



**HAL**  
open science

# Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire : le programme NéopassSup

Sylvia Heurtebize, Luc Ria

► **To cite this version:**

Sylvia Heurtebize, Luc Ria. Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire : le programme NéopassSup. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2022. hal-03909634

**HAL Id: hal-03909634**

**<https://hal.science/hal-03909634v1>**

Submitted on 21 Dec 2022

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

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

# **Concevoir un Environnement Numérique pour la pédagogie universitaire : le programme NéopassSup**

Sylvia Heurtebize

Ifé-ENS de Lyon, France, [sylvia.heurtebize@ens-lyon.fr](mailto:sylvia.heurtebize@ens-lyon.fr)

Luc Ria

Ifé-ENS de Lyon, France, [luc.ria@ens-lyon.fr](mailto:luc.ria@ens-lyon.fr)

## **Résumé :**

Cet article rend compte des étapes de conception d'un Environnement Numérique d'Aide à la Compréhension et à la Transformation des Situations (ENACTS). Il présente l'environnement en contextualisant sa création et en mettant à jour les présupposés théoriques et méthodologiques, sous-jacents à sa conception, guidés par un programme de recherche d'analyse de l'activité. Il identifie les composantes d'une scénarisation médiatique permettant le passage de ressources vidéo à un environnement potentiellement capable de provoquer et d'accompagner le développement professionnel pédagogique d'enseignants de l'enseignement supérieur. Enfin, il discute des conditions de développement professionnel à partir de celui-ci et questionne sa reproductibilité.

**Mots-clés :** environnement numérique, vidéo-formation, pédagogie universitaire, développement professionnel.

## **Abstract:**

This article reports on the design stages of a Digital Environment to Help Understanding and Transforming Situations (ENACTS) designed to support the professional pedagogical development of higher education teachers. It presents the environment by contextualizing its creation and updating the theoretical and methodological presuppositions underlying its design guided by an activity analysis research program. It identifies the components of a media and pedagogical script allowing the transition from video resources to an environment potentially capable of provoking and supporting the pedagogical professional development of higher education teachers. Finally, it discusses the conditions of professional development from it and questions its reproducibility.

**Keywords:** digital environment, video-training, pedagogy of higher education, training, professional development

## **1. Introduction**

### **1.1. Une conception dans un contexte spécifique**

En France, l'enseignant-chercheur est un spécialiste d'une discipline qui fait de la recherche et enseigne les résultats de cette recherche (Parmentier, 2018). Celui-ci a donc deux missions qui cohabitent en un métier. Il a une obligation statutaire d'un service d'enseignement de 192 heures de cours par an et est évalué dans l'évolution de sa carrière essentiellement à partir de ses publications scientifiques. Les pratiques effectives d'évaluation de la pédagogie universitaire sont pour le moment très faibles, voire inexistantes comparativement à celles relatives à la capacité de publier des articles scientifiques qui demeurent déterminantes dans l'évaluation des carrières universitaires (Dejean, 2002). Malgré des injonctions réglementaires pourtant déjà anciennes (1997), l'évaluation des enseignements et des formations reste encore peu répandue dans les universités françaises. De plus, parmi les missions des enseignants-chercheurs, la recherche fait l'objet d'une longue formation : l'élaboration d'une thèse de doctorat complétée de formations à la recherche scientifique en lien avec la méthodologie, les outils d'analyse, la dimension éthique de la recherche, souvent au détriment de formation pédagogique encore peu développée et très inégale en fonction des établissements.

Ce constat permet de soutenir que la plupart des enseignants du supérieur interviennent devant leurs étudiants sans formation spécifique au-delà de leur expertise disciplinaire reconnue (Lison, 2011). Pourtant depuis ces dernières années, s'opère un changement d'attente vis-à-vis de l'enseignement à l'université : le point de référence n'est plus ce que l'enseignant transmet mais ce que l'étudiant acquiert en termes de connaissances et en termes de capacité de réflexion, d'application, de développement d'habiletés cognitives. La priorité n'est plus d'amener les enseignants du supérieur à transmettre et à vérifier si les connaissances sont acquises mais bien d'amener les étudiants à s'approprier de nouveaux savoirs procéduraux comme la sélection, la structuration, l'évaluation et la transmission des connaissances (Berthiaume et Rege Colet, 2008).

### **1.2. Une volonté institutionnelle d'initier le changement**

Depuis plus de 40 ans, les universités et les grandes écoles de l'enseignement supérieur français ont développé du conseil pédagogique auprès des équipes enseignantes de manière plus ou moins formelle et avec de fortes disparités entre les établissements (Endrizzi, 2017). Face au défi du nombre d'échecs d'étudiants (Romainville, 2000), le besoin de soutenir le développement de ces compétences pédagogiques à l'université est devenu un enjeu social fort. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)

valorise de façon croissante depuis ces dernières années, l'enseignement et la pédagogie universitaire. Premièrement, il a fixé en 2018 le caractère obligatoire de la formation à la pédagogie universitaire des nouveaux enseignants du supérieur, ayant le statut de maîtres de conférences<sup>1</sup> pendant leur année de stage. Organisée au sein de chaque établissement, une décharge d'enseignement d'une durée de 32 heures vise à l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant : « informer et former les maîtres de conférences stagiaires à différentes méthodes d'enseignement et à l'utilisation d'approches et d'outils variés. La formation leur permet de s'adapter à la diversité des publics et d'assurer un accompagnement et une évaluation des acquis des apprentissages » (Article 22). Deuxièmement, le Ministère encourage plus largement l'innovation en termes de pédagogie universitaire des enseignants, des chercheurs, des équipes pédagogiques et d'appui. Par exemple, depuis 2016, il a mis en place le prix Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur (PEPS), destiné à valoriser et à promouvoir les transformations des pratiques, reconnaître la qualité de l'enseignement et à promouvoir le développement de modalités pédagogiques innovantes afin de les valoriser au sein de la communauté de l'enseignement supérieur. De plus, le congé pour projet pédagogique, applicable aux enseignants du supérieur à partir d'octobre 2019 est également un signe de reconnaissance d'une nécessité du développement de compétences pédagogiques à l'université.

Pour mener à bien ces transformations et accompagner les enseignants du supérieur, des services de soutien à l'enseignement se développent au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur selon des dispositifs variés : formations institutionnelles, suivi du Massive Open Online Course (MOOC) « se former pour enseigner dans le supérieur », modalités d'accompagnement individuelles, activités de partage de pratiques, conférences académiques, etc. Mais, malgré ces initiatives, la question des ressources à mettre en œuvre pour permettre l'élaboration d'un développement professionnel pédagogique en rendant l'enseignant acteur de ce processus reste entière et épineuse (Paivandi et Younes, 2019).

Notre programme empirique et technologique NéopassSup<sup>2</sup> a pour ambition d'apporter des modalités concrètes pour l'accompagnement de la pédagogie du supérieur en mettant à

---

<sup>1</sup> Les maîtres de conférences sont recrutés par concours sur titres et travaux parmi les titulaires du doctorat inscrits sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences établie par le conseil national des universités. Ils peuvent être affectés dans l'ensemble des établissements dépendant du ministère de l'enseignement supérieur.

<sup>2</sup> URL : <http://neosup.ens-lyon.fr/>

disposition des enseignants, des formateurs et des établissements universitaires des ressources vidéo illustrant les principales situations d'enseignement/apprentissage observées à l'université et s'attachant à documenter systématiquement l'expérience du point de vue de l'enseignant et de ses étudiants. Nous postulons que ces ressources de vidéo-formation montrant des activités réelles de cours universitaires et la transformation de celles-ci peuvent provoquer du développement professionnel pédagogique chez des enseignants-chercheurs en formation dans des conditions favorables qu'il est nécessaire de réunir.

Cet article décrit la méthode de conception, guidée par un programme de recherche d'analyse de l'activité et présente les fondements théoriques et méthodologiques d'un Environnement Numérique d'Aide à la Compréhension et à la Transformation des Situations (ENACTS) conçu pour accompagner le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Il détaille précisément les étapes de conception et retrace la manière de documenter l'agir professionnel en situation de travail et le passage de l'analyse de ces matériaux en capsules vidéo indépendantes puis composantes d'un environnement cohérent issue d'une scénarisation médiatisée. Il discute enfin des conditions favorisant du développement professionnel pédagogique et de sa reproductibilité.

## **2. Présentation de l'ENACTS**

L'ENACTS NéopassSup est conçu, à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon, dans le cadre du programme technologique Néopass© (Ria, 2020), qui se consacre depuis 2010 à la création de ressources pour la formation des enseignants dans le système scolaire. Dans cette perspective, NéopassSup a pour ambition de participer à la formation des enseignants dans le supérieur et à une transformation progressive des modalités d'intervention devant leurs étudiants. C'est un outil focalisé en priorité sur les débutants mais également sur les questions de métier quel que soit le niveau d'expérience professionnelle. Cet environnement est conçu à partir de l'analyse du travail réel (Ria et Leblanc, 2011), c'est-à-dire de l'expérience vécue des enseignants débutants ou expérimentés du supérieur et celle de leurs étudiants exprimant leur engagement, leur attention, leur capacité de compréhension dans une activité d'apprentissage. Concrètement, NéopassSup propose un large éventail de situations d'enseignement dans les enseignements supérieurs français et québécois : le Cours Magistral (CM), le cours en Travaux Dirigés (TD), la classe inversée, le cours interactif en CM, l'enseignement à distance et des situations dites de transformation qui donnent à voir des modifications de pratique d'un ou plusieurs enseignants. Chaque situation d'enseignement est

présentée par une « bande-annonce » vidéo et un onglet « référence » qui synthétise l'état de l'art relatif à la recherche sur le sujet. Les situations d'enseignement sont regroupées en plusieurs thèmes et chacun des thèmes est constitué des mêmes types de ressources : (i) un texte décrivant le contexte de la situation de référence, (ii) une vidéo de la situation de référence vécue par un enseignant débutant ou expérimenté et ses étudiants, (iii) des vidéos du vécu de l'enseignant et (iv) des vidéos du vécu des étudiants commentant leur activité dans la situation de référence.

Une section intitulée « Et pour aller plus loin » donne accès à des vidéos complémentaires comportant : (i) le témoignage d'autres enseignants, débutants ou expérimentés, traitant de la situation de référence, (ii) des analyses effectuées par des enseignants-chercheurs concernant la situation de référence (iii) des commentaires et des situations permettant d'approfondir l'analyse du thème. Les utilisateurs ont la possibilité de sauvegarder et de commenter les vidéos dans l'onglet « mes favoris ». Les situations et thèmes présents sur la plateforme recouvrent une variété de disciplines permettant aux enseignants soit de se centrer préférentiellement sur une discipline d'enseignement soit d'appréhender le corpus vidéo selon des thématiques transversales (non disciplinaires). Le Tableau 1 permet de recenser la table des matières de NéopassSup comprenant sept situations professionnelles (273 vidéos nécessitant au total 15 heures de visionnement), 32 thèmes, 12 disciplines et la collaboration avec 13 établissements de l'enseignement supérieur français et québécois.

Situations professionnelles	Thèmes	Nombres d'extraits vidéo	Disciplines concernées	Type d'établissement de l'enseignement supérieur Niveau d'enseignement
Le cours magistral en amphithéâtre	Donner et prendre la parole Accrocher/se raccrocher Utiliser le diaporama Articuler CM-TD	44 vidéos = 84 min	Sciences de l'éducation STAPS Vétérinaire Chimie	Université (L1) Université (L1) École Nationale Vétérinaire (3 <sup>ème</sup> année) École d'ingénieur (1 <sup>ère</sup> année)
Transformation du CM	Enseigner 3 heures de notions complexes CM Interactif : voter à mains levées CM Interactif : travailler en groupe CM interactif : voter avec QR code	34 vidéos = 52 min	Sciences Politiques	Institut d'Études Politiques (4 <sup>ème</sup> année)
Le cours interactif en amphithéâtre	Questionner/répondre Débattre/faire débattre Utiliser l'histogramme Impliquer/s'impliquer	48 vidéos = 68 min	Physique Mathématiques	Université (L1) Université (L1)
Le cours en pédagogie inversée	Préparer le travail en amont Favoriser l'apprentissage Évaluer le travail personnel des étudiants Revenir sur les notions clés ? Articuler la théorie et la pratique Anticiper le décrochage	45 vidéos = 62 min	Droit Chimie	Université Québécoise (L1) École d'ingénieur (1 <sup>ère</sup> année) École d'ingénieur (1 <sup>ère</sup> année)
Le cours en travaux dirigés	Restituer des copies Dicter le cours/prendre des notes Inverser les rôles Accompagner un travail de groupe Faire participer les étudiants	26 Vidéos = 47 min	Histoire géographie Chimie	Université (L3) Lycée BTS (1 <sup>ère</sup> année) École d'ingénieur (1 <sup>ère</sup> année)
Transformation du TD	Inverser les rôles Anticiper le déroulement de la séance Mutualiser le travail de groupe Utiliser les traces écrites	16 vidéos = 29 min	Histoire géographie Chimie	Université (L3) IUT (1 <sup>ère</sup> année)
Le cours à distance	Mettre en place/suivre un cours à distance Créer et faire vivre une communauté Prendre en compte/exprimer les besoins Gérer/Utiliser plusieurs modalités d'enseignement Faire face aux contraintes techniques	41 vidéos = 83 min soit 1h23	Informatique Anglais Lettres	Université (M1) Université (M1) Université Québécoise (L1)
Autres vidéos sur le site	Accueil, présentation du projet, conférences, usages	19 vidéos = 451min soit 7h30		
7 situations professionnelles	32 thèmes	273 vidéos = 876min soit 15h	12 disciplines	13 établissements et des niveaux d'enseignement de la première année de licence à la première année de master

Tableau 1. Recensement des ressources de la plateforme NéopassSup (octobre 2019)

### 3. Présupposés théoriques de conception

Notre approche de conception, issue du programme de recherche empirique du cours d'action, (Theureau, 2000) est « centrée-activité » et permet de reconstruire les couplages dynamiques des acteurs (enseignants ou étudiants) aux situations éprouvées en première personne, c'est-à-dire à partir de ce qui est significatif pour eux dans leur environnement. Le cours d'action peut-être défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau et Jeffroy 1994, p. 19). Le concept d'enaction (Varela, 1989) résume cette idée qu'à chaque instant, l'acteur « fait surgir » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont indissociables. L'activité humaine est cognitive car elle mobilise et construit des savoirs d'expérience mais elle est l'expression d'un couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement, qui lui spécifie un monde propre. L'acteur fait surgir ce couplage par sa présence engagée dans cet environnement, présence qui est de nature praxique et cognitive (et non contemplative ou représentative). S'il existe un environnement, un déjà-là, il ne fait pas forcément partie du monde de l'acteur ou de son expérience. Ainsi, en nous situant dans une épistémologie enactive de l'activité, nous concevons des environnements de formation qui rendent compte des couplages acteurs-situations selon divers contextes d'enseignement étudiés. Ces couplages, s'ils portent l'empreinte de leurs contextes d'émergence, sont porteurs de potentialités régulières dans la façon de percevoir, d'interpréter et d'agir en situations professionnelles. Dans le cas d'études longitudinales des transformations des pratiques pédagogiques, les ressources de l'environnement de formation proposées dévoilent les « modifications-transformations » des couplages acteurs/situations : des changements de perception de l'environnement de travail, de nouvelles préoccupations qui émergent et d'autres qui s'estompent, des constructions de nouvelles connaissances et de nouvelles modalités d'action.

C'est par la compréhension de la dynamique de transformation des couplages « acteurs/situations » que nous pouvons aider à comprendre la transformation potentielle des activités observées et plus généralement les opportunités de développement professionnel des enseignants du supérieur sur le volet pédagogique (Ria et Gaudin, 2019). Dans la filiation de la conception de situations d'aide (Theureau, 2003), la recherche des meilleures situations-cibles est déterminante pour favoriser l'immersion-projection des acteurs en formation, et l'émergence de processus de réflexivité autour des transformations possibles de leur propre



activité (Leblanc & Veyrunes, 2012). Montrer des transformations des activités des enseignants et des étudiants dans des situations professionnelles peut favoriser, stimuler une dynamique réflexive de leur part. À condition d'une résonance entre les expériences passées vécues en situation d'enseignement et les expériences vécues lors du visionnement des séquences vidéos, de l'identification d'une dimension de son activité qui fasse écho à des préoccupations personnelles, l'hypothèse que nous soutenons est que l'expérience fictionnelle (entre son propre travail et celui d'un autre) constitue un vecteur de « remaniement de l'expérience » (Leblanc et Sève, 2012). L'enjeu étant de rendre visible et intelligible le développement professionnel d'autrui pour s'inscrire soi-même dans une réflexion constructive au sujet de son propre développement professionnel.

## **4. Méthode de conception**

### **4.1 Contexte**

Le prototype de l'ENACTS NéopassSup (2015) est né à la croisée d'une demande institutionnelle, à la suite du constat d'un besoin important de formation dans l'enseignement supérieur, et d'un programme empirique et technologique en vidéo-formation des enseignants préexistant dans l'enseignement scolaire (Néopass@ction). Il est le produit tant de préoccupations sociales et politiques que de principes de conception théoriques et méthodologiques. Cette double préoccupation lors de l'analyse des données est reliée à une double « finalité » épistémique et transformative (i) épistémique, par la production de connaissances scientifiques sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage à l'université, sur le développement professionnel pédagogique des enseignants ; (ii) transformative, de manière directe concernant les enseignants chercheurs partie prenante de notre collaboration et de manière indirecte concernant la transformation des compétences pédagogiques des enseignants et formateurs en formation (maîtres de conférences, ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche), ingénieurs pédagogiques, enseignants-chercheurs, professeurs, etc.).

### **4.2 Participants**

Les concepteurs de NéopassSup sont deux chercheurs issus du programme du « Cours d'action » (Theureau, 2000) et une ingénieure d'étude – auteurs de l'article et nommés concepteurs ici pour des raisons de lisibilité. La conception de cet ENACTS a été possible

grâce à la collaboration de plusieurs enseignants et étudiants volontaires et d'enseignants-chercheurs, experts et/ou conseillers pédagogiques. En septembre 2019, 15 enseignants, 47 étudiants et 15 experts ont participé à sa conception.

Les enseignants ont une expérience dans l'enseignement supérieur d'une moyenne de dix années. Certains enseignants étaient débutants ou avaient peu d'expérience dans l'enseignement supérieur ou encore avaient eu une formation et/ou une expérience dans l'enseignement scolaire ; d'autres étaient très expérimentés (milieu ou fin de carrière) tout en étant « novices » dans la découverte de nouvelles modalités d'intervention pédagogiques.

(Tableau 2).

EC <sup>3</sup>	Discipline	Statut au moment du recueil	Ancienneté dans l'enseignement supérieur	Expérience « pondérée »
1	Sciences de l'éducation	Attaché temporaire (ATER)	1 an	Professeur des écoles
2	STAPS <sup>4</sup>	Professeure des universités	10 ans	
3	Vétérinaire	Maitre de conférences	2 ans	10 ans (Vacataire, ATER)
4	Chimie	Maitre de conférences	9 ans	5 ans de Cours Magistraux
5	Sciences politiques	Professeur des Universités	20 ans	16 ans de pratique du Cours Magistral
6	Mathématiques	Doctorant	3 ans	Quelques semaines en Cours Magistral
7	Physique	Maître de conférences	10 ans	Utilise des boîtiers de vote depuis 6 ans
8	Chimie	Professeur des universités	18 ans	17 ans d'enseignement dans le secondaire - Deuxième année de pédagogie inversée
9	Droit	Professeur titulaire	10 ans	
10	Histoire	Maitre de conférences	4 ans	Expérience passée dans le scolaire
11	Physique	Professeur agrégé	5 ans	13 ans dans l'enseignement scolaire et supérieur
12	Chimie	Professeur agrégé	15 ans	6 ans d'ancienneté dans l'enseignement scolaire en lycée
13	Anglais	Professeur certifié	14 ans	6 ans dans l'enseignement à distance ou hybride.
14	Informatique	Professeur titulaire	23 ans	
15	Lettres	Professeure agrégée	2 ans	10 ans dans l'enseignement scolaire en lycée

Tableau 2. Présentation des enseignants participants à la création de l'environnement par discipline et ancienneté dans l'enseignement supérieur

<sup>3</sup> EC : Enseignants-Chercheurs

<sup>4</sup> STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

### **4.3 Étapes de conception**

Nous décrivons ici les étapes de conception ayant permis de passer de l'enregistrement des modalités d'enseignement à l'université à la scénarisation de clips vidéo destinés à devenir des ressources capacitanes (Falzon, 2010) pour le développement professionnel pédagogique des équipes enseignantes à l'université. Rappelons que NéopassSup a pour ambition de viser à l'amélioration des interactions pédagogiques avec des groupes d'étudiants de plus en plus nombreux et nourrissant de fortes attentes (Rege Colet et Berthiaume, 2015). L'originalité de du projet de conception est de rendre visible sur l'interface les gestes professionnels mis en œuvre et les expériences vécues par des enseignants filmés pour en faire des ressources potentielles inspirant d'autres pairs dans une situation professionnelle.

#### **4.3.1 Étape 1 : choix des situations professionnelles**

Lors des premiers recueils, l'équipe de NéopassSup s'est focalisée sur l'étude des étudiants des premiers cycles de l'université (notamment lors d'enseignements en grands groupes). En effet, ces contextes d'intervention ont été repérés comme étant les objets principaux de préoccupations saillantes pour les enseignants, voire même « critiques » dans l'exercice de leur métier d'enseignant du supérieur. De plus, selon le MESRI, un bachelier sur cinq quitte l'enseignement supérieur sans diplôme et seul un étudiant sur deux passe directement en deuxième année de licence (2018). Les taux d'abandon ne semblent pas évoluer depuis plusieurs décennies. (Zaffran, J. et Aigle, M., 2020).

Le choix d'une entrée par les situations professionnelles en résonance avec les préoccupations des acteurs de terrain, et non d'une entrée par des dénominations plus prescriptives, peut faire débat. Le risque peut être d'accentuer le conservatisme pédagogique dans l'enseignement supérieur en renforçant des formats d'enseignement, comme le cours magistral qui est massivement utilisé en France et qui apparaît pourtant « inadéquat » (Bireaud, 1990), voire même « inadapté » (Felouzis, 2003). L'entrée par les dénominations utilisées par les praticiens (comme par exemple, « CM/TD ») nous a semblé nécessaire pour amorcer des processus de reconnaissance des « situations professionnelles-cibles » proposées et des phénomènes d'immersions mimétiques (Flandin, 2015), pour que les enseignants en formation développent eux-mêmes un sens critique et s'engagent dans des potentielles modifications de leurs activités mises en œuvre dans leurs enseignements.

#### **4.3.2 Étape 2 : recueil des matériaux pour comprendre l'agir professionnel *in situ***

Une fois la situation professionnelle identifiée, l'équipe a contractualisé déontologiquement avec un enseignant volontaire et des étudiants afin de construire un climat de confiance et de respecter scrupuleusement les engagements suivants : (i) les ressources ne sont implémentées sur l'environnement numérique qu'après visionnage et validation des extraits par les acteurs eux-mêmes – enseignant comme étudiants (ii) les extraits des étudiants ne sont diffusés et visionnés par l'enseignant qu'après le processus d'évaluation de leurs modules d'enseignement, (iii) les enseignants et les étudiants sont « propriétaires » des vidéos et peuvent faire une demande de retrait même après la mise en ligne.

Lors de la captation vidéo, deux caméras numériques couplées avec des micros HF sans fils ont été systématiquement installées dans la salle de cours ou l'amphithéâtre, une positionnée vers l'enseignant et une vers les étudiants volontaires afin d'avoir accès aux traces de l'activité des différents acteurs dans la situation et de procéder à des entretiens en première personne favorisant l'expression de leurs