Clot (1999) en psychologie clinique qui distingue dans « l'activité réelle », « l'activité réalisée » (visible et observable dans la vidéo d'une situation de classe) et « le réel de l'activité » (non visible dans la vidéo d'une situation de classe mais accessible via la vidéo du vécu de l'enseignant) (Figure 8). Le réel de l'activité est constitué de l'ensemble des mobiles vitaux, des préoccupations et des possibles non réalisés (i.e., activités suspendues, contrariées ou empêchés) dont chacun est habité, et dont l'activité observable, c'est-à-dire réalisée, ne rend pas compte. Dans cette approche de la vidéo-formation, les formateurs doivent donc montrer aux formés la vidéo de la situation de classe puis la

vidéo du vécu de l'enseignant filmé. Dans la mesure du possible, il est pertinent d'y associer une vidéo du vécu d'un (ou plusieurs) élève.

Figure 8. Illustration des deux dimensions de l'activité réelle: l'activité réalisée et le réel de l'activité



Source: élaboration propre

Troisièmement, les formateurs peuvent compléter les vidéos de situations de classe avec des vidéos proposant des réactions d'autres personnes à cette situation (e.g., d'autres enseignants, des formateurs, des chercheurs, des représentants institutionnels).

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, des travaux montrent qu'une « scénarisation propensionnelle » est susceptible de favoriser des transformations chez les formés (e.g., Flandin, 2015; Ria, 2020; Ria & Leblanc, 2011). Cette scénarisation consiste à documenter une même situation de classe en multipliant les points de vue « convergents et/ou divergents » (Veyrunes, 2008) et les portes d'entrées (avec des témoignages d'élèves, d'autres

enseignants novices ou expérimentés et des analyses de chercheurs) pour comprendre la situation dans sa complexité.

Créer des vidéos: des enjeux spécifiques

La littérature signale également que la création de vidéos implique des enjeux spécifiques. Sans être exhaustif, deux principaux enjeux peuvent être pointés. Premièrement, les captations vidéo doivent être réglementaires (i.e., droit à l'image), contractualisées avec l'enseignant et/ou les élèves filmés (i.e., obtenir leur adhésion au projet puis leur validation des extraits vidéo retenus) et exploitables en termes de qualité d'images et de son. Il est intéressant de noter que deux alternatives à la captation vidéo de situations de classe authentiques se sont développées: (a) la captation vidéo de situations de classe simulées pour en maîtriser le scénario (e.g., représenter une « evidence-based practice »), et (b) l'animation vidéo pour permettre aux formés de projeter leur individualité et leur contexte d'intervention dans le scénario proposé. Les vidéos peuvent en effet donner à voir des enseignants dont les singularités (e.g., le style d'interaction avec les élèves, les postures) et le contexte sont éloignés de celles des formés.

Deuxièmement, les critères de sélection des extraits vidéo et les types de scénarisations de ces extraits, développés ci-dessus, doivent être clairement établis. D'ailleurs, la durée des extraits vidéo doit faire l'objet d'une attention particulière, notamment parce que la richesse des informations fournies par les images peut submerger les formés. L'utilisation de courts extraits est donc à privilégier. Plus généralement, la littérature avise que la création de vidéos requiert des compétences spécifiques (e.g., réaliser un montage vidéo ou mener un entretien d'auto-confrontation pour recueillir le vécu d'un enseignant) et qu'elle gagne à s'inscrire dans une démarche itérative d'étude et de conception.

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, la création de vidéos constitue l'une des cinq phases d'étude et de conception pour développer une plateforme⁵ de vidéo-formation (Heurtebize & Ria, 2022; Ria, 2020; Ria & Leblanc, 2011): (i) création d'un observatoire de l'activité, (ii) sélection des modélisations de l'activité pour les transformer en ressources vidéo pour la formation, (iii) observation des incidences de ces ressources vidéo sur les pratiques des novices en formation, (iv) conception d'une interface prototype et (v) lancement de la plateforme. Ces phases se succèdent comme autant de boucles itératives.

Choisir les modalités de visionnage

Une autre dimension correspond au choix des modalités de visionnage des vidéos, bien évidemment en cohérence avec les trois dimensions précédentes. La littérature précise que ces choix concernent principalement (a) les modes de participation et d'interaction des enseignants en formation, et (b) le guidage de leur visionnage des vidéos.

Choisir les modes de participation et d'interaction des formés

Au niveau des modes de participation et d'interaction des formés, la littérature mentionne deux éléments à prendre en compte dans une situation collective de vidéo-formation. Premièrement, le nombre de formés doit être compatible avec le fait que chacun puisse être considéré et s'exprimer à propos des vidéos visionnées. En effet, une communauté de confiance et de soutien ne peut véritablement s'établir qu'avec un nombre restreint de formés. Deuxièmement, les temps individuels et/ou collectifs doivent être réfléchis. Par exemple, le visionnage et l'analyse de vidéos peut se réaliser en sous-groupes avec un corpus vidéo identique ou différencié. Suite au visionnage de vidéos, il est d'ailleurs

⁵ Deux plateformes de vidéo-formation ont été conçues pour accompagner les enseignants. L'une pour ceux de l'enseignement primaire et secondaire : <https://neo.ens-lyon.fr/neo>. L'autre pour ceux de l'enseignement supérieur : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil>.

recommandé de laisser un temps individuel pour que chaque formé puisse consigner son analyse avant de la partager au collectif.

Structurer l'activité d'observation et d'analyse des formés

En ce qui concerne le guidage du visionnage des formés, la littérature indique qu'il peut prendre différentes formes (e.g., consignes, fiches d'observation-analyse, outils d'annotation) et formule trois principales recommandations. La première recommandation est relative au nombre de visionnage d'une vidéo. Il est recommandé de proposer aux formés de reVISIONNER la totalité ou une partie de la vidéo car des éléments peuvent leur avoir échappés lors du premier visionnage en raison la richesse des images. Ce deuxième visionnage peut être l'occasion de leur proposer une focale d'observation. Un effet de saturation est toutefois constaté à partir de trois visionnages, à l'exception du format vidéo 360°. Dans le même ordre d'idées, la transcription *verbatim* de la vidéo peut être fournie aux formés pour leur permettre de revenir et d'analyser avec précision les propos de l'enseignant et des élèves.

La seconde recommandation se fonde sur un constat, documenté par la littérature, relatif à l'activité des « observateurs » novices d'une vidéo d'une situation de classe (correspondant à la perception-attention: voir Figure 4). Elle s'apparente souvent à une forme de « butinage » assez superficiel et majoritairement centré sur la pratique de l'enseignant. Dès lors, il est préconisé de structurer leur activité d'observation en proposant une (ou des) focale. La littérature montre, en particulier, l'importance de décentrer les formés de leur propre pratique en les invitant à examiner celle des élèves. D'autre part, la littérature évoque la possibilité de proposer aux formés le visionnage d'une vidéo sans son, par exemple pour investiguer une focale sur la communication corporelle.

La troisième recommandation se fonde également sur un constat, documenté par la littérature, relatif à l'activité des « analystes » novices d'une vidéo d'une situation de classe (correspondant à interprétation-raisonnement-projection-prise de décision-remédiation: voir Figure 4). Ils adoptent principalement une position évaluative et peu

distanciée en termes d'évènement (i.e., cantonner à un seul évènement, non mis en relation avec des paramètres de la séance ni avec des questions de métier ou éducatives plus larges - échelle méso), de temporalité (i.e., cantonner au moment de l'évènement, sans envisager l'amont - le passé et l'aval - le futur) et de croyances (i.e., non conscientisées, non comprises et non abordées). Dès lors, il est préconisé de structurer leur activité d'analyse en proposant une méthode. La littérature montre, en particulier, l'importance de déplacer les formés de leur jugement initial à une position descriptive objective et approfondie.

- À titre d'illustration, des travaux (à proximité du programme Néopass) ont permis d'élaborer la méthode « DIEP » (Figure 9) pour structurer l'activité d'analyse des formés dans une situation de type allo-confrontation (e.g., Gaudin, 2023; Muller & Lussi Borer, 2016). Cette méthode invite les formés à décrire, interpréter, évaluer, (se) projeter ce qu'ils visionnent sur une vidéo. Chacune des catégories d'analyse est plus ou moins susceptible de générer des « conflits » entre les formés.

Figure 9. La méthode DIEP – outil pour le formé

DECRIRE Quoi ?	INTERPRÉTER Pourquoi ?	ÉVALUER Quelle valeur ?	(SE) PROJETER Comment ?
Rendre compte de ce qui se passe de manière factuelle et « neutre » dans la situation visionnée	Donner un certain sens à ce qui se passe <u>en formulant des hypothèses</u> , notamment sur les intentions, les préoccupations et les attentes des protagonistes de la situation visionnée	Donner une valeur à une certaine activité en termes d'(in)adaptation (dans un contexte et à un instant donné) <u>en argumentant</u>	Identifier une stratégie – une action à exploiter dans l'activité visionnée OU envisager un ajustement (i.e., faire mieux) voire une alternative (i.e., faire autrement) de cette activité
Exemple : A la fin de la vidéo, l'enseignant fait ceci et dit « ... ». A ce moment-là, les élèves font cela.	Exemple : Je pense que l'enseignant cherche à ... Il me semble que les élèves sont ...	Exemple : Je trouve que ce que fait l'enseignant est (in)adapté parce que ...	Exemple : L'enseignant aurait pu faire ceci ou cela
Il peut y avoir des descriptions différentes d'une même situation mais il <u>n'y a pas de conflit de description</u>	Il est possible de voir émerger des conflits d'interprétation	Les conflits d'évaluation sont <u>monnaie courante</u>	Il est possible de voir émerger des conflits de projection

Source: Adaptation des travaux de Muller et Lussi Borer (2016) par Gaudin.

Toutefois, la littérature atteste que ce travail d'analyse de la vidéo est pleinement efficace qu'à condition d'être accompagné d'un travail de

problématisation de la situation de classe en termes de questions éducatives et/ou de métiers.

- À titre d'illustration, des travaux (à proximité du programme Néopass) montrent que les formés retirent davantage de bénéfices de l'analyse d'une vidéo lorsque celle-ci permet de problématiser la situation professionnelle, c'est-à-dire d'en faire ressortir une question de métier (i.e., une difficulté, une question, un dilemme) suffisamment générique, et *in fine* partageable par tous et transposable dans leurs différents contextes professionnels. Autrement dit, le travail d'analyse doit permettre de dépasser la singularité de la situation professionnelle visionnée pour qu'elle soit saisissable par chacun des formés (e.g., Gaudin & Chaliès, 2024).

Quelle place accordée aux formés dans la situation de vidéo-formation ?

Plus généralement, au regard de la littérature, le guidage du visionnage des vidéos soulève un enjeu essentiel sur la place accordée aux formés dans la situation de vidéo-formation. Ce guidage n'est pas nécessaire immédiat. Il peut être différé dans un premier temps pour accéder et mettre au travail les réactions qui émergent spontanément d'un premier visionnage sans consigne. Par exemple, ces réactions initiales des formés vis-à-vis d'une vidéo peuvent faire émerger des focales ou des objets de formation (voir 2.2), non prévus par le formateur, mais pertinents en termes formatifs. En effet, l'utilisation du visionnage de vidéos en formation invite davantage les formateurs à prendre en compte les formés et à considérer leur place dans le dispositif.

Cela est d'autant plus important que la littérature met en évidence que la façon dont les formateurs appréhendent l'enseignement et la manière dont le dispositif de vidéo-formation est conçu déterminent une « vision professionnelle » singulière, et *in fine* la nature de l'apprentissage des formés lorsqu'ils visionnent des vidéos. Des relations de pouvoir sont nécessairement impliquées dans le développement de la vision professionnelle, considérée comme une activité sociale qui consiste à privilégier certaines pratiques de visionnage de vidéos

à propos de la pratique de classe tout en marginalisant d'autres. Pour faire face à cette relation de pouvoir asymétrique, il est recommandé que le formateur (a) partage sa vision professionnelle en toute transparence et créer les conditions pour que les formés puissent exprimer leur propre vision professionnelle, et (b) donner plus de latitude aux formés dans le déroulement du dispositif (e.g., une plus grande participation dans la sélection de clips vidéo et l'animation des ateliers). Dans le même ordre d'idées, la littérature montre que le format vidéo 360°, en autorisant les formés à choisir librement leur navigation avec le lecteur, permet un visionnage « actif », c'est-à-dire qu'il leur offre la possibilité d'être davantage acteur dans la situation de vidéo-formation.

Établir le cadre et la méthode de facilitation

Une autre dimension se rapporte à la « facilitation ». Communément employée dans la littérature, la facilitation renvoie au rôle de « facilitateur » du formateur et correspond essentiellement au fait d'établir un cadre et une méthode d'exploitation des vidéos pour former des enseignants.

Établir, expliciter et garantir un cadre sécurisant et de confiance

La littérature montre la nécessité d'établir, d'expliquer et de garantir un cadre sécurisant et de confiance pour les formés, propice à l'instauration d'un climat positif d'apprentissage. Dans le cas d'une situation collective de vidéo-formation, ce cadre vise également à créer une culture des échanges et une communauté de soutien. Ce cadre comprend deux éléments. Le premier élément consiste à présenter ou rappeler aux formés des règles de fonctionnement: les règles générales de politesse (i.e., respect, écoute mutuelle, bienveillance), les règles de discussions (i.e., la confidentialité des propos, s'exprimer sur l'activité professionnelle et non sur la personne, être soutenant et force de proposition), les modalités de répartition de la parole (e.g., auto-organisation, tour de table, bâton de parole), etc. Le second élément consiste à informer les formés des enjeux spécifiques du visionnage de vidéos tels que la

forte résonance affective des images ou l'effet « trou de serrure » d'une vidéo (i.e., angle restreint de la caméra et moment réduit de l'histoire professionnelle). À ce sujet, il est recommandé que le facilitateur (dans le cas d'une allo-confrontation) ou l'enseignant filmé (dans le cas d'une auto-confrontation en présence de pairs) fournissent aux formés le contexte précis de la situation de classe visionnée. Cette présentation de ce contexte peut être complétée par des documents (e.g., la planification de l'enseignant).

S'appuyer sur une méthode pour faciliter l'activité d'analyse des formés

La littérature met en évidence l'importance de s'appuyer sur une méthode pour faciliter l'analyse, par les formés, de la vidéo d'une situation de classe. Quatre principales familles d'activités du facilitateur sont identifiées dans la littérature: (a) orienter le groupe vers la tâche d'analyse (e.g., lancer, contextualiser, clarifier la méthode, rappeler le cadre), (b) maintenir une posture d'enquête (e.g., mettre en évidence, relever une idée, faire expliciter une idée, offrir une explication, demander une justification, susciter une controverse, pratiquer l'écoute active), (c) maintenir l'attention sur la vidéo et l'objet du visionnage (e.g., ramener sur..., pointer une preuve, connecter les idées), et dans le cas d'une situation collective de vidéo-formation (d) encourager la collaboration du groupe (e.g., se mettre en retrait, permettre à tous de s'exprimer, inviter à partager, valider les idées, reformuler les idées).

- À titre d'illustration, des travaux (à proximité du programme Néopass) ont permis d'élaborer une méthode (et les outils associés) pour faciliter l'activité d'analyse dans une situation de type allo-confrontation (e.g., Gaudin et al., 2022; Lussi Borer, Flandin, & Muller, 2018). Cette méthode repose sur la connaissance, par le facilitateur, de l'activité spécifique des formés engagés dans le visionnage de vidéos (voir 2.1.). C'est-à-dire que le facilitateur doit être capable (i) d'identifier les classes de signes et/ou éléments de référentialité mobilisés par les formés lors du visionnage d'une vidéo, puis (ii) d'inviter les formés à en mobiliser d'autres (Figure

10). Par exemple, un formé* peut évaluer l'activité de l'enseignant filmé par rapport à sa propre activité d'enseignement: « Je trouve que sa façon de délivrer les consignes de l'exercice n'est pas bonne par rapport à ce que je fais ». Le facilitateur* peut alors lui proposer un autre élément de référentialité pour l'amener à décaler son regard: Q1 – « Pour vous ce n'est pas une bonne façon de faire, certes, mais est-ce acceptable d'un point de vue du métier ? Peut-on envisager d'autres façons de faire satisfaisantes ? » (Activité caractéristique des enseignants), ou l'inviter à mobiliser un autre signe: Q2 – « Avez-vous identifié des 'preuves' de votre jugement dans la vidéo ? ... est-ce vraiment inefficace pour les élèves ? » (Décrire), voire jouer la controverse si besoin: « Pourtant, les élèves font ce qui est demandé et la plupart sont en réussite! ». Ces travaux ont effectivement montré qu'encourager les formés à mobiliser différentes classes de signes et d'éléments de référentialité permet de multiplier leurs modes de signification et de maximiser leurs opportunités d'apprentissage.

Figure 10. Illustration d'une exploitation des classes de signes et éléments de référentialité par un facilitateur



Source: Schématisation et adaptation des travaux de Lussi Borer, Muller et Flandin par Gaudin.

D'autres travaux ont permis de compléter cette méthode en proposant au facilitateur (a) des champs de questionnement permettant d'approfondir ou de rebondir sur les propos des formés, et (b) des points de vigilance dans la facilitation (e.g., Gaudin, 2023) (Figure 11). Si l'on poursuit avec l'exemple précédent, le facilitateur* avait mobilisé le champ de questionnement relatif à la discussion de la référence (Q1 et Q2). Si besoin, il peut approfondir son questionnement en posant la complexité de la situation de classe: Q3 – « Qu'est-ce que l'enseignant gagne et perd à agir comme cela ? » et/ou « Qu'est-ce que les élèves gagnent et perdent dans cette situation ? ». Ici, la vigilance du facilitateur doit se porter sur le fait de permettre à tous les styles professionnels de s'exprimer et in fine les sécuriser (e.g., protéger et rassurer un formé qui se retrouverait dans l'activité de l'enseignant filmé, jugée négativement par un autre formé). À noter que l'outil pour le facilitateur (Figure 11) se veut complémentaire de l'outil pour le formé (Figure 9 – voir 2.4).

Figure 11. La méthode DIEP – outil pour le facilitateur

FAIRE DECRIRE	FAIRE INTERPRÉTER	FAIRE ÉVALUER	FAIRE PROJETER
Initier : Pouvez-vous me décrire factuellement la situation ?	Initier : Comment interprétez-vous l'activité de l'enseignant ?	Initier : Comment évaluez-vous l'activité de l'enseignant ?	Initier : Quel(s) ajustement-alternative de la situation envisagez-vous ? OU Quelle(s) piste en retirez-vous ?
Approfondir ou rebondir : - Attirer l'attention sur tous les protagonistes : e.g., que pouvez-vous me dire de l'activité des autres élèves ? - Attirer l'attention sur la communication corporelle : e.g., et au niveau de la posture, de la gestuelle ? - Demander un étayage : e.g., c'est-à-dire ? Vigilance : amener les formés à tisser des liens entre leurs observations et les gestes professionnels en arrière plan ; accueillir leurs observations comme de potentiels objets de formation	Approfondir ou rebondir : - Encourager d'autres interprétations : e.g., est-ce qu'on pourrait envisager une autre hypothèse ? - Faire vivre la controverse : e.g., ok mais pourrait-on voir cela autrement ? Vigilance : éviter que s'installe une forme de leadership sur une manière d'interpréter	Approfondir ou rebondir : - Discuter la référence (son activité, le genre du métier, le prescrit institutionnel, des faits visionnés, etc.) de l'évaluation : e.g., pour vous ce n'est pas une bonne, certes, mais est-ce acceptable d'un point de vue du métier ? Est-ce prescrit ? Avez-vous identifié des « preuves » sur la vidéo ? - Poser la complexité de la situation : e.g., qu'est-ce que l'enseignant gagne et perd à agir comme cela ? Qu'est-ce que les élèves gagnent et perdent dans la situation ? Vigilance : permettre à tous les styles professionnels de s'exprimer et in fine les sécuriser	Approfondir ou rebondir : - Inciter à préciser une stratégie, une action (opérationnaliser) : e.g., très concrètement, comment ? - Inviter à envisager < = > : e.g., en amont - au-delà, comment ? - Inviter à entrevoir d'autres situations porteuses d'une question de métier similaire (généricité) : e.g., dans quelles autres situations pourriez-vous rencontrer cela ? Et comment dépasser ce dilemme ou ce problème ? Et dans votre contexte de travail ? Vigilance : institutionnaliser les pistes opérationnelles évoquées à la fin des échanges

Source: élaboration propre

Outre la stratégie de questionnement du facilitateur, cette méthode peut également être enrichie par l'exploitation d'autres vidéos (voir 2.3): des vidéos dévoilant le vécu des protagonistes de la situation de classe (l'enseignant et les élèves); des vidéos proposant des réactions d'autres personnes à cette situation (e.g., d'autres enseignants, des formateurs, des chercheurs, des représentants institutionnels). Si l'on poursuit avec l'exemple initial, le facilitateur peut appuyer sa question Q1 qui discute la référence du genre du métier en utilisant la vidéo de la réaction d'autres enseignants à la situation de classe pour montrer que certains d'entre eux se retrouvent dans le style professionnel de l'enseignant filmé et que d'autres expriment une diversité de styles professionnels. De même, pour appuyer sa question Q2 qui interroge les preuves du jugement dans la vidéo de la situation de classe, le facilitateur peut utiliser la vidéo du vécu d'un (ou plusieurs) élève pour montrer une preuve complémentaire. Enfin, pour appuyer sa question Q3 qui pose la complexité de la situation de classe, le facilitateur peut utiliser la vidéo du témoignage de l'enseignant filmé pour comprendre cette complexité au prisme de son vécu (e.g., ces intentions, préoccupations, émotions, raisons, dilemmes, difficultés).

Enfin, l'exploitation de cette méthode par le facilitateur est nécessairement favorisée par une connaissance de ces fondements théoriques, ici des travaux inscrits dans le courant de l'ergonomie de langue française. Dans notre exemple, sans être exhaustif, la question Q1 est en partie fondée sur le concept de « genre professionnel⁶ » (Clot,

6 Au cours de l'histoire d'un métier, les professionnels ont construit, stabilisé et routinisé un certain nombre de gestes et d'activités professionnels pour faire face à ce qu'on leur demande de faire (i.e., la tâche). Ces gestes et activités partagées par les professionnels sont en quelque sorte génériques du métier et recouvrent ce que Clot (2007) nomme le « genre professionnel ». Toutefois, les professionnels réalisent leur travail de différentes façons, c'est-à-dire que leur travail est l'expression d'une stylisation de ce genre professionnel. Le travail d'un professionnel engage effectivement des dimensions personnelles (i.e., histoire, valeurs, croyances, modes de fonctionnement, manières d'être, de faire et de dire) et interpersonnelles (i.e., manières d'être en relation avec les collègues, la hiérarchie, les partenaires). Dans l'exemple, la vidéo-formation peut aider les formés à se rendre compte que leur pratique professionnelle est l'expression d'une stylisation du genre professionnel et, in fine, s'en méfier (i.e., une tendance au jugement hâtif

2007) et la question Q3 sur le concept de « compromis opératoire⁷ » (Hubault, 1996).

Au final, la facilitation d'une vidéo-formation requiert des compétences spécifiques, notamment celle d'accompagner la réflexion des formés, qui ne s'improvisent pas. Autrement dit, les formateurs ne peuvent pas simplement redéployer une compétence générique d'animateur. Pour accompagner avec réactivité, aisance et efficacité la réflexion des formés, les facilitateurs doivent, outre un cadre et une méthode, (a) posséder une connaissance fine du corpus vidéo, (b) réaliser ce qui est demandé aux formés en amont de la formation, si possible collectivement, pour anticiper leurs réactions, et dans certains cas, (c) envisager les modalités de coanimation.

Évaluer l'atteinte de l'objectif de la vidéo-formation

Une dernière dimension renvoie à l'évaluation de l'atteinte de l'objectif de la vidéo-formation d'enseignants (voir 2.2.). La littérature montre que les effets d'une vidéo-formation sur les formés sont documentés le plus souvent en termes de motivation (e.g., intérêt, engagement) ou de cognition (e.g., croyances, sentiment d'efficacité, auto-évaluation, connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, observation et analyse d'une situation de classe), et plus rarement en termes de pratique professionnelle de l'enseignant et de son impact sur l'activité et l'apprentissage de ses élèves. De plus, la littérature souligne que l'évaluation de l'atteinte de l'objectif de la vidéo-formation requiert de définir précisément les modalités et les outils d'évaluation (e.g., un questionnaire, un test, un entretien, l'analyse d'une vidéo, l'observation d'une

d'une pratique professionnelle différente de la sienne) et envisager d'autres pratiques professionnelles.

7 Dans le modèle de l'activité de travail d'Hubault (1996), un conflit de logiques naît de la rencontre entre le travail « prescrit » (ce qu'on me demande) et le travail « réel » (ce que ça me demande). Pour gérer ce conflit de logiques, le professionnel construit en situation des « compromis opératoires » relevant de l'efficacité-efficience. Dans l'exemple, la vidéo-formation peut aider les formés à (ré)interroger leurs propres compromis et à en identifier d'autres.

leçon en classe). Dans certains cas, cette évaluation peut s'appuyer sur un protocole de recherche.

- À titre d'illustration, dans le cadre du programme Néopass, l'observation des incidences des ressources vidéo sur les pratiques des novices en formation constitue l'une des cinq phases d'étude et de conception pour développer une plateforme de vidéo-formation (Heurtebize & Ria, 2022; Ria, 2022; Ria & Leblanc, 2011). Sans être exhaustif, quelques travaux en lien avec des enjeux de conception et de conduite d'une vidéo-formation vont être présentés en suivant. Par exemple, des travaux montrent que la situation de type allo-confrontation peut permettre une immersion-projection de certains formés dans la situation visionnée, telle une expérience mimétique où ils se reconnaissent et se mettent à la place du pair filmé, et peut ainsi favoriser leurs activités réflexives et leur anticipation de nouvelles situations (e.g., Flandin & Ria, 2014; Flandin, Leblanc, & Muller, 2015; Gaudin, 2022; Leblanc, 2014c). Toutefois, pour d'autres formés, l'allo-confrontation peut faire émerger ou raviver des émotions « négatives » qui les submergent, et/ou susciter un jugement « négatif » sans nuance. Trois principaux éléments, le plus souvent combinés, peuvent permettre aux formés de dépasser leurs émotions, d'être plus factuel, de prendre de la hauteur et de transformer progressivement leur jugement (e.g., Gaudin, 2023; Gaudin et al., 2022; Gaudin & Chaliès, 2024): (a) le visionnage d'autres vidéos (voir 2.3), en particulier celles dévoilant le vécu des protagonistes de la situation, mais également celles proposant des réactions de pairs ou d'experts, (b) le questionnement du facilitateur (voir 2.5), et (c) les discussions entre pairs (i.e., le partage de perceptions, de points de vue et de vécus différents). De plus, des travaux montrent que les formés peuvent également tirer des bénéfices d'une allo-confrontation s'appuyant sur la vidéo d'une autre discipline (e.g., visionner la pratique d'un enseignant de mathématiques alors que j'enseigne l'anglais) (Flandin, 2015; Gaudin, 2022).

Ainsi, ces quelques travaux apportent des pistes de conception et de conduite d'une vidéo-formation qui ne se réduisent pas au visionnage de vidéos (Gaudin, 2014; Gaudin, Amathieu, & Chaliès, 2018). Ils invitent effectivement à penser et à enrichir l'environnement certes technologique (e.g., le choix et l'articulation des vidéos) mais également humain (e.g., les interactions entre formés, la facilitation) afin de maximiser les possibilités pour les formés de tirer des bénéfices de l'allo-confrontation. Dans le même ordre d'idées, la littérature montre qu'une utilisation ponctuelle de la vidéo-formation apparaît peu bénéfique pour les enseignants car plus ils possèdent une expérience importante de visionnage de vidéos, plus ils peuvent en retirer des bénéfices. D'autre part, des travaux pointent l'importance d'une « conception continuée » de la vidéo-formation par l'étude de ses effets, non seulement sur l'activité des formés, mais également sur celles des facilitateurs (Flandin & Gaudin, 2014).

Pour conclure, la littérature scientifique du domaine, et notamment les travaux du programme empirique et technologique Néopass, mettent en évidence qu'exploiter la vidéo pour former les enseignants ne s'improvise pas! Les formateurs d'enseignants doivent en mesurer les enjeux spécifiques, en particulier en termes de compétences à construire. Pour les aider à penser la conception et la conduite d'une vidéo-formation, notre cadre propose des repères clés pour exploiter de manière acceptable, pertinente et utile le visionnage de vidéos.

Références⁸

Revues de littérature et méta-analyses sur la vidéo-formation des enseignants

- Atal, D., Admiraal, W., & Saab, N. (2023). 360° Video in teacher education: A systematic review of why and how it is used in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104349>
- Baecher, L., Kung, S-C., Laleman Ward, S., & Kern, K. (2018). Facilitating Video Analysis for Teacher Development: A Systematic Review of the Research. *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(2), 185-216. <https://www.learntechlib.org/primary/p/181138/>
- Bautista, A., Ho, A., Lee, K., & Sun, J. (2022). Classroom video as a learning tool for early childhood teachers: Reviewing the literature to inform research and practice. *Culture & Education*, 34(3). <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102728>
- Bautista, A., Tan, C., Wong, J., & Conway, C. (2019). The role of classroom video in music teacher research: A review of the literature. *Music Education Research*, 21(4), 331-342 <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1632278>
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90114. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8021/pdf/JERO_2013_1_Blomberg_et_al_Five_research_based_heuristics.pdf
- Chan, K.K., Xu, L., Cooper, R., Berry, A., & van Driel, J.H. (2021). Teacher noticing in science education: do you see what I see? *Studies in Science Education*, 57, 1-44. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755803>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). «I spy with my little eyes...» The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration

⁸ Les références sont organisées en trois catégories : (i) les revues des littérature et méta-analyses sur la vidéo-formation des enseignants, (ii) les cadres et modèles pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants et (iii) les autres références.

- of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60-75. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015>
- Hamel, C., & Viau-Gau, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, 6, 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1673689>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Major, L., & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 18(3), 403-417. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106>
- McKenzie, M. (2020). *Examining the Use of Video Analysis on Teacher Instruction and Teacher Outcomes: A Meta-Analysis*. Dissertation, University of Oregon, USA. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/26166/Meline_oregon_0171A_12897.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morin, K. L., Ganz, J. B., Vannest, K. J., Haas, A. N., Nagro, S. A., Peltier, C. J., Fuller, M. C., & Ura, S. K. (2019). A Systematic Review of Single-Case Research on Video Analysis as Professional Development for Special Educators. *The Journal of Special Education*, 53(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0022466918798361>
- Qian, J., Shang, J., & Qin, L. (2023). Systematic scoping review of 360-degree videos in teacher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(2). <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-03-2023-0029/full/html>
- Ramos, J. L., Cattaneo, A., de Jong F., & Gonçalo Espadeiro, R. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional

development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5),695-718. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>

Santagata, R., Koenig, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: a systematic review of studies of video-based programs. *ZDM – Mathematics Education*, 53, 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>

Tripp, R. T., & Rich, J. R. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>

von Wachter, J-K., & Lewalter, D. (2023). Video Annotation as a Supporting Tool for Video-based Learning in Teacher Training – A Systematic Literature Review. *International Journal of Higher Education*, 12(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n2p1>

Weng, X., Ng, O-L., & Chiu, T.K.F. (2023). Competency development of pre-service teachers during video-based learning: A systematic literature review and meta-analysis. *Computers & Education*, 199. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104790>

Weyers, J., König, J.A., Santagata, R., Scheiner, T., & Kaiser, G. (2023). Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized instruments. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970>

Cadres et modèles pour concevoir et conduire une vidéo-formation d'enseignants

Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45, 250-263. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049>

Arya, P., Christ, T., & Chiu, M.M. (2016). Video use in teacher education: a survey of teacher-educators' practices across disciplines. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, 261-300. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9116-y>

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research based heuristics for using video in pre-service teacher

- education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114. <https://doi.org/10.25656/01:8021>
- Brouwer, C. N. (2022). Changing instruction through Visual Teacher Learning. In C. N. Brouwer (ed.), *Using video to develop teaching*. New York: Routledge.
- Cattaneo, A.A., de Jong, F., Ramos, J.L., Laitinen-Väänänen, S., Pedaste, M., Leijen, Ä., Evi-Colombo, A., Monginho, R., Bent, M., Velasquez-Godinez, E., & Van Steenbergen, R. (2022). Video-based collaborative learning: a pedagogical model and instructional design tool emerging from an international multiple case study. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086859>
- Forsythe, M. E., Criswell, B. A., Arias, A. M., Ellis, J. A., Escalada, L., Johnson, H. J., Palmeri, A. B., Riccio, J., & Parker, M. E. (2022). The Framework for Analyzing Video in Science Teacher Education (FAVSTE). *Journal of Science Teacher Education*, 33(6), 621-640. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1970698>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create 'warranted assertabilities' about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Gentile, M. (2019). Digital videos and teacher education: a research-training. In Beseda J., Rohlikova L., & Duffek V. (Eds.). *E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe. Proceeding of the 14th conference reader, Prague: Center for Higher Education Studies*. URL: http://www.disconference.eu/wp-content/uploads/2017/01/DisCo-2019-_E-learning-_Unlocking-the-Gate-of-Education-around-the-Globe_14conference-reader-1.pdf
- Hin, B., Yung, W., Wing, V., Yip, Y.Y., Lai, C., & Yin, F. (2010). *Towards a Model of Effective Use of Video for Teacher Professional Development*. Paper presented at the The International Seminar, hosted by the national network

- of Science Learning Centres and University of York Science Education Group (UYSEG), York, U.K. URL: <http://hdl.handle.net/10722/129911>
- Kang, H., & van Es, E.A. (2018). Articulating Design Principles for Productive Use of Video in Preservice Education. *Journal of Teacher Education*, 70, 237-250. <https://doi.org/10.1177/00224871187785>
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.004>
- Santagata, R. (2014). Video and teacher learning: key questions, tools, and assessments guiding research and practice. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(2) 196-209. <https://doi.org/10.25656/01:13865>
- Tekcumru-Kisa, M., & Stein, M. (2017). A framework for planning and facilitating video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 28(4). <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0086-z>
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356. <https://doi.org/10.1177/0022487114534266>
- van Es, E. A., Tekcumru-Kisa, M., & Seago, N. (2019). Leveraging the Power of Video for Teacher Learning: A Design Framework for Mathematics Teacher Educators. In S. Llinares, & O. Chapman (Eds.), *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 2* (pp. 23-54). Leyde: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004418967_002
- Wyss, C., & Hüsler, N. (2023) Working with classroom video in teacher education. Analyzing a complex activity with a focus on non-cognitive processes. In P. Hohaus, & J.-F. Heeren (Eds.), *The future of teacher education* (pp. 46-72). Leiden: Koninklijke Brill NV. https://doi.org/10.1163/9789004678545_003

Autres références

- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation: contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès.

- Christ, T., Arya, P., & Chiu, M.M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.005>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- 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., & Gaudin, C. (2014). Conception continuée dans l'usage en vidéo-formation des enseignants. In T. Piot (ed.), *Actes du 3ème Colloque International de la Didactique Professionnelle « Conception et formation »* (pp. 46-48). Caen: Université de Caen Basse-Normandie. <https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/archives-publiques>
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187. <https://doi.org/10.4000/activites.970>
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité »: quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? In V. Lussi Borer (ed.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0179>
- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices: une étude de cas en éducation physique et sportive*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Gaudin, C. (2022). Analyse de l'expérience d'enseignants-chercheurs stagiaires dans un dispositif de vidéo-formation à la pédagogie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4100>

- Gaudin, C. (2023). *Concevoir et conduire une vidéoformation*. Communication présentée à la formation « NéopassCadres: former les cadres à partir du réel », Institut Français de l'Éducation - ENS de Lyon, Lyon, France.
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 18-30). Paris: Editions L'Harmattan.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2018). Apprendre et se développer dans les règles de métier ou comment utiliser à bon escient la vidéo en formation. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 163-198). Paris: Editions L'Harmattan.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2024). Former à un métier par l'inter-métiers en exploitant la vidéo: étude de l'activité de cadres de l'éducation stagiaires lors d'une alloconfrontation collective inter- métiers. *Activités*, 21(1). <https://doi.org/10.4000/activites.9130>
- Gaudin, C., Chaliès, S., & Amathieu, J. (2018). The impact of preservice teachers experiences in a video-enhanced training program on their teaching activity: a case study in physical education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1). <http://www.citejournal.org/proofing/the-impact-of-preservice-teachers-experiences-in-a-video-enhanced-training-program-on-their-teaching-a-case-study-in-physical-education>
- Gaudin, C., Hassanbay, M., Jacq, C., & Gybely, M. (2022). *Vidéo-formation de chefs d'établissements novices: étude de l'activité de formateurs et de formés*. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Lausanne, Suisse.
- Heurtebize, S., & Ria, L. (2022). Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire: le programme NéopassSup. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4025>
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes – débats épistémologiques* (pp. 103-140). Toulouse: Éditions Octarès.

- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo: principes de conception, effets formatifs et projectifs. *Actes du colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle « L'expérience »*. Dijon: ENESAD.
- Leblanc, S. (2014a). Observer ses collègues ou soi-même. *Cahiers pédagogiques*, 511, 23-25.
- Leblanc, S. (2014b). *Scénarisation de vidéoformation au sein d'un processus progressif de professionnalisation*. Communication présentée à la Conférence de consensus de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XIXème siècle », La vidéoformation dans tous ses états: Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets? Lyon, France.
- Leblanc, S. (2014c). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformation de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75, 37-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2169>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1). <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014a). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, & R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (pp. 65-78). Bruxelles: De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0065>
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014b). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et formation*, 75, 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2172>
- Lussi Borer, V., Flandin, S., & Muller, A. (2018). Beyond noticing, interpretation and reflection: Referentiality in teachers' video observation of others' teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 149-167. <https://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching/>

- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité: travail du formateur et des formés. *Travail et Apprentissages*, 17, 58-80. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0058>
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp. 217-243). Paris: Presses universitaires de France.
- Ria, L. (2020). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation: le programme technologique Néopass. In J. Thievenaz, J.-M. Barbier, & F. Saussez (Eds.), *Comprendre et transformer. Débats en éducation et formation*. Bern: Peter Lang.
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass. In B. Albero, & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, 52. <https://doi.org/10.4000/ree.11809>
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Veyrunes, P. (2008). *Viabilité et efficacité du cours dialogué: exemple en géographie, à l'école primaire*. Communication présentée au colloque international « Efficacité et Équité en Éducation », Rennes, France.

Chapitre 2. Analyser et scénariser l'activité de professionnels de l'éducation à des fins de vidéo-formation: perspective historique du programme Néopass

① **Luc Ria**

luc.ria@ens-lyon.fr

Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, France

L'émergence d'un programme de vidéo-formation dans contexte multifactoriel particulier

A l'origine du programme Néopass, plusieurs événements concomitants ont permis l'ouverture d'une fenêtre favorable à son développement: a) une critique récurrente en France de la formation initiale des enseignants débutants qui s'estimaient être insuffisamment préparés aux réalités de leur nouveau métier (Rayou et van Zanten, 2005), b) l'apparition et la stabilisation d'un programme de recherche sur l'analyse du travail en ergonomie de tradition française⁹ et plus spécifiquement d'un programme de recherche et de production de recueils empiriques sur les enseignants débutants¹⁰, c) la remise en cause publique de

⁹ Programme du cours d'action porté par Jacques Theureau (1992) et par Marc Durand (1996) dans le cadre de l'analyse de l'enseignement.

¹⁰ Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Habilitation à diriger des recherches soutenues le 20 novembre 2006 à l'Université de Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.

l'Institut¹¹ porteur du programme qui a voulu démontrer par le lancement de la plateforme Néopass@ction son utilité potentielle dans les années à venir sur le plan de la formation à l'échelle nationale, d) le développement d'un observatoire au Centre Alain Savary (INRP puis IFÉ-ENS de Lyon) des pratiques professionnelles en éducation prioritaire et e) la capacité d'une équipe inter-métiers à l'INRP à créer des ressources innovantes à des fins d'accompagnement des acteurs de l'éducation. Après six mois de forte activité mobilisant une grande partie du personnel de l'INRP – des premiers recueils empiriques à leur scénarisation sur l'interface numérique – la plateforme Néopass@ction a concrétisé une perspective anthropo-technologique en éducation (Durand, 2014) qui s'est positionnée simultanément à la croisée entre des enjeux de recherche et de formation (Ria et Leblanc, 2011): elle fut le produit d'une conception basée sur des présupposés théoriques précis, et sur des recherches empiriques portant sur l'activité des novices, et elle a proposé des possibilités d'activité à ses utilisateurs, dont l'étude présentait un intérêt de connaissance, et alimentait la conception d'autres environnements de formation.

Le programme empirique et technologique en vidéoformation Néopass est ainsi né de l'intégration d'une demande sociale identifiée, la nécessité d'accompagner les enseignants débutants, à un programme de recherche préexistant engagé dans la compréhension de l'activité humaine. Ce programme s'est distingué très fortement vis-à-vis de la culture de formation dominante des années 2000, procédant le plus souvent à un découpage dans les plans de formation entre les contenus didactiques à acquérir (savoirs scolaires à enseigner) et les contenus pédagogiques (savoirs professionnels pour enseigner). Notre approche plus globale empruntait une voie médiane¹², celle de la mise en exergue de l'activité professionnelle comme objet d'étude et de formation,

11 Le programme Néopass a débuté en 2010 à l'Institut National de Recherche Pédagogique (France) qui s'est transformé en Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon (France) en 2011.

12 La plateforme Néopass@ction a obtenu le prix interministériel du manager public en France en 2013.

intégrant à la fois des enjeux curriculaires et des enjeux praxéologiques. Il s'agissait aussi de tourner le dos aux analyses de pratiques professionnelles en institut de formation qui avaient tendance à psychologiser, à personnaliser l'activité professionnelle en pointant, parfois de manière culpabilisante, les difficultés inhérentes aux personnes en particulier, pour au contraire montrer les aspects les plus génériques d'une communauté enseignante débutante, inscrite dans des trajectoires professionnelles typiques et éprouvant des expériences potentiellement critiques, lesquelles étaient absentes – car oubliées – ou particulièrement rares chez les enseignants plus expérimentés. Ces premières expériences typiques et critiques pouvaient être interprétées comme des nœuds de leur développement professionnel, et pouvaient documenter la conception de formations accompagnant leur maîtrise (Ria, 2009).

Notre contribution dans cet ouvrage collectif revient sur les principaux présupposés théoriques de notre cadre scientifique d'analyse de l'activité ainsi que sur les différents critères présidant à la sélection des données et à la conception des environnements numériques du programme Néopass. Nous devons au préalable insister sur le fait que ce programme s'est transformé en une décennie selon les objets d'étude ciblés mais aussi selon la composition des équipes constituées tout en essayant de conserver une unité épistémologique et méthodologique minimale dans les différentes phases de recherche et de conception mais aussi dans la façon d'utiliser en formation des ressources vidéoscopiques. Cette unité conceptuelle, mais aussi cette diversité des approches de l'analyse de l'activité d'acteurs engagés dans des situations professionnelles réelles, seront illustrées dans plusieurs chapitres de cet ouvrage.

Un programme de recherche orienté formation

Ce programme de recherche à des fins de conception de ressources de vidéoformation est considéré comme unique au plan international (Brouwer, 2022), dans la mesure où il offre une scénarisation relativement homogène de ses corpus numériques pour rendre intelligibles les situations professionnelles vécues comme typiques et/ou critiques

dans plusieurs métiers de l'éducation: les situations de travail vécues comme des passages à risque par les enseignants débutants ([Néopass@ction](#)¹³, 2010), les situations d'enseignement classiques ou innovantes pour les enseignants dans le supérieur ([NéopassSup](#)¹⁴, 2017) et enfin la découverte des nouvelles situations de travail, fragmentées et fortement indéterminées pour des cadres scolaires débutants (NéopassCadres, mise en ligne en 2023). Plusieurs autres plateformes ont été développées à partir des mêmes présupposés théoriques et méthodologiques. Nous retiendrons au plan international la plateforme [Tit@ction](#) sur le décrochage scolaire, la plateforme [Néopass Stages](#) de la Fédération Wallonie (Bruxelles, Belgique) décrite dans cet ouvrage, ainsi que la plateforme [Néopass@ction Ecuador](#) produite dans le cadre d'un projet de recherche en Éducation Interculturelle Bilingue de l'Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Ce projet s'inscrit dans la lignée des recherches transsectorielles¹⁵ qui correspondent à un mode de production de ressources et de connaissances s'appuyant sur des collaborations entre chercheurs/praticiens enrichies par l'ensemble des interactions directes ou indirectes avec les autres membres de leur sphère professionnelle (formateurs, cadres scolaires, politiques...). Dans cette acception, les ressources produites pour la formation mobilisent la double expertise des professionnels volontaires et de l'équipe inter-catégorielle de recherche et

13 Le corpus vidéo de Néopass@ction contient 1300 extraits vidéo d'une durée d'1 à 7 minutes classées selon 9 thématiques : l'entrée en classe et la mise au travail, aider les élèves, faire parler les élèves à l'école élémentaire, faire face aux incidents, etc. La plateforme compte plus de 100 000 abonnés.

14 NéopassSup contient 7 situations professionnelles : le cours magistral en amphithéâtre, le cours magistral interactif, le TD, le TD interactif, le cours en pédagogie inversée, le cours à distance, etc. Le corpus de 273 vidéos, organisé en 32 thèmes, correspond à 15 heures de visionnement. 13 établissements de l'enseignement supérieur français et québécois ont été sollicités pour proposer un panel de 12 disciplines d'enseignement scientifique. Un corpus sur le tutorat à l'université complète l'environnement de formation.

15 Référentiel du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (2014).

de conception. Cela implique que les rapports entre chercheurs et professionnels ne puissent pas être asymétriques, avec une position de surplomb des premiers par rapport aux seconds (Durand et Fillietaz, 2009). Prendre de la distance avec les épistémologies qui se positionnent en surplomb des pratiques sociales nécessite de repenser la configuration des positionnements des statuts et des activités entre chercheurs et professionnels. En effet, les professionnels occupent, dans ce type de recherche/conception, une position centrale pour conduire une enquête sur leur activité. Ce sont eux-mêmes qui détiennent en grande partie la spécificité des phénomènes vécus en situation de travail, l'ensemble des savoirs d'expérience et des concepts pragmatiques – non explicites durant l'action mais explicitables a posteriori moyennant des conditions favorables – qui constituent la face complexe et souvent invisible de leur métier. Ce qui implique de la part des chercheurs ou de l'équipe inter-catégorielle conduisant l'étude une posture de modestie pour s'attacher à produire, à partir de la sémantique de l'activité idiosyncrasique une « sémantique d'intelligibilité de l'activité » (Barbier et Durand, 2003), susceptible d'alimenter des espaces de médiation sémiotique, utiles pour la transformation effective des activités professionnelles. La contractualisation des relations entre chercheurs et participants implique la définition d'un cadre de collaboration permettant de mettre au jour les contradictions et les conflits d'objectifs, d'intérêts susceptibles d'émerger pendant leur coopération qui s'efforce elle-même d'éviter deux écueils: un relativisme radical et une position normative (Durand, Ria & Veyunes, 2010; Ria, 2012). Cette contractualisation s'inscrit également dans des empan temporels longs pour pouvoir pister et modéliser les transformations de l'activité professionnelle étudiée (Ria, 2023).

A partir des ressources numériques organisées sur les plateformes, les finalités de formation du programme Néopass, visent à: a) se reconnaître dans la situation professionnelle et l'activité de pairs ou quasi-pairs, b) se déculpabiliser en identifiant les étapes caractéristiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier, c) identifier la dynamique de transformation de ces étapes se traduisant par

une transformation des dispositions à agir des novices, d) se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants, e) évaluer la pertinence de leurs modalités d'action dans des scénarios d'action reconnus comme familiers, f) apprendre d'autres possibles qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres situations professionnelles et g) anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs (Ria & Leblanc, 2011; Ria, 2022).

Le programme Néopass a donné lieu à des productions scientifiques relatives: a) aux dimensions idéelles et fonctionnelles du projet initial (*e.g.*, Flandin & Ria, 2014; Leblanc & Ria, 2014; Ria, 2014), b) à ses étapes méthodologiques (*e.g.*, Flandin et al., 2018; Heurtebize & Ria, 2022; Ria, 2020, 2026), c) à des entrées thématiques sur les métiers-cibles (*e.g.*, Ria, 2009; Ria & Gaudin, 2019) ou le développement professionnel en situation de travail (*e.g.*, Ria, 2009; Ria, 2023) et d) aux effets de professionnalisation des dispositifs de vidéoformation (*e.g.*, Flandin, 2015, 2018; Gaudin et al., 2014; Lussi Borer et al., 2018; Ria & Leblanc, 2012).

Dans le cadre du colloque « I Colloquio Internacional Néopass-UNAE-Ecuador: Experiencias, desarrollos y perspectivas de la video-formación » (2023), nous avons présenté une synthèse de l'ensemble des présupposés et des critères qui président à la conception et à l'évaluation des environnements numériques de formation du programme Néopass.

Une entrée par l'activité ordinaire des débutants

L'architecture des différentes plateformes est composée des mêmes types de ressources: a) une entrée par une catégorisation¹⁶ des situa-

¹⁶ La question de la catégorisation constitue une difficulté récurrente des concepteurs des différents projets du programme Néopass. Il s'est agi de proposer des catégories explicites pour les acteurs eux-mêmes (pour qu'il y ait synchronisation entre l'activité des formés et les activités proposées sur la plateforme) : soit une catégorisation par les situations professionnelles selon leur désignation institutionnelle (cours magistral, travaux dirigés, etc.), soit une catégorisation par les préoccupations professionnelles les plus partagées ou les plus critiques dans une même situation professionnelle (mettre les élèves au travail en début de cours). D'autres catégorisations relatives aux probléma-

tions professionnelles et des préoccupations ou des thèmes récurrents à plusieurs situations professionnelles, b) un texte décrivant le contexte de la situation de référence, c) une vidéo de la situation de référence vécue par un ou plusieurs acteurs, d) une ou des vidéos du vécu des acteurs explicitant leur expérience (entretien d'auto-confrontation), e) des extraits vidéo illustrant la transformation de l'activité de l'acteur principal sur quelques mois ou années plus tard (selon les plateformes), et f) des extraits vidéo de témoignages de pairs, d'ex-pairs, de chercheurs ou d'inspecteurs illustrant des convergences et des divergences dans la façon d'interpréter l'activité visionnée et/ou la situation professionnelle de référence et/ou les thématiques qui les traversent.

Quatre présupposés constituent le noyau dur de notre conception de la formation professionnelle (pour plus de détails, voir Ria, 2006, 2019):

- Une entrée prioritaire par l'activité et le point de vue de l'acteur en première personne par rapport à une entrée par les savoirs scolaires ou les prescriptions du métier – ceux-ci peuvent être abordés et interprétés à l'aune des enjeux et des contraintes de l'activité qui en est porteuse. Comprendre les enjeux de l'activité, c'est comprendre comment la situation est *expérenciée* par l'acteur et quels processus de sémiotisation en émergent au gré des circonstances. Le point de vue intrinsèque (en première personne) pouvant être complété par des éléments de description extrinsèque (point de vue en troisième personne observant l'acteur agir en situation).
- Une entrée prioritaire par les éléments génériques de l'activité et non les dimensions psychologiques du sujet. Les ressources mobilisées en formation montrent des expériences typiques qui sont davantage imputables à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement, plutôt qu'à des traits

tiques ou thématiques éducatives (la relation école/famille, les élèves décrocheurs) ou encore relatives à des analyses des contenus d'expérience partagés (tensions professionnelles, dilemmes, etc.) ont pu apparaître au fil des différentes ressources pour produire des analyses croisées et conférer une autre intelligibilité à la situation professionnelle de référence étudiée.

personnels. Ce qui nécessite de s'attacher à *dépersonnaliser* l'activité pour en faire un objet partageable de (trans)formation.

- Une entrée prioritaire par l'activité débutante sans minimiser l'importance de prendre en considération les ressorts de l'activité plus expérimentée. Notre approche est fondée sur le constat d'une hétérogénéité des expériences des enseignants novices et expérimentés, dans la mesure où les uns et les autres, dans leur exercice professionnel, font émerger des situations de travail directement en lien avec la nature de leur propre développement. Dans cette perspective, les problèmes professionnels des débutants ne sont pas ceux des expérimentés et certaines régularités dans leur expérience sont vécues comme critiques. Si l'on fait l'hypothèse que progresser dans le métier ne se fait pas par une réduction d'écart par rapport aux pratiques expérimentées, prises pour modèle, mais par un développement des pratiques novices résultant d'un surpassement de ces problèmes critiques, cela se traduit par des objets de formation spécifiques aux enseignants novices. Et l'activité d'étude en formation doit être alors fondée sur des expériences dites mimétiques, c'est-à-dire exploitant des similarités avec ce que vivent ces novices. Accompagner les débutants revient à comprendre au préalable leurs mondes phénoménaux, les compromis provisoires qu'ils se donnent pour parvenir le mieux possible à tenir les prescriptions du travail, compte tenu de leurs dispositions à agir, percevoir et interpréter les situations professionnelles.
- Une entrée prioritaire par les pratiques ordinaires viables, explicites et partageables plutôt que par les « bonnes pratiques » qui pourraient apparaître comme des cibles difficilement atteignables – voire inatteignables – par les débutants compte tenu de leur développement professionnel en cours de construction.

Critères de sélection des corpus numériques

Deux critères président à la sélection du corpus vidéo: un critère de typicité et un critère de criticité.

Critère de typicité

Il s'agit de sélectionner les activités professionnelles récurrentes avec des composantes (émotions, préoccupations, dilemmes, etc.) ayant le plus haut degré de typicité, que les formés sont susceptibles de réaliser dans leur travail ou tout au long de leur trajectoire professionnelle. Une activité typique ou prototypique (Rosch, 1978), constitue une « activité-étalon » qui condense en elle-même de nombreuses propriétés reconnues comme typiques par de nombreux acteurs: chacune des autres occurrences d'activités sont alors considérées comme plus ou moins typiques en rapport au prototype en fonction de leur gradient de proximité, c'est-à-dire de leur ressemblance ou dissemblance avec celui-ci (Passeron & Revel, 2005). Les éléments de typicalité produits sont comparés avec les résultats issus des revues de littérature scientifique sur les métiers-cibles et ensuite présentés à des cercles professionnels pour qu'ils puissent valider ou non le caractère familier de ces activités prototypiques dans une classe de situations professionnelles. Par exemple, les débuts de leçons dans le secondaire en France ont été identifiés comme des épisodes suffisamment critiques pour être un objet de formation des enseignants à partir des résultats des recherches systématiques des points nodaux de l'activité des enseignants novices (Ria, 2009; Ria et Leblanc, 2011). Cet adossement à la recherche offre une certaine garantie de pertinence du thème et des situations sélectionnés. Ils ne conduisent pas les novices, formés à partir de la plateforme, en terre inconnue car ils vont reconnaître des objets de formation marqués par une familiarité avec les expériences et les difficultés professionnelles qu'ils connaissent eux-mêmes (Durand, 2014).

Critère de criticité

Le critère de criticité oriente la sélection des matériaux empiriques en retenant les éléments problématiques, difficiles, à risque, c'est-à-dire les situations professionnelles qui sont susceptibles de poser le plus problème aux formés lors de leurs premiers pas professionnels (Ria 2009). Ainsi, le thème 1, « Mise au travail des élèves » de la plateforme Néopass@ction, est considéré par la littérature internationale, mais

aussi par les données de l'observatoire mis en place, comme une situation typique et critique pour les enseignants débutants. Il est le thème de la plateforme le plus utilisé par les formateurs de formation initiale depuis plus de dix ans. Mais ce critère ne peut pas être le seul mobilisé pour la sélection des matériaux implémentés sur l'interface numérique car il limiterait la présentation d'un métier aux seules facettes négatives ou problématiques. Il semble important de prioriser l'accès aux dimensions du métier qui posent régulièrement problème, pour que les formés puissent être alertés en amont de ces obstacles potentiels ou bien trouvent lors du visionnement des extraits vidéos des solutions concrètes pour surmonter ces passages à risque, mais aussi tout important de montrer des pratiques réussissantes qui concrétisent et illustrent le surpassement des difficultés initialement observées.

Dimensions de scénarisation des plateformes

Deux dimensions président à la scénarisation¹⁷ du corpus vidéo sur les interfaces numériques: une dimension développementale et une dimension propensionnelle.

Scénarisation de la dimension développementale

La scénarisation de la dimension développementale consiste à rendre intelligible le développement professionnel d'autrui, pour favoriser son propre développement professionnel, appréhendé comme un processus d'apprentissage en (ou par des) situations professionnelles (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Dans le cadre de notre programme, il s'est agi de modéliser des transformations d'activités professionnelles observées en contextes réels. Par exemple, des extraits vidéo d'une activité dans

¹⁷ La scénarisation consiste à découper, relier, associer les matériaux empiriques issus de la recherche en artefacts selon des unités de sens les plus explicites possibles pour les formés.

la même situation professionnelle¹⁸ et des éléments de transformation de cette activité six mois plus tard [dimension intra-personnelle / un même acteur observé six mois plus tard] ou encore la présentation d'une frise développementale dans Néopass@ction [Thème 1] modélisant une série d'activités typiques caractérisées par une faible maîtrise, puis progressivement une plus grande maîtrise de la situation professionnelle, mettant en évidence les transformations typiques chez les enseignants débutants (plusieurs enseignants pouvant être observés dans cette montée progressive en maîtrise professionnelle) [Dimension inter-personnelle]. Les modélisations produites donnent à voir des bifurcations dans les trajectoires professionnelles avec des moments-clés révélateurs de développement professionnel (Ria, 2023).

L'enjeu dans cette approche développementale ne se réduit pas à la description du déploiement temporel d'une activité professionnelle, mais à celle de ses transformations. L'activité professionnelle se transforme au cours du temps long de l'exercice du métier. Des transformations prennent la forme de constructions d'îlots ponctuels de cohérence, de maîtrise et de pouvoir d'agir. Elles sont graduelles et progressives, avec des ruptures et des sauts qualitatifs, parfois même avec des phases de régression. Les enregistrements distribués dans le temps offrent à l'observateur un accès partiel à ces trajectoires professionnelles en postulant qu'elles ne sont pas linéaires, selon des stades successifs, mais des phases isolables et équilibrées de maîtrise croissante du travail. Le visionnement de la dynamique de ces trajectoires professionnelles peut potentiellement être générateur d'optimisme et d'un gain de confiance chez les observateurs qui reconnaissent les mêmes situations professionnelles et se reconnaissent eux-mêmes dans les difficultés observées.

18 Avec la conviction qu'une situation professionnelle ne se répète pas à l'identique mais que des éléments de couplages acteur/situation peuvent présenter des formes de stabilité et d'autres d'instabilité.

Scénarisation de la dimension propensionnelle

La scénarisation de la dimension « propensionnelle » (Jullien, 2009), consiste à offrir des possibilités d'apprentissage des situations professionnelles dans un environnement qui multiplie les points de vue et les portes d'entrée dans le travail réel. L'accès à une diversité ordonnée de points de vue sur une même situation peut favoriser des chaînes individuelles et collectives d'interprétation et de sémiotisation. Par exemple, dans la plateforme NéopassSup, la scénarisation a consisté à documenter une même situation d'enseignement en multipliant les points de vue convergents et/ou divergents avec des témoignages d'étudiants, d'autres enseignants débutants ou expérimentés et des analyses de chercheurs, pour comprendre la situation d'enseignement/apprentissage dans sa complexité (Heurtebize & Ria, 2022). Le décalage entre la perception d'une situation d'enseignement/apprentissage par l'enseignant lui-même et par plusieurs des étudiants aux parcours universitaires différents, donne à voir une série de malentendus consubstantiels et de limites caractéristiques de ces situations d'adressage transmissif face à un public très hétérogène et ouvre la voie à une réflexion individuelle et/ou collective pour enseigner autrement à l'université.

Étude du potentiel formatif des ressources produites

Dès le début du programme, des études exploratoires auprès de futurs professionnels se sont déroulées pour tester la version prototype de la plateforme. Il s'est agi de tester à la fois son utilité (potentiel en termes d'aide à l'apprentissage professionnel), son utilisabilité (facilité d'utilisation, de navigation sur l'interface et niveau de satisfaction des utilisateurs), son acceptabilité (compatibilité avec les valeurs, la culture et les organisations professionnelles dans lesquelles elle s'insère) (Tricot et al., 2003). Une étude doctorale a permis d'étudier l'utilisation autonome de Néopass@ction par des enseignants stagiaires, de saisir la nature et les limites des apprentissages en autoformation, d'alimenter un processus de reconception continuée dans l'usage de la plateforme et de proposer des pistes technologiques pour la définition et la mise en œuvre de dispositifs de vidéoformation (Flandin, 2015). Ces résultats

ont contribué à renforcer nos hypothèses préalables en discernant avec une plus grande acuité les effets des artefacts produits sur les acteurs en formation. C'est grâce à ces études, que les deux types de scénarisation (développementale et propensionnelle) des corpus ont été repérés comme étant les plus susceptibles de favoriser des transformations chez les formés.

Les cas typiques ont pour les acteurs en formation le double intérêt de la distance (c'est l'activité d'un autre que soi-même) et de la familiarité (cet autre est comme soi-même). Ils sont à l'origine d'un décalage avec leur propre activité, de nature à élargir et étendre leur champ de possibles. Ce décalage peut constituer un premier levier formatif: de nouveaux possibles sont ouverts parce que réellement possibles, dans la mesure où l'activité des acteurs visionnés contribue à la typification de l'expérience des acteurs en formation. Nous avons recueilli de très nombreux témoignages d'acteurs en formation, convaincus que le visionnement des extraits vidéo leur permettait d'appréhender autrement, à nouveaux frais leur propre activité professionnelle dans la même classe de situation professionnelle que celle observée; nous les avons parfois même suivis dans leurs tentatives de transformation de leur propre activité (Flandin, 2015, 2018; Gaudin et al., 2014; Ria & Gaudin, 2019). Les transformations de leur activité peuvent alors se faire a) par un placage sur l'expérience vécue lors de la confrontation aux cas vidéo, de leur expérience personnelle d'épisodes passés saturés en éléments ressemblants, et b) une typification de certaines de ces expériences qui deviennent des étalons, des points de repères pour configurer des situations futures, signifier les événements et générer de nouvelles actions. L'expérience réitérée et l'expérience typifiée sont alors des ressources pour l'ouverture de nouveaux possibles d'action (Durand, 2014). Cette expérience particulière de mimétisme avec un double engagement dans son activité passée et dans celle d'un autre dans une activité similaire constitue une condition favorable à l'émergence de nouveaux apprentissages dans cet entre-deux entre ce qui est son travail et ce qui ne l'est pas tout à fait tout en l'étant un peu voire beaucoup.

Conclusion

Le programme Néopass répond à une double visée articulant la construction de savoirs scientifiques sur les situations professionnelles typiques et critiques dans les métiers de l'éducation et la conception de dispositifs de formation favorisant la construction d'activités professionnelles efficaces et le soutien au développement professionnel. Cette entrée par l'activité que l'on étudie selon ses contingences écologiques, et dont la complexité échappe en partie aux acteurs eux-mêmes, aux formateurs et aux prescripteurs, n'est pas toujours comprise et acceptée par les décideurs des organisations du travail qui mobilisent bien davantage une culture managériale, souvent normative, de la formation professionnelle. Cette résistance peut être redoublée par celle des professionnels eux-mêmes qui peuvent adopter des stratégies de masquage et une frilosité à dévoiler leur activité compte tenu de leur statut, de leur niveau de responsabilité dans l'organisation professionnelle (voir notamment le chapitre 16 sur l'accompagnement des cadres scolaires).

Si la pertinence et la plus-value de notre approche ne sont pas perçues, le risque d'une faible utilisation de nos ressources en formation est fort. C'est pour ces raisons que nous nous sommes attachés, pour la plateforme NéopassCadres (2023), à associer le plus tôt possible les acteurs impliqués dans la recherche, les formateurs et les décideurs dans la familiarisation à l'approche « analyse du travail » qui fonde la conception de l'espace de formation afin de les aider à mieux cerner les enjeux et le potentiel d'une autre approche de la formation professionnelle que celle régulièrement proposée par l'institution. Ce qui s'est concrétisé dès le début du projet, par le déploiement de relations collaboratives avec les différents cercles d'acteurs concernés (Moussay & Mauguén, 2023). Cette nouvelle entreprise de co-conception des ressources de formation constitue un exercice de traduction, de négociation au long court d'une épistémologie de l'accompagnement des professionnels en décalage avec la culture traditionnelle et une ouverture de nouveaux possibles pour nos perspectives d'analyse du travail à des fins de formation.

Références

- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Brouwer, N. (2022). *Using vidéo to develop teaching*. New York: Routledge.
- Durand, M., (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2014). La plateforme Néopass@ction: produit et témoin d'une approche d'anthropo-technologie éducative. *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, 2 3-36, mis en ligne le 07 avril 2016, consulté le 22 avril 2019.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (Eds.) (2009). *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris: PUF.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation: signification et organisation de l'activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- 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 dirigée soutenue à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, le 19/11/2015.
- Flandin, S. (2018). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation: efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche & Formation*, 88, 61-74.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187, <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Flandin, S., Ria, L., Perinet, R., & Poizat, G. (2018). Analyse du travail pour la formation: essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *Transformations*, [S.l.], n. 18, mars 2019. ISSN 1967-1075. <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/224>
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & 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.
<http://www.fupress.net/index.php/formare>
- Heurtebize, S. & Ria, L. (2022). « Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire: le programme NéopassSup », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 38(2) | 2022, Online since 04 September 2022, connection on 21 September 2022.
 URL: <http://journals.openedition.org/ripes/4025>.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris: Éditions Grasset.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2).
- Lussi Borer, V., Muller, A., & Flandin, S. (2018). Referentiality in Teachers' Video Observation of Others' Teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1).
- Moussay, S. & Mauguén, F. (2023). Conception collective de la plateforme *Néopass-cadres* et développement de l'agentivité. *Recherches & Éducatives* [En ligne], Varia, mis en ligne le 16 mai 2023, consulté le 06 juillet 2023.
 URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/14421>;
 DOI:<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14421>
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (Dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Ria, L. (2026). Conception de dispositifs de vidéoformation pour le développement professionnel des acteurs de l'éducation: le programme Néopass. Chapitre in In Farrer, C., Goudeau, S., Tenret, E & Vallet L.-A. (éds) *Question d'Éducation*. Paris, CNRS Ed. <https://doi.org/10.4000/15wg0>.
- Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, [En ligne], 52-18-30 | 2023, mis en ligne le 15 juin 2023, consulté le 29 juin 2023. <http://journals.openedition.org/ree/11809>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.11809>
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du

- programme Néopass. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raison et Passions, pp.338-350, Tome 3.
- Ria, L. (2020). Comprendre les situations professionnelles des enseignants pour concevoir des environnements numériques d'aide à leur transformation: le programme technologique Néopass, in J. Thievenaz, J.-M. Barbier & F. (Eds.), *Comprendre/Transformer* (pp. 117-142). Editions Peter Lang, collection Exploration.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants*. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe. Paris: ESF éditions.
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. Dossier « Analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation. *Recherche & Formation*, 75, 127-130.
- Ria, L. (2012). Collaboration entre praticiens et chercheurs sur la plateforme Néopass@ction: l'activité débutante comme objet d'étude et de transformation. *Travail et Apprentissages*, 9, 106-119.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris: PUF. hal-00804086
- Ria, L., & Gaudin, C. (2019). Enseigner autrement à l'université: vers une nouvelle culture de la formation? *Éducation permanente*, 220-221(3), 255-266.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo: Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & Educations*, 7, 99-114
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *@tivités*, 8(2) [En ligne], 150-172. URL: <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B.B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne: Peter Lang.

- Tricot, A., Plébat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds). 298 Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (pp. 391-402). Paris: ATIEF / INRP.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques* », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 31(1), p. 133-155.

**Applications adaptatives de
Néopass@ction en recherche
développées en Équateur**



Chapitre 3. Utilisation et adaptation de Néopass@ction à l'Université Nationale de l'Éducation UNAE-Équateur

 **Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado**

luis.daubeterre@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Équateur

Néopass@ction: brève synthèse rétrospective

Le programme Néopass@ction a été développé il y a plus de dix ans en France par une équipe de chercheurs de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS-Lyon). Il est né de l'idée d'observer le travail des enseignants novices afin de comprendre ce que les formateurs et les universitaires ignoraient de leur travail réel (Ria & Leblanc, 2011). La plateforme numérique qui en a résulté était le produit d'une conception fondée sur des présupposés théoriques et des recherches empiriques sur l'activité professionnelle enseignante des débutants qui commençaient dans le métier, dont l'étude n'avait pas été systématiquement prise en compte, c'est pourquoi elle est devenue le centre de l'intérêt de cette équipe de recherche de l'IFÉ, afin de concevoir des environnements numériques de formation d'enseignants.

D'après Ria (communication personnelle, visioconférence du 11 janvier 2021), cette idée de travail est partie d'une définition de l'ergonomie française sur la différence entre le travail réel situé et le travail prescrit, conformément aux ordonnances tant gouvernementales (lois, règlements) que professionnelles (normes du métier, attentes partagées, déontologie de l'exercice du métier, etc.), en considérant

qu'il existe un fossé entre ces deux catégories d'analyse du travail. En outre, on part souvent de l'idée que le bon professionnel est celui qui applique des routines, des recettes et des stratégies éprouvées, mais en réalité, il est beaucoup plus que cela. L'activité humaine se caractérise par sa complexité: doutes, raisonnements, émotions, actions ratées, croyances, attentes, contradictions entre la théorie et la pratique; ce sont quelques-uns des aspects qui font partie de la matrice complexe que l'on trouve dans l'expérience quotidienne de tout domaine professionnel, y compris celui de l'enseignement, toujours situé dans des contextes socioculturels spécifiques.

Le programme Néopass@ction a mis en évidence que l'expérience des enseignants novices français dans l'accomplissement de leur travail, comporte: insécurité, frustration, culpabilité, en plus d'autres expériences qui devraient être prises en compte afin de les soutenir dans leur transformation professionnelle. Ce fut le point de départ de l'équipe de recherche de Ria à l'INRP puis à l'IFÉ, pour lequel, essentiellement, des caméras ont été utilisées pour enregistrer des situations de classe des enseignants novices participants, qui ont ensuite été interviewés pour analyser leur propre vidéo d'expérience de classe (auto-confrontation). Cette auto-confrontation a ensuite, été enregistrée dans de courtes vidéos, qui ont également été analysées par des chercheurs et des experts en formation des enseignants: de cette manière, il a été possible de comprendre, à partir de différentes perspectives, les expériences professionnelles réelles, non prescrites, chargées de malaise, des jeunes enseignants novices.

À partir de ces situations critiques initiales, après un certain temps (des semaines ou des mois plus tard), de courtes vidéos ont été enregistrées de ces mêmes enseignants novices avec d'autres façons plus efficaces de gérer les cours avec leurs étudiants. De même, ces enseignants ont analysé ces bonnes pratiques, accompagnés d'un chercheur. En disposant d'une série de cas et de situations « typiques » et « critiques » de ces enseignants novices, une plateforme numérique a été conçue comme un dispositif qui permet de disposer de référents analysés, tant pour d'autres enseignants débutants dans une situation

professionnelle équivalente, que pour des formateurs, offrant des informations concrètes sur des aspects de la profession d'enseignant très rarement décrits dans la littérature spécialisée.

Selon Ria (communication personnelle, visioconférence du 11 janvier 2021), Néopass@ction met au jour « le développement professionnel réel » des enseignants novices, dont les pratiques sont fondamentales pour développer progressivement des compétences professionnelles, devenir plus efficaces face à leurs étudiants et construire leur légitimité d'enseignant. Par l'action et la régularité d'une pratique professionnelle de plus en plus stable, les novices construisent: identité professionnelle, image de soi et confiance dans leur métier. En France, Néopass@ction a été développée à partir d'une série de situations d'enseignement de référence, avec des contributions et des témoignages autour de quelques cas emblématiques. Cela a permis de construire des ressources numériques et une « boîte à outils » pour mettre en évidence, de manière conviviale, la complexité du travail enseignant, en apportant un soutien documenté à d'autres enseignants novices et à des formateurs professionnels.

Néopass@ction-UNAE-EIB: une expérience d'adaptation équatorienne

En Équateur, l'expérience initiale de Néopass@ction était complètement différente: les conditions professionnelles de la formation, l'expérience des enseignants participants et la situation d'étude dans le contexte rural indigène de l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) équatorienne étaient absolument différentes de celles vécues par les enseignants novices français dans leurs contextes scolaires urbains.

Il s'agissait d'un processus de recherche collaborative avec conception sur le terrain réalisé entre les années 2018 et 2021, à l'aide d'une approche qualitative et interprétative des données obtenues en utilisant des stratégies telles que: l'observation participante, l'auto-confrontation et l'allo-confrontation des enseignants participants avec les vidéos de

leurs cours, des entretiens semi-structurés et des focus groups. C'était une expérience de Recherche-Action Participative (Colmenares, 2012; Kemmis, 2009; Fals Borda, 2007), dans laquelle les chercheurs ont accompagné, en interagissant étroitement et en apportant un soutien éducatif à un petit groupe de six enseignants expérimentés, ayant entre 25 et 30 ans d'exercice professionnel. Cinq d'entre eux étaient des instituteurs autochtones de l'enseignement primaire appartenant au peuple Kichwa-Saraguro et un était métis¹⁹, il était aussi directeur de l'établissement et enseignant au lycée.

Le projet a été développé dans l'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue (UECIB) « ABC », une école interculturelle bilingue auto-construite par sa communauté indigène rurale dans les Andes équatoriennes, située dans la Paroisse de San Pablo de Tenta, du canton Saraguro dans la province australe de Loja (Figure 1). Le début de cette expérience est né des Stages Préprofessionnelle d'immersion réalisés dans cet établissement depuis 2017, avec des étudiants du Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) de l'Université Nationale de l'Éducation de l'Équateur (UNAE). Après une année d'interaction professionnelle avec les étudiants stagiaires, il a été possible d'établir un accord institutionnel avec les autorités de cet établissement, et la participation volontaire de ces six enseignants, pour réaliser une première recherche collaborative de vidéoformation d'enseignants, en accord avec l'Institut Français de l'Éducation.

Figure 1: Cartes et localisation de l'UECIB « ABC »

¹⁹ Il faut préciser qu'en Équateur, l'auto-identification ethnique (métis, montubia, afro-équatorien, indigène, blanc, autres ethnies) est une pratique sociale et politico-administrative très communément acceptée : instituée depuis le Recensement National de 2010. L'auto-identification ethnique est comprise comme l'auto-reconnaissance d'une personne faisant partie d'un groupe ethnique spécifique : il s'agit d'une "action positive" qui permet à chaque citoyen de valoriser sa diversité ethnoculturelle et linguistique, pour assumer les droits du cadre constitutionnel équatorien, dans lequel l'État est défini comme constitutionnel, de droit et de justice, interculturel, plurinational et laïque, où "l'espagnol, le kichwa et le shuar sont les langues officielles des relations interculturelles" (Constitution de la République de l'Équateur, 2008).

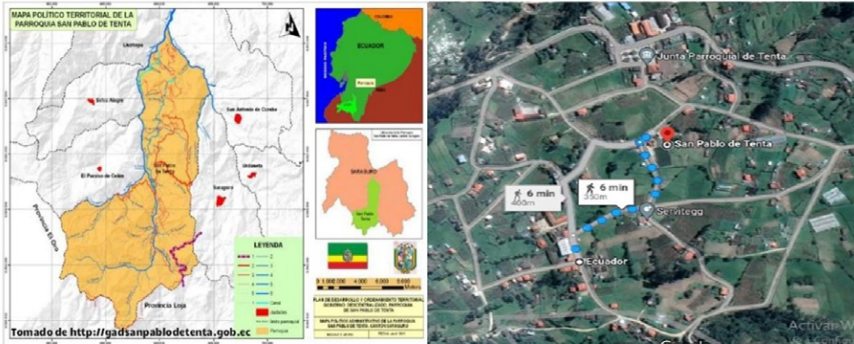


Imagen 1: Mapas de ubicación de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "ABC", Barrio Membrillo, Parroquia San Pablo de Tenta, cantón Sarguro, Provincia Loja, Ecuador (Google Maps, 2023).

Pendant les Stages Préprofessionnels, avec les étudiants universitaires du programme d'EIB, entre 2017-2018, l'équipe a systématiquement enregistré les routines didactiques traditionnelles appliquées par les instituteurs de cet établissement dans leurs cours, qui contrastaient et souvent contredisaient les principes pédagogiques flexibles, dynamiques et culturellement contextualisés établis dans le modèle de l'Éducation Interculturelle Bilingüe équatorienne -MOSEIB- (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB], 2017).

Comme le montre la Figure 2, les aspects de la pratique d'enseignement relevés au cours des années 2017-2018 peuvent être résumés comme suit:

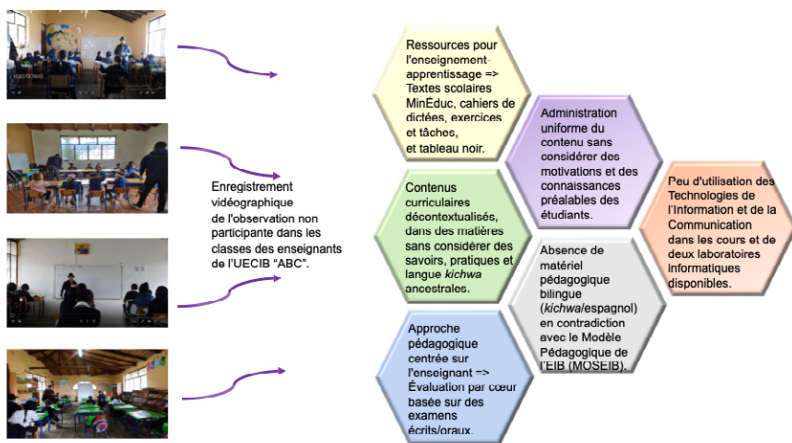
- a. le focus pédagogique était centré sur l'enseignant, en tant que détenteur-administrateur de la connaissance.
- b. les ressources didactiques essentielles utilisées pour l'enseignement-apprentissage étaient les manuels scolaires fournis gratuitement par le Ministère de l'Éducation d'Équateur, des cahiers de dictées, des copies, des exercices et des devoirs, ainsi que le tableau noir.
- c. généralement, les contenus des programmes étaient abordés en espagnol, de manière décontextualisée, répartis en matières ou domaines de connaissances, sans tenir compte des savoirs, des pratiques ancestrales et de la langue kichwa-saraguro, ce qui était

en contradiction flagrante avec le MOSEIB (2017), qui propose un programme scolaire de domaines de connaissances intégrés aux savoirs, à la langue et aux traditions ancestrales de la communauté locale jusqu'au 7^e cycle de l'enseignement primaire.

- d. des contenus du programme étaient administrés de manière uniforme, sans tenir compte des motivations et des connaissances préalables des étudiants.
- e. les évaluations étaient essentiellement basées sur la mémorisation et la répétition des contenus par les étudiants, à travers des examens écrits et oraux.
- f. Il n'y avait pas de matériel didactique bilingue (*kichwa* et espagnol)
- g. les Technologies de l'Information et de la Communication étaient très rarement utilisées dans les cours, en même temps que les deux laboratoires informatiques disponibles à l'école étaient sous-utilisés, essentiellement destinés aux lycéens, à raison d'un cours par semaine.

Ces observations convergent avec des analyses critiques d'autres chercheurs sur l'EIB (Sánchez y Rhea, 2020; Vernimmen, 2019; Rodríguez, 2017; Ortiz et al., 2015; Isch y Fabara, 2015; Fabara, 2013; Ortiz; Conejo-Arellana, 2008;), et avec des évaluations officielles négatives des enseignants d'établissements d'EIB, réalisées par l'Institut National d'Évaluation (INEVAL, 2016-2017), dans le cadre du test « *Ser Maestro* ».

Figure 2. Enregistrement-caractérisation de la pratique d'enseignement à l'UECIB « ABC » (2017-2018)



Source: élaboration propre.

Objectifs du Projet Néopass@ction UNAE-EIB

Face à cette situation générale constatée, ce premier projet s'est fixé les objectifs suivants: a) améliorer significativement la pratique pédagogique des six enseignants participants volontaires, par l'application d'un programme de vidéoformation collaborative basé sur le programme Néopass@ction. b) Constituer avec ce groupe d'enseignants une équipe de travail collaborative qui générerait des apprentissages entre pairs, en entrevoyant des changements graduels dirigés vers un co-apprentissage et une co-formation. Et c) concevoir une plateforme numérique en ligne en libre accès comme dispositif référentiel de l'expérience décrite précédemment et d'autres expériences de vidéoformation d'enseignants dans le système de l'Éducation Interculturelle Bilingue équatorienne.

Sur le plan théorique, l'étude s'est appuyée sur: a) la conception d'environnements numériques pour transformer des situations d'enseignement, proposée par la méthodologie Néopass@ction (Ria, 2014-2021); et b) une prémisse théorique propre: la vidéo-médiation impliquerait une auto-objectivation (se voir, s'analyser comme si l'on était un

autre grâce à la vidéo), avec l'élaboration d'arguments/émotions qui permettraient de restructurer la pratique et l'identité professionnelle de l'enseignant.

Aspects méthodologiques de l'utilisation adaptative de Néopass@ction en EIB

Le développement de cette recherche sur le terrain s'est fait en trois phases en appliquant une triangulation méthodologique, c'est-à-dire: outre l'observation non-participante dans les classes, on a utilisé: des entretiens semi-structurés, des *focus groups* et le dispositif technologique Néopass@ction qui implique l'utilisation systématique de la vidéo pendant les processus d'auto et allo-confrontation des enseignants participants avec leurs vidéos et d'allo-confrontation d'experts en formation des enseignants, à propos des capsules de ces mêmes vidéos.

Première phase

Elle a commencé par l'enregistrement vidéo de trois cours avec chaque enseignant participant. L'analyse de ces vidéos a été effectuée: a) par chaque enseignant accompagné du chercheur (auto-confrontation); b) dans des *focus groups* composés des six enseignants participants (allo-confrontation), qui ont analysé et décidé l'utilisation de stratégies didactiques actives (classe inversée et pédagogie de projet - *Project-based learning*-), qu'ils appliqueraient l'année scolaire suivante 2019-2020. Et c) par un ou deux experts en formation des enseignants de l'UNAE (allo-confrontation), qui ont également été enregistrés sur vidéo. À la fin, des entretiens semi-structurés ont été menés avec chaque enseignant au sujet de leur expérience dans le projet.

Deuxième phase

Entre septembre 2019 et mars 2020: Le travail sur le terrain a été suspendu en raison de la pandémie du COVID-19. En 2021, après le retour aux cours présentiels, les enseignants ont appliqué des stratégies didactiques actives dans leurs cours. Ils ont été à nouveau enregistrés en vidéo. Une auto, et une allo-confrontation vidéo ont été réalisées

(cette fois-ci via Zoom) sur les changements pédagogiques introduits dans leur gestion de classe.

Troisième phase

Les vidéos ont été sélectionnées, éditées et classées en fonction des temps « critiques » et « typiques » définis par les enseignants participants et les experts en formation. Grâce à cela, la première plateforme numérique Néopass@ction-Ecuador a été conçue: <https://neopassactionecua.wixsite.com/neopassactionecuador> (voir Figure 3).

Figure 3. Plateforme Néopass@ction-Ecuador



Source: élaboration propre.

Le contexte situationnel, l'expertise professionnelle des chercheurs et l'expérience d'enseignement des acteurs éducatifs participants à cette première étude équatorienne de vidéoformation nous ont obligé à repenser l'expérience originale Néopass@ction, développée par l'Institut Français de l'Éducation avec différents cas d'enseignants novices français d'établissements et de niveaux éducatifs divers qui partageaient une même condition: tous étaient des novices. En revanche, dans le cas équatorien, il s'agissait de six enseignants expérimentés d'un même établissement d'enseignement rural, du Système d'Éducation Interculturelle Bilingue.

Le dispositif technologique original a dû être adapté à un travail sur le terrain situé, qui était une recherche-action éducative transdisciplinaire (pédagogie formative, anthropologie culturelle, ethnographie

éducative, psychologie sociale, entre autres), avec des enregistrements vidéo de la pratique pédagogique des enseignants participants en tant que co-chercheurs, puisqu'ils ont eux-mêmes contribué à construire la connaissance issue de cette expérience nouvelle et stimulante pour eux et pour les chercheurs du projet.

En fait, il a fallu improviser de nombreux aspects techniques de l'étude: initialement, l'un des chercheurs avec la plus grande disponibilité sur le terrain a pris le rôle de cameraman avec son téléphone portable et il a dû développer, au fur et à mesure, des compétences en édition numérique, jusqu'à l'acquisition d'un meilleur équipement. De même, la distance et les conditions de transport public pour accéder à l'UECIB ABC depuis l'UNAE impliquaient un trajet en bus de 7 heures (environ trois heures et demi pour y aller et le même temps pour le retour).

En outre, les agendas de travail proposés par les chercheurs ont rarement été respectés par les enseignants de l'UECIB ABC et, très souvent, lorsque les chercheurs arrivaient à l'école, les enseignants n'étaient pas en mesure de mener à bien les activités prévues dans le cadre du projet parce qu'ils devaient s'occuper: soit d'une situation émergente du district éducatif, soit de résoudre un problème imprévu à l'école ou une situation communautaire urgente. Tout cela impliquait une perte de temps, de ressources et d'efforts. En d'autres termes, on a compris que, malgré des horaires scolaires homogènes, la perception et l'utilisation culturelle du temps dans le contexte scolaire de cette communauté rurale indigène n'étaient pas les mêmes que celles des chercheurs universitaires de l'UNAE.

D'autre part, au cours de la première année d'interaction professionnelle (2017-2018), il a fallu construire une atmosphère relationnelle de confiance, familiarité et de reconnaissance mutuelle respectueuse, indispensable pour une collaboration professionnelle entre les enseignants participants d'ABC et les chercheurs de l'UNAE, afin d'étudier ensemble leur travail pédagogique dans l'espace dynamique de leurs salles de classe. Ceci a été fait en utilisant l'enregistrement vidéo de

situations qui pourraient être analysées plusieurs fois, par différents acteurs dans des situations différentes, afin de: a) décrire et comprendre les préoccupations, les expériences et le raisonnement pratique dans les actions d'enseignement, à partir de différentes perspectives de compréhension. b) décrire et comprendre les activités éducatives de ces six enseignants, dans des situations professionnelles réelles. Et c) décrire et comprendre les activités des étudiants par rapport à ce qui a été proposé par leurs enseignants.

Évidemment, tout cela a différé considérablement du contexte français original dans lequel Néopass@ction a été conçu, dont la plateforme (<https://neo.ens-lyon.fr/neo>) offre une vue des situations scolaires partagées par plusieurs enseignants novices, à travers une séquence thématique de capsules vidéo, sur des cas qui avaient des liens communs: à savoir, le sujet-problème sur lequel convergeaient plusieurs enseignants de différentes écoles, avec des conditions plus ou moins différentes, mais qui, étant des enseignants peu expérimentés du système éducatif français, partagent des conditions professionnelles, institutionnelles et culturelles équivalentes.

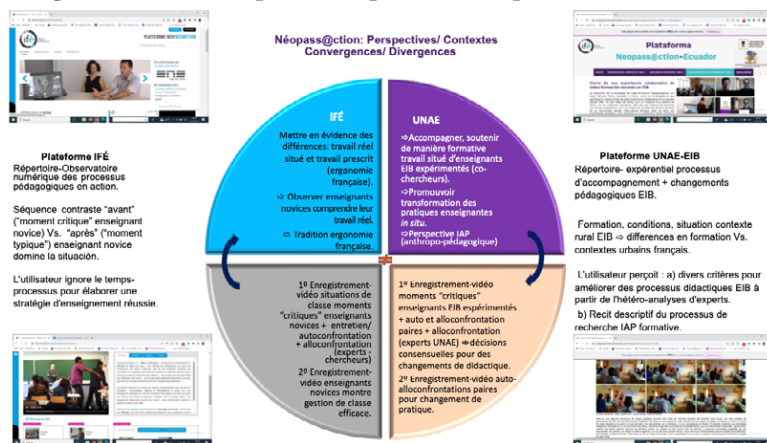
On peut en déduire que tous ces aspects organisationnels et fonctionnels, liés à la perspective théorico-méthodologique de Ria et de son équipe, ont conditionné la structure de la plateforme technologique française Néopass@ction. En ce sens, l'expérience présentée sur la plateforme de l'IFÉ est proposée comme un « Observatoire » numérique de processus pédagogiques dans l'action de classes: le dispositif suggère que la caméra a été installée pour enregistrer l'action des enseignants sans causer de perturbations; ce qui suggère que le chercheur était en dehors de la scène de classe ou le plus discret possible (Ria, 2011).

D'autre part, dans la séquence vidéographique que la plateforme montre, il y a un effet de contraste entre: un « avant » (le « temps critique » des enseignants novices) et un « après » très contrastant, presque magique (le temps où les enseignants eux-mêmes maîtrisent et transforment la situation critique précédente). Sans que le spectateur-utilisateur de la plateforme sache: ce qui s'est passé, comment l'enseignant a fait, et combien de temps il lui a fallu pour construire

la stratégie pédagogique qui lui a permis de surmonter la situation critique initiale.

En revanche, l'expérience Néopass@ction de l'UNAE avec les enseignants en Éducation Interculturelle Bilingue de l'UECIB ABC était hétérodoxe: les critères originaux de l'IFÉ n'ont pas pu être suivis; au lieu de cela, les chercheurs ont adopté une perspective de « laboratoire » scolaire d'expériences partagées, où un travail d'accompagnement, d'implication professionnelle et personnelle, avec des apports et du soutien formatif pour la prise de décisions consensuelles a été réalisé avec les enseignants co-chercheurs participants à l'étude. La Figure 4, ci-dessous, présente une synthèse comparative des convergences et divergences brièvement décrites, entre ces deux expériences graphiquement contrastées des plateformes Néopass@ction française et équatorienne.

Figure 4. Schéma comparatif d'expériences Néopass@ction IFÉ/ UNAE



Source: élaboration propre.

Quelques considérations sur des aspects qualitatifs du processus

Une des évidences fournies par l'expérience Néopass@ction UNAE, développée dans cet établissement d'EIB équatorien, a été la difficulté et les limites techniques et argumentatives de ces 6 enseignants pour

détecter et analyser les « temps critiques » de leurs propres actions en classe. Malgré leur longue expérience professionnelle, ils n'avaient jamais été filmés et à peine découvraient-ils des didactiques actives telles que: la classe inversée, l'apprentissage par projet (*Project-Based Learning*), la *Lesson Study*, parmi d'autres, assez courantes sur la scène éducative internationale. De plus, ces enseignants avaient des compétences numériques très élémentaires, utilisées essentiellement pour répondre aux exigences administratives du Ministère de l'Éducation et du Secrétariat National du Système d'Éducation Interculturelle Bilingue.

Ces particularités ont impliqué nécessairement, un accompagnement plus étroit pour mieux comprendre et prendre en compte leur situation professionnelle et, en même temps, pour valoriser ce que chacun d'entre eux apportait depuis leur *ethos*, lié à sa propre vision du monde et à ses connaissances et pratiques culturelles ancestrales. Il a également fallu trouver la manière la plus pratique, accessible et consensuelle d'aborder successivement une autre façon de planifier et d'exécuter leurs cours conformément au modèle pédagogique de l'EIB (MOSEIB, 2017), ce qui leur posait problème: après avoir exercé leurs routines de classe magistrale centrée sur l'enseignant, pendant plusieurs décennies d'exercice professionnel d'enseignement, ils « savaient déjà ce qu'ils avaient à faire » (C. J., communication personnelle, du 27 septembre 2019).

Par conséquent, certains changements dans la perception et dans l'action pédagogique de la classe qui sembleraient évidents dans d'autres contextes scolaires (même dans des écoles urbaines des principales villes de l'Équateur), ont mis beaucoup de temps à être adoptés par ces enseignants. De plus, en mars 2020, le projet a été figé: nous avons subi l'impact général du confinement national/global, avec la fermeture des établissements d'enseignement pendant toute l'année scolaire (2020-2021), en raison de la pandémie du COVID-19, générant une grande incertitude et un nouveau contexte situationnel pour tous.

Une hypothèse possible est que, si l'on avait travaillé avec des enseignants plus jeunes, de formation plus récente, peut-être cette expérience Néopass@ction en EIB aurait été très différente, plus rapide et plus

efficace. Mais à l'époque, il y a six ans, on a eu une opportunité unique que nous ne pouvions pas manquer: 3 des 6 enseignants co-chercheurs étaient les autorités de l'établissement d'enseignement dont ils nous ont ouvert les portes pour effectuer les Stages Préprofessionnels de nos étudiants du programme d'EIB. D'autre part, ils ont eu le courage et la confiance interpersonnelle, de s'embarquer dans une expérience qui les exposaient publiquement à montrer leurs lacunes professionnelles, ainsi que leurs capacités et talents pour apprendre à enseigner.

Ce fut une situation d'apprentissages multiples: d'une part, sur la même méthode Néopass, dont seuls les résultats réussis du processus de mise en œuvre en France étaient connus, mais il n'y avait aucune expérience empirique antérieure en Amérique Latine, ni aucune clarté concernant la conception technologique d'une plateforme numérique adaptée au contexte local de l'EIB. D'autre part, malgré la connaissance de première main acquise au fil des années de contact avec les enseignants, les étudiants et les représentants de cette communauté éducative rurale de l'Éducation Interculturelle Bilingue, l'UECIB ABC traversaient des contradictions et des conflits internes très importants qui ont impliqué le changement de quatre directeurs en l'espace de cinq ans.

En ce qui concerne le modèle pédagogique spécifique de ce type d'éducation, le MOSEIB (SESEIB, 2017), celui-ci n'était pas appliqué par les enseignants de cette école, qui reproduisaient plutôt le modèle curriculaire de l'Éducation Primaire équatorienne, sans intégrer les savoirs traditionnels ou la langue de la culture *kichwa-saraguro* dans les contenus du programme. Ceci posait évidemment de sérieux problèmes, car l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) et son modèle, le MOSEIB, sont le résultat d'une longue et féroce lutte socio-politique des mouvements indigènes de l'Équateur, pendant presque tout le XXe siècle.

Résultats

Les cinq enseignants co-chercheurs qui ont participé jusqu'à la fin de ce projet collaboratif de recherche (José, Manuel, Mariano, Víctor

et Salvador) ont démontré le développement de compétences professionnelles en matière d'analyse pédagogique, ont introduit certaines didactiques actives dans leurs classes et ont montré des changements d'attitude proactifs dans leur pratique pédagogique. Cependant, quatre d'entre eux ont pris leur retraite entre 2021 et 2022, perdant ainsi l'effet de *modelage* que l'on a cherché à développer au sein de la communauté enseignante de l'UECIB ABC.

Dans les entretiens menés à la fin du projet, les enseignants participants ont déclaré avoir fait l'expérience d'une importante revalorisation et d'un renforcement de leur identité professionnelle-personnelle, grâce à cette expérience collaborative de vidéoformation professionnelle. Cela semblerait renforcer la prémisse théorique assumée, selon laquelle: la vidéo médiation impliquerait une auto-objectivation (se voir et s'analyser comme si l'on était quelqu'un d'autre), avec l'élaboration d'arguments et d'émotions qui permettraient de restructurer la pratique et l'identité professionnelle de l'enseignant.

D'autre part, il a été possible de concevoir [une plateforme numérique en ligne en libre accès](#), qui sert de dispositif ou de « vitrine virtuelle » de ce processus, de sorte que divers utilisateurs (enseignants, chercheurs, étudiants et professeurs universitaires en éducation, parents et représentants, décideurs politiques du Ministère de l'Éducation, le Secrétariat National de l'Éducation Bilingue Interculturelle, etc.) aient accès à cette expérience et à ces ressources numériques multimédias à des fins de vidéoformation. Cependant, à ce jour, cette plateforme n'a pas encore été insérée dans le site institutionnel de l'UNAE, pour en faire une utilisation pédagogique systématique.

Une autre réussite de ce premier projet Néopass@ction a été de consolider la collaboration internationale en matière de recherche avec l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon-France, avec lequel quatre autres projets de recherche ont été réalisés avec différents groupes de chercheurs de l'UNAE (2020-2024) et un programme de recherche en techno-vidéoformation pour les enseignants a été approuvé, soutenu par un réseau international de chercheurs spécialisés dans ce domaine.

Conclusion

L'utilisation et l'adaptation de la méthodologie Néopass@ction au contexte rural indigène de l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) équatorienne ont impliqué un processus complexe d'apprentissage et d'innovation dans l'auto et l'allo-confrontation *in situ* des enseignants co-chercheurs participants, de même, cela a permis d'expérimenter des alternatives possibles de vidéoformation en présentiel et à distance, applicables dans des contextes socioculturels très différents et dans diverses modalités d'éducation en Équateur.

En outre, l'expérience de Néopass@ction-Ecuador en EIB a montré la flexibilité de ce dispositif technologique, en configurant des outils fiables et systématiques pour la formation d'enseignants. En même temps, cette expérience implique la remise en question de l'efficacité des systèmes conventionnels de formation en éducation au moyen d'autres méthodes d'intervention.

Certes, il y a beaucoup d'améliorations techniques à faire dans la première plateforme Néopass-Ecuador en EIB, qui est un produit artisanal du « *bricolage* » mis en œuvre dans cette recherche. Cependant, les ressources numériques et les stratégies de vidéoformation qu'elle propose sont pertinentes, prometteuses et précieuses, car elles permettent de travailler une diversité de cas et de situations réelles de classe sur le terrain, dans le travail enseignant dans l'Éducation Interculturelle Bilingue. En résumé, elle peut être un outil pédagogique puissant, très économique et extrêmement utile pour la formation initiale de nouveaux enseignants ou dans la formation professionnelle continue.

S'il est vrai que cette recherche a nécessité beaucoup de temps, d'énergie et de ressources (en partie à cause de l'interruption imposée par la pandémie du COVID-19), elle nous a néanmoins permis d'explorer les possibilités ouvertes par l'adaptation et l'utilisation du programme Néopass, pour disposer des ressources et des espaces virtuels prometteurs pour une vidéoformation d'enseignants, qui contribue à construire une Éducation Interculturelle Bilingue de qualité

pour l'Équateur, au moyen de expériences éducatives locales qui transforment de manière collaborative, les pratiques d'enseignement.

Ceci nous place dans plusieurs scénarios ambitieux convergents: d'une part, dans le contexte social et politique du projet constitutionnel équatorien, dans la perspective de former les nouvelles citoyennetés interculturelles que le pays exige, à partir d'une pédagogie qui doit être construite d'après ce qui est stipulé dans la Loi Organique de l'Éducation Interculturelle de l'Équateur (2017) et dans le Modèle du Système de l'Éducation Interculturelle Bilingue (SESEIB, 2017). Et, d'autre part, dans les scénarios d'action institutionnelle dans lesquels les fonctions universitaires d'enseignement, recherche et engagement universitaire s'harmonisent conformément à la Mission et à la Vision institutionnelles de l'UNAE (2023), visant à « former des professionnels de l'éducation qui contribuent de manière innovante à la transformation du système éducatif du pays » (s/p).


Références


- Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio (Eds), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial*, (pp. 43-49). Editorial UNAE.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 3(1),102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cóndor B. y Remache M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Alteridad*, 3(82), 64-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>
- D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J.M., Rodríguez, C. y Sola J.S.


- (Edit.) (2019). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.1485-1494). Dykinson | ISBN: 978-84-1324-492-1
- D'aubeterre, L. A. (2022). Mejorar prácticas pedagógicas en emergencia educativa: experiencias en comunidad rural indígena. In Bermúdez & Guillot-Valdéz (Eds) *International Handbook for the Advancement of Science. 1.* s/p. Thompson Reuters. ISBN: 978-84-1390-872-4
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador.* Cuadernos del Contrato Social por la Educación, 8. La Caracola Editores.
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association, XXXVII* (4), 7. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. J. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE.* Santiago de Chile-Chile: Unesco.
- INEVAL (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos.* Quito, INEVAL Ed.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research, 17*(3), 463-474.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa* https://drive.google.com/file/d/1ntGZjtTfyigHGSr6rEwS1XBgto_GiXr2/view
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités, 8*(2), 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation 75*, 127-130. <http://rechercheformation.revues.org/2190>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa, 38*(1), 41-55.

- Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 46-58.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –SESEIB- (2017). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Soto S., Sánchez T., Martillo E. y Sarmiento C. (2015). Calidad Educativa en Ecuador. En Sánchez T., Guzmán E. y González E. (Coord.) (2015). *Calidad Educativa*, (pp. 11-33). Ed. UTMACH.
- Universidad Nacional de Educación (2023). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación*, Artículo 3, s/p. <https://es.scribd.com/document/632311857/Estatuto-UNAE-2023>
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>

Chapitre 4. La vidéo comme ressource pour la réflexion des enseignants dans le processus de formation et de recherche pédagogique

 **Patricia Pérez-Morales***
patricia.perez@unae.edu.ec

 **Luis Leonardo Zambrano-Vacacela***
luis.zambrano@unae.edu.ec

 **Jaime Iván Ullauri-Ullauri***
jaime.ullauri@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

À l'ère du numérique, les ressources audiovisuelles ont acquis un rôle fondamental dans divers domaines, y compris l'éducation à tous ses niveaux d'enseignement. En ce sens, la vidéo en particulier, a émergé comme un outil pédagogique utilisé comme soutien à l'enseignement (García, 2022; Martín-Banderas et Álvarez-Fuentes, 2022) pour améliorer les processus de formation du corps enseignant et dans la recherche éducative (Batllez et González, 2021; García, 2020).

Ce chapitre se concentre sur l'utilisation de la vidéo comme ressource pour la réflexion des enseignants dans ces processus, en montrant une expérience développée dans le cadre du projet de recherche Néopass@ction, une expérience de vidéoformation collaborative pour la professionnalisation des enseignants en Équateur,

financée et soutenue par l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) en coopération avec l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon), dont l'objectif était d'améliorer la pratique éducative et le développement professionnel de 12 enseignants en exercice à partir de la réflexion sur leurs propres pratiques.

Les participants à l'étude sont des enseignants de l'éducation primaire, appartenant au système éducatif interculturel et interculturel bilingue d'Équateur. Ces enseignants, qui ont au moins cinq ans d'expérience, étaient des étudiants du programme de professionnalisation des enseignants de l'UNAE. Cependant, l'étude dans ce chapitre se concentre sur la présentation des résultats de l'expérience réflexive d'un seul enseignant ayant participé au projet.

Le programme de professionnalisation des enseignants, est né d'un accord inter-institutionnel entre l'UNAE et le Ministère de l'Éducation, dans le cadre d'une politique publique visant à promouvoir la justice et l'inclusion sociale. Ce programme cherchait à garantir l'accès et la permanence dans l'enseignement supérieur d'environ 19 798 enseignants qui exerçaient la profession éducative avec un baccalauréat ou un BTS. (MINEDUC, 2017). De cette manière, l'objectif était de garantir la qualité et la transformation du système éducatif équatorien, ainsi que d'améliorer la qualité de vie du corps enseignant (Pérez-Morales et al., 2021).

En conséquence, une revue de la littérature sur l'utilisation de la vidéo dans les différents contextes et milieux éducatifs a été menée (Kitchenham, 2014), à partir de laquelle ont émergé certains présupposés théoriques assumés dans cette étude, parmi lesquels se distinguent: proposer la vidéo comme un outil qui sert non seulement de support pédagogique dans l'enseignement, mais aussi dans des processus de réflexion sur la propre pratique et pour le développement de la recherche éducative. En outre, le développement de la conscience préreflexive est considéré, selon la définition de Durand (2008), comme « la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi permanente accompagnant le flux de l'activité » (p. 99). D'autre part, la réflexion dans le processus de formation du corps enseignant

est considérée comme un processus complexe médiatisé par diverses formes de représentation (Ullauri-Ullauri et Mauri-Majós, 2022). Dans cette étude, cette dynamique est abordée pour être comprise dans le cadre d'une construction dialectique entre l'enseignant participant et le chercheur (Haneda et al., 2019).

Dans cette perspective, les vidéos de classe de l'un des enseignants participant à cette recherche ont été analysées pour générer des espaces de réflexion à travers des matrices à triple entrée, à partir d'un processus appelé auto-confrontation, dans lequel l'enseignant lui-même observait sa classe et réfléchissait à des questions visant à forger une introspection sur sa propre pratique, ce qui a permis d'avoir une vision objective des situations typiques ou critiques (San Martín et al., 2017), qui se produisent généralement dans la salle de classe et qui passent souvent inaperçues dans la dynamique du processus.

La vidéo d'un point de vue des processus de recherche

Dans le domaine de la recherche, les ressources audiovisuelles se sont révélées être un outil précieux, car elles permettent de capturer des moments précis pour être analysés ultérieurement aussi souvent que nécessaire. Par exemple, la recherche sociale, en particulier dans l'anthropologie visuelle, permet d'enregistrer les formes de relations et de communication entre les personnes, les identifications sociales, culturelles, les comportements, entre autres aspects (Rodrigo-Mendizábal, 2017).

Dans la recherche ethnographique, la vidéo a été utilisée comme une ressource de la technique d'observation participante, qui facilite le développement d'une analyse minutieuse permettant de réaliser une description narrative des situations, événements, interrelations, pratiques de différents groupes et communautés, entre autres. En d'autres termes, grâce à cet outil, il est possible de mettre en évidence des conditions pertinentes qui peuvent passer inaperçues lors de l'utilisation d'autres types d'instruments et, de cette façon, avoir un plus grand niveau d'appréciation de la diversité culturelle (Álvarez, 2005).

Toutefois, l'utilisation de la vidéo comme outil de recherche présente des considérations éthiques, car il faut garantir la confidentialité et le consentement éclairé des participants en ce qui concerne la protection de la vie privée et des données. D'autre part, l'analyse de grands volumes de données peut nécessiter beaucoup de temps et de ressources, il est donc nécessaire de disposer d'outils et de compétences qui répondent avec un traitement et une analyse fiable et efficace.

La vidéo d'un point de vue pédagogique

Dans le domaine de la pédagogie, la vidéo numérique est devenue une pratique courante en raison des diverses facilités qu'elle offre, notamment: le libre accès, la disponibilité d'une variété d'informations, la facilité de manipulation technique, entre autres. Il suffit d'avoir une connexion internet pour accéder à et partager un grand nombre de thématiques vidéographiques: des explications pour cuisiner une recette spéciale aux problèmes complexes de physique. Parmi les sites web les plus populaires en termes d'utilisation, on trouve YouTube (Dettleff, 2012).

Ainsi, la vidéo est devenue une ressource avec des contributions importantes dans les processus pédagogiques pour différentes modalités d'étude, car elle s'est avérée être un outil qui renforce l'apprentissage, puisqu'on peut travailler sur différents contenus des programmes, ce qui encourage la motivation et la participation des étudiants et, par conséquent, l'apprentissage actif. (Brame et Pérez, 2017).

De même, l'insertion « d'hyper-vidéos » ou de vidéos interactives pour partager et discuter des contenus des programmes en classe, favorise la réflexion sur les matériels avec lesquels l'apprentissage a lieu, ce qui donne lieu à un apprentissage actif, collaboratif et à l'autorégulation. Comme l'affirment Ullauri-Ullauri et Mauri-Majós (2022), « ce processus se développe à travers l'action médiatisée d'autres tuteurs experts, qui interviennent dans des processus d'action réflexive conjointe » (p.173). Cependant, l'utilisation pédagogique de la vidéo dépend des orientations et des objectifs proposés par l'enseignant,

d'où l'importance pour les enseignants d'apprendre à développer leurs propres ressources audiovisuelles (Sidi et al., 2022). (voir le Chapitre 1).

Utilisation didactique de la vidéo

L'utilisation de la vidéo comme ressource didactique en classe s'est avérée être un outil efficace pour enrichir le processus d'enseignement-apprentissage, car elle permet aux enseignants de présenter des contenus des programmes et des contenus pratiques de manière audiovisuelle, ce qui contribue à capter l'attention des étudiants et facilite la compréhension des concepts.

En utilisant des vidéos, les enseignants peuvent montrer des exemples concrets, des expériences scientifiques, des aperçus historiques ou des situations quotidiennes dans un contexte déterminé. Bien qu'elle puisse avoir certaines limites, elle est aujourd'hui l'une des ressources les plus utilisées dans toutes les modalités et tous les niveaux d'enseignement. (Garcia, 2014).

En plus, à partir de 2020, en raison des situations de confinement imposées par la pandémie de COVID 19, la vidéo est devenue l'une des ressources les plus utilisées au niveau mondial dans l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage, à tel point qu'aujourd'hui, presque tous les enseignants l'ont utilisée au moins une fois dans leurs cours, car elle permet aux étudiants de travailler de manière autonome, en renforçant l'auto-apprentissage, avec beaucoup plus d'efficacité dans des environnements virtuels d'apprentissage. (Morales, 2021).

Vidéoformation: *Lesson Study* et Néopass@ction

La Lesson Study est une méthodologie répandue à l'échelle internationale qui promeut une culture d'amélioration continue du processus d'enseignement-apprentissage. Elle est basée sur l'approche de la recherche-action, dans laquelle les enseignants collectent des données sur l'apprentissage des étudiants²⁰ et utilisent ces informations pour ajuster et améliorer leur propre pratique: tout cela par le biais d'un travail de

²⁰ Note des coordonnateurs de l'ouvrage : étudiants ou élèves.

réflexion en collaboration avec d'autres éducateurs. En d'autres termes, les enseignants deviennent des chercheurs de leur propre enseignement et cherchent constamment des moyens d'améliorer collectivement le processus (Richit et al., 2021).

À cette fin, l'utilisation de vidéos dans le processus de la Lesson Study permet aux enseignants d'observer et de réfléchir à leur propre pratique en détail. À partir de là, ils réévaluent et identifient les points forts et les aspects à améliorer, pour ensuite en discuter entre collègues. De même, on peut analyser la réponse des étudiants aux méthodologies mises en œuvre dès la planification pour, de cette façon, explorer d'autres qui donnent une réponse à leurs besoins dans le processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, la vidéo est un outil indispensable qui permet de respecter ce processus méthodologique de manière efficace²¹.

D'autre part, la plateforme de vidéoformation Néopass@ction (2010) est un espace virtuel conçu dans le but de favoriser le développement professionnel des éducateurs et des étudiants en formation des enseignants (Picard et Ria, 2013). Cette plateforme offre une variété de ressources audiovisuelles et de contextes qui permettent aux enseignants qui l'utilisent de réfléchir sur des situations critiques vécues par d'autres enseignants et qui, souvent, se répètent dans les scénarios de ceux qui les observent. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur des ressources vidéo qui permettent de renforcer leurs compétences pédagogiques-didactiques et d'élargir leurs connaissances sur des différentes manières d'enseigner ou de réagir aux circonstances professionnelles (Picard et Ria, 2013).

En outre, les vidéos de la plateforme Néopass@ction peuvent être utilisées pour encourager l'autoréflexion²² chez les enseignants qui participent à l'enregistrement, car en visionnant leurs propres classes

21 Note des coordonnateurs de l'ouvrage : à noter que ce dispositif japonais ne recourait pas sous ses formes historiques à l'usage de la vidéo (e.g., Miyakawa, Takeshi, & Winslow, Carl (2009) « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. » *Éducation et didactique*, vol. 3, N°1, p. 77-90).

22 Note des coordonnateurs de l'ouvrage : ou réflexivité individuelle et collective.

filmées, ils sont en mesure d'analyser leur pratique pédagogique, d'identifier les points forts ou les domaines à améliorer et, sur cette base, de prendre des décisions pour leur développement professionnel. Ce processus d'auto-analyse (auto-confrontation) et de co-analyse (allo-confrontation) est fondamental pour la réflexion formative de l'enseignant.



Note: Photo tirée de la plateforme Néopass@ction UNAE.



Note: Photo tirée de la plateforme Néopass@ction UNAE.

Objectif de l'étude

L'objectif visait à caractériser le processus réflexif d'un des enseignants participants au projet de recherche Néopass@ction, entendu comme une expérience collaborative de vidéoformation pour la

professionnalisation des enseignants en Équateur, par l'analyse des vidéos de sa propre classe, à travers l'auto-confrontation dans le cadre de cette recherche éducative.

Méthodologie

Il s'agissait d'une recherche sur le terrain, de type qualitatif, compte tenu de l'importance accordée à la fois à la construction de sens de la réalité professionnelle et aux pratiques que les groupes humains développent dans leurs contextes de travail particuliers (Valles, 2020), sur la base d'une conception d'étude de cas (Stake, 2006), qui visait à décrire et à réfléchir sur les actions et verbalisations de situations typiques ou critiques évoquées en classe. Les premières font référence à des moments dans la classe où l'enseignant exerce son activité dans des modalités continues (sans rupture significative): une séquence sans grands changements perçus dans la communication orale et corporelle, et dans les dynamiques de la classe. Et les secondes, montrent des changements dans les dynamiques de la classe, généralement liés à l'inconfort et à l'insécurité, générant des situations inattendues dans le déroulement du cours, qui peuvent être d'ordre pédagogique, didactique et/ou émotionnel. (San Martín et al., 2017).

Quant au processus réflexif, il a été réalisé à travers des questions résultantes de l'analyse des enregistrements audiovisuels, tant en classe qu'en auto-confrontation, conformément aux temps critiques ou typiques en rapport avec les aspects *pédagogiques*, *didactiques* et *disciplinaires*, préalablement sélectionnés par les enseignants. Ceux-ci ont été enregistrés dans une matrice à triple entrée, dans laquelle, selon San Martín et al., (2017) on enregistre: dans la première colonne, les temps, les actions et les communications développées par l'enseignant pendant le fragment de temps choisi pour la discussion. Dans la deuxième colonne, les informations relatives aux verbalisations et aux comportements en classe réalisés par l'enseignant, pendant le temps sélectionné dans la première colonne; dans la troisième colonne, l'interaction orale

entre le chercheur et l'enseignant à travers des questions réalisées lors de l'auto-confrontation.

Tableau 1. Matrice à triple entrée pour l'analyse de l'information

	Protocole à triple entrée	
Temps, actions et	Temps, actions et	Temps, actions et

Source : tiré de San Martín et al. (2017).

Les étapes suivies dans le processus de réflexion sont présentées ci-dessous: a) enregistrement audiovisuel du déroulement de la classe des enseignants participants, b) sélection de situations typiques ou critiques à partir de la vidéo de la classe, selon la perception de l'enseignant, c) préparation et déroulement de l'auto-confrontation et de l'allo-confrontation. Toutefois, dans ce chapitre, seuls les résultats de l'auto-confrontation avec l'un des enseignants participants à l'étude ont été pris en compte.

Techniques et instruments

L'observation participante a été utilisée comme technique, par le biais de l'enregistrement audiovisuel des cours des enseignants participants, des autos et des allo-confrontations qui ont également été enregistrées sur des vidéos. Ensuite, la matrice à triple entrée (Tableau 1) a été utilisée comme instrument pour systématiser les verbalisations et les actions réalisées par les enseignants participants dans leurs contextes de classe et d'auto-confrontations.

Résultats

Trois aspects sur lesquels l'enseignant participant sélectionné a concentré sa réflexion ont été identifiés: a) pédagogique, b) didactique et c) disciplinaire. Le Tableau 2 ci-dessous présente les principaux

commentaires exprimés par l'enseignant à propos des catégories d'analyse établies.

Tableau 2. Matrice des réflexions des enseignants

Pédagogique	Didactique	Disciplinaire
<p>[...] Un travail dirigé, où je donne des indications pour que les enfants commencent à construire leur propre connaissance à partir de la quantité indiquée.</p> <p>[...] J'espère qu'ils construisent leur propre connaissance et qu'ils tirent leurs propres conclusions sur ce que sont les diviseurs. À partir de cette quantité, à partir de cette formation de groupe.</p> <p>[...] Je suis un guide vers la construction de la connaissance, vers la construction de sa propre connaissance de l'étudiant. Je ne suis pas le détenteur du savoir, mais celui qui guide les enfants dans la construction de leur propre savoir.</p>	<p>[...] Après avoir donné les indications, les enfants se rendent compte qu'une quantité se divise en plusieurs parties (...) et ils cherchent déjà les diviseurs de cette quantité. Par exemple, un groupe a travaillé avec douze, puis les enfants, après avoir travaillé avec les graines, voient que 2, 3, 4, 6 sont les diviseurs de 12.</p> <p>[...] Comme le dit Montaluisa dans son article de 2018, les mathématiques doivent être travaillées dans ses trois moments : le concret, puis le graphique et le symbolique. Mais ici, je travaille sur la première phase, qui est le concret.</p> <p>[...] A ce moment ou à temps de la classe, comme tout travail d'équipe, doit être partagé. L'idée est que les enfants, une fois qu'ils sont déjà au tableau, sachent quelle quantité cherchaient-ils ? les diviseurs ? Donc, l'idée était qu'ils partagent avec les autres, mais comme on peut le voir, il y a des enfants, il y a des groupes, par exemple, qui n'ont pas cherché tous les diviseurs, cette construction de la connaissance a été faite qu'à moitié.</p>	<p>[...] Chaque groupe devait former un groupe de graines différentes et, à partir de là, chercher les diviseurs. Pour quoi ? J'ai fait ou donné des quantités différentes pour que chaque groupe analyse et sélectionne dans combien de groupes exactes les graines peuvent être divisées.</p> <p>Par exemple, si je donne à tous les mêmes quantités, que font les enfants ? comme les groupes sont côte à côte, ils observent, et lorsque nous passons au partage, ils disent seulement que ce montant peut être divisé pour deux, pour trois ou pour quatre, mais ils n'ont jamais travaillé sur ce sujet.</p> <p>C'est pour cette raison que je donne différentes quantités pour qu'ils cherchent les diviseurs.</p>

<p>[...] Nous, en tant que professionnels immergés dans le domaine éducatif, cela nous fait penser qu'il nous faut chercher plus de stratégies, chercher plus, plus d'activités qui permettent à l'enfant de réussir.</p> <p>Comme je l'ai dit, les niveaux d'apprentissage sont divers. Donc, les stratégies doivent être différentes, selon les niveaux d'apprentissage que les enfants ont, c'est ce qui peut être mentionné</p>	<p>[Au moment du partage, il y a des enfants qui n'ont pas bien consolidé la connaissance, mais on a observé qu'un autre groupe aidait, il était là, ils disaient dans quelles quantités seront les diviseurs, pourquoi ? parce qu'ils ont déjà travaillé sur cette quantité donc ils avaient déjà la connaissance et ils ont déjà compris comment chercher les diviseurs.</p> <p>[...] Donc, comme l'éducation actuelle permet un travail collaboratif, nous devons travailler davantage sur cette question du travail participatif entre tous.</p> <p>[...] Les enfants ont un apprentissage lent, mais ils ont la capacité d'apprendre, alors que peut-on faire ? continuer à renforcer par d'autres activités, c'est-à-dire planifier les cours pour le bénéfice des enfants qui n'ont pas encore atteint l'objectif ».</p>	
---	---	--

Note : Données transcrites à partir de l'auto-confrontation de l'enseignant participant sélectionné.

Discussion

À partir des réflexions transcrites de l'enseignant participant sélectionné, il est nécessaire d'aborder une discussion systématique des résultats en contraste avec les référents théoriques mobilisés dans cette recherche. Le contexte classe de l'enseignant participant est caractérisé par la présence de vingt (20) étudiants, garçons et filles, de la troisième, quatrième et sixième année de l'éducation primaire. Il s'agit d'une salle de classe multi-niveaux qui, selon le Ministère de l'Éducation (2021), est composée d'enfants d'âges et de niveaux d'éducation différents suivis par un seul enseignant. La classe visionnée était de mathématiques, sur le sujet « multiples et diviseurs », d'une durée de soixante (60) minutes,

destinée à des étudiants de sixième année. L'établissement d'enseignement est situé dans une zone rurale de la province de Cañar, en Équateur; il appartient au système d'Éducation Interculturelle Bilingue et est financé par l'État.

Réflexion sur la pédagogie: que dit l'enseignant de sa pratique d'enseignement dans le contexte de classe de référence ?

Le modèle d'analyse proposé par San Martín et al. (2017) sur le processus réflexif à travers l'auto-confrontation et l'allo-confrontation de l'enseignant, a porté sur la compréhension et l'analyse de sa performance dans une activité pédagogique quotidienne (Coll et al., 2007). L'auto-confrontation et l'allo-confrontation impliquent une analyse collaborative de diverses expériences qui permet d'approfondir tant les expériences vécues que la relation entre la théorie et la pratique (Ullauri-Ullauri et Mauri-Majós, 2022).

Dans ce sens, ces résultats ont permis de mettre en évidence que l'enseignant insiste sur l'importance pour les étudiants de construire leur propre connaissance, plutôt que de simplement la recevoir de manière passive. Cela est conforme aux principes de l'approche constructiviste dans l'éducation (Vygotski, 1986), selon laquelle l'apprentissage est plus efficace lorsque les étudiants participent activement à sa construction. En outre, le rôle de l'enseignant est mis en évidence comme facilitateur, se percevant lui-même comme un guide qui facilite le processus d'apprentissage de ses étudiants au lieu d'être la seule source de connaissances.

À partir de l'auto-confrontation, l'enseignant reconnaît la diversité des niveaux d'apprentissage en classe et adapte les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins individuels des étudiants, en promouvant ainsi la différenciation pédagogique et le travail d'équipe pour construire une connaissance effective. En outre, il encourage la pensée critique et la résolution de problèmes en assignant des tâches qui obligent ses étudiants ou élèves à découvrir des concepts par eux-mêmes, comme dans le cas de l'assignation de différentes quantités afin d'explorer les diviseurs en mathématiques. Ces pratiques

reflètent une position constructiviste qui guide une pratique pédagogique engagée, soulignant l'importance des éléments qui composent le travail enseignant (Gelfuso et Dennis, 2014; Ullauri-Ullauri et Mauri-Majós, 2022).

Réflexion sur la didactique: que dit l'enseignant de son travail didactique dans le contexte classe de référence ?

Cette pratique réflexive d'auto-confrontation sur la composante didactique de l'agir enseignant coïncide avec les perspectives théoriques travaillées par Perrenoud (1999), qui considère la formation des enseignants comme un support pour le développement de compétences professionnelles, qui impliquent le savoir-faire de manière fondée et l'analyse des situations éducatives axées sur la prise de décision et la coopération entre égaux.

Dans ce cas, la réflexion de l'enseignant sur la didactique met en évidence une approche pédagogique qui cherche à amener les étudiants à comprendre les concepts mathématiques fondamentaux, à travers un processus de construction active de la connaissance. L'importance d'aborder les mathématiques dans ses trois moments: le concret, le graphique et le symbolique est soulignée. Cependant, l'accent est mis sur le moment initial, le concret, comme point de départ pour développer la compréhension de ce processus mathématique. Tout cela met en évidence la maîtrise du savoir enseigné par l'enseignant. Dans ce même sens, en analysant les critères mentionnés par l'enseignant, on souligne l'importance qu'il donne à sa fonction de médiation et de construction, comme un aspect transcendantal pour que ses étudiants puissent construire une connaissance par la gestion du travail coopératif, ce qui est en accord avec ce que Borja et Herrera (2018) proposent: cette dynamique favorise l'apprentissage entre pairs et renforce la compréhension des concepts mathématiques.

Nos données recueillies montrent que l'enseignant aborde la diversité des niveaux d'apprentissage par le biais des stratégies pratiques allant du concret au symbolique, en utilisant des exemples tangibles pour enseigner des concepts tels que la division. Cela encourage la

participation active et la pensée critique des étudiants, leur permettant de découvrir des concepts mathématiques par eux-mêmes. En outre, l'importance d'adapter des stratégies et des activités aux étudiants ayant des rythmes d'apprentissage différents est reconnue, en soulignant la nécessité d'un enseignement inclusif et différencié qui réponde aux besoins individuels de tous les étudiants.

Réflexion sur l'aspect disciplinaire: que dit l'enseignant de celle-ci dans le contexte de classe de référence ?

La propre compréhension de l'enseignant participant sélectionné sur sa maîtrise disciplinaire (mathématiques) comprend des verbalisations clés qui montrent que la connaissance disciplinaire est théorico-pratique, qui devient de sa formation professionnelle antérieure. Ses verbalisations soulignent également des moments clés de son agir enseignant, dans lequel on met en évidence et entrelace cette connaissance théorique et pratique (Clarà et Mauri, 2010a, 2010b; Ullauri-Ullauri, 2022): il contribue ainsi à la compréhension des moments qui se confrontent dans le processus réflexif conjoint.

En ce sens, pour cet enseignant, la stratégie d'assigner des quantités différentes à chaque groupe d'étudiants afin qu'ils cherchent les diviseurs de ces quantités, offre une opportunité intéressante de promouvoir l'exploration active et la pensée critique chez ses étudiants. En variant les quantités, les étudiants sont encouragés à appliquer leurs connaissances en mathématiques de manière pratique et à développer leurs compétences en matière de résolution de problèmes.

D'autre part, ces imbrications partagées entre l'enseignant participant et le chercheur sur son agir, marquent clairement l'action pour la prise de décisions pédagogiques (Castorina et al., 2019). Comme, par exemple: travailler avec différents exemples stimule les étudiants à ne pas dépendre uniquement de l'observation des résultats des autres. Cela favorise l'autonomie et l'indépendance dans le processus d'apprentissage, car chaque groupe doit travailler activement pour résoudre le problème mathématique assigné.

Enfin, il est important que l'enseignant considère comment il peut aider ses étudiants ou élèves à développer des stratégies efficaces de résolution de problèmes mathématiques et comment il peut s'assurer que tous les groupes ont la possibilité d'atteindre les objectifs d'apprentissage souhaités. Cela pourrait impliquer de donner des conseils supplémentaires, de faciliter les discussions en petits groupes ou d'établir des possibilités de *feedback* et de réflexion.

Conclusions

En termes généraux, l'analyse de ces résultats permet de conclure que l'utilisation de la vidéo comme ressource pour la réflexion enseignante dans les processus de recherche éducative à partir de l'observation de sa propre pratique (auto-confrontation), permet à l'enseignant de reconnaître et d'interpréter ses choix didactiques et pédagogiques par la description et l'analyse détaillée de ses processus, relations et interactions en classe, de façon explicite.

Du point de vue pédagogique, nous pouvons conclure que l'enseignant participant sélectionné, a donné de l'importance à sa propre pratique et à son rôle de médiateur pour gérer un apprentissage actif parmi ses étudiants, par diverses activités qui leur permettent de générer une dynamique de coopération et de collaboration entre eux. De telle manière que l'enseignant peut prendre conscience de ce processus, à partir de la réflexion et de la compréhension des situations de classe, lui permettant de comprendre son propre développement professionnel.

Dans le domaine didactique, on souligne l'importance que l'enseignant participant accorde à l'utilisation de méthodologies actives qui permettent l'interaction positive de ses étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage des mathématiques. En outre, la nécessité de travailler avec des matériaux concrets et des exemples de problèmes réels liés au contexte: dynamique d'enseignement-apprentissage qui permet à ses étudiants d'être acteurs de ce processus et surtout d'être conscients de leur propre apprentissage.

Concernant l'aspect disciplinaire, l'enseignant a mis en évidence une relation fondamentalement expérientielle, focalisée sur la construction de connaissances par ses étudiants, qui implique un savoir expert du domaine disciplinaire en question. Il a proposé un apprentissage exploratoire à partir de matériaux concrets et de travail coopératif. Dans l'exercice de réflexion de l'enseignant, il n'y a pas eu une préoccupation particulière liée à l'appropriation des connaissances disciplinaires; une question qui pourrait se poser en raison de l'approche interdisciplinaire prédominante dans le système d'Éducation Interculturelle Bilingue aux niveaux de l'éducation primaire. Autrement dit, il n'y a pas d'accent sur la connaissance disciplinaire: les enseignants se préparent à une approche didactique et pédagogique de la connaissance qui, selon le MINEDUC-SEIB (2013), doit être intégrale et structurée à partir des cercles de savoirs ancestraux et domaines d'apprentissage.

Enfin, il convient de noter que cette recherche a permis d'identifier le processus de réflexion d'un enseignant par l'analyse des vidéos de sa propre classe. Comme un aspect pertinent, on souligne que l'enseignant sélectionné a réussi à définir, analyser et réfléchir sur des situations professionnelles qui, souvent, passent inaperçues, mais qui grâce à la vidéo, ont permis de produire des réflexions situées, lors notamment de son auto-confrontation. D'où l'importance de cette ressource audiovisuelle pour effectuer des processus d'analyse et de réflexion professionnelle dans le cadre de la recherche éducative.

Références

- Álvarez, R. M. (2010). La investigación etnográfica: una propuesta metodológica para Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, (20). <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2009.20.20211>
- Battle, J. y González, V. (2021). Observar para aprender: Valoración del uso de la herramienta Video Enhanced Observation (VEO) en la formación del profesorado de español como lengua extranjera. En: Satorre, R. (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Xarxes d'investigació i innovació en docència universitària*. Institut de Ciències

- de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, (pp. 175-184). ISBN 978-84-09-29261-5
- Borja, E. y Herrera, L. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde los cooperativo hacia lo colaborativo. *SATHIRO-Sembrador*, 13(1), 22–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.32645/13906925.499>
- Brame, C. y Pérez, K. (2017). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Castorina, J. A., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y Del Campo, R. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 179–199. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-271>
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131–141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199–207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Coll, C., Onrubia, J., y T. Mauri. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377–400. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Dettleff, J. (2012). Estrategias del uso del audiovisual como apoyo pedagógico en las aulas. *En Blanco & Negro*, 3(2), 30–36. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/3861/pdf>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97–121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- García, I. (2022). El vídeo como herramienta motivadora en Educación Secundaria. In *Edunovatic* 2, 659. REDINE. ISBN: 978-84-124511-7-7
- García, M. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, 38(81), 43–67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140396002>

- García, R. (2020). El video-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación & Métodos*, 2(1), 108–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Gelfuso, A., y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Haneda, M., Sherman, B., Nebus Bose, F., y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78, 165–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Kitchenham, B. (2014). Procedures for performing systematic reviews. *Keele University Technical Report*, 33(2004), 1–26.
- Martín-Banderas, L., y Álvarez-Fuentes, J. (2022). Videostutoriales como recurso docente para mejorar la adquisición de competencias y habilidades teórico-prácticas en biofarmacia y farmacocinética. In *Edunovatic*, 298. REDINE.
- MINEDUC-SEIB. (2013). *MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Educación Extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/EPJA_Completo_Adaptaciones-Curriculares.pdf
- Morales, R. (2021). El video como recurso didáctico digital que fortalece el aprendizaje virtual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 186–202. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1939>
- Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L., y Mejía-Vera, J. (2021). Profesionalización docente en Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum Education*, 43, 1–7. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51798/751375151896>
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF éditeur.
- Picard, P., y Ria, L. (2013). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (pp. 119–130). ENS de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804088>

- Richit, A., Ponte, J., y Tomasi, A. (2021). Aspects of Professional Collaboration in a Lesson Study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(2), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iejme/10904>
- Rodrigo-Mendizábal, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, 21(2), 601–629. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1007/1015>
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S., y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 168–185.
- Sidi, Y., Blau, I., y Shamir-Inbal, I. (2022). Mapping active and collaborative learning in higher education through annotations in hyper-video by learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1752–1764. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12714>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Publications.
- Ullauri-Ullauri, J. I. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
- Ullauri-Ullauri, J. I., y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v7i2.13878>
- Vygotski, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

Chapitre 5. Conception d'une plateforme virtuelle inclusive pour la formation des enseignants: une expérience Néopass@ction

 **Jaime, Ullauri-Ullauri***

jaime.ullauri@unae.edu.ec

 **Paulina, Mejía-Cajamarca***

paulina.mejia@una.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

Actuellement, la formation des enseignants est renforcée sous différentes perspectives et a lieu surtout dans de nouveaux espaces et contextes de formation qui vont au-delà des salles de classe habituelles des centres de formation universitaires, en passant à d'autres contextes numériques. Ainsi, dans certains systèmes de formation des enseignants, comme dans le cas spécifique de la France, avec la *Plateforme Néopass@ction* (Institut Français de l'Éducation, 2023) et de la Belgique avec *Néopass Stages* (Haute École Galilée, 2023), des projets ont été développés incluant, en plus des stages préprofessionnelles *in situ*, l'utilisation de plateformes numériques basées sur la vidéoformation pour le corps enseignant. Ces plateformes comportent de nombreux extraits des expériences d'enseignement vécues *in situ* allant de l'auto-confrontation dans diverses situations critiques et typiques à l'allo-confrontation par des experts en formation. Ces ressources favorisent une meilleure compréhension des expériences d'enseignement concrètes,

permettant aux enseignants participants de construire du sens (Vidal, 2011) sur les situations ou expériences pédagogiques pratiques dans lesquelles ils travaillent.

C'est dans ce contexte qu'à l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE), une équipe de chercheurs a travaillé avec la même intention dans le projet appelé *Néopass@ction*©: *une expérience collaborative de vidéoformation pour la professionnalisation des enseignants en Équateur*, d'où est née la nécessité de concevoir et de construire une plateforme numérique de formation accessible (en tant que projet pilote) qui permettrait aux étudiants universitaires en formation, aux enseignants formés et à d'autres utilisateurs potentiels avec ou sans handicap, de briser les barrières de l'accessibilité à un espace virtuel d'apprentissage et de réflexion sur leur propre pratique pédagogique (Ullauri-Ullauri et Mauri-Majós, 2022). L'intention était que, sur cette plateforme, les participants en formation qui interagissaient avec le contenu de leurs propres vidéos soient conscients de leurs processus d'enseignement, à partir de l'auto-confrontation à des situations pédagogiques enregistrées sur vidéo, afin de pouvoir y réfléchir, et *in fine* de renforcer leurs processus professionnels (Ullauri Ullauri y Ullauri Ullauri, 2018).

Le processus de formation des enseignants sur les plateformes *Néopass@ction* (*Institut Français de l'Éducation*, 2023) et *Néopass Stages* (*Haute École Galilée*, 2023) en Belgique, mobilise principalement les méthodes d'auto-confrontation et d'allo-confrontation pour décrire l'expérience vécue, mais proposent aussi des espaces de dialogue entre enseignants ou étudiants d'Éducation en formation et des chercheurs (Haneda, Sherman, Nebus Bose et Teemant, 2019; Haneda, Sherman, Nebus Bose et Teemant, 2019). De cette façon, un espace pour l'analyse objective des situations de classe est créé (Martin, Veyrunes, Martinic & Ria, 2017). Ce qui offre de la connaissance sur l'agir pédagogique réel des enseignants et peut conduire au développement de nouvelles façons de construire des processus de formation pour l'enseignement-apprentissage. (Picard & Ria, 2013).

Nécessité d'une plateforme de formation des enseignants inclusive

Parmi les actions proposées par Burgstahler (2015) pour améliorer l'accès inclusif au système éducatif on souligne les suivantes: l'utilisation d'adaptations de programmes, la disposition d'un soutien et de ressources personnelles et technologiques, ainsi que l'accompagnement inclusif de tout étudiant à besoins éducatifs spécifiques. D'autres recherches et expériences dans l'enseignement supérieur (Bilbao, 2010; Salinas et al., 2013; Mejía et Pallisera, 2020) montrent que, pour générer un espace universitaire inclusif, il est nécessaire de disposer de ressources qui favorisent l'inclusion, telles que: le soutien de programmes spécifiques pour les personnes en situation de handicap au sein de l'université, la formation des enseignants aux problématiques du handicap, le soutien d'enseignants spécialisés et la collaboration des collègues de classe.

Ce besoin d'inclusion émerge de la faible accessibilité, participation et engagement des personnes en situation de handicap dans les centres de formation (Mejía et Ullauri, 2022). Il faut considérer que le concept de handicap a évolué à partir de l'interaction avec ces mêmes personnes (Hernández Ríos, 2015), et aussi grâce à l'élaboration de normes et de politiques en faveur de l'inclusion. Il est très important de souligner que les ajustements et les améliorations en termes d'accessibilité, ne bénéficient pas seulement aux personnes en situation de handicap, mais ils offrent également une plus grande polyvalence et des options à tous les utilisateurs d'une plateforme. La mise à disposition de caractéristiques et de fonctionnalités accessibles crée un environnement inclusif qui permet à chaque utilisateur d'adapter l'expérience à ses besoins et à ses particularités individuelles.

Bien que tous les utilisateurs puissent bénéficier d'une plateforme plus accessible, il est important de reconnaître que les personnes en situation de handicap peuvent rencontrer plus de difficultés et

d'obstacles lors qu'elles accèdent et naviguent sur une plateforme qui ne répond pas aux normes d'accessibilité. Le manque d'adaptation peut limiter leur participation, compréhension et utilisation efficace de la plateforme, ce qui peut affecter leur expérience éducative et l'équité du processus. Même si les progrès technologiques ont été remarquables en termes de capacités et de fonctionnalités des appareils numériques, l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap n'a malheureusement pas toujours progressé au même rythme. On ne peut pas tenir pour acquis que les progrès technologiques garantissent automatiquement l'accessibilité, comme l'affirment des auteurs comme Botelho (2021). Il est urgent de mettre en place des technologies qui puissent améliorer l'accessibilité en ligne et la rendre plus inclusive pour les personnes en situation de handicap.

Ces premières contributions théorico-conceptuelles indiquent une voie d'action pour la concrétisation de l'éducation inclusive et de l'accessibilité. En ce sens, il est essentiel de souligner ce que l'on entend par éducation inclusive et accessibilité, en plus de proposer la conception et le développement de plateformes virtuelles accessibles.

Sur la conception d'une plateforme numérique inclusive

Comme nous l'avons déjà souligné, le contexte de la formation dans l'enseignement supérieur doit intégrer diverses formes, divers outils et ressources qui contribuent à ce que tout le monde puisse accéder à cette formation. Dans notre cas, il s'agissait de la vidéoformation des enseignants et de concevoir un design qui élimine les barrières d'accès à travers la plateforme numérique Néopass Accessible, en intégrant des aspects techniques d'adaptation aux handicaps visuels, auditifs et intellectuels, en considérant l'accessibilité numérique comme un élément très important pour favoriser l'utilisation et la participation des personnes en situation de handicap. Comme l'indique Botelho (2021): « L'accessibilité numérique est mieux comprise comme une chaîne de dépendances où la formation, le *hardware*, le *software*, le contenu et les

standards doivent travailler ensemble en harmonie, et chacun de ces éléments doit être compris comme un processus dynamique » (p.27).

Accessibilité numérique et évaluation des plateformes virtuelles

Cette étude a intégré les quatre principes établis par le *World Wide Web Consortium* (W3C, 2023) pour la conception et la construction de sites web inclusifs: Principe 1: Perceptible; Principe 2: Utilisable; Principe 3: Compréhensible; Principe 4: Robuste, traités dans les *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) 2.1. Ceci afin que la conception et la construction de la plateforme Néopass Accessible compte et soit évaluée à partir de ces principes et critères. Ce sont des aspects fondamentaux qui garantissent que chaque site web et/ou plateforme virtuelle de toute nature (commerciale ou éducative) soit conçu et construit dans une visée d'accessibilité pour les différents types d'utilisateurs. Cela exige que les concepteurs et développeurs d'environnements virtuels prennent en compte des différentes conditions de handicap d'un utilisateur potentiel. Ils doivent donc considérer des aspects tels qu'une navigation claire et polyvalente, l'utilisation de divers labels pour cataloguer le contenu et l'inclusion de vidéos avec sous-titrage et langue des signes.

Ces dernières années, plusieurs études sur l'accessibilité ont été réalisées tant au niveau international (Hilera, Amado-Salvatierra, H. Martínez, Viera et Pestana, 2014; Ismail et Kuppusamy, 2022; Paul, 2022), qu'au niveau latinoaméricain et dans le contexte équatorien aussi (Acosta-Vargas, Antonio Salvador-Ullauri, y Lujan-Mora, 2019; Naranjo-Villota, Guaña-Moya, Acosta-Vargas, y Muirragui-Irrazábal, 2020). Ces études s'accordent sur la nécessité de garantir l'accessibilité en tenant compte de la conception et du développement d'espaces virtuels visant à éliminer les obstacles à l'accessibilité rencontrés par les personnes en situation de handicap.

Actuellement, la relation entre l'éducation inclusive et la technologie contribue à élargir les processus de formation: non seulement les distances et les temps de déplacement d'un apprenant vers son centre de formation sont raccourcis, mais elle permet également d'interagir avec

d'autres acteurs de différents contextes et conditions de handicap, en surmontant les barrières communicatives et physiques et en promouvant une plus grande participation de ces acteurs. En ce sens, les plateformes numériques doivent intégrer des options de personnalisation, des sous-titres sur les vidéos, des audios descriptifs, des lecteurs d'écran et des forums de discussion accessibles.

D'autre part, il est très pertinent que les enseignants formateurs soient familiers avec deux aspects importants pour l'éducation inclusive: la *personnalisation du processus d'apprentissage* en tenant compte de la *planification des espaces virtuels et de leurs activités sur la base de la Conception Universelle de l'apprentissage (CUA)* (Meyer et Rose, 2005). Tout cela en appliquant des stratégies et des outils numériques flexibles qui facilitent l'accès de l'apprenant et son adaptation au contexte virtuel d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation de la plateforme virtuelle inclusive, il faut faire la distinction entre l'utilisabilité et l'accessibilité: la première, est comprise comme la prestation pour l'accomplissement d'une tâche spécifique, tandis que la seconde se réfère à l'accès à la plateforme (Acosta-Vargas et al., 2019). C'est pourquoi, nous considérons que ces plateformes ou sites web doivent être évalués à la lumière des principes énoncés par le *World Wide Web Consortium (W3C, 2023)* et aussi par des utilisateurs en différentes situations de handicap.

Objectifs

Les objectifs qui ont guidé cette expérience de conception et construction d'une plateforme virtuelle accessible étaient:

1. Respecter les critères sur l'accessibilité des contenus web (W3C, 2023) afin de garantir l'inclusion et l'égalité des chances des personnes en situation de handicap dans l'accès à la plateforme Néopass@ction.
2. Concevoir une plateforme avec: une interface avec une navigation fluide et intuitive, des contenus organisés de manière cohérente et logique, des en-têtes clairs et des menus déroulants pour faciliter la recherche d'informations et l'interactivité.

3. Personnalisation de la plateforme par les utilisateurs en fonction de leurs besoins, notamment: taille/police des textes, couleurs de contraste et d'arrière-plan, préférences de lecture audio et/ou vidéo et inclusion de courtes interprétations en langue des signes équatorienne.

Méthodologie

Il s'agit d'une étude qualitative sur le terrain, qui a impliqué une analyse statistique descriptive (Corbin et Strauss, 2015) pour évaluer la proposition pilote de la plateforme. La recherche a été structurée selon les phases suivantes:

- **Phase 1:** Révision systématique de sites web et de plateformes d'éducation avec une approche inclusive.
- **Phase 2:** Analyse de différentes offres de serveurs web qui soutiennent le développement de plateformes inclusives;
- **Phase 3:** Recherche et sélection de compléments numériques inclusifs (*plugins*) permettant de transformer en temps réel: des aspects, éléments et caractéristiques de la plateforme.
- **Phase 4:** Assemblage de ressources textuelles et audiovisuelles sur la plateforme sélectionnée;
- **Phase 5:** Tests de compatibilité des compléments numériques inclusifs (*plugins*) sur le site pilote avec le serveur *WordPress*.
- **Phase 6:** Mise en ligne de la plateforme Néopass Accessible UNAE.

Participants

Quatre personnes en situation de handicap ont participé volontairement à cette étude: 2 étaient des enseignants de l'UNAE et 2 autres personnes en situation de handicap, qui ont évalué la proposition de la plateforme Néopass Accessible à partir de leur expérience en tant qu'utilisateurs, sur la base des principes définis par le W3C. De même, 150 étudiants du programme d'Éducation Primaire de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) ont participé: 3 classes du troisième

semestre et 3 classes du septième semestre, ont répondu à un questionnaire d'évaluation de la plateforme. Il faut souligner que les étudiants du septième semestre qui ont participé à cette étude, suivaient à ce moment l'axe intégrateur d'inclusion éducative.

Instruments

Deux outils de collecte de données ont été conçus: i) un script d'entretien semi-structuré comportant cinq questions adressées à 4 personnes en situation de handicap utilisatrices volontaires de la plateforme et ii) les réponses à un questionnaire d'évaluation de la plateforme [Néopass Accessible, conçu](#) conformément aux critères établis par le W3C (2023), qui a été proposé aux 150 étudiants universitaires participants. Le questionnaire comprenait 27 questions dont 25 à choix multiples et 2 questions ouvertes.

Tableau 1. Principes pour les plateformes web inclusives dans le cadre du W3C

Principe 1: Perceptible				
Critère 1.1 Textes alternatifs	Critère 1.2 Vitesse de lecture des média		Critère 1.3 Adaptable	Critère 1.4 Distinguable
Principe 2: Utilisable				
Critère 2.1 Clavier accessible	Critère 2.2 Temps suffisant	Critère 2.3 Prévention des risques de photosensibilité	Critère 2.4 Navigabilité	Critère 2.5 Modalités de saisie
Principe 3: Compréhensible				
Critère 3.1 Lisible	Critère 3.2 Intuitive		Critère 3.3 Assistance à la saisie	
Principe 4: Robuste				
Critère 4.1 Compatibilité				

Source: Élaboration propre.

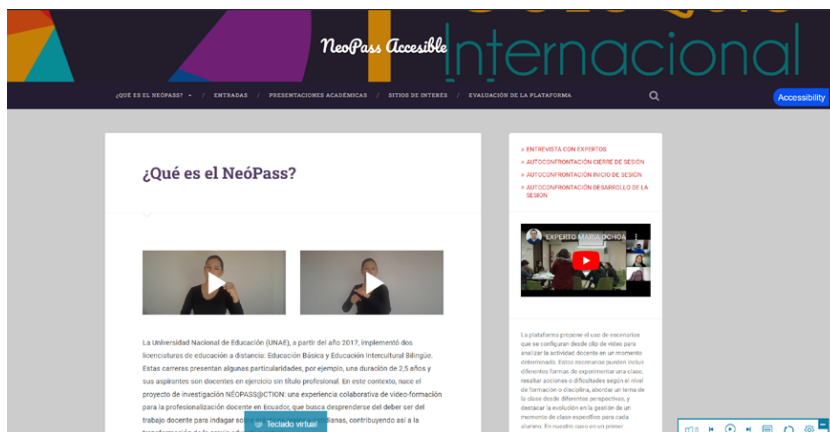
Dans une cinquième section, quatre questions ouvertes ont été intégrées pour recueillir l'évaluation des étudiants sur les caractéristiques d'accessibilité du prototype de la plateforme pilote Néopass Accessible.

La plateforme a été conçue sur la base des aspects clés du projet: « Néopass@ction©: une expérience de vidéoformation collaborative pour la professionnalisation des enseignants en Équateur »; à partir de trois moments de sessions de classe (début, déroulement et clôture) des enseignants ayant participé à ce projet.

Conception de la plateforme

La plateforme intègre quatre onglets dans le menu principal comme entête: Qu'est-ce que Néopass@ction ? Présentations académiques et Sites associés. Dans l'onglet « Qu'est-ce que Néopass ? », trois sous-onglets sont affichés: i) Début de la session; ii) Déroulement de la session et iii) Clôture de la session, faisant référence aux trois moments de classe qui ont été enregistrés sur vidéo, avec des situations intéressantes pour l'analyse. Ces extraits ont ensuite donné lieu à des auto-confrontations et des allo-confrontation.

Visuel 1. Page d'accueil de la Plateforme Néopass Accessible UNAE

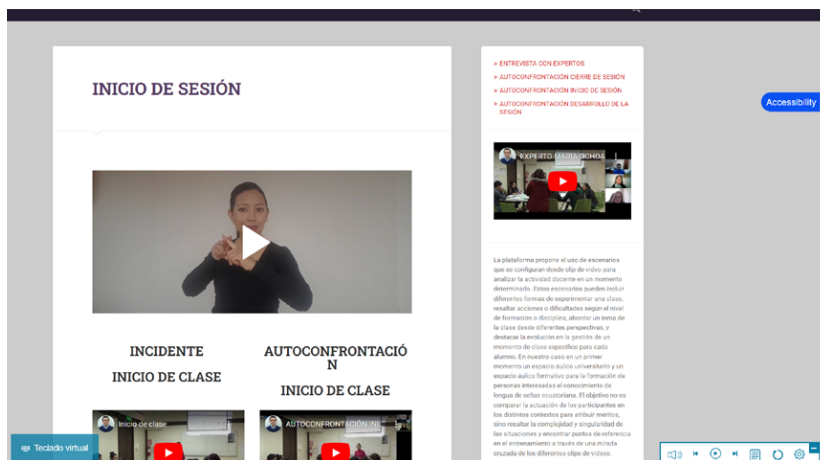


Source: capture d'écran de la plateforme Néopass Accessible.

La capture d'écran du Visuel 1, montre la page d'accueil de la plateforme Néopass Accessible UNAE, composée d'un bandeau principal où se trouvent les onglets permettant d'accéder aux sous-pages de la plateforme. Il y a deux colonnes: la première occupe la partie centrale de la page, c'est le bloc de texte principal qui indique l'objectif de la plateforme. Dans la deuxième colonne, à droite, on trouve des raccourcis sous la forme d'étiquettes qui conduisent l'utilisateur aux entretiens d'auto-confrontation, d'allo-confrontation et aux entretiens avec des experts.

Comme le montre le Visuel 2, des vidéos avec l'interprétation en langue des signes équatorienne malentendants ont été intégrées pour faciliter l'accès aux utilisateurs.

Visuel 2. Bouton d'accessibilité

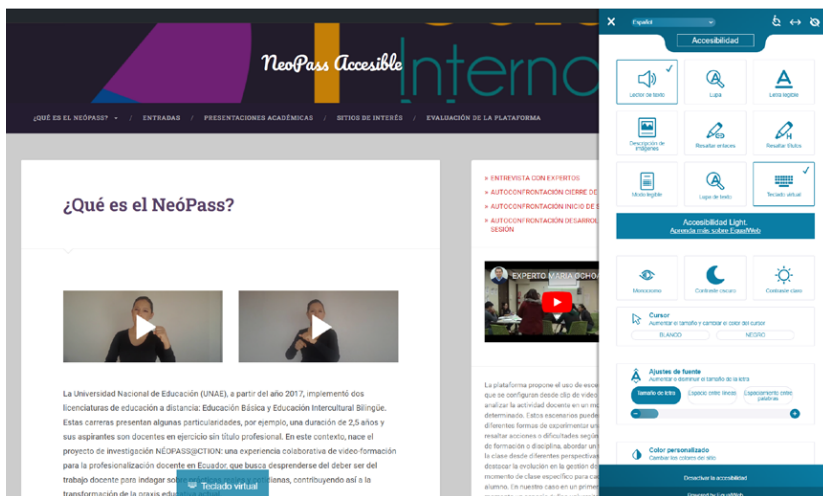


Source: capture d'écran de la plateforme Néopass Accessible

Afin d'améliorer l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap, un bouton qui affiche une barre d'outils d'accès conçue par l'EqualWeb (EqualWeb, 2023) a été intégré. Comme le montre le

Visuel 4, pour le pilotage on a utilisé la version gratuite que ce site offre. Cette société cherche à promouvoir une expérience web inclusive et équitable pour toutes les personnes, indépendamment de leur situation de handicap.

Visuel 3. Onglet déroulant avec les options d'accessibilité

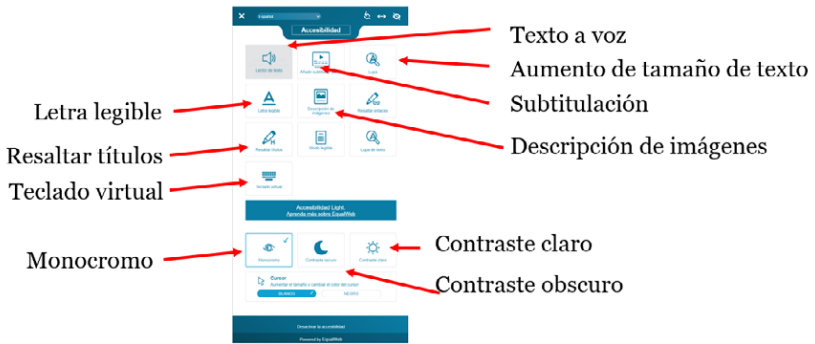


Source: capture d'écran de la plateforme Néopass Accessible.

Le Visuel 3 montre sur le côté droit de la page, un index qui a été intégré pour faciliter et personnaliser l'accessibilité avec des boutons de réglage pour les personnes en situation de handicap.

Ce menu d'options d'accessibilité contient 12 boutons avec trois sections qui offrent: les paramètres de taille de page, un réglage de police qui configure la taille de la police, l'espace entre les lignes et l'espacement entre les mots, et une troisième section contenant des paramètres de couleur pour le site, permettant de travailler les arrière-plans, les en-têtes et les contenus.

Visual 4. Menu d'options du bouton d'accessibilité



Source: elaboración propre.

Dans la première section, les boutons sont destinés à configurer: i) lecteur de texte; ii) loupe; iii) police lisible: changement de police pour une lecture plus facile; iv) description d'images; v) surligneur de liens; vi) surligneur de titres; vii) mode lisible; viii) loupe de texte; ix) clavier virtuel (voir Figure 5); x) monochrome; xi) contraste sombre et xii) contraste clair.

Visual 5. Clavier virtuel



Source: capture d'écran de la plateforme Néopass Accesible.

Résultats

Les résultats présentés ci-dessous ont été élaborés en relation avec les quatre principes du *World Wide Web Consortium* (W3C, 2023) pour des sites web inclusifs, présentés dans le Tableau 1. Premièrement, les résultats du questionnaire appliqué à 150 étudiants du programme d'Éducation Primaire de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) sont présentés et analysés. Ce questionnaire reflète: i) les critères des quatre principes pour des sites web inclusifs du W3C (2023); ii) la perception des étudiants participants concernant le soutien offert par la plateforme Néopass Accessible pour la formation des étudiants en Éducation à l'UNAE; et iii) les suggestions d'amélioration, d'ajustement ou de changement de cette plateforme afin d'optimiser l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap.

Deuxièmement, les résultats des entretiens semi-structurés avec quatre utilisateurs volontaires en situation de handicap, qui ont partagé leur expérience personnelle par rapport à l'accessibilité de cette plateforme sont analysés. Ces personnes sont considérées comme des « utilisateurs experts » en raison de leur expérience personnelle dans l'utilisation de dispositifs technologiques dans leur vie quotidienne; elles ont donné leur avis sur l'accessibilité de la plateforme Néopass Accessible, en fonction de leur situation de handicap.

Il est important de noter que les étudiants du septième semestre du programme d'Éducation Primaire suivaient des matières liées à l'inclusion, conformément au leur curriculum. Cela impliquait que leurs réponses se concentrent sur les aspects problématiques et centraux liés à l'éducation inclusive. En revanche, les étudiants du troisième semestre n'avaient pas encore abordé des sujets liés à l'inclusion et à l'accessibilité dans leur programme d'études. Par conséquent, en analysant les réponses des deux groupes d'étudiants, on s'attendait à obtenir des résultats différents en raison de leurs niveaux de connaissances et d'expérience sur les questions d'inclusion.

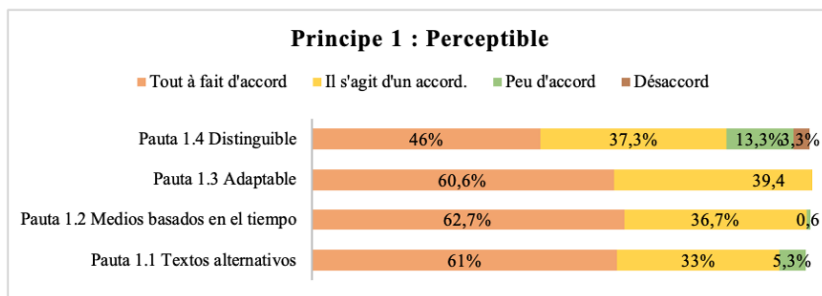
Perception de la plateforme Néopass Accessible par les étudiants de l'UNAE: Principe 1. « Perceptible »

La Figure 1 présente les résultats de la perception des étudiants participants sur les quatre critères du principe « Perceptible » du W3C (2023). Ces perceptions ont été obtenues grâce aux réponses fournies aux questions suivantes:

1. Du texte alternatif a-t-il été inclus dans des éléments multimédias, tels que des vidéos ou des audios, pour décrire leur contenu ?
2. Le texte alternatif est-il pertinent et utile pour les utilisateurs, qu'ils aient un handicap visuel ou non ?
3. Le texte alternatif décrit-il de manière claire et concise le contenu et la fonction des images ?
4. La plateforme propose-t-elle une commande permettant d'arrêter ou d'avancer à différentes vitesses la lecture des vidéos basées sur le temps ?
5. La plateforme s'adapte-t-elle de manière adéquate et fonctionnelle aux différents dispositifs et tailles d'écran ?
6. Les menus de navigation et autres éléments interactifs sont-ils faciles à utiliser sur des dispositifs à écran tactile ?
7. Les formulaires et les champs de saisie de la plateforme sont-ils accessibles et correctement étiquetés, facilitant leur utilisation par les personnes ayant un handicap visuel ou cognitif ?

En ce qui concerne le premier critère relatif à l'utilisation de textes alternatifs sur la plateforme, la majorité des étudiants a exprimé un niveau élevé d'accord. Ces résultats se reflètent (Figure 1) dans les réponses fournies pour le Principe 1 (Perceptible), qui se compose de quatre critères liés: à l'utilisation de textes alternatifs, aux médias basés sur le temps, à l'adaptabilité et à la lisibilité. La majorité des étudiants ont répondu « tout à fait d'accord » avec les quatre critères du Principe 1: Perceptible. Cela suggère une perception positive du site web Néopass Accessible par rapport à ce principe d'inclusion dans les sites web (W3C, 2023).

Figure 1. Résultats de la perception des étudiants de l'UNAE: Principe 1: « Perceptible »



Source: élaboration propre.

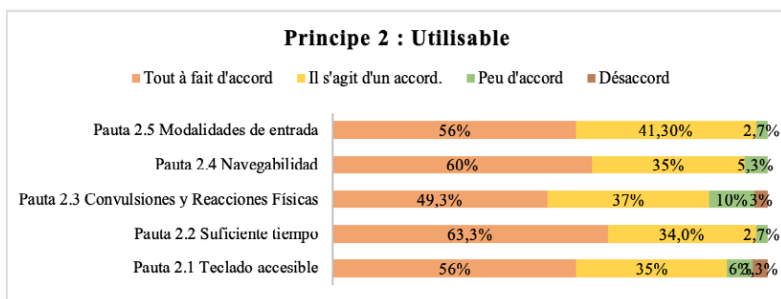
En ce qui concerne le critère 1.1 « Textes alternatifs », 61% des étudiants participants ont indiqué qu'ils étaient « Tout à fait d'accord » avec le fait que la plateforme respecte ce critère. En outre, 33 % ont déclaré être « D'accord » et 5,3 % ont déclaré être « Peu d'accord ». Concernant le critère 1.2 Vitesse de lecture des médias », 62,7 % était « Tout à fait d'accord » avec la clarté du texte, la vitesse et la durée des vidéos. Ensuite, pour le critère 1.3 « Adaptabilité », 60,6 % des étudiants participants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » et 39,4 % était « D'accord » avec le respect du critère relatif à l'adaptabilité de la plateforme à n'importe quels dispositifs, comme les menus de navigation. Enfin, en ce qui concerne le critère 1.4 « Lisibilité », 46 % des étudiants ont été « Tout à fait d'accord », 37,3 % « D'accord », tandis que 13,3 % d'entre eux ont été « Peu d'accord » et seulement 3,3 % ont déclaré être « Pas d'accord » concernant la qualité de « distinguable » des formulaires et des champs de saisie de la plateforme Néopass Accessible UNAE.

Perception de la plateforme Néopass Accessible par les étudiants de l'UNAE: Principe 2. « Utilisable »

La Figure 2 présente les résultats relatifs aux cinq critères du Principe 2 du *World Wide Web Consortium* (W3C, 2023) pour les sites web inclusifs, en répondant aux questions suivantes:

1. Trouvez-vous la plateforme facile à naviguer et à utiliser avec des technologies d'assistance, comme des lecteurs d'écran ou des claviers alternatifs ?
2. Le contenu de la plateforme est-il clair et lisible, avec un contraste adéquat entre le texte et l'arrière-plan ?
3. Le contenu de la plateforme est-il présenté de manière progressive, permettant aux utilisateurs de lire et de traiter les informations à leur propre rythme ?
4. Le site web évite-t-il l'utilisation d'éléments qui clignent ou scintillent rapidement ou qui sont susceptibles de déclencher des crises d'épilepsie chez les personnes photosensibles ?
5. Existe-t-il une option permettant de désactiver les animations ou les effets visuels susceptibles de provoquer une gêne ou des réactions physiques négatives ?
6. Existement-t-ils des liens clairs et descriptifs pour aider les utilisateurs à naviguer sur la plateforme et à accéder aux différentes sections ou pages ?
7. Le menu ou les onglets de navigation sont-ils accessibles et faciles à utiliser, permettant aux utilisateurs de se déplacer de manière efficace sur la plateforme ?
8. La plateforme permet-elle aux utilisateurs d'interagir et d'utiliser les éléments qui la composent à l'aide de différentes modalités de saisie, tels que le clavier, la voix ou des dispositifs d'assistance ?

Figure 2. Résultats de la perception des étudiants de l'UNAE: Principe 2. « Utilisable »



Source: élaboration propre.

En ce qui concerne le critère 2.1 « Clavier accessible », 56% des étudiants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » avec le fait que la plateforme dispose d'un clavier facilement accessible; 35% ont déclaré être « D'accord » et 6% ont déclaré être « Peu d'accord », tandis que seulement 3,3% ont été « Pas d'accord ». Concernant le critère 2.2 « Temps suffisant », 63,3 % ont été « Tout à fait d'accord », 34 % ont été « D'accord » et seulement 2,7 % ont été « Peu accord » avec ce critère. Pour le critère 2.3 « Prévention des risques de photosensibilité », 49,3 % des étudiants ont répondu « Tout à fait d'accord », 37 % « D'accord », 10 % « Peu d'accord » et seulement 5,3 % « Pas d'accord ». Concernant le critère 2.4 « Navigabilité », la majorité des étudiants ont répondu « Tout à fait d'accord » (60 %) et « D'accord » (35 %), tandis que 5,3 % ont déclaré être « Peu d'accord ». Enfin, pour le critère 2.5 « Modalités de saisie », encore un fois la majorité des étudiants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » (56 %) et « D'accord » (41,30,3 %), tandis que seulement 2,7 % ont déclaré être « Peu d'accord » avec le fait que la plateforme proposait différentes modalités de saisie.

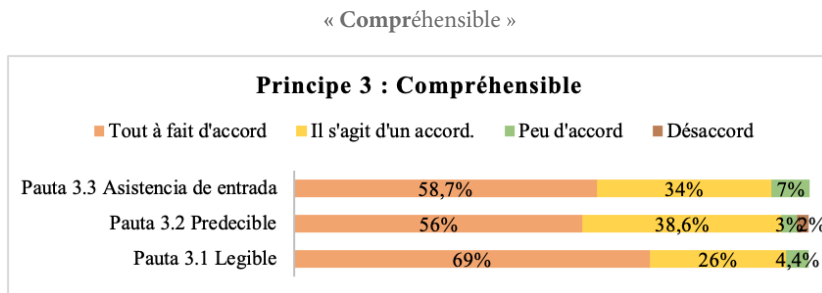
Perception de la plateforme Néopass Accessible par les étudiants de l'UNAE: Principe 3. « Compréhensible »

La Figure 3 montre les résultats des perceptions des étudiants participants concernant les quatre critères du Principe 3 du *World Wide Web Consortium* (W3C, 2023) pour les sites web inclusifs après avoir répondu aux questions suivantes du questionnaire:

1. Le texte de la plateforme est-il lisible et présente-t-il un contraste adéquat entre le texte et l'arrière-plan ?
2. Une taille de police lisible et une typographie claire sont-elles utilisées pour faciliter la lecture ?
3. Existe-t-il une option pour ajuster la taille du texte, permettant aux utilisateurs de l'adapter à leurs besoins ?
4. La navigation sur la plateforme suit-elle un ordre logique et se trouve-t-elle à des endroits prévisibles, par exemple en haut ou sur le côté de la page ?

5. Les liens ou les onglets ont-ils des étiquettes descriptives qui indiquent clairement leur fonction ou leur destination ?
6. La plateforme fournit-elle des instructions claires et concises pour interagir avec les éléments qui la composent ?

Figure 3. Résultats de la perception des étudiants de l'UNAE: Principe 3.



Source: élaboration propre.

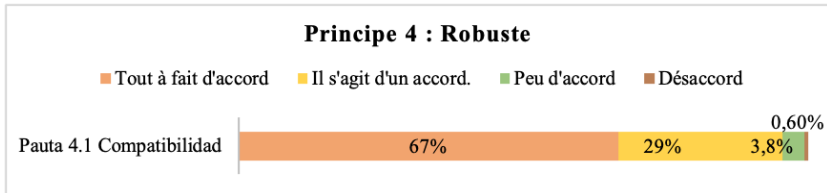
Le Principe 3 « Compréhensible » se compose de trois critères. Dans l'évaluation de la plateforme Néopass Accessible UNAE, la majorité des étudiants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » (69%) et « D'accord » (26%) en ce qui concerne le critère 3.1 « Lisible », par rapport aux caractéristiques des textes, à leur taille et à leur contraste sur la plateforme, tandis que seulement 4,4% ont déclaré être « Peu d'accord ». Concernant le critère 3.2 « Prévisible ou Intuitive », également 56% des participants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » et 38,6% « D'accord » par rapport à l'ordre logique de la plateforme, tandis que seulement 3% ont été « Peu d'accord » et 2% ont été « Pas d'accord » avec ce critère. Finalement, en ce qui concerne le critère 3.3 « Assistance saisie », encore une fois la majorité des étudiants ont été « Tout à fait d'accord » (58,7%) et « D'accord » (34%) que la plateforme respectait ce critère lié à la clarté des indications pour interagir avec les options de la plateforme. Seulement 7 % ont répondu « Peu d'accord ».

Évaluation de la plateforme Néopass Accessible par les étudiants de l'UNAE: Principe 4. « Robuste»

La Figure 4 montre les résultats de l'évaluation de l'unique critère du Principe 4, « Robuste », par le biais des réponses aux questions suivantes:

1. Le contenu de la plateforme est-il présenté correctement sur différentes tailles d'écran, sans chevauchement ni perte d'informations ?
2. La plateforme est-elle compatible pour l'accès avec différents navigateurs web populaires, tels que Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari et/ou Microsoft Edge ?
3. La plateforme est-elle compatible avec différents appareils, tels que les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables, les tablettes et les téléphones portables ?
4. La plateforme s'adapte-t-elle à des écrans de différentes tailles et résolutions, allant des grands écrans aux appareils mobiles avec des écrans plus petits ?

Figure 4: Résultats de la perception des étudiants de l'UNAE: Principe 4. « Robuste »



Source: élaboration propre.

Concernant le critère P 4.1 « Compatibilité », la majorité des étudiants ont perçu positivement les qualités de la plateforme Néopass Accessible, avec 67 % répondant « Tout à fait d'accord » et 29 % « D'accord », par rapport à son adaptation à différents navigateurs, appareils et écrans. Il y a eu à peine 3,8% qui ont été « Peu d'accord » et 0,6% « Pas d'accord » sur ce critère.

Perception de la plateforme Néopass Accessible par les étudiants de l'UNAE

Ce paragraphe présente les résultats obtenus à partir des réponses des étudiants aux questions ouvertes du questionnaire. Ces questions ont permis aux participants d'exprimer leurs perceptions et leurs expériences de manière plus détaillée et avec leurs propres mots. L'analyse du contenu a permis d'identifier des thèmes et des schémas récurrents qui donnent une vision plus large, contribuant à la compréhension de l'objet de l'étude. Certaines citations textuelles soulignent la diversité des opinions et apportent une compréhension plus complète et nuancée des perspectives des répondants sur l'utilisation de la plateforme Néopass Accessible.

Plateformes virtuelles accessibles pour soutenir l'apprentissage inclusif dans le programme d'Éducation Primaire

Basé sur les perspectives des étudiants du 3^e semestre, il a été constaté qu'ils ont considéré la plateforme web comme un moyen fondamental pour l'échange de connaissances. Cependant, ils reconnaissent également son importance en termes d'accessibilité, car ils pensent qu'une plateforme web accessible encourage un apprentissage plus inclusif. Les étudiants ont perçu positivement le fait que tout utilisateur (indépendamment de ses capacités) puisse accéder à la plateforme avec les mêmes possibilités et opportunités, garantissant ainsi l'égalité des chances.

Étudiant 3: « Les plateformes virtuelles sont importantes parce qu'elles permettent d'échanger des connaissances et en même temps d'apprendre. Il faut aussi s'assurer que l'information arrive de manière fluide et concise, donc je pense que cette plateforme peut faciliter l'apprentissage d'une manière inclusive, encore plus chez les étudiants. »

Étudiant 7: « Ces plateformes offrent souvent des options de personnalisation, telles que l'augmentation de la taille du texte, la lecture à haute voix ou l'adaptation du contraste des couleurs, ce qui permet aux étudiants de s'adapter à leurs besoins. »

D'autre part, pour les étudiants du 7^e semestre, l'accessibilité de la plateforme web a joué un rôle crucial dans la promotion de l'autonomie des étudiants dans le développement de leurs compétences. En supprimant les obstacles à l'accès et en offrant à tous une expérience utilisateur sans accroc, on crée un environnement dans lequel chaque étudiant peut participer pleinement au processus éducatif sans les limites imposées par son handicap ou ses difficultés d'accès.

Étudiant 42: « Les plateformes virtuelles accessibles peuvent être un outil précieux pour soutenir l'apprentissage inclusif des étudiants du programme d'Éducation Primaire. »

Étudiant 110: « (...) Cela permet d'éliminer les barrières à l'accès et de créer un environnement d'apprentissage inclusif pour tous. Les plateformes peuvent également proposer des contenus dans différents formats, ce qui permet à l'étudiant de choisir le format qui convient le mieux à ses préférences et à ses besoins d'apprentissage. »

L'accessibilité de la plateforme de ressources vidéo pour la formation préprofessionnelle des enseignants

Suggestions et améliorations pour garantir une plateforme accessible

Parmi les suggestions proposées par les étudiants du 3^e semestre, on a souligné le besoin d'avoir un moyen de contact et de communication directe sur la plateforme disponible pour les utilisateurs, en cas d'inquiétudes ou de difficultés d'accès. Cela permettrait aux utilisateurs d'obtenir de l'aide et de résoudre des problèmes de manière rapide et efficace, ce qui contribuerait à améliorer leur expérience sur la plateforme. En outre, d'autres participants ont suggéré la mise en place de l'interprétation en langue des signes dans les vidéos, en plus du menu.

Étudiant 2: « La plateforme devrait disposer de canaux de *feedback* et de soutien accessibles, tels que des formulaires de contact, un chat en ligne ou des services d'assistance téléphonique. »

Étudiant 14: « Utiliser la langue des signes dans les vidéos plus longues, utiliser des images qui facilitent les instructions pour interagir avec les éléments présentés. »

Étudiant 35: « Je ne vais pas suggérer d'ajustements, parce que je pense que cette plateforme est assez inclusive. »

D'autre part, certains étudiants du 7^e semestre ont estimé que la plateforme présentée était appropriée et ne nécessitait pas d'ajustements supplémentaires. Ce point de vue coïncide avec celui d'autres étudiants, qui affirme que la plateforme actuelle répond aux exigences d'accessibilité et offre une expérience utilisateur satisfaisante sans nécessiter de modifications significatives.

Étudiant 40: « En fait, d'après mon expérience, la plateforme me semble très complète et interactive, ce qui la rend également facile d'accès, donc je n'ai rien à suggérer. Je pense que c'est une excellente plateforme. »

Étudiant 46: « De mon point de vue, je considère qu'il devrait y avoir de meilleures instructions, en commençant par une vidéo qui explique comment utiliser chacun des éléments; et les icônes qui se trouvent dans une section devraient figurer aussi sur la page d'accueil. »

Ces suggestions partagées par les étudiants participants reflètent l'importance d'être à l'écoute des besoins des utilisateurs afin de rechercher en permanence des moyens d'améliorer l'accessibilité et l'expérience sur la plateforme web.

Perception de la plateforme Néopass Accessible de l'UNAE par les utilisateurs en situation de handicap

Des entretiens semi-structurés avec un script de cinq questions ont été menés avec quatre personnes considérées comme des experts en raison de leur expérience en tant qu'utilisateurs de technologies numériques inclusives et de leur condition de personne en situation de handicap: une personne sourde, une personne ayant un handicap physique et deux personnes ayant un handicap visuel. Dans un premier temps, ces quatre utilisateurs experts (U.E.) ont exploré la plateforme Néopass Accessible et ont ensuite partagé leur perception de son niveau

d'accessibilité. Les questions posées portaient sur l'accessibilité de cette plateforme inclusive, ainsi que sur les adaptations de la navigation à leurs besoins spécifiques. En outre, une question sur l'importance des plateformes éducatives inclusives a été ajoutée et, enfin, des recommandations ou des ajustements susceptibles d'améliorer l'accessibilité de cette plateforme ont été demandés.

1. Quelle est votre perception de l'accessibilité de la plateforme en fonction de votre condition de personne en situation de handicap ?
2. La plateforme offre-t-elle une navigation claire et facile pour les personnes en situation de handicap ?
3. Quels sont les outils qui, selon vous, ont facilité l'exploration de la plateforme à partir de votre condition de personne en situation de handicap ?
4. Pensez-vous qu'il est important que les plateformes éducatives disposent d'un outil d'accessibilité et pourquoi ?
5. Quelles recommandations d'ajustements ou de changements pouvez-vous proposer pour améliorer l'accessibilité de la plateforme ?

Les quatre utilisateurs experts (U.E.) ont affirmé que la plateforme offre un accès facile et d'une navigation fluide pour les personnes en situation de handicap en général. Lors de l'accès à la plateforme, ils ont trouvé que les informations étaient plus claires que sur d'autres plateformes.

U.E. 1 (sourd): « Quand j'ai eu accès à la plateforme, tout était plus clair. »

U.E. 2 (handicap physique): « La plateforme est simple, claire et facile d'utilisation. De plus, elle permet d'ajuster le ton et la vitesse du lecteur. Ce qui montre l'utilité du bouton d'accessibilité.»

U.E. 3 (handicap visuel): « Pour moi, elle essaie de respecter les critères d'accessibilité.»

E.U. 4 (handicap visuel): « L'accessibilité de la plateforme est très bonne car elle permet de naviguer avec le lecteur d'écran et, en outre, pour les personnes malvoyantes, elle permet de modifier les contrastes et la taille de la police. »

Perception des UE sur navigation de la plateforme Néopass Accessible UNAE

U.E. 1 (sourd): « J'ai beaucoup apprécié les options proposées par la plateforme qui me permettent de voir plus clair et mieux. »

U.E. 2 (handicap physique): « La plateforme est claire et simple dans sa navigation. Cependant, les vidéos présentées n'ont pas de sous-titre indiquant à quoi elles se réfèrent. Puisqu'on peut voir qu'il s'agit de la langue des signes. ».

U.E. 3 (handicap visuel): « Oui, elle est accessible, mais il y a encore un manque d'utilisation des commandes (...) certains aspects manquent pour rendre la navigation plus rapide: c'est le cas sur la plupart des plateformes.»

Concernant la navigation, l'utilisateur expert U.E.1 (sourd) a souligné l'intérêt des options proposées par la plateforme pour ajuster le contraste des couleurs, changer la police et ajuster la taille de l'écran, ce qui lui a permis de voir plus clairement et plus confortablement.

Outils et ressources permettant de naviguer sur la plateforme Néopass Accessible UNAE

Les quatre utilisateurs experts (U.E.) se sont accordés sur l'utilité des outils qui leur ont permis d'explorer la plateforme Néopass Accessible, mais ils ont estimé nécessaire l'intégration d'une option qui leur permette de se repérer dans le texte et de les aider à localiser le bouton d'accessibilité sur la page; en particulier pour les personnes en situation de handicap visuel.

U.E. 1 (sourd): « L'information est présentée clairement. Il serait important d'avoir un bref résumé de chaque section, ainsi qu'un interprète, en plus de celui qui se trouve sur la plateforme, un autre qui puisse résoudre des difficultés. »

U.E. 2 (handicap physique): « L'outil qui m'a permis d'explorer cette page était le lecteur de texte. Toutefois, il serait bon de disposer d'une configuration permettant de sélectionner, soit l'ensemble du texte pour le lire, soit certaines parties de celui-ci. »

U.E. 3 (handicap visuel): « Le lecteur de la plateforme est aidant mais il manquait l'option pour explorer la plateforme. »

U.E. 4 (handicap visuel): « Les liens et le bouton déroulant sont de très bons outils, ainsi que la lecture à haute voix et la possibilité de sélectionner le type de contraste, la taille de la police et de changer les couleurs. »

Importance des plateformes éducatives accessibles

L'Utilisateur Expert U.E.1 (sourd) a souligné l'importance des plateformes éducatives accessibles, car elles facilitent l'apprentissage des personnes en situation de handicap qui se forment à distance, et leur participation dans des environnements universitaires tels que l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE).

U.E. 1 (sourd): « Je pense que c'est important parce que, lorsque les personnes en situation de handicap vont à l'université pour étudier (à l'UNAE), et qu'elles accèdent à la plateforme pour réaliser des travaux, ce serait plus facile pour les personnes qui ont besoin d'aide. »

U.E. 2 (handicap physique): « Toutes les pages devraient avoir l'outil d'accessibilité, car il permettrait son utilisation dans différents formats, indépendamment de la situation de handicap. »

U.E. 3 (handicap visuel): « Oui, car s'il n'y avait pas ces outils d'accessibilité, on ne pourrait pas accéder à la plateforme ou y naviguer. »

E.U. 4 (handicap visuel): « Oui, bien sûr. Il faudrait que tous les sites, plateformes et espaces aient une accessibilité universelle car nous ne savons pas qui aura besoin de ce type d'ajustements. »

Recommandations d'ajustements ou de changements pour améliorer la plateforme Néopass Accessible UNAE

Pour améliorer la navigation, les Utilisateurs Experts ont suggéré d'inclure un bref résumé dans chaque section de la plateforme. Il a également été proposé d'ajouter un bouton pour contacter l'interprète en langue des signes, afin que les utilisateurs puissent poser des questions et recevoir des réponses à travers des vidéos. De même, il a été

suggéré d'inclure des heures de consultation avec l'interprète en langue des signes pour répondre aux questions des utilisateurs en situation de handicap auditif.

U.E. 2 (handicap physique): « Plusieurs outils, tels que le soulignement des titres et des liens, ne fonctionnent pas correctement. En outre, il pourrait y avoir un tutoriel vidéo sur l'utilisation de chacun de ces éléments. »

U.E. 3 (handicap visuel): « J'ai beaucoup de mal à naviguer ou à explorer, on peut y passer beaucoup de temps. »

U.E. 4 (handicap visuel): « Jusqu'à présent, je le vois bien, peut-être un bouton avec la dictée vocale pour pouvoir faire des recherches plus rapidement. »

Discussion

Le développement de ce travail a permis d'enregistrer les évaluations et les perceptions de 150 étudiants universitaires de l'UNAE et de 4 Utilisateurs Experts participants, sur la conception et le pilotage de la plateforme éducative Néopass Accessible UNAE.

Les évaluations et les perceptions des étudiants ont été majoritairement positives, affirmant que la plateforme respecte le Principe 1, « Perceptible », établi par le *World Wide Web Consortium (W3C, 2023)*, étant « Tout à fait d'accord » et « D'accord » pour dire qu'il s'agit d'une plateforme hautement perceptible qui respecte les critères de ce principe. En ce qui concerne le Principe 2, « Utilisable », sa perception positive a souligné les possibilités d'utiliser différents boutons qui facilitent l'utilisation de la plateforme à des personnes en situation de handicap, ainsi que l'accès à d'autres contenus y hébergés. Cependant, ce principe n'est pas mis en évidence par des personnes en situation de handicap sujettes à des crises d'épilepsie et/ou des réactions physiques, ce qui pourrait être un obstacle à l'accès à la plateforme. Concernant le respect des critères du Principe 3, « Compréhensible »: la plupart des étudiants ont déclaré être « Tout à fait d'accord » et « D'accord » avec le fait que cette plateforme facilite la saisie et la gestion intuitive, de

manière logique et prévisible, en considérant qu'elle est très lisible. De même, concernant le Principe 4, « Robuste »: la majorité des perceptions des étudiants sur le critère de ce principe étaient positives, même si sur certains dispositifs, l'utilisation de certains boutons d'accessibilité a présenté des contretemps minimes.

D'autre part, les évaluations et perceptions des Utilisateurs Experts (U.E.) en situation de handicap qui ont été interviewés, concordaient généralement avec celles exprimées par les étudiants universitaires dans le questionnaire, ce qui suggère que la plateforme éducative Néopass Accessible UNAE faciliterait l'accès et la participation des personnes en situation de handicap dans les dynamiques pédagogiques qu'elle propose. Ces résultats vont dans le sens de ce qui a été rapporté par d'autres recherches similaires réalisées avec des sites web éducatifs inclusifs (Hilera et al., 2014; Vejarano Sánchez, Gutiérrez Idrobo, Camacho Ojeda, et Gómez-Jaramillo, 2022).

Conclusion

Les évaluations et les perceptions des étudiants universitaires en éducation qui ont répondu au questionnaire, ainsi que celles des Utilisateurs Experts (U.E.) en situation de handicap interviewés, concernant la plateforme éducative Néopass Accessible UNAE, ont été très positives et convergentes, étant donné que sa conception et son développement rendent sa navigabilité très accessible. Ces évaluations et perceptions ont été exprimées à partir de questions élaborées sur la base des quatre principes établis par le World Wide Web Consortium (W3C, 2023), qui constituent les éléments fondamentaux pour réduire les barrières d'accès aux personnes en situation de handicap dans des processus de formation de qualité, en leur donnant des outils numériques de personnalisation de la plateforme selon leurs besoins.

Les suggestions faites par les personnes en situation de handicap participant à l'étude ont enrichi les résultats et ont donné une compréhension plus complète de l'accessibilité de cette plateforme. Elles ont également permis d'identifier des domaines spécifiques où l'accessibilité

peut être améliorée et de formuler des recommandations pratiques pour garantir que la plateforme soit accessible à tous les utilisateurs, indépendamment de leurs capacités. Sur cet aspect, le rôle que joue la technologie éducative dans le processus d'enseignement-apprentissage est considéré comme fondamental.

De même, les Utilisateurs Experts (U.E.) en situation de handicap ont suggéré d'intégrer des commandes qui réduisent le temps d'accès aux différents contenus, ce qui implique une recatégorisation des étiquettes et des raccourcis que ce type de commande peut faciliter. En ce sens, il est envisagé d'apporter d'autres améliorations telles que l'intégration de résumés et d'indicateurs qui facilitent le repérage de l'utilisateur en situation de handicap sur la plateforme. En outre, les utilisateurs évaluateurs de la plateforme ont convenu qu'elle est un outil indispensable dans le contexte de la formation universitaire, permettant également l'accès à différentes pages institutionnelles.

Il est nécessaire de tester davantage la compatibilité des sites d'hébergement pour cette plateforme, en ce qui concerne notamment son accessibilité, sa fonctionnalité et sa compatibilité avec différents dispositifs mobiles. Pour l'instant, la plateforme d'hébergement WordPress® et son outil intégré EqualWeb® ont permis largement d'atteindre les objectifs proposés dans la conception de la plateforme Néopass Accessible UNAE.

Enfin, on considère que la conception et le développement de cette plateforme impliquent la formation des enseignants et des concepteurs web dans le domaine de l'inclusion éducative dans des contextes virtuels. Cette formation doit également être articulée avec la connaissance pédagogique pratique et académique de la vidéoformation basée sur la méthodologie du programme international Néopass.

Références

Acosta-Vargas, P., Salvador-Ullauri, L. & Lujan-Mora, S. (2019). A Heuristic Method to Evaluate Web Accessibility for Users with Low Vision. *IEEE Access*, 7, 125634-125648. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2939068>

- Asamblea Nacional República del Ecuador (2012). *Ley Orgánica de discapacidades*. 1-28. http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Botelho, F. H. F. (2021). Accessibility to digital technology: Virtual barriers, real opportunities. *Assistive Technology*, 33(1), 27–34. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1945705>
- Burgstahler, S. (2013). *Universal design in higher education: Promising practices*. DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/resources.html
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research Fourth Edition*. EqualWeb. (2023). *Web accessibility - website accessibility solutions* EqualWeb. Web accessibility - website accessibility solutions EqualWeb
- Haneda, M., Sherman, B., Nebus, F. & Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78, 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Haute École Galilée. (2023). *NeopassStage*. Neopass-stages.be. <https://neopass-stages.be/?cn-reloaded=1%0A%0A>
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280484.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5280484>
- Hilera, J., Amado, H., Martínez, D., Viera, J. y Pestana, L. (2014). Accesibilidad web: Estudio de un caso con evaluación automática y evaluación de usuarios. *VI Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA2014)*, 149-156. <http://www.esvial.org/wp-content/files/ATICA2014pp149-156.pdf>
- Institut Français de l'Éducation. (2023). *Plateforme Néopass@ction*. <https://neoen-lyon.fr/neo>
- Ismail, A. & Kuppusamy, K. S. (2022). Web accessibility investigation and identification of major issues of higher education websites with statistical measures: A case study of college websites. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 34(3), 901-911. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2019.03.011>

- Martin, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación «curso de la acción» al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58789>
- Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2012). *Universal design for learning. Theory and Practice*. Cast Incorporated Ed.
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en la opinión de los responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13, 40-61.
- Mejía, P. y Ullauri, J. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*, 19, 104-115.
- Naranjo-Villota, D., Guña-Moya, J., Acosta-Vargas, P. y Muirragui-Irrazábal, V. (2020). Evaluación de la accesibilidad web en institutos acreditados de educación superior del Ecuador. *Revista Espacios*, 41(4), 1-5.
- Paul, S. (2022). Accessibility analysis using WCAG 2.1: evidence from Indian e-government websites. *Universal Access in the Information Society*, 22(2), 663-669. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00861-9>
- Picard, P. y Ria, L. (2013). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (119-130). ENS de Lyon.
- Ullauri-Ullauri, J. I. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v7i2.13878>
- Ullauri Ullauri, J. I. y Ullauri Ullauri, C. I. (2018). Metacognición: Razonamiento Hipotético y Resolución de Problemas. *Revista Científic*, 3(8), 121-137. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.6.121-13>
- Vejarano, L. A., Gutiérrez, D. I., Camacho, M. C. y Gómez-Jaramillo, S. (2022). Guía para el diseño de sitios web de instituciones de educación superior basado en el estándar WCAG 2.1 aplicado a discapacidades visuales.


Academia y Virtualidad, 15(1), 105-118. <https://doi.org/10.18359/ravi.5601>

Vidal, J. M. (2011). La tiercéité symbolique, fondement de la discontinuité psychique entre animaux et humains éclairage par la « désymbolisation » autistique. En *Revue Française de Psychanalyse* 75(1). <https://doi.org/10.3917/rfp.751.0017>

World Wide Web Consortium (2023). *Making the Web work*. <https://www.w3.org/>

Chapitre 6. Apports de la plateforme Néopass@ction à la formation initiale des enseignants: perceptions de chercheurs de l'Université Nationale de l'Éducation

 **Christian Xavier Mendieta Chacha***
christian.medieta@unae.edu.ec

 **Luis Leonardo, Zambrano-Vacacela***
luis.zambrano@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde interconnecté: les progrès des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont permis aux acteurs de différents contextes d'adapter, transférer ou résoudre leurs besoins dans des espaces virtuels et, par conséquent, d'établir de nouvelles façons d'interagir et de vivre les relations humaines (Cedillo, 2022). En tout état de cause, selon Pérez et Soto (2022), « il semble incontestable que le territoire virtuel est aussi réel que le présentiel et chaque jour il occupe plus de temps dans la vie des humains » (p. 17).

Plusieurs environnements immersifs ont été créés, qui ont permis de mettre en place des plateformes virtuelles d'apprentissage expérimental, grâce auxquelles les professionnels peuvent simuler des contextes réels d'apprentissage et acquérir ainsi les compétences nécessaires pour exercer leur profession, soit pour générer de nouvelles connaissances ou pour consolider celles obtenues dans leur processus d'instruction (López-Gregorio, 2015).

Dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement dans la formation initiale des enseignants, diverses plateformes numériques ont été créées pour générer un enseignement actif et autonome, focalisé sur l'étudiant en tant que centre de l'apprentissage. De même, l'enseignant joue le rôle de dynamiseur, c'est-à-dire qu'il guide le processus d'enseignement-apprentissage au moyen d'outils qui favorisent l'interaction des étudiants avec le contenu du programme, entre les camarades de classe et les enseignants. (López et Ordoñez, 2008).

Parmi la diversité des plateformes éducatives, les suivantes se distinguent: Moodle (Díaz-Arévalo et al., 2021), la plateforme virtuelle WebCT, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Edmodo, entre autres (García et al., 2021). Toutefois, en effectuant une révision de ces outils, on peut mettre en évidence qu'ils sont des plateformes qui exigent la présence de l'enseignant pour l'inclusion de contenus du programme, de ressources et d'activités, en fonction du besoin et du niveau d'enseignement requis: sinon, on serait en face de plateformes « vides ».

Par conséquent, dans les plateformes mentionnées ci-dessus, le développement de contenus est priorisé, c'est-à-dire, qu'elles supposent une approche théorique de la part de l'enseignant; ce qui est indispensable pour la maîtrise des différentes théories et concepts qu'un futur enseignant doit gérer. Cependant, dans la perspective du Modèle Pédagogique de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE), il est essentiel de « théoriser la pratique et d'expérimenter la théorie » (2017), pour un développement intégral des compétences de base et professionnelles établies dans le profil de diplômé des étudiants de l'UNAE.

En général, l'existence majoritaire de plateformes axées sur les contenus est un indicateur du nombre limité de plateformes éducatives permettant une réflexion sur la propre pratique d'enseignement. C'est le cas de Néopass@ction, développée en France par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS-Lyon), qui a été conçue comme une plateforme-outil et dans certains cas, comme méthodologie ou stratégie pour la formation

initiale d'enseignants novices qui commencent à peine leur travail dans un contexte scolaire réel.

Néopass@ction: une plateforme de formation initiale et d'amélioration de la pratique d'enseignement

La plateforme de vidéoformation Néopass@ction est le résultat concret du programme de recherche Cours d'Action (CdA), constitué de deux pôles complémentaires: empirique et technologique (San Martín et al., 2017), développé par l'Institut français de l'Éducation à Lyon-France.

Le pôle empirique se concentre sur l'activité des pratiques d'enseignement à travers l'observation *in situ* et l'enregistrement vidéo des cours, afin d'identifier les temps critiques ou perturbateurs. Cette analyse de l'activité, à travers une analyse sémiologique, devient la base pour penser, concevoir et configurer le pôle technologique (plateforme Néopass@ction), qui émerge comme un Observatoire configuré par un *corpus* de vidéos (D'Aubeterre et Castellanos, 2019) ou un dispositif techno-pédagogique pour la formation initiale et continue des enseignants.

L'aspect novateur de la plateforme Néopass@ction réside non seulement dans la mise à disposition de vidéos de différents cours réalisés par plusieurs enseignants novices (contenu asynchrone), qui sert à l'analyse et à la réflexion sur la pratique éducative, mais aussi dans les principes mêmes du Cours d'Action, qui exige au chercheur de se détacher ou s'éloigner d'une conception du « devoir être » du travail d'enseignant, c'est-à-dire, de ce que les enseignants doivent ou ne doivent pas faire. Ce déplacement permet de récupérer des activités de travail en temps réel qui ne sont pas seulement liées à des questions disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, car la plateforme n'est pas prescriptive. En d'autres termes, la plateforme Néopass@ction ne cherche en aucun cas à diffuser ou à identifier les bonnes pratiques d'enseignement; elle permet plutôt: i) de collecter, récupérer et présenter le métier de l'enseignant et sa propre réflexion; ii) d'interroger la propre pratique de l'enseignant, dans le but que d'autres enseignants, en formation et en

exercice, puissent se reconnaître dans l'activité de leurs collègues (Ria, 2012); iii) en résumé, elle promeut un travail empathique par le biais de l'autoréflexion.

En ce qui concerne la mise en œuvre de cette plateforme pour l'amélioration de la pratique éducative, deux expériences sont présentées dans différentes latitudes: la France et l'Équateur.

L'origine de la plateforme Néopass@ction: Cas de la France

Cette plateforme a vu le jour en 2010, en France, en réponse au besoin de créer un lien entre la création et la production de ressources pour les formateurs dans les domaines de l'éducation (enseignants universitaires) et, en particulier, pour les enseignants novices qui commençaient leur expérience professionnelle (enseignants du magistère français²³). En présentant des extraits de vidéos de classe d'enseignants en situation réelle et en les analysant, les concepteurs ont cherché à montrer aux enseignants novices que leurs peurs et inadvertances sont partagées et pratiquées par d'autres enseignants, dans le but de se reconnaître, de consolider leur identité professionnelle d'enseignant (Ria, 2023) et d'équilibrer les tensions dans la classe.

Selon Picard et Ria (2013) l'objectif de cet outil serait:

Apporter des exemples du travail d'enseignant réel au niveau national comme ressources pour l'autoformation à distance ou la formation institutionnalisée avec des formateurs ou des tuteurs. Néopass@ction s'appuie principalement sur des ressources vidéo qui contribueront probablement de manière significative à la professionnalisation des enseignants débutants. (...). Contrairement à certains modèles normatifs fondés sur l'identification et la diffusion de « bonnes pratiques », les ressources de Néopass@ction sont

23 Note des coordonnateurs: enseignants titulaires ou néo-titulaires ayant fini leur formation initiale.

conçues pour mettre l'accent sur les activités et attitudes progressivement changeantes des débutants (p.1).

En d'autres termes, la plateforme Néopass@ction est basée sur la systématisation de diverses ressources audiovisuelles permettant d'observer et d'analyser les attitudes, les sentiments et les émotions des enseignants novices au moment de donner leurs cours. Au cours de ces classes enregistrées sur vidéo, des situations critiques ou troublantes (« moments critiques ») se présentent. Ces situations exigent une action quelconque de la part de l'enseignant, qui, par la suite, fait une auto-confrontation avec la vidéo de son propre agir dans la situation critique enregistrée.

La plateforme Néopass@ction ne cherche pas à montrer des pratiques d'enseignement positives ou négatives aux yeux et discernement des observateurs-utilisateurs, mais plutôt, à les faire réfléchir sur l'agir, ressentir et penser des enseignants novices, confrontés à des situations scolaires critiques particulières.

Dans ce sens, la plateforme Néopass@ction offre une série de ressources vidéo pour améliorer le travail des enseignants et formateurs d'enseignants par le visionnage des séquences vidéo qui montrent: l'activité critique des enseignants novices, leurs auto-confrontations et l'analyse de ces mêmes vidéos par des chercheurs et des experts en formation des enseignants, (allo-confrontation). Pour cela, la plateforme organise les ressources vidéo de la manière suivante:

1. Un thème ou sujet récurrent à analyser est établi, à propos d'une situation de classe typique, au moyen de l'analyse et des interprétations des différents comportements que plusieurs enseignants novices mènent pour faire face à leurs classes et étudiants (élèves).
2. Afin de comprendre le moment de la classe, l'enseignant novice est invité à contextualiser l'événement, dans l'intention d'obtenir un aperçu de l'expérience professionnelle de l'enseignant. Pour cette raison, des questions sur son expérience, ses motivations, ses attentes de la situation de la classe, entre autres sont formulées.

Ces questions permettent à l'utilisateur de la plateforme de se faire une idée du contexte dans lequel l'enseignant travaille. Cette première phase est appelée « auto-confrontation ».

3. D'autre part, un travail est réalisé de manière collective avec d'autres enseignants également liés aux processus de vidéoformation, qui partagent leurs impressions sur l'extrait vidéo sélectionné et sur le sujet d'analyse, et qui proposent des recommandations sur la manière de gérer la situation. Ces recommandations ne visent pas à évaluer le travail de l'enseignant *in situ*, mais plutôt à partager des critères et des expériences qui enrichissent la pratique éducative. Cette deuxième phase est appelée « allo-confrontation ».
4. De même, la plateforme contient des vidéos avec des contributions d'enseignants experts, certains sont des formateurs et d'autres des chercheurs. Tous partagent leurs réactions, expériences et recommandations pour améliorer la pratique de ces enseignants novices visionnés dans les vidéos. Dans ces entretiens, qui constituent une troisième catégorie de vidéos de la plateforme, les experts peuvent décrire des techniques qu'ils utilisent couramment pour faire face à des situations similaires.
5. Pour chaque thème ou sujet, il peut y avoir plusieurs courtes vidéos qui, ensemble, forment un *corpus* d'expériences du travail d'enseignant novice dans des contextes scolaires réels. Cela permet d'enrichir les expériences des enseignants et de mieux comprendre les actions développées en réponse à une situation de classe critique ou troublante.
6. La plateforme est composée d'une variété de thèmes pédagogiques émergents, en fonction des intérêts des enseignants novices, des chercheurs et de l'analyse de chaque cas. Cependant, parmi les thèmes qui ressortent le plus, on trouve: « encourager les étudiants à travailler en classe », « promouvoir la participation des étudiants et leur interaction », les « habitudes et instructions lors d'effectuer une classe ».

Comme indiqué dans des paragraphes précédents, lorsqu'un enseignant-utilisateur visionne les situations dans les vidéos de la plateforme, il éprouve un sentiment de tranquillité, en réalisant que les situations vécues par ces enseignants novices dans leur pratique éducative ne leur sont pas exclusives. C'est-à-dire, il ne s'agit pas des inconvénients personnels, mais de situations professionnelles. Par conséquent, la plateforme Néopass@ction permet aux acteurs éducatifs impliqués d'avoir une vision objective de leur propre travail en analysant des situations critiques génériques qui se produisent dans d'autres contextes.

Émulation de la plateforme Néopass@ction: le cas de l'Équateur

L'expérience et les résultats de recherche obtenus en France avec la plateforme Néopass@ction ont suscité l'intérêt des universitaires de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) située en Équateur. Ainsi, à ce jour, trois projets de recherche²⁴ axés sur l'analyse des activités d'enseignement et le développement de plateformes numériques de vidéoformation ont été menés. Le premier projet qui a vu le jour était Néopass@ction©: une expérience collaborative de vidéoformation en Éducation Interculturelle Bilingue (Équateur). Ce projet a servi de passerelle entre l'UNAE et l'Institut français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon, pour le développement ultérieur de deux autres projets: Néopass@ction©: une expérience collaborative de vidéoformation pour la professionnalisation des enseignants en Équateur et Néopass@ction: une méthodologie de vidéoformation pour l'amélioration de la pratique d'enseignement en Éducation Maternelle.

Le projet Néopass@ction©: une expérience collaborative de vidéoformation en Éducation Interculturelle Bilingue (Équateur) a été mis en œuvre au cours de l'année 2019 jusqu'à l'année 2022 et présente des caractéristiques différentes de l'expérience en France. Son dispositif audiovisuel est fondé sur une recherche développée dans le Système

24 Il est important de noter que les trois projets de recherche développés par l'UNAE ont été lauréats des appels à projets de recherche que cette université organise chaque année.

d'Éducation Interculturelle Bilingue et ses protagonistes étaient six enseignants de l'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue (UECIB) « ABC », située dans le canton de Saraguro, province de Loja, en Équateur. (UNAE, 2022). (Voir Chapitre 3).

Comme indiqué sur son site web²⁵, cette plateforme peut être accédé par différents utilisateurs intéressés à connaître des pratiques éducatives traditionnelles qui se développent dans des contextes indigènes ruraux, mais qui, à partir d'un accompagnement formatif donné aux enseignants participants, on a inclus des didactiques actives dans l'enseignement-apprentissage, faisant de leurs étudiants les principaux acteurs actifs de ce processus.

Sur cette plateforme, on peut observer des séquences de l'auto-analyse que font les enseignants de leurs propres classes (auto-confrontation), des analyses collaboratives des enseignants participants à travers de *focus groups*, en plus des analyses effectuées par des experts en formation des enseignants de l'UNAE et d'autres universités d'Amérique latine (allo-confrontation).

Pour ce faire, le projet a été divisé en trois phases: la première consistait à former les enseignants de l'Éducation Interculturelle Bilingue, en fonction des besoins propres du contexte. Un premier projet-accord de collaboration a eu lieu entre cet établissement d'enseignement, l'UNAE et l'Institut français de l'Éducation. L'objectif principal du projet était: « d'améliorer de manière significative la pratique pédagogique de cinq enseignants kichwa (...) et d'un enseignant métis (...) de cette école rurale d'EIB, en appliquant la stratégie de vidéoformation Néopass@ction » (D'Aubeterre et Castellanos, 2019, p. 1490). En d'autres termes, ce projet a conçu sa plateforme comme partie d'une « stratégie de vidéoformation d'enseignants ».

La deuxième phase est fondée sur les analyses (allo-confrontation) faites par les experts en éducation à partir des vidéos des classes des enseignants participants. Parmi les principaux résultats obtenus, les

25 Pour plus d'informations, voir <https://neopassactionecuad.wixsite.com/neopassactionecuador>

experts ont détecté et décrit des concepts mis en œuvre par les participants à l'étude, tout en formulant des recommandations théoriques, didactiques et procédurales pour le travail pratique. Ces recommandations ont été accueillies positivement par les enseignants participants, en reconnaissant l'importance de ce *feedback* direct; en fait, ils ont indiqué qu'au cours de leur vie professionnelle, ils n'avaient pas eu l'occasion d'expérimenter ce type de processus.

Enfin, la troisième phase, définie comme « Clôture d'une expérience collaborative de vidéoformation d'enseignants en EIB », traite de l'impact généré par le projet sur les enseignants et les étudiants participants. Il est indiqué que, malgré les années d'expérience des enseignants participants (une moyenne de 25 ans de service d'enseignement), ils ont réussi à: développer des compétences dans l'analyse pédagogique critique et autocritique grâce à l'utilisation de la vidéo, promouvoir la capacité de travail collaboratif pour planifier et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement actif avec leurs étudiants et, en particulier, ils ont revalorisé leur identité professionnelle et personnelle tout au long de ce travail (UNAE, 2022).

D'autre part, nous avons les projets: Néopass@ction©: une expérience collaborative de vidéoformation pour la professionnalisation des enseignants en Équateur et Néopass@ction: une méthodologie de vidéoformation pour l'amélioration des pratiques d'enseignement dans l'Éducation Maternelle. Le premier projet s'est focalisé sur l'analyse de la pratique d'enseignement des enseignants appartenant au Magistère équatorien, mais qui ne disposaient pas d'un diplôme de licence, tandis que le deuxième projet s'est axé sur l'analyse de la pratique d'enseignement des enseignantes d'un établissement d'éducation préscolaire (Coordination d'Investigation UNAE, 2023).

Sur ce dernier point, Barbery et Ordoñez (2022) suggèrent que la conception et la construction d'une plateforme en ligne en libre accès sur l'enseignement de l'Éducation Préscolaire, servirait de vitrine vivante ouverte au public. De même, les autrices identifient également certains aspects positifs de la plateforme Néopass@ction, à savoir:

Elle privilégie le visionnage et l'enregistrement vidéo de différents moments de la pratique pédagogique afin de (a) créer un espace personnel pour la réflexion des enseignants par la visualisation, l'analyse croisée (auto, co, hétéro) de leurs propres expériences et raisonnements pratique en classe; (b) décrire et comprendre les activités des enseignants dans des situations d'intervention; et (c) concevoir et construire une base de données multimédia sur les pratiques d'enseignement équatoriennes en éducation préscolaire, y compris les réflexions et raisonnement des moments ou situations critiques et typiques, selon la compréhension de chaque enseignant participant, de leurs pairs, des chercheurs et des experts en formation des enseignants. (p.45)

Objectifs de cette étude

Sur la base de l'expérience présentée en France concernant l'utilisation de la plateforme Néopass@ction, et conformément au travail collaboratif de vidéoformation des enseignants mené par les chercheurs de l'UNAE et l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon, ce travail, dans un premier temps, s'est fixé comme objectif d'identifier la perception des enseignants-chercheurs de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) sur l'utilisation et les avantages de la plateforme Néopass@ction dans les processus de formation et de recherche des enseignants, afin de promouvoir des espaces de réflexion sur la pratique éducative.

A partir de l'exploration des perceptions des enseignants-chercheurs UNAE, on cherche à motiver l'utilisation de cette plateforme pour des processus de renforcement de la pratique préprofessionnelle dans la formation initiale des futurs enseignants diplômés.

Méthode

Cette recherche sur le terrain s'est inscrite dans un paradigme qualitatif-interprétatif et a été développée par une étude comparative de deux

groupes différenciés (Stake, 1998; Yin, 2009). Nous avons travaillé avec un groupe de chercheurs qui n'avait pas travaillé directement avec la plateforme Néopass@ction, et un deuxième groupe de chercheurs qui mettaient en œuvre la plateforme dans des différents projets de recherche à l'université.

Des entretiens semi-structurés ont été utilisés pour collecter les informations, dont l'objectif était d'identifier la perception des enseignants-chercheurs de l'UNAE sur la plateforme de formation Néopass@ction. Au total, six entretiens ont été menés. Les catégories *a priori* identifiées étaient: a) les avantages et défis rencontrés par les enseignants lors de l'intégration des TIC dans la formation de leurs étudiants; b) les principales plateformes virtuelles utilisées en classe; c) la connaissance et conception de la plateforme Néopass@ction; d) la perception de la plateforme Néopass@ction.

Résultats

Le premier groupe, c'est-à-dire, les chercheurs qui n'avaient pas exploré directement la plateforme Néopass@ction, ont estimé que l'un des avantages de l'utilisation des TIC est la réduction du fossé d'accessibilité aux connaissances, ce qui favorise la démocratisation de savoirs (enseignant 1) dans un monde globalisé, dans la société de la connaissance et à l'ère numérique où la connaissance est « à portée d'un clic », tout en nous permettant de filtrer et de sélectionner les meilleures sources d'information pour construire l'apprentissage (enseignant 2).

Il a été affirmé que l'éducation a évolué même dans ses propres paradigmes:

Nous avons déjà transité du behaviorisme au cognitivisme, et en ce moment nous sommes dans le constructivisme, et nous sommes déjà passés par l'enactivisme et le connectivisme. Par conséquent, l'enseignant du 21^e siècle doit gérer des outils et plateformes virtuels qui aident et améliorent le processus d'enseignement-apprentissage des étudiants, surtout s'il s'agit d'un contexte postpandémique. Ce

facteur déterminant aurait dû conduire aux enseignants à être plus conscients et à promouvoir ce type d'apprentissage. Ce type d'alphabétisation numérique est nécessaire à l'heure actuelle pour tous les enseignants à tous les niveaux et en particulier pour les enseignants en éducation supérieure. (Enseignant 3)

D'autre part, les enseignants ont défini les plateformes virtuelles: a) comme des ressources bibliographiques pour le développement du travail de recherche, b) plus communément, comme des ressources technologiques plus pratiques pour donner des cours (Classroom, Microsoft Teams, Genial.ly, Canva) et c) comme des Environnements Virtuels d'Enseignement-Apprentissage (EVEA) de l'université, qui sont mis en place dans Moodle, pour le travail de/avec les étudiants.

Selon certains enseignants interviewés, les plateformes permettent la présentation des travaux des étudiants, ainsi que le développement du travail coopératif; tandis que d'autres ont affirmé que ces plateformes ne sont pas dynamiques pour l'interaction entre les étudiants. Ces perceptions des enseignants renforcent ce qui a été souligné au début, c'est-à-dire qu'en examinant les plateformes éducatives, on constate que la plupart sont des « plateformes vides » dans lesquelles l'enseignant doit remplir le contenu du programme, elles privilégient donc la formation théorique.

En ce qui concerne la connaissance, la conception et la perception de la plateforme Néopass@ction par ces chercheurs, on a constaté que, malgré leur faible connaissance de celle-ci, ils ont considéré: a) comme intéressant et novateur le fait de pouvoir réviser et analyser des vidéos de classe pour apprendre des stratégies significatives pour les étudiants; b) que la plateforme apporte des « astuces » à ceux qui sont en formation d'enseignement (enseignant 2), ce qui ouvre des possibilités de c) générer des connaissances, mais aussi de la réflexion; c'est-à-dire, une méta-recherche (enseignant 1), et surtout d) ils ont recommandé de réaliser des processus de partage d'informations et de formation pour la gestion de cette plateforme. De même, les enseignants interviewés appartenant à ce groupe considèrent que, bien qu'il s'agisse

d'une niche peu explorée à l'UNAE et dans le contexte éducatif équatorien, le fait de disposer d'une plateforme qui héberge des différentes vidéos permettrait d'émuler et d'améliorer la pratique d'enseignement, tout en facilitant l'accès à l'information sur différents cours et matières, afin d'apprendre et d'acquérir des outils, des stratégies et des techniques pour améliorer la propre pratique d'enseignement.

D'autre part, le groupe des enseignants qui avaient travaillé sur des projets de recherche avec la plateforme Néopass@ction à l'UNAE, ont affirmé que l'utilisation des TIC est un facteur qui va prévaloir dans le processus de formation. Il serait donc plus facile de le faire si l'on intégrant intentionnellement l'utilisation de cette plateforme dans la planification institutionnelle de la formation des enseignants. Parmi les défis fondamentaux relevés par ces enseignants, on trouve le type de contenu à proposer à l'étudiant-enseignant en formation initiale (enseignant 4). De même, l'enseignante 5 a exprimé que la médiation avec les TIC fait partie du volet curriculaire et du Modèle Pédagogique UNAE (Álvarez et al., 2017).

De même, ils ont proposé Moodle comme plateforme institutionnelle pour le processus d'enseignement-apprentissage, qui, malgré la polyvalence et diversité des options qu'elle présente, exige à l'enseignant de se référer à d'autres plateformes qui permettent une meilleure interaction avec les étudiants. Parmi les plateformes les plus utilisées, on trouve: Kahoot, Quizizz, Padlet, Mentimeter, Edpuzzle (enseignants 4, 5 et 6), qui permettent l'interaction, la dynamisation ou la ludification du processus d'enseignement-apprentissage (enseignant 5). Ce groupe d'enseignants interviewés, a exprimé que ces plateformes, de même que Moodle: i) exigent un travail initial de l'enseignant pour la configuration des activités, questionnaires, présentations, vidéos et autres ressources à présenter et développer par l'étudiant; ii) permettent à la fois de faire le bilan des connaissances préalables au début d'une classe et d'évaluer les connaissances acquises. C'est-à-dire, ce sont des plateformes axées sur la formation théorique de l'étudiant.

Les enseignants-chercheurs de l'UNAE qui connaissaient la plateforme Néopass@ction, ont déclaré que le processus de recherche du

« cours d'action » est bien structuré et qu'il existe une interconnexion entre les plateformes existantes à ce jour. D'autre part, la plateforme Néopass@ction permettrait une croissance professionnelle plus pratique des enseignants en formation initiale, puisque, généralement, on travaille davantage sur leur formation théorique, alors que c'est dans la pratique que les compétences des étudiants sont consolidées. En raison de la prédominance de ce modèle de formation théorique, un travail d'essai et d'erreur est encouragé dans la salle de classe. Cependant, disposer d'une plateforme qui montre des processus de remise en question de sa propre pratique implique de s'appuyer sur les apports d'autres enseignants en formation, ce qui est novateur et extrapolable à de nombreux autres métiers dans lesquels on travaille directement avec des êtres humains. « Pouvoir réfléchir à ce que je fais, comment je le fais et, plus important encore, à ce que je peux faire pour mieux le faire; ce n'est pas un type de formation courante » (enseignant 5, entretien personnel, 12 mai 2023).

Les enseignants interviewés dans ce groupe ont perçu la plateforme Néopass@ction comme une ressource pour la formation des enseignants des étudiants de l'UNAE, en particulier dans le domaine des Stages Préprofessionnels. Pendant ces stages, les étudiants, les tuteurs professionnels (enseignant qui accueille le stagiaire dans l'établissement d'enseignement du stage préprofessionnel) et les tuteurs académiques (professeur de l'UNAE qui accompagne et conseille les étudiants dans leur stage préprofessionnel), réalisent diverses activités formatives sur l'exercice de l'enseignement et l'application du programme scolaire (planification-exécution), ainsi que l'observation participante des classes des tuteurs professionnels.

Selon l'enseignant 6, la plateforme Néopass@ction pourrait permettre de systématiser toutes ces observations et expériences des Stages Préprofessionnels. Elle pourrait même se compléter avec la *Lesson Study*, puisque cette dernière est conçue, appliquée et filmée par les étudiants du programme d'Éducation Initiale pendant leurs stages en semestres ultérieurs. Ce matériel vidéo pourrait être collecté pour

être analysé puis téléchargé sur une plateforme de type Néopass afin de compléter les deux méthodologies de formation des enseignants.

D'autre part, l'université met actuellement en place des programmes diplômants en ligne et l'une des questions cruciales qui s'est posée lors de leur conception était précisément de savoir comment mettre en œuvre la pratique préprofessionnelle dans ces programmes. Il serait donc possible d'intégrer la méthodologie Néopass@ction à la *Lesson Study* pour en faire une ressource de vidéoformation très précieuse pour les programmes diplômants en ligne, afin d'optimiser la pratique préprofessionnelle en ligne. Conformément aux unités de formation des programmes diplômants et au profil de diplômé de l'étudiant, on espère que l'enseignant en formation initiale expérimente et enquête sur sa pratique. Précisément, la plateforme Néopass@ction pourrait permettre le développement de ces processus (enseignant 6).

Discussion et conclusions

Les commentaires des enseignants interrogés coïncident avec les affirmations de Pérez et Soto (2022), à savoir que le territoire virtuel est aussi réel que le territoire présentiel, en indiquant que la médiation par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est essentielle dans la formation de tout professionnel, puisque tous les domaines sont imprégnés par ces technologies (enseignant 6). Les TIC sont un facteur qui va rester dans le processus de formation professionnelle et ce serait beaucoup plus facile si nous les intégrons intentionnellement dans la formation des enseignants (enseignant 5).

En ce sens, López-Altamirano et al. (2020) affirment que ces technologies contribuent et renforcent le processus d'enseignement-apprentissage dans une perspective constructiviste; en outre, savoir gérer des outils et des plateformes virtuels fait partie des compétences du profil professionnel de l'enseignant du 21^e siècle, qui doit améliorer le processus d'enseignement-apprentissage (enseignant 3).

Par conséquent, la plateforme Néopass@ction est perçue comme une opportunité pour le développement du modèle des Stages Préprofessionnels de l'UNAE. En d'autres termes, cette plateforme pourrait devenir une ressource pour le travail réflexif des acteurs éducatifs, à la fois dans l'établissement d'enseignement assigné à l'étudiant pour son stage, et dans les salles de classe de l'UNAE elles-mêmes, permettant de « théoriser la pratique et d'expérimenter la théorie » (UNAE, 2024, p. 32).

En outre, Néopass@ction peut être utilisé comme un outil technologique de soutien auquel les nouveaux formateurs des enseignants peuvent accéder, car cette plateforme permet: d'apprendre à observer, de résoudre des problèmes, d'échanger des idées, de contextualiser, de réorganiser les approches didactiques, entre autres aspects de l'analyse de l'activité d'enseignement. De même, elle permet d'organiser un travail collectif visant à résoudre les tensions et les controverses dans la classe, ce qui donne aux enseignants la possibilité d'améliorer ce qu'ils ont à faire, en particulier dans les situations difficiles du métier d'enseignement.

Comme le souligne Ria (2023), la présentation d'extraits vidéo d'enseignants en situations réelles de classe et l'analyse qu'ils font d'eux-mêmes visent à démontrer aux enseignants novices que leurs craintes et leurs inadvertances sont partagées et pratiquées par d'autres enseignants, dans le but de se reconnaître et de consolider leur identité professionnelle d'enseignant. Tout cela va dans le sens des commentaires des enseignants de l'UNAE interviewés dans le cadre de cette étude, qui ont indiqué que la plateforme Néopass@ction permet de réfléchir à « ce que je fais, comment je le fais et, le plus important, ce que je peux faire pour mieux le faire » (enseignant 5, entretien du 12-05-2023).

Il est à noter que cette plateforme ne se limite pas à montrer des capsules vidéo de situations réelles de classe; elle permet aussi aux enseignants de s'exprimer sur le sens qu'ils donnent à leurs actions de classe, aux dilemmes qu'ils ont dû gérer, leurs improvisations, incertitudes, et l'engagement qu'ils ont dans leur travail d'enseignant.

À partir des perceptions analysées des enseignants interrogés, il semble approprié de proposer l'utilisation de la plateforme Néopass@ction à l'ensemble de la communauté enseignante de l'UNAE. Pour ce faire, il serait nécessaire de générer des espaces de dialogue permettant de clarifier les doutes sur ses possibles utilisations pédagogiques, et de réfléchir à son potentiel. Une expérience pourrait être menée avec les étudiants des programmes du premier cycle en modalité présentielle, pour ensuite étendre le travail aux programmes en ligne et aux programmes de troisième cycle.

Enfin, on souligne que les plateformes virtuelles de formation des enseignants se sont révélées être un outil inestimable pour le développement professionnel et l'amélioration continue des pratiques pédagogiques. Ces ressources permettent d'accéder à un large éventail de ressources éducatives qui facilitent l'interaction et l'échange d'idées entre les enseignants de différents contextes, ce qui favorise une large collaboration entre pairs. En définitive, les plateformes virtuelles de formation sont un outil fondamental pour promouvoir la croissance professionnelle et l'excellence éducative des enseignants tant dans la formation initiale que dans les processus de professionnalisation ou d'éducation continue.

Références

- Álvarez, F., Didriksson, A., Pérez, A., Prats, J., y Rodha, Q. (2017). Modelo Pedagógico Universidad Nacional de Educación. Editorial UNAE.
- Barbery, O. y Ordoñez, J. (2021). Mejora de la praxis del docente de educación inicial: Néopass@ction. En O. Barbery y L. Molerio (Eds), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 43-49). UNAE.
- Díaz-Arévalo, B., Ricce-Salazar, C., y López-Regalado, O. (2021). Plataforma Moodle para la formación docente en servicio. *Aloma*, 39(2), 75–83. <http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/502/200200325>
- D'aubetterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). NÉOPASS@CTION: Una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de Educación

- Intercultural Bilingüe (Ecuador). En S. Alonso, J. Romero, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp. 1485-1494). Editorial DYKINSON.
- García, E., Padial, J., & Berrocal, E. (2021). Plataformas digitales más utilizadas durante la actual pandemia (covid-19). *REIDOCREA*, 10(30), 21–35.
- López-Gregorio, S. (2015). *Plataformas experimentales para la formación en el área de la electrónica en entornos de e-learning* [Universidad Politécnica de Madrid]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/123065>
- López-Altamirano, D., Paredes-Zhirzhan, Z., Salazar-Aldas, K., Silva-Ortega, E., Peñuela-Jara, D., y Zambrano-Pinzón, D. (2020). Aplicabilidad de las Tecnología de la Informática y la Comunicación en docentes de educación secundaria y superior: Análisis de las redes sociales dentro del ámbito educativo. *Polo Del Conocimiento*, 5(51), 65–79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659351>
- López, A. y Ordoñez, R. (2008). El uso de la plataforma WebCT en la formación de los estudiantes. En *La igualdad de oportunidades en el mundo digital* (pp. 335–342). Universidad Politécnica de Cartagena. <https://repositorio.upct.es/handle/10317/9544>
- Pérez, Á., y Soto, E. (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata.
- Picard, P., y Ria, L. (2013). Néopass@ction: a training tool for beginning teachers. En *Docentes principiantes: un desafío para los sistemas educativos* (pp. 119–130). ENS de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804088>
- UNAE. (2022). *Neopass@ctionecuador*. UNAE. <https://Néopass@ctionecuador.wixsite.com/neopass@ctionecuador>
- Ria, L. (03-06 de abril de 2023). “Analizar y escenarizar la actividad de educadores profesionales con fines de video-formación: perspectiva histórica del programa Néopass”. I Coloquio Internacional Neopass©-UNAE, Ecuador.
- Ria, L. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo. *Recherches & Éducatons*, 7, 99-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1403>
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes al programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de profesores y

- a la formación. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00168.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata
- UNAE (2024). *Modelo Educativo-Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial.
- UNAE-Coordinación de Investigación, (2023). Registros de proyectos aprobados en convocatorias de investigación. UNAE

UNAE, (2022). *Neopassionecuador*. UNAE. <https://Neopass@ctionecuad.wixsite.com/neopassionecuador>

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Inc.

Chapitre 7. L'autoréflexion des pratiques pédagogiques en Éducation Maternelle: une dialogique spéculaire²⁶

 **Tania Calle García***

tania.calle@unae.edu.ec

 **Charly Valarezo Encalada***

charly.valarezo@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

Cet article propose une première approche analytique du projet de recherche et innovation éducative intitulé « Néopass@ction: une méthodologie de vidéoformation pour l'amélioration de la pratique d'enseignement dans l'Éducation Maternelle », mené à l'Université Nationale de l'Éducation, en Équateur. Le projet a débuté en 2020 et s'est terminé en 2023, ayant pour objectif d'améliorer la pratique d'enseignement de 7 enseignantes de l'école maternelle Centro de Educación Inicial (CEI) « Antonio Borrero », dans la ville de Cuenca et du CEI « Alonso Torres », dans la ville d'Azogues, grâce à la méthodologie de vidéoformation Néopass@ction.

Aborder la réflexion sur la pratique d'enseignement est fondamental pour le développement professionnel et personnel. Les défis et les

²⁶ Note des coordonnateurs: définition de « spéculaire » par L'Encyclopédie Universalis: « qui réfléchit la lumière comme le fait un miroir ».

exigences qu'un enseignant a dans son travail éducatif sont vastes, c'est pourquoi il est indispensable de créer des espaces d'auto-évaluation et de réflexion sur sa pratique. La mise en œuvre de la méthodologie Néopass@ction permet aux acteurs eux-mêmes d'identifier les points forts, les domaines à améliorer et de sélectionner des stratégies d'enseignement efficaces en fonction du contexte et de la réalité des étudiants. En assumant un rôle de protagoniste dans l'analyse de leur pratique, les enseignants deviennent des agents de changement, ce qui constitue une stratégie clé pour construire la qualité éducative tant désirée.

Afin de formaliser la participation de ces deux établissements d'Éducation Maternelle de soutien fiscal, une lettre d'engagement a été rédigée, qui a permis la collaboration interinstitutionnelle et un consentement éclairé incluant des procédures éthiques, souscrits par chacune des autorités et des enseignants volontaires participants au projet. Au terme de l'étude, toutes les informations recueillies dans les établissements concernés ont été partagées, et la plateforme numérique en libre accès a été explorée. Cette plateforme, considérée comme une fenêtre vivante ouverte au public, met à disposition un moyen convivial de montrer comment transformer la pratique d'enseignement en Éducation Maternelle.

Au départ, le projet impliquait cinq enseignantes du CEI « Antonio Borrero », dont trois se sont retirées, affirmant qu'elles n'avaient pas le temps, une situation qui a affecté la réalisation de l'objectif général fixé; l'équipe de recherche a donc entrepris une campagne de socialisation du projet dans différents établissements d'enseignement, parvenant à inclure l'établissement *Centro de Educación Inicial* (CEI) « Alonso Torres » dans le projet, avec ses cinq enseignantes d'Éducation Maternelle. Le projet s'est donc terminé avec sept participantes.

Il est essentiel de souligner que la recherche a été menée en pleine pandémie de COVID-19, ce qui a impliqué d'adapter les méthodes de collecte de données aux circonstances du moment. Il a été décidé d'effectuer les enregistrements à travers la plateforme virtuelle Zoom, considérée comme un outil sûr et accessible pour le visionnage des activités pendant les classes synchrones. Ce choix a permis de garantir

la continuité de la recherche dans un environnement virtuel, facilitant l'observation et l'analyse des pratiques pédagogiques dans un contexte numérique d'enseignement.

Enfin, le projet a été structuré en trois étapes clés:

1. Réalisation d'enregistrements vidéo des cours des enseignantes participantes, effectuée par les chercheurs.
2. Suivi et l'évaluation des enregistrements par les chercheurs en collaboration avec les participantes.
3. Sélection, édition et catégorisation par les chercheurs de toutes les vidéos produites, pour la conception ultérieure de la plateforme Néopass@ction Éducation Maternelle.

Cependant, ce chapitre se concentre uniquement sur la « Phase 1 » du projet, qui consistait en l'auto-confrontation des enseignantes participantes avec des extraits vidéo de leurs propres cours. L'objectif principal de ce processus était d'encourager l'autoréflexion sur leur agir en classe.

Principaux présupposés théoriques

Le programme de vidéoformation des enseignants Néopass@ction proposé par Luc Ria à l'Institut français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon (lancement en 2010) est une stratégie novatrice pour travailler collaborativement sur des situations professionnelles réelles des enseignants. En outre, elle permet de choisir des moments précis dans les pratiques professionnelles des enseignants, non pas pour indiquer techniquement ce qu'il aurait fallu faire, mais pour pouvoir décrire, réfléchir, discuter et questionner l'agir en classe. En effet, c'est l'enseignant lui-même qui établit l'aspect qui peut être amélioré au moyen du visionnage et les apports de son auto, co et allo-confrontation avec l'enregistrement vidéo de certains de ses cours.

D'Aubeterre et Castellanos (2019), déduisent que les enseignants peuvent voir leur « image en direct » dans une vidéo, fonctionnant comme s'ils étaient une autre personne, c'est-à-dire qu'une relation spéculaire (miroir) serait générée, et c'est alors qu'ils atteindraient un

certain niveau d'objectivation de leur pratique, construisant des arguments qui restructureraient leur identité professionnelle. Ensuite, l'analyse se concentrera sur la « Phase 1 », plus précisément sur l'auto-confrontation que les enseignantes participantes ont réalisée avec leurs vidéos de classe, à propos de leur propre pratique, afin d'atteindre un dialogue spéculaire.

Auto-confrontation de la pratique

Le Manuel pour la mise en œuvre et l'évaluation des Normes de Qualité Éducative de l'Équateur (MinEduc, 2017), indique que les normes ou les résultats attendus auront pour objectif de suivre et d'orienter l'action de tous les acteurs qui composent le Système National d'Éducation en vue de son amélioration continue. Pour cette raison, les Normes de Gestion Scolaire et de la Pratique Professionnelle de la Direction et des Enseignants, comprennent des paramètres qui encouragent la réflexion. En plus, elles donnent des indications claires sur les compétences et les aptitudes que les enseignants doivent développer pour dispenser une éducation de qualité. Il est explicitement suggéré que tous les établissements disposent « d'espaces de dialogue et de réflexion sur la pratique de l'enseignement et qu'ils soient renforcés dans leurs compétences, connaissances et créativité » (MinEduc, 2017, p. 47).

Cependant, dans la pratique, le corps enseignant n'est pas perçu comme disposant de tels espaces de réflexion et de dialogue sur sa propre pratique pédagogique. Il est donc nécessaire d'aborder l'auto-réflexion comme point de départ pour renforcer les actions en classe. Il ne fait aucun doute que cela exige du dévouement, du temps, de la sensibilisation, de la régularité et, surtout, de l'ouverture à l'autocritique. Non seulement il est nécessaire de répertorier des problèmes ou des défis, mais, à partir de la voix de l'enseignant, des questionnements et des solutions contextualisées doivent émerger afin de mettre en œuvre de nouvelles stratégies et de renforcer celles qui ont eu des résultats positifs avec les étudiants. Cultiver une conscience éveillée de

la pratique d'enseignement nécessite une auto-confrontation pour la croissance continue au niveau professionnel et personnel.

La plateforme Néopass@ction répond à l'aspiration de disposer d'un moyen technologique efficace et de grande valeur pour le travail réel des enseignants en tant que ressource pour l'auto-formation²⁷ (Ria et Leblanc, 2011). La vidéoformation permet de mettre en évidence le propre agir et gestion de classe, car l'enseignant en formation réalise une auto-analyse de ce qu'il visionne. D'autre part, le chercheur invite à un dialogue honnête qui permet à l'enseignant de raconter, récapituler et commenter ses actions sur la base des images de sa propre vidéo. Cet espace-temps devant le « miroir » permet à la conscience préreflexive de s'exprimer. Ainsi, l'intentionnalité pure de la conscience préreflexive révèle une dimension antérieure à la connaissance, qui montre l'essence de l'être lui-même, étant radicalement différente de la conscience du monde des objets (Gordillo, 2009).

L'auto-confrontation permet donc aux enseignants de réfléchir de manière critique sur leur exercice, d'identifier leurs forces et de prendre des décisions pour optimiser leur travail. En analysant leur propre travail, les enseignants peuvent avoir une meilleure idée de leurs méthodes d'enseignement, de leur relation avec les étudiants et de l'ambiance dans la salle de classe. Étant des sujets émotionnels, atteindre une auto-évaluation totalement objective de la pratique est impossible, mais les vidéos sont objectifs, les images permettent de se confronter à des faits que chaque enseignant peut voir en action et générer un registre détaillé de leurs comportements, attitudes, attentes et situations. Cela implique d'établir des critères clairs et mesurables pour évaluer différents aspects de la pratique d'enseignement, en se focalisant sur le processus d'enseignement et la gestion de la salle de classe.

L'auto-confrontation invite à redimensionner les avantages de l'auto-observation en vue d'une amélioration permanente, car

27 Note des coordonnateurs: la question de l'usage de Néopass@ction en auto-formation a été dès 2010 très largement discutée et les premières observations des usages et des mésusages des ressources vidéo ont plaidé en faveur d'un nécessaire accompagnement de ce type d'outil en formation initiale ou continue.

l'enseignement nous engage à une ferme intention d'apprendre et de désapprendre. La capacité d'être critique, mais aussi compréhensif envers soi-même, aide à reconnaître que le développement professionnel est progressif et constant. La réflexion implique de considérer qu'il existe d'autres formes d'enseignement orienté vers l'exploration de l'enseignement, en adaptant les stratégies, attitudes, compétences, entre autres aspects, pour impacter positivement le processus d'apprentissage des étudiants (Sumba et Mejía, 2020).

Objectifs de l'étude

- Améliorer la pratique d'enseignement de 7 enseignantes d'Éducation Maternelle dans deux établissements d'Éducation Maternelle, l'un à Cuenca et l'autre à Azogues, au moyen de la méthodologie de vidéoformation Néopass@ction.
- Déterminer les temps critiques et typiques dans les classes enregistrés des enseignantes participantes, afin d'établir des stratégies didactiques alternatives pour améliorer leurs processus d'enseignement-apprentissage en Éducation Maternelle.

Méthodologie

L'analyse des pratiques d'enseignement a été réalisée à l'aide d'une approche interprétative, qui a impliqué le traitement de données empiriques obtenues par le visionnage et la transcription détaillée des enregistrements vidéo. Ces données ont été utilisées pour identifier et établir des catégories d'analyse, ce qui a permis une interprétation approfondie des pratiques d'enseignement observées. En outre, la notion de conscience non cognitive ou « préréflexive » proposée par Sartre (2005) a été prise en compte. Cette perspective est basée sur une perception directe et non médiée par des processus cognitifs complexes,

ce qui est fondamental pour comprendre l'expérience humaine dans les interactions avec l'environnement. L'intégration de cette dimension dans l'analyse a permis d'obtenir une vision plus complète et plus riche des pratiques d'enseignement observées, permettant une compréhension plus approfondie de leur impact sur le processus éducatif.

Processus de mise en œuvre

Pour l'étape de l'auto-confrontation, on a travaillé avec quatorze (14) enregistrements vidéo réalisés sur la plateforme Zoom (deux classes par enseignant). Chaque classe enregistrée avait une durée d'environ 30 à 45 minutes. Les informations obtenues ont été classées dans des capsules vidéo en fonction des sous-catégories suivantes: Temps critiques (TC), Temps typiques (TT) et Stratégies Didactiques Alternatives (SDA), qui ont émergé de chaque enseignant pour la transformation de leur agir.

Il existe plusieurs classifications des niveaux de réflexion dans le domaine de l'éducation: Van Manen (1998), décrit quatre niveaux et l'un d'eux correspond à « l'autoréflexion ». Il la définit comme une passerelle pour arriver à une compréhension de la nature de la connaissance, pour savoir comment elle fonctionne et comment l'appliquer dans la pratique pédagogique.

Les vidéos des pratiques réalisées par les enseignantes participantes au cours de leur activité d'auto-confrontation représentent un moyen d'accéder à la dimension concrète et observable de leur expérience professionnelle. Dans ce sens, on peut revenir plusieurs fois à l'activité vécue enregistrée sur la vidéo, comme une évidence qui soutient directement le rappel et l'analyse des éléments qui sont significatifs (San Martin et al., 2017). En visionnant les vidéos des classes, on décrit, analyse et comprend ce qui s'est passé et on considère que c'est une occasion de trouver des solutions aux défis et aux pratiques courantes de la classe.

Résultats

Au terme du processus d'auto-confrontation des sept (7) enseignantes participantes avec leurs classes enregistrées sur vidéo, les analyses, *ayant des traits communs de typicalité*²⁸, ont été regroupées dans le Tableau 1, pour identifier les préoccupations qui ont émergé au niveau individuel « à partir de ce regard introspectif » de chacune d'elles et qui ont coïncidé chez la plupart des enseignantes, en ce qui concerne les TC et TT de leur pratique, ainsi que dans le Tableau 2, en ce qui concerne les Stratégies Didactiques Alternatives (SDA) qu'elles ont proposées comme options possibles d'amélioration de leur pratique professionnelle, au moyen de la méthodologie de vidéoformation Néopass@ction.

Tableau 1. Catégorisation des données de l'auto-réflexion en fonction des TT et TC

Actions focalisées sur elles-mêmes	Processus d'enseignement-apprentissage (tâches - impact de l'enseignement)
<ul style="list-style-type: none">• Répartir le temps correctement pour atteindre les objectifs et réaliser les activités planifiées• Présenter les règles et les instructions pendant le cours: communication efficace• Capter l'attention des étudiants• Gestion (connaissance) de la classe dans un environnement virtuel: utilisation d'outils numériques/plateforme Zoom• Attention à l'hétérogénéité dans la classe: problèmes de langue, ils veulent parler davantage et même les plus « agités ». C'est difficile d'écouter tout le monde.	<ul style="list-style-type: none">• Déroulement des activités initiales• Gestion de l'ambiance de la salle de classe: interruptions, interférences du PPF, absence de promotion d'un environnement participatif et bruit excessif.• Utilisation efficace des ressources didactiques

Note: Le Tableau 1 regroupe les thématiques sur lesquels les enseignantes participantes se sont accordées concernant leur préoccupations. (Élaboration propre sur la base de Ria, 2001).

Tableau 2. Catégorisation des données de l'auto-réflexion en fonction des SDA

28 Proposition de traduction par les coordonnateurs.

Actions focalisées sur elles-mêmes	Processus d'enseignement et d'apprentissage (tâches - impact de l'enseignement)
<ul style="list-style-type: none"> • Développer des activités stimulantes et qui motivent l'attention • Organiser et proposer des règles en classe • Auto-formation à l'utilisation de la plateforme Zoom • Doser le temps de classe • Bonne gestion de l'ambiance de la salle de classe • Stratégie qu'encourage la communication ouverte et participative 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier préalablement les activités • Utilisation efficace des ressources numériques et concrètes • Augmenter les stratégies ludiques • Une version améliorée de la classe peut être conçue en envisageant des stratégies qui incluent des chansons • Impliquer la famille et les encourager à participer aux séances. • Apprentissage collaboratif pour socialiser. Constituer des groupes • Stratégies de jeu de rôle: pour que les enfants dirigent les activités • Stratégies incluant la stimulation du langage et l'apprentissage actif par le mouvement

Note: Le Tableau 2 regroupe les thématiques sur lesquels les enseignantes participantes se sont accordées concernant les stratégies d'amélioration de leur pratique. (Élaboration propre sur la base de Ria, 2001).

Il convient de noter que l'on a pris comme référence Ria (2001), qui fait dans ses travaux identifier, à partir de la littérature, trois types de « préoccupations » récurrentes des enseignants, focalisés sur:

1. Eux-mêmes (*self*)
2. Les tâches à réaliser (*task*)
3. L'impact de l'enseignement (*impact*)

Dans cette recherche, il a été jugé pertinent d'unifier « *task* » et « *impact* » dans le type appelé « processus d'enseignement-apprentissage », qui est cohérent avec la fiche d'observation de classe proposée par le Ministère de l'Éducation de l'Équateur (MinEduc, 2016), puisque plusieurs des « préoccupations » des enseignantes participantes s'inscrivaient dans ces critères d'évaluation.

Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, l'ensemble du processus s'est déroulé virtuellement. Les sept enseignantes ont examiné et réfléchi sur leur pratique éducative à travers les images projetées

dans les vidéos enregistrées de leurs classes virtuelles sur la plateforme Zoom. L'un des résultats les plus significatifs de ce processus a été la sincérité des enseignantes lors de l'identification des domaines d'amélioration et la formulation des propositions ou des alternatives didactiques pour renforcer leurs actions. Par conséquent, la volonté positive des enseignantes de réaliser des améliorations pédagogiques de la classe virtuelle grâce à la liberté de leur auto-confrontation, est valorisée.

D'autre part, les propositions prioritaires étaient orientées vers: la planification et la contextualisation des stratégies organisationnelles et méthodologiques d'enseignement, l'adéquation des ressources didactiques, l'exploration d'approches pédagogiques novatrices et l'amélioration de l'ambiance en classe. Par ce processus d'auto-confrontation réfléchi et de génération de propositions pédagogiques, les enseignantes participantes ont mis en évidence leur recherche continue pour offrir une formation de qualité.

Discussion (du point de vue des chercheurs)

Néopass@ction est une méthodologie qui permet à l'enseignant de se retrouver avec lui-même, car elle invite, depuis un premier plan individuel, au dialogue réfléchi à ce *niveau de communication intrapersonnelle* (Santos, 2012) qui se produit à l'intérieur d'une personne, quand elle réfléchit, analyse et prend des décisions. À ce sujet, Gadamer (1997) soutient que l'action de dialoguer implique la compréhension d'une vérité, et constitue donc « la tâche humaine la plus ardue » qui devient une expérience d'actualisation. Ce dialogue avec soi-même n'est pas une tâche facile, de plus, souvent nous l'oublions parce que nous ne sommes pas prêts à faire face à cette action.

En fait, au début de l'auto-confrontation, les enseignantes participantes ont exprimé certaines réticences; elles ont cherché à « justifier » certains comportements, événements, actions et se sont même senties honteuses de se voir dans la vidéo. Les sept enseignantes ont indiqué que c'était la première fois qu'elles voyaient le déroulement de leurs classes de cette façon. En outre, habituées à être qualifiées ou

appréciées, elles étaient, d'une certaine manière, inquiètes de savoir: « Ma classe sera-t-elle bonne ou mauvaise ? » - Au fil des minutes, ce degré de « méfiance » a disparu petit à petit et le développement de l'auto-confrontation s'est déroulé d'une manière satisfaisante, malgré le manque d'expérience avec ce type d'exercice.

Les enseignantes étaient-elles prêtes pour une auto-analyse ? C'est la question qui s'est posée après cette expérience. On considère qu'elles n'étaient pas prêtes: il restait encore divers aspects à travailler pour aborder la réflexion critique sur leur propre agir en tant qu'éducatrices et pour évaluer, de manière objective et rigoureuse, les forces et faiblesses de leur propre pratique d'enseignement. Cependant, la méthodologie Néopass@ction apporte des outils pour que l'enseignant devienne le protagoniste de son propre plan d'amélioration professionnelle en classe. Dans ce sens, Maturana et Varela (2003), considèrent que l'acteur lui-même « met en lumière » le monde de son action en relation avec son engagement avec l'environnement et, pour cela, l'action et la cognition sont inséparables (concept d'énaction).

En définitive, se voir dans un « miroir » et faire face à son propre ego, ses peurs, ses insécurités, ses forces..., en somme, faire face à sa réalité; permet à l'enseignant de développer des capacités de réflexion et/ou des compétences métacognitives qui facilitent l'autoréflexion, l'autorégulation et la connaissance de soi par le biais de dialogues réflexifs. Suivant Medina et Deconcele (2109), « ces dialogues réflexifs sont à la base des cinq piliers de l'éducation: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble et essentiellement apprendre à se transformer soi-même et à changer la société » (p. 38).

Conclusions

L'auto-confrontation analytique qui s'est développée dans les deux établissements liés au projet et qui a été réalisée par les sept enseignantes participantes, a fait que celles-ci assument un rôle de co-chercheuses. Cela a mis en évidence un grand défi pour tous, compte tenu du contexte de confinement par la pandémie de COVID-19, les conditions

de virtualité et la nature d'un processus auquel ni les chercheurs ni les enseignantes n'étaient habitués: ce fut le premier contact d'un dialogue intrapersonnel qui les a invités à s'interroger sur leur pratique professionnelle en se confrontant aux vidéos enregistrées de leurs classes. Étant donné que la transformation éducative n'est pas une situation qui se fait individuellement, mais qu'elle doit être forgée dans la solidarité du groupe dans son ensemble, la méthodologie Néopass@ction favorise l'auto, co et allo-confrontation évaluative.

Enfin, l'étape de l'auto-confrontation a eu une clôture satisfaisante. Dans un premier temps, un « dialogue spéculaire » a été encouragé pour analyser la pratique des enseignantes en Éducation Maternelle, en décrivant les TT, TC et les SDA, et en soulignant dans cette expérience les préoccupations des sept enseignantes participantes (surtout sur elles-mêmes). Après cette étape et avec une meilleure compréhension de la réalité de la pratique en classe, leur participation au reste des phases du projet a été encouragée, en valorisant l'identité professionnelle de chaque enseignante du Sous-niveau Initial 2.

On considère que cette première expérience de vidéoformation avec des enseignantes en Éducation Maternelle contribue au développement et à l'encouragement de la pratique professionnelle individuelle et collective dans l'Éducation Maternelle. On peut voir cette expérience comme référence de base pour approfondir et continuer à mener un dialogue authentique sur l'agir professionnelle des enseignants. En même temps, cette étude contribue directement au développement des Normes de Qualité Éducative en Gestion Scolaire et de la Pratique Professionnelle des Enseignants proposé par le MinEdu (2017), à partir d'une approche située dans des contextes réels de vidéoformation et à partir des besoins et intérêts réels des acteurs éducatifs de l'Éducation Maternelle équatorienne.

Références

- D'Aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural Bilingüe (Ecuador). En Santiago Alonso, S., Romero, J., Rodríguez, C. y Sola, J. (Eds.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.1-2212). Dykinson.
- Gordillo, L. (2009). Sartre: la conciencia como libertad infinita. *Tópicos*, (37), 09-29.
- Koselleck, R. y Gadamer, H. (1997). *Historia y hermenéutica*. Paidós.
- Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado la práctica dialógico-reflexiva en los procesos de construcción científico-textual. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen/Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Ecuador [MinEduc]. (2016). *Instructivo para observación de clases y reflexión pedagógica*.
- Ministerio de Educación de Ecuador [MinEduc]. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2993/manual-implementacion-evaluacion-estandares-calidad-educativa>
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Tesis de Doctorado, Université de Montpellier]. <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2016/03/ria.pdf>
- Ria, L. y 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. <https://journals.openedition.org/activites/2618>
- Santos, D. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. Red tercer milenio S.C.
- Sartre, J. (2005). *El ser y la nada*. Editorial Losada.

- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación curso de la acción al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39 (158). 168-185. https://www.researchgate.net/publication/322660907_Aportes_del_programa_de_investigacion_curso_de_la_accion_al_analisis_de_la_actividad_de_los_profesores_y_a_la_formacion
- Sumba, V. y Mejía, J. (2020). Aprender a desaprender desde la profesionalización docente. *Mamakuna*, (13), 31–38. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/301>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Chapitre 8. La formation des enseignants et l'autoréflexion comme expérience de transformation pour l'Éducation Maternelle

 **Janneth Anatolia Morales Astudillo***

janneth.morales@unae.edu.ec

 **Jennifer Andrea Ordoñez Urgilés***

jennifer.ordonez@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

La formation des enseignants est la formation professionnelle qu'un éducateur ou enseignant obtient de n'importe quel niveau d'éducation, grâce à laquelle il développe certaines compétences, c'est-à-dire, des aptitudes, qualifications, capacités, connaissances et attitudes pour exercer dans le domaine du travail. Cette formation doit être spécifique puisqu'elle peut impliquer des connaissances en matière de: pédagogie, psychologie, didactique, programmes, etc., en fonction du domaine de connaissances dans lequel l'enseignant travaille. La formation des enseignants vise à préparer les professionnels de l'éducation à enseigner efficacement à différents niveaux et dans différents contextes éducatifs; celle-ci comprend des aspects théoriques et pratiques liés aux processus d'enseignement. De même, cette formation peut être dispensée dans des établissements d'enseignement supérieur ou des instituts spécialisés en pédagogie, avec des programmes spécifiques de formation des enseignants, comme un processus continu qui vise non seulement à

apporter des connaissances académiques et des compétences professionnelles, mais aussi à développer des aptitudes sociales et réflexives.

L'importance de la formation des enseignants va au-delà de l'acquisition d'aptitudes et de compétences, d'autres compétences intrinsèques à un enseignant s'ajoutent. À ce sujet, Amado et Ambrose (2001, cité dans Pérez, 2015) considèrent que la formation des enseignants est « comme un processus, non pas de changement forcé de l'extérieur, mais comme un processus de transition, de métamorphose interne, de réorientation et de transformation personnelle qui, à partir d'hypothèses antérieures, éclaire une nouvelle façon de comprendre, de sentir et d'agir » (p. 256). En ce sens, il s'agit de la combinaison d'être professionnel et de répondre à l'environnement social avec des compétences holistiques dans le domaine de l'éducation.

Cette recherche a correspondu à l'adaptation et application du programme de vidéoformation des enseignants Néopass@ction, par un groupe d'enseignantes-chercheuses du programme d'Éducation Maternelle de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE), qui ont analysé les pratiques d'enseignement dans deux établissements publics d'Éducation Maternelle, situées dans les provinces d'Azuay et de Cañar (Équateur), avec un échantillon intentionnel de six (6) enseignantes. Cette recherche a été réalisée dans des conditions virtuelles, pendant le confinement national et mondial causé par la pandémie de COVID-19, au cours de l'année scolaire 2020-2021. Le problème identifié était: l'utilisation de méthodes d'enseignement routinières et répétitives appliquées par les enseignantes, l'utilisation limitée des ressources didactiques et la passivité des étudiants pendant les cours et leurs activités, dans les sous-niveaux 1 (3-4 ans) et 2 (4-5 ans) de l'Éducation Maternelle. L'objectif de cette étude était d'analyser les expériences pédagogiques dans la salle de classe et le raisonnement pratique des enseignantes participantes avant et après le processus de vidéoformation mis en œuvre.

Ainsi, il a été proposé d'articuler les concepts théoriques de la formation des enseignants et les processus méthodologiques de vidéoformation des enseignants Néopass@ction, développés par Luc Ria (2010) à

l'Institut français de l'Éducation (École Normale Supérieure de Lyon-France). Cette méthode est basée sur un programme de formation technologique pour enseignants qui consiste en une analyse-vidéo croisée des points de vue de chercheurs, de pairs enseignants et d'experts professionnels en éducation, dont les phases ont permis d'enquêter sur le métier quotidien des enseignantes en Éducation Maternelle participantes, au moyen de l'auto, co et allo-confrontation avec les enregistrements de leurs vidéos de classe. À cet égard, des auteurs comme Ainscow et al. (2001), Pérez (2018), Vaillant et Marcelo (2015) s'accordent à dire que les processus de formation des enseignants peuvent correspondre à une résonance collaborative qui part des expériences analysées et réfléchies sur la propre pratique professionnelle.

L'une des principales constatations de l'étude porte sur l'approche de la vidéoformation, en tant que réflexion sur la propre pratique²⁹ (auto-confrontation) et l'apport critique sur la pratique d'enseignement et pédagogique réalisés dans les établissements d'enseignement participants, afin de construire de nouvelles façons d'enseigner, de gérer la classe et de mettre à jour les connaissances nécessaires pour relever les défis dans l'Éducation Maternelle. L'une des conclusions a été que la méthodologie Néopass@ction peut être mise en œuvre dans les établissements d'enseignement dans le cadre des processus d'évaluation des enseignants: son approche critique-réflexive a un effet positif pour établir des plans d'amélioration pour le développement professionnel.

Formation des enseignants

La formation des enseignants est cruciale pour les professionnels de l'éducation: l'actualisation et le développement de leurs compétences sont nécessaires pour remplir efficacement leur rôle dans des contextes

²⁹ Note des coordonnateurs: dans le projet initial de la plateforme Néopass@ction (2010), l'auto-confrontation a été employée pour recréer le couplage de l'enseignant ou de l'enseignante à sa situation de classe, pour favoriser la mise en mots authentique de ses expériences, son vécu, ses raisonnements. Ainsi, l'enjeu était prioritairement le dévoilement du vécu avant toute interprétation réflexive ou évaluative.

éducatifs changeants, mettant en scène de classe leurs connaissances théorico-méthodologiques et l'application pratique de leurs études.

Parmi les perspectives présentées dans la formation des enseignants figure la réflexion et la transformation de leur propre pratique: une double connexion entre la théorie et la pratique. Il est donc nécessaire d'analyser l'impact quotidien de l'enseignant et de son enseignement afin d'observer les réussites d'apprentissage de ses étudiants. À cet égard, Tójar (2006, cité dans Cervantes, 2019), affirme que « l'enseignant doit systématiquement réfléchir à sa pratique, à son travail en classe et dans son établissement, et, à partir de cette méthodologie réflexive et critique, participer à la transformation de la réalité éducative qui l'entoure » (p. 19).

Pour leur part, Vaillant et Marcelo (2011) affirment que « les programmes de formation exigent aux établissements de formation de fournir des informations sur la manière dont elles articulent leurs cours, les preuves empiriques sur le processus d'enseignement-apprentissage, les façons dont les cours sont enseignés, la présence de technologies, les liens entre les expériences » (p.79). De manière à ce que tous les processus de formation soient structurés autour des connaissances professionnelles, les relations qui se produisent dans la pratique et les méthodologies utilisées.

Aujourd'hui, la formation des enseignants a des nouvelles perspectives et approches, comme l'expriment Rico-Gómez et Ponce (2022):

Dans le cadre de cette école souhaitée, les enseignants sont des acteurs clés. Sans leur action, il n'y a pas d'apprentissage ni d'innovation, et aucun changement réel dans l'éducation n'est possible. Par conséquent, toute transformation du système éducatif exige que les enseignants partagent les idées sur lesquelles ils se fondent, qu'ils modifient leurs pratiques et qu'ils adaptent les nouveaux principes aux nouvelles (ou anciennes) réalités. (p. 79)

L'acquisition de connaissances théoriques sur la pédagogie et la didactique, l'utilisation de méthodologies actives, l'application de

la neuroscience éducative, l'utilisation des TIC, entre autres, sont des exigences fondamentales pour les enseignants d'aujourd'hui. Cependant, pour parvenir à un changement dans le système éducatif équatorien, il faut d'abord avoir une analyse introspective de la propre pratique pédagogique qui conduise à une amélioration de l'éducation qui s'adapte aux contextes réels et contribue à la conception de nouvelles façons d'enseigner. La formation des enseignants implique encourager le développement de compétences sociales, communicatives et de réflexion constante sur les actions éducatives dans le domaine professionnelle.

Quant à la modalité de la formation des enseignants, elle peut varier en fonction du contexte et des besoins spécifiques des enseignants. En ce sens, des programmes de formation continue peuvent être conçus tout au long du parcours professionnel de l'enseignant, y compris: des ateliers, séminaires, pratiques d'enseignement, entre autres. Tout cela fait partie du processus intégral et continu de construction de connaissances théoriques, de développement de compétences sociales, pratiques, communicatives et de leadership, qui garantissent la qualité professionnelle de l'éducation et qui répondent aux défis du système éducatif, prenant en compte les besoins et les intérêts des étudiants.

Vidéoformation des enseignants

Le programme Néopass@ction consiste en une stratégie de vidéoformation des enseignants: son application adaptée à l'Éducation Maternelle en Équateur, a consisté à étudier conjointement entre les chercheuses et les enseignantes participantes, leur travail professionnel dans le contexte éducatif de l'Éducation Maternelle équatorienne, dans des situations réelles de classe, au moyen de l'analyse de leurs classes enregistrées sur vidéo. Cette analyse vidéo a combiné un processus: d'analyse individuelle (auto-confrontation), d'analyse groupale (co-confrontation entre pairs d'enseignants), et une analyse d'experts dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants (allo-confrontation) (Ria, 2017, cité dans D'Aubeterre et Castellanos, 2020).

Comme caractéristique principale et propre de cette méthodologie de vidéoformation, il a été jugé pertinent de choisir des moments précis des pratiques des enseignants participants: les « temps critiques » et les « temps typiques »³⁰ d'une classe, dans le but de réfléchir, dialoguer et concevoir une façon d'agir en classe, pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Néopass@ction est considérée comme une méthodologie de vidéoformation dans la pratique d'enseignement située (*in situ*), qui implique une procédure à travers des phases de confrontation-évaluation de trois types: auto, co et allo-confrontation. Certains des principes de cette méthodologie de vidéoformation sont présentés ci-dessous.

1. Partir systématiquement de moments réels de la pratique d'enseignement, sur des questions liées à l'activité elle-même, plutôt que sur les contenus enseignés.
2. Enregistrer sur vidéo l'expression verbale des expériences des enseignants: décrire, analyser et questionner l'efficacité et la pertinence des modalités d'enseignement enregistrées.
3. Proposer, pour chaque situation professionnelle, le regard croisé des enseignants participants, d'experts en formation des enseignants et de chercheurs, afin de montrer la complexité du travail d'enseignant et sa dynamique de transformation.

Selon Gaudin et al. (2023), « il est impératif de prendre en compte, d'une part, les caractéristiques de leur contexte professionnel (c'est-à-dire le type d'établissement et le public scolaire, les possibles limitations et problèmes) et, d'autre part, leurs caractéristiques personnelles: leur expérience de formation » (p.4). En ce sens, la vidéoformation dispose d'un processus basé sur des dimensions: a) les caractéristiques des enseignants en formation, b) les caractéristiques du contexte et c) les caractéristiques personnelles: ainsi, une analyse triangulaire entre

³⁰ On entend par « temps critiques » les situations problématiques dans lesquelles un événement génère des perturbations ou des ruptures dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les « temps typiques » correspondent aux activités de classe routinières, dans lesquelles le processus d'enseignement-apprentissage s'écoule de manière cohérente ou harmonieuse.

la perception, l'interprétation et la projection se constaterait lors du visionnage des vidéos des classes.

Méthodologie

Cette recherche sur le terrain s'inscrit dans une approche herméneutique-phénoménologique, avec un focus critique-réflexive sur l'action éducative, dans laquelle on part du principe, avec Barnacle (2004), que « la notion d'expérience vécue a apporté une base pour que les chercheurs en éducation puissent réfléchir sur leur propre expérience personnelle en tant qu'éducateurs, théoriciens de l'éducation, dirigeants et responsables de la politique éducative » (p. 57). Par conséquent, cette étude a commencé par des observations de classe, en se focalisant sur l'analyse de la vidéoformation.

Six (6) enseignantes de deux établissements d'Éducation Maternelle, situés dans les provinces équatoriennes d'Azuay et de Cañar ont participé et se sont impliquées dans ce processus de recherche rigoureux et responsable: leur coopération a été permanente pendant et après l'étude.

L'étude a été menée en modalité virtuelle, en raison de la période de confinement imposée par la pandémie de COVID-19. Les analyses ont été réalisées à partir de vidéos obtenues sur la plateforme Zoom: Il s'agissait d'enregistrements de 30 minutes de classe; ceux-ci ont été réalisés pendant les trois moments curriculaires d'une classe: pour chaque enseignant, 5 vidéos ont été enregistrées et ensuite segmentées en fonction des temps critiques et des temps typiques de chaque classe.

Un autre aspect conceptuel proposé par Ayala (2008), qui a soutenu ce processus méthodologique herméneutique, se réfère au fait que son « intérêt est orienté vers la détermination de la signification et de l'importance pédagogique des phénomènes éducatifs vécus au quotidien » (p. 411). Il faut bien sûr préciser que dès la phase initiale de la recherche et tout au long du processus de collecte et d'analyse des données empiriques, des moments de réflexion sur la propre pratique pédagogique de chacune des enseignantes participantes, qui exprimaient de manière

analytique certaines lacunes au cours de leurs cours, ont été enregistrés et interprétés.

Tableau 1. Indicateurs des temps observés d'une classe

Temps critiques	Temps typiques
<ul style="list-style-type: none"> • Antécédents • Conséquents • Manifestations de la crise • Réaction de l'enseignante • Expérience affective de l'enseignante • Manifestations comportementales des enfants • Stratégie de reprise du contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> • Antécédents • Conséquents • Manifestations du moment typique • Réaction de l'enseignante • Expérience affective de l'enseignante • Manifestations comportementales des enfants • Stratégie de rupture du temps typique

Source: Élaboration propre.

Le Tableau 1 montre les indicateurs des temps critiques et typiques d'une classe, qui ont permis d'organiser les données collectées et analysées dans phase I par les enseignantes participantes et les chercheuses. A travers d'un processus de co-confrontation, les enseignants ont déterminé les temps critiques et typiques des classes de leurs collègues: l'interprétation à ce premier niveau a configuré les sous-catégories de l'étude et, de ses résultats préliminaires, des nouvelles catégories d'analyse ont émergé, lesquelles ont été discutées et intégrées tout en donnant lieu à des révisions théoriques, pour ensuite les incorporer dans la plateforme du programme Néopass@ction de vidéoformation d'enseignants en Éducation Maternelle.

Suivant la méthodologie Néopass@ction, dans la phase II, une revue des vidéos enregistrées avec des experts en Éducation Maternelle a été faite (processus d'allo-confrontation) et les extraits les plus significatifs d'analyse et de réflexion sur les temps critiques et les temps typiques des pratiques pédagogiques des enseignantes participantes ont été identifiés. Ensuite, dans la phase III, le processus d'auto-confrontation a été organisé, dans lequel chaque enseignante participante a analysé les vidéos de ses cours. Enfin, dans une autre session (phase IV), on a procédé au visionnage des observations données par les experts en

Éducation Maternelle, où l'on a obtenu des informations enrichies sur les mêmes situations d'étude (« temps critiques » des classes). Ces regards croisés des enseignantes participantes, des chercheuses et des experts en formation professionnelle ont permis de générer une pensée critique, analytique et réfléchie sur la pratique pédagogique de ces enseignantes dans leurs classes.

Dans le programme Néopass@ction il y a une phase finale qui correspond au développement d'une plateforme numérique de vidéoformation (en ligne) avec l'objectif de créer un dispositif de ces expériences, une sorte d'espace-vitrine avec des situations et acteurs éducatifs de l'expérience de vidéoformation des enseignants. Cette plateforme constitue une ressource technologique pour différents utilisateurs potentiels. Parmi eux, des enseignants qui cherchent à apprendre des expériences vicariantes pour améliorer leur pratique pédagogique en bénéficiant d'une autoformation, en identifiant et en s'identifiant avec les moments critiques et typiques des classes effectuées par d'autres collègues, dans lesquelles des stratégies et des ressources peuvent être mises en œuvre à partir de la gestion d'un autre professionnel.

Analyse de résultats

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude de formation des enseignants par vidéo étaient positifs: les enseignantes participantes ont développé un processus d'analyse et d'introspection sur leur propre pratique pédagogique, au cours duquel on a clairement identifié leur capacité métacognitive pour comprendre leur rôle d'enseignant dans l'établissement, ainsi que leurs possibilités de transformer leur propre pratique. Chacune des phases de la méthodologie Néopass@ction (processus d'auto, co et allo-confrontation) ont été accompagnées par les chercheuses, également, il était essentiel de disposer d'une équipe externe d'experts formateurs en Éducation Maternelle, pour analyser les vidéos et apporter des contributions pédagogiques aux six enseignantes participantes pour une éventuelle construction d'amélioration pédagogique dans leur pratique d'enseignement.

Pour ce chapitre, l'approche et les apports critiques-réflexifs des six (6) enseignants volontaires participant à l'étude ont été pris en considération. À la fin de la recherche, une interview finale d'analyse réflexive leur a été proposée pour évaluer la portée et l'impact de la méthodologie mise en œuvre avec elles dans les deux établissements d'enseignement de l'Éducation Maternelle. Cet entretien, de type semi-structuré, a été individuel et réalisé à l'aide de la plateforme Zoom, sur la base d'un scénario de six questions organisées en fonction des processus de vidéoformation, concernant l'auto, co et allo-confrontation. Les données obtenues, présentées dans le Tableau 2, montrent des apports précieux résultant de cette recherche.

Dans la colonne des « analyses interprétatives » du Tableau 2, certains mots et expressions clés sont mis en évidence en appliquant le code chromatique suivant, lié aux catégories d'analyse suivantes: * = Formation des enseignants; * = Processus de réflexion; et * = Amélioration de la pratique.

Tableau 2. Analyse des entretiens des enseignantes après la mise en œuvre de Néopass@ction

Thèmes des questions	Réponses	Analyse interprétative
1. Quels aspects, idées, commentaires, visionnés dans les vidéos de co et hétéro-évaluation? considérez-vous comme précieux pour l'analyse personnelle?	<ul style="list-style-type: none"> • EV: - « on apprend toujours pour enseigner, il y a des choses à améliorer », « organiser la journée, les ressources et analyser les activités significatives ». • APE: - « identifier ma faiblesse, à savoir que je n'utilise pas beaucoup la technologie, mais je m'engage à me préparer, à me former, pour améliorer l'apprentissage ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Une réflexion constante sur la pratique d'enseignement, le retour d'information des autres permet d'analyser les améliorations et de corriger les erreurs. • Identification de l'importance dans la formation des enseignants, apprendre pour enseigner.

	<ul style="list-style-type: none"> • APA: - « Améliorer la motivation des enfants », « utiliser une méthode pour capter l'attention des étudiants, apprendre les nouvelles façons d'enseigner. • CP: - « Je pense qu'il est nécessaire d'accompagner les activités, les enfants agissent aussi », « améliorer l'utilisation des ressources dans les classes », « il faut apprendre les nouvelles méthodes d'enseignement pour les classes virtuelles ». • MC: - « Accorder l'importance nécessaire à la motivation des enfants et à la participation des familles », « interagir avec les enfants ». • MM: - « tous les commentaires des experts, nous les prenons en compte et nous les améliorons », « je souligne quelque chose de positif et c'est que j'utilise le matériel concret qui attire l'attention des enfants dans les classes » • VM: - « capturer un peu plus l'attention des enfants pendant le cours », 	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur de l'utilisation des ressources et organisation de celles-ci. • Importance de maintenir la motivation et l'attention des enfants. • Relation directe et interaction avec la famille et les enfants. Il est proposé de créer des formations pour les parents.
<p>2. Parmi ces aspects précieux sélectionnés, quels sont ceux que vous considérez comme points d'amélioration dans la journée de votre pratique ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EV: - « réfléchir aux activités motivantes pour les enfants, créer des activités avec leur corps et leur environnement, en raison de la virtualité • APE: - « par à la technologie, nous éveillons l'intérêt des enfants, il y a une intercommunication. 	<p>Pour améliorer la pratique d'enseignement, ils s'accordent sur des aspects tels que:</p> <p>Réfléchir aux activités autour de la virtualité, avec des ressources disponibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envisager des processus de réflexion sur l'enseignement, la didactique, les méthodes et les ressources.

	<ul style="list-style-type: none"> • APA: - « travailler et améliorer ma motivation, planifier mes cours avec des nouvelles méthodologies d'enseignement », « mettre en œuvre ce processus d'évaluation, on obtient des améliorations en tant qu'enseignant » • CP: - « améliorer mon enseignement, puisque le modèle de l'enseignant est l'exemple à suivre pour l'enfant apprenant, interagir davantage avec les enfants » • MC: - « travailler avec le matériel, considérer les ressources à utiliser », « travailler avec les familles, les orienter avec un manuel » • MM: - « penser à intégrer la technologie dans la planification et observer par la suite »- • VM: - « Être réceptive, ce qui conduira à l'amélioration de la pratique d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer l'intérêt et la motivation des enseignants et des enfants. • Intégrer la technologie, apprendre sur des ressources pour l'éducation.
<p>3. Quelles actions ponctuelles pourriez-vous entreprendre pour la mise en œuvre de ces changements, correspondant aux points d'amélioration mentionnés dans la question précédente ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EV: - « réaliser de courtes vidéos de cours pour l'auto-analyse », « établir des accords sur la méthodologie d'enseignement », « travailler avec les parents » - • APE: - « proposer des ressources variées pour l'enseignement », « les cours s'améliorent si l'enseignant est interactif pendant les cours ». • APA: - « considérer le jeu comme un processus d'apprentissage et de travail », « développer des cours dynamiques qui attirent l'attention des enfants ». 	

	<ul style="list-style-type: none"> • CP: - « améliorer les classes dans la plateforme Zoom, focaliser sur tous les enfants, être attentif à chacun; utiliser le langage verbal et corporel pendant les cours », augmenter les ressources »- • MC: - « On peut mettre en œuvre des activités de nos collègues et nous enrichir aussi par les critères des experts » • MM: Ne répond pas à ce qu'on lui demande. • VM: - « Réussir à rendre les enfants plus actifs et autonomes avec les méthodologies d'enseignement, améliorer ma voix pour capter l'attention et interagir davantage pendant les cours, c'est difficile dans le monde virtuel. 	<p>Les enseignantes participantes ont une attitude proactive.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elles s'accordent pour améliorer leur pratique d'enseignement en intégrant des ressources concrètes, numériques et didactiques, ainsi que des ressources visuelles telles que le corps. • Démarche pour apprendre les méthodologies actives, le jeu et le dynamisme dans leurs classes. • Elles mettent en évidence l'attitude des familles comme une contrainte ou comme une influence.
<p>4. Avez-vous des commentaires ou des réflexions à formuler sur l'un des processus de co et hétéroévaluation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EV: - - « Cela a été un espace de réflexion, le fait de nous auto évaluer entre tous, nous permettent de porter plus d'attention à ce que nous faisons, car dans la vie quotidienne nous ne voyons pas • APE: - « - » En tant qu'enseignant, j'ai réalisé que je pouvais m'améliorer, il est utile d'écouter mes échecs professionnels et j'ai réfléchi, et j'en ai déjà mis en œuvre de dans mes classes, et j'ai vu des changements chez mes étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ces types d'évaluation ont été considérés comme des défis et des attentes, et toutes les participantes ont fait preuve d'une attitude d'acceptation, de réceptivité et d'un sentiment proactif. • La réflexion et la motivation pour l'auto-analyse ont été générées afin d'améliorer la pratique d'enseignement. • Une position visant à valider les opinions des autres est apparente.

	<ul style="list-style-type: none"> • APA: - « Cela a été un espace de réflexion et d'enrichissement pour observer et évaluer mes collègues, comme l'écoute de leurs observations, ce sont de nouvelles orientations pour améliorer »- • CP: - « C'est bien que quelqu'un me dise ce que je peux améliorer, parce que l'on cherche à être un bon enseignant. • MC: - « Je ne suis pas d'accord avec les experts, par exemple, la limite de temps, ils m'ont demandé de commenter mes cours, en présentiel si je le fais, avec ce processus, on va réaliser et prendre l'aspect positif de tous les experts et si on a besoin de s'améliorer, on est conscient »-. • MM: - « Nous travaillons, nous aidons les parents et les enfants, et grâce à ce processus, j'ai pu comprendre comment les autres me voient, en tant qu'enseignante, j'ai réalisé qu'il y avait matière à amélioration, c'est très précieux que les autres me disent ce que je fais mal, pour que je puisse m'améliorer ». • VM: - « Je me suis sentie motivée, même si cela m'a mise mal à l'aise au début, mais j'ai compris qu'il s'agissait d'un processus visant à améliorer la qualité de mon enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il est considéré comme un processus d'apprentissage, il est assumé comme une position au changement. • La réflexion des collègues et des experts professionnels contribue à la formation des enseignants.
--	--	--

<p>5.Comment vous êtes-vous senti après ce processus d'auto, co et hétéroévaluation ?</p> <p>Avez-vous répondu à vos attentes ?</p> <p>Avez-vous ressenti de la confiance dans le processus ?</p>	<ul style="list-style-type: none">• EV: - « J'ai senti que je pouvais voir mes défauts et mes bonnes pratiques, je l'ai apprécié car je peux identifier par moi-même les aspects à améliorer »• APE: - « sentiment de gratitude pour la possibilité de s'améliorer en tant que professionnel ».• APA: - « Je l'ai pris comme quelque chose de positif, parce que cela me sert », « c'est juste un processus »• CP: - « Je me suis senti bien, je l'ai pris avec l'expectative de savoir où nous allons avec les processus, ça m'a aidé à apprendre beaucoup de choses, revoir les cours de mes collègues m'a aidé à voir en moi-même mon travail• MC: - « Je me suis senti en confiance, cela m'a beaucoup aidé »• MM: - « Je n'ai pas remarqué les petits détails que les autres ont visualisés, c'était un processus précieux, en tant qu'enseignants nous apprenons tous les jours et il y a toujours quelque chose de nouveau à appliquer et à améliorer »• VM: - « Je me suis senti à l'aise et tranquille, car cela a été très utile, nous ont aidés à intérioriser, valoriser et améliorer notre travail »	<ul style="list-style-type: none">• L'ensemble du processus (auto-, co- et hétéro-évaluation) a favorisé la réflexion sur l'enseignement en Éducation Maternelle, toutes s'accordent à dire que cette expérience a permis une amélioration constante de leur travail.• On remarque des opportunités d'apprendre de nouvelles choses en tant que professionnel.• Confiance et acceptation, attitude positive et analytique, il y a une approche critique de leur agir d'enseignement.• Processus d'auto-confrontation constante pour promouvoir la formation et l'actualisation des enseignants.
--	---	--

6. Qu'est-ce qui a été le plus confortable et le plus gênante, difficile de tout le processus ?

- EV: - « Les enregistrements, les faire, les présenter aux autres et le fait de savoir qu'ils vont les évaluer, la chose la plus difficile a été de faire face à l'autocritique et de savoir que je pouvais faire mieux.
- APE: - « reconnaître les erreurs commises, en même temps elles ont été précieux pour s'améliorer.
- APA: - « penser à la façon dont les autres me verront, écouter les experts et prendre des recommandations pour la pratique d'enseignement »-.
- CP: - « regarder la vidéo de la classe de mon collègue, j'aimerais regarder celle d'autres enseignantes », « choisir de nouvelles stratégies pour améliorer mes cours, m'auto-instruire »-
- MC: - « c'était difficile d'accepter le regard des autres, peur d'être critiquée, alors que nous sommes là pour apprendre » -
- MM: - « accepter les commentaires des experts, la chose la plus facile était d'accepter ceux de mes collègues »
- VM: « Le plus compliqué a été de m'enregistrer, j'avais peur d'écouter les évaluations, la première m'a fait mal, je me suis demandé: est-ce que j'agis si mal ?
- Je me suis dite que je devais m'améliorer, car si les autres me le disent, c'est que je suis vraiment en train d'échouer » -
- D'une manière générale, tous les enseignantes participantes ont estimé qu'il y a eu une acceptation lors de l'écoute des observations des autres.
- Le défi consiste à écouter les recommandations et, à partir de là, formuler des propositions et des stratégies d'amélioration.
- Moments d'autocritique, de réflexion et d'introspection sur leurs connaissances dans leur travail d'enseignant.
- Réflexions sur l'auto-apprentissage, moments d'ouverture à l'apprentissage.
- Évaluation des processus d'auto-, de co- et d'hétéro-évaluation.

Source: Élaboration propre.

Processus d'analyse réflexive

Comme le montrent les réponses des enseignantes participantes et les analyses interprétatives correspondantes dans le Tableau 2, des contributions précieuses ont été trouvées pour cette recherche sur la vidéoformation des enseignants. Les questions posées ont permis d'obtenir des réponses comparables à celles d'autres enseignants participant à des études de référence sur Néopass@ction, où l'importance de la mise en œuvre de cette méthodologie avec des enseignants de différents établissements d'enseignement est soulignée. Les réflexions sur les processus d'auto, co et allo-confrontation, reflètent l'importance d'identifier et d'appliquer les méthodologies de formation des enseignants en fonction des facteurs du contexte éducatif réel dans lequel les enseignants travaillent.

En ce sens, les conditions imposées par la virtualité des cours dispensés par ces six (6) enseignantes participantes pendant le confinement de COVID-19, les difficultés rencontrées par leurs étudiants (élèves) pendant ces cours et les unités didactiques développées, ont été des facteurs importants qui ont influencé la dynamique de la classe virtuelle pour cette modalité d'enseignement. D'autre part, les enseignants ont souligné l'importance qu'il convient d'accorder à l'utilisation de ressources didactiques appropriées pendant les classes. Selon Velásquez (2023), après l'émergence des nouvelles technologies numériques, les processus de formation dans le domaine de l'éducation ont subi de profonds changements; en d'autres termes, « le paradigme pédagogique traditionnel a été remplacé par de nouvelles formes d'interaction dans les environnements d'apprentissage virtuels » (p. 397). Une approche éducative globale peut être envisagée à partir de nouvelles stratégies d'enseignement, ainsi qu'une diversité d'activités avec l'utilisation de nombreuses ressources virtuelles disponibles, afin de réaliser des expériences d'apprentissage significatives pour les étudiants.

Un autre sujet de réflexion des enseignantes et des experts a été la formation des enseignants à l'utilisation des TIC dans l'éducation

préscolaire et la connaissance des méthodologies d'enseignement virtuel pour les enfants, en tant que besoin impératif pour les enseignants, afin de mettre à jour leurs connaissances et de contribuer à la qualité de l'éducation qu'ils dispensent. En ce qui concerne ce résultat, Villamizar (2021) affirme que « les stratégies qui enrichissent l'enseignement, les rencontres riches en connaissances, le jeu symbolique, l'apprentissage significatif, les méthodologies actives, l'apprentissage coopératif et collaboratif, l'intérêt, la curiosité et l'apprentissage par projet » (p. 2) devraient être incorporées dans les méthodes d'enseignement (p. 2). Ainsi, l'utilisation de méthodologies actives est considérée comme une discipline qui conduit à un apprentissage réfléchi et significatif pour les enfants, en appliquant une variété de stratégies qui répondent à leur intérêt et à leur curiosité.

En ce qui concerne les processus d'auto-confrontation, la pertinence de l'analyse introspective peut être appréciée: en observant leurs propres vidéos, les enseignantes participantes ont élaboré une réflexion sur leur propre pratique d'enseignement, dans laquelle elles ont veillé à l'amélioration de la qualité éducative de leurs classes, identifié leurs lacunes, leurs limites, mais aussi leurs aspects positifs en tant que professionnelles de l'éducation. Elles ont fait preuve d'autocritique, mais ont aussi été intrinsèquement motivées pour présenter des propositions de transformation de l'enseignement dans leurs établissements.

Les réponses axées sur cette catégorie d'étude ont mis en évidence la nécessité d'améliorer la pratique de l'enseignement et d'acquérir de nouvelles connaissances en matière de technologie et de méthodes d'enseignement. Cela est lié à l'affirmation de Pérez (2018) selon laquelle la rationalité pour les écoles repose sur une compétence de base: « penser, vivre et agir avec autonomie », car l'identification de ses propres modèles d'action peut conduire consciemment à des changements significatifs dans le travail d'enseignement.

En ce qui concerne les questions relatives à la mise en œuvre des stratégies d'amélioration dans la pratique, les enseignantes participantes ont souligné l'importance de la méthodologie Néopass@ction en tant que modèle possible d'évaluation institutionnelle, étant donné que trois types d'évaluation formative pourraient être réalisés, applicables pour une proposition d'amélioration annuelle au Ministère de l'Éducation. Ceci est en accord avec Stakeholders (1998) selon lequel l'évaluation devrait être basée sur la communication et l'inclusion substantive et fonctionnelle de tous les sujets actifs. Elle est également en accord avec Escudero (2003), pour qui « l'évaluation du contexte doit être utilisée de manière prospective pour identifier les buts et les objectifs et pour définir les priorités » (p.18). De ce point de vue, tout processus d'évaluation devrait avoir pour fonction de donner de nouvelles opportunités d'amélioration continue, dans ce cas, de la pratique d'enseignement.

Il ne fait aucun doute que l'analyse et la réflexion finale des enseignantes participantes ont été essentielles pour évaluer les résultats obtenus dans le cadre de cette étude, suite à la mise en œuvre de la méthodologie Néopass@ction dans les deux établissements équatoriens d'Éducation Maternelle participants. Au cours de l'analyse interprétative des réponses des enseignantes participantes, présentée dans le Tableau 2, il a été possible d'identifier trois catégories d'analyse émergentes, auxquelles un code chromatique a été attribué, à savoir: Formation des enseignants (*), Processus de réflexion (*), Amélioration de la pratique (*). Sur la base de ces catégories d'analyse émergentes, le Tableau 3 propose une synthèse réflexive de ces résultats, dans laquelle on peut apprécier l'interrelation entre ces catégories issues des processus d'auto, co et allo-confrontation proposés dans la méthodologie Néopass@ction.

Tableau 3. Synthèse des résultats dans 3 catégories d'étude

*	*	*
FORMATION D'ENSEIGNANTS	PROCESSUS DE RÉFLEXION	AMÉLIORATION DE LA PRATIQUE
Le besoin constant d'autoformation et de mise à jour des connaissances pour améliorer leur pratique pédagogique.	Implication de l'analyse critique et réflexif, individuel et collaboratif pour qu'elle soit significative.	Par le biais des relations de collaboration, on favorise une culture du savoir, on partage des connaissances et on construit socialement.
Les manières d'enseigner doivent être adaptées aux méthodologies, aux ressources, aux contextes actuels de l'enseignement, ainsi qu'à l'environnement de l'enfant, et faire de la motivation un élément principal des processus d'enseignement.	Nouvelles explorations par l'observation et l'identification de faiblesses et opportunités à partir de leur propre pratique.	L'auto-analyse et la réflexion propre et intériorisée favorisent intrinsèquement l'innovation dans la pratique de l'enseignement.
Considérations sur des stratégies de réflexion avec des collègues et des professionnels experts qui contribuent à la formation d'enseignants, comme communautés d'apprentissage pratiques.	Évaluation dans les processus d'auto-évaluation, de l'hétéro-évaluation et co-évaluation comme un discours dialogique éducatif pour l'amélioration.	L'amélioration de la pratique est liée à l'attitude proactive des éducatrices, à leur capacité de gestion, à leurs aptitudes sociales vis-à-vis de la communauté éducative.

Source: élaboration propre.

Discussion

La méthodologie Néopass@ction et ses propres principes ont permis de dissocier des aspects importants et précieux de la praxis des six enseignantes participantes, parmi lesquels les processus d'autoréflexion imposés à partir des moments réels de la pratique d'enseignement. Après l'enregistrement vidéo des informations observées (expressions des enseignantes pendant leur auto-confrontation) et le regard croisé des pairs et des experts (co et allo-confrontation), on a pu recueillir des données qui rendent explicite une analyse critique et réflexive de ces enseignantes d'Éducation Maternelle, évaluant les améliorations possibles de leur pratique d'enseignement afin de contribuer à la transformation de l'éducation.

Dans ce sens, en ce qui concerne la formation des enseignants, Ainscow et al. (2001) affirment que « l'apprentissage coopératif peut

s'étendre au-delà des portes de l'école pour inclure les parents et, bien sûr, les membres de la communauté locale [...] l'attitude de l'enseignant est vitale » (p.56). En d'autres termes, l'enseignant et ses actions vont au-delà de la salle de classe, ils sont liés aux familles et à la communauté: leur travail éducatif implique un processus de métacognition, dans lequel leurs compétences professionnelles sont évidentes. Selon ces auteurs, « il s'agit de stimuler la métacognition comme moyen de promouvoir la capacité d'autonomie et d'autorégulation de l'apprentissage développemental » (p.56). Pour sa part, Pérez (2012) soutient que la formation des enseignants consiste à « apprendre à apprendre, à connaître ses propres forces et faiblesses dans le domaine du savoir et de l'action » (p. 210).

Tous ces auteurs accordent une grande importance à la formation basée sur l'autoréflexion, qui est une fonction intrinsèque de la transformation et de la nécessité de se reconstruire personnellement et professionnellement. En ce sens, cette recherche est associée à d'autres études liées à la formation des enseignants, comme celles de Vaillant et Marcelo (2015), celles de Kolb (2013, cité dans Vaillant et Marcelo, 2015), pour qui « le processus d'apprentissage expérientiel est interprété comme un cycle de quatre étapes, impliquant: l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active » (p.27). De cette manière, on conçoit que l'ensemble du processus réalisé dans cette recherche sur la formation vidéo des enseignants dans deux établissements d'enseignement équatoriennes d'Éducation Maternelle constitue une référence dans ce domaine, qui peut être liée à des processus d'auto, co, hétéro-réflexion partagée pour parvenir à des changements personnels-groupes à partir du travail concret des enseignants.

Ces auteurs soutiennent également un modèle de résonance collaborative, qui est un processus d'apprentissage de l'enseignement à partir d'expériences, de connaissances et de situations vécues dans des contextes éducatifs et analysées par le biais de stratégies telles que les récits quotidiens, les discussions réflexives, les enquêtes en classe, les documents structurés, la réflexion sur l'action et les communautés

d'apprentissage. On considère que ce modèle s'articule avec la méthodologie Néopass@ction et avec les objectifs définis dans cette recherche, où l'on souligne l'importance du travail collaboratif, en appliquant des techniques et des instruments qui provoquent des moments d'auto, co et allo-confrontation, de régulation et d'analyse de l'exercice d'enseignement, consolidant ainsi les processus d'auto-réflexion et de réflexion partagée.

Quant à la catégorie « Amélioration de la pratique », elle s'est concentrée sur l'analyse de l'interrelation entre l'importance de la qualité de l'éducation et la mission du professionnel de l'enseignement, son développement personnel et son engagement à soutenir l'éducation pour le système éducatif. Cela va dans le sens de Pérez (2012), pour qui il est essentiel de connaître ses propres forces et faiblesses, ainsi que d'identifier les possibilités de changement et de reconstruction, car cela contribue à l'estime de soi de l'enseignant afin d'améliorer sa pratique et de continuer à apprendre.

Enfin, à l'instar d'Elliot (2000), nous avons convenu que « notre rôle en tant que chercheurs externes consistait davantage à faciliter qu'à contrôler la réflexion des enseignants sur leurs pratiques [...] La recherche en classe est devenue un processus coopératif » (p. 34). Il s'agissait vraiment de comprendre le processus de réflexion critique des enseignantes participantes, à travers leur auto et co-confrontation: ainsi, à travers ces expériences et leurs résultats, une conception de la formation vidéo des enseignants et de l'auto-réflexion partagée émerge, dans le cadre d'un processus d'amélioration de sa propre pratique qui génère des changements institutionnels.

Conclusions

L'adaptation méthodologique de Néopass@ction a proposé de déployer des processus d'auto, co et allo-confrontation, à travers lesquels toutes les enseignantes participantes des deux établissements d'enseignement d'Éducation Maternelle d'Azuay et d'Azogues ont développé une pensée critique et réflexive par rapport à leur propre pratique d'enseignement.

Ce projet de recherche a permis de prendre conscience de l'importance de la formation vidéo *in situ* des enseignants, de la mise à jour des connaissances et des méthodologies pour s'occuper des étudiants en Éducation Maternelle dans des conditions virtuelles, et de la mise en contexte de différents scénarios, ressources et différentes façons d'apprendre et d'enseigner. D'autre part, bien que le contexte de la pandémie COVID-19 et la modalité virtuelle dans laquelle cette recherche a été menée aient suscité l'intérêt et la motivation des enseignantes participantes, elles ont toutes convenu que Néopass@ction devrait être une méthodologie appliquée en permanence dans les établissements d'enseignement avec les enseignants, car elle propose de nouvelles façons d'enseigner adaptées au monde contemporain pour répondre aux besoins éducatifs des enfants qui apprennent.

Les processus d'autoréflexion sont significatifs lorsqu'ils sont intériorisés: intrinsèquement, les enseignants ressentent le besoin d'apporter des changements à leur pratique pédagogique. Pour cette raison, l'expérience des enseignantes participant à ce programme de vidéoformation des enseignants Néopass@ction a été un processus collaboratif pluriel d'évaluation de la pratique dans le système d'Éducation Maternelle, qui contribue à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les établissements. Il est conseillé d'installer en Équateur des pratiques d'auto, co et allo-confrontation des enseignants et de générer des communautés d'apprentissage professionnel par le biais de systèmes d'évaluation basés sur des méthodologies collaboratives flexibles telles que Néopass@ction, qui permettent un retour d'information sur les pratiques d'enseignement et génèrent des propositions de formation vidéo à la fois *in situ* et par procuration grâce à l'utilisation de plateformes numériques.

Références

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras

- experiencias, *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 409-430. ISSN: 0212-4068
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., West, M. (2001) *Hacia Escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea S. A. Ediciones.
- Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67. DOI:10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la Formación de Docentes como investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 17 (4). ISSN: 1696-4713 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.497>
- D'aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: Una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J-M., Rodríguez, C. y Solá, J-M (Editores), *Investigación, Innovación Docente y TIC. Nuevos Horizontes educativos*, (1485-1494) Editorial Dykinson.
- Dinello, R. (2004). *Ludotecas ludocreativas*. Aula Alegre Magisterio.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata
- Escudero, T. (2003). *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información. *Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81 Universidad de Buenos Aires.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea S.A. Ediciones
- Velásquez, S. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la Sociedad del conocimiento. Etic@net*, 23 (2). DOI: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23.i2.28101>

Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45 (2), 1-9.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>

Chapitre 9. Réflexions d'experts en formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques virtuelles lors du projet Néopass@ction UNAE-Éducation Maternelle

 **Liana Sánchez Cruz***

liana.sanchez@unae.edu.ec

 **Giovanna Rosado Holguín***

giovanna.rosado@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche du projet Néopas@ction UNAE-Éducation Maternelle, qui a consisté à explorer et analyser les réflexions des experts en formation pédagogique de l'Éducation Maternelle en Équateur, connu dans d'autres pays comme Éducation Préscolaire. Il s'est focalisé sur la mise en place d'actions éducatives destinées aux enfants de zéro à cinq ans, afin de favoriser leur développement intégral.

Éducation Maternelle en pandémie

La pandémie causée par le virus COVID-19 a entraîné des changements radicaux dans le développement des processus éducatifs à tous les niveaux dans le monde, y compris celui de l'Éducation Maternelle équatorienne. Le confinement a forcé l'adoption et l'utilisation d'outils

technologiques pour créer des environnements d'apprentissage virtuels à ce niveau d'enseignement. Les étudiants, les familles et les enseignants ont été plongés dans un processus intensif de développement des compétences numériques afin de mieux participer à cette nouvelle modalité dans laquelle les processus d'enseignement-apprentissage ont été réalisés.

La période de confinement a été marquée par différents défis, tant au niveau international qu'en Équateur. L'étude de Baptista et al. (2020) au Mexique a montré que les enseignants devaient alterner différents moyens d'apprentissage, étant donné les défis posés par l'utilisation d'outils numériques, le manque d'accès à la technologie et les fossés sociodémographiques et économiques entre les zones urbaines et rurales en termes d'accès à l'internet et aux dispositifs technologiques. En Équateur, ces difficultés étaient également visibles: dans l'accès à l'internet, la faible proportion d'appareils technologiques par personne dans les foyers et la maîtrise insuffisante de l'utilisation des ressources technologiques numériques pour l'éducation, tant chez les enseignants que chez les étudiants, leurs parents et représentants (Zhunio et Castro, 2021).

La pandémie a définitivement transformé les façons de travailler, de vivre et d'apprendre. Elle a également mis en évidence la nécessité des options pour l'Éducation Maternelle dans une modalité hybride et virtuelle qui faciliterait à la population à risque l'accès à ce niveau d'éducation (Hatch, 2021).

Pratiques pédagogiques dans l'éducation préscolaire virtuelle

La pratique pédagogique dans la modalité virtuelle diffère théoriquement, méthodologiquement et didactiquement de l'enseignement en face à face. Pour la mettre en œuvre, des conditions de base sont nécessaires pour garantir l'accès aux ressources et aux dispositifs technologiques qui permettent le développement du processus éducatif. Les limitations technologiques, émotionnelles et cognitives doivent être surmontées en termes d'utilisation pédagogique

des équipements numériques (Anaya, 2022). Il faut également une solide formation à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) adaptées à l'éducation et au développement de la famille: en d'autres termes, les enseignants, les étudiants, leurs parents et représentants doivent posséder des compétences numériques de base pour développer/accompagner un processus virtuel d'enseignement-apprentissage.

Dans cette modalité, la pratique pédagogique a dû se focaliser sur l'accompagnement et l'orientation, la coparticipation de la famille étant nécessaire à son bon développement. Cette interaction et cette relation étroite avec le foyer doit se fonder sur les apports des neurosciences, de la psychologie et de la pédagogie afin d'avoir un impact positif sur le bien-être et le développement global des enfants.

À cet égard, Cuyubamba et al. (2022), dans son étude « La pratique pédagogique enseignante dans des environnements virtuels dans les établissements d'enseignement en Éducation Maternelle de la province de Pasco 2021 », réalisée au Pérou pendant cette pandémie, ont constaté que 51% des enseignants interrogés avaient un niveau de compétences numériques, entre « bon » et « très bon ». Cependant, ils devaient améliorer leurs compétences en matière de configuration des appareils et des applications pédagogiques pour leur permettre de modifier et d'adapter le contenu, de protéger leur vie privée et de sauvegarder des copies de fichiers dans le *cloud*. En ce qui concerne l'utilisation des outils numériques, ils ont constaté que 97 % des enseignants interrogés utilisaient WhatsApp pour communiquer avec leurs étudiants, les parents et leurs collègues. Le traitement de texte le plus utilisé pour la planification était Word, et pour le travail collaboratif, Google Drive et les réseaux sociaux tels que Facebook et YouTube prédominaient.

En Équateur, dans les provinces de Cañar et Azuay (où cette recherche a été menée), Barberi et al (2021) ont mené une étude qualitative sur les succès et les défis de l'Éducation Maternelle virtuelle dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Ils y ont identifié certaines limites telles que: le manque d'adaptabilité de certains enseignants dans la transition d'une modalité à l'autre, la persistance du travail

d'enseignement avec des fiches pédagogiques, le développement de classes virtuelles avec une prédominance du discours enseignant, l'utilisation d'activités peu attrayantes et le manque d'implication du jeu en tant que ressource principale pour le développement du processus éducatif. Comme aspects favorables, les chercheuses ont constaté que certains enseignants utilisaient du matériel concret accessible et guidaient et sensibilisaient les parents pour qu'ils les accompagnent et participent aux activités éducatives de leurs enfants.

L'amélioration de la pratiques pédagogique et l'expérience Néopass@ction dans l'Éducation Maternelle

Traditionnellement, l'amélioration des pratiques pédagogiques dans l'Éducation Maternelle repose sur la formation continue. À cette fin, les enseignants sont formés dans le cadre d'ateliers, de séminaires, de conférences, entre autres; qui leur permettent d'actualiser leurs connaissances. Ils peuvent également le faire en observant le comportement des enfants et le développement de leurs compétences, afin de mesurer leurs progrès et d'ajuster le processus d'enseignement-apprentissage. De même, la communication avec les parents et les tuteurs, ainsi que le travail en équipes avec d'autres éducateurs, leur permettent de partager des idées et des ressources et d'obtenir un *feedback* d'information sur leur travail professionnel. Ce processus est essentiel pour garantir la qualité du processus éducatif.

Néopass@ction© est une méthode de vidéoformation des enseignants avec une plateforme numérique proposée par Ria (2014) de l'Institut français de l'Éducation, qui offre une approche différente des processus d'amélioration professionnelle et enrichit la pratique pédagogique à travers des perspectives de différents acteurs du processus de recherche: enseignants, chercheurs et experts en éducation. Cette méthode a servi de base au projet de recherche intitulé: Néopass@ction (2010): Une méthodologie de vidéoformation pour l'amélioration de la pratique d'enseignement dans l'Éducation Maternelle.

L'objectif de cette méthode était de contribuer à l'amélioration pédagogique des enseignants au moyen de l'observation, l'enregistrement vidéo et l'analyse de différentes situations réelles d'enseignement en classe; ces situations sont classées en « temps critiques » et « temps typiques ». Cette méthode a permis de travailler sur des situations de classe réelles survenues dans le contexte de la pandémie de COVID-19, dans des conditions virtuelles, pour réfléchir sur les pratiques de six enseignantes en Éducation Maternelle, afin de les analyser et de les améliorer.

En raison des conditions de confinement causées par cette pandémie, la recherche a été menée virtuellement, en utilisant la plateforme numérique Zoom pour interagir avec les étudiants de sept groupes et leurs enseignants respectifs de deux établissements d'enseignement d'Éducation Maternelle, situées dans les villes de Cuenca (province d'Azuay) et d'Azogues (province de Cañar) en Équateur. Deux enregistrements vidéo ont été réalisés pour chaque enseignante, qui ont été soumis à une analyse vidéo à travers un processus d'auto-confrontation, de co-confrontation et d'allo-confrontation (D'Aubeterre et Castellanos, 2019), conformément à ce qui a été proposé dans le projet.

La présente étude s'est axée sur l'analyse des résultats obtenus lors de la phase analytique de la co-confrontation par des experts en formation d'Éducation Maternelle: toutes les vidéos analysées par chaque enseignant ont été analysées par un expert en formation des enseignants de l'UNAE et d'autres universités, afin de détecter les « temps critiques » et les « temps typiques » du point de vue de l'expert. Ceci dans le but d'offrir des idées, des stratégies didactiques ou des suggestions à l'enseignant pour améliorer la situation-problème détectée (Barberi et Ordóñez, 2019, p.1).

Objectif

Analyser les réflexions des experts en formation en éducation de la petite enfance sur les pratiques pédagogiques filmées de six (6) enseignants

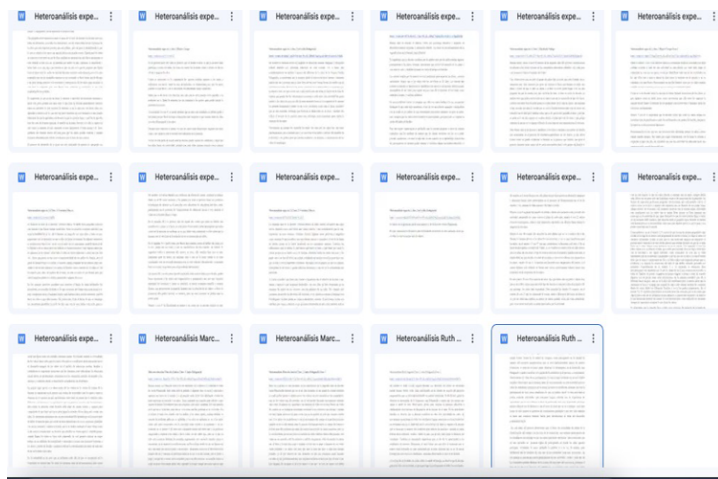
en éducation de la petite enfance participant au projet de recherche Néopass@ction: Une méthodologie de vidéoformation pour l'amélioration de la pratique pédagogique en éducation de la petite enfance.

Méthodologie

La méthodologie de cette recherche est basée sur l'analyse qualitative du discours. Celle-ci est présentée comme un champ d'étude et une technique d'analyse dédiée à l'examen de la manière dont les structures linguistiques et les pratiques discursives sont impliquées dans la formation des significations, et comment ces constructions affectent les dynamiques de pouvoir, les identités et les représentations sociales (Sayago, 2014).

Les unités d'information étaient les 28 enregistrements vidéo de l'hétéro-analyse de sept (7) expertes en formation participantes (deux vidéos pour chaque experte), sur 14 vidéos de classes virtuelles d'enseignantes en Éducation Maternelle participantes au projet de recherche évoqué. Ces enregistrements vidéo des expertes ont été transcrits en vue d'une analyse discursive ultérieure (voir Figure 1). Les expertes participantes à cette étude étaient des professeurs de l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE-Équateur) et de l'Université Casa Grande, spécialisés dans l'Éducation Maternelle, avec un long parcours professionnel et de recherche dans ce domaine.

Figure 1. Transcription des enregistrements vidéo de l'hétéro-analyse par allo-confrontation des formatrices expertes en Éducation Maternelle



Source: élaboration propre.

La procédure de collecte et d'analyse des données s'est déroulée comme suit: dans un premier temps, les analyses vidéo par allo-confrontation des expertes avec les classes enregistrées des six (6) enseignantes participantes au projet susmentionné ont été transcrites; ensuite, les données ont été organisées sur la base de codes d'identification. Dans un deuxième temps, l'analyse du discours de chaque transcription a été effectuée, en identifiant les unités de sens pertinentes dans le discours des expertes en formation, et un codage thématique a été effectué. Pour ce faire, un codage ouvert et axial a été utilisé afin d'établir les catégories émergentes et d'explorer les relations sémantiques entre elles. Un code chromatique a également été utilisé pour mettre en évidence les expressions discursives correspondant à chaque catégorie thématique émergente, comme le montre la Figure 2.

Tableau 1. Tabulation des résultats de l'analyse de l'allo-confrontation des expertes en Éducation Maternelle

SUBCATEGORIES	CATEGORIES		
	Bonnes Pratiques Virtuelles	Aspects Améliorables	Recommandations d'Amélioration
Relation enseignant-étudiant	-Le traitement cordial et affectueux des étudiants, par exemple lorsqu'elle les appelait par leur prénom et les faisait participer à la classe, en leur demandant même comment s'était passée leur journée.		Rectifier les mauvaises réponses des étudiants lors de la classe virtuelle.
Contenu de la classe	- Les experts ont noté que différents sujets étaient abordés dans les classes virtuelles.	- Le manque de variété des sujets a entraîné un manque de motivation de la part des enfants dans certaines vidéos: c'est-à-dire, s'il n'y a pas de dynamisme pendant les cours, les enfants sont facilement distraits et perdent leur attention en classe.	Maintenir l'attention des étudiants pendant les explications et encourager leur participation au cours. Expliquer aux enfants ce que sont les émotions et les aider à les gérer efficacement.
Activités de début	- Les enseignantes attendaient que tous les enfants soient connectés avant de commencer la classe; poser des questions sur la journée ou le temps; utiliser du matériel approprié; réviser les sujets précédents et la classe commençait par des activités de chant et de mouvement.	-Les expertes ont souligné qu'il est important d'indiquer le thème du cours et son objectif, ainsi que de considérer et de prendre en compte tous les enfants qui apparaissent sur l'écran pendant l'enseignement.	Donner des instructions plus positivement pour motiver les enfants à réaliser les activités virtuelles.

Activités de clôture	- Les expertes ont souligné comme positif le fait qu'une activité créative et amusante ait été incluse à la fin de la classe. Elles ont aussi considéré important qu'un compte rendu de ce qui a été travaillé a été fait et que les enseignantes ont dit aurevoir affectueusement	- L'un des aspects à améliorer serait de donner un aperçu de ce qui sera travaillé lors du prochain cours, ce qui contribuerait à maintenir les étudiants motivés et enthousiastes à l'égard l'apprentissage continu	Coordonner l'organisation de la journée entre les parents et les enseignantes. Motiver et encourager l'enfant qui n'a pas réussi une tâche du premier coup.
Accompagnement des familles	- Les enseignantes expertes ont souligné que dans les classes virtuelles, les adultes étaient activement aux côtés des enfants, renforçant ce que l'enseignante disait.	- L'enseignante devrait indiquer clairement dès le début du cours qui doit faire l'activité, car certains parents faisaient les devoirs de leurs enfants. - Il est important de fixer des règles dans les classes virtuelles pour les parents, notamment la ponctualité des entrées afin de maximiser le temps d'apprentissage et d'améliorer la qualité de l'éducation virtuelle.	Établir des normes et des règles qui permettent à la classe virtuelle de se dérouler sans heurts. Utiliser des images et des calendriers pour aider les enfants à comprendre et à se situer dans le temps.
Déroulement de la classe	- Les enseignantes prêtaient attention aux questions et aux doutes des enfants, elles ont respecté la séquence des sujets planifiés elles motivaient les enfants à tout moment, elles encourageaient la participation individuelle et collective, en plus elles avaient un bon contrôle de la classe.	Il est nécessaire d'utiliser un langage approprié et compréhensible pour les enfants afin de faciliter la communication virtuelle, car les étudiants n'avaient souvent pas une bonne connexion, ce qui rend parfois difficile d'entendre les mots de manière fluide.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Elles utilisaient des mots positifs pour les enfants, elles géraient bien le temps et donnaient des instructions claires. - Elles respectaient les enfants et leur permettaient de s'exprimer et de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en ligne. 	-	
Stratégies et ressources	<ul style="list-style-type: none"> - Elles utilisaient des chansons pour introduire de nouvelles connaissances, des mises en scène d'activités de la vie quotidienne, de même, elles ont utilisé des crayons de couleurs et des images, ainsi que des contes pour enfants accompagnés de pictogrammes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il est important que l'utilisation des outils technologiques ne remplace pas complètement l'aspect présentiel et que les familles s'engagent davantage dans l'éducation de leurs enfants. 	

Source: élaboration propre.

Analyse des résultats et Discussion

Les résultats obtenus dans cette recherche sont basés sur les réflexions des expertes participantes lors de leur allo-confrontation avec les enregistrements vidéo des six (6) enseignantes d'Éducation Maternelle participantes du projet de vidéoformation Néopass@ction mené à l'UNAE.

Les analyses vidéo des expertes ont permis d'extraire trois catégories: Bonnes pratiques virtuelles, Aspects améliorables et Recommandations d'amélioration, à partir desquelles sept sous-catégories ont émergé: Relation enseignant-étudiant, Contenu de la classe, Activités de début, Activités de clôture, Accompagnement des familles, Développement

de la classe et Stratégies et ressources. Il convient de mentionner que dans la sous-catégorie Relation enseignant-étudiant, les expertes n'ont mentionné aucun aspect susceptible d'être amélioré. Leurs contributions dans chacune de ces sous-catégories sont analysées ci-dessous.

La première sous-catégorie, Relation enseignant-étudiant: est nécessaire pour créer une ambiance harmonieuse de confiance et de respect, qui permet à l'enfant de se sentir partie du groupe. Cela va dans le sens de Jellab (2020, cité par Gélin et al., 2022), qui affirme que la relation enseignant-étudiant « nécessite de la part des enseignants un professionnalisme et une ingénierie pédagogique et didactique authentique, influençant la dynamique interactive pour favoriser l'autonomie réflexive des apprenants à distance » (p.38). De cette manière, les liens entre l'enseignant et ses étudiants sont renforcés, ce qui permet d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage dans les classes virtuelles. Dans le cas contraire, cela peut affecter le développement de l'étudiant, car le fait de ne pas se sentir membre du groupe peut nuire à l'apprentissage.

Concernant la deuxième sous-catégorie, Contenu de la classe: les expertes ont souligné qu'il était nécessaire de travailler sur divers sujets dans les classes virtuelles d'Éducation Maternelle. Il était également important de souligner qu'il faut disposer de matériel et de ressources didactiques adaptés à l'âge et aux sujets abordés.

Sur la troisième et quatrième sous-catégories, Activités de début et Activités de clôture: ces activités de routine permettent aux enfants de se sentir dans un environnement de confiance et de sécurité, offrant ainsi, un espace virtuel agréable et participatif. Pour cette raison, il était nécessaire que les stratégies pédagogiques soient axées sur les étudiants, parce que, comme le soutiennent Ponce et Arroyo (2022), « par des activités ludiques et pédagogiques, on atteint l'apprentissage souhaité dans un contexte de liberté et de respect où chaque enfant apprend à son rythme et selon son temps» (p. 21). Cela permettrait de s'assurer que les étudiants soient concentrés et engagés dans l'apprentissage, et qu'ils se sentent valorisés et soutenus tout au long du processus.

Sinon, le manque d'attention de l'enseignant peut démotiver les enfants au point qu'ils ne veulent pas entrer dans les classes virtuelles.

Une autre sous-catégorie qui a été mise en évidence lors de la vidéo-analyse des expertes, était l'Accompagnement des familles, parce que l'implication des parents a joué un rôle crucial dans le comportement scolaire des étudiants. Les preuves ont montré que le soutien des parents a eu un impact significatif sur la réussite des étudiants lors de l'apprentissage en ligne (Mayorga et Llerena, 2021). En définitive, face à l'éducation virtuelle, le système éducatif équatorien a dû inclure les familles dans le processus d'éducation des enfants, reconnaissant l'importance de la collaboration entre les deux parties. Pour obtenir un développement plus grand dans la formation des étudiants, l'intégration entre les enseignants, les étudiants et les familles a été encouragée, renforçant ainsi la relation entre les différents membres de cette trilogie éducative (Ponce et Arroyo, 2022). Pour toutes ces raisons, l'accompagnement des familles a été très important pour le développement intégral des enfants pendant les cours virtuels.

Une autre sous-catégorie qui a été mise en évidence de la vidéo-analyse des expertes, était l'Accompagnement des familles, parce que l'implication des parents a joué un rôle crucial dans le comportement scolaire des étudiants. Les faits observés ont montré que le soutien des parents a eu un impact significatif sur la réussite des étudiants lors de l'apprentissage en ligne (Mayorga et Llerena, 2021). En définitive, face à l'éducation virtuelle, le système éducatif équatorien a dû inclure les familles dans le processus d'éducation des enfants, reconnaissant l'importance de la collaboration entre les deux parties. Pour obtenir un développement plus grand dans la formation des étudiants, l'intégration entre les enseignants, les étudiants et les familles a été encouragée, renforçant ainsi la relation entre les différents membres de cette trilogie éducative (Ponce et Arroyo, 2022). Pour toutes ces raisons, l'accompagnement des familles a été très important pour le développement intégral des enfants pendant les cours virtuels.

L'avant-dernière sous-catégorie était le Déroulement des classes: elle garantissait aux enfants un espace sûr pour participer à des cours

virtuels, leur permettant de communiquer avec l'enseignante et leurs camarades. Il était également essentiel, lors de la réalisation des classes virtuelles, que les enfants soient respectés, qu'ils puissent s'exprimer et participer activement au processus d'enseignement-apprentissage.

La dernière sous-catégorie analysée était l'utilisation des Stratégies et des ressources. Il était très important que les enseignantes s'intéressent aux activités des enfants à la maison, car les stratégies d'apprentissage actives et l'utilisation des ressources disponibles au foyer les a aidés à établir un lien entre l'apprentissage en classe virtuelle et leur vie quotidienne. Dans de nombreux cas, les enfants n'ont pas pu s'acquitter de leurs tâches scolaires en raison d'un signal Internet défectueux ou du manque de matériel. Parfois, pendant l'éducation en virtualité, la pénurie de ressources économiques et numériques a contribué de manière significative à l'abandon scolaire. De nombreux étudiants ont été touchés, en raison de l'incapacité de leur famille à fournir des ressources telles que: accès à internet, ordinateur ou tablette en bon état, lieu d'étude approprié, parmi d'autres facteurs essentiels pour leur participation virtuelle aux activités scolaires (Mayorga et Llerena, 2021).

Enfin, dans la catégorie des recommandations d'amélioration des pratiques pédagogiques virtuelles: les expertes dans leurs vidéo-analyses ont souligné, majoritairement, dix recommandations d'amélioration pour toutes les sous-catégories générées dans ce projet de formation vidéo Néopass@ction avec des enseignants équatoriens de l'Éducation Maternelle. Cela a permis de développer une réflexion critique constructive sur les activités d'enseignement qui ont été menées pendant les cours virtuels en temps de pandémie dans les deux écoles participantes.

Conclusions

Les réflexions des expertes sur les pratiques d'enseignement virtuel de sept enseignantes d'Éducation Maternelle de deux écoles dans les villes de Cuenca et d'Azogues ont contribué à l'analyse des pratiques

d'enseignement des enseignantes participant au programme de vidéoformation Néopass@ction réalisé à l'UNAE pendant la pandémie de COVID-19. Dans leurs contributions, il a été possible de mettre en évidence, pour la plupart, les Bonnes Pratiques pédagogiques virtuelles et les Aspects améliorables de certaines sous-catégories, soulignant que la collaboration entre enseignants, étudiants et familles était fondamentale pendant l'éducation virtuelle, pour renforcer le processus d'enseignement-apprentissage des étudiants. L'accompagnement des familles a été crucial dans ce processus éducatif, mais il a également fallu établir des accords clairs et encourager l'autonomie des étudiants. Sans le soutien des familles, les enseignantes auraient difficilement pu maintenir l'attention et la dynamique des classes virtuelles avec les enfants: il n'y aurait pas eu de communication fluide et claire et, à peine, les activités prévues auraient été réalisées.

Ils ont également souligné que la diversification des thèmes abordés dans les classes virtuelles d'Éducation Maternelle était très importante pour éviter la monotonie et maintenir la motivation des étudiants, tant au début qu'à la fin des cours virtuels. Les activités devaient également être soigneusement planifiées, en favorisant la confiance, la participation et un adieu affectueux. Il a été constaté qu'il était nécessaire de prêter une grande attention à la relation enseignant-étudiant, car un traitement cordial et affectueux favorisait la participation active et le sentiment d'appartenance de ces étudiants. Il fallait donc utiliser des stratégies et des ressources variées, telles que des chansons, des jeux de rôle et des supports visuels, pour enrichir le processus d'enseignement et promouvoir le lien entre l'apprentissage en ligne et la vie quotidienne des étudiants.

En outre, la réflexion critique et constructive sur les pratiques d'enseignement pendant les cours virtuels a permis d'identifier des domaines d'amélioration pour optimiser le processus éducatif en ces temps de pandémie. Il a également fallu tenir compte du fait que l'adoption rapide d'outils technologiques dans les processus d'enseignement-apprentissage a amené les enseignantes à relever le défi inattendu de se familiariser avec et de comprendre ces nouveaux environnements

numériques. Dans de nombreux cas, elles ont dû apprendre rapidement à utiliser des plateformes et des ressources technologiques qu'elles ne connaissaient pas (Sánchez et al., 2021).

Pour conclure, les réflexions des expertes en formation participantes sur les pratiques pédagogiques en virtualité des six enseignantes de l'Éducation Maternelle ont souligné l'importance de la collaboration, d'une planification adéquate, d'un environnement de confiance, la diversification des contenus, l'accompagnement familial et l'utilisation stratégique des ressources dans l'éducation virtuelle, pour améliorer les pratiques pédagogiques virtuelles et garantir un processus éducatif efficace et significatif pour les étudiants.

Références

- Anaya Sánchez, Y. J. (2022). *Práctica pedagógica preprofesional de estudiantes de educación inicial de una universidad nacional*. [Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad César Vallejo, Perú] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81717>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V., y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia [National Teacher Survey before Covid-19. Challenges for distance education]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 41–88. <https://n9.cl/v2au7>
- Barberi Ruiz, O. E., Garrido Sacán, J. E., y Cabrera Vintimilla, J. M. (2021). La educación inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*. No.16. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2157/1/77-87.pdf>
- Cuyubamba-Zevallos, N. M., Pérez-Santivañez, C., y Campos-Salvatierra, O. (2022). La práctica pedagógica docente en entornos virtuales en las Instituciones Educativas de Educación Inicial de la provincia de Pasco 2021. *Redes Sociales y Ciudadanía*. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-083.pdf>

- D'aubeterre, L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J-M., Rodríguez, C. y Solá, J-M (Editores), *Investigación, Innovación Docente y TIC. Nuevos Horizontes educativos*, (1485-1494) Editorial Dykinson.
- Gélin, O., Jogneaux, C. y Sochala, L. (2022). Les interactions en classe à distance. Note de synthèse. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*. <https://hal.science/hal-03930204v2/document>
- Hatch, B. (2021). A New Paradigm for Early Childhood Education: Opening doors through virtual kindergarten 97:2, 60-63, DOI: 10.1080/00094056.2021.1900768
- Mayorga-Núñez, V. G. y Llerena-Novoa, F. M. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Retos de la Ciencia*. 5(e). 23-41. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.03>
- Ponce, P. y Arroyo, Z. (2022). Estrategia didáctica para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual en niños de educación inicial. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 10(20), 18-27. <https://doi.org/10.36825/RITI.10.20.002>
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: genèse et usages. *Recherche et Formation* 75, 127-130. <http://rechercheformation.revues.org/2190>
- Sánchez, D., Mayla, N., Guerrón, E. y Garcés, A. (2021). COVID-19 y los desafíos de la docencia infantil en Ecuador. *Revista Cognosis*, 3(6), 123-128 <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4317/4177>
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Zhunio-Ordoñez, S. y Castro-Salazar, A. (2021). Educación inicial y pandemia: Retos docentes. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 210-229. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.481>

Chapitre 10. Écoles co-apprennantes et co-formatrices: enjeux d'un processus d'accompagnement formatif dans l'ÉIB de l'Équateur, le cas UECIB « ABC »

 **Luis Alberto D'Aubeterre Alvarado***

luis.daubeterre@unae.edu.ec

 **Silverio Jesús González Téllez***

silverio.gonzalez@unae.edu.ec

 **Daysi Karina Flores Chuquimarca***

daysi.flores@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Équateur*

Introduction

L'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue (UECIB) « ABC » de San Pablo de Tenta est une école rurale située dans le quartier de Membrillo, une communauté rurale autochtone de l'ethnie *Kichwa-Saraguro* des Andes équatoriennes, dans le canton de Saraguro, province de Loja (Équateur). L'établissement d'enseignement propose des cours d'Éducation Maternelle, d'Éducation Primaire et de Baccalauréat à 510 étudiants (202 garçons et 308 filles), issus de 19 communautés de 3 paroisses voisines. Il y a 22 enseignants et 3 membres du personnel administratif. Le contact institutionnel avec l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE) a commencé en 2017, avec les Stages Préprofessionnels des étudiants du programme d'Éducation Interculturelle Bilingue. Cela leur a permis de faire des

observations systématiques des routines pédagogiques des enseignants de cette école, dont les pratiques d'enseignement contredisaient les principes de l'actuel Modèle pédagogique et curriculaire de l'Éducation Interculturelle Bilingue équatorienne (MOSEIB, 2019).

Après avoir réalisé un diagnostic situationnel, un premier projet de recherche intitulé: Néopass@ction©: une expérience collaborative de vidéoformation en Éducation Interculturelle Bilingue (Équateur) a été lancé en juin 2018, grâce à un accord entre l'UECIB « ABC », l'UNAE et l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) rattaché à l'École Normale Supérieure de Lyon-France. Cinq enseignants autochtones *Kichwa-Saraguro* et un enseignant métis ont participé au projet en tant que co-chercheurs. Le projet s'est déroulé principalement au milieu de la période de confinement général imposée par la pandémie de COVID-19, en 2020, avec des entretiens et des *focus groups* virtuels d'analyse vidéo, en auto, co et allo-confrontation avec les enseignants participants de l'école « ABC » et avec des experts en formation des enseignants de l'Université Nationale de l'Éducation. Des changements ont été réalisés dans la pratique de ces enseignants et une plateforme numérique en ligne a été développée, en tant que dispositif descriptif de ce processus de vidéoformation et en tant que dispositif technique pour la formation professionnelle d'autres enseignants (D'Aubeterre et Castellano, 2020).

Sur la base de cette expérience, un deuxième projet a été mené avec l'ensemble de la communauté éducative de cet établissement, dans le but de favoriser des expériences collaboratives d'amélioration continue des processus pédagogiques de cette école d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB), conformément aux Normes de Qualité Éducative du Ministère équatorien de l'Éducation. Le projet a démarré en octobre 2020, alors que le Plan National d'Urgence Éducative, causé par la pandémie de COVID-19, était encore en place.

On a répondu à la demande urgente de la Directrice de l'établissement de l'époque, de former les enseignants de l'UECIB « ABC » à la gestion de plateformes (Zoom, Team et Google Classroom) et d'applications numériques (Power Point, PADLET et Quizze), afin de les

former au développement de classes virtuelles qu'ils devaient organiser avec un petit nombre d'étudiants disposant d'un équipement numérique et d'une connexion Internet (environ 30 %), conformément aux instructions du Ministère équatorien de l'Éducation et du Secrétariat National du Sous-système de l'Éducation Interculturelle Bilingue.

Description du problème

Le problème constaté dans cette école rurale autochtone d'EIB peut être résumé comme suit:

- a. bien que la majorité des enseignants (87,5%) soient des autochtones *kichwa-saraguro*, moins de 30% d'entre eux sont des locuteurs *kichwa* et n'ont pas de compétences linguistiques (compréhension, lecture et écriture) dans cette langue ancestrale. De plus, la plupart des étudiants (élèves) ne parlent pas non plus le *kichwa*: leurs parents ne parlent plus le *kichwa*. Ceci indique une désaffection croissante de la communauté pour la langue *kichwa*.
- b. Didactique traditionnelle du cours magistral de l'enseignant, avec utilisation récurrente des manuels officiels distribués gratuitement par le Ministère de l'Éducation au niveau national.
- c. Entre la 5^e et la 10^e année de l'Éducation Primaire, les routines scolaires consistaient en des dictées, de courtes lectures d'un étudiant à l'autre, l'utilisation de cahiers et du tableau noir pour faire écrire des dictées, des exercices et des devoirs.
- d. En 8^e, 9^e et 10^e années, il y avait une plus grande concentration d'étudiants dans l'établissement (groupes de 25 à 32 étudiants), dans des conditions de classe et d'environnement inadéquates (manque d'insonorisation des salles de classe, bruit et distraction dus à la proximité d'un terrain de sport, absence de panneaux d'affichage, manque de ressources matérielles d'apprentissage, absence d'espaces verts et de jardins, etc.) 30 à 40% des étudiants ont eu des difficultés de communication, de lecture et d'écriture lors de la présentation de leurs travaux individuels ou de groupe.

- e. En général, les contenus du programme étaient décontextualisés et atomisés, répartis dans les domaines de connaissance (matières) du curriculum national « hispanique » de l'Éducation Primaire, sans tenir compte des connaissances et pratiques ancestrales de la communauté, et avec très peu d'utilisation de la langue *kichwa*. Tout cela est en contradiction avec le programme de la nationalité *kichwa* et le modèle pédagogique de l'EIB-MOSEIB (SESEIB, 2019).
- f. Les connaissances préalables des étudiants n'ont pas été prises en compte.
- g. Absence de matériel pédagogique bilingue spécifique (*kichwa*-espagnol).
- h. En première, deuxième et troisième année de Baccalauréat: prédominance de la classe magistrale, bien que les étudiants aient été organisés en petits groupes pour réaliser des activités collaboratives. Beaucoup d'entre eux avaient des difficultés de communication, de lecture et d'écriture.
- i. Évaluation basée sur des examens écrits et oraux avec des réponses apprises par cœur.
- j. Sous-utilisation de deux laboratoires informatiques et très faible utilisation des ressources numériques pour l'enseignement-apprentissage. Une partie de l'équipement informatique est endommagée et les logiciels sont obsolètes.
- k. Bien que l'école dispose d'une connexion Internet, celle-ci n'est pas utilisée en classe pour développer des activités d'enseignement-apprentissage, ni pour favoriser le développement pratique de compétences numériques chez les enseignants et les étudiants.

En résumé, l'utilisation répétitive et par cœur du contenu des textes scolaires constituait le cœur de la didactique et de la routine quotidienne de la classe qui, par la suite, impliquait une évaluation dans laquelle les étudiants devaient répéter le contenu « appris » du texte. Ce type de pratique d'enseignement est très éloigné de l'excellence éducative proposée par les Normes de Qualité Éducative équatoriennes (2012).

Figure 1. Schéma descriptif du problème pédagogique



Source: élaboration propre.

Ces observations convergent avec les analyses critiques des recherches menées au cours des dernières décennies sur l'Éducation Interculturelle Bilingue équatorienne (Sánchez et Rhea, 2020; Vernimmen, 2019; Rodríguez, 2017; Ortiz et al., 2015; Fabara, 2013; Conejo Arellano, 2008) et avec les évaluations des enseignants de l'EIB, élaborées par l'Institut National d'Évaluation (INEVAL, 2018), dans le cadre du test national « *Ser Maestro* » (Être enseignant).

Cependant, lors d'observations en classe plus récentes, réalisées à l'UECIB « ABC » entre 2021 et 2023, certains changements ont été enregistrés dans les actions des enseignants: beaucoup d'entre eux ont donné des exemples contextualisés de concepts, de notions ou de procédures; ils ont également expliqué des opérations de calcul mathématique dans certaines situations courantes de la vie sociale de la communauté, et des éléments des connaissances et des pratiques de la culture ancestrale *Kichwa-Saraguro* ont été incorporés dans les classes: tout cela dans le cadre d'un lent processus de mise en œuvre du programme intégré, proposé par le MOSEIB et du programme des nationalités pour l'Éducation Interculturelle Bilingue.

Malgré ces initiatives, en l'absence de livres et de ressources pour un enseignement-apprentissage linguistiquement et culturellement pertinents, l'utilisation récurrente des manuels scolaires du Ministère équatorien de l'Éducation persiste. L'utilisation de stratégies d'enseignement traditionnelles, répétitives et centrées sur l'enseignant persiste également.

En outre, il est difficile de contextualiser le contenu du programme des domaines d'apprentissage, car chaque enseignant doit s'efforcer de l'articuler et de l'adapter aux pratiques et aux réalités socioculturelles de la communauté locale. Bien que cela ait été fait au cours des deux dernières années, cela n'a pas encore été systématisé parmi tous les enseignants de tous les niveaux scolaires.

Objectifs

Sur la base de la situation générale décrite ci-dessus, ce deuxième projet vise à:

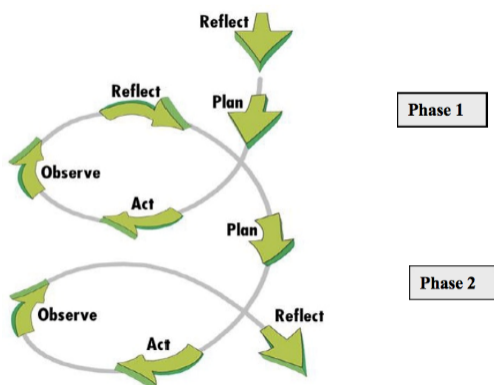
- a. renforcer les compétences pédagogiques professionnelles de l'UECIB « ABC », conformément aux principes du Modèle pédagogique de l'EIB (MOSEIB, 2019) et aux Normes de Qualité Éducative équatorienne (Ministère de l'Éducation, 2012), afin d'optimiser les conditions et la qualité de l'apprentissage des étudiants de cette établissement.
- b. Accompagner un autodiagnostic institutionnel (forces, opportunités, faiblesses et menaces) en suivant les trois dimensions des Normes de Qualité Éducative du Ministère équatorien de l'Éducation (Gestion Scolaire, Pratique Professionnelle de la Direction et des Enseignants);
- c. et c) Concevoir des stratégies pédagogiques convenues avec la communauté enseignante pour surmonter/résoudre les faiblesses et les lacunes structurelles et fonctionnelles diagnostiquées.

Description et analyse du processus de recherche

Pour développer ce processus de recherche collaborative sur le territoire, la perspective méthodologique de la Recherche-Action

Participative (RAP) a été adoptée; par conséquent, ses présupposés théorico-méthodologiques, épistémologiques et éthiques ont été pris en compte (Fals Borda, 2007; Kemmis, 2009; Colmenares, 2012), car ils proposent de transformer la praxis quotidienne (dans ce cas, de cette école), à partir de l'implication individuelle et collective des acteurs sociaux, de la collaboration et du respect mutuel. Pour ce faire, les actions récurrentes de la RAP ont été menées, à savoir: observer, diagnostiquer, planifier, agir, réfléchir-évaluer, en spirale (Kemmis, 2009).

Figure 2: Spirale méthodologique-procédurale de la RAP



Source: Morado (2017, s/p, tiré de Carr et Kemmis, 1986).

Une fois ces aspects méthodologiques définis, entre septembre 2020 et juillet 2021, « l'Atelier de formation à l'utilisation des ressources, outils et plateformes numériques pour l'EIB en pandémie » s'est tenu, permettant à plus de la moitié des enseignants (10 sur 16) de l'UECIB « ABC » de compléter leur formation sur la gestion des plateformes Zoom, Team et Google Classroom et l'utilisation des applications numériques Power Point, PADLET et Quizzez. Ils ont ainsi amélioré le niveau d'efficacité et d'efficience des classes virtuelles avec leurs étudiants et ont obtenu un certificat de l'université. L'application de ces connaissances a suscité un vif intérêt en raison de la situation d'urgence qui prévalait à l'époque dans le domaine de l'éducation. Cependant,

les vacances scolaires sont arrivées et au début de la nouvelle année scolaire (2021-2022), il y a eu un retour progressif aux cours en présentiel. En conséquence, les enseignants ont repris leurs habitudes antérieures avec peu ou pas de modifications.

A cette époque, la Direction Zonale 7 du Secrétariat à l'Éducation Interculturelle Bilingue a nommé un nouveau directeur pour l'UECIB « ABC », M. M.J. Ce changement a entraîné un retard dans le projet: il a fallu attendre que le nouveau directeur connaisse les processus administratifs de l'école, organise son équipe de gestion interne et procède à une évaluation institutionnelle de la gestion précédente. Il ne connaissait pas la communauté éducative et, bien qu'il soit enseignant de l'EIB, sa principale expérience avait été l'administration publique, en tant que maire-adjoint d'une autre communauté autochtone *Kichwa-Saraguro*.

En outre, le retour aux cours en face à face a rendu difficile: a) la présence des chercheurs dans l'établissement (cette école se trouve à 156 km de l'université); et b) la possibilité d'accompagner le processus d'enseignement-apprentissage des enseignants de l'établissement, qui ne souhaitent plus poursuivre les réunions virtuelles et les conseils virtuels comme auparavant. Cela signifie qu'entre septembre et octobre 2021, il n'y a pas eu d'activités avec eux. A la mi-novembre, une première réunion virtuelle a été organisée avec le nouveau directeur de l'école, afin de faire connaissance et d'échanger des informations sur le projet, ses objectifs et sa méthodologie de recherche, les dernières activités développées avec les enseignants de l'établissement et ce qu'il restait à faire. Il y a eu une convergence des critères concernant la gestion de l'école par le nouveau directeur, qui avait l'intention d'orienter l'établissement vers l'application du Modèle pédagogique de la BEI -MOSEIB- (SESEIB, 2019), en suivant les recommandations du Secrétariat National et de la Direction Zonale 7 de l'Éducation Interculturelle Bilingue.

Ensuite, les ateliers de remise à niveau des enseignants ont repris, mais cette fois sur les stratégies d'enseignement actif adaptées au contexte local. Des réunions ont été organisées avec tous les enseignants afin d'établir un diagnostic hiérarchique des besoins en

formation didactique au moyen d'un questionnaire. En mars 2022, un atelier a débuté avec 4 sessions en présentiel sur la « Classe Inversée » (*flipped classroom*) et la micro-planification des cours à l'aide du Guide d'Inter-apprentissage appliqué à l'EIB. Ces ateliers en présentiel ont été complétés et alternés avec 4 réunions virtuelles sur la plateforme Zoom, mais la présence et la participation des enseignants à ces réunions ont considérablement diminué pour atteindre 30%.

Entre mai et avril 2022, le programme de vidéo-formation des enseignants Néopass@ction³¹ (Ria, 2014), qui avait déjà été adapté et utilisé dans ce contexte entre 2018-2020, a été appliqué avec les six (6) enseignants participants dans ce projet (D'Aubeterre et Castellanos, 2019).

La mise en œuvre de ce programme a consisté à enregistrer en vidéo les cours de quelques enseignants volontaires afin que: a) chacun puisse analyser les vidéos de ses cours (auto-confrontation), b) ils ont participé à une analyse vidéo entre collègues enseignants (co-confrontation), c) parallèlement, des enseignants experts en formation de l'UNAE ont analysé ces mêmes vidéos (allo-confrontation), offrant des recommandations didactiques aux enseignants participants de l'UECIB « ABC », et d) dans des *focus groups*, les enseignants allaient devoir analyser les commentaires des experts de l'université sur les « temps critiques » de leurs propres vidéos. Chacun de ces processus d'analyse vidéo étant également enregistré sur vidéo. À partir de ce *corpus* vidéo numérique, une édition sélective de courtes capsules vidéo (de 2 à 6 minutes) devait être réalisée sur les auto, co et allo-confrontations des vidéos, et ces capsules ensuite publiées sur le site web du projet.

L'ensemble de ce processus devait permettre aux enseignants de détecter et de décider, à la fois individuellement et en groupe, quels

31 « Le programme de vidéoformation des enseignants Néopass@ction implique la constitution d'un *corpus* thématiquement organisé à partir de séries de courtes vidéos (capsules), enregistrées pendant les classes des enseignants, afin d'identifier et de sélectionner des extraits des situations « typiques » et « critiques » de la pratique en classe, offrant ainsi une variété ordonnée de « points de vue de chercheurs, d'enseignants, d'experts en formation d'enseignants, sur une même situation de travail, afin d'augmenter et d'enrichir son intelligibilité et potentiel d'amélioration pédagogique » (D'Aubeterre et Castellanos, 2019, pp.1486-1487).

aspects de leurs propres pratiques pédagogiques pourraient être améliorés afin de planifier et de créer de meilleures conditions pour un apprentissage actif et significatif pour leurs étudiants.

Dans une phase ultérieure du projet, lorsque les enseignants appliqueront les didactiques actives dans lesquelles ils se formaient, leurs cours seront à nouveau enregistrés en vidéo, pour procéder, encore une fois, à des analyses vidéo en auto, co et allo-confrontations. Ainsi, progressivement, l'école deviendrait un établissement d'enseignement co-apprenant et co-formateur.

Sur l'auto-analyse institutionnelle

En avril 2022, une conjoncture intéressante pour le projet est apparue, puisque la Direction Zonale 7 de l'EIB a exigé du directeur de cette école qu'il réalise une auto-évaluation institutionnelle en appliquant les Normes de Qualité Éducative (2017), suivant un format dans lequel serait formulé le Projet Éducatif Communautaire de l'UECIB « ABC ». Au fur et à mesure que les chercheurs interagissaient davantage avec le directeur de l'école, certains critères techniques concernant le processus d'auto-analyse institutionnelle ont été partagés. Il y avait une pleine convergence entre les objectifs du projet d'amélioration continue des processus scolaires (gestion d'enseignants, curriculaire, administrative et communautaire) et la nécessité d'appliquer les Normes de Qualité Éducative, comme critères techniques pour diagnostiquer comment fonctionnait l'UECIB « ABC » et, à partir de cet autodiagnostic, élaborer le nouveau Projet Éducatif Communautaire de l'établissement pour les cinq prochaines années, répondant en outre à la tâche demandée par la Direction Zonale 7 de l'EIB.

Le directeur a mené ce processus d'auto-évaluation en désignant trois commissions d'enseignants de l'établissement pour concevoir les instruments curriculaire de l'UECIB « ABC »: Projet Éducatif Communautaire (PEC), Projet Pédagogique Communautaire (PPC) et Projet Curriculaire Communautaire (PCC). Malheureusement, la dynamique de ces commissions n'a pas prévu un travail participatif avec tous

les enseignants et membres de la communauté, dans des ateliers d'analyse et de discussion sur les différentes Forces, Opportunités, Faiblesses et Menaces (SWOT) des écoles. Autrement dit, les critères suggérés par les chercheurs, conformes aux Normes de Qualité Éducative équatoriennes pour les dimensions de Gestion Communautaire, Administrative, de Direction et de la Pratique des Enseignants. Lors des assemblées générales, les chercheurs ont servi de médiateurs et ont généré des dynamiques pour motiver la participation de tous. Cependant, sur les 22 enseignants de cette école, outre le directeur, seulement 3 professeurs ont pris la parole et ont exprimé leur opinion.

L'analyse SWOT réalisée sur la gestion pédagogique, curriculaire, administrative et communautaire de l'école a été faite en petits groupes de 2 à 3 enseignants dirigés par le directeur. Les résultats de ces commissions ont ensuite été présentés aux chercheurs pour examen et suggestions d'amélioration ou de modification, avec des recommandations techniques. En résumé: a) il n'y a pas eu d'analyse participative des aspects liés à la pratique administrative et d'enseignants, et b) de nombreuses activités de formation que l'Université Nationale de l'Éducation qui avaient été menées avec les enseignants de l'UECIB « ABC » n'ont pas non plus été reconnues.

Bien qu'un grand nombre des recommandations de changement formulées par les chercheurs aient été bien acceptées, certaines qui ont eu un impact positif sur l'évaluation n'ont pas été prises en compte, car le directeur a pris une instruction de la Direction Zonale 7 de l'EIB, selon laquelle il était préférable que l'évaluation institutionnelle soit plutôt négative, afin que les indicateurs de gestion soient plus facilement améliorables. Les documents curriculaires ainsi rédigés ont été partagés par le directeur avec le personnel enseignant de l'UECIB « ABC » et ensuite exposés sous une forme très synthétique aux parents, représentants et responsables communautaires lors d'une assemblée générale, dans laquelle les chercheurs n'ont pas participé. Bien sûr, même si ce processus n'a pas été réalisé de la manière la plus appropriée sur le plan technique, les décisions prises par le directeur et son équipe de gestion

scolaire ont été respectées par les chercheurs dans le cadre de l'engagement éthique d'un accompagnement collaboratif.

Pour toutes ces raisons, le directeur de l'école a été informé de la pertinence de reprendre le document d'auto-évaluation institutionnelle afin de l'analyser avec le corps enseignant plus en détail, en ce qui concerne: a) les aspects les plus critiques trouvés dans chacune des dimensions des Normes de Qualité Éducative et b) les actions prévues pour corriger ces aspects, selon les documents curriculaires rédigés: Projet Éducatif Communautaire (PEC), Projet Pédagogique Communautaire (PPC) et Projet Curriculaire Communautaire (PCC) de l'école « ABC ». Le but de cette analyse partagée avec les enseignants et la communauté éducative était que tous s'approprient le processus de planification et d'exécution des actions d'amélioration continue des indicateurs de la Gestion Communautaire, Administrative, de Direction et de la Pratique des Enseignants; pour ce faire, les chercheurs soutiendraient le processus. Cela a été accepté.

Ainsi, le premier de ces ateliers a été fait le 06 juin 2022, avec une large participation des enseignants de l'établissement: on y a exprimé l'intention et l'engagement de plusieurs d'entre eux, à s'impliquer et soutenir les actions d'amélioration continue des processus pédagogiques, en s'appuyant sur les chercheurs de l'UNAE. Il a été approuvé de poursuivre cette activité le lundi des trois premières semaines du mois de juin, avant la période des vacances, en présence des chercheurs. Cependant, en raison d'une grève nationale qui a duré 18 jours (juin 2022), convoqué par la *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) (Confédération des Nationalités Autochtones de l'Équateur) et d'autres organisations sociales, il n'a pas été possible de réaliser cette activité. Par conséquent, elle a été décalée pour le début de l'année scolaire suivante: septembre 2022-juillet 2023.

Un autre aspect problématique perçu et discuté par l'équipe de chercheurs était la relation entre les enseignants de cet établissement et le temps de travail. Officiellement, le Ministère équatorien de l'Éducation

(2022) établit que la journée de travail des enseignants de l'Éducation Primaire est de 8 heures par jour (40 heures par semaine), réparties en: 6 heures et 30 minutes de travail pédagogique à l'école (cours, réunions, prise en charge des représentants, renforcement, suivi et évaluation des étudiants) et 1 heure 30 minutes d'activités de gestion (planification, révision et évaluation, conception de matériel pédagogique, participation à des cours de mise à niveau/formation, recherche, etc.), à l'extérieur ou à l'intérieur de l'établissement (ce qui est facultatif).

Cependant, la plupart des enseignants d'« ABC » se sont toujours montrés réticents et mal à l'aise lorsqu'on leur demandait d'effectuer une activité en dehors des heures de classe. Bien qu'ils aient fait leurs planifications hebdomadaires, mensuelles et trimestrielles, la perception du temps de travail par les enseignants de l'école tendait à être très rigide, suivant le strict respect de la charge horaire des classes, ce qui rendait difficile de faire des projections flexibles de scénarios de travail différents de ceux qu'ils connaissaient déjà dans leurs routines scolaires. À partir d'une perspective psycho-anthropologique, on comprend que le temps est plutôt une temporalité, c'est à dire: ce n'est pas une variable objective mesurable avec des horloges, mais un processus expérientiel des actions propres et étrangères qui se construit, de façon dynamique et intersubjective, dans le monde de la vie partagée dans cette communauté éducative autochtone, en interaction avec le monde de la vie métisse dont font partie les chercheurs de l'UNAE. Ceci est l'un des aspects propres à la complexité anthropologique interculturelle impliquée dans le travail avec les acteurs éducatifs des communautés autochtones dans lesquelles se déploie l'Éducation Interculturelle Bilingue.

Tout ce qui précède donne à penser que la continuité des actions co-apprenantes et co-formatrices d'une école nécessite une communauté d'enseignants dans des conditions de travail stables, engagés dans l'action d'amélioration continue des processus. Ce qui pourrait permettre de faire un accompagnement de suivi à distance.

Synthèse des résultats

Après deux ans de travail sur le terrain accidenté et interrompu par diverses situations décrites ci-dessus, dans ce projet d'accompagnement formatif, certains des objectifs initialement proposés ont été atteints.

- a. bien que les critères de procédure appropriés n'aient pas été appliqués, un auto-diagnostic institutionnel a été réalisé en appliquant la matrice SWOT (forces, opportunités, faiblesses et menaces), dans les trois dimensions des Normes de Qualité Éducative (2012) équatoriennes (Gestion Scolaire, Pratique Professionnelle de la Direction et des Enseignants). Cela a permis une mise à jour importante des documents curriculaires de l'UECIB «ABC »: Projet Éducatif Communautaire (PEC), Projet Pédagogique Communautaire (PPC) et Projet Curriculaire Communautaire (PCC), qui orienteront la gestion scolaire dans les années à venir.
- b. par suite de ce qui précède, une série d'ateliers participatifs a permis de concevoir des stratégies et des actions de la communauté éducative pour surmonter/résoudre les faiblesses structurelles et fonctionnelles diagnostiquées.
- c. suivant la même dynamique d'ateliers participatifs avec les enseignants de l'UECIB « ABC », on a fait une évaluation collaborative des actions de vidéoformation des enseignants développées avec la méthode Néopass@ction, où seulement 5 enseignants volontaires ont participé.
- d. un enregistrement vidéo des principales activités du projet a été réalisé.
- e. et a été planifiée l'intégration des capsules de vidéos réalisées dans ce deuxième projet à la [plateforme numérique Néopass@ction-UNAE-EIB](#), qui avait été conçue dans le projet précédent, en tant que dispositif des expériences de vidéoformation des enseignants à l'UECIB « ABC ».

À titre de conclusion

En faisant un bilan expérientiel, de 2017 à 2023, entre l'Université Nationale de l'Éducation et l'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue « ABC », il y a eu un riche échange d'expériences éducatives variées.

Tout d'abord, grâce aux Stages Préprofessionnels d'immersion avec des étudiants du programme d'Éducation Interculturelle Bilingue qui, pendant des périodes de cinq à trois semaines, ont eu un effet positif revitalisant sur cette communauté éducative. À chaque fois qu'ils sont allés dans cet établissement d'enseignement, les stagiaires ont collaboré à la micro-planification et à la réalisation de cours avec les enseignants de cette école, en leur montrant l'application de didactiques actives ludiques, collaboratives, extra-scolaires, etc. Ils ont élaboré des ressources d'apprentissage concrètes, numériques et mixtes. Ils ont aussi conçu et appliqué des environnements numériques d'apprentissage avec leurs ordinateurs portables, tablettes et téléphones portables. En outre, une douzaine d'étudiants de l'UNAE ont effectué leurs mémoires, abordant les problèmes pédagogiques rencontrés dans cet établissement d'enseignement et en proposant des solutions possibles à ceux-ci.

D'autre part, l'effet positif du premier projet de recherche collaborative de vidéoformation des enseignants, où le programme Néopass@ction (2018-2020) a été mobilisé, a été diminué, parce que cinq des enseignants participant à l'étude, ont quitté l'établissement pour diverses raisons: retraite, changement d'emploi et démission.

Quant à l'attente d'approche systémique de ce deuxième projet, son objectif était de développer dans le corps enseignant de l'UECIB « ABC », non seulement des compétences pédagogiques professionnelles concernant la mise en œuvre de processus d'enseignement-apprentissage dynamiques, axés sur les étudiants et avec une plus grande flexibilité curriculaire, conformément au modèle du Système d'Éducation Interculturelle Bilingue (MOSEIB, 2019). Mais aussi, parvenir

à former une communauté professionnelle d'apprentissage collaboratif, en vue d'entreprendre une amélioration continue de tous les processus scolaires considérés dans les Normes de Qualité Éducative équatorienne (Gestion Communautaire, Administrative, de Direction et de la Pratique des Enseignants), en les contextualisant à leurs réalités communautaires particulières.

Cela sera probablement possible à condition d'avoir une petite équipe d'enseignants qui prennent la direction de ce processus de co-apprentissage collaboratif institutionnel. Les chercheurs continueraient ainsi à effectuer un accompagnement à distance et à développer des projets de vidéoformation avec des enseignants d'autres établissements d'enseignement de l'EIB, en vue de constituer un réseau d'écoles co-apprenantes et co-formatrices.

Malgré le temps de présence des chercheurs de l'UNAE dans cette école (interrompu par la pandémie de COVID-19), et les expériences pédagogiques réalisées, des processus de changement significatifs ne se sont pas encore consolidés dans la pratique de la majorité des enseignants de cet établissement. Cependant, le soutien institutionnel est maintenu pour constituer une communauté professionnelle de co-apprentissage et de co-formation à partir de la volonté et de l'engagement de ses enseignants.

Il s'agit sans doute d'un défi local, mais qui est lié à un projet national plus vaste: construire une Éducation Interculturelle Bilingue du XXIe siècle à partir des particularités ethnoculturelles de l'Équateur, grâce à des expériences communautaires locales comme celle-ci, d'encouragement pédagogique transformateur des pratiques scolaires des enseignants équatoriens autochtones et métis de l'EIB.

Références

- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 3(1),102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Editorial CEPAL, UNESCO.
- Cóndor B. y Remache M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Alteridad*, 3(82), 64-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>
- Daubeterre, A. y Castellanos, R. (2019). Néopass@ction: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J-M., Rodríguez, C. y Solá, J-M (Editores). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*, 1485-1494. Madrid, Dikynson S.L.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts: MIT Press.
- Esquivel, Á., León, R. y Castellanos G. (2017). Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas. *Revista Retos de la Dirección* 11(2): 56-72. <http://scielo.sld.cu/pdf/rdir/v11n2/rdir05217.pdf>
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Cuadernos del Contrato Social por la Educación, 8. La Caracola Editores.
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, XXXVII (4), 7. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. J. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago de Chile-Chile: Unesco.
- INEVAL (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Quito, INEVAL Ed.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. file:///C:/Users/ASUS/AppData/Local/Temp/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa* https://drive.google.com/file/d/1ntGZjtTfyigHGSr6rEwS1XBgto_GiXr2/view

- Montes, N. (2013). ¿Qué implica hablar de calidad educativa? http://www.clarin.com/educacion/implica-hablar-calidad-educativa_0_935906898.html
- Morado, M. (2017). El acompañamiento tecno-pedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29688>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. PNUD. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction: génèse et usages. *Recherche et Formation* 75, 127-130. <http://rechercheformation.revues.org/2190>
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38(1), 41-55.
- Sánchez-Raza, V. y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 46-58.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –SESEIB- (2019). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Soto S., Sánchez T., Martillo E. y Sarmiento C. (2015). Calidad Educativa en Ecuador. En Sánchez T., Guzmán E. y González E. (Coord.) (2015). *Calidad Educativa*, (11-33). Ed. UTMACH.
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>

Chapitre 11. Techno-pédagogie en Éducation Interculturelle Bilingue: conception d'une proposition de formation des enseignants

 **Daysi Karina, Flores Chuquimarca**
daysi.flores@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Équateur

Introduction

Dans le domaine de l'éducation, les facteurs économiques, politiques, sociaux, culturels et technologiques influencent constamment la manière dont les environnements d'apprentissage sont conçus. Comme le souligne Romero (2018), les contextes varient en fonction des systèmes sociaux qui fournissent des distinctions institutionnelles et sociopolitiques, affectant ainsi la conception des valeurs, croyances, contenus et des apprentissages. Cela expliquerait pourquoi les Centres d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) en Équateur sont confrontés à des transformations dans les processus d'enseignement-apprentissage à différents niveaux de la concrétisation curriculaire, car on analyse fréquemment l'application des principes pédagogiques et curriculaires du Modèle d'Éducation Interculturelle Bilingue -MOSEIB- (SESEIB, 2017), en fonction des divers contextes et besoins des acteurs éducatifs.

Le fait de devoir analyser et repenser les processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'EIB, a permis d'expérimenter de nouvelles dynamiques et des stratégies pédagogiques plus flexibles qui répondent aux besoins et aux exigences actuels des étudiants. Dans ce sens, au cours des deux dernières années, la diversification des ressources et

des processus didactiques s'est manifestée par de nouvelles formes et modalités d'apprentissage, basées sur les tendances actuelles qui émergent des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), transformées par leur application aux contextes éducatifs en Technologies de l'Apprentissage et de la Connaissance (TAC) et, appliquées aux contextes sociaux, en Technologies de l'Encouragement et de la Participation (TEP). Souvent, ces technologies font partie du processus scolaire sans une claire intention pédagogique de la part des acteurs éducatifs. Elles sont également imposées de manière émergente, comme cela s'est produit au cours de l'année scolaire 2020-21, pendant le confinement national-mondial imposé par la pandémie de COVID-19.

D'autre part, parmi les principaux problèmes pédagogiques mis en évidence dans les observations en classe réalisées dans divers établissements d'enseignement de l'EIB, on note une didactique traditionnelle, expositive, mnémotechnique et répétitive centrée sur l'enseignant. Les ressources les plus fréquemment utilisées sont: les textes officiels du Ministère équatorien de l'Éducation (MinEduc), le tableau noir et les cahiers. Il a également été mis en évidence: le manque de matériel d'apprentissage avec une pertinence culturelle et linguistique; un minimum d'utilisation des TIC-TAC-TEP; et contenus des programmes décontextualisés et divisés en domaines-matières, sans considérer que dans la EIB on travaille par domaines intégrés. Tous ces facteurs constituent des barrières à l'apprentissage qui limitent ou empêchent la construction d'une Éducation Interculturelle Bilingue inclusive et de qualité.

Dans ce contexte, le projet Écoles Co-apprenantes et Co-formatrices de l'Université Nationale d'Éducation, a mené un processus de recherche-action participative, en générant une communauté d'apprentissage co-apprenante, où les acteurs éducatifs, cadres et enseignants de l'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue « ABC » de San Pablo de Tenta (canton de Saraguro, province de Loja), ont organisé des ateliers de formation et ont bénéficié d'un accompagnement professionnel pour mettre en œuvre des ressources et des stratégies didactiques innovantes qui permettent de répondre aux

exigences actuelles et aux lignes directrices pédagogiques établies dans le MOSEIB. Comme l'indique Flores (2023), cette expérience a permis de repenser les actions des composantes pédagogiques de la EIB, en concevant des scénarios d'apprentissage et en appliquant les principes pédagogiques du modèle pédagogique de l'Éducation Interculturelle Bilingue dans les classes, en sachant de première main: ce que les enseignants ressentent, ce dont ils ont besoin, quelles sont leurs peurs et aussi leurs forces.

La techno-pédagogie comme processus de transformation

L'apogée des ressources et outils technologiques de la web 2.0 et de la web 3.0 a transformé les pratiques pédagogiques et didactiques des processus d'enseignement-apprentissage, en donnant lieu à diverses formes d'apprentissage et à des tendances éducatives qui favorisent le développement de la créativité, en stimulant le travail coopératif et d'autres compétences nécessaires au XXI^e siècle. En ce sens, pour Rodríguez de los Ríos et al. (2022) ces outils numériques mettent en évidence l'importance du *design* techno-pédagogique, considéré comme un ensemble de connaissances, procédures et stratégies méthodologiques pour le développement de classes dans la modalité virtuelle, à distance ou hybride, mais aussi en rendant plus sophistiquée l'éducation *b-learning*, *e-learning*, *m-learning*, entre autres (Mejía, et al. 2021).

Pour leur part, Balladares et Valverde (2022) posent un modèle techno-pédagogique à partir des apports du *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), comme référence épistémologique et le situent comme cadre théorique-conceptuel pertinent pour le développement des compétences numériques des enseignants, puisque l'intégration de la technologie doit dialoguer et entrer en relation avec les connaissances curriculaires et pédagogiques, dans le but de parvenir à une éducation intégrée avec la technologie et un enseignement médié par les TIC. Ainsi, les scénarios de transformation contribuent à intégrer des processus dynamiques, flexibles et interactifs qui répondent à la diversité des étudiants. Comme l'indiquent Guillen et Flores (2019),

il est important de maîtriser chacune de ces connaissances (curriculaire, pédagogique et technologique), afin que l'enseignant puisse les appliquer au moment voulu.

Selon Garduño (2017), un modèle est le passage de la théorie à la pratique et de la réflexion à l'action: dans sa proposition, l'auteur conçoit que les éléments d'un modèle partent du triangle pédagogique (étudiant, enseignant et contenu), basé sur une approche socioculturelle qui priorise: les passions, les intérêts et les besoins des participants, ainsi que la relation contextuelle des contenus pour leur donner du sens, signification et concrétisation, à partir d'une transformation pratique dans un environnement d'apprentissage, présentiel, virtuel ou mixte. Quant aux éléments du modèle pour la gestion techno-pédagogique, Garduño (2017) les définit comme un ensemble d'activités de convergence destinées à atteindre une intention formative et considère les suivantes:

- Une gestion de l'information permettant d'éviter le risque d'une surcharge informationnelle « infobesité ».
- Une gestion des connaissances qui favorise les activités qui génèrent, contrastent, partagent, construisent et diffusent le savoir scientifique comme élément-clé de l'apprentissage.
- Une gestion de l'apprentissage qui envisage des activités didactiques qui favorisent la signification, la mobilisation et le transfert de compétences pour transformer l'information en connaissance, à travers des contenus numériques.
- Une gestion administrative visant à résoudre les problèmes d'infrastructure pour l'accès, la connectivité, l'alphabétisation, l'application et la concrétisation des TIC dans les processus de formation.

En ce sens, la techno-pédagogie institue une relation étroite entre la pédagogie et la technologie en permettant l'analyse et la réflexion des composantes pédagogiques en fonction des nouvelles conditions et tendances technologiques; mais, surtout, en considérant les dynamiques d'interaction et de construction du savoir par l'apprenti, constituant le scénario idéal pour le développement des compétences. En

somme, on voit bien l'importance de la techno-pédagogie comme processus cyclique et récursif d'amélioration des processus éducatifs en donnant la priorité à la compréhension de la pédagogie.

Le rôle des enseignants et leurs compétences

L'enseignant assume un rôle de protagoniste dans la conception, l'organisation et la gestion des scénarios et des environnements d'apprentissage qui matérialisent les décisions et les actions au niveau *macro* et *meso/micro* curriculaire, qui donnent sens et forme au processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, selon Ruay (2010), l'enseignant travaille dans un monde postmoderne où sa tâche est de plus en plus diffuse par la quantité de situations et de problématiques émergentes à affronter, créant le besoin d'apprendre à comprendre, expliquer et interpréter les nouveaux moments historiques et culturels de la société. D'où le besoin continu de perfectionnement et de formation des enseignants qui leur permettent d'acquérir les compétences (connaissances, compétences, aptitudes, attitudes et valeurs) nécessaires pour faire face aux défis et aux incertitudes de la société actuelle.

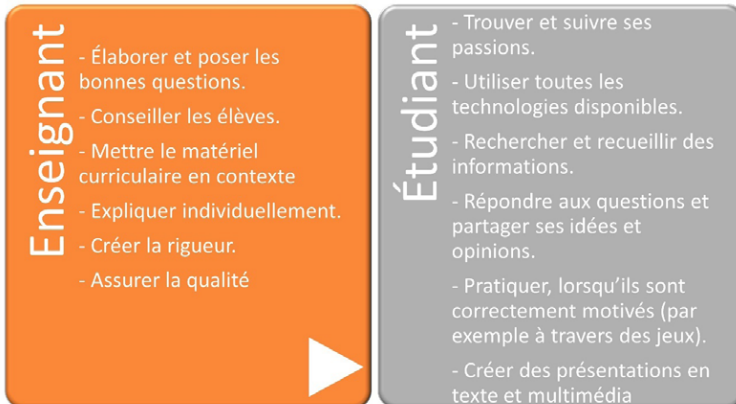
Les nouveaux modèles pédagogiques et leurs méthodologies transforment non seulement la conception de la classe, mais donnent un nouveau positionnement et sens au rôle de l'enseignant comme médiateur et facilitateur de l'apprentissage, concevant des situations stimulantes pour que les étudiants (élèves) explorent, expérimentent, analysent et proposent; et ainsi, développent des compétences cognitives basiques et supérieures selon les besoins et les caractéristiques de chaque étudiant.

Enseigner et apprendre à l'ère numérique, pour Viñals et Cuenca (2016), signifie de comprendre que le savoir se constitue à partir d'un apprentissage diversifié, désordonné et loin du savoir traditionnel emballé et organisé. En prenant cette nouvelle forme de construction du savoir, l'enseignant prend le rôle d'organisateur, guide, générateur, accompagnateur, *coach*, gestionnaire de l'apprentissage, facilitateur, tuteur, dynamiseur ou de conseiller; passant d'une

transmission unidirectionnelle à un échange horizontal d'informations abondantes, chaotique et déstructurée.

Pour Prensky (2013), assumer ce scénario implique de penser à une pédagogie pour le nouveau paysage éducatif, basée sur la co-association: considérant que la technologie deviendra plus puissante, le monde de l'information s'étendra, les outils deviendront plus petits, plus rapides, meilleures et moins chères. Il est certain que les comportements des individus continueront à changer, notamment en raison de la technologie. Prensky (2013) rappelle qu'il est important de ne pas se focaliser sur la technologie changeante, en revanche, il conceptualise l'apprentissage d'une nouvelle façon, à partir de laquelle l'enseignant se concentre sur des actions telles que: demander, orienter et guider, offrir des contextes, garantir la rigueur et l'obtention de résultats de qualité. Par conséquent, le co-association (voir Figure 1) consiste à ce que « les étudiants se concentrent sur la partie du processus d'apprentissage qu'ils maîtrisent le mieux et laissent les enseignants se concentrer sur la partie du processus d'apprentissage qu'ils maîtrisent le mieux » (p. 26).

Figure 1. Co-association (Prensky, 2013): Responsabilité partagée



Source: élaboration propre basée sur Prensky (2013).

Recherche-action dans la formation des enseignants et modèle techno-pédagogique émergent

La structure d'un modèle techno-pédagogique construit sur la base d'une expérience de recherche collaborative dans la formation vidéo des enseignants pour renforcer le processus d'enseignement et d'apprentissage dans une école indigène rurale *Kichwa-Saraguro* du Système d'Éducation Interculturelle Bilingue est présentée.

Le projet « Écoles Co-formatrices Co-apprenantes: expériences collaboratives d'amélioration continue des processus pédagogiques et des Standards de Qualité Éducative en Équateur », a permis de vivre, expérimenter, réfléchir, analyser et projeter différentes actions d'amélioration pédagogique dans l'Unité Éducative Communautaire Interculturelle Bilingue « ABC » de San Pablo de Tenta (canton de Saraguro, province de Loja, Équateur), à partir des différents scénarios et tensions vécues par les acteurs éducatifs, principalement par les enseignants de cette école.

Une méthodologie de Recherche-Action Participative (Fals-Borda, 2007) a été utilisée, ce qui a ouvert la possibilité d'expérimenter et de réfléchir sur les pratiques quotidiennes scolaires dans un contexte rural autochtone (*kichwa-saraguro*) de l'EIB; outre l'intégration des technologies numériques et la diversification des stratégies d'enseignement en raison de la pandémie de COVID-19. Tout cela, principalement dans un scénario en distanciel (2020-2021) et plus tard, en présentiel (2021-2023), après le retour aux classes, en tenant compte des nouvelles situations et besoins de la communauté éducative. Les postulats de Kemmis et MacTaggart (1988) ont été pris en compte, en ce qui concerne le fait que la recherche-action permet de construire à partir de et pour la pratique, dans le but de l'améliorer et de la comprendre afin de la transformer avec les acteurs sociaux impliqués, grâce à une analyse critique des situations, configurée comme une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion. Ce processus a comporté plusieurs moments importants dans le cycle de la recherche-action, qui peuvent être organisés comme suit:

- Accompagner et conseiller le processus d'auto-évaluation institutionnelle, en tenant compte des Normes de Qualité Éducative du Ministère de l'Éducation (2017).
- Comprendre les préoccupations, activités, expériences et les raisonnements pratiques des enseignants dans l'action en classe.
- Étudier, surveiller, confronter, intervenir dans le travail enseignant réel en situations de classe, à travers l'expérience d'enseignants expérimentés.
- Former des enseignants à l'utilisation de stratégies didactiques alternatives en classe et hors classe.
- Faire un enregistrement vidéo et auto, co, hétéro vidéo-analyse des enseignants de leurs classes dans les temps et situations critiques et typiques, en tenant compte des contributions de la formation vidéo proposées par D'Aubeterre et Castellanos (2019).
- Co-construire une communauté professionnelle d'enseignants co-apprenants et co-formateurs.

Analyse de processus pour un modèle techno-pédagogique

Cette expérience de recherche a constitué le principal point de référence pour l'action et la réflexion sur un modèle techno-pédagogique pour l'amélioration des enseignants axé sur les besoins de formation pédagogique dans un contexte d'Éducation Interculturelle Bilingue. Le parcours a permis de considérer deux aspects essentiels: a) les stratégies et les cours d'action convenus avec la communauté éducative de l'UECIB « ABC » pour surmonter et résoudre les faiblesses et les lacunes structurelles diagnostiquées, et b) constituer une communauté enseignante d'apprentissage collaboratif en vidéoformation.

Le premier aspect a vu le jour entre septembre 2020 et juillet 2021, lorsqu'une communauté d'apprentissage en action a été formée par le biais d'ateliers de formation à la gestion pédagogique des ressources, stratégies et plateformes numériques, afin de soutenir un scénario de tensions vécues par les enseignants en raison du confinement, de la fermeture de l'école et du travail d'enseignement en ligne causés par

la pandémie de COVID-19. Ensuite, ces enseignants ont expérimenté le processus de formation à la gestion des plateformes Zoom, Team, Google Classroom et des applications Power Point, PADLET et Quizzez, afin de faire un usage pédagogique de ces outils technologiques avec leurs étudiants. Entre mars et juillet 2022, de retour en classe, l'atelier s'est concentré sur l'utilisation de stratégies méthodologiques telles que la Classe Inversée (*flipped classroom*) et la micro-planification avec les Guides d'Inter-apprentissage de l'EIB.

Le deuxième aspect était le suivi et l'accompagnement dans la mise en œuvre des compétences pédagogiques, didactiques et curriculaires acquises par les enseignants dans la communauté d'apprentissage en action, par un processus de vidéoformation qui consistait à enregistrer des vidéos de leurs cours pour que, par la suite, chaque enseignant fasse son analyse d'auto-confrontation des temps et situations critiques et typiques enregistrés dans ces vidéos, en appliquant et en adaptant la procédure générale de Néopass@ction (D'Aubeterre et Castellanos, 2019). Il convient de décrire, d'une manière générale, quelques catégories qui garantissent la réalisation des objectifs d'apprentissage et permettent de définir les stratégies de médiation techno-pédagogiques dans les processus de formation:

- **Catégorie 1 – Environnement de formation physique ou virtuel:** Il faut considérer l'espace principal où l'interaction et la construction des connaissances sont encouragées, à partir des croyances, expériences, valeurs et des attitudes des étudiants ou des enseignants en formation. Il est important de concevoir l'organisation et la distribution de l'espace en fonction des stratégies méthodologiques à utiliser. Par exemple: si l'on utilise une stratégie coopérative de puzzle, il sera nécessaire de prendre en compte la disposition des chaises et des tables pour le travail groupal; tandis que, dans la modalité virtuelle, il s'agirait de l'organisation des salles de travail virtuelles, entre autres aspects.
- **Catégorie 2. Communication:** L'interaction entre le formateur et l'enseignant en formation initiale ou continue constitue la catégorie clé du succès en raison de l'accompagnement et du tutorat/conseil

personnalisé que l'un ou l'autre peut recevoir, dans la construction de ses connaissances pratiques et de sa pensée critique et créative, comme l'indiquent Gómez et Soto (2022). Les espaces qui facilitent la communication synchrone et asynchrone (*chats*, forums, appels téléphoniques, entre autres) devraient être mis en place par des moyens formels et informels.

- **Catégorie 3. Contenus:** La réponse appropriée à la question « Que faut-il enseigner ? » est une composante définie sur la base de l'interaction qui conduit à une analyse préalable (co-diagnostic), à une réflexion et à une prise de conscience claire des besoins d'apprentissage des enseignants en formation initiale ou continue. De cette manière, la pertinence du cours par rapport à la réalité et aux besoins contextualisés est réalisée.
- **Catégorie 4. Ressources:** il s'agit des éléments qui doivent être pris en compte en fonction des caractéristiques de l'environnement qui a été sélectionné pour la formation, mais ils doivent également être proches des outils pédagogiques que les enseignants utilisent fréquemment dans leurs salles de classe, qu'elles soient physiques ou virtuelles: la sélection doit être faite de manière claire, en fonction de l'intentionnalité pédagogique de la formation. Selon les approches de Gómez et Soto (2022), il est nécessaire de provoquer, promouvoir, guider et d'aider la reconstruction consciente des façons habituelles et automatiques de penser, de sentir et d'agir de l'enseignant en formation, en favorisant l'apprentissage éducatif du système complexe de ressources (connaissances, compétences, émotions, attitudes et valeurs) que chaque individu utilise pour concevoir et expérimenter sa propre voie, son propre objectif, son projet de vie unique.
- **Catégorie 5. Utilisation de plateformes virtuelles d'apprentissage:** l'espace virtuel est inséré dans les nouvelles modalités d'apprentissage ainsi que dans les modalités hybrides, en fonction des besoins de formation. Pour sa sélection, il convient de tenir compte de l'objectif d'utilisation: une plateforme payante ou gratuite, les ressources et les activités disponibles, l'interface, etc.

- **Catégorie 6. Le rôle du formateur ou du formateur:** devenir un médiateur d'apprentissage implique de s'insérer dans un scénario de complexité afin de comprendre la vulnérabilité, les crises et la résistance créative des enseignants en formation initiale ou continue, de les aider à devenir plus flexibles, réfléchis, empathiques, mieux préparés professionnellement, à s'informer, à penser et à agir de manière coopérative dans des scénarios incertains et complexes (Gómez et Soto, 2022).

Le formateur doit envisager d'être un guide pour les enseignants en formation, en leur apportant un soutien et un accompagnement émotionnel dans les situations de tension et de réussite, en stimulant leur motivation, en offrant des conseils individuels et collectifs, en gérant les processus d'enseignement-apprentissage de manière contextualisée, en donnant des conseils et un *feedback* opportun, en générant et en encourageant des situations complexes qui permettent l'application des compétences individuelles et collectives des personnes formées.

L'étape suivante du projet a consisté à suivre et accompagner l'application des compétences pédagogiques, didactiques et curriculaires acquises par les enseignants de la communauté d'apprentissage en action, à travers un processus de suivi de l'amélioration des pratiques d'enseignement, en utilisant une adaptation de la méthodologie de vidéo-formation Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011), mise en œuvre par D'Aubeterre et Castellanos (2019). Cette étape a consisté à enregistrer des vidéos des cours d'un groupe de sept enseignants volontaires, dont six étaient autochtones appartenant au peuple *Kichwa-Saraguro* (Rosita, Daniel, Manuel, Luis, Jorge et Octavio) et un était métisse³² (Germania), qui ont ensuite réalisé une vidéo-analyse par auto-confrontation (accompagnés par le chercheur), concernant les temps critiques et typiques de leurs cours. Par la suite, des capsules vidéo (3 à 5 minutes

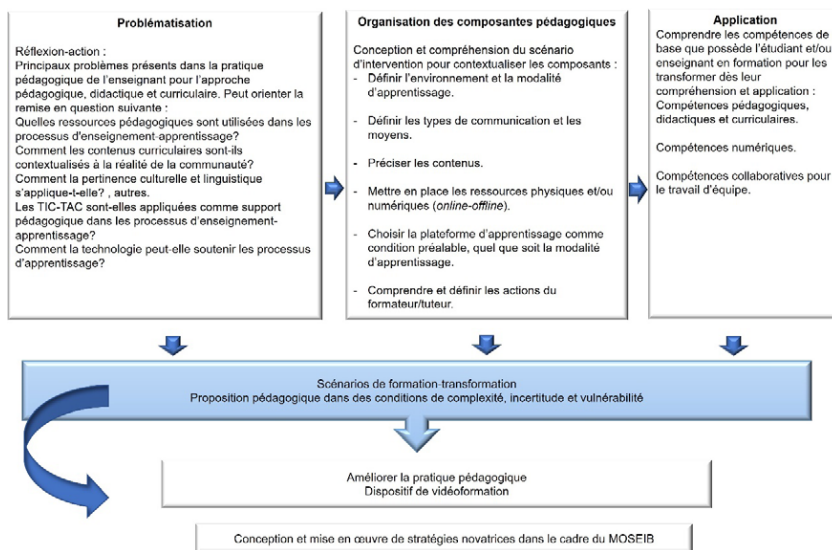
32 En Équateur, l'auto-assignation ethnique, loin d'être discriminatoire, est une pratique sociale et administrative communément acceptée qui est conforme au droit constitutionnel à la reconnaissance positive de l'État interculturel pluriethnique et plurilingue établi dans la Constitution nationale de 2008.

environ) de ces mêmes vidéos ont été créés et analysés par des formateurs experts de l'UNAE (vidéo-analyse par allo-confrontation).

Ces analyses d'experts seront également enregistrées sur vidéo, puis visionnées et analysées dans des *focus groups* avec les enseignants participants (co-vidéo-analyse), afin d'extraire leurs propres réflexions et décisions sur les améliorations pédagogiques à introduire dans leurs pratiques d'enseignement. Enfin, dans une phase ultérieure du projet, ce processus d'enregistrement vidéo des cours de ce groupe d'enseignants de l'UECIB « ABC » sera repris, afin de suivre les prochains changements pédagogiques introduits dans leurs cours.

De l'ensemble de ce processus un modèle de structure techno-pédagogique qui a permis de former les enseignants de l'UECIB « ABC » a émergé, en tenant compte des deux moments importants décrits ci-dessus: a) l'organisation et la conception de cours de formation établissant à la fois les catégories technologiques et pédagogiques requises par les enseignants en formation; et b) le suivi et l'accompagnement dans l'application des compétences pédagogiques acquises par les enseignants au cours de leur formation. Sur la base de tous les éléments abordés, le Tableau 1 ci-dessous présente les principaux éléments d'une proposition de formation, où chaque catégorie soulevée a été intégrée.

Tableau 1. Proposition de formation techno-pédagogique (appliquée à l'UECIB « ABC »)



Source: élaboration propre.

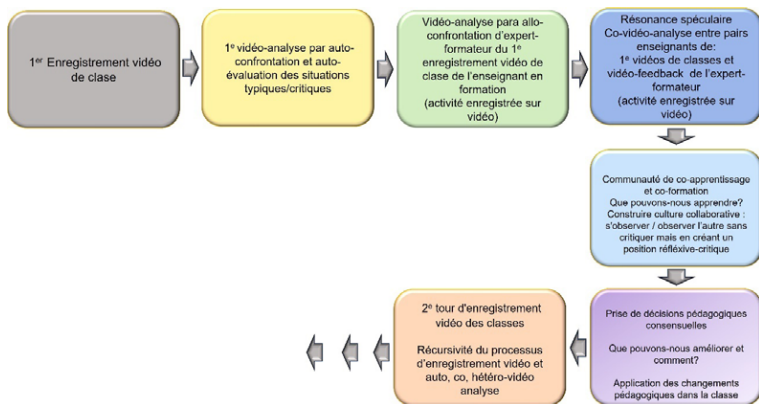
Le but de tout ce développement est d'avancer dans la systématisation et la théorisation des processus qui permettent de consolider une communauté d'apprentissage co-apprenante et co-formatrice à partir des actions suivantes:

- Se reconnaître dans les activités professionnelles des collègues enseignants.
- Identifier des dynamiques de transformation à partir des principales tensions identifiées.
- Anticiper des scénarios de formation non perçus, en évaluant l'expérience des pairs.
- Consolider les activités d'enseignement en renforçant le savoir théorico-pratique: « Comment enseigner ? ».
- Constituer l'activité ou « cours d'action » comme un élément d'étude, en considérant les contributions de San Martin, et al. (2017) et de Ria & Leblanc (2011).

- L'expérience du tuteur/formateur en tant qu'accompagnateur qui sait poser des questions et suggérer des actions, en identifiant les temps critiques et typiques de la classe.

En partant de l'expérience initiale du projet de vidéoformation Néopass@ction-UNAE à l'UECIB « ABC » et suite au projet des écoles co-apprenantes et co-formatrices, mené dans cette même école rurale d'Éducation Interculturelle Bilingue, la séquence suivante de structure techno-pédagogique d'un accompagnement d'enseignant pour la transformation des pratiques pédagogiques *in situ* est proposée:

Figure 2: Processus de vidéoformation des enseignants



Source: élaboration propre.

Discussion

L'utilisation et l'intégration des technologies dans les processus pédagogiques restent un véritable défi pour le développement des compétences numériques chez les acteurs éducatifs, non seulement en raison d'une barrière comportementale, mais aussi à cause d'un manque de connaissance de leurs possibilités didactiques et pédagogiques. Lors de la mise en œuvre de la première phase du projet, les enseignants de l'UECIB « ABC » ont déclaré que les principales difficultés rencontrées lors de

la virtualité imposée par la pandémie de COVID-19 étaient: la méconnaissance de l'utilisation de la technologie, le manque de connexion Internet des étudiants, le manque de connaissances sur l'utilisation des plateformes virtuelles, le fait de ne pas savoir comment envoyer des liens aux étudiants, le manque de connaissances sur la façon de créer des groupes dans les classes virtuelles et, surtout, le manque de ressources technologiques dans les familles du secteur rural. Cette situation a entraîné de nombreux problèmes de logistique, des inquiétudes constantes pour la part des enseignants, étudiants, parents et représentants qui avaient un besoin urgent d'auto-éducation. D'où les actions mises en œuvre dans le cadre du projet des écoles co-apprenantes et co-formatrices.

Ce scénario stimulant a obligé les enseignants et les étudiants à quitter leur zone de confort habituelle, ce qui les a amenés à repenser les composantes pédagogiques, ressources, stratégies méthodologiques et l'objectif de leurs processus de formation. La techno-pédagogie (selon Bieliukas et Sprock, 2013), permet donc de visualiser les caractéristiques pédagogiques, technologiques et interactives qui sous-tendent les objets virtuels dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En ce sens, le projet « Écoles Co-apprenantes Co-formatrices: expériences collaboratives d'amélioration continue des processus pédagogiques et des Normes de Qualité Éducative en Équateur », a créé les conditions pour expérimenter, analyser et projeter différentes lignes d'action pédagogiques avec les enseignants de l'UECIB « ABC ». En tant que chercheurs, cette expérience nous a permis de repenser les actions des composantes pédagogiques, les scénarios d'apprentissage et les principes du Modèle Pédagogique de l'Éducation Interculturelle Bilingue « MOSEIB » (SESEIB, 2017), en apprenant à connaître en profondeur les difficultés professionnelles et personnelles rencontrées par ces enseignants, en ce qui concerne la gestion des ressources technologiques appliquées à leur travail éducatif, tout en connaissant et en valorisant leurs forces et leurs façons d'être et de faire.

Les actions mises en œuvre dans la modalité virtuelle avec les enseignants pendant le confinement général, suivies par les activités

en présentiel dans l'établissement d'enseignement, ont constitué une trajectoire significative pour l'encouragement théorico-pratique des acteurs éducatifs de cette école de l'EIB. Cela a permis de générer des espaces pour transformer leurs propres pratiques et processus pédagogiques, administratifs et de gestion des ressources, ainsi que d'oser utiliser progressivement les technologies numériques, en faisant les premiers pas vers un modèle techno-pédagogique, en tant que proposition pour la formation collaborative des enseignants.

Conclusions

Les défis continuent et l'utilisation de la technologie numérique au sein de l'EIB, ne devraient pas être limités à une situation ou période d'urgence déjà vécue. Au contraire, cette expérience devrait être projetée comme une opportunité de développer l'une des principales compétences fondamentales pour l'intégration dans une société de la connaissance contemporaine mondialisée, interconnectée et en constante évolution. De telle sorte que les possibilités des TIC, transformées en TAC, permettent de diversifier les ressources et les environnements d'apprentissage dans la salle de classe et en dehors, ainsi que d'améliorer la gestion et les actions des enseignants.

En ce sens, la formation des enseignants est un processus continu de réflexion et d'action qui permet de passer de la connaissance pratique à la pensée théorico-pratique, critique et réflexive (« théoriser la pratique et pratiquer la théorie » -UNAE, 2019, p. 23), afin de comprendre et d'entreprendre un processus de transformation pédagogique. À cette fin, la vidéoformation constitue une perspective prometteuse dans la déconstruction/reconstruction participative de l'expérience professionnelle à partir de l'auto, co et allo-confrontation avec les vidéos enregistrées lors des différentes actions des enseignants en formation: une sorte de résonance spéculaire et de projection intersubjective du travail personnel partagé.

Finalement, comme nous l'avons expérimenté dans ce projet, la vidéoformation est un processus techno-pédagogique qui s'articule à la

fois avec la méthodologie Néopass et la *Lesson Study*, car ils constituent des stratégies/perspectives pour l'amélioration continue et graduelle du processus pédagogique, en créant les meilleures conditions possibles pour que les enseignants en formation initiale ou continue, atteignent leurs objectifs professionnels et développent leurs compétences, en améliorant le processus d'enseignement-apprentissage avec leurs étudiants et en construisant un système scolaire co-formateur et co-apprenant, sur la base de leurs propres expériences.

Références

- Balladares Burgo, J. y Valverde Berrocoso, J. (2022). El modelo tecno pedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6 (1), 63-72
- Bieliukas, Y. C., y Sprock, A. S. (2013). Una metodología tecno pedagógica para la construcción ágil de objetos de aprendizaje web. *Opción*, 29(70), 66-85.
- D'aubeterre, L. A. y Castellanos, R. (2019). NEOPASS@ CTION: una experiencia colaborativa de video-formación con docentes de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador). En García, S., Romero, J.M., Rodríguez, C. y Sola J.S. (Edit.) (2019). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (1485-1494). Dykinson | ISBN: 978-84-1324-492-1
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias. *FORUM, Latin American Studies Association*, XXXVII (4), 7. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Flores, D. K. (2023). Formación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe: Estudio de caso en la comunidad rural indígena (Saraguro- Ecuador). *Revista Vínculos ESPE*, 8(1), 61-71. <https://doi.org/10.24133/vinculospe.v8i1.3112>
- Garduño, E. (2017). Ideas: transformaciones de un modelo para la gestión tecno pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. (24), 91-114.
- Gómez, A. y Soto, E. (2022). *Lesson Study Aprender a Enseñar para Enseñar a aprender*. Morata.

- Guillén, G. y Flores, D.K. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación inclusiva. En Domínguez y Guillén. (Ed.), *Educación Inclusiva un debate necesario*. (pp. 67-80). Editorial UNAE.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona*. Laertes
- Mejía Caguana, D.; Delgado, M. y Lagos Reinoso, G. (2021). Innovación del modelo tecno-pedagógico inclusivo, a través de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA & AVA). *Revista Polo del Conocimiento*, 6(3), 622-635.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa* https://drive.google.com/file/d/1ntGZjtTfyigHGSr6rEwS1XBgto_GiXr2/view
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales (1a. ed)*. México: SM Ediciones.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Rodríguez de los Ríos, L.; Flores, F. A.; Landa, B., y Rubio, J. (2022). El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 204-223. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.226>
- Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (35), 91-103. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2),116-123
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S., y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores ya la formación. *Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185.
- Secretaría del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -SESIB- (2017) *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Universidad Nacional de Educación (2017). *Modelo Pedagógico*. UNAE. <https://unae.edu.ec/modelo-pedagogico-unae>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (30.2), 103-114

Chapitre 12. Pensée pratique, *Lesson Study* et vidéoformation des enseignants à l'Université Nationale de l'Éducation

 **Silverio Jesús González-Téllez**
silverio.gonzalez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Équateur

Introduction

Dans la formation initiale des enseignants, la recherche sur la pratique pédagogique est fondamentale: c'est ainsi qu'on le comprend à l'Université Nationale de l'Éducation (UNAE). Les changements sociaux vertigineux qui affectent les systèmes éducatifs, notamment les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et l'Intelligence Artificielle générative, posent de sérieuses questions sur la profession. L'UNAE a abordé la formation, le suivi et le processus d'enseignement-apprentissage à partir de la réflexion sur l'expérience empirique offerte par la *Lesson Study* (LS) avec ses étudiants pendant leurs Stages Préprofessionnels dans des contextes scolaires, en tant que recherche-action. En ce sens, son Modèle Pédagogique (UNAE, 2017) préconise de « théoriser la pratique, pratiquer la théorie » à l'aide de la *Lesson Study*, en soulignant que:

Le développement relativement harmonieux et cohérent de la pensée pratique des enseignants, leurs compétences professionnelles, exige des processus permanents de recherche et de réflexion

sur l'action, un parcours continu d'aller-retour permanent, des intuitions et des habitudes aux théories et des théories aux intuitions et aux habitudes. Les enseignants doivent être formés en tant que chercheurs de leur propre pratique afin d'identifier et de réguler les ressources implicites et explicites qui constituent leurs compétences et qualités humaines professionnelles. Ces processus de recherche/action exigent clairement le scénario réel de la pratique et la disposition constante de la recherche. Il ne doit y avoir ni théorie ou recherche décontextualisée, ni pratique routinière et répétitive, en dehors de la réflexion et de la critique (p. 24).

L'Université Nationale de l'Éducation, dont le siège se trouve à Cañar, (l'une des vingt-quatre provinces de l'Équateur), en dehors des deux grands conglomérats urbains de Quito et Guayaquil, avec seulement neuf ans d'existence, a pour Mission institutionnelle de relever un défi très exigeant et compromettant: former des professionnels de l'éducation avec un engagement éthique, qui transformeront le Système Nationale d'Éducation de l'Équateur (...) « pour la construction d'une société inclusive, juste, équitable, libre et démocratique, avec une responsabilité sociale et environnementale », par une telle approche (UNAE, 2024, p.10). En ce sens, il est nécessaire de veiller à ses processus de formation avec rigueur et, en même temps, d'améliorer l'efficacité, l'efficacité et l'accessibilité de ses procédures et méthodologies à l'échelle régionale et nationale.

D'après la revue de la littérature spécialisée, la *Lesson Study* (LS) en tant qu'approche de recherche-action ne montre pas une utilisation systématique de la vidéoformation (Maldonado Ruiz et Soto Gómez, 2022; Rodríguez-Robles et Soto Gómez, 2022). Ceci ne favorise pas son utilisation généralisée et asynchrone.

L'objectif de ce chapitre est de proposer un examen transdisciplinaire et politico-institutionnel de l'approche de la formation initiale et continue des enseignants à l'Université Nationale de l'Éducation de l'Équateur (UNAE). On cherche ainsi à apporter un fil conducteur entre les fondements de l'approche pédagogique

de l'UNAE pour la réalisation de sa Mission de changement socio-éducatif, par le biais de la recherche-action, de la LS, de l'analyse de l'action située et de l'utilisation de la vidéoformation des enseignants par la méthodologie du programme Néopass, notamment à partir de la plateforme Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011).

Aspects méthodologiques de l'approche

Une étude de cas sur la politique éducative transformatrice mise en œuvre par l'UNAE, qui répond à sa Mission et Vision institutionnelles (UNAE, *Statuts*, 2023) et à son processus d'institutionnalisation est présentée ici. Le travail a été basé sur l'interprétation de données provenant de diverses sources d'information officielles (UNAE, *Règlement académique interne*, 2023) et d'expériences tirées de la participation directe de l'auteur dans l'action d'enseignement, intra-institutionnel et inter-institutionnel de l'université, au cours de ses cinq premières années d'existence. De même, la discussion de la littérature la plus récente associée au thème et les apprentissages obtenus dans des projets collaboratifs internationaux (UNAE, *Project Erasmus To Inn*, 2017-2019) sont considérés.

Cette expérience personnelle à l'UNAE a commencé en avril 2016, un an après sa fondation; plus tard, en 2017, elle s'est déroulée dans la coordination institutionnelle de l'accord Erasmus/Union Européenne (2017-2019): *From tradition to innovation in teacher training institutions, TO INN*, conjointement avec l'Université de Barcelone (Espagne), avec comme objectif de renforcer l'innovation dans la formation initiale des enseignants, en collaboration avec dix-neuf universités et établissements d'enseignement supérieur latino-américaines. Parmi les participants étaient les principales universités pédagogiques du Mexique, du Honduras, de la Colombie et de l'Argentine. Les experts en formation Alejandra Montané et Francisco Imbernón figuraient parmi les directeurs de recherche de l'accord, au nom de la coordination de l'université de Barcelone. Plus récemment, l'expérience institutionnelle de l'UNAE a significativement consolidé sa consolidation autonome, avec

l'élection du premier co-gouvernement universitaire (2021-2025), l'élaboration des nouveaux Statuts de l'université (2022) et le déploiement d'une ligne de recherche éducative sur la techno-vidéoformation d'enseignants, qui a commencé en 2018 et s'est poursuivie avec le projet intitulé: « Écoles Co-formatrices Co-apprenantes: expériences collaboratives d'amélioration continue des processus pédagogiques et des Standards de Qualité Éducative en Équateur », (D'Aubeterre, González y Flores, 2023), en accord avec l'Institut français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon.

La construction interprétative présentée ci-dessous provient tant de cette expérience en tant que chercheur et dirigeant à l'UNAE, que de la recherche interdisciplinaire d'analyse des politiques de changement social et du métier d'enseignant, en appliquant la Recherche Action Participative et la réflexion de la pratique professionnelle, dans deux universités publiques au Venezuela (González-Téllez, 1998, 1999).

La deuxième composante méthodologique et analytique appliquée est la recherche documentaire et expérientielle institutionnelle, ainsi que son fondement et discussion avec des références internationales associées à la perspective de l'Enactivisme et du Connectivisme (UNAE, *Modèle pédagogique*, 2017) et de l'utilisation de la vidéoformation pour développer la pensée pratique, à partir de l'expérience de Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011).

Analyse: principes de formation et contexte de pratique

L'UNAE s'est organisée autour d'un Modèle Pédagogique (2017), dont l'élaboration a été menée par Ángel Pérez Gómez, président académique de la Commission de Gestion chargée de la création de cette université. Ce document énonçait les thèses fondamentales de l'approche institutionnelle, résumées comme suit: a) la qualité d'un système éducatif passe par la qualité de ses enseignants; b) l'éducation travaille dans un monde complexe et incertain pour donner sens à des modes de vie qui ne sont ni anticipés ni prévisibles; et c) l'épistémologie contemporaine comprend la connaissance en tant que systèmes

complexes de compréhension et d'action, qui dépassent le représentationnel et s'expriment dans ce qu'on appelle « pensée pratique, qui inclut la gestion des désirs et des émotions » (pp. 7-9). Une approche constructiviste basée sur l'apprentissage par compétences, capacités ou qualités humaines, et pas seulement sur matières et connaissances qui, actualisée au 21ème siècle, s'identifie à la connaissance liée à l'action située, dans et pour l'action (enactivisme), d'un savoir lié à l'expérience, qui implique « un sens de cognition incarnée (*embodiment*) » (p. 11).

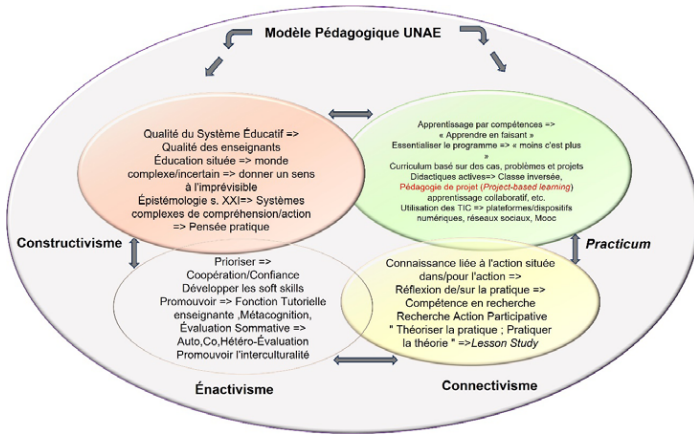
En résumé, dans ce Modèle Pédagogique, le travail des enseignants et des étudiants est présenté en termes d'apprentis du *practicum*; c'est-à-dire une réflexion sur la pratique qui génère des apprentissages: un voyage par un itinéraire dans lequel « les enseignants explorent ce qu'ils sont, ce qu'ils ne sont pas et ce qu'ils souhaitent être » (p. 25).

Dans *Educarse en la era digital (Séduquer à l'ère de numérique)*, Pérez-Gómez (2012) lui-même souligne que: a) la connaissance se construit avec la participation active du sujet dans des contextes sociaux et, b) que la particularité de l'ère des réseaux numériques est qu'ils « élargissent et prolongent le concept de contexte d'apprentissage » (pp. 104-105) avec de nouveaux scénarios d'apprentissage pour la compréhension et l'action, ainsi qu'un contexte de connexions à découvrir, dont la qualité, la diversité et la pluralité enrichissent l'apprentissage dans sa dimension externe. Cette version du constructivisme a été nommé Connectivisme.

En suivant Siemens, Pérez-Gómez (2012) souligne que dans ces nouveaux contextes, « les capacités d'apprendre, enquêter, sélectionner, évaluer, choisir et d'associer sont les plus pertinentes dans la vie contemporaine » (p. 106). Les réseaux choisis auront une relation importante avec l'apprentissage, qui sera défini par sa qualité, qui, à son tour, dépendra de « sa diversité, pluralité, autonomie, interactivité et ouverture » (p. 107). Toutefois, l'auteur remarque que les réseaux, bien qu'ils soient collectifs et coopératifs dans la communication de significations et de pratiques, ne deviennent pas des communautés, car ils manquent d'identité partagée: ce sont tout au plus des « projets ou

plateformes conjoncturels, flexibles et changeants, avec un thème d'intérêt » (p. 110).

Figure 1: Schéma-synthèse: Modèle pédagogique UNAE (2017-2024)



Source: D'Aubeterre sur la base de l'UNAE (2017).

Selon le Modèle Pédagogique UNAE (Figure 1), la proposition d'enseignement-apprentissage et de changement éducatif par le développement des compétences et de la pensée pratique cherche à « gouverner son propre projet de vie dans l'aspect personnel, social et professionnel » (Pérez-Gómez, 2012, p. 30), car « la connaissance de soi et l'autodétermination sont les seules bases solides de la véritable connaissance et de la formation durable » (p. 31). En définitive, l'éducation est conçue comme un enjeu pour le sujet et ses choix, puisque l'apprentissage ne peut pas exister seulement à partir de disciplines et matières, mais à partir de problèmes et de contextes qui permettront que la connaissance pratique soit réfléchi et réapprise. Ce qui permettrait à « chaque individu de transcender le scénario concret et limité qu'il a été donné de vivre » (p. 31).

De tout ce qui précède, si l'on ne veut pas faire de déclarations et proclamations d'intentions inapplicables, une question indispensable se pose: une telle proposition novatrice pour la formation initiale et

continue peut-elle se concrétiser dans le contexte de travail équatorien du professionnel de l'enseignement ? Cette question émerge des leçons tirées du projet *To Inn (Projet Erasmus de l'Union Européenne, 2017-2019)*. Elle a été formulée par Imbernón (2015), quand il a souligné que la réflexion sur la pratique, (ou pensée pratique), a déjà été identifiée par John Dewey au début du siècle dernier et aujourd'hui tend à devenir « mode » ou « illusion de changement ». Il s'agit donc de théories qui « sont considérées comme des religions, mais ne sont pas pratiquées » (p. 25), en particulier lorsque l'enseignant travaille dans des « conditions de travail précaires » (p. 37).

Dans la perspective de changement proposée par Imbernón (2015), la formation, en effet, nécessite d'être un « processus d'expériences de vie ou expérientiel » (p. 43) où « la réflexion pratique se réalise dans un contexte déterminé » (p. 51), accompagnée de « la création de réseaux d'innovation, de communautés de pratique formative et de communication entre le corps enseignant » (p. 51). Alors que, au contraire, les modes prennent forme avec les mises à jour, une sorte de formations tout terrain. Dans ce sens, Imbernón est catégorique sur le fait que l'on ne peut pas former pour ensuite « développer un projet de changement » (p. 112). La formation doit plutôt « être liée au changement du contexte » (p. 113). C'est par l'action du changement de contexte, de la pratique d'enseignement et de ses conditions de travail, que l'on obtient la formation.

Continuité de la mission et difficultés

Au cours de ses neuf années de vie académique, achevés en 2024, l'UNAE a connu plusieurs autorités: Présidents et membres de la Commission Gestionnaire, nommés par les autorités nationales (Ministère équatorien de l'Éducation, Secrétariat de l'Enseignement Supérieur, Science, Technologie et Innovation -SENESCYT-, Conseil de l'Enseignement Supérieur – CES-). En 2021, il y a eu l'élection des premières autorités autonomes et de son Conseil Supérieur Universitaire. Au cours de ce processus, l'établissement a maintenu son

Modèle Pédagogique (2017) et ses principes philosophiques, juridiques et institutionnels. Les nouveaux statuts approuvés par les premières autorités élues en témoignent (UNAE, *Statuts*, 2023). Il est donc très positif que la Mission de transformation éducative du pays, par l'innovation dans la formation initiale et continue des futurs enseignants qui étudient à l'UNAE, soit maintenue comme axe d'organisation de l'action éducative, ainsi que l'approche de la recherche soit axée sur la réflexion de la pratique.

Cependant, comme on le sait, il n'est pas si original de proposer une amélioration de l'éducation comme base du changement social dans le pays. Dans l'histoire de l'éducation en Équateur, des personnalités importantes des XVIIIe (Eugenio Espejo), XIXe (Juan Montalvo, Simón Rodríguez) et XXe (Leonidas Proaño) siècles ont conçu et mis en œuvre des propositions de changement éducatif pour transformer la vie des citoyens et des sociétés, sans les traduire en transformations sociales et éducatives nationales (Paladines-Escudero, 2018; Brito, 2019). En ce sens, il existe un grand écueil à l'apprentissage de l'action professionnelle et des politiques publiques, comme Argyris & Schon (1992), entre autres, l'ont déjà souligné. Il s'agit du dualisme manichéen néfaste entre ce qui est proclamé et ce qui est réellement appliqué, également compris dans une perspective critique comme la « dualité normative » (González-Téllez, 1999, p. 28). En d'autres termes, les innovations (dans ce cas, les innovations éducatives) sont déclarées, mais ne sont pas intégrées dans la pratique. La question décisive est donc la suivante: pourquoi cette entrave persistante au changement social pour des causes justes se produit-elle et quel rôle l'apprentissage y joue-t-il ?

Les modes, sous la forme de nouveautés étrangères, ont servi d'idéologies pour atteindre le pouvoir dans les institutions gouvernementales latino-américaines en général, et en Équateur en particulier, tout au long d'une histoire de rêves brisés. Ce sont, au début, des propositions encourageantes qui stimulent de grands mouvements mais qui ne s'expriment pas dans les actions de leur construction ultérieure. Tout cela aboutit à un désespoir et une dés-institutionnalisation accrue. Tant d'autorités qui cherchent à être élues, qui s'ornent des derniers discours,

auteurs ou découvertes pour ensuite, dans la pratique de leurs exercices et performances, répéter inlassablement les mêmes formes excluantes et élitistes d'exercer le pouvoir, avec des vices d'action similaires infiniment critiqués (González-Téllez, 1999). Dans une perspective similaire, Lander (2019) fait le point, depuis la gauche et la pensée critique, sur la frustration provoquée par les politiques des gouvernements progressistes d'Amérique Latine au XXI^e siècle. Les nouvelles structures de pouvoir qui se déclarent révolutionnaires sont ancrées dans les mêmes façons de penser, de faire et de sentir que celles auxquelles elles s'opposent. Celles-ci ne peuvent pas être connues, surmontées ou modifiées tant qu'elles ne sont pas soumises à un examen critique et public par leurs propres acteurs et par ceux qui en souffrent (González-Téllez, 1995; Forester, 1998).

Le défi institutionnel de l'UNAE en tant qu'innovation consiste en un changement dans la formation initiale et continue des enseignants, à partir de leurs actions elles-mêmes, de leur situation d'occurrence et de la réflexion sur la pratique. Un tel changement n'est pas facile, c'est pourquoi il figure toujours parmi les priorités de l'agenda mondial de l'éducation, bien qu'il ait été formulé depuis des décennies. John Elliot, dans une contribution récente de 2022, fait un compte rendu des besoins en formation des enseignants, et ceux-ci sont similaires à la proposition de l'UNAE de 2015. Pour sa part, Soto-Gómez (2022) dans une analyse des progrès réalisés dans la ligne d'innovation mentionnée ci-dessus, indique qu'« il ne semble pas y avoir eu de changements structurels significatifs et globaux sauf dans [quelques] expériences remarquables » (p. 103).

Les implications du changement sont donc exigeantes car elles vont à l'encontre des structures de pouvoir qui s'expriment dans des mentalités fortement ancrées dans les sociétés latino-américaines: elles commencent par la reformulation même de l'idée de progrès et de développement, et impliquent l'éducation dans son sens formatif. Le développement, dans une autre perspective, comprend la personne comme sujet de son projet de vie, qui se réalise à travers l'expansion de ses capacités. Cette idée de développement inspire depuis les années

90 les politiques et les approches des Nations Unies. Amartya Sen, l'un de ses inspirateurs, l'appelle développement humain et, pour lui, il est synonyme de l'action d'exercer des libertés. Sen (2000) définit le développement humain comme la capacité à réaliser ce que les gens considèrent comme précieux.

Apprendre des expériences, identifier des opportunités, revoir ce qui est connu, formuler des options à partir de croyances et de valeurs, les reformuler à partir de la réflexion sur l'action, et cultiver des savoirs et des connaissances qui dialoguent avec notre propre parcours, est, en définitive, apprécier, s'estimer et séduire. Nous avons déjà mentionné cette idée en citant Pérez-Gómez, et elle a été réitérée en abordant l'importance stratégique de l'apprentissage pour l'expansion de la condition humaine. Par conséquent, si l'apprentissage implique de revoir des habitudes et des façons de penser, de faire et de sentir, les apprentis enseignants en formation initiale et/ou les enseignants expérimentés en formation continue ont besoin de réflexions successives sur leur biographie scolaire et/ou professionnelle et sur leurs pratiques d'enseignement.

Un praticien réflexif sur sa profession utilise ses récits de pratique pour améliorer sa compréhension du contexte et de son exercice professionnel situé (Schön, 1984; González-Téllez, 1998). Ce suivi, réalisé également avec d'autres membres de la profession, dans des groupes ayant des liens de confiance, à l'écoute des autres et soi-même (Forester, 1995), complète l'exercice formatif requis. Dans ces communautés de pratiques, une culture professionnelle de type nouveau est générée, dont l'irradiation projette un changement durable (Pérez Gómez, 2012).

Problématique dans la formation de l'enseignant-chercheur

La consigne « apprendre à apprendre » est donc toujours valable, mais sa seule énonciation reste vide: par quels processus d'enseignement et d'apprentissage l'UNAE envisage-t-elle de parvenir à l'éducation en compétences ? Si l'on résume ce qui précède, la réponse se rapprocherait

de la suivante: avec une éducation située dans des contextes pratiques, guidée par des questions, avec des enseignants réfléchis qui étudient et améliorent leurs cours, principalement au moyen de la *Lesson Study* et des communautés de pratique. Ceci est établi dans le curriculum des programmes diplômantes de l'UNAE, dans la recherche de former un enseignant-chercheur. Avec cette formulation, cette consigne serait désormais plus claire.

Cependant, la congruence épistémologique des thèses proposées exige de s'orienter vers une problématisation qui interroge les actions situées de la formation des enseignants-chercheurs à l'UNAE. Combien de ce qui est proclamé s'utilise effectivement dans la pratique d'enseignement ? Y a-t-il un suivi réflexif continu de ces processus dans l'établissement, tant dans la formation initiale que dans celle de ses diplômés en formation continue ? Comment les enseignants de l'institution sont-ils évalués ? Y a-t-il la possibilité d'un suivi partagé et documenté, accessible aux praticiens intéressés ? Comment faire de cette réflexion des praticiens et de leurs communautés un processus local/global critique, public, répliquable, cumulatif et reproducteur à l'échelle nationale ? Par quel registre, documentation ou plateforme ?

Cette problématisation se fonde sur le parcours historique mondial de l'effort pour former des enseignants réfléchis à leur pratique par la *Lesson Study* (LS), comme un des courants des plus influents de l'histoire de l'éducation. Elliot (2022) offre une synthèse à partir de l'expérience japonaise, en passant par le Royaume-Uni et en atteignant l'Espagne, avec Soto-Gómez et Pérez-Gómez (2022), entre autres. Elliot (2022) souligne que, bien que la LS fasse partie des pratiques d'enseignement au Japon et que ses avancées importantes aient été diffusées et adaptées à d'autres latitudes (notamment au Royaume-Uni, dirigé par Stenhouse), celle-ci « n'a pas réussi à s'institutionnaliser au niveau des politiques comme l'a fait le modèle par objectifs » (p. 35). Il faudrait aussi dire que, selon l'expérience et des études récentes réalisées sur la *Lesson Study* à l'UNAE (Vilanova et Pérez, 2022), la LS n'a pas non plus été institutionnalisée dans cette université. Bien qu'elle reste dans les programmes, qu'elle soit travaillée dans les programmes

diplômants et quelle fasse l'objet de recherches, l'utilisation de la LS n'est pas systématique et n'a pas été appliquée pour évaluer la pratique pédagogique de ses enseignants ni de ses étudiants; en somme, elle n'a pas été institutionnalisée comme apprentissage par la pratique d'enseignement à l'UNAE.

C'est le modèle d'évaluation par objectifs qui tend à prédominer et à s'imposer au niveau global. Dans ce modèle, les résultats de l'apprentissage sont prédéterminés et on tend à les mesurer par des examens à fort impact. Dans un tel modèle, il n'y a pas de place pour que la recherche-action en classe promeuve et permette le développement du programme. Cependant, à contre-courant, les exigences de contextualisation culturelle du programme sont également renforcées à l'échelle globale, ce qui explique pourquoi Elliot (2022) affirme que «...nous pouvons anticiper l'émergence d'une diversité de modèles authentiques de LS... qui sont élaborés dans différentes combinaisons de composants qui se chevauchent » (p. 39). C'est là que la vidéoformation des enseignants (telle que proposée dans Néopass@ction - Ria & Leblanc, 2011-) peut jouer un rôle très important, en offrant la possibilité de soutenir et de documenter la LS au moyen de plateformes numériques et, que la communauté de pratique peut fonctionner, en partie, comme un réseau virtuel de réunion, communication, suivi et d'apprentissage par procuration. Cela renforcerait le processus de changement éducatif au niveau national (en Équateur) et international, par le biais de réseaux alliés et de communautés professionnelles virtuelles. Ainsi, la thèse de Pérez-Gómez (2012) selon laquelle les réseaux « élargissent et prolongent le concept de contexte d'apprentissage » (pp. 104-105) s'appliquerait.

Discussion

Comment pourrait-il y avoir un assemblage adéquat entre l'approche éactive/connectiviste, la LS, la communauté de pratiques et la vidéoformation des enseignants, pour le suivi et l'approfondissement du changement pédagogique proposé par l'UNAE ? Dans la perspective proposée par le Modèle Pédagogique de l'UNAE (2017; 2024),

cette question est une priorité dans le cadre de son projet institutionnel au niveau national, à la fois en raison de l'urgence de la tâche et de son ampleur.

Il existe un apport important qui va dans ce sens. Il s'agit du travail avec la plateforme de vidéoformation des enseignants Néopass@ction, développée comme pôle technologique du programme de recherche Cours d'Action au Chili, dans le cadre du paradigme de l'analyse de l'activité, par San Martín, Veyrunnes, Martinic et Ria (2017). Cette proposition importante est en cours de développement à l'Institut français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon (France) depuis plus d'une décennie et représente une concrétisation des postulats épistémologiques et des principes partagés par l'UNAE. Avec l'ajout précieux d'un dispositif technologique de documentation, enregistrement, communication et formation qui peut être adapté aux différents besoins nationaux ou locaux en Équateur. L'approche cherche à apporter des alternatives éducatives à l'ère numérique, dans la réalisation d'un changement actif de l'éducateur en termes d'*EduProsumer* selon Apolo et al. (2020).

Cependant, une différence importante du Cours d'Action (San Martín et al., 2017) avec la ligne théorique de l'UNAE, du concepteur pédagogique Pérez Gómez, est que ses auteurs n'utilisent pas la LS pour l'analyse de la réflexion pratique³³. Leur proposition implique une analyse sémiologique du « cours de l'expérience » à travers ce qu'ils appellent un « Observatoire », avec une approche enactiviste similaire, mais avec une forme d'analyse plus structurée (San Martín et al., 2017). Il reste à clarifier quelle variation entraînerait ce changement dans les critères pédagogiques de l'UNAE.

33 Note des coordonnateurs: le cours d'action permet l'émergence de la conscience préréflexive à l'échelle individuelle (via l'auto-confrontation). Cette entrée par l'activité et la réflexivité de l'acteur ou l'actrice concerné-e mérite d'être complétée, enrichie par des analyses, confrontations collectives (d'où le recours à des modalités d'allo-confrontations collectives pour favoriser l'émergence d'une culture commune sur la base des convergences et divergences de différents points de vue).

D'autre part, l'évaluation internationale de l'utilisation des *Lesson Studies* (LS), réalisé par Rodríguez-Robles et Soto Gómez (2022), montre que dans certaines expériences nord-américaines, la vidéo est systématiquement utilisée pour l'enregistrement et la documentation de la LS, en particulier pour l'enregistrement de la leçon expérimentale (p. 152). De même, l'expérience rapportée par les chercheuses de l'UNAE documente l'utilisation systématique de la vidéo dans le processus de la LS (Vilanona et Pérez, 2022). Cependant, cette utilisation est ponctuelle et ne fait pas partie centrale de la procédure épistémologique et méthodologique.

L'évaluation internationale de Rodríguez-Robles et Soto Gómez (2022) souligne également que, pour les pays occidentaux où une culture individualiste et compétitive prédomine dans le monde universitaire, c'est un défi d'appliquer une forme de travail collaboratif d'origine orientale, qui a connu un succès particulier au Japon et également en Chine. Elles considèrent que:

Intégrer l'amélioration continue comme processus (*Kraizen*) et encourager une implication plus profonde des enseignants dans l'expérimentation et la recherche curriculaire (*Japan Spirit*) nécessite du temps pour promouvoir un dialogue interculturel et l'analyse de nos pratiques. La figure de l'enseignant en tant que chercheuse fait également partie d'une tradition pédagogique en Occident (Stenhouse, 1975; Elliot, 2004), même si elle n'a pas eu une référence dans la pratique aussi intense que la LS au Japon. (p.158)

Le propre travail de recherche avec Néopass@ction, développé en Équateur depuis plusieurs années, initié par D'Aubeterre et Castellanos (2019) et présenté dans d'autres chapitres de cet ouvrage, offre une expérience d'application du Néopass@ction avec des adaptations au contexte culturel local de travail.

En définitive, le bilan semble confirmer qu'il y a plus de points de convergence épistémologiques, paradigmatiques et évaluatifs entre la LS et le Cours d'Action que de désaccords méthodologiques

ou technologiques. À cet égard, Pérez Gómez (2012) accorde une importance stratégique à l'ère numérique pour l'éducation, c'est pourquoi il considère prioritaire la conception de contextes numériques d'échange et d'apprentissage, qui soutiennent l'étude de la LS et de l'apprentissage de la pratique pédagogique par une approche enactive de reconstruction.

Pour conclure, il convient de mentionner les réseaux d'universités et d'écoles d'Équateur et d'Amérique latine associés à cet effort de formation initiale et continue, en rapport avec les pratiques préprofessionnelles et professionnelles des enseignants. L'UNAE maintient des accords avec les écoles publiques par l'intermédiaire des Directions Zonales du Ministère de l'Éducation, et avec d'autres universités pédagogiques d'Équateur et d'Amérique latine, par l'intermédiaire du réseau REDUCAR, qui a été une réalisation du projet européen Erasmus *To Inn*. Cependant, une procédure d'échange et de suivi consensuel sur l'impact transformateur de l'action éducative qui aille au-delà des processus de formation typiques et d'enseignement (cours et ateliers du MinEduc) et de l'Académie (congrès, rencontres, publications, etc.) n'a pas été envisagée.

Il n'est certainement pas facile de parvenir à des consensus dans des domaines controversés entre mondes académiques. Les différences, qui sont riches pour la discussion et le travail collaboratif sur ce qui est différent, divers et interculturel, sont enfermées derrière la « liberté académique » et les idéologies de groupe pour être traitées non pas de manière collaborative, mais à travers des écrits sans esprit critique institutionnel partagé. Cependant, en Équateur, à la suite du même projet Erasmus de l'Union européenne, *To Inn*, un accord a été signé en 2019 pour créer un réseau d'enseignants d'écoles de plusieurs provinces afin de suivre, communiquer et soutenir des expériences de classe novatrices. L'accord du réseau a été signé par: des centaines d'enseignants des écoles participantes aux Festivals des Écoles Novatrices de l'UNAE, conjointement avec: la Vice-Ministre de l'Éducation de l'Équateur, la représentante zonale de la SENESCYT, le représentant de l'Organisation des États Ibéro-américains et la Coordinatrice

de Gestion Académique des Études de Premier Cycle de l'UNAE. Les progrès ont été limités par le changement d'autorités nationales, mais la direction à suivre a été établie.

Il semble très pertinent de souligner que la possibilité de partager et de discuter, au sein du Réseau d'Universités Pédagogiques Latino-américaines REDUCAR, les idées d'un cadre de suivi de la réflexion pratique des enseignants latino-américains, ainsi que l'activation de ces réflexions dans les réseaux d'enseignants des écoles de tout l'Équateur, auxquels participe l'UNAE, ouvre un potentiel d'action et de réflexion critique dans le sens indiqué ci-dessus.

Conclusions

La *Lesson Study* en tant que procédure d'investigation pour la construction d'une pensée pratique, est l'enjeu central de la proposition de changement dans la formation des enseignants à l'UNAE. L'université maintient son objectif de mise en œuvre, malgré l'instabilité de sa transition vers l'autonomie et la consolidation. Il s'agit d'un enjeu difficile qui vise à enlever les « rochers » sur lesquels les formes les plus courantes d'enseignement et d'apprentissage sont construites. La stratégie cherche donc la reconstruction collaborative de ce qui est assumé dans la pratique d'enseignement à travers une réflexion profonde qui mène à l'apprentissage plus conscient de la profession. Il s'agit de se former à la profession d'éducateur dans la même action de transformer le contexte et les conditions du travail d'enseignement. Mais ceci n'est pas seulement une recherche académique pour l'UNAE et l'Équateur: c'est un projet de changement social prospectif stipulé dans la Constitution de la République (2008)³⁴, qui s'aborde depuis l'Éducation pour la société équatorienne. Et à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle, cela devrait se faire par le renforcement de la réflexion pratique avec

34 Articles 26 et 27 de la Constitution de l'Équateur, qui définissent le caractère stratégique de l'éducation pour le développement du pays. Et la Vingtième Disposition Transitoire de la même Constitution, qui établit la création d'une université pour la formation des éducateurs (l'UNAE).

le soutien de la vidéoformation. Le fait est que ce lien entre la LS et la vidéoformation est à peine en train de s'esquisser.

Cet ouvrage a contribué à la pertinence et à la justification de la vidéoformation Néopass@ction en tant que support technologique possible pour la documentation et l'enregistrement de l'accompagnement et du développement de la recherche de la *Lesson Study*. Cependant, la concrétisation théorique et technique d'une hybridation entre une recherche-action en classe au moyen de la LS et une méthodologie d'étude du cours d'action d'enseignement n'a pas encore été réalisée. Pour cette raison, l'objectif est d'argumenter que la combinaison de la vidéoformation Néopass@ction et de la LS peut se concrétiser, en se renforçant mutuellement comme une interface sur le chemin d'une transformation des pratiques éducatives des enseignants professionnels et en formation initiale de l'UNAE.

Références

- Apolo, D., D'aubeterre, L.A., González-Téllez, S, & Cabascango, G. (2020). Eduprosumers: Educational Actors in the Digital Age. En A. Basantes-Andrade, M. Naranjo-Toro, M. Zambrano Vizueté & M. Botto-Tobar (Eds.), *Technology, Sustainability and Educational Innovation. TSIE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, (pp. 363-373). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37221-7_30
- Argyris, Ch.; Schon, D. (1992). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass.
- Brito Román, J.C. (2019). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (Aborigen, Colonial y Republicana). En Fraga, O. (Coord.), *Pensamiento Educativo Ecuatoriano*, (23-62). Editorial UNAE.
- D'aubeterre L. y Castellanos, R. (2019). Neopass@ction: Una experiencia colaborativa de videoformación con docentes de educación intercultural bilingüe (Ecuador). En S. García, J. Romero, C. Rodríguez y J. Solá (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos*, (1485-1494). Dykinson.

- Elliot, J. (2022). Lesson Study: formando en el contexto de la globalización. En Ángel Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (25-46.). Morata.
- Forester, J. (1995). Escuchar: La política de la vida diaria. *Fermentum*, 5(14), 64-82.
- Forester, J. (1998). *Planning in the face of power*. University of California Press.
- González-Téllez, S. (1999). *Aprendizaje o dogma en políticas públicas*. Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- González-Téllez, S. (Comp.) (1998). *El oficio de urbanista según Víctor Fossi. Relatos de práctica urbanística*. Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- González-Téllez, S. (1995). El análisis de políticas públicas a partir de la teoría crítica de Habermas: la propuesta de John Forester. *Fermentum*, 5(14), 83-100.
- Imbernón, F. (2015). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao.
- Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria: experiencia de los gobiernos progresistas y debates de la izquierda latinoamericana*. CALAS y Universidad de Guadalajara.
- Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2022). La Lesson Study y la documentación pedagógica: aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En Pérez-Gómez, A. y Soto-Gómez, E. (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (193-210). Morata.
- Paladines-Escuderos, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. PUCE.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus, *Revue Activités*, 8 (2), 150-172.
- Rodríguez-Robles, C. y Soto Gómez, E. (2022). Las Lessons Studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En Pérez-Gómez, A. y Soto-Gómez, E. (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (139-158). Morata.

- San Martín, J., Veyrunnes, P., Martinic, S., y Rúa, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación, *Perfiles Educativos*, 39 (158), 168-185.
- Schön, D. (1984). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Book.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Soto-Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y practicar la teoría como bucle infinito. En Pérez-Gómez, A. y Soto-Gómez, E. (Coords.). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (113-138). Morata.
- Universidad Nacional de Educación in European Union Erasmus project (2017-2019). *From tradition to innovation in teacher training institutions*. To Inn. <https://www.uv.es/uvweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/proyecto-to-inn/proyecto-to-inn-1286083206153.html>
- Universidad Nacional de Educación (2015). *Modelo Pedagógico*. UNAE.
- Universidad Nacional de Educación (2023). *Estatutos*. RESOLUCIÓN-SE-019-No. -038-2022-CSU/UNAE.
- Universidad Nacional de Educación (2023). *Normativa académica interna*. <https://unae.edu.ec/transparencia/repositoriounae/normativa/>
- Universidad Nacional de Educación (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial UNAE.
- Vilanova, M. & Pérez P. (2022). Las *Lesson Studies* como modelo pedagógico en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Un estudio multicasos. En Pérez- Gómez, A. y Soto-Gómez, E. (Coords.). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (347-366). Morata.

**Expériences internationales de
recherche avec Néopass@ction en
Brésil, Suisse et Belgique**



Chapitre 13. Entre prescription et travail réel: apports de Néopass@ction à la formation des enseignants dans le contexte brésilien

① **Lucas Lucken***

luckenlucas@uenp.edu.br

① **Simone Luccas***

lucassimone@uenp.edu.br

**Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brésil*

① **Julia San Martín****

julia.san.martin@usherbrook.ca

***Université de Sherbrooke, Canada*

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter l'expérience d'utilisation de la plateforme de vidéoformation Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011) dans le cours intitulé « Savoirs d'expérience dans le travail enseignant: quels apports pour la formation initiale des enseignants ? »³⁵ dispensé à l'*Universidade Estadual do Norte do Paraná* - UENP (Brésil).

35 Le cours a été réalisé dans le cadre d'une visite de séjour international subventionnée avec les ressources de l'Accord N°031/2020 - UENP - Programme de Verticalisation de l'Éducation Supérieure de l'État de Paraná (Brésil), avec le soutien de la Fondation Araucaria pour le Développement Scientifique et Technologique de l'État de Paraná (FA) - <https://www.fappr.pr.gov.br/>.

La plateforme Néopass@ction, a été créée en réponse à une critique permanente des enseignants novices sur le manque de dispositifs qui prennent en compte leurs préoccupations et expériences (Leblanc et Sève, 2012). Elle présente un ensemble de vidéos avec des séquences de classes, des interviews (d'enseignants novices, d'enseignants experts et de chercheurs en Sciences de l'Éducation) et du matériel complémentaire pour la compréhension des séquences, en termes de contexte et d'analyse de l'activité. Ces dernières sont regroupées en thématique qui, à leur tour, sont regroupées en sous-thèmes qui montrent des problèmes typiques rencontrés par les enseignants novices dans leurs classes³⁶. L'un des enjeux de cette plateforme était de favoriser la construction de l'expérience professionnelle au travers d'un cours universitaire, à travers un processus d'immersion mimétique (Schaeffer, 1999), défini comme la capacité de générer des représentations à partir des expériences d'autrui: en pouvant observer sur la plateforme des enseignants débutants, un débutant peut par effet miroir réinterroger sa propre activité professionnelle.

Ce chapitre présente d'abord le système éducatif brésilien et la formation des enseignants. Dans un deuxième temps, l'expérience de formation à l'utilisation de la plateforme Néopass@ction est décrite. Ensuite, les résultats obtenus à partir de l'analyse de l'expérience sont présentés ainsi que leur discussion. Enfin, des réflexions et des projections pour la formation du corps enseignant à l'UENP sont partagées.

Systeme éducatif brésilien

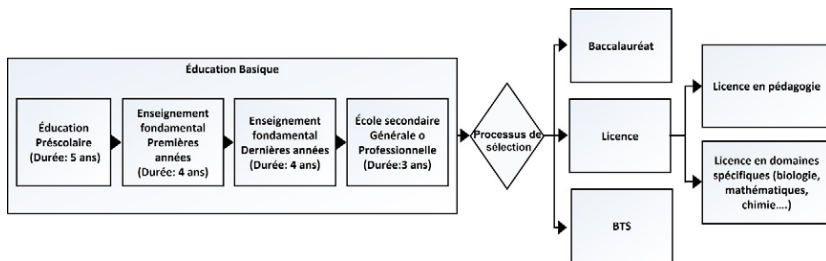
Le système éducatif brésilien, en termes d'Éducation Basique, est structuré par étapes et modalités d'enseignement (Loi LDB - 9.394/96), couvrant l'Éducation Préscolaire, Primaire et Secondaire. À la fin du cycle de base, les étudiants peuvent entrer dans l'Éducation Supérieure au moyen de différents processus de sélection, en choisissant parmi trois

36 Voir San Martin et al., 2017 pour une description plus détaillée de la plateforme.

types de programme qui diffèrent en termes d'ampleur et de la durée de formation (Figure 1):

- a. Licence. Ce programme prépare les étudiants à travailler professionnellement dans l'enseignement. Il existe des licences dans des domaines spécifiques (chimie, physique, mathématiques, etc.), orientées aux dernières années de l'Éducation Primaire et Secondaire; et les licences en pédagogie, orientées aux niveaux de l'Éducation préscolaire et aux premières années de l'Éducation Primaire. Les diplômés de la licence en pédagogie peuvent travailler dans l'enseignement et/ou exercer des fonctions spécifiques de gestion scolaire.
- b. Baccalauréat. Ce programme prépare les étudiants à travailler dans un domaine spécifique, par exemple la médecine, l'ingénierie, l'administration, le droit, le tourisme, la publicité, les relations publiques, etc. Les diplômés de baccalauréat peuvent travailler comme professeurs d'université et, dans les régions où il y a une pénurie d'enseignants, ils peuvent également enseigner dans l'Éducation Primaire.
- c. BTS (Technologue). La durée de ce programme est plus courte que celle des licences et baccalauréats. Il prépare les étudiants à des emplois spécifiques, par exemple la technologie esthétique et cosmétique, l'automatisation industrielle, les affaires immobilières, l'agroécologie, etc.

Figure 1. Itinéraire du système éducatif brésilien



Source: élaboration propre.

Ces dernières années, le Brésil a connu une forte croissance des activités de recherche liées à la formation des enseignants (Lucas et al., 2022) axées sur l'étude des différentes exigences que le système éducatif brésilien actuel a imposé aux enseignants. Cette situation a généré des pressions formatives qui ont un impact direct et récursif aussi bien sur les programmes et actions d'éducation continue, que sur les modèles de formation initiale. Les recherches révèlent que la formation des enseignants brésiliens a un caractère fortement déontologique (Lucas, 2015). Ce type de modèle de formation, basé sur des programmes curriculaires qui privilégient le contenu, se concentre sur ce que les enseignants « devraient » faire, mais ignore ce qu'ils « font » réellement dans leurs classes. En effet, la formation néglige les savoirs expérientiels qui ont été validés au fil du temps et qui n'ont pas été objectivés et reconnus dans des manuels, des livres ou des articles (Gauthier et al., 2006). Ces savoirs, validés dans l'expérience, se perdent sans pouvoir être enrichis ni réalimentés dans les instances de formation initiale et continue (Tardif, 2012; Pimenta, 2012). Dans ce contexte, à chaque nouvelle génération d'enseignants, les formateurs sont contraints d'entreprendre la démarche coûteuse de « repartir de zéro », en ignorant l'incalculable patrimoine de l'expérience. Ainsi, les formateurs qui travaillent dans des programmes de licence ou en formation continue du corps enseignant sont souvent paralysés par la multitude de facteurs qui régissent la formation des nouveaux professionnels (Franco et Pimenta, 2010). À cela s'ajoutent: a) l'impact des nouvelles lignes directrices générales pour les diplômes de pédagogie (Brésil, 2019); b) les lignes directrices et opinions spécifiques à chaque domaine disciplinaire; c) les documents officiels qui régissent le parcours scolaire de l'éducation de base (Brésil, 2018), et d) les plans de développement institutionnel des universités, imprégnés d'intentions politiques de divers types.

Ainsi, au milieu d'environnements éducatifs caractérisés par tant de variables, une appréciation incalculable des modèles prescriptifs de formation des enseignants s'est développée (Lucas, 2015). Dans ces modèles, la centralisation des contenus dépasse les composantes didactiques et pédagogiques, souvent plongés dans l'abîme du

strict « sociologisme » ou « mentalisme » des savoirs de l'enseignement (Tardif, 2012). Suite à ces modèles, la prescription théorique et méthodologique s'est renforcée dans les programmes de formation des enseignants, qu'ils soient axés sur la formation initiale ou continue (Lucas, 2015). Ainsi, les matières ou composantes de la formation pédagogique s'efforcent d'aborder des recettes méthodologiques variées qui orientent vers les « bonnes pratiques ».

Formation des enseignants au Brésil et prescription

Au Brésil, il est très courant de trouver des programmes de formation qui reproduisent des stratégies méthodologiques d'enseignement dans les cours de premier cycle. Ce sont des activités allant de l'élaboration et le développement de séquences didactiques à des classes simulées par lesquelles il faut proposer l'enseignement de certains contenus sur la base de stratégies ou d'approches spécifiques: ici la liste des possibilités est immense. Bien que la pluralité méthodologique et la connaissance des différentes stratégies et procédures d'enseignement soient importantes pour dépasser les visions simplistes de l'enseignement, cela ne suffit pas pour développer la tâche d'enseignement dans un contexte aussi complexe et hétérogène que la salle de classe. Le problème de ce type de regard, comme le soulignent Laburú, Arruda et Nardi (2003), est qu'elle se fonde sur des scénarios idéaux et ignore la réalité des écoles. Il est donc plausible de considérer que si des stratégies didactiques rigides peuvent être insuffisantes pour un enseignement efficace, une tendance pour une pluralité stricte peut également entraîner un certain nombre de difficultés. Cela est dû au fait que, face à la réalité de la classe et conscients de la nécessité de surmonter l'échec scolaire, les enseignants se retrouvent perdus entre tant de possibilités méthodologiques et, en même temps, déçus par l'inefficacité des approches qui, bien qu'elles soient considérées novatrices, elles ne s'adaptent pas à leur réalité, exigeant un degré d'adaptation pour lequel ils n'ont ni la capacité ni les connaissances (Arruda et al., 2011).

Il ne faut pas condamner ce type d'activité, car, dans une certaine mesure, il faut penser à l'instrumentalisation des enseignants, mais le message subliminal qui est peu discuté, c'est que ce type d'action prescriptive rencontrera des barrières dans les classes réelles. En effet, même si un bon processus d'immersion est réalisé au cours de la formation des enseignants (pratique obligatoire), sa courte période d'activité signifie que l'exposition des futurs enseignants à des situations de classe réelles est insuffisante pour qu'ils apprennent à faire face à la routine scolaire inattendue.

Le fait est que la prescription théorique et méthodologique présente dans les programmes de formation des enseignants au Brésil finit par intensifier la mesure déontologique de l'action des enseignants, orientant les formateurs vers l'évaluation de la « reproduction chirurgicale » des stratégies et procédures d'enseignement. La réflexion proposée dans cette étude s'oriente vers une autre possibilité, une autre voie qui mise sur l'utilisation du meilleur de l'aspect prescriptif de la formation des enseignants, mais sensible aux expériences d'enseignement, à l'action quotidienne de ces professionnels, les amenant à interpréter constamment leurs pratiques, à s'autoréguler, sans tomber dans le piège des recettes pédagogiques d'enseignement.

Dans le livre *L'Éthique à Nicomaque*, Aristote (2016-365 avant JC) affirme que la vertu est liée à ce qu'il a appelé le « juste milieu », c'est-à-dire, le milieu qui se situe entre les vices par défaut et par excès. Cette perspective propose de considérer l'enseignant comme un professionnel qui se reconstruit constamment en complémentarité et en réciprocité avec son environnement. Car l'action d'enseigner, dans cette vision, correspond à une urgence constante, une improvisation face à des situations inattendues. Et, dans ce processus, la prescription théorique et méthodologique ne sont pas écartées, mais elle sert de substrat pour que les enseignants puissent, à partir d'elles, réfléchir et reconfigurer leur action. La logique de cette nouvelle proposition repose sur l'affirmation que si l'on s'efforce de suivre strictement les prescriptions pédagogiques, sans être sensibles au contexte, tout le bagage théorique et méthodologique, ainsi que tout le savoir-faire des enseignants,

risquent de perdre leur sens dans des classes réelles, avec des étudiants réels, en fonction de leurs âges, cultures et expériences. Pour argumenter en faveur de cette nouvelle perspective, ce chapitre présente une expérience de formation à partir d'une approche « d'entrée en activité » (Barbier et Durand, 2017) inspirée du paradigme énoncé par Varela (1991) et basée sur les travaux menés avec son collègue Maturana (Maturana et Varela, 1987).

Expérience de formation

L'intervention de formation a eu lieu dans les installations de l'*Universidade Estadual do Norte do Paraná* -(UENP), Campus Cornélio Procópio, dans le cadre d'une action d'internationalisation du Programme de troisième cycle en enseignement (PPGEN), du Master professionnel en enseignement. Le PPGEN a commencé ses activités en 2016. Son domaine de développement est la triade « Enseignement, Science et Technologie » qui se déploie en deux lignes de recherche: « Enseignement et apprentissage en sciences naturelles et mathématiques » (L1) et « Formation des enseignants, ressources technologiques et langages » (L2). L'action de formation en question a été motivée par la perception des cours du corps enseignant du Master Professionnel, dont beaucoup sont orientés par des prescriptions théoriques et méthodologiques, les considérant insuffisants pour faire face à des situations réelles de classe. Face à cette demande, la proposition de formation du PPGEN a été élargie à une nouvelle expérience avec l'approche « entrée en activité » par le biais de la plateforme Néopass@ction.

Contexte de la formation

Le cours « Savoirs d'expérience dans le travail enseignant: quels apports pour la formation initiale des enseignants ? » d'une durée de quinze heures, avait deux objectifs formatifs: a) diffuser le « Programme empirique et technologique Cours d'Action » (Theureau, 2004, 2006; San Martin et Poizat, 2020) qui étudie l'activité humaine sous le prisme

de l'expérience et b) fournir des outils pour renforcer le processus réflexif autour de la pratique d'enseignement. Quatre modules ont été élaborés (Tableau 1), qui cherchaient une immersion progressive dans les éléments théoriques et méthodologiques qui constituent la base du matériel de certaines des thématiques proposées sur la plateforme Néopass@ction.

Tableau 1. Description des modules du cours « Savoirs d'expérience dans le travail enseignant: quels apports pour la formation initiale des enseignants ? ».

MODULES	SUJETS ABORDÉS
I. Activité, travail enseignant et activité d'enseignement	Introduction aux notions d'activité et de travail. Définition du travail enseignant à partir de l'ergonomie française et de l'anthropologie cognitive. Façons d'analyser l'expérience d'enseignement
II. L'activité d'enseignement comme énonciation et l'accès à l'expérience	Fondements théoriques: des sciences cognitives à l'énonciation. La compréhension de l'activité humaine en tant qu'énonciation. Accéder à l'expérience du point de vue des acteurs.
III. Auto-confrontation et analyse des données. Néopass@ction	L'entretien d'auto-confrontation comme méthodologie d'accès à l'expérience. La relation entre le travail réel et la formation. La plateforme Néopass@ction comme outil de réflexion sur la pratique d'enseignement.
IV. L'élaboration de scénarios de formation mettant l'accent sur l'activité réelle.	(Se) Former à partir de l'expérience réelle des enseignants. Éléments pour l'élaboration de scénarios de formation: gains et risques.

Source: élaboration propre.

Le cours a été suivi par 16 enseignants issus de différents domaines. En raison du volume de données recueillies tout au long de la recherche, 6 enseignants ont été sélectionnés afin que leurs rapports puissent être analysés dans le cadre de ce travail. Deux des participants étaient titulaires d'un doctorat, trois étaient en master et un n'avait qu'une licence, puisqu'il s'agissait d'un étudiant spécial du master du Programme de troisième cycle en enseignement. Les critères utilisés pour sélectionner cet échantillon étaient la participation à la formation, la réalisation des activités proposées, la diversité des domaines et l'expérience professionnelle.

Description de la formation

Aux fins de cette étude, on décrit ici, plus en détail, les modules III et IV, principalement axés sur les expériences pratiques. Ces expériences ont été construites en tenant compte des orientations proposées par le Centre Alain Savary de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon) dans le manuel: « *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les étudiants* ». Dans le module III, les participants ont été invités à visionner une vidéo de Néopass@ction de manière libre, sans instructions de la part de la formatrice. La séquence intitulée « Réagir aux réponses inattendues » faisait partie du thème 5: « Faire parler les étudiants à l'école primaire ». Elle présente l'expérience d'une enseignante novice de primaire dans une classe de français, plus précisément, une classe où l'on a travaillé sur les antonymes. La leçon prend la forme d'un cours dialogué, c'est-à-dire une structure dans laquelle l'enseignante pose des questions à l'ensemble des étudiants et ils répondent individuellement à une vitesse et une fréquence relativement élevée (Veyrunes et San Martin, 2016).

Comme action de provocation, on a cherché à mobiliser les enseignants vers l'autoréflexion, conscients que l'on ne voulait pas qualifier leurs actions de bonnes ou mauvaises, mais les sensibiliser pour qu'ils (re)examinent constamment leurs stratégies et encouragent les changements dans leurs choix pédagogiques. Ensuite, ils ont été invités à regarder l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante sur la plateforme, dans lequel elle commentait la séquence. Ils ont également visionné des vidéos d'autres enseignants novices, d'enseignants experts et de chercheurs qui ont analysé la même séquence. La journée s'est terminée par une activité de réflexion sur la relation « travail prescrit - travail réel ».

Dans le module IV, les participants devaient réaliser un scénario de formation pour l'utilisation de Néopass@ction. Cette activité a été réalisée en groupes selon les instructions suivantes: a) identifier un thème et un sous-thème sur la plateforme Néopass@ction et b) réaliser un scénario de formation. Dans ce dernier, les participants devaient:

définir les objectifs de l'expérience de formation, donner des informations sur la séquence Néopass@ction et formuler des questions d'orientation pour encourager la réflexion. Ensuite, chaque groupe a mis en œuvre le scénario de formation (Figure 2).

Figure 2. Expérience de formation module IV



Source: élaboration propre.

Résultats et Discussion

Le fondement théorico-méthodologique utilisé pour analyser l'expérience de formation est basé sur les hypothèses de la recherche qualitative présentées par Bogdan et Biklen (1994) et Flick (2009). Ce type de recherche offre un éventail de stratégies qui permettent d'étudier des sujets qui ne sont pas strictement quantifiables, tels que les processus de formation des enseignants. Dans cette approche, les données recueillies sont riches en détails, ce qui permet de considérer l'objet d'étude dans toute sa complexité et son contexte.

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire structuré envoyé aux participants du cours via *Google Form*. Les réponses ont été analysées selon les références de l'Analyse de Contenu (Bardin, 2009). Pour des raisons éthiques et de confidentialité, les participants ont été

codés: P1, P2, P3, P4, P5 et P6. Les questions ouvertes ont été codées comme suit: Q1: Qu'est-ce que cela a signifié pour vous de participer à la formation ? et Q2: Qu'avez-vous gagné et qu'avez-vous risqué en participant à la formation ? A partir de la lecture flottante des données, on a effectué la segmentation des réponses en extraits, regroupés en quatre catégories:

- Réflexion sur la pratique d'enseignement
- Connaissance théorique de la formation
- Projections dans la pratique d'enseignement
- Langue.

Réflexion sur la pratique

Comme le montre le Tableau 2, les réponses des participants, en particulier P1, P3, P4 et P5, ont dévoilé un processus d'immersion qui leur a permis de réfléchir à leurs pratiques, en leur donnant l'opportunité d'analyser les gains et les risques que chaque action réalisée en classe peut entraîner, tant pour l'enseignement que et pour l'apprentissage des étudiants.

Tableau 2. Extraits: catégorie « Réflexion sur la pratique ».

« En participant à la formation, j'ai pu repenser ma pratique d'enseignement, revoir les valeurs qui sont en fait pertinentes dans l'enseignement, considérer davantage l'action et la pratique d'enseignement au détriment des aspects théoriques ». P5Q1
« Un défi était de réfléchir à la façon dont je mène mes cours et à la façon dont je devrais les mener. » P3Q1
(...)« Le sujet est très important et nous a fait réfléchir à ce que nous faisons en classe et à la manière dont nous le faisons. » P3Q2
« Ce que j'ai gagné: j'ai eu l'occasion de réfléchir un peu plus à ma pratique d'enseignement. » P1Q2
« J'ai acquis d'immenses connaissances et une autre perspective sur mon activité d'enseignement (...). » P4Q2
« J'ai gagné la possibilité de voir ma pratique sous un autre angle, ce qui m'a permis de revoir certains aspects. » P5Q2
« Je mets en péril une structure de travail déjà assemblée avec mes matières »P5Q2

(...)« la formation m'a aidé à réfléchir à de nouvelles stratégies pour mes cours de premier et de troisième cycle, en m'éloignant de l'idée d'évaluer les futurs enseignants en fonction de ce que je considère comme bien ou mal, pour réfléchir à ce qu'ils gagnent et à ce qu'ils risquent dans chacun de leurs choix et de leurs actions. Celle-ci nouvelle façon d'envisager l'action d'enseignement. A mon avis, elle est plus en accord avec les exigences actuelles de la profession. » P6Q1

« J'ai acquis des connaissances sur des nouveaux référents pour la formation des enseignants. Il était libérateur de faire réfléchir les enseignants sur leur action et leur activité, au-delà de l'application de stratégies prescriptives. J'ai élargi mon concept d'enseignement qui peut s'autoréguler et générer un apprentissage efficace. J'ai démystifié l'idée selon laquelle une plateforme numérique ne serait pas en mesure de proposer des expériences d'apprentissage de qualité. En fait, la plateforme est très riche, elle offre plusieurs possibilités de travailler sur la formation des enseignants et peut être adaptée à notre contexte (brésilien), apportant de nombreux avantages à nos enseignants. » P6Q2

Source: élaboration propre.

Le contact avec un nouveau cadre théorique a permis aux participants d'analyser leurs pratiques sous un nouvel angle et, en même temps, de remettre en question leurs propres classes. C'est le cas de P5, qui a indiqué que le référent théorique mobilisé sur la plateforme représente un risque quant à la manière dont il structure ses classes. Cela montre que le participant a envisagé de revoir sa planification et déroulement de ses cours, en passant d'une zone de confort déjà établie à une autre dans laquelle des différentes bases soutiendront son activité d'enseignement.

P6 a également remarqué un élargissement de sa compréhension de l'enseignement, tant par rapport à la possibilité d'autorégulation de la planification et de l'action d'enseignement de la part des enseignants, que par le fait d'entrer en contact avec une approche non prescriptive. Outre ces sujets, P6 a aussi exprimé sa réflexion sur la démystification de l'utilisation des plateformes numériques pour promouvoir la formation des enseignants, reconnaissant les avantages de leur utilisation.

Un autre sujet abordé par P6 fait référence à une réflexion du point de vue évaluatif, dans laquelle il évoque le fait de passer d'une perspective de bien ou de mal noter, à une autre qui amène l'étudiant à réfléchir sur ce qui est gagné et ce qui est risqué. Le participant a même remarqué que, pour lui, c'est une nouvelle approche d'envisager l'action d'enseignement.

Connaissance théorique de la formation

Si la plupart des participants ont fait référence à la réflexion sur la pratique d'enseignement suscitée par l'expérience de formation, seulement trois d'entre eux (P2, P4 et P6) ont évoqué les apports théoriques liés à l'analyse de l'activité. Le Tableau 3 présente les extraits qui ont permis de définir la catégorie « Connaissance théorique de la formation »

Tableau 3. Extraits: catégorie « Connaissances théoriques de l'enseignement ».

« Il était intéressant de revoir certains concepts concernant mon futur enseignement, notamment dans la préparation des cours, pour analyser les risques que j'aurai en prenant certaines décisions, et quels seront mes gains. » P2Q1
« Je gagne de l'expérience théorique que j'ai très envie de mettre en pratique plus tard (...). » P2Q2
(...)« Je mets en péril une certaine quantité de temps. » P2Q2
« Grâce à la formation, j'ai pu découvrir de nouveaux auteurs et des théories jamais étudiées auparavant, comme Varela et Maturana. » P4Q1
(...)« La participation au cours m'a permis d'envisager deux aspects majeurs en tant qu'enseignante et chercheuse de l'enseignement. Tout d'abord, il a été gratifiant de découvrir de nouveaux cadres théoriques qui ont élargi ma notion de l'activité enseignante, au-delà des modèles prescriptifs que nous utilisons depuis tant d'années et qui ont certainement de nombreuses limites, car ils ne prennent pas en compte les particularités et les imprévus de la classe. Ces références semblent être cohérentes avec cette demande de formation, car elles suggèrent une analyse de ce que font réellement les enseignants et non pas de ce que nous les orientons à faire de manière prescriptive »P6Q1

Source: élaboration propre.

Le participant P2 avait peu d'expérience en enseignement et, au moment de la formation, il n'était pas enseignant. On constate qu'il existe un fort appel à la connaissance théorique, basée sur la connaissance disciplinaire et pédagogique au détriment de la connaissance expérimentielle. En d'autres termes, il s'agit de l'extension de leur cadre théorique plus étroitement lié à leur formation initiale.

Le participant P6, qui était enseignant dans l'Éducation Supérieure et s'occupait directement des matières de formation, a également mentionné l'importance de connaître de nouveaux référents théoriques. Il convient toutefois de noter que cette mention présente une perspective différente de celle de P2, car elle révèle l'incorporation de

nouveaux référents qui ont élargi leur base théorique, avec de nouveaux supports pour la réalisation de leurs cours. Dans le même sens, P4 a rendu compte de la façon dont sa participation à la formation lui a permis de connaître de nouvelles théories et de nouveaux chercheurs qui remplissent les limites présentées par les références mobilisées dans le contexte brésilien. Selon P4, la compréhension de ces particularités et des imprévus auxquels les enseignants sont confrontés dans leurs classes renforce la conception de la formation des enseignants.

Projections dans la pratique d'enseignement

Outre la réflexion sur la pratique d'enseignement, la formation a donné aux participants un nouveau cadre pour analyser de l'action enseignante, leur permettant d'élargir leur répertoire de connaissances théoriques. La catégorie « Projections dans la pratique pédagogique » avait des extraits qui enregistraient les impressions des participants sur la mesure dans laquelle les sujets abordés dans la formation ont impacté la perception de leurs activités réalisées en classe et dans quelle mesure ils impacteraient leur pratique d'enseignement (tableau 4).

Tableau 4. Extraits de la catégorie « Projections dans la pratique d'enseignement ».

« Une nouvelle conception de l'action d'être enseignant, mettant en évidence les principaux défis et stratégies. » P1Q1
« C'était très important et précieux d'avoir participé à cette formation. J'ai beaucoup appris et j'ai l'intention d'apporter de nombreux changements à mes cours et à ma façon de voir et d'analyser quelque chose, quelqu'un ou une circonstance. » P3Q1
(...)« Connaître les perspectives de risque et de gain dans une salle de classe, au cours de mon activité d'enseignant. Nous jugeons, condamnons ou exaltons souvent un modèle didactique, mais nous n'avions jamais analysé le fait que chaque action peut comporter des risques et des gains. » P4Q1

Source: élaboration propre.

Les extraits montrent que les activités réalisées dans le cadre de la formation, ainsi que les discussions et les réflexions, ont eu un

impact positif sur les participants, qui dévoilent, de manière explicite, des changements dans leurs pratiques d'enseignement. Les aspects travaillés les ont amenés à réfléchir sur leurs pratiques en classe, comme le souligne P4, à la question 1: « Nous jugeons, condamnons ou exaltons souvent un modèle didactique, mais nous n'avions jamais analysé le fait que chaque action peut comporter des risques et des gains ». On peut déduire que cette réflexion a été perçue comme un gain, c'est-à-dire quelque chose de positif, et a même été considérée comme ayant de la valeur par P3, à la question 1: « C'était très important et précieux d'avoir participé à cette formation ».

À partir de ces données, il est possible de déduire que le contact avec une nouvelle approche théorico-méthodologique génère une réflexion qui ne se focalise pas seulement sur la propre pratique éducative, ses particularités et les imprévus qui se produisent dans les classes, mais plutôt de réfléchir à la façon dont nous observons les pratiques d'autres enseignants (P3Q1). Cela donne des opportunités d'analyse et de compréhension des actions réellement réalisées par les enseignants.

Langue

La dernière catégorie « Langue » comprenait les extraits (Tableau 5) relatifs à la langue dans laquelle la formation a été dispensée (espagnol).

Tableau 5. Extraits: catégorie « Langue »

« J'ai gagné beaucoup, beaucoup, parce que j'ai pu comprendre presque tout ce que le professeur disait, nous avions des interprètes et le professeur était sensationnel. » P3Q2
« Ne pas comprendre ce que dirait le professeur, car les classes sont dispensés en espagnol. » P3Q2
(...)« la barrière de la compréhension de l'espagnol a rendu difficile la participation au cours sur certains points. » P4Q2
« Ce que j'ai mis en péril, c'est la possibilité que le chercheur ne comprenne pas la langue (l'espagnol). Cependant, cet obstacle a été surmonté, puisque j'ai pu suivre tout le contenu du cours car le professeur a adopté la stratégie du discours mesuré et du vocabulaire accessible. L'expérience a été très positive. » P6Q2

Source: élaboration propre.

Il était intéressant de noter que la langue a été perçue comme un risque par certains participants. Le souci de compréhension linguistique s'est avéré pertinent pour la compréhension conceptuelle des sujets abordés dans le cours. Alors que trois participants avaient précédemment signalé la barrière linguistique comme un risque, deux d'entre eux ont indiqué qu'au contraire, la compréhension des sujets abordés leur avait permis de surmonter cette difficulté linguistique, transformant ainsi l'expérience de formation en un gain pour eux. Par exemple, P3 a décrit à la question Q2 que même si la langue représentait un risque, pour lui, il y a eu un gain dans son apprentissage concernant les sujets abordés dans le cours, même s'ils étaient enseignés dans une autre langue. De même, P6 a affirmé que le risque anticipé par rapport à la compréhension de la langue a été surmonté, avant tout, par le souci de l'enseignant de parler de manière mesurée et avec un vocabulaire accessible. Pour lui (P6), l'expérience est devenue positive et enrichissante, c'est-à-dire que ce qui était un risque est devenu un gain. Bien que la langue espagnole ne soit pas étrangère aux Brésiliens et, en outre, compte tenu de la présence d'un traducteur dans tous les cours et activités, on considère comme positif qu'un seul participant ait exprimé des difficultés d'accès à l'information.

Conclusion

Comme indiqué dans l'introduction, la formation des enseignants dans le contexte brésilien a un fort caractère prescriptif. La proposition de formation « Savoirs d'expérience dans le travail enseignant: quels apports pour la formation initiale des enseignants ? » a été présentée comme un défi, car les étudiants qui participent à ce type de formation continue s'attendent à ce qu'elle leur fournisse des stratégies méthodologiques pour améliorer leurs pratiques. Dans ce contexte, proposer de réfléchir sur l'expérience réelle des enseignants et se focaliser sur les émotions qui guident le métier d'enseignant était un « risque ».

La richesse des échanges au cours des modules a permis d'établir une « posture réflexive mimétique » qui, d'une part, a sensibilisé les

participants à la pratique d'autres enseignants et, d'autre part, a permis d'observer leurs propres pratiques dans une perspective moins prescriptive. Cela a permis de sortir de l'espace de ce qui est « correct » et « incorrect » en identifiant que chaque action ou décision dans la salle de classe comporte à la fois des gains et des risques. En effet, l'un des participants, dans les réflexions finales de la formation, a indiqué à quel point il s'était senti « soulagé » en observant les autres et en s'observant lui-même sans les préjugés alimentés par la prescription. Comprendre les gains et les risques de chaque décision prise au cours des modules a été considéré comme fondamental pour réfléchir non seulement à la pratique d'enseignement, mais aussi à la formation initiale dispensée à l'UENP.

Ainsi, cette expérience de formation ouvre des pistes et soulève des questions pour les programmes de l'UENP : quelle est la place accordée à l'expérience réelle des enseignants ? Comment encourager une réflexion empathique sur la pratique pédagogique des autres et sur la sienne ? Quels bénéfices la vidéoformation avec une approche « d'entrée en activité » peut-elle apporter dans le développement du corps enseignant brésilien ? Les auteurs espèrent proposer, à la suite de ce travail, un parcours formatif qui inclura des expériences réelles dans la formation des enseignants, lesquelles seront élaborées et analysées par des étudiants en doctorat de l'université.

Références

- Aristóteles. (2016-365 a.C.). *Ética a Nicómaco*. Imprenta Nacional de Costa Rica. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20universal/etica_a_nicomaco_edincr.pdf
- Arruda, S. M., Lima, J. P. C., Passos, M. M. (2011) Um novo Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(2), 139-160.
- Barbier, J.-M. y Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Brasil (2013). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Documento de Área – Ensino*.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brasil. (2019). *Resolução n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, 115-119, 23 dez.
- Franco, M. A. R. S., Pimenta, S. G. (2010). *Didática: embates contemporâneos*. Loyola.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J-F, Malo, A., Simard, D. (2006). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Editora Unijuí.
- Laburú, C. E., Arruda, S. de M., Nardi, R. (2003). Pluralismo metodológico no ensino de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 9(2), 247–260.
- Leblanc, S., Seve, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle, *Recherche & Formation*, 70, 47-60.
- Lucas, L. B. (2015). Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: Rocha, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). *Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades*, 7-26. Gráfica Editora Almeida.
- Lucas, L. B., Piratelo, M. V. M., Sanzovo, D. T., Frasson-Costa, P. C., Luccas, S., Poletto, R. de S., Rodrigues, H. C., Araújo, B. K. C., Santos, F. H. de A., Oliveira, T. E., y Rodrigues, P. H. C. (2022). The framework of 'Teaching Knowledge' in Stricto Sensu: a survey on its presence in postgraduate programs in the Education Area. *Research, Society and Development*, 11(6), e38911629435. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29435>
- Maturana, H.R., y Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Shambala.
- Pimenta, Selma Garrido. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8. ed. Cortez, 2012.

- Ria, L., y 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. *@tivités*, 8(2),112-134.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?*. Seuil.
- San Martin, J., Veyrunes, P., Martinic, S., Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39(159).
- San Martin, J. y Poizat, G. (2020). El programa de investigación “curso de acción”: elementos históricos y conceptuales. *Laboreal*, 16(2).
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octarès.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Veyrunes, P. y San Martin, J. (2016). Analizar las interacciones en el aula durante el recitation script: ¿Qué implicaciones para la formación de los profesores? En J. Manzi y García, M.-R. *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*, 93-124. Ediciones UC.

Chapitre 14. Utilisation de la vidéo-formation dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignantes et des enseignants

① **Valérie Lussi Borer***

valerie.lussi@unige.ch

① **Marion van Brederode***

marion.vbd@gmail.com

**Université de Genève, Suisse*

Introduction

Les évolutions sociétales ont pour conséquence une augmentation et une diversification des situations professionnelles complexes à laquelle les professions de l'enseignement n'échappent pas. Cette évolution gagnerait à s'accompagner, à première vue, d'une augmentation de la formation des enseignant-es qui serait à poursuivre tout au long de la vie professionnelle. Dans les faits, ce mouvement se réalise dans un contexte où la formation continue a tendance à diminuer, dans la mesure où on compte sur celles et ceux qu'on considère comme étant des professionnel-les pour faire face aux problèmes de métier qu'il-elles rencontrent. Or, dans la réalité des établissements, les enseignant-es ne se sentent pas suffisamment outillé-es pour y faire face. Cela peut entraîner de la « souffrance au travail » et rendre difficile, voire impossible le fait de « durer » dans le métier (Garcia & Lantheaume, 2019; Lantheaume & Hérou, 2009). Un enjeu essentiel consiste donc à accompagner et à favoriser leur développement professionnel. Ce dernier est

appréhendé « comme un processus de transformation durable de l'activité individuelle et située qui se traduit par des dispositions à agir en lien avec les perceptions, les préoccupations et les normes de viabilité de l'acteur au travail » (Ria, 2023). Pour accompagner le développement professionnel des enseignant-es, nous utilisons la vidéo-formation. La première partie de ce texte vise à présenter le cadre conceptuel³⁷ qui sous-tend ces recherches. La seconde partie se propose d'illustrer une de ces recherches qui est menée dans un établissement genevois et fait intervenir des élèves, des enseignant-es et des chercheures.

Des enquêtes collaboratives

Nos enquêtes s'inscrivent dans une approche clinique de l'activité de travail qui s'inspire des travaux réalisés par Yves Clot (2008, 2013). Il est généralement accepté que le stress au travail survient lorsqu'apparaît un déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. Selon Clot, cette définition doit être complétée. Le stress au travail peut également apparaître lorsqu'une organisation n'est pas en mesure de fournir des conditions permettant de faire face à l'exigence que les travailleur-ses ont pour réaliser un travail « bien fait ». Pour répondre aux situations de stress au travail, il n'est donc pas suffisant de s'intéresser à la qualité de vie au travail, il faut également s'intéresser à la qualité du travail. Pour ce faire, il faut créer des espaces dans les lieux de travail où l'on peut avoir des conflits et débattre des critères du « travail bien fait ». Ce n'est qu'à cette condition qu'on peut négocier et expérimenter des changements dans l'organisation du travail de manière itérative qui amèneront à protéger la santé des travailleur-ses tout en assurant des performances durables.

C'est donc avec pour projet de s'intéresser à la fois à la qualité de vie au travail et à la fois à la qualité du travail que nous mettons en place

³⁷ Ce cadre conceptuel sous-tend l'utilisation de la vidéo-formation dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignantes et enseignants.

des enquêtes collaboratives. L'enquête collaborative, telle qu'elle est conçue par John Dewey (1993) et reprise par Joëlle Zask (2004), vise à produire un objet commun d'investigation entre des enseignant-es et des chercheur-es-formateurs/trices. Chacune des personnes amène avec elle ses questionnements, d'ordre professionnel pour les enseignant-es, d'ordre scientifique ou de conception pour les chercheur-es-formateurs/trices. Toutes les personnes se mettent d'accord sur l'objet d'enquête. Cet accord ne signifie pas qu'elles travailleront sur le même objet et en auront une conception identique, mais qu'elles travailleront sur des objets leur permettant mutuellement de transformer leur activité. Les objets d'enquête, sortes d'interfaces entre personnes, doivent donc être co-construits pour qu'ils soient simultanément reconnus par chacun comme étant le « nôtre » et comme étant le « mien ».

Pour les enseignant-es, l'enquête doit permettre une amélioration de leurs pratiques en classe et un gain de pouvoir d'agir en développant de nouvelles stratégies permettant de faire un travail qu'ils jugent de meilleure qualité et donc renforcer leur santé au travail. Pour les chercheur-es-formateurs/trices, la participation à l'enquête doit permettre la production de connaissances sur l'accompagnement et le développement professionnel et/ou la production d'ingénierie pédagogique. En outre, ces enquêtes collaboratives s'inscrivent dans des boucles pour tenir ensemble conception, formation et recherche (Perrin *et al.*, 2022). Elles sont donc toujours situées au sein de boucles itératives qui doivent permettre de faire évoluer l'ingénierie de formation pour que cette dernière corresponde, le mieux possible, aux apprentissages que les personnes impliquées dans l'enquête espèrent réaliser ainsi qu'aux objets d'enquête qu'elles souhaitent investiguer dans ce but.

Les traces de l'activité ramenées sous forme audio-visuelle

Il est difficile de conceptualiser l'activité en situation d'exercice; par conséquent il y a nécessité de pouvoir y revenir pour la reprendre et la travailler. Pour cela, la vidéo est privilégiée car elle permet tout d'abord de saisir l'activité telle quelle, encore non conceptualisée (Muller,

2019) et d'en construire la signification à travers plusieurs points de vue. Ensuite, en tant qu'objet temporel, la vidéo possède une structure d'écoulement semblable à celle de la conscience humaine (Stiegler, 2010). Elle permet de naviguer seconde par seconde, de revenir, d'arrêter le flux d'activité. Elle permet également de donner accès aux dimensions non verbales (postures, positionnement des corps dans l'espace, expressions...). Enfin, elle permet de provoquer potentiellement des phénomènes de mimétisme entre la vidéo et l'expérience de la personne qui la visionne car l'écoulement de la vidéo est analogue au flux de l'expérience humaine (Gvozdic & Lussi Borer, 2021; Muller & Lussi Borer, 2017). La vidéo facilite le « réengagement » des enseignant-es dans une activité vécue au moyen d'une activité visionnée, ce qui constitue une condition nécessaire d'entrée dans un travail d'élaboration et de transformation de l'activité (Flandin, Leblanc, & Muller, 2015). Ce réengagement facilite lui-même un possible « dégageant analytique » permettant aux enseignant-es de « s'interroger sur leurs croyances, convictions, dispositions à agir, façons de faire non ou peu questionnées afin de construire les problèmes professionnels et d'envisager de nouveaux champs de possibles » (Leblanc, 2014, p. 163).

Pourtant l'utilisation de la vidéo en formation n'est pas sans danger car regarder, c'est avant tout juger. En effet, la première réaction à un film est souvent naturellement jugeante car elle relève de notre mode d'appréhension ordinaire du monde. Le problème que cela pose à la formation, c'est que la personne dont l'activité est visionnée et qui se sent jugée a toutes les chances d'adopter une posture défensive consistant à argumenter pour légitimer son activité plutôt que d'écouter le point de vue de l'autre. Or, une posture défensive est incompatible avec une posture d'apprentissage. L'enjeu en formation est donc de distinguer les propos descriptifs, interprétatifs et évaluatifs et de les utiliser « consciemment » (Lussi Borer & Muller, 2016).

Le niveau descriptif consiste à rendre compte de ce qui se passe de la manière la plus neutre possible. Lors de l'enquête, il peut y avoir des descriptions différentes à partir d'un même visionnage, mais il ne peut pas y avoir de conflits de description. Le niveau interprétatif cherche

à donner un sens à ce qui se passe, à saisir les intentions des actrices, à émettre des hypothèses sur les « bonnes raisons » qui les conduisent à agir comme ils-elles le font. À ce niveau d'analyse, il est possible qu'apparaissent des conflits d'interprétation mais, le/la facilitateur/trice va demander qu'ils soient argumentés et s'appuient sur des faits. Enfin, le dernier niveau consiste à donner une valeur (positive ou négative) à l'activité en l'argumentant. Les conflits d'évaluation sont fréquents (Lussi Borer & Muller, 2014). Dans le déroulé d'une enquête collaborative, il faut veiller à ce que les propos évaluatifs n'arrivent qu'à la suite de la description et de l'interprétation et soient étayés par des données descriptives et interprétatives afin de limiter les possibilités de repli défensif et donc de favoriser le développement professionnel. Il ne s'agit donc nullement d'évacuer la dimension évaluative, mais de l'envisager dans une perspective non déficitaire.

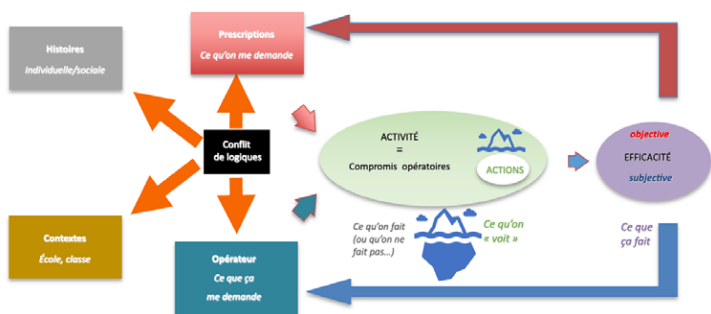
Une approche par le travail réel dans une perspective non déficitaire

En effet, notre approche par le travail réel stipule la nécessité d'aboutir à l'évaluation des situations dans une perspective non déficitaire. Comme le montre la Figure 1 réalisée à partir des travaux d'Hubault (1996) et De Gasparo (2019), une personne au travail est toujours prise entre plusieurs enjeux qui entrent en conflits de logique. Il y a, d'une part, les prescriptions, c'est-à-dire ce que l'on demande à la personne qui travaille de faire et, d'autre part, ce que cela demande à la personne de devoir réaliser ces prescriptions. Ces deux premiers paramètres peuvent également entrer en conflit avec des éléments liés au contexte du lieu de travail (l'école ou la classe) ainsi qu'avec des éléments de la culture ou de l'histoire de la profession dans laquelle s'insère la personne qui travaille ou encore avec des éléments de son histoire individuelle. Malgré ces conflits de logiques, la personne va agir dans son milieu de travail. Elle va réaliser des actions auxquelles la vidéo donne accès: c'est ce que l'on voit. Mais ce que l'on voit n'est que la partie émergée de l'iceberg. Si l'on veut accéder à l'activité de la personne,

c'est-à-dire aux compromis opératoires qu'elle met en œuvre pour agir (Clot, 2008) et qui représentent la partie immergée de l'iceberg, il faut pouvoir accéder à son expérience, au réel de son activité. Pour comprendre ce qu'elle fait ou ne fait pas, les raisons de ses choix, il faut accéder aux sous-titres de son action par un entretien spécifique, dans notre cas l'entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2010). Ce n'est que lorsqu'il est possible de mettre en regard les conflits de logiques avec les compromis opératoires explicités qu'on peut alors porter un jugement d'efficacité sur la situation de travail analysée. Ce jugement d'efficacité comporte toujours deux dimensions. La première est la dimension d'efficacité objective, à savoir pour le cas d'enseignant-es: « entre ce que vous vouliez que les élèves fassent et ce que les élèves font vraiment, y a-t-il adéquation ou plutôt tension ? ». Et la seconde correspond à 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 ?

Figure 1: Évaluer selon approche non déficitaire avec double jugement d'efficacité objective/subjective

Une approche par le travail réel: évaluer non avec un étalon mais avec un double jugement d'efficacité objective et subjective



(Hubault 1996; De Gasparo, 2019)

Source: d'après Hubault (1996) et De Gasparo (2019)

Les formations menées sous la forme d'enquête collaborative doivent donc permettre de donner à voir ces compromis opératoires et de mettre au jour les dilemmes et tensions de métier communs à tou-tes les professionnel-les. C'est à cette condition, qu'au sein du groupe, des aides pour faire bouger les compromis peuvent être proposées. La formation des enseignant-es est donc envisagée comme la possibilité de faire de leur métier et de leur activité réelle un outil de développement de soi et de santé professionnelle.

Un cadre d'enquête en plusieurs étapes

Afin de favoriser, voire de garantir, la mise au jour des conflits de logiques et les compromis opératoires dans lesquels les enseignant-es sont pris, le cadre de l'enquête est assez strict et les formateur/trices-chercheur-es en sont les garant-es (Lussi Borer & Muller, 2016). L'enquête se décline en plusieurs étapes. D'abord, l'extrait vidéo est contextualisé par l'auteur/trice de l'activité. Une fois l'extrait visionné, ce ou cette dernière est mise à distance pendant que les participant-es décrivent et proposent des interprétations des faits observés dans l'extrait vidéo. Pour mettre à distance son /sa auteur/trice, il est demandé de ne pas s'adresser directement à celui ou celle-ci et d'utiliser le pronom il ou elle pour le ou la désigner. Dans l'étape suivante, le vécu professionnel de l'auteur/trice de l'activité est rapporté au groupe à travers des données d'auto-confrontation. Puis, l'auteur/trice revient dans les échanges et valide ou invalide les interprétations proposées par le groupe. Le double jugement évaluatif objectif et subjectif ne survient qu'à cette étape de l'enquête. C'est également à cette étape que d'éventuels points de tension et dilemmes professionnels sont identifiés. Enfin, des pistes d'action, issues de l'expérience professionnelle des participant-es à l'enquête, qui seraient possibles, projetables dans l'activité qui vient d'être analysée sont partagées. Si ce cadre est strict, il s'adapte évidemment aux conditions de la recherche pendant il est impossible de travailler sur le réel de l'activité sans traces de l'activité de travail rapportées sous la forme de vidéos en lien avec un objet construit par le groupe et sans

recourir aux jeux de miroir entre les activités du pair dont l'activité est analysée et de ses collègues.

Maintenant que le cadre conceptuel qui sous-tend les vidéo-formations que nous menons pour développer le développement professionnel des enseignantes et des enseignants est posé, nous nous proposons, dans la seconde partie d'illustrer une des enquêtes menées dans ce cadre.

Enquête collaborative dans un regroupement faible d'un établissement genevois

Contexte et problématique

L'enquête collaborative s'appuyant sur la vidéoformation est menée dans un établissement genevois dans une classe accueillant des élèves de 12-13 ans, au secondaire I en niveau faible³⁸.

Plusieurs enseignant-es de cette classe se questionnent sur les apprentissages réellement réalisés par leurs élèves et ont le sentiment de ne pas faire de l'aussi « bon travail » qu'ils-elles le souhaiteraient. Comme le montre la Figure 2, l'enquête vise à mettre en regard l'activité des élèves face à celle des enseignant-es afin de mettre au jour malentendus entre les intentions des enseignant-es et la manière dont les élèves se saisissent de ce qui leur est demandé. Ces écarts sont soumis aux enseignant-es pendant l'enquête au cours de laquelle il-elles vont pouvoir identifier les dilemmes et tensions dans lesquels il-elles sont pris et élaborer des pistes d'action. Du côté des chercheur-es, l'étude et l'analyse des échanges entre les participant-es pendant l'enquête doit leur donner accès à des enjeux et processus à l'œuvre dans les enseignements en regroupement faible qui peuvent conduire au maintien, voire

38 Dans le canton de Genève, en Suisse, les élèves qui arrivent au secondaire I sont répartis dans des regroupements en fonction de leur niveau scolaire attesté par un examen réalisé en fin de primaire. Il y a 3 niveaux et le curriculum prévoit la possibilité pour les élèves de passer d'un regroupement à un autre au cours de la scolarité secondaire inférieure.

au renforcement des inégalités d'apprentissage socialement situées.³⁹ Les savoirs produits par les chercheur-es visent ensuite à alimenter la réflexion des formateurs/trices d'enseignant-es du secondaire dans la mise en place d'ingénierie de formation, en particulier autour de la question des difficultés d'enseignement-apprentissage en regroupement de niveau faible.

Figure 2: Potentialités et modalités de l'enquête collaborative



Source: élaboration propre.

Méthodologie

Construction des données de support de l'enquête collaborative

Pour commencer, une journée entière de cours a été filmée. Puis, un synopsis retraçant le déroulement de chacune des heures de cours a été réalisé en focalisant sur les thématiques suivantes qui ont retenues comme objets d'enquête d'entente avec les enseignant-es:

³⁹ Nous remercions Isa Margot qui a réalisé son stage de Maîtrise sur cette enquête collaborative et y a largement contribué.

1. Transitions entre les cours et entre les activités dans les cours
2. Modalités d'enseignement (cours magistral, dialogué, travail en sous-groupes d'élèves, etc.)
3. Travail hors de la classe (devoirs, révision pour les évaluations)
4. Décodages des attentes des enseignants

Ensuite, les chercheuses ont sélectionné des extraits significatifs en fonction des thématiques retenues comme objets d'enquête pour chaque heure de cours. Puis, afin d'avoir accès à l'activité des élèves d'une part et des enseignant-es d'autre part, ils ont réalisé des entretiens d'auto-confrontation sur des extraits communs.

- 9 élèves confrontés aux extraits vidéo par groupe de 2 ou 3.
- 3 enseignant-es auto-confronté-es aux extraits relatifs à leurs cours

Toutes les auto-confrontations ont été filmées et retranscrites.

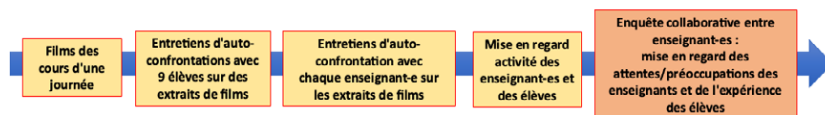
Enfin, à partir des extraits filmés en classe, des auto-confrontations retranscrites des élèves et des enseignant-es, les chercheuses ont élaboré des tableaux à deux volets mettant en regard les propos tenus par les élèves et par les enseignants sur les modalités d'enseignement et sur les méthodes de travail en dehors de la classe (cf. tableau 1 ci-dessous). Ce sont les extraits filmés correspondants et les tableaux qui servent de support du travail réel pendant l'enquête collaborative.

Enquête collaborative

Dans le cadre du processus d'enquête collaborative, les chercheuses et les enseignant-es se rencontrent pour une séance collective d'une heure et trente minutes durant laquelle ils réalisent ensemble un double jugement d'efficacité objective et subjective. Il-elles questionnent collectivement d'une part ce que les enseignant-es voulaient que les élèves fassent et ce que les élèves font vraiment. Il-elles relèvent les points d'adéquation, les points de tension et identifient les problèmes ou dilemmes de métier que les enseignant-es rencontrent. D'autre part, il-elles s'interrogent sur la manière dont les enseignant-es arrivent à exercer leur métier selon leurs normes en regard des enseignant-es qu'ils sont

dans les situations enquêtées. A nouveau, les points d'adéquation et de tension sont relevés et les problèmes ou dilemmes de métier mis au jour. L'enquête collaborative est filmée et retranscrite.

Figure 3: Méthodologie de la recherche



Source: élaboration propre.

Résultats

Expérience vécue des élèves

Si les extraits choisis montrent des élèves qui semblent travailler, qui semblent réaliser les tâches que leurs enseignant-es leur demandent de faire, les entretiens d'auto-confrontation permettent de récupérer l'expérience vécue par les élèves pendant les différents cours de la journée. Cette expérience vécue renseigne les chercheuses sur l'activité réelle des élèves. Par exemple, sur la thématique du travail hors la classe, les élèves sont auto-confronté-es à un extrait vidéo au cours duquel leur enseignant de français leur demande de recopier le champ de la prochaine évaluation, c'est-à-dire ce qu'il-elles doivent connaître et réviser pour la réussir.

Chercheuse: *Quand l'enseignant vous demande de recopier les devoirs. Que faites-vous ?*

Élève 1: *Moi j'écris direct.*

Élève 2: *J'écris dans mon agenda*

Chercheuse: *Et vous écrivez exactement ce qu'il a écrit au tableau ?*

Élève 2: *Moi ça dépend, des fois j'écris pas tout. Parce que j'ai la flemme. Là j'ai écrit seulement jusqu'à C. et après le reste j'ai pas écrit.*

Chercheur: *Et toi élève 1 ?*

Élève 1: *Moi j'ai vu que la première partie je l'avais déjà écrite sur ma feuille d'exercices alors j'ai écrit [sur mon agenda] que la seconde partie.*

Chercheur: *Il vous demande de revoir « le dossier d'exercices ». Vous pouvez m'expliquer ce que c'est ?*

Élève 1: *Le dossier d'exercices c'est (rires)*

Élève 2: *moi j'ai oublié (rires)*

Élève 1: *je crois que c'est... ah non, je ne sais plus!*

Ce verbatim illustre la manière dont l'entretien d'auto-confrontation permet de révéler l'activité réelle. En effet, à la première question de la chercheuse, les élèves commencent par répondre ce qu'il-elles pensent être la réponse attendue: pendant ce moment de classe où il est demandé aux élèves de recopier leurs devoirs, « évidemment » il-elles font ce qui est demandé. Mais, en les replongeant dans ce moment passé grâce à la vidéo et en les questionnant plus précisément, leur activité réelle est mise au jour. Les deux élèves n'ont écrit qu'une partie de ce qui était supposé être recopié et par ailleurs, il-elle n'arrivent ni l'un-e ni l'autre à expliquer à quoi correspond le dossier d'exercices qu'il-elles sont censé-es réviser lorsqu'il-elles réaliseront leur travail en dehors de la classe.

Expérience vécue des enseignant-es

Les auto-confrontations réalisées avec chaque enseignant-e permettent d'accéder à leur activité, à leurs préoccupations et aux compromis opératoires qui sous-tendent leurs actions. Par exemple, face à l'extrait vidéo où il est demandé aux élèves de recopier le champ de l'évaluation l'enseignant de français indique ses intentions.

Chercheur: *Là, tu as affiché le champ de l'évaluation, tu attends que les élèves le recopient ?*

Enseignant français: *Voilà donc quand je dis: « voilà, on va commencer par noter ça ». J'attends effectivement qu'ils sortent l'agenda*

[...] Quand je dis à noter, notez ce qu'il y a au tableau pour moi, ça induit tout le reste [...] c'est un temps que j'anticipe pas vraiment.

Chercheur: Le champ de l'épreuve ce sont des prérequis ? Tu dis, ça s'ils l'ont pas, la révision pour l'épreuve elle est difficile ?

Enseignant français: dans d'autres classes ils demandent de prendre la photo [du champ de l'épreuve]. Moi ça me dérange pas de prendre la photo parce que c'est pas du travail en plus pour moi, mais de mettre sur [la plateforme numérique] classroom pour moi, non. Le champ il est exposé là tu prends note, je ne vais pas moi encore me connecter, mettre le champ sur classroom pour qu'au dernier moment parce que tu es mal organisé, tu retrouves la chose. Et puis voilà. Mais je vois clairement qu'il y en a qui sortent pas leurs agendas, ils utilisent pas leurs agendas. Ils utilisent pas bien ou ils l'utilisent pas.

L'enseignant est en tension entre sa représentation selon laquelle les élèves, en début de secondaire I, devraient (déjà) avoir construit des automatismes dont celui de savoir noter dans leurs agendas leur travail hors la classe et la réalité qu'il perçoit dans laquelle certain-es élèves ne correspondent pas à sa représentation. Cela explique pourquoi il émet des réticences à rendre disponible le champ de l'évaluation sur classroom qui est une plateforme numérique permettant la mise à disposition de supports d'enseignement pour les élèves. Le « devoir » des élèves est de recopier le champ de l'évaluation, le rendre disponible le rendrait complice du fait que certain-es élèves ne réalisent pas ce qui est attendu.

Mise en regard de l'expérience vécue par les enseignant-es et les élèves

L'analyse des transcriptions des entretiens d'auto-confrontation des élèves et des enseignant-es permet de mettre au jour des écarts entre les intentions des enseignant-es et ce que les élèves réalisent vraiment. Nous venons d'illustrer le décalage à propos du travail hors la classe.

Nous proposons dans le Tableau 1 ci-dessous un autre exemple de cette mise en regard à propos des moments de travail en collectif.

Tableau 1: Point de vue d'un élève et d'un enseignant à propos des moments de travail collectif

À propos des temps de travail en collectif	
Point de vue des élèves	Point de vue de l'enseignant
<p>Élève: C'est vraiment le pire moment. Ça va trop lentement. Je perds tout le temps mon attention.</p> <p><i>Chercheur: Tu dis ça par rapport à quoi ?</i></p> <p><i>E: Quand le prof il parle à toute la classe.</i></p> <p><i>C: Donc pendant les moments collectifs, des fois on se perd un petit peu, on perd l'attention. Il y a souvent des moments où vous travaillez sur ce mode-là ?</i></p> <p><i>E: Ça dépend des cours. En cours de français, ouais ça nous arrive très souvent.</i></p> <p><i>C: Et ça, c'est quelque chose que vous aimez bien faire collectivement ?</i></p> <p><i>E: Oui, comme ça on ne travaille pas...</i></p> <p><i>C: Et du coup, tu as l'impression que tu te perds plus quand c'est des moments comme ça (collectifs) que quand t'es tout seul en train de travailler ?</i></p> <p><i>E: Là si je dis oui, vous allez dire au prof de faire moins de moment de travail en collectif ?</i></p>	<p>Enseignant: Il dérange pas mais on voit en fait qu'il n'a pas suivi. Je le faisais répéter la classe grammaticale. Une autre élève vient de faire toute l'explication, on a éliminé toutes les possibilités. On arrive à un. Après, je lui dis: « alors du coup, X, enfin la classe grammaticale, c'est quoi ? ». Il débarque on dirait. Mais sinon, dans l'aspect, dans la vision que moi j'ai, j'ai l'impression que c'est des élèves qui sont attentifs, silencieux, au travail. C'est... elle donne beaucoup cette impression cette classe quand même. J'ai eu l'année passée des classes qui bougeaient énormément, qui allait dans tous les sens, ça parlait sans lever la main. Là, ce n'est pas du tout ça donc ça donne l'impression que ça travaille.</p>

Source: élaboration propre.

Les verbatims du Tableau 1 montrent que sans ignorer totalement que des élèves peuvent se déconcentrer et ne plus être attentif/ves dans les moments de travail collectifs, l'enseignant se donne pour critère le calme de la classe pour considérer que les élèves sont au travail. Or, l'élève indique que si ces moments de travail sont les plus difficiles pour lui en termes de concentration, il les apprécie car cela lui permet de ne pas se confronter au travail.

Enquête collaborative

Durant cette séance collective, les enseignant-es font les constats suivants. D'abord, il-elles relèvent que des élèves faibles mais silencieux font illusion et donnent l'impression qu'il-elles suivent le cours alors que ce n'est pas le cas. Ensuite, il-elles observent que l'enseignant ne réalise pas que les élèves ne suivent pas *en temps réel*. Ce n'est que grâce aux auto-confrontations des élèves qu'ils voient cela apparaître. Enfin, ils soulignent que des demandes qui semblent évidentes, simples et basiques pour l'enseignant ne le sont absolument pas pour les élèves. Au contraire, elles font obstacle à la mise au travail et pour y faire face, un enseignant insiste sur la nécessité d'un contrôle omniprésent du maître sur l'activité des élèves.

A partir des constats faits, les participant-es à l'enquête cherchent ensuite en puisant dans leur répertoire professionnel des pistes d'action qu'il-elles pourraient faire jouer dans la situation examinée. La chercheuse les incite à aller chercher des stratégies qu'il-elles mettent déjà en œuvre dans les différentes disciplines qu'il-elles représentent. Par exemple, la chercheuse fait l'analogie avec l'éducation physique et le fait que les enseignant-es n'attendent pas que les apprentissages comme celui de la roulade avant se fassent tout seul, mais qu'il-elles mettent en place des stratégies pour apprendre ce mouvement aux élèves. Un enseignant sollicite celui de mathématiques qui a déjà parlé d'une organisation spécifique de son cours. Grâce à cette organisation, il arrive à développer de la différenciation en fonction du niveau des élèves ainsi que favoriser leur autonomie. En effet, les élèves travaillent à leur rythme sur des dossiers d'exercices différenciés et passent les évaluations quand ils s'en sentent capables, tout en devant en réaliser un certain nombre pendant un temps défini: « *c'est les élèves qui choisissent ce qu'ils font, quand ils le font et comment ils le font* ».

Des représentations qui pèsent sur les manières d'enseigner dans les regroupements faibles

L'analyse des échanges pendant l'enquête collaborative par les chercheuses permet de mettre au jour des processus à l'œuvre dans les enseignements en regroupement faible dont certains peuvent conduire au maintien des inégalités d'apprentissage. Cette partie du travail de notre enquête est en cours. Nous ne développons donc ici que rapidement le principal résultat issu de l'enquête exploratoire. Les enseignant-es ont des représentations sur les élèves des regroupements faibles: il-elles considèrent que ces élèves rencontrent des difficultés importantes et qu'il-elles sont différent-es des autres élèves considéré-es comme plus en réussite.

***Enseignant 2** [00:11:20] Pour ces élèves-là, c'est quasiment sûr qu'ils vont pas les faire [les devoirs].*

***Enseignant 1** [00:17:41] Il y a un côté **moi je ne peux pas les laisser seuls**, hein. J'arrive pas, ça n'avance pas. Ils ne font rien.*

***Enseignant 2** [00:18:14] Il faut adapter le **cadre avec ces élèves-là**.*

***Enseignant 1** [00:28:34] Je sais pas, moi je les trouve..., je trouve qu'ils ont pas cette capacité de résilience comme d'autres. Bah sinon ils seraient pas là. [...] Je ne sais pas si ça va suffire à leur faire comprendre qu'il faut qu'ils se bougent.*

***Enseignant 2** [00:32:29] C'est vraiment..., dans ma tête ils ne sont pas assez autonomes. Dans ma tête, ils ne sont pas faits pour faire ça, ils ne vont pas y arriver ou alors le système va leur demander beaucoup trop d'efforts, mais moi, je vais prendre une part beaucoup trop grande dans le choix de ce qu'ils doivent faire parce que j'ai peur de cet échec qui va leur arriver dans la tronche.*

Comme le montre ce verbatim, ces représentations pèsent sur au moins deux éléments dans leur pratique d'enseignement. Le premier concerne l'autonomie des élèves: alors que les enseignant-es estiment que leurs élèves en difficulté n'ont pas suffisamment développé cette

compétence, ils-elles ont tendance à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage qui ne vont pas permettre son développement. Le second élément concerne le degré de difficulté auquel leurs élèves peuvent être confronté-es. Il ne peut pas être élevé car selon eux/elles, leurs élèves ne pourraient y faire face. Par conséquent, les situations dans lesquelles les élèves pourraient être confronté-es à des difficultés importantes ou à des obstacles sont prorogées.

Des pistes pour la formation

En termes d'ingénierie de formation, cela nous amène à penser qu'il nous faut concevoir des formations visant à mieux prendre en compte les difficultés d'enseignement-apprentissage d'élèves en regroupement de faible niveau. Il s'agirait notamment de travailler avec les enseignant-es autour des tensions suivantes:

- Enseigner le métier d'élève nécessaire à l'apprentissage *versus* enseigner les disciplines scolaires
- Considérer séparément le métier d'élève et les apprentissages *versus* réfléchir à une articulation entre développement de l'autonomie et acquisition de savoirs émancipateurs
- Confronter les élèves à leurs difficultés pour construire un parcours différencié *versus* ne pas les visibiliser pour ne pas risquer de les fragiliser davantage

Ces tensions amènent à traiter des interrogations suivantes: Quel métier d'élève ? Pour quelle théorie de l'apprentissage et pour quelle modalité pédagogique d'enseignement ?

Conclusion

Le cadre conceptuel de nos vidéo-formations visant le développement professionnel des enseignant-es a été décrit: le travail réel est ramené en formation grâce à la vidéo. Mais son visionnement, dans le cadre d'enquête collaborative, doit être rigoureusement encadré pour éviter

l'apparition de postures défensives et, à l'inverse, favoriser le développement de la réflexivité des participant-es et donc *in fine* leur développement professionnel. Cette démarche a été illustrée par une des enquêtes que nous menons actuellement dans un établissement genevois avec les enseignant-es d'un regroupement faible. Cette enquête, en plus de permettre aux enseignant-es de développer des pistes d'action pour soutenir et favoriser les apprentissages de leurs élèves, permet aux chercheur-es de mettre au jour des modalités typiques d'enseignement dans ce type de regroupement, modalités qui peuvent participer à la reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire. L'ensemble des éléments de cette enquête permet enfin soutenir le travail de conception de formation à l'enseignement secondaire.

Pour terminer, nous aimerions souligner l'intérêt que nous voyons à travailler à partir du travail réel des enseignant-es et des élèves avec une approche non déficitaire. Si aujourd'hui les « *Evidence Based Practices* » semblent abondamment préconisées par les politiques scolaires, il nous semble pour notre part plus pertinent de favoriser l'entrée par les « *Practice Based Evidences* ». En termes de modalités de formation continue, il nous apparaît riche de construire des partenariats avec des « Communautés d'apprentissage professionnelles » au sein des établissements (avec les enseignant-es comme avec les élèves), comme le préconisent Russell *et al.* (2019). Enfin, la complexité actuelle du métier d'enseignant qui va croissant oblige à considérer que le développement professionnel des enseignant-es doit être accompagné tout au long de leur vie professionnelle en lien avec une formation continue proposant des espaces et des temps institutionnalisés et reconnus par les hiérarchies scolaires.

Références

- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le Journal de l'École de Paris du Management*, 99(1), 23-28.

- De Gasparo, S. (2019). La place de l'activité dans l'analyse du travail. In F. Hubault (coord.), *La centralité du travail*. Toulouse: Éditions Octarès.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Flandin, S., Lussi Borer, V., & Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1) <http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/editorial/experience-advance-research-in-video-enhanced-teacher-learning>
- Garcia, A.-L., & Lantheaume, F. (dir.) (2019). *Durer dans le métier d'enseignant*. Paris: Academia-L'Harmattan.
- Gvozdic, K., & Lussi Borer, V. (2021). Appréhender les transformations de l'activité versus de la cognition des enseignant-es: approches (in)compatibles? *Raisons Éducatives*, 25(1), 6590. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0065>
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (pp.103-140). Toulouse: Éditions Octarès.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2009). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leblanc, S. (2014). Apprendre par la vidéoformation: quelles modalités pour quels apprentissages? In V. Lussi Borer et L. Ria, *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lussi Borer, V. et 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, *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (pp.65-78). Bruxelles: De Boeck

- Muller, A. (2019). Le “moment iconique” de la trace vidéoscopique, ou l’ouverture sur la fraîcheur de la réalité. *Formation et Pratiques d’enseignement En Questions, Hors-série*, 33–46.
- Perrin, N., Lussi Borer, V. & Flandin, S. (2022) Conception de dispositifs de formation: un nécessaire recours à des postulats, principes, objets et critères. In: *Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail* (pp. 95-118). Toulouse: Octarès éditions.
- Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l’activité de personnels de l’éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation* 52, 18-30.
- Russell, J.L., Bryk, A.S., Peurach, D., Sherer, D., Khachatryan, E., LeMahieu, P.G., Sherer, J.Z., & Hannan, M. (2019, April). The social structure of networked improvement communities: Cultivating the emergence of a scientific-professional learning community. *American Educational Research Association Annual Meeting*, Toronto, ON. <https://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/the-social-structure-of-networked-improvement-communities/>
- Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident*. Paris: Galilée.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d’auto-confrontation 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. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Zask, J. (2004). L’enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, 15, 141–163.

Chapitre 15. Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs: Présentation de la plateforme mise en ligne

① Marc Blondeau*

marc.blondeau@uclouvain.be

François Lambert*

françois.lambert@uclouvain.be

**Université Catholique de Louvain, Belgique*

① Coryse Moncarey**

***Institut Pédagogique Supérieur Gallillé, Belgique*

① Catherine Van Nieuwenhoven***

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

****École Supérieure de Louvain en Hainaut, Belgique*

Introduction

Le présent texte fait écho à un chapitre écrit en 2021: Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs: premiers jalons et études exploratoires (Blondeau et al., 2021). Celui-ci avait été écrit aux débuts du projet Néopass Stages, et en dressait les contours et les balises qui avaient guidé notre réflexion

à ce moment-là. Aujourd'hui, la plateforme Néopass Stages est disponible en ligne⁴⁰. Nous profitons donc de cet ouvrage pour, d'une part, jeter un regard rétrospectif sur les premiers jalons et pour, d'autre part, analyser en quoi ceux-ci ont évolué ou sont restés identiques. Dans ce chapitre, nous faisons donc un bilan en revenant sur (1) les objectifs de conception, (2) les choix méthodologiques fondateurs, (3) la méthodologie, (4) les analyses permises par la récolte de données et (5) la conception des capsules et de la plateforme.

Les objectifs de conception

Le projet Néopass Stages est une émanation du projet Néopass@ction⁴¹ (Ria & Leblanc, 2011), adapté au système de formation des enseignants en Belgique Francophone. Pour les futurs institutrices et instituteurs, notre public cible, il s'agit d'une formation professionnalisante, en trois années en Haute École Pédagogique (HEP)⁴².

Dans un premier temps, nous avons emprunté à Néopass@ction les objectifs repris dans Ria et Leblanc (2011). Nous avons depuis lors développé des objectifs propres en trois points:

- Décrire et modéliser les trajectoires de professionnalisation des étudiants et étudiantes stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteurs et institutrices primaires sur la base d'exemples d'activités ordinaires de stage;
- Construire collectivement et tester des outils et des dispositifs de formation susceptibles de favoriser la compréhension et la transformation soutenable de l'activité de ces ESFI;
- Évaluer les effets sur les pratiques des ESFI et des formateurs d'enseignants.

40 <https://neopass-stages.be/videos/>

41 <https://neo.ens-lyon.fr/neo>

42 Notons que, si les données ont été recueillies dans ce modèle de formation, entre 2019 et 2022, dès septembre 2023, la formation sera organisée en 4 ans (bachelier de 180 crédits + master de 60 crédits), en codiplomation HE/Universités.

Le premier objectif exprime notre volonté de comprendre le développement des compétences à faire la classe des ESFI de manière longitudinale, en concordance avec la dimension professionnalisante de la formation, qui alterne cours, stages et ateliers pratiques. Nous insistons également sur l'aspect ordinaire de l'activité. Il ne s'agit pas d'étudier des pratiques exemplaires ou scénarisées, mais des pratiques réelles de stagiaires, avec ce qu'elles contiennent d'imprécisions, d'hésitations, de balbutiements et, bien sûr, de réussite.

Le deuxième objectif traduit notre souci de produire des ressources vidéoscopiques de formation, adossées aux recherches et qui visent la compréhension des trajectoires de professionnalisation des ESFI. Notre volonté est aussi d'impliquer des formateurs pour, d'une part, construire des dispositifs pédagogiques qui mobilisent ces ressources et, d'autre part, nous proposer des retours d'expériences pour améliorer notre outil dans une logique de conception continuée dans l'usage (Blondeau et al., 2024; Renaud, 2020). De plus nous insistons sur la dimension soutenable des transformations recherchées, en ce sens que nous avons la volonté de proposer aux étudiants des capsules qui montrent de l'activité proche de la leur et à laquelle ils peuvent s'identifier, par des phénomènes d'immersion mimétique, de résonance ou d'expérience fictionnelle (Gaudin & Flandin, 2018).

Pour le troisième objectif, nous nous intéressons aux effets de la mobilisation de notre ressource sur les formateurs et sur les étudiants. En effet, d'une part, les formateurs doivent apprivoiser un nouvel outil et le mobiliser dans leurs pratiques, ce qui les amène à les transformer. D'autre part, la confrontation avec l'expérience documentée de pairs est potentiellement susceptible de transformer l'activité (Ria, 2019). Dans notre cas, il s'agit de celle des ESFI. Nous étudions donc en quoi et comment l'utilisation de la plateforme Néopass Stages, dans la formation initiale des enseignants, peut se révéler un levier ou un frein au développement professionnel des étudiants.

Les choix méthodologiques fondateurs

Nous avons fait trois choix méthodologiques fondateurs. Le premier était de positionner notre projet de recherche dans une perspective non déficitaire (Malo, 2008). Cette perspective, développée plus en détail dans Blondeau, Lambert et Van Nieuwenhoven (2021), nous porte à considérer prioritairement les ressources mobilisées par les ESFI, et leurs transformations, au lieu d'aborder leur activité en creux (Fleming, 2014; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Ulvik & Langørgen, 2012), c'est-à-dire en considérant l'écart à une pratique experte. S'agissant d'une ligne directrice fondamentale, d'un résolu parti pris, ce positionnement a été maintenu et s'est révélé fécond pour la mise à jour de l'activité typique des ESFI (Blondeau, 2023).

Le deuxième était d'adopter, à l'instar de Néopass Stages, une approche activité (Barbier & Durand, 2017). Cette approche cherche à « saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009, p. 832). Nous nous référons dans nos travaux à la conception de Hubault (1996), qui met en évidence l'écart qui existe entre la tâche prescrite et l'activité réelle. L'activité est ainsi définie comme un compromis opératoire entre la prescription et l'investissement subjectif de l'acteur au travail (Mezzena, 2007). En d'autres termes, il s'agit d'un compromis entre ce qui lui est demandé et ce que cela coûte à l'acteur de réaliser cette tâche. Ces compromis opératoires se déclinent en activité visible (ce qu'un témoin peut observer de la réalisation de la tâche) et activité invisible (ce qui se passe dans la tête de l'acteur: ses délibérations, émotions, hésitations, décisions, systèmes de référence...). Comprendre l'activité d'un acteur nécessite donc de s'intéresser à ces deux dimensions pour appréhender l'expérience subjective de cet acteur.

En particulier, nous convoquons le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) pour l'intérêt qu'il porte à la dynamique de construction de sens d'un acteur confronté à une situation. Dans cette

conception de l'activité, le primat est apporté à la perspective intrinsèque de l'acteur qui fait émerger, ou énonce (Varela, 1996), des mondes qui lui sont propres à partir des situations dans lesquelles il est plongé (Durand, 2006). Ainsi, en s'intéressant à la compréhension d'une situation du point de vue d'un novice, on comprend que ses perceptions sont différentes de celles que peut avoir un expert. S'intéresser à ces perceptions, aux actions qui en découlent, et à la validation (ou l'invalidation) de leur efficacité permet d'accéder à l'histoire du couplage entre l'acteur et la situation, de son point de vue (Theureau, 2006). La convocation de ces référents théoriques est restée identique tout au long du projet et s'est également révélée féconde pour la mise en évidence de l'émergence et de la transformation des mondes énoncés par les novices, c'est-à-dire leurs compréhensions des situations de stage, l'évolution de ces compréhensions, et les apprentissages qui en découlent (Blondeau, 2023).

Le troisième était notre volonté d'analyser l'évolution de l'expérience professionnelle des ESFI sur des empan temporels longs mesurés en années. Nous voulions assez logiquement aborder l'évolution d'un point de vue longitudinal, puisque notre premier objectif était de comprendre les trajectoires de professionnalisation de ces ESFI. Le corollaire était qu'il fallait homogénéiser la récolte de données pour pouvoir nous livrer à des analyses longitudinales intra-individuelles sur des récoltes de données parfois espacées de plusieurs mois. De même, pour dégager des typicités inter-individuelles, nous avons aussi besoin d'une stabilité dans les données pour pouvoir observer les gradients de typicité, autrement dit, ce qui est plus ou moins prototypique ou atypique dans un ensemble de situations semblables. Nous avons donc convoqué les processus de conduite de classe de Bourbao (2010) pour nous y aider (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021). Nous nous sommes cependant un peu éloignés des processus originels, principalement basés sur une activité experte, pour nous intéresser en particulier à des processus particulièrement sensibles pour les ESFI, ainsi qu'à des préoccupations sous-jacentes à ces processus (Blondeau, 2023). Les processus retenus ont donc été: la mise au travail (avec des préoccupations particulières pour obtenir l'attention, susciter l'intérêt, donner la consigne, gérer les

aspects matériels et contrôler la mise au travail) et la mise en commun (avec des focus sur organiser la mise en commun, choisir les enfants, faire parler les enfants, élaborer/garder des traces et gérer la fin de l'activité) (Blondeau et al., 2020). Nous revenons plus loin sur ceux-ci.

Méthodologie

La méthodologie que nous avons suivie durant le projet n'a pas différé de ce qui avait été initialement prévu. Nous en exposons donc ici les lignes saillantes, en soulignant en particulier l'évolution de l'échantillon d'ESFI qui ont accepté de participer au programme de recherche.

Constitution de l'échantillon

Comme indiqué dans Blondeau, Lambert et Van Nieuwenhoven (2021), nous avons réuni deux groupes au début du projet. Le premier groupe était composé de trois étudiantes de dernière année dont les pratiques de stage ont été reconnues positivement par leurs formateurs. En outre, une attention a été portée sur leur capacité à tenir un discours argumenté sur leurs pratiques. Ce groupe a permis de tester le dispositif méthodologique. Le second groupe était composé d'ESFI volontaires de première année, prêts à s'engager dans le projet durant la durée de leurs études. Le tableau ci-dessous offre une vue synthétique de la participation de cet échantillon année par année.

	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Émeline	B3	Covid				
Olivia	B3	B3				
Caroline	B3	Covid				
Fanny	B1	Covid	pas souhaité	B2	B3	B3

Frédéric	B1	Covid	B2	stage arrêté	arrêt des études	arrêt des études
Nina	B1	Covid	B2	B2	pas souhaité	Erasmus
Claire	B1	Covid	B2	B2	B3	B3
Céline	B1	Covid	B2	B2	stage arrêté	B3
Laurence	B1	Covid	B2	B2	B3	Erasmus

Source: élaboration propre.

Les deux premières lignes indiquent les années scolaires et les quadrimestres durant lesquelles les données ont été récoltées. Chaque ESFI (nom d'emprunt) se voit doté d'une ligne pour résumer son parcours. Les lettres B suivies d'un numéro indiquent les années (ou blocs) de formation dans lesquels les ESFI se situent. La mention Covid indique que les stages ont été annulés en raison de la pandémie. Nous avons pu filmer une étudiante juste avant le confinement belge. Certains stagiaires n'ont parfois pas pu être filmés, car le stage a été arrêté prématurément pour diverses raisons. D'autres n'ont pas souhaité être filmés à certains stages et nous avons respecté leur volonté. Finalement, certaines ESFI ont participé au programme d'échange international Erasmus. Elles ont donc presté un stage à l'étranger et il ne nous a pas été possible de nous rendre sur place. En définitive, nous avons documenté 26 épisodes de cours et autant d'auto-confrontations.

Dimensions éthiques et juridiques

Les balises nécessaires au respect des dimensions éthiques et juridiques ont été prises très tôt au sérieux dans le processus étant donné la diffusion des capsules sur internet (Blondeau et al., 2021). Cela nous a semblé nécessaire pour protéger tous les participants à notre recherche. Les documents rédigés par des juristes en début de recherche n'ont pas évolué. Nous les avons systématiquement fait remplir par les participants. Nous avons cependant été amenés à être attentifs à deux points que nous n'avions pas anticipés.

Le premier a été de demander l'assentiment des institutrices qui accueilleraient les ESFI de notre étude pour qu'elles figurent dans les

capsules. En effet, en quelques occasions, elles apparaissent dans le champ de la caméra pour s'occuper d'un enfant, soutenir l'ESFI ou s'entretenir brièvement de la suite du cours.

Le deuxième a été un retour systématique aux ESFI quand l'usage de leur image sortait du cadre strict des accords conclus. Par exemple, pour réaliser la capsule de la page d'accueil du site, ouverte à tous, ou une affiche ou une vidéo de promotion du projet, nous leur avons à chaque fois demandé une autorisation spécifique.

Enregistrements vidéo des leçons et des auto-confrontations

La méthodologie des enregistrements des situations de classe et des auto-confrontations qui ont suivi est restée constante durant tout le projet. Les prises de vue en classe ont été réalisées avec un matériel léger, durant une heure de cours. Ces prises de vue ont été suivies d'une auto-confrontation, une méthode d'entretien qui, dans le cadre sémiologique du cours d'action, vise l'expression différée de la conscience préreflexive (Theureau, 2006). En d'autres termes, nous demandons à l'ESFI, grâce à la trace vidéoscopique et à un questionnement adéquat (Theureau, 2006) de se resituer au moment de la situation et de nous raconter ce qu'il ou elle a fait, vécu, perçu, ressenti ou pensé, sans chercher à porter un jugement sur son action (Theureau, 2010).

En mobilisant ce type d'entretien, nous documentons, d'une part, les aspects visibles de l'activité, les actions, grâce à la captation réalisée en classe et, d'autre part, les aspects invisibles de l'activité grâce à l'entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2006, 2010).

Analyses

En cohérence avec nos objectifs, les données recueillies ont été analysées à deux fins: comprendre les trajectoires de professionnalisation des ESFI et construire des ressources vidéoscopiques pour la formation. Nous abordons ici la question de la compréhension des trajectoires de

professionnalisation et dans le point suivant la question de la construction de ressources.

Pour comprendre les trajectoires, nous avons procédé à des analyses en deux temps: des analyses locales et des analyses globales (Blondeau, 2023). Les analyses locales portent sur les épisodes autoconfrontés. Elles cherchent à saisir l'activité réelle de l'ESFI à un instant précis, relativement à une dimension particulière. Nous nous attelons donc à cerner les compromis opératoires de l'ESFI qui l'aident à réaliser un équilibre entre les tâches prescrites et son investissement subjectif dans le stage. Les analyses globales, quant à elles, cherchent à mettre à jour des typicités de l'activité des ESFI, par des mises en lien réalisées selon deux logiques: une logique intra-individuelle de trajectoire de développement et une logique inter-individuelle de repérage de manières de faire typiques des ESFI.

Ces analyses ont permis de construire des catégories d'épisodes typiques de l'activité des ESFI en affinant les processus de conduite de classe de Bourbao (2010). Elles ont également permis de produire les scénarios que nous abordons plus loin. Le tableau ci-dessous présente les différents processus de conduite de classe, adaptés aux préoccupations typiques des ESFI, avec une focale sur la mise au travail et la mise en commun (Blondeau, 2023, p.212)

Mise au travail	
Obtenir l'attention	Focaliser le groupe sur le stagiaire pour donner une consigne, distribuer du matériel.
Susciter l'intérêt	Par une histoire, une énigme, un défi, un rappel d'activité... favoriser l'engagement des élèves dans la tâche.
Donner la consigne	Expliquer la tâche, son but et les conditions pour y arriver.
Gérer les aspects matériels	Bien souvent, les tâches demandent un matériel spécifique qui doit être distribué, qui nécessite une organisation pour ne pas générer du désordre.
Donner le signal de départ	Vérifier la compréhension de la consigne et mettre les enfants à la tâche.
Contrôler la mise au travail	Vérifier que les enfants se mettent à la tâche conformément aux attentes et gérer les incidents organisationnels.

Mise en commun	
Organiser la mise en commun	Veiller aux aspects organisationnels de la mise en commun, faire ranger du matériel, préparer du matériel, préparer le tableau...
Choisir les enfants	Désigner quels enfants viendront au tableau ou répondront aux questions.
Faire parler les enfants	Amener les enfants à proposer des réponses, gérer les réponses, bonnes, mauvaises, attendues ou inattendues, relancer la réflexion, donner des indices...
Élaborer (garder) des traces	Organiser le tableau, le tableau blanc interactif ou un panneau de synthèse durant la mise en commun en gérant les espaces, la calligraphie, l'orthographe...
Gérer la fin de l'activité	Terminer la tâche ou la mise en commun, ranger le matériel, organiser la transition ou la sortie de classe.

Source: élaboration propre.

Conception des capsules et de la plateforme

Pour présenter le site et les capsules, nous allons structurer notre propos autour des quatre types de capsules et des quatre portes d'entrées qui permettent de les découvrir.

Quatre types de capsules

De manière générale, toutes les capsules possèdent des génériques de début et de fin, ainsi que des incrustations par bandeaux qui permettent de situer la nature de la vidéo et le contexte (thématique, nom du stagiaire, année de formation, niveau des élèves, discipline et sujet de la leçon). Ces informations contextuelles sont importantes pour que l'observateur saisisse des éléments de contexte (Brunvand, 2010; Ria & Leblanc, 2011) qui pourraient lui échapper à cause de « l'effet trou de serrure » (van Es & Sherin, 2002).

Le site propose d'abord des situations de référence. Ces capsules durent de 5 à 13 minutes et exposent des moments de stage qui ne sont pas ou sont peu découpés. En effet, à part quelques ellipses pour sauter des moments répétitifs qui alourdissent l'expérience de visionnement et n'apportent que peu de compréhension supplémentaire à la situation,

nous livrons l'expérience telle qu'elle a été filmée. Ces capsules sont appelées situations de référence, car elles servent à présenter l'activité telle qu'elle peut être vue et analysée par un observateur extérieur.

Le deuxième type de capsules est appelé auto-confrontation. En 2 à 7 minutes, la capsule présente une alternance de moments de classe et des extraits de l'auto-confrontation qui a suivi. Ces capsules permettent d'accéder à l'activité invisible du stagiaire, c'est-à-dire qu'il y explique ses réflexions, perceptions, hésitations, systèmes de références, prises de décision... Elles permettent de comprendre l'activité de son point de vue.

Pour le troisième type de capsules, nous avons demandé à des experts didacticiens de nous livrer une analyse de ce qu'ils observent et interprètent de l'activité des ESFI. Ces capsules durent de 3 à 13 minutes et sont chapitrées en fonction des thématiques abordées. Ici, nous sortons de la perspective non déficitaire pour adopter un positionnement critique. Ces critiques sont néanmoins empreintes de bienveillance. Les experts tentent de comprendre les raisons qui ont poussé l'ESFI à agir comme il l'a fait, et proposent des avis, des étayages ou des alternatives à ce qu'ils observent.

Finalement, dans les capsules appelées « bilans », nous demandons aux stagiaires arrivés en fin de parcours de jeter un regard rétrospectif sur leurs expériences vécues dans la participation au programme Néopass Stage. Ils nous expliquent alors les évolutions de leurs compétences à faire la classe, leurs impressions sur leur participation à notre recherche et les conséquences perçues de cette participation sur le développement de leur professionnalité.

Quatre portes d'entrée

En plus d'un onglet menant à un texte qui explique la genèse du projet, ses objectifs, ses référents théoriques et les modes de navigation, nous avons prévu quatre manières d'aborder Néopass Stages.

La première entrée permet d'aborder les capsules vidéo de manière individuelle, en cliquant sur l'onglet « Vidéos ». Comme le site en compte 304 à ce jour, nous avons prévu un outil de sélection sous forme

de filtres. Il est ainsi possible de faire apparaître des capsules relatives à la mise au travail et à ses catégories, à la mise en commun et à ses catégories, aux années et aux quadrimestres de formation des ESFI, aux noms des stagiaires, aux types de capsules, aux années de formation des élèves et aux disciplines abordées. Ces filtres sont combinables entre eux pour créer de nombreuses formules de recherche qui aident à la sélection des capsules. En sélectionnant une vidéo, l'utilisateur accède à une page de visionnement qui contient le film, une description/analyse, un récapitulatif des filtres relatifs à la capsule et une proposition de contenu associé.

La **deuxième entrée**, « Vidéo aléatoire » propose, comme son nom l'indique, des capsules de tous les types de manière aléatoire.

La **troisième entrée**, celle de l'onglet « Scénarios », propose de visionner des capsules qui nous paraissent intéressantes à regarder ensemble. En sélectionnant un des scénarios, l'utilisateur accède à des consignes de visionnage, une analyse réalisée par les concepteurs de la plateforme et un ensemble de quelques capsules à regarder, parfois avec des repères temporels quand les éléments à repérer sont très fugaces et/ou succincts. Ces scénarios sont de trois natures:

- Des scénarios relatifs au développement intra-individuel d'un stagiaire dans une dimension particulière: Comment Claire développe sa capacité à donner des consignes sur les trois années de la formation ? Comment Laurence développe sa capacité à gérer la fin de l'activité ?...

Il est ainsi possible d'observer des évolutions d'un stage à l'autre. Par exemple, nous pouvons suivre Claire dans le développement de sa compétence à faire parler les élèves dans les moments de synthèse qui suivent les activités de découvertes. Au premier stage de deuxième année, elle nous dit qu'elle peine à faire dire aux élèves ce qu'elle aimerait qu'ils disent. Elle attend des réponses précises, sous formes de mots ou de phrases qu'elle a préparées. Paradoxalement, elle s'est peu préparée à faire émerger ces phrases. Les élèves ne disent pas spontanément ce qu'elle attend et doit donc procéder plutôt par devinettes. Au deuxième stage de sa deuxième

année, elle a prévu plusieurs petites activités pour amener les élèves à comprendre la matière. Elle considère qu'ils sont plus guidés et elle nourrit leur réflexion d'indices basés sur la comparaison des exemples proposés. Lorsque les élèves énoncent la règle attendue, elle en est très satisfaite. Au premier stage de la troisième et dernière année, elle propose, après avoir mis les élèves en activité autour d'une tâche, des questions plus larges: « Qu'avons-nous appris ? ». Claire estime que la première réponse d'un élève ne la satisfait pas. Elle nous dit que celle-ci est restée trop focalisée sur les exemples et n'est pas allée vers le concept qui est à construire. Elle revient donc aux exemples plus largement pour que les élèves puissent faire des inférences et proposer de concept de « double ». Dans la capsule « bilan », après le tout dernier stage, Claire nous dit qu'elle a regardé les vidéos, notamment celle du deuxième stage de la deuxième année. Alors qu'elle avait témoigné de sa satisfaction lors de cet épisode, elle nous avoue s'être « détestée », car elle considère à présent qu'elle faisait plutôt des devinettes que de la construction de savoirs. Ce scénario nous permet de constater l'évolution de Claire relativement à cette dimension, en présentant des épisodes qui témoignent d'une pratique de plus en plus élaborée, mais qui est remise en question lorsque des manières de faire qui semblaient satisfaisantes à un moment du développement professionnel ne sont plus perçues comme telles à un moment ultérieur.

- Des scénarios relatifs à une situation professionnelle, illustrée à travers divers épisodes vécus différemment par des ESFI. Loin de comparer l'activité des uns et des autres pour distribuer des mérites, nous illustrons la situation professionnelle à travers une analyse inter-individuelle qui met à jour des manières différentes de vivre l'activité et des conséquences différentes.

Par exemple, le scénario « Aider un élève à comprendre » propose un focus sur quatre situations dans lesquelles les ESFI choisissent de prendre du temps pour soutenir un ou une élève en situation d'incompréhension de la matière. Laurence, deuxième année de formation, en stage en deuxième primaire, assiste une

élève dans la manipulation du matériel pour l'aider à construire la table de 9. Fanny, dernière année de formation, en stage en première primaire, aide une élève à comprendre la notion de symétrie orthogonale. Céline, en dernière année de formation et en stage en première année, elle aussi, aide un élève à lire les noms des couleurs pour réaliser un coloriage codé et Noémie, deuxième année de formation, en stage en troisième primaire, soutient un élève qui peine à comprendre la notation des euros et des centimes. Pour Fanny et Céline, les événements ont lieu durant un cours donné en atelier. Laurence apporte son soutien durant la réalisation d'une tâche de manipulation et Noémie durant une correction collective. Au-delà de ces éléments singuliers, elles sont toutes confrontées à une situation typique, qui consiste à soutenir un ou une élève en difficulté de compréhension, tout en gérant le reste de la classe.

- Des scénarios relatifs à un ou des concepts: les gestes professionnels de Bucheton et Soulé (2009), les micros gestes de Duvillard (2017) ou les activités de rupture. Nous proposons des analyses ou des témoignages des stagiaires.

Par exemple, dans le scénario « Mettre en œuvre des activités de rupture en première primaire », nous voyons trois étudiantes, en dernière année de formation, qui mobilisent, dans des stages en première année primaire, des activités de rupture. Celles-ci font l'objet d'un apprentissage durant les cours et il y a une exigence institutionnelle à les mobiliser durant les stages. Les étudiantes s'exécutent donc et, dans les auto-confrontations, s'expriment sur leurs expériences de mise en œuvre et sur leurs impressions à leur sujet. La première nous dit qu'elle était dubitative par rapport à ces activités, mais qu'elle s'est rendue compte de leur importance. La deuxième improvise une de ces activités. En effet, lors d'une activité sur les axes de symétrie, elle demande aux élèves de plier une feuille de papier précisément en deux parties égales et de peindre des points de couleurs dans un seul des deux espaces délimités par le pli. Elle demande ensuite de replier la feuille et de bien appuyer

de telle sorte que les points de couleurs s'impriment sur la partie vierge, afin de faire apparaître la symétrie orthogonale. Les élèves appuient et frottent. Une élève commence à taper sur la feuille (et donc la table) avec la main à plat, et les autres l'imitent, générant du bruit et ce qui pourrait être pris pour du désordre. L'ESFI nous explique qu'elle choisit de les laisser faire, dans une certaine mesure, car elle considère qu'il s'agit d'une activité de rupture spontanée. Ainsi, en accordant une pause un peu ludique aux élèves, elle considère qu'ils seront plus concentrés quand elle aura repris le groupe en main et qu'elle pourra gagner du temps par la suite. La troisième stagiaire nous explique qu'elle a voulu, dans un premier temps, reprendre des activités de rupture de l'institutrice qui l'accueille dans sa classe, mais que les élèves lui ont dit que ce ne sont pas ses activités et qu'elle devait proposer les siennes. Elle a donc constitué un répertoire personnel d'activités de rupture.

La **quatrième entrée** permet de construire des playlists de capsules. Ces playlists peuvent être nommées et contenir les séquences qui semblent pertinentes pour que chaque utilisateur puisse construire ses propres scénarios. Ces playlists sont également partageables avec d'autres utilisateurs inscrits par envoi d'un lien ou génération d'un mail.

Conclusion

Le regard rétrospectif posé dans ce chapitre permet de comparer les premiers jalons posés il y a quelques années et la plateforme Néopass Stages telle qu'elle existe aujourd'hui afin d'identifier ce qui a évolué ou ce qui est resté identique. Dans cette conclusion, nous structurons notre propos, d'une part, autour des éléments qui sont restés identiques, d'autre part, autour des éléments qui ont évolué et, finalement, nous envisageons des pistes de développement ultérieur.

En ce qui concerne les éléments qui sont restés identiques, il s'agit principalement des principes forts que nous avons posés en début de recherche et qui nous ont guidés. Le choix de la perspective non déficitaire était un principe fondateur pour documenter les pratiques des

stagiaires et leurs évolutions durant la formation. Il reste une ligne de force de Néopass Stages. Pour embrasser cette perspective, il nous a semblé déterminant de mobiliser des cadres conceptuels issus de l'analyse de l'activité, en particulier le cadre sémiologique du cours d'action, car ils mettent la focale sur la subjectivité d'un acteur au travail. Comprendre l'émergence de sens de l'ESFI plongé dans une situation de classe et la dynamique de cette émergence s'est révélé une approche pertinente pour comprendre les apprentissages en stage des ESFI sur l'ensemble de leur formation.

La méthodologie est un autre aspect qui a peu évolué. En effet, nous avons pris soin de tester notre dispositif de récolte et d'analyse de données auprès d'ESFI de dernière année. Nous avons validé cette méthodologie en équipe et l'avons reconduite à chaque occasion. Nous avons trois motifs de satisfaction. D'une part, d'un point de vue pratique, il s'est avéré souple et relativement facile à mettre en place pour tourner dans des conditions écologiques dont nous ne maîtrisons pas systématiquement tous les paramètres. D'autre part, il nous a permis d'assurer une cohérence dans une récolte de données réalisée à travers des épisodes disjoints sur des empan temporels longs mesurés en années. Finalement, il s'est révélé robuste, en accord avec nos cadres théoriques et, pertinent pour répondre à nos questions de recherche.

Sur le plan des évolutions, nous pouvons d'abord pointer les capsules, à la fois sur le nombre et sur la diversité. En termes de nombre, nous en avons produit 304, ce qui a permis d'enrichir le site. En termes de diversité, nous avons assez rapidement décidé de documenter les aspects visibles et invisibles de l'activité grâce aux capsules de situations de référence et d'auto-confrontations. Nous avons réalisé plus tardivement les capsules des didacticiens experts, qui étaient également prévues dans le projet initial. Nous avons pensé à réaliser des capsules de pairs qui pourraient commenter l'activité des ESFI, mais nous ne l'avons finalement pas fait. En revanche, nous avons réalisé les capsules bilans, qui n'étaient pas prévues. Cependant, les propos des stagiaires sur leurs expériences de stage et de participation au projet Néopass Stages nous semblaient tellement riches que nous avons choisi

de les mettre à disposition des utilisateurs pour témoigner de possibles à mobiliser en formation.

Le site a aussi été enrichi par rapport au projet initial. Nous n'avions pas prévu de proposer la possibilité de visionner des vidéos aléatoires. Nous avons de même rajouté un onglet « Publications » pour documenter les communications et les résultats de recherche. L'onglet « Scénarios » a pris une ampleur inattendue. Nous ne pensions pas proposer une douzaine de scénarios. Cependant, au fur et à mesure de la prise de données longitudinale, les analyses globales intra- et inter-individuelles nous sont apparues réellement porteuses en termes de formation pour proposer des évolutions de gestes professionnels ou des pratiques de mêmes types qui se vivent différemment. Nous avons donc choisi d'enrichir cet onglet et de proposer une organisation en trois onglets qu'il a fallu aménager bien après la conception du site.

Comme nous venons de le souligner, ces adaptations et évolutions ont pu être réalisées au fur et à mesure que la richesse de certains matériaux se révélait en même temps que nous les récoltions. Il convient également de dire que les retours des utilisateurs, formateurs et étudiants (Blondeau et al., 2024; Blondeau, Hanin, Dhondt, et al., n.d.; Blondeau, Hanin, Jacque, et al., n.d.) y ont contribué aussi dans la logique de construction continuée dans l'usage que les deuxième et troisième objectifs de notre recherche englobent.

À l'heure de la rédaction de ce texte, nous travaillons à l'ouverture de la plateforme à d'autres utilisateurs et à la formation de ces utilisateurs potentiels. Nous espérons que leurs pratiques se verront enrichies par ce nouvel outil. Nous espérons aussi qu'ils s'inscriront avec nous dans les choix de la perspective non déficitaire et de la compréhension de la subjectivité des enseignants en formation. Notre troisième espoir est de réunir des témoignages des usages de la plateforme, pour, d'une part, enrichir notre propre répertoire de mobilisations possibles dans des scénarios de formation et, d'autre part, perpétuer notre volonté de conception continuée dans l'usage et d'amélioration de l'outil que nous proposons. Depuis 2026, nous disposons d'une nouvelle plateforme dédiée aux stagiaires des secondaires inférieur et supérieur qui compte

270 capsules. Nous travaillons également à l'élaboration d'une plateforme pour les stagiaires du niveau maternel.

Références

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe: Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB*. UCLouvain.
- Blondeau, M., Hanin, V., Dhondt, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (n.d.). *Néopass Stages: un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale?*
- Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (n.d.). *Professionnalisation par vidéoscopie: effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages*.
- Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F., Languillier, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Conception continuée de la plate-forme Néopass Stages: le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2_1(1), 55-76.
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *Néopass Stages*. Néopass Stages. <https://neopass-stages.be/projets/>
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs: premiers jalons et études exploratoires. In M. Petit (Ed.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Editions JFD.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.
- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation., Université de Genève.

- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247–256.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 829–856). Presses Universitaires de France.
- Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. *The New Educator*, 10(3), 166–181.
- Gaudin, C., & Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 19–30). L'Harmattan.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en Quête de ses Principes, Débats Épistémologiques* (pp. 103–140). Octares éditions.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103–124). Presses de l'Université de Québec.
- Mezzena, S. (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. In *Analyse de l'activité en travail social* (pp. 131–156). Éditions ies.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Education Didactique*, 14(2), 65–84.
- Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1–35.

- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Université Montpellier 1]. <https://www.theses.fr/2001MON14001>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants: Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150–172.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation 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.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.

**Conception et développements
actuels de techno
vidéoformation en France**



Chapitre 16. Néopasscadres, un processus de conception « *tourbillonnaire* » entre recherches et actions en éducation

❶ Clémence Jacq

clemence.jacq@ens-lyon.fr

Institut Français de l'Éducation

École Normale Supérieure de Lyon, France

Introduction

L'objet de ce chapitre est de présenter la démarche de conception continuée et participative de la plateforme [NéopassCadres](#) et son inscription dans le projet d'interface de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) de l'ENS de Lyon. Cet environnement numérique de formation, en gestation à l'IFÉ depuis 2019, s'adresse aux personnels de direction et d'inspection de l'éducation nationale ainsi qu'à leurs formateurs. Il reprend les principaux présupposés du programme de recherche technologique Néopass (Ria, 2010; Ria et Leblanc, 2011), tout en les adaptant aux singularités du travail et de la formation des cadres.

Il s'agit d'ouvrir ici la boîte noire des activités plurielles de conception déployées autour de cette plateforme. Pluralité des activités de conception, car au-delà de l'artefact technique, ce projet a induit des interventions protéiformes sur l'environnement socio-professionnel dans lequel la plateforme était amenée à trouver sa place et son rôle. Chemin faisant, c'est tout un réseau socio-technique (Callon, 2006) qui s'est constitué, contribuant à l'émergence d'un véritable milieu

d'interface entre pratiques, politiques et recherches. C'est à partir de notre expérience de coordonnatrice de ce projet de recherche et de formation à l'IFÉ que nous rendons compte de ce processus. Nous confrontons cette expérience à un corpus d'articles scientifiques et à quelques concepts issus de la sociologie de la traduction. Parce qu'elle s'intéresse aux modalités de production et de diffusion des sciences et des techniques, mais aussi à leurs impacts sur le monde, cette approche et ses concepts nous semblent heuristiques pour mettre en lumière certaines facettes de ce cheminement collectif et interactif.

Dans une première partie nous situons le projet NéopassCadres dans son environnement institutionnel: à l'échelle de l'organisation porteuse, l'IFÉ, mais aussi dans un contexte de profondes transformations des métiers de l'encadrement au sein du système éducatif français. Dans une seconde partie nous mettons en évidence les principaux enjeux de cette conception et en particulier plusieurs problèmes de traduction qui ont émergé au fil du développement du programme Néopass dans l'univers de l'encadrement en éducation. Nous rendons compte dans une troisième partie des « *processus tourbillonnaires* » (Akrich, Callon et Latour, 1988) au sein desquels ont émergé les différents volets du projet: sur le travail des cadres, sur les actions et politiques de formation des cadres. Enfin, la conclusion nous permettra d'esquisser quelques perspectives actuelles de développement.

Contexte de conception

NéopassCadres, un projet de l'Institut Français de l'Éducation

Situons d'abord le projet NéopassCadres dans l'activité d'une institution singulière: l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Sans déclinier ici la longue et complexe histoire de cet institut issu de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) fondé en 1976, soulignons la permanence de son souci de servir le système éducatif et en particulier de soutenir les praticiens en prenant en compte leurs problèmes de « terrain ». Cet attachement s'est traduit à la fois par la production et la mise à

disposition de ressources, par l'inscription de son action dans des partenariats avec les institutions de formation et par un soutien constant à des recherches novatrices associant des équipes mixtes de chercheurs et d'enseignants. L'INRP, puis l'IFÉ-ENS de Lyon à partir de 2011, a ainsi joué en France un rôle majeur dans le champ de la « recherche-action » en éducation (Bon, 2015; Bon et Chartier, 2019).

Ces trois fonctions de médiation scientifique, de formation professionnelle et d'appui aux recherches collaboratives sont toujours constitutives de l'actuel IFÉ, qui s'adresse désormais en priorité aux acteurs intermédiaires du système éducatif que sont les personnels d'encadrement, de la coordination et de la formation. Face au constat récurrent en France du cloisonnement entre les mondes de la recherche et de l'action en éducation (Pons et Rey, 2020), l'institut contribue à tisser de manière singulière des liens entre ces différents univers. Cette institution d'interface dénote dans le paysage international des « *research brokering organization* » (Cooper, 2012; Quéré, 2017). Très influencées par les courants des pratiques et des politiques fondées sur les preuves (*Evidence Based Education and Policy*, Rey, 2014), ces dernières privilégient souvent une diffusion des savoirs pensée sur le mode du transfert. L'IFÉ envisage quant à lui la circulation des savoirs entre recherches, politiques et pratiques comme un processus complexe et multidirectionnel nécessitant des « *traductions* » multiples (Callon, 1986). Les professionnels de l'Institut développent ainsi des processus permettant aux connaissances produites dans un monde de faire sens dans les autres. Ils concourent, chemin faisant, au développement de réseaux intermétiers et interinstitutionnels au service de l'amélioration et de la transformation du système éducatif français. Les artefacts techniques, comme la plateforme NéopassCadres, jouent un rôle essentiel dans la constitution de ces réseaux d'acteurs (Callon, 2006).

Les personnels d'encadrement au cœur des transformations du système éducatif français

Le projet NéopassCadres met l'expertise de l'IFÉ au service d'une des questions vives du système éducatif français: celle du travail et de la

formation des acteurs de l'encadrement intermédiaire que sont les personnels d'inspection premier et second degré et les personnels de direction du second degré. Comme de nombreux systèmes éducatifs, la France est marquée par une montée en puissance du nouveau management public (NMP). Il se caractérise notamment par: a) une injonction au développement de l'autonomie et de la responsabilité locale, considérées comme des gages d'équité par une adaptation aux contextes de territoires marqués par de grandes disparités, et b) une obligation de rendre compte à la communauté entendue comme une garantie d'efficacité et de qualité du service public d'éducation dans une quête de performance des organisations scolaires. Ces évolutions se superposent en France à un mode de régulation bureaucratique d'un système historiquement très centralisé dans lequel les normes, la hiérarchie, la prescription de réformes nationales à mettre en œuvre localement restent très prégnantes (Maroy, 2008; Van Zanten, 2011).

Les métiers de l'encadrement intermédiaire sont imprégnés par ce modèle bureaucratique et leur culture professionnelle est marquée par un rapport strict à la hiérarchie et une position de relai administratif du niveau supérieur. La transformation managériale du NMP bouscule ces professionnalités qui prennent de plus en plus en charge une gouvernance « *par le milieu* » (Hargreaves, 2020).

Les inspecteurs de l'éducation nationale agissent à l'échelle de différentes circonscriptions administratives. Ils ont historiquement une fonction d'encadrement avec une expertise pédagogique inscrite dans « *une culture de l'État et du contrôle de conformité* » (Starck, 2011). L'évolution des prescriptions relatives à ces métiers leur accorde une autonomie professionnelle accrue et met l'accent sur leurs fonctions de conseil et d'accompagnement dans la mise en œuvre des réformes. Ils sont ainsi chargés « (d') évaluer les personnels enseignants, (de) participer à l'animation pédagogique, au recrutement et à la formation des personnels de l'éducation nationale; (de) développer une démarche prospective, (d') accompagner les réformes en cours, (de) contrôler leur application et

(de) les évaluer; (d') assurer une mission d'expertise (...) »⁴³. Les chefs d'établissement, responsables de collèges ou de lycées (second degré) ont historiquement une fonction de gestion, souvent cantonnée au pilotage administratif de l'établissement (Dutercq, 2015). Avec pour horizon l'amélioration des performances de l'établissement, leur rôle de mobilisation et de coordination des enseignants se développe désormais. Ils sont ainsi responsables du « *pilotage et (du) fonctionnement de l'établissement dans les domaines pédagogique, administratif, financier et des ressources humaines, et (de) l'évaluation des politiques et des actions conduites dans le cadre du projet d'établissement* »⁴⁴.

Ces transformations se lisent aussi dans l'évolution des politiques de formation à destination de ces acteurs. Elles œuvrent désormais à la structuration d'un « *grand corps de l'encadrement pédagogique* » (Buisson-Fenet, 2013). En 2003, avec la création au niveau national d'une Direction de l'Encadrement (DE) et de l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN), devenue depuis 2018 l'Institut des Hautes Études en Éducation et Formation (IH2EF), l'offre de formation mise désormais sur la constitution d'une culture managériale commune aux différents corps. En articulation avec les académies, au niveau régional, qui prennent notamment en charge une part de la formation initiale, le parcours de formation de l'IH2EF met l'accent sur des compétences communes: a) la mise en œuvre des textes réglementaires, b) la maîtrise des techniques de management des individus et des collectifs, c) la prise en compte du territoire local et des partenaires, et d) le pilotage de projet sur la base d'objectifs contractualisés et d'indicateurs de suivi. Le profil des intervenants dans cette formation

43 En France, les [Inspecteurs de l'Éducation Nationale \(IEN\)](#) sont en charge du pilotage d'une circonscription du premier degré rassemblant plusieurs écoles maternelles et élémentaires (de 3 à 10 ans). Les [Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux](#) (IA-IPR) exercent dans une académie au niveau des collèges et des lycées (de 11 à 18 ans) et ont une expertise dans la didactique d'une discipline.

44 En France en 2023, seuls les [personnels de direction](#) du second degré, en collège et lycée, ont un statut de personnel d'encadrement.

professionnelle s'est diversifié, mais les cadres chevronnés restent les formateurs majoritaires, en particulier à l'échelle académique.

Le bouleversement de la place et du rôle de l'encadrement intermédiaire dans le système éducatif français s'accompagne d'une forte déstabilisation de ces acteurs. Ils sont en effet en prise directe avec les contradictions inhérentes au nouveau management public. Comment en effet répondre à l'exigence d'efficacité des systèmes éducatifs et de performance des organisations scolaires, tout en garantissant l'idéal républicain d'égalité ? Comment prendre en charge la responsabilité de la mise en œuvre de politiques publiques nationales tout en tenant compte des singularités de territoires aux ressources de plus en plus limitées et sans agir directement « sur le terrain » ? Prendre au sérieux les tensions et malaises générés par ces contradictions pour soutenir l'activité de ces professionnels, apparaît nécessaire et urgent tant le constat du risque d'épuisement professionnel et d'exposition au stress est unanime (Progin et al. 2021; Etienne, 2023; Yvon et Huguenin, 2023). Dans ce contexte, le projet de développer un environnement numérique d'aide à la transformation des situations de travail des cadres a émergé à l'IFÉ sous l'impulsion de Luc Ria, directeur de l'institut et responsable scientifique du programme Néopass (Ria, 2010; Ria et Leblanc, 2011). En septembre 2019, une équipe mixte de concepteurs est constituée, rassemblant plusieurs chargés de médiation scientifique⁴⁵, de formation et d'étude⁴⁶ de l'IFÉ et trois chercheurs inscrits dans le courant de l'ergonomie de langue française⁴⁷. Cette équipe s'inscrit dans le microcosme de l'ENS de Lyon, qui rassemble aussi une diversité d'expertises indispensables au développement d'un environnement numérique de cette nature: service de développement et de production numérique, services juridiques spécialisés dans les enjeux de propriété intellectuelle et de droit à l'image, services administratifs et financiers.

45 Service Veille et analyses: <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/>

46 Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

47 L. Ria: cours d'action; S. Moussay: clinique de l'activité; C. Gaudin: anthropologie culturaliste.

Enjeux de conception

Selon M. Akrich, les concepteurs d'un objet technique « *avance(nt) un certain nombre d'hypothèses sur les éléments qui composent le monde dans lequel l'objet est destiné à s'insérer* » et le travail de conception « *consiste à « inscrire » cette (pré)vision du monde dans les contenus techniques de leur innovation* » (Akrich, 2006). La conception de « *situations d'aide aux transformations de l'activité* » (Ria & Leblanc, 2011) du programme de recherche technologique Néopass repose sur un ensemble de présupposés théoriques et épistémologiques relatifs à la formation, à partir de l'étude de l'activité humaine. L'opérationnalisation de ces présupposés dans l'univers professionnel de l'encadrement pose une série de problèmes de « *traduction* » (Callon, 1986). Plusieurs points d'achoppement liés à la prise en compte des spécificités du monde de l'encadrement se sont ainsi régulièrement invités dans les échanges au sein de l'équipe de conception.

Démasquer le travail réel des cadres entre loyauté et exemplarité

Le programme Néopass envisage la conception d'environnements numériques de formation à partir du travail réel des professionnels et de l'explicitation de leur expérience en cours d'action pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur travail (Ria, 2022). Ce premier présupposé nécessite de construire les conditions d'une collaboration authentique avec des professionnels qui ont une propension culturelle au masquage des ressorts de leur expérience au travail. L'histoire de ces métiers brièvement décrite plus haut, et en particulier la persistance du modèle bureaucratique, porte en effet la loyauté et l'exemplarité au rang de valeurs pivots de leur culture professionnelle (Starck, 2011). Dès lors, les cadres développent, dès leur prise de fonction, des stratégies de masquage de leurs difficultés professionnelles et des dispositions au déni du réel en cas de conflit de logique avec le prescrit. Les épreuves inhérentes à leurs situations de travail constituent un véritable un tabou (Progin, 2015). Mettre le travail réel au cœur de cette ressource pose donc un problème d'acceptabilité pour ces acteurs et nécessite non seulement de créer les

conditions d'un discours sincère des cadres sur leur activité, mais aussi de légitimer la discussion sur leur activité ordinaire dans les espaces de formation institutionnelle.

Favoriser une entrée activité en formation entre prescription des bonnes pratiques et jugement normatif

La conception de dispositifs de formation est en effet envisagée dans le programme Néopass comme une aide à la transformation des activités à partir de la confrontation des usagers à des modélisations d'activités typiques. Il ne s'agit donc pas de définir à partir d'une vision experte des contenus à transmettre et de les ordonner en laissant aux usagers la charge de penser le transfert dans leurs pratiques. L'artefact technique est considéré comme une ressource pour accompagner l'interprétation, l'analyse des situations de travail et en particulier celles qui posent de manière récurrente des difficultés aux professionnels, pour les aider à y faire face. « *Dans cette perspective d'instruments de type « anthropocentrique » (Wisner, 1995), il s'agit de rendre les acteurs capables de traiter les inévitables évènements imprévus en augmentant leur adaptabilité face aux problèmes qui peuvent survenir* » (Ria et Leblanc, 2011). Or, si depuis une vingtaine d'années, des espaces d'analyse de situations professionnelles sont proposés dans les parcours de formation des cadres, ils s'adossent à des discours rapportés ou à des simulations sous forme de jeux de rôle qui font la part belle à l'identification des « bonnes pratiques ». Une « entrée activité » en formation ne va pas de soi dans un système éducatif marqué par un modèle très normatif et applicationniste. En atteste l'expérience du déploiement de Néopass@ction dans les contextes institutionnels de formation des enseignants: les activités scénarisées ont été souvent analysées « en creux » en pointant les écarts avec une activité idéale. L'entrée par l'activité, mobilisant l'observation de situations réelles filmées, constitue donc une nouveauté qui prend le contrepied des méthodes usuelles en formation, et tout particulièrement en formation des cadres. Comment dès lors favoriser une approche « non déficitaire »

(Malo, 2010) de l'activité ordinaire en invitant les usagers à comprendre l'expérience vécue des professionnels et la complexité des situations de travail pour ensuite élaborer de nouvelles pistes d'action ?

Scénariser des ressources entre métiers impossibles et « travail en miette »

Enfin, la nature même du travail des cadres pose la question de la forme et des frontières de cet environnement numérique. S'il revient aux cadres d'exercer des métiers « *doublement impossible(s)* » (Cifali, 1999) – éduquer et gouverner – la difficulté n'est pas des moindres pour les formateurs-concepteurs qui souhaitent accompagner ces métiers multidimensionnels. Les travaux de recherche qui rendent compte du travail réel de ces professionnels se rejoignent en effet sur son caractère structurellement fragmenté et dispersé (Gather Thurler et al., 2017; Lebossé, 2023), « *au carrefour de l'éducation et de la gestion en administration publique* » (Progin, 2013). Quelles sont les modélisations de l'activité de ces professionnels qui permettraient donc de rendre lisible l'intrication des enjeux d'éducation et des défis de l'encadrement, mais aussi la fragmentation et l'enchevêtrement des tâches ? Par ailleurs, au-delà des injonctions institutionnelles à considérer de manière indifférenciée un corps unique de managers du service public d'éducation, les logiques d'action des personnels d'inspection et des personnels de direction restent distinctes voire concurrentes. Avec le renforcement de l'autonomie des établissements du second degré, et bientôt des écoles, les personnels de direction sont en effet sommés de développer et d'exercer leur « *leadership pédagogique* » au service de l'amélioration des performances de leur organisation. Les personnels d'inspection, dont l'identité professionnelle s'est construite autour de l'expertise didactique, continuent de revendiquer le monopole de cette « *ligne pédagogique* » et craignent de voir les personnels de direction empiéter sur leurs prérogatives (Buisson-Fenet, 2013). Dans cette perspective, associer ces métiers dans un même environnement numérique de formation nécessite non seulement de différencier les préoccupations et

dilemmes propres à chaque métier, mais aussi de prendre au sérieux les luttes juridictionnelles constitutives des transformations en cours au sein et entre ces professions.

Processus tourbillonnaires de conception

Pour prendre en charge ces défis et soutenir le développement des métiers de l'encadrement, le travail de traduction (Callon, 1986) au cœur du projet NéopassCadres repose sur la conception « *d'espaces d'actions encouragées* » (EAE) (Poizat et Durand, 2015) de différentes natures, adressés à toute une chaîne d'acteurs à différents niveaux du système éducatif. L'enjeu est en effet d'installer cette ressource, et l'approche activité dont elle est porteuse, dans l'environnement institutionnel. Ce ne sont donc pas uniquement les personnels de direction et d'inspection premier et second degrés qui sont les usagers cibles, mais aussi leurs formateurs et les décideurs responsables des politiques de formation des cadres. La conception de cet environnement numérique s'est inscrite dans un processus d'élaboration collective au long cours, associant progressivement toute cette chaîne d'acteurs. À la conception de l'environnement numérique, s'ajoute donc un travail de conception de dispositifs d'intéressement pour tisser, chemin faisant des alliances. En d'autres termes, et pour paraphraser une formule de M. Akrich, M. Callon et B. Latour (1988): « *l'intransigeance* (épistémologique d'une entrée par l'activité) *ne paye que si l'on se donne les moyens d'influencer le contexte* (socio-professionnel de l'encadrement en éducation) ». Fidèles à une entrée par l'activité, ces dispositifs ont été conçus comme des EAE au sens où ils ne cherchent pas à prescrire mais plutôt à agir sur l'environnement des acteurs pour perturber, déformer et donc transformer leur activité. Ce parti-pris consiste en particulier à « *spécifier des impossibles, c'est-à-dire à définir en creux des espaces de possibles* » (Poizat et Durand, 2015).

Nous rendons compte ci-dessous du « processus tourbillonnaire », constitué d'une multitude d'interactions et de micro-ajustements. Il a porté l'équipe de conception des recueils de données, aux premières tentatives de modélisation, aux premiers tests et suivi des effets générés pour faire émerger des stabilisations successives d'un artefact technique dans un environnement institutionnel transformé.

Approcher la culture des métiers de l'encadrement et scénariser les activités

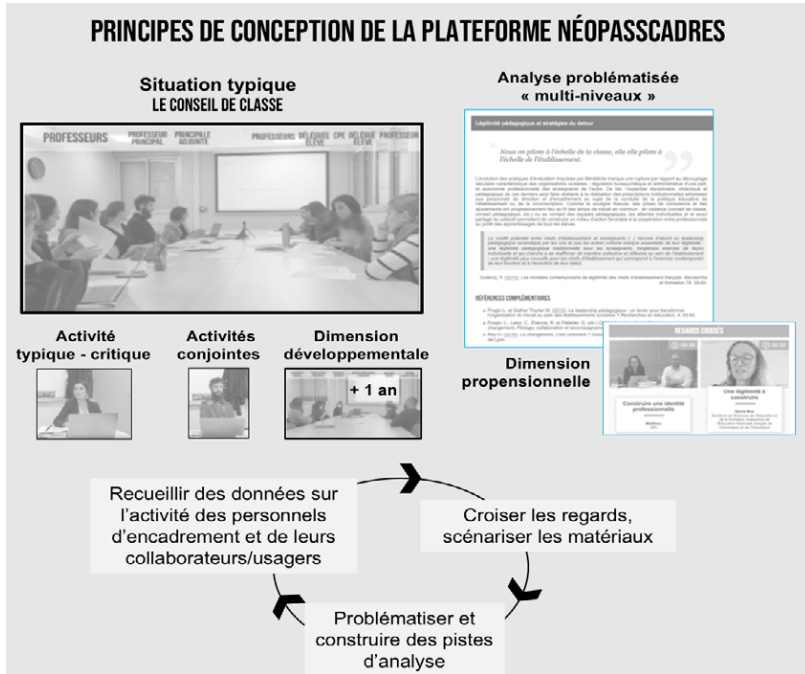
À partir de septembre 2019, l'équipe de conception s'est engagée dans une première boucle qui a porté sur la modélisation du travail des cadres.

Adaptation des principes de conception de Néopass

Plusieurs principes issus du programme Néopass (Ria, dans cet ouvrage) et de l'épistémologie du cours d'action (Poizat et San Martin, 2020), sont progressivement venus structurer les ressources de NéopassCadres (cf. Figure n°1: Les principes de conception de la plateforme NéopassCadres).

Ces principes ont été mis au travail en associant dès l'origine et de manière étroite des cadres volontaires et leur institution de formation à l'échelle académique. Des espaces de négociations avec les responsables de la formation initiale ont permis de construire un premier partenariat interinstitutionnel. L'implication de trois personnels de direction et deux personnels d'inspection stagiaires, a ainsi été contractualisée et reconnue comme une des composantes officielles de leur cursus de formation. Ce partenariat a non seulement rendu possible la construction d'un « observatoire de l'activité de néo-cadres » mais elle a aussi ouvert la voie à une légitimité de ce projet dans l'univers de leur formation institutionnelle.

Figure 1: Les principes de conception de la plateforme NéopassCadres



Source: élaboration propre.

Le positionnement théorique du programme Néopass et en particulier son entrée par « l'activité » des acteurs nécessite de construire un cadre de collaboration avec les professionnels. Pour accéder à la part observable ainsi qu'à la part non-observable de leur activité, il s'agit en effet de filmer les professionnels en situation de travail et de mener des entretiens d'auto-confrontation (Jacq et al., 2022). On l'a souligné, l'accès au point de vue du cadre ne va pas de soi. Il nécessite de construire les conditions d'une parole authentique sur cette part invisible de l'activité, bien au-delà des indispensables procédures juridiques de droits à l'image, même si ces dernières contribuent à rendre tangible la collaboration. Un cadre éthique explicite a été élaboré, et en particulier la soumission des matériaux à la validation des professionnels à chaque étape de la conception. Ce mode de collaboration constitue d'ailleurs

un premier point d'appui pour cibler, avec les professionnels les situations typiques du métier. Considérant par ailleurs les spécificités d'une activité d'encadrement toujours adressée à autrui, ce mode de collaboration a été étendu à leurs partenaires. Systématiquement, l'activité conjointe des enseignants, des formateurs et autres personnels présents dans les situations de travail filmées a été prise en considération, et son exploitation soumise aux mêmes modes de validation. Enfin, le souci d'inscrire les ressources de la plateforme dans une dimension développementale a conduit à rechercher une collaboration sur le temps long. Pour pister les transformations des activités, des situations emblématiques du métier, comme l'instance d'évaluation collégiale du conseil de classe, ont ainsi fait l'objet d'un suivi sur plusieurs années. Ce temps long et l'immersion des membres de l'équipe de conception dans les contextes de travail a également participé à tisser un lien de confiance avec les professionnels volontaires.

Le travail de scénarisation repose sur deux principaux critères qui permettent de sélectionner les données: un critère de typicité, qui consiste à repérer et modéliser des invariants ou des éléments récurrents et un critère de criticité, relatifs aux éléments problématiques de l'activité des cadres (Ria, 2022). Ces deux critères ont été appliqués non seulement à l'activité des cadres, en termes de préoccupations, de dilemmes et de dispositions à agir, mais aussi aux questions vives éducatives qui constituent leurs objets de travail: l'évaluation des élèves, la perturbation scolaire, la collaboration avec les familles, etc. Pour confirmer ou infirmer la pertinence de cette première sélection, le corpus a été soumis aux néo-cadres participants dans des espaces d'allo-confrontation collective. Ces « regards de pairs » ont permis d'affiner la sélection, de valider le caractère partagé des préoccupations, et sont venus nourrir ensuite la rubrique « regards croisés » de la plateforme qui répond à un autre principe de conception: la dimension propensionnelle. Cette dimension favorisant l'émergence de nouvelles significations par la multiplication des points de vue: réactions de pairs, de professionnels chevronnés ou d'experts, chercheurs ou formateurs, a été abordée différemment sur NéopassCadres.

Une analyse problématisée multi-niveaux a été menée en parallèle pour ordonner ces regards autour de trois axes qui s'intéressent: a) à l'activité individuelle du cadre; b) à l'activité collective ou à la configuration de travail; c) à la question vive éducative au cœur de ces activités. Ces trois niveaux d'analyse ont nécessité la mobilisation d'une grande diversité d'expertises. Des ressources textuelles de médiation scientifique, prenant la forme d'un texte de synthèse, d'une citation extraite d'un article de référence et de quelques références bibliographiques accessibles, viennent expliciter les angles d'analyse retenus pour ces trois niveaux. L'enjeu est d'enrichir ainsi le potentiel de construction de nouvelles significations et de conceptualisations autour de la situation de référence et des vécus professionnels associés. Une fois achevé, ce prototype a été de nouveau soumis aux professionnels impliqués mais aussi à quelques formateurs pour éprouver son utilité (sa pertinence en termes de formation professionnelle) et son acceptabilité (sa compatibilité avec la culture professionnelle) (Tricot et al. 2003).

Stabilisation des prototypes et transformations du milieu professionnel

Cinq prototypes correspondant à cinq situations professionnelles emblématiques des métiers de l'encadrement intermédiaire en éducation ont été progressivement stabilisés (cf. Tableau n°1: problématisation multi-niveaux des situations de NéopassCadres). Ils mettent en lumière des situations de réunion et des situations d'entretien avec des élèves et leurs familles. Le travail d'analyse a permis de problématiser de grands enjeux communs aux métiers de l'encadrement intermédiaire, comme l'accompagnement du changement, le travail de co-éducation avec les familles, la prise en charge de problèmes dans la mise en œuvre de réformes, etc. La systématisation d'une analyse fine, multi-niveaux des situations, donne à voir quant à elle la spécificité de chaque métier et toute la complexité de l'activité quotidienne.

Tableau 1: Problématisation multi-niveaux des situations de NéopassCadres

	Activité individuelle du cadre	Activité collective / Situation	Question vive éducative
Appel téléphonique au parent: accompagner un élève dans une situation de rupture	Les temporalités de l'urgence: régir, différer, anticiper	Communiquer avec un élève et son parent, des visées en tension	Dispositifs et stratégies pour agir à plusieurs contre le décrochage
Entretien avec un élève et sa famille: Travailler ensemble au service des élèves	Construire des collaborations intermétiers	Faire adhérer ou co-construire avec les familles	Sanctionner les désordres, accompagner l'élève
Réunion de directions d'école: Instruire un problème de mise en œuvre d'une réforme	Piloter, entre genre et style professionnel	Dialoguer en circonscription sur la mise en œuvre d'une réforme	Scolariser les enfants à partir de trois ans: quels enjeux ?
Conseil de circonscription: Assurer la cohérence et la continuité des actions	Entre rupture et continuité, une autre manière de faire ?	La réunion, dispositif technique et espace de participation	Articuler les dispositifs de développement professionnel des enseignants
Conseil de classe: Accompagner le changement	Légitimité pédagogique et stratégie du détour	Instances et parcours d'apprentissage	L'évaluation, entre normes et valeurs

Source: élaboration propre.

Ce travail de scénarisation de l'activité des cadres est toujours en cours et se concentre désormais sur des modélisations « mosaïques » (Flandin et al., 2019) qui ambitionnent de rendre compte du caractère fractionné de l'activité des cadres, du faisceau pluriel et contradictoire de préoccupations qui s'enchevêtrent sur des empan temporels plus long (une demi-journée).

Ce dispositif de recherche collaborative orienté vers la conception a également contribué au développement professionnel des cinq néo-cadres participants. L'analyse des activités de leurs pairs dans les espaces de conception et le travail sur les matériaux a contribué au fil de ces quatre années à une mise à distance de leur activité quotidienne et à des apprentissages professionnels dont ils témoignaient lors d'une

récente journée d'étude: « Accéder à la manière dont sont comprises mes interventions (par mes collaborateurs) m'a donné des clés de compréhension de ce qui se jouait. Au fur et à mesure, j'ai délibérément recherché, sur des temps informels, le recueil de ces points de vue. (...) Les convergences des ressentis et des actions professionnelles (au sein du collectif de pairs), les échecs comme les réussites, permettent de mesurer les progrès et d'apprendre. Ces espaces d'analyse très rares dans la formation initiale ont été précieux. »⁴⁸ En tant qu'espaces d'intéressement ces séances d'analyse et de co-conception ont été déterminantes pour l'enrôlement de ces néo-cadres et ont facilité l'expression d'un discours authentique sur leur activité réelle. Au fil de cette collaboration ces cinq cadres ont également été acculturés aux approches de l'analyse de l'activité. Si bien que certains d'entre eux interviennent aujourd'hui dans la formation de leurs pairs en mobilisant les méthodes et les outils, orientés activités, construits avec les équipes de l'IFÉ.

Enfin, le partenariat avec une institution de formation a permis d'asseoir progressivement la légitimité de ce travail de recherche et de formation. Il a ouvert des perspectives de nouveaux partenariats, à plus grande échelle, et a créé les conditions de mise en œuvre d'un deuxième tourbillon de conception portant cette fois sur l'activité des formateurs de personnels d'encadrement.

Inscrire l'entrée activité dans le monde de la formation des cadres et scénariser l'activité de formateurs mobilisant les ressources de NéopassCadres

La question des usages des premières ressources en formation a constitué un objet d'investigation très tôt dans le processus de conception. Si bien que des formateurs de cadres ont été associés rapidement pour mettre à l'épreuve les premiers prototypes (Moussay et Mauguen, 2023). Les critiques adressées par ces formateurs sur les choix de scénarisation portaient en creux un questionnement sur leur activité projetée.

⁴⁸ Témoignage de Bénédicte lors de la journée d'étude « Former les cadres à partir du travail réel » - IFE-ENS de Lyon, le 27/04/2023.

En France, la plupart des formateurs de cadres sont des professionnels chevronnés avec des missions complémentaires de formation de leurs pairs. Si pour certains ils ont bénéficié d'une formation de formateurs d'adultes, ce n'est pas toujours le cas puisque c'est d'abord sur l'expertise métier que repose leur légitimité. Par ailleurs, dans un milieu très éloigné d'une entrée activité en formation la nécessité de soutenir le développement d'usages de la plateforme en cohérence avec les principes ayant présidé à sa conception s'est imposée à l'équipe. L'expérience transmise du déploiement de Néopass@ction⁴⁹, mentionné plus haut, a conforté cette volonté. Tous ces éléments ont conduit à l'émergence d'un processus de conception d'un accompagnement, à la fois humain et technique, des formateurs de cadres pour les aider à exploiter la plateforme NéopassCadres. C'est de nouveau une démarche participative à différents niveaux du système éducatif qui a été privilégiée pour continuer de créer les conditions d'un passage à l'échelle.

Conception d'une formation de formateurs et sa traduction technique

À partir de septembre 2021, deux institutions de formation à l'échelle régionale ont accepté de s'impliquer dans un nouveau partenariat portant sur l'expérimentation, en contexte de formation institutionnelle, des cinq prototypes stabilisés de la future plateforme NéopassCadres. Il faut souligner ici que cette démarche s'inscrivait, du point de vue des décideurs, dans une préoccupation de rénovation de certains de leurs plans de formation, pour répondre aux nouveaux défis générés par les évolutions décrites plus haut. Il s'agissait pour eux en particulier de réinterroger les publics formés, pour prendre en compte les « faisant-fonctions », ces cadres non titulaires, recrutés pour répondre à une

⁴⁹ Note des coordonnateurs: très rapidement, les concepteurs de Néopass@ction (2010) ont constaté des difficultés ou des dérives dans la façon d'utiliser les ressources vidéo en autonomie sans consignes suffisantes. Le Centre Alain Savary a alors déployé une formation sur plusieurs années dans chacune des académies françaises pour présenter le cadre théorique et méthodologique de la plateforme Néopass@ction et les potentialités d'usage à encourager des ressources numériques de l'IFÉ-ENS de Lyon.

crise des vocations, qui exercent tout en préparant le concours. Deux équipes de formateurs se sont portées volontaires: quatre formateurs de personnels de direction et quatre formateurs de personnels d'inspection premier degré. Pour ces formateurs chargés de la mise en œuvre de ces plans de formation, cette rénovation se posait aussi en termes de formats et de contenus pour accompagner au mieux et dans l'urgence ces débutants face à la complexité croissante des missions. Une phase non négligeable de négociation des termes de ce partenariat a été nécessaire, selon des démarches proches des méthodes développées dans le champ de l'intervention ergonomique (Daniellou et Béguin, 2004).

Un protocole a été établi selon le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015), pour suivre les usages et les effets des ressources de NéopassCadres, à la fois sur l'activité des formateurs et sur celle des formés (Gaudin et al., 2022). Ces deux équipes ont été formées aux fondements scientifiques de l'analyse de l'activité et de la vidéoformation, à partir des ressources de NéopassCadres. En tant qu'EAE, cette formation a ouvert un certain nombre de possibles par le biais d'apports conceptuels et méthodologiques: la différence entre travail prescrit et travail réel, le concept d'activité, les quatre instances du métier définies par Y. Clot (2007), la manière de nourrir, de problématiser, de catégoriser les discussions avec les formés autour du visionnage. Mais elle a aussi défini un certain nombre d'impossibles, et notamment le caractère indissociable dans une entrée activité de la part visible (actions, verbalisations) et non visible (perceptions, intentions, interprétations) de l'activité, donc l'impossibilité de dissocier en formation l'extrait vidéo de la situation de référence de ceux des vécus professionnels associés. Ces deux équipes de formation ont ensuite été accompagnées dans la scénarisation puis dans la mise en œuvre de leurs premières actions de vidéoformation. Ces sessions de formation ont été filmées et les données vidéos mobilisées en entretien avec les formateurs et les formés, pour mieux comprendre les transformations de l'activité des différents professionnels impliqués.

Développement et consolidation de la plateforme NéopassCadres

De manière itérative, un premier prototype a été conçu. Il remobilise en les adaptant certains des apports issus de la formation de formateurs proposée par les équipes de l'IFÉ à ces deux équipes de formateurs. Les données recueillies sur l'activité de ces derniers et sur celle des formés sont articulées à ces apports pour les illustrer. Ils documentent ainsi l'activité de fabrication et de mise en œuvre d'une action de vidéoformation, depuis le choix des vidéos jusqu'à la phase de bilan, en passant par la préparation du visionnage et l'accompagnement des échanges. De nouveaux espaces de discussion et de co-conception ont permis de mettre en discussion ce premier prototype. Les réactions et propositions des deux équipes de formateurs interrogeaient l'utilisabilité, c'est-à-dire la facilité d'utilisation du prototype et ont conduit à un travail de re-conception toujours en cours.

Les ressources produites sur l'activité des formateurs et des formés mobilisant les ressources des situations professionnelles de NéopassCadres nourrissent un espace dédié aux formateurs de cadres qui souhaiteraient apprendre à analyser l'activité en formation (cf. Figure n°2: Page d'accueil de la plateforme NéopassCadres).

Figure 2: Page d'accueil de la plateforme NéopassCadres



Source: élaboration propre.

Chemin faisant, les retours de ces formateurs sur leurs usages sont venus conforter certains des partis-pris en termes de conception des « situations professionnelles » portant directement sur l'activité des cadres. Ainsi l'analyse problématisée s'est révélée particulièrement utile aux étapes de conception et de mise en œuvre, selon ces professionnels: « *Les situations ne suffisent pas, il faut une analyse. On va pouvoir facilement extraire des focales. On a des apports théoriques fiables, robustes, qui permettent de déléguer l'expertise sur ces sujets (...). C'est un gain de temps.* »⁵⁰

Influer sur les plans de formation et inaugurer la plateforme NéopassCadres

Le travail réalisé avec ces deux équipes de formateurs est un maillon supplémentaire dans une chaîne de traduction élargissant progressivement le réseau d'acteurs et d'actants impliqués. Le travail mené au fil de ces premières boucles a en effet fait l'objet d'une restitution à destination des responsables académiques et nationaux de la formation des personnels d'encadrement lors d'une journée d'étude à l'IFÉ-ENS de Lyon en avril 2023. Envisagée comme une formation événementielle (Poizat et Durand, 2015), cette journée ambitionnait de faire vivre aux décideurs l'expérience d'une entrée activité en formation. Mobilisant les concepts, démarches et outils issus des courants de l'analyse de l'activité, les chargés d'études de l'IFÉ ont engagé les participants dans une activité de visionnage de certains matériaux. Par un jeu de questionnement amenant les formés à se décaler, ils ont encouragé l'expression de plusieurs registres d'analyse de l'activité visionnée: la description, l'interprétation, l'évaluation (Lussi Borer et Muller, 2014), tout en spécifiant progressivement des interdits: ne pas s'en tenir au jugement spontané. Par ailleurs, cette journée a mobilisé le réseau de professionnel co-concepteurs: néo-cadres et formateurs. En tant que porte-parole

⁵⁰ Témoignage de Nicolas lors de la journée d'étude « *Former les cadres à partir du travail réel* » - IFE-ENS de Lyon, le 27/04/2023.

de leur monde professionnel, leurs témoignages ont largement contribué à intéresser les responsables présents. Si bien que cette journée s'est prolongée dans plusieurs espaces d'échanges bilatéraux et qu'à la rentrée scolaire 2023-2024, l'IFÉ engage, l'accompagnement de quatre nouvelles académies et de l'institut national en charge de la formation initiale et continuée des cadres (IH2EF) dans la révision d'une partie de leurs plans de formation à partir d'une entrée activité.

Ces nouveaux partenariats ont coïncidé avec la mise à disposition en ligne d'une version provisoire en ligne de la plateforme. Ce lancement officiel s'inscrit donc dans un milieu professionnel déjà transformé. Ses modalités d'accès affinées progressivement, témoignent d'un ensemble de compromis socio-techniques, inscrits dans ce processus de conception multi-adressé: a) la plateforme est en accès restreint pour protéger l'image des professionnels filmés, b) l'accès est conditionné techniquement à la détention d'une adresse électronique professionnelle associée par son suffixe à une institution éducative, c) la signature d'une convention avec l'IFÉ, pour une durée de trois ans, renouvelable, est nécessaire pour toute institution souhaitant mobiliser la plateforme pour former ses personnels d'encadrement, d) la convention spécifie le cadre du partenariat et notamment l'engagement de l'IFÉ à former les formateurs de cette institution, e) le processus de négociation de cette convention permet de construire les conditions d'une collaboration fluide avec toute la chaîne d'acteurs impliqués localement et f) une contrepartie financière demandée aux institutions vient soutenir le travail de modération et de développement à venir de la plateforme.

Conclusion

Bien qu'inscrit dans la lignée de la plateforme Néopass@ction, il nous semble que ce processus de conception de la plateforme NéopassCadres illustre bien l'affirmation selon laquelle « *un objet ne se déduit jamais des objets antérieurs par simple mutation d'un paramètre technique* » (Akrich et al., 1988). La conception de cet environnement numérique s'inscrit dans un lent cheminement, jalonné d'ajustements des principes

constitutifs du programme Néopass, ajustements enchevêtrés dans une dynamique de transformation du milieu professionnel dans lequel cet artefact a progressivement trouvé sa place.

La prise en compte de la culture professionnelle des cadres marquée par le devoir d'exemplarité et de loyauté a conduit au développement d'une démarche de conception continuée et participative créant les conditions d'un accès authentique aux expériences vécues de cinq néo-cadres dans des situations de travail variées. L'analyse de leur activité a consolidé certains principes de conception du programme Néopass, et notamment l'attention portée à l'activité conjointe. Elle est venue en interroger d'autres, et a notamment contribué: a) à étoffer la dimension professionnelle en proposant une multiplicité ordonnée d'analyses portant à la fois sur les enjeux d'encadrement et les enjeux éducatifs entremêlés dans les situations de travail, et b) à ouvrir sur d'autres modalités de scénarisation pour rendre compte d'une activité caractérisée par sa fragmentation. Par un mouvement de va et vient entre adaptation de l'artefact et adaptation du milieu, ce processus de conception a aussi modifié l'environnement institutionnel. La co-conception avec un premier collectif de professionnels s'est prolongé dans des collaborations avec les formateurs de cadres, élargissant de fait le spectre des utilisateurs-cibles. Tandis que la mobilisation accompagnée des premiers prototypes de NéopassCadres dans des actions de formation institutionnelle a ouvert des perspectives de partenariats dans le champ de la définition de plans de formation orientés activité aux échelles académique et nationale.

Les échanges avec les décideurs, responsables de la formation des cadres à différentes échelles territoriales, dessinent un nouveau champ de préoccupations partagées. L'enjeu de la professionnalisation de tous les acteurs de la formation des cadres et en particulier les tuteurs et référents de terrain est ainsi susceptible d'alimenter les chantiers de conception en cours sur l'activité de ces accompagnateurs. Tandis que des questions vives relatives aux évolutions de ces métiers, comme la mise en œuvre des politiques d'évaluation des écoles et établissements scolaires ouvrent des perspectives de conception nouvelles nécessitant

de mobiliser d'autres expertises davantage inscrites dans le champ d'étude de l'action publique en éducation. Un troisième espace structuré autour de parcours thématiques prenant en charge ces questions vives est ainsi envisagé. Cette entrée par des thématiques transversales offrirait aux usagers d'autres modes de navigation, et aux formateurs et décideurs d'autres éclairages pour concevoir leurs plans de formation de formation.

Objet-frontière, la plateforme NéopassCadres met ainsi en relation une grande hétérogénéité d'acteurs, mais aussi d'actants rapidement évoqués dans ce chapitre et qui jouent néanmoins un rôle essentiel: les montages vidéo qui restituent les vécus des professionnels ou les regards d'experts, les lignes de codes qui spécifient le module d'accès, les contrats-types qui instituent les partenariats, etc. En tissant ainsi, au fil de cette conception tourbillonnaire une forme de « communauté de problèmes » (Tricot, 2017), l'IFÉ contribue à institutionnaliser un milieu d'interface au service du système éducatif et à partir du travail réel des acteurs. En effet, il s'agit bien ici de partir des « savoirs nichés dans l'action » (Durand et al. 2006) des personnels d'encadrement, de leurs formateurs, des décideurs, pour mieux convoquer ensuite des savoirs issus des recherches en éducation. Ces savoirs dialoguent et s'hybrident pour mieux développer l'activité si singulière de ces personnels d'encadrement qui doivent aujourd'hui absorber une part importante des contradictions inhérentes aux transformations des systèmes éducatifs contemporains.

De 2023 à 2026, le travail de développement et d'accompagnement de la plateforme Néopasscadres s'est déployé dans trois directions: a) l'analyse et la modélisation dans différents prototypes des spécificités spatio-temporelles de l'activité des cadres scolaires, b) la co-conception d'une ingénierie d'enquête collaborative pour soutenir l'activité des formateurs de cadres, c) l'identification de trajectoires développementales typiques de l'activité cadres pour étayer la construction de politiques de formation initiale, continuée et continue ancrées dans le travail réel des professionnels.

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations? 1: L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 11, 4-17. <https://shs.hal.science/halshs-00081741>
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations? 2: Le choix des porte-parole. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 12, 14-29. <https://shs.hal.science/halshs-00081741>
- Akrich, M. (2006). La description des objets techniques. Dans M. Akric, M. Callon et B. Latour (dir.), *Sociologie de la traduction: Textes fondateurs* (p. 494-557). Presses des Mines.
- Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants: Choix épistémologiques et théoriques. *Activites*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Bon, A. (2015). L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973). Dans F. Laot et R. Rogers (dir.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (p. 101- 116). Presses universitaires de Rennes.
- Bon, A. et Chartier, A.-M. (2019). De la recherche-action à la recherche universitaire: Le rôle de l'INRP dans la recherche en IUFM (1990-2008). *Le français aujourd'hui*, 204(1), 17-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0019>
- Buisson-Fenet, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps »? Fondements et limites du rapprochement entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux dans l'Éducation nationale. *Recherche et formation*, 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2386>
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction: La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. Dans M. Akric, M. Callon et B. Latour (dir.), *Sociologie de la traduction: Textes fondateurs* (p.831-862). Presses des Mines.
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible »? une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4. <https://doi.org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.4000/leportique.271>

- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Cooper, A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: a cross-case analysis of 44 canadian organizations*. [Thèse de doctorat, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto].
- Daniellou, F. et Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique: approches du travail réel. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 333-358). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0333>
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387>
- Durand, M., de Saint-Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes: Argumentation pour une approche « orientée-activité ». Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185-202). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0185>
- Étienne, R. (2023). Diriger un établissement, entre faire agir les autres et se ménager pour continuer à piloter. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 68. <https://doi.org/10.4000/edso.23509>
- Flandin, S., Ria, L., Perinet, R. et Poizat, G. (2018). Analyse du travail pour la formation: essai sur quatre problèmes méthodologiques et le recours à des synopsis d'activité. *TransFormations* 18. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/22>
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P. et Maulini O. (dir.) (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Peter Lang.
- Gaudin, C., Hassanbay, M., Jacq, C. et Gybely, M. (2022, septembre). *Vidéoformation de chefs d'établissements novices: étude de l'activité de formateurs et de formés*. [Communication orale] Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Lausanne, Suisse.

- Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 132. ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=132&lang=fr>
- Hargreaves, A. (2020). La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83. <https://doi.org/10.4000/ries.9441>
- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S., et Ria, L. (2022). La conduite d'entretiens d'auto-confrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques: l'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation. Dans B. Albero et J. Thevenaz (dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain – Tome 2* (p. 126-146). Éditions Raison et Passions.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Moussay, S. et Mauguen, F. (2023). Conception collective de la plateforme Néopass-cadres et développement de l'agentivité. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14421>
- Quéré, O. (2017). De la recherche en éducation aux pratiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74. <https://doi.org/10.4000/ries.5770>
- Lebossé, C. (2023). L'évolution de la professionnalité des inspecteurs pédagogiques régionaux d'éducation physique et sportive dans les années 1980 et 1990. *Éducation et socialisation*, 68. <https://doi.org/10.4000/edso.23806>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Étienne (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 65-78). De Boeck Supérieur.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. <https://doi-org.acces.bibliotheque-diderot.fr/10.7202/1002165ar>
- Poizat, G. et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes: Faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée.

- Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190. <https://doi.org/10.4000/rfp.4698>
- Poizat, G. et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action »: Repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5277>
- Pons, X. et Rey, O. (2020). Recherches et acteurs de l'éducation en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85. <https://doi.org/10.4000/ries.10055>
- Progin, L. (2013). Chapitre 4. Le rapport des chefs d'établissement à leur formation: des étudiants (pas) comme les autres? Dans M. Altet (dir.), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances* (p. 157-170). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0157>
- Progin, L. (2015). Le leadership: un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants? *Recherche et formation*, 78, 69-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2394>
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (2021). Introduction. Diriger au temps du changement. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 19-28). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0019>
- Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 89. ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- Ria, L. (dir.) (2010). Plateforme de formation en ligne *Néopass@ction* de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon. <https://neo.ens-lyon.fr/neo>
- 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). <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation – Tome 3* (p. 338-350). Éditions Raison et Passions.

- Starck, S. (2011). Du professorat à l'inspection: Intégrer un nouveau « corps » dans un « nouveau monde ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/dse.1147>
- Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). ATIEF / INRP.
- Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Éducation & didactique*, 11(2), 57-61.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2011.01>
- Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2023). Former les cadres d'établissements scolaires. *Éducation et socialisation*, 68. <https://doi-org/10.4000/edso.23761>

Chapitre 17. Conception d'une ressource de vidéoformation sur l'activité des formateurs

 **Frédérique Mauguen**

frederique.mauguen@enes-lyon.fr

Institut Français de l'Éducation

École Normale Supérieure de Lyon, France

Introduction

Ce chapitre rend compte du travail de conception en cours d'une ressource de vidéoformation sur l'activité des formateurs d'enseignants entre 2020 et 2023, dans la continuité du programme empirique et technologique Néopass (Ria et Leblanc, 2011; Ria, 2022), qui s'est développé au sein de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon), structure d'interface entre recherches en éducation, politiques éducatives et pratiques. Nous rédigeons cet article en tant que chargée d'études, responsable d'une équipe au sein de l'IFÉ-ENS de Lyon, le Centre Alain-Savary ou CAS, qu'il nous semble utile au préalable de présenter brièvement pour mieux situer le travail de conception.

Le CAS compte actuellement cinq chargés d'études, enseignants du 1er et du second degré ayant exercé des missions de direction d'école et/ou de formation. Créé en 1993, le CAS est un centre national de formation pour les formateurs, les cadres, les professionnels du champ éducatif, et de production de ressources sur les pratiques éducatives dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires. Ses objets de travail prioritaires portent

sur les apprentissages scolaires et en particulier ceux qui donnent lieu à de fortes inégalités, ainsi que sur les métiers du champ éducatif et l'intermétiers. A l'IFÉ-ENS de Lyon, le Centre Alain-Savary incarne une modalité d'interface, qui s'appuie notamment sur l'outillage théorique et méthodologique de l'analyse du travail pour documenter: a) les questions professionnelles d'enseignement-apprentissage, de formation et de pilotage dans le 1er et 2nd degré essentiellement, b) l'émergence des tensions et des dilemmes que les professionnels rencontrent dans leur travail au quotidien et c) les manières de faire leur travail dans une visée compréhensive mais aussi potentiellement « outillante » pour les professionnels qui voudraient s'en emparer. Ses activités sont plurielles et intrinsèquement liées: a) à la conception et mise en œuvre de formations nationales, b) l'accompagnements de collectifs de formateurs ou de collectifs intermétiers dans les académies, c) la production de ressources pour la formation sur un site dédié⁵¹, et d) les missions d'expertise dans le champ des politiques publiques d'éducation. Associée en 2010 à la conception de la plateforme Néopass@ction, l'équipe du CAS a ensuite contribué à accompagner l'usage de cette ressource auprès des formateurs d'enseignants. Depuis 2019, elle poursuit le travail de recueil de situations professionnelles de formation initié dans un programme sur l'activité des formateurs dans des situations de tutorat et de conseil. Ce sont ici les contextes de formation continue de collectifs d'enseignants qui sont privilégiés, avec des formateurs non nécessairement débutants.

L'objectif de ce chapitre est de décrire les premières étapes de conception de cette ressource en cours de développement qui est destinée à la formation de formateurs dans le but d'instruire les questions propres à ce métier pour mieux en appréhender les enjeux. Dans une première partie nous présentons le contexte d'émergence de ce projet de ressource dans le panorama actuel de la formation en France puis dans une seconde partie, le contexte d'émergence au sein de l'IFÉ

51 Site du centre Alain-Savary à l'IFÉ-ENS de Lyon, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

en lien et en résonance avec une diversité de résultats produits par la recherche. Dans une troisième partie nous explicitons les principes de la conception retenus par l'équipe au regard de la cible spécifique de cette ressource (les formateurs et les formatrices) et enfin les résultats les plus saillants du premier traitement des données.

Contexte d'émergence de la ressource

Qui sont les formateurs en France ?

Dans le contexte français, le vocable formateur d'enseignants fait référence à une diversité de métiers et de missions: a) des formateurs détenteurs d'une certification (CAFIPEMF dans le 1er degré et le CAFFA dans le 2nd degré⁵²). Ils sont détachés à temps plein ou déchargés partiellement d'activité d'enseignement, b) les inspecteurs qui concourent à la formation des enseignants et qui pilotent la formation des formateurs à une échelle plus locale ou régionale, c) des conseillers en ingénierie de formation qui conçoivent des modules ou parcours de formation et en assurent le suivi dans les EAFC⁵³, c) des enseignants-référents ou des cadres-référents amenés à intervenir auprès d'équipes enseignantes, de personnels d'encadrement et de direction ou en formation sur des objets spécifiques (l'inclusion scolaire les mathématiques...), et d) des enseignants-chercheurs qui forment les enseignants dans les INSPE⁵⁴ en formation initiale mais également dans des cursus comme les Masters « ingénierie et conseil en formation ». Depuis 2015, un référentiel de compétences (2015)⁵⁵ définit quatre grands domaines pour aider le for-

52 CAFFA pour certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, CAFIPEMF pour certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur.

53 EAFC pour École académique de formation continue créée en 2022 à l'échelle nationale en France.

54 INSPE: les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, créés en 2019.

55 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, BO n°30 du 23 juillet 2015. URL: <https://eduscol.education.fr/document/18352/download>

mateur à « se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d’initiative. »

Les politiques publiques de formation

À ce stade exploratoire de la conception, les situations professionnelles recueillies documentent le champ de la formation de collectifs d’enseignants en formation continue, dans le 1er et le 2nd degré. Dans le contexte français, une diversité de modalités d’organisation collective de la formation se déploie selon des dispositifs spécifiques: les animations pédagogiques qui correspondent aux heures de formation obligatoire faisant partie du service des enseignants dans le 1er degré, les constellations (format de formation pour 6 à 8 enseignants alternant pratiques de terrain, échanges entre pairs et apports théoriques) mises en place par le plan mathématiques (2018) et français (2019)⁵⁶ dans le 1er degré, les stages FIL⁵⁷, les formations dédiées aux établissements situés en Éducation Prioritaire. Force est de constater que de nombreux acteurs de corps et de statuts différents peuvent intervenir sur un dispositif de formation selon des modalités plus ou moins coordonnées en co-présence ou alternativement.

Le choix de documenter la formation collective a été notamment motivé par le renouvellement du paysage de la formation depuis 2018, suite aux constats établis par de nombreuses analyses ou rapports

56 Les plans mathématiques et français sont des plans nationaux de formation destinés à remédier aux difficultés des élèves dans les enseignements fondamentaux. Les formations obligatoires sont recentrées sur les mathématiques et le français. Tous les professeurs des écoles disposent sur une période de six années, d’une formation, de type « lessons studies », en français (sur l’une des six années) et d’une année de formation en mathématiques (sur une autre des six années).

57 FIL pour formation d’initiative locale. Ces formations sont demandées par le chef d’établissement dans le second degré pour répondre à un projet d’équipe pédagogique d’un ou plusieurs établissements regroupés.

institutionnels, mettant en avant un certain nombre de faiblesses au sein de la formation continue des enseignants:

« En pratique, **la formation continue ne touche toujours pas l'ensemble des personnels**, elle est encore souvent perçue comme une prescription descendante **peu connectée aux besoins réels rencontrés au quotidien** et les personnels sont peu acteurs de leur développement professionnel. Les personnels d'éducation sont **moins formés en France que dans les pays de l'OCDE**. » (CNETCO, 2020)⁵⁸

Ces rapports soulignent la priorité renforcée en direction de la formation pour accompagner les réformes mais questionnent également leur impact sur les pratiques d'enseignement. Le rapport des inspections générales (2018) proposait un changement de paradigme: passer d'un modèle de formation descendant et qualifié de « hors-sol » à un modèle permettant le développement professionnel et personnel des enseignants. Plusieurs éléments sont ainsi mis en avant dans la définition d'une formation continue plus efficace: la capacité à former à partir des besoins et attentes des enseignants dans des contextes situés et une cohérence renforcée des acteurs de la formation à l'échelle nationale, académique et locale. Il s'agit donc de penser la formation pour les formateurs en cohérence avec les enjeux renouvelés de la formation des enseignants. Ces orientations données à la formation continue, s'inscrivent dans les politiques de transformations de l'action publique du *New Public Management*. « (...) Axée sur l'atteinte d'objectifs de performance chiffrés, l'analyse des résultats des élèves aux évaluations standardisées reconfigure les buts, les modalités et les visions de l'accompagnement des équipes de direction et d'enseignant-es. » (Ravez, 2023, p.3). Ces différentes visions, potentiellement antagonistes, peuvent

58 Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires: <https://www.cnesco.fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/>

généraliser des tensions que nous avons pu pointer au sein de notre observatoire de l'activité des formateurs.

Dans ce contexte, développer des ressources pour la formation de formateurs donnant accès au métier par l'analyse fine de situations professionnelles, l'identification de questions vives (au sens de partagées dans communauté professionnelle) nourries par une diversité de points de vue, nous semble une façon d'alimenter à grains fins la transformation de la professionnalité des formateurs sous l'effet des différentes contraintes évoquées ci-dessus mais aussi de leur redonner du pouvoir d'agir et des marges de manœuvre dans l'ordinaire de leur travail (Clot et Simonet, 2015) pour leur propre développement professionnel. Nous constatons une demande forte émanant des professionnels, comme le montre par exemple leur engagement de plus en plus fréquent dans des cursus universitaires concernant les métiers de la formation (Master, Diplômes universitaires, etc.).

Quelle(s) formations(s) pour les formateurs ?⁵⁹

La formation des formateurs en France emprunte plusieurs voies. À l'échelle institutionnelle la formation continue se déploie à l'échelle nationale, académique et départementale. Elle est pilotée dans le 1er degré par des inspecteurs et des CPD⁶⁰ et par des inspecteurs dans le 2nd degré. L'Éducation nationale mobilise également des partenaires institutionnels (les INSPE, le réseau Canopé, l'IFÉ par exemple) mais également des opérateurs privés pour contribuer à ces formations. Les formateurs peuvent également se former et développer leurs compétences dans le cadre de parcours universitaires. Chaque INSPE à l'échelle académique propose désormais des masters « Ingénierie et pratiques de la formation » ainsi que des diplômes d'établissement ou

⁵⁹ Le contenu de ce paragraphe fait état de manière synthétique de la formation de formateurs dans l'enseignement public.

⁶⁰ CPD pour conseiller pédagogique départemental. Les CPD exerce sous l'autorité de l'inspecteur d'académie et contribue entre autre à la formation des formateurs à l'échelle départemental et académique

diplômes universitaires dédiés à la formation. De manière plus informelle, plusieurs associations de formateurs (l'ANCP&AF⁶¹ et l'A2FE⁶²) organisent des congrès et des formations destinés à leurs adhérents. Les formations syndicales font également partie du paysage de l'offre de formation des formateurs qui reste malgré tout inégalement répartie sur le territoire, pas toujours bien connue par les formateurs et reconvenue par l'institution. A noter que dans l'ensemble diversifié de l'offre de formation institutionnelle de la formation de formateurs, les propositions relèvent davantage de formations disciplinaires que de formations à l'analyse de leur travail. Celles qui s'appuient sur des analyses de pratiques ne disposent pas de ressources de vidéoformation documentant des situations professionnelles authentiques.

La formation initiale est quant à elle prise en charge à l'échelle académique et départementale. Un cadrage national existe pour l'organisation de l'examen et la définition de la nature des épreuves. Un accompagnement est également organisé pour les préparateurs au CAFFA et CAFIPEMF selon des modalités qui varient. Enfin, l'accompagnement des enseignants-référents est également pris en charge par ces mêmes acteurs.

Une conception à l'interface entre la recherche, la formation et les métiers de l'éducation

Au fondement de la conception: un observatoire des pratiques et des outils pour agir en formation

Le travail de conception de cette ressource s'appuie sur une connaissance fine du métier de formateur développée grâce à un observatoire continu du travail des formateurs nourri d'échanges avec des professionnels des métiers de l'enseignement et de la formation (formateurs et chercheurs) dans le cadre de collaborations régulières. Cet observatoire

61 Association Nationale des Conseillers Pédagogiques et Autres Formateurs

62 Association française de formateurs d'enseignants.

a donné lieu à la conception de plusieurs outils qui constituent l'arrière-plan de la conception de la ressource sur l'activité des formateurs.

Les premiers outils ont été conçus dans le cadre de la formation de formateurs à l'usage de Néopass@ction. Après la mise en ligne d'un environnement de formation potentiel (Néopass@ction) de 2011 à 2012, les concepteurs de la plateforme ont rapidement constaté que les formateurs d'enseignants pouvaient être en difficulté dans l'usage (contre-culturel) de ressources vidéo donnant à voir et à analyser l'activité débutante des enseignants dans des situations professionnelles ordinaires ou problématiques de leur point de vue. Le groupe de pilotage scientifique de la plateforme a alors décidé de proposer également des ressources complémentaires pour guider, orienter, accompagner les formateurs dans leurs propres modalités de conception de leur plan de formation intégrant les ressources vidéoscopiques du programme Néopass. (Flandin, Ria et Picard, 2015). À l'occasion de la formation nationale conçue dans cette perspective, des contenus et des ressources « didactisés » de l'ergonomie (ibid) ont été proposés avec l'enjeu plus large d'aider les formateurs à concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation.

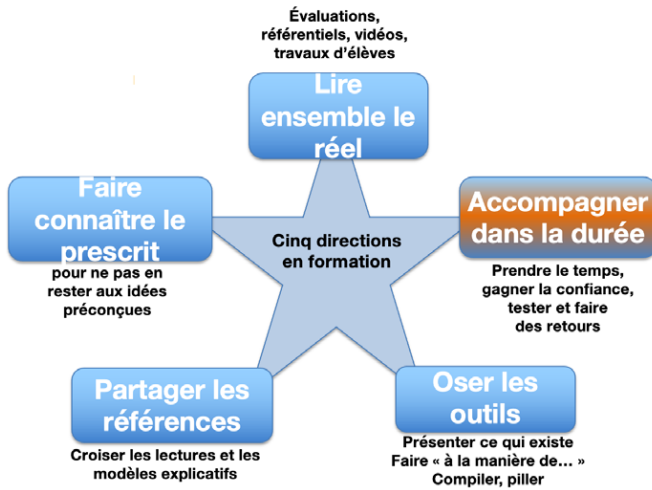
Nous présentons brièvement ici deux de ces outils, testés, modifiés et éprouvés dans la communauté professionnelle des formateurs, avec pour objectif de les outiller, non pas en normant leurs pratiques mais en proposant des points de repères et des points de vigilance pour mieux exercer leur métier.

Cinq grandes directions en formations selon le Centre Alain-Savary⁶³

Le premier outil (Figure 1) modélise cinq grandes directions que les formateurs peuvent investir en formation, quel que soit le sujet proposé. Ces cinq directions ne sont pas à considérer comme des étapes mais bien des composantes qui se combinent dans le travail du formateur:

63 Centre Alain-Savary (2019). [Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves](#). IFÉ-ENS de Lyon, page 5.

Figure 1: Cinq directions en formation



Source: élaboration propre.

- a. **Lire ensemble le réel**, autrement-dit apprendre à lire des traces d'enseignement et d'apprentissage issues des classes comme des séquences vidéo ou audio ou bien encore des copies d'élèves, « pour apprendre à comprendre comment l'activité des élèves et celle des enseignants s'articulent, s'opposent, s'enchaînent. » (ibid); Former à partir du réel fait appel à plusieurs capacités identifiées par Picard⁶⁴ (2020) comme constitutives du métier. La première est la capacité du formateur à comprendre et analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des modèles et des références dont il dispose. La seconde est sa capacité à comprendre les propos des formés dans les espaces dialogiques de formation et à mener les échanges en fonction des buts poursuivis. Ces pratiques langagières sont au cœur de l'activité du formateur et s'appuient sur de nombreuses connaissances liées aux objets de savoirs, aux savoirs

⁶⁴ Patrick Picard, ancien responsable du Centre Alain-Savary de 2010 à 2018, est formateur de formateurs.

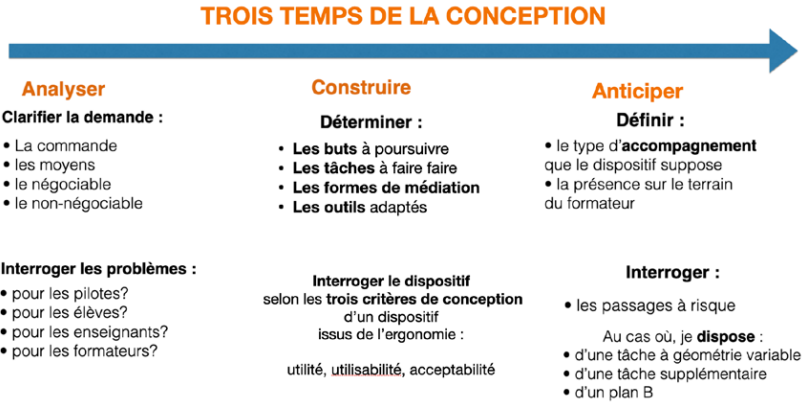
professionnels et aux conceptions de l'apprentissages qui sous-tendent les pratiques enseignantes. Enfin, le troisième constituant est la capacité du formateur à concevoir des ingénieries de formation à l'aide d'outils et de ressources;

- b. **Faire connaître le prescrit**, traduire, reformuler ce qui est dit dans les texte institutionnels pour discuter en formation de ce que chacun en comprend, ce que cela demande et ce qui est difficile à faire;
- c. **Partager des références** qui sont autant de modèles et d'outils « pour penser le monde, le découper et l'explicitier avec les professionnels formés. » (ibid);
- d. **Oser les outils** pour la classe, les tester, se les approprier;
- e. **Accompagner dans la durée** ou penser des modalités d'accompagnement qui alternent des temps en classe pour observer, tester, des temps en formation pour apporter des références, échanger sur les manières de faire.

Les trois temps de la conception (Centre Alain-Savary)

Ces cinq directions prennent corps dans le processus de conception représenté ici (Figure 2) sous la forme d'un séquençage en trois temps distincts correspondants chacun à des tâches différentes: a) le diagnostic de la commande, des problèmes sous-jacents au sujet de la formation, b) l'articulation entre buts, tâches et activités, le choix et la mobilisation des formes de médiation et des outils ad hoc (outils conceptuels, méthodologiques ou technique), chacun des choix étant examiné au prisme de trois critères ergonomiques de conception (Tricot et al 2003): l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du point de vue du formé mais aussi du formateur, et c) l'organisation et les modalités de mise en œuvre du dispositif de formation, toujours susceptibles d'évoluer. En effet, « bien souvent, la réalité étant toujours plus complexe que la manière dont on l'a prévue, (le formateur) est obligé de s'écarter plus ou moins de ce qui a été conçu. » (Centre Alain-Savary, 2019).

Figure 2



Source: élaboration propre.

L'ensemble des données préalables recueillies au sein de l'observatoire de l'activité des formateurs et modélisées à des fins de traduction la plus pertinente possible et de diffusion la plus large possible, nous a permis de délimiter les facettes de l'activité professionnelle la plus significative du point de vue des acteurs eux-mêmes, la part de ce qui leur apparaît le plus essentiel pour eux et de ce qui peut leur poser problème. Plusieurs travaux de recherche participent également à mieux comprendre et à qualifier l'activité du formateur dans un « genre professionnel qui n'est pas stabilisé (faute d'une reconnaissance des institutions) mais qui tend à apparaître avec l'émergence de plusieurs secteurs d'activités, en particulier le champ de la formation d'adultes, le champ de la santé où existent les référentiels de compétences du formateur, le titre professionnel de formateur d'adultes. » (Jorro, 2016, p 116). De nombreux travaux issus de champs de recherche diversifiés apportent un éclairage complémentaire aux situations et questions professionnelles qui se posent dans l'activité du formateur. Nous choisissons dans ce chapitre de faire référence à des travaux qui ont en commun « une entrée activité » mais qui sont catégorisés de manières différentes selon les différents cadres théoriques mobilisés.

L'activité des formateurs documentée par la recherche

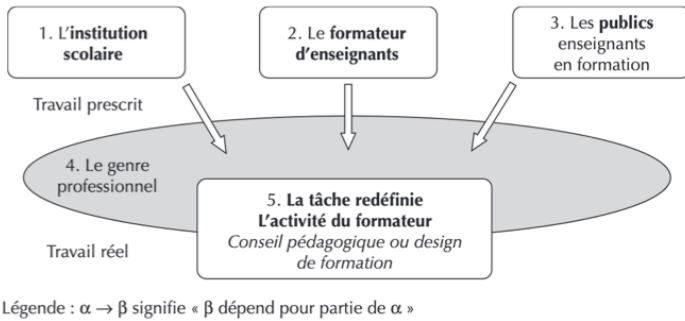
Une activité « inachevable »

Plusieurs études ont analysé l'activité de conception des formateurs dans sa dimension préparatoire et sa mise en œuvre. L'une des caractéristiques de cette activité est d'être « inachevable », « sans début ni fin » (Olry et Vidal-Gomel, 2011), faite d'ajustements et de reconfigurations en continu, entre la prescription et les attentes des formés dans un milieu de formation à appréhender, entre des savoirs théoriques et des vécus expérimentiels, entre des propositions de contenus et des apprentissages difficiles à anticiper. « Cette vision cyclique de la conception conduit à une vision très différente de l'approche classique de l'ingénierie, où « la conception est vue comme un changement d'état, durant lequel un problème doit être résolu » (Béguin, 2003 cité par Olry et Vidal-Gomel, 2011, p 12).

Une activité « multi-adressée et multi-finalisée »

L'activité du formateur est selon Goigoux et Serres (2015) multi-adressée et multi-finalisée (Figure 3). Ces auteurs proposent une modélisation de l'activité dans le cadre de la formation professionnelle d'étudiants en Master de formation de formateurs, pour aider les étudiants à théoriser leur pratique. L'activité « est analysée à travers ce que chaque acteur met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne (la tâche redéfinie au sens de Leplat, 1980), dans un contexte donné, en réponse au travail prescrit. » (ibid). Elle poursuit plusieurs finalités en fonction des multiples adressages qui constituent le milieu dans lequel elle se déploie (les enseignants, la hiérarchie le formateur lui-même, les autres formateurs à travers le genre professionnel). L'activité du formateur est le résultat d'un compromis entre ces finalités qui ne sont pas toujours convergentes, en fonction de ses connaissances, son expérience, ses valeurs, les contraintes et des ressources du milieu de formation qu'il constitue.

Figure 3 : Cinq éléments à prendre en compte pour analyser l'activité du formateur



Source: Goigoux et Serres (2015, p.3).

Une activité bousculée par la prise en compte du travail enseignants

De plus en plus, la prise en compte du travail réel des enseignants et de ses transformations progressives au fil des réformes constitue une composante essentielle du travail du formateur. Cette focalisation qui interroge à nouveaux frais les repères en formation, est par ailleurs soutenue par les sciences du travail qui proposent des outils et des dispositifs de formation avec une diversification des points d'entrée dans les objets d'étude: l'observation de l'activité enseignante, la mobilisation entre autres d'outils ou de dispositifs de professionnalisation « ciblés activité » (Ria, 2019), les gestes d'accompagnement de formateurs exploitant des vidéos de classe en formation (Leblanc 2016), la démarche d'enquête collaborative (Lussi Borer *et al.*, 2018; voir son chapitre dans cet ouvrage) ou bien encore celle de la photographie adressée (Filippi, Félix et Mouton, 2022). Ces outils impliquent de la part du formateur une « mise à distance des repères, normes et valeurs construits lors de leurs expériences d'enseignants » (Moussay et Serres, 2016). Il s'agit alors pour le formateur: a) d'entrer dans la logique des formés, b) de connaître les méthodes et concepts clés de l'analyse du travail, c) de

définir des contenus en prise avec le travail, et d) d'instruire des questions professionnelles en s'appuyant sur un collectif (ibid).

Cela implique des déplacements dans l'activité du formateur sur plusieurs points, le premier déplacement entraînant les deux suivants (Ulmann, 2020):

- a. une autre représentation du savoir finalement liée à la perception que l'on peut avoir de la formation. Le savoir n'est pas uniquement un stock de connaissances accumulées à mettre à jour mais il est aussi savoir d'action ayant pour finalité la résolution des problèmes concrets. En permettant une autre compréhension de l'environnement dans lequel le professionnel évolue, il est également source de développement et de transformation de soi,
- b. une autre place à occuper par le formateur dans le processus d'apprentissage. « *Il n'est plus seulement celui qui maîtrise un savoir et le fait apprendre, mais devient le garant d'un cadre d'apprentissage où les participants vont co-élaborer ensemble et avec lui.* » (Ulmann 2020, p 73); (c) un autre positionnement vis-à-vis des commanditaires des formations auprès de qui il engage un dialogue, une négociation. La formation ne pouvant se restreindre à la simple transmission de connaissances, le formateur se positionne comme formateur-intervenant (ibid) en questionnant et analysant la commande. Ainsi lorsque le formateur intègre dans sa conception le travail réel des enseignants, il « *crée l'espace pour accompagner chez les professionnels qui se forment, comme chez les commanditaires qui initient la commande, un travail de pensée sur leurs propres actions; il contribue au développement conjoint des personnes et des organisations dans laquelle ils agissent* » (ibid, p 74).

Une activité d'interface

L'activité de conception nous semble ici relever d'un travail en nœud (Engeström, 2008, p. 303, cité par Grosstephan et Lémonie, 2020, p. 2) autrement dit, un travail distribué entre différents professionnels qui ne travaillent pas toujours ensemble de manière régulière, soumis

à des recompositions constantes, dans des espaces et des temporalités divers. Le formateur organise son activité à l'interface entre de multiples acteurs, ceux de la classe (élèves et enseignants), ceux de la formation (les enseignants accompagnés), et de manière plus périphérique, ceux de la prescription et de la recherche, comme le souligne Hanin et al (2021) dans leur étude de l'activité des conseillers pédagogiques (CP) en mathématiques au primaire au Québec.

Les auteurs mettent en lumière huit marqueurs du genre professionnel de conseiller pédagogique (CP) en mathématiques ainsi que des pratiques variables relevant d'une stylisation du genre. Parmi les catégories identifiées, plusieurs nous apparaissent comme directement liées à cette position d'interface qui est celle du formateur:

- a. un travail sur différents plans. Les CP mobilisent simultanément plusieurs voix, en fonction des plans convoqués dans le dialogue avec les enseignants. Le CP prend ainsi tour à tour la voix de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'évoquer des relances en situation d'enseignement mais également la voix du CP lorsqu'il s'agit d'énoncer des connaissances issues de la recherche,
- b. l'articulation de références plurielles issues à la fois de l'expérience du CP et des enseignants, issus de la recherche et de la prescription,
- c. la mobilisation et l'articulation d'un répertoire convenu dans le métier sur les pratiques d'accompagnement qui s'appuie sur des postulats d'apprentissage différents en formation: l'apprentissage par la mise en action et la mise en réflexion des formés, l'apprentissage par l'expérimentation et l'observation, l'identification des besoins, des préoccupations ainsi que l'appui sur les pratiques des enseignants pour susciter l'adhésion nécessaire à l'apprentissage, la constitution et la mobilisation de contenus incontournables du point de vue des formateurs quelle que soit l'ingénierie de formation et les contextes. Ce répertoire du genre professionnel est appréhendé dans d'autres travaux sous l'angle de la corporéité, autrement dit la place du corps est dans l'agir professionnel. « Il est possible de concevoir le formateur comme un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec le genre de l'activité

professionnelle. » (Jorro, 2016). Jorro identifie différentes postures dans les situations d'accompagnement. Ces postures de pisteur, contradicteur, traducteur, médiateur et de régulateur sont mises en relation avec des gestes professionnels qui découlent des intentions conscientisées des formateurs.

Les outils à destination des formateurs ainsi que les connaissances issues des travaux de recherche présentés dans cette partie, donnent à voir de manière complémentaire des modélisations et des catégories qui caractérisent de manière générique les principales composantes et capacités mobilisées dans l'activité globale de formateur. Ils ne peuvent cependant rendre compte du déploiement circonstanciel, contextuel, de l'activité du formateur, du détail de son engagement dans une situation réelle d'intervention. Celle-ci étant beaucoup plus fine, plus dynamique et plus complexe que les modélisations ou scénarisations qui ne peuvent que catégoriser à grands traits les préoccupations réelles. L'enjeu de la plateforme en cours de conception est donc d'offrir aux formateurs de tous ordres et de toutes expériences un corpus de situations réelles de formation, emblématiques de leur métier et des difficultés récurrentes que la communauté professionnelle et la littérature scientifique ont pu identifier pour que chacun puisse à partir d'une immersion dans ces données empiriques construire sa propre intelligibilité des situations puis progressivement construire une intelligibilité partagée.

Les principes de conception

L'originalité de la conception de la ressource dans le programme

C'est dans un contexte de demandes accrues de formation de formateurs que l'IFÉ-ENS de Lyon a engagé la conception d'une ressource fondée sur l'observation du travail de ces professionnels. Au sein du programme Néopass, l'originalité du projet tient en plusieurs points. Le premier est la constitution d'un recueil facilité, grâce à un réseau de formateurs familiers des travaux de l'IFÉ, et de l'usage de ressources

de vidéo-formation. Ainsi les premiers recueils ont été réalisés par des formateurs volontaires sur des initiatives individuelles, en prise directe avec leur activité ordinaire. La seconde originalité réside dans l'existence d'un réseau d'utilisateurs déjà constitué et structuré avec des attentes redoublées dans le contexte politique actuel, au sein des réseaux de la formation continue dans les Écoles académiques de la Formation mais aussi des universités qui proposent toutes des master « Ingénierie de la formation. » La dernière originalité tient de la composition du groupe de concepteurs à l'initiative du projet. Les professionnels engagés sont des chargés d'études du Centre Alain-Savary, dans le cadre de leur activité de formation de formateurs. La conception s'appuie ainsi sur une connaissance fine de la recherche et du travail des formateurs mais sans l'appui de chercheurs directement impliqués à ce stade de la conception. Elle poursuit une double visée: une visée épistémique en documentant les questions de métier du formateur dans l'accompagnement de collectifs. Les données empiriques seront rendues intelligibles entre autres par des connaissances issues des recherches et dans le même temps, le recueil permettra peut-être de mettre au jour d'autres catégories ou analyses. La seconde visée est de nature transformative dans la mesure où elle doit permettre d'outiller les formateurs de formateurs et de soutenir leur développement professionnel.

Ancrage méthodologique

Nous nous inscrivons dans une approche théorique et méthodologique décrite au second chapitre de cet ouvrage et développée par Mouton et Flandin (2016, p 154), que nous reprenons ici à notre compte:

Les potentielles incompatibilités théoriques (cours d'action, clinique de l'activité / ergonomie de l'activité, didactique professionnelle – voir Durand, 2009) ont été dépassées, comme dans le projet Néopass@ction, par la définition d'un cadre pragmatique de conception et de production de cette ressource fondé sur des principes communs: (i) le choix d'une « entrée activité » héritée de l'ergonomie de langue française, avec une analyse basée sur

l'observation des situations de travail ordinaires, habituelles et accordant le primat à la subjectivité des acteurs (Barbier & Durand, 2003); (ii) une conception du travail qui ne se réduit pas à l'exécution de ce qui est prescrit (Wisner, 1995) mais qui consiste avant tout à surmonter des obstacles qui n'ont pas été formalisés dans la prescription, obstacles qui constituent typiquement des épreuves parfois coûteuses pour les débutants et qui peuvent parfois mettre en difficulté les professionnels expérimentés; (iii) le rejet d'une approche surplombante guidée uniquement par des catégories pré-construites par la recherche pour analyser les situations de travail, au profit d'une approche compréhensive située (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003).

Le recueil est constitué de situations ordinaires de formation identifiées comme typiques⁶⁵ et parfois critiques: un temps conception d'une formation en intermétiers autrement dit une co-conception avec professionnels éducatifs exerçant un autre métier, un temps d'apports de références théoriques en formation, une analyse collective d'une séance d'enseignement, la construction d'un objet de travail avec des enseignants, la gestion d'une controverse professionnelle en formation, etc.

Plusieurs critères ont présidé à la sélection des situations de travail typiques et/ou critiques. La convergence avec le référentiel de compétences du formateur - sans s'y restreindre, ni recouvrir complètement ce cadre⁶⁶ - et l'identification d'une préoccupation⁶⁶ de métier forte, sur la base d'un dialogue entre chargé d'études du CAS et formateur volontaire donnant à voir son travail. La conception se déploie dans un cadre contractualisé entre le CAS et les formateurs volontaires et matérialisé par un cahier des charges adressé aux formateurs ainsi qu'à leur hiérarchie. Les enjeux, la nature de la collaboration ainsi que la

65 Typiques étend entendu comme au sens de la recherche mais reconnues, partagées par une communauté professionnelle (voir Chapitre de Ria dans cet ouvrage).

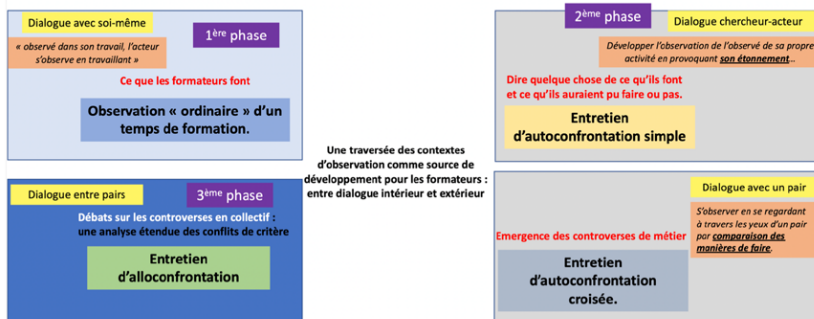
66 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, BO n°30 du 23 juillet 2015. URL: <https://eduscol.education.fr/document/18352/download>

méthodologie de recueil sont explicités. Une autorisation de captation audiovisuelle et d'exploitation du droit à l'image et à la voix est systématiquement signée par les professionnels filmés et constitue le contrat éthique de la collaboration.

Plusieurs catégories de données ont été recueillies (Figure 5):

- des données issues d'enregistrement audiovisuel de situations de travail. Les extraits ont été sélectionnés par les chargés d'études comme des séquences significatives du métier de formateur,
- des données issues d'entretiens d'auto-confrontation simple à partir d'extraits audiovisuels des situations de travail, nommées « situation de référence ». La sélection d'extraits issus de ces entretiens a été réalisée à partir des intentions, des préoccupations et des dilemmes énoncés par les formateurs,
- des données issues d'entretiens d'auto-confrontation croisée avec le formateur filmé et un pair permettant l'émergence de premières controverses de métier,
- des données issues d'entretiens d'allo-confrontation entre formateurs, et le plus souvent en présence du formateur filmé, dans le but d'élargir la compréhension et l'analyse de la situation,
- des données issues d'entretiens avec des formateurs expérimentés, des chercheurs et des professionnels éducatifs dans le champ du pilotage de la formation ont été réalisés à partir du visionnage de la situation de référence et des extraits des entretiens d'auto-confrontation.

Figure 5: Méthode de recueil extrait du cahier des charges



Source: élaboration propre.

Premiers traitements des données

Situations professionnelles et questions de métier

Le traitement des données s'est déroulé en plusieurs étapes. La première a concerné la sélection des extraits. Chaque recueil a été réalisé par un binôme de chargé d'études qui a sélectionné des extraits de la situation de référence ainsi que des différents entretiens, selon les critères énoncés plus haut. Chaque situation a été renseignée par un contexte précis (parcours du formateur et positionnement de l'extrait choisi dans un contexte situé et ingénierie globale). Chaque extrait d'entretien d'auto-confrontation a été titré par un verbatim. Une question professionnelle ou question de métier a été associée à chaque situation de référence (Tableau 1). Formulée à partir des préoccupations des formateurs énoncées dans l'entretien d'auto-confrontation, cette question de formation se pose dans la situation observée mais traverse également d'autres situations et d'autres contextes. Elle a nécessité des arbitrages de la part des formateurs, qui peuvent se discuter dans le métier, y compris pour des formateurs expérimentés.

Les autres capsules ont été nommées en fonction du thème principal abordé et ce dans le but de guider le futur usager dans le visionnage des matériaux. Ce premier traitement a été soumis à un visionnage collectif au sein du CAS pour évaluer la compréhension fine du contexte, la cohérence et la pertinence du choix des extraits et leur bonne compréhension par un tiers. La consistance des matériaux recueillis et des premières situations professionnelles sélectionnées a été validée par les formateurs à qui nous avons présenté les données.

Tableau 1: synthèse du recueil des situations professionnelles

Situation de référence	Question de métier identifiée
Un groupe de travail sur la résolution de problème au cycle 3 ⁶⁷	Faire émerger une question vive d'enseignement

⁶⁷ Le cycle 3 correspond aux niveaux d'enseignement CM1-CM2 et 6e. Il concerne donc l'école et le collège avec des élèves de 9 à 12 ans. Le cycle 1 concerne les élèves de 3 à 5 ans, le cycle 2 ceux de 6 à 8 ans et le cycle 4, les élèves de 12 à 14 ans.

Une réunion de conception de formation en intermétiers sur l'oral au cycle 1, à destination d'enseignants et d'ATSEM ⁶⁸	Négocier une ingénierie de formation
Une formation en constellation sur l'oral au cycle 1	Partager des références théoriques en formation
Une Formation d'Initiative Locale (FIL) sur la gestion des élèves difficiles au cycle 4	Faire vivre la controverse en formation
Une formation en constellation sur l'enseignement de la compréhension au cycle 3	Évaluer la mise en œuvre d'un outil d'enseignement
Une animation pédagogique en interdégrés (enseignants et AESH ⁶⁹) portant sur le travail en binôme dans la classe	Utiliser une vidéo en formation

Source: élaboration propre.

Constitution d'axes d'analyse thématiques

La seconde étape du traitement a été de catégoriser les regards complémentaires issus des entretiens avec d'autres professionnels de la formation et de la recherche (Tableau 2). Le parti pris a été ici de ne pas distinguer les regards de pairs, les regards de chercheurs ou d'experts mais de rassembler les extraits d'entretiens de ces différentes catégories afin de constituer des axes thématiques qui constituer des portes d'entrée possibles pour documenter la question de métier.

⁶⁸ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles. LATSEM accompagne les enfants de maternelle tout au long de la journée et apporte aux enseignants une aide technique et éducative. LATSEM est un agent de la commune.

⁶⁹ Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap. LAESH est un personnel sous contrat droit public d'une durée de 3 ans qui exerce sous la responsabilité pédagogique des enseignants.

Tableau 2: Axes thématiques de la situation de référence n°1 permettant d’inscrire la question de métier « Faire émerger une question vive d’enseignement »

Question de métier « Faire émerger une question vive d’enseignement »				
Cinq axes thématiques				
Cerner les enjeux	Outils le regard	Accompagner les échanges	Concevoir à partir de situation de travail	Mobiliser des traces
Prendre le pouls du métier (entretien avec un chercheur)	Qu’est-ce qu’on regarde ? (entretien croisé entre pair)	La capacité à se taire (entretien croisé entre pairs)	Dans quels buts ? (entretien avec un chercheur)	Moi je me filme (entretien d’allo-confrontation)
L’analyse à priori des situations (entretien avec un chercheur)	Orienter le métier vers sa cible (entretien croisé entre pairs)	Accepter que ça flotte (entretien avec un pilote)	Entrer par des questions de métier (entretien avec un chercheur)	À quelles conditions ? (entretien avec un formateur expert)
	Forcer à décrire (entretien avec un chercheur)	Se saisir d’une difficulté énoncée (entretien croisé entre pairs)		Sélectionner et organiser (entretien avec un chercheur)
	Décrire une situation (entretien avec un chercheur)	Identifier un problème partagé c’est tout sauf naturel (entretien avec un formateur expert)		
		Donner des réponses ou laisser chercher (entretien croisé entre pairs)		
		Le métier peut-être une ressource (entretien avec un formateur expert)		
		Écouter et problématiser (entretien d’allo-confrontation)		

Source: élaboration propre.

Catégorisation des situations professionnelles

La troisième étape du traitement a été d'opérer à un niveau macro, une première catégorisation des situations professionnelles qui nous semblent relever de différents espaces de formation (Tableau 3): celui de la conception, celui de la mise en œuvre et celui de l'évaluation et de la régulation. On peut rapprocher ces espaces du référentiel de compétences du formateur (2015) organisé autour axes suivants: Penser-concevoir-élaborer / Mettre en œuvre-animer, Accompagner / Évaluer. Cette première catégorisation permet à la fois de situer à un premier niveau le contexte des situations de travail dans le processus de conception mais aussi d'orienter le recueil en direction de situations encore non documentées.

Tableau 3: Première catégorisation des situations professionnelles de référence

L'espace de conception	L'espace de formation	L'espace de régulation et d'évaluation de la formation
Une réunion de conception de formation en intermétiers sur l'oral au cycle 1	Un groupe de travail sur la résolution de problème au cycle 3	<i>Perspective de recueil:</i> - un groupe de travail entre formateurs et pilotes
<i>Perspective de recueil:</i> - un temps de négociation entre le formateur et le commanditaire - un autre temps de conception d'un plan de formation	Une formation en constellation sur l'oral au cycle 1	
	Une formation en constellation sur l'oral au cycle 1	
	Une formation d'Initiative Locale sur la gestion des élèves difficiles au cycle 4	
	Une formation en constellation sur l'enseignement de la compréhension au cycle 3	
	Une animation interdegres avec de enseignants et des AESH portant sur le travail en binôme	

Source: élaboration propre.

Conclusion

Nous évoquons ici les perspectives de la démarche de conception. Le prochain enjeu sera de rendre utilisables les matériaux recueillis à des fins de formation et de développement professionnel. Les choix de scénarisation ainsi que les ressources associées à ces matériaux sont en effet cruciaux. Les retours d'usagers de la plateforme Néopass@ction ainsi que l'accompagnement aux usages dans une conception continuée dans l'usage de la plateforme NéopassCadres constituent des points de repères précieux pour la conception de cette nouvelle ressource. Une année après la mise en ligne de la plateforme Néopass@ction (2011), plusieurs tendances ont pu être dégagées par le biais d'une enquête adressée aux inscrits sous la forme d'un questionnaire en ligne. Les formateurs ont exprimé un fort intérêt pour la mise à disposition de vidéos de classe ayant à la fois une valence typique et critique du métier, mais ils ont également déclaré un usage moindre des entretiens filmés avec les professionnels filmés. D'autres données recueillies dans différents contextes de formation ont mis en exergue un autre élément: la nécessité de soutenir la conception d'ingénieries de formation intégrant les ressources de la plateforme Néopass@ction, afin de prolonger dans le temps « l'expérience d'immersion par projection (dans une situation présentant un air de famille avec ce que l'enseignant a rencontré ou observé) ou par mimétisme (dans une situation reconnue par l'enseignant l'ayant déjà vécue). » (Flandin, Ria et Picard, 2015).

La conception de la plateforme NéopassCadres ouvre d'autres pistes fécondes et inspirantes permettant aux formateurs d'opérationnaliser l'analyse du travail en formation. Dans le cadre d'un accompagnement du suivi des usages, les concepteurs ont: a) formé les formateurs de cadres aux fondements théoriques de l'analyse de l'activité et de la vidéo formation, b) accompagné la scénarisation et la mise en œuvre de premières formations à partir des ressources de la plateforme, et c) accompagné l'analyse de ces premières formations avec les acteurs pour dégager des pistes de transformation (Gaudin et al, 2022). Ces sessions de formation ainsi que les entretiens post-formation constituent

des ressources pour aider les formateurs de cadres à analyser l'activité en formation.

Accompagner les formateurs de formateurs à problématiser l'expérience des formateurs d'enseignants par le biais de l'analyse du travail, constitue une dimension majeure à intégrer à la conception. L'association d'un groupe intermétiers d'experts (formateurs de formateurs et chercheurs) à la conception est ainsi envisagée afin de créer des espaces d'analyse permettant de mettre à l'épreuve, d'enrichir les premiers traitements des matériaux, les usages en formation et de pointer « les angles morts » de la conception.

En 2025, la plateforme [NéopassForm@tion](#) a été mise en ligne. A l'heure où nous publions cet article (2026), sept situations de formation sont documentées autour de préoccupations emblématiques des formateurs et formatrices d'enseignants. Le Centre Alain-Savary s'est engagé dans un accompagnement sur mesure de plusieurs académies pour optimiser l'utilisation des ressources dans des espaces spécifiques de formation de formateurs.

Références

- Centre Alain-Savary (2019). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves*. IFÉ-ENS de Lyon.<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formationen>
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le Travail Humain*, 78, 31-52. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2015-1-page-31.htm>
- Ravez, C. (2023). Former à enseigner: activité(s), mutations, tensions. *Dossier de Veille de l'IFÉ-N°143*. École Normale Supérieure de Lyon. <https://www.ens-lyon.fr/actualite/education/former-enseigner-activites-mutations-tensions-dossier-de-veille-de-life-ndeg143>
- Ravez, C. (2023). Former à enseigner, c'est du travail! *EduBref*, Lyon: ENS de Lyon. <https://www.ens-lyon.fr/actualite/education/former-enseigner-cest-du-travail-edubref-mai-2023>

- Flandin, S. Ria, et L. Picard, P (2015). *Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail: un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants*. <https://hal.science/hal-01147705/document>
- Gaudin, C., Hassanbay, M., Jacq, C. et Gybely, M. (2022). *Vidéo-formation de chefs d'établissements novices: étude de l'activité de formateurs et de formés*. [Communication orale] Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Lausanne, Suisse.
- Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans Lussi Borer, L. Durand, M. et Yvon, F. (dir.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (115-136). De Boeck Supérieur
- Grosstephan, V. et Lémonie, Y. (2020). *Knotworking et franchissement des frontières de l'activité: l'exemple du travail de conception de dispositifs de formation pour enseignants en écoles de cirque professionnelles en Europe*. 55^{ème} Congrès de la de la SELF. L'activité et ses frontières – Penser et agir sur les transformations de nos sociétés, Revue @ctivités (SELF), Jan 2021, Paris (en ligne), France. [ffhal-03257890f](https://cnam.hal.science/hal-03257890f). <https://cnam.hal.science/hal-03257890/document>
- Hanin, V., Lajoie, C., Bednarz, N., Saboya, M. et Bacon, L. (2021). Vers une meilleure compréhension du métier de conseiller pédagogique en mathématiques au primaire: une approche par le genre et les styles. *Phronesis*, 10 (1), 52-71. <https://doi.org/10.7202/1076182ar>
- Jorro, A. (2016) Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré . *eJRIEPS. Journal de la Recherche Sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., & Sonzogni, É. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, (235-248). Presses Universitaires de Louvain.
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants: vers une nouvelle professionnalité. Dans Lussi Borer, V. et Ria, L. (dir.) *Apprendre à enseigner* (209-220). Presses Universitaires de France.

- Mouton, J.-C. et Flandin, S. (2016). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation: un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité . *Travail et Apprentissages*, 17, 149-170.
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (2), s/p.
- 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. *@ctivités*, 8(2), 150-172. <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris: ESF éditions.
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, (338-350). Éditions Raison et Passions. <https://journals.openedition.org/activites/2604?lang=en>
- Tricot, A., Plégat-Soutjjs, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilite , utilisabilie, acceptabilite : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulin, P. Marquet, & D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (391-402). ATIEF/INRP. <https://edutice.hal.science/edutice-00000154/fr/>
- Ulmann, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations*, 26, 71-81.



La collection **Elizabeth Larrea de Granados** a été créée en hommage à cette intellectuelle et enseignante de Guayaquil, figure marquante de la réflexion sur l'éducation en Équateur. Elle a pour vocation d'héberger les publications issues de la recherche en éducation, tant de la communauté universitaire de l'UNAE que d'autres institutions académiques produisant des contributions pertinentes et de grande qualité



ELIZABETH LARREA DE GRANADOS
COLECCIÓN UNAE

« Loin d'être un simple reflet de la réalité, la vidéo est un levier d'analyse, de compréhension et de transformation pédagogique ; c'est sans aucun doute ce qui permet à la plateforme Néopass@ction d'éviter la sclérose et l'institutionnalisation, et de demeurer, quatorze ans après sa création, une innovation techno-pédagogique exemplaire. »

Serge Leblanc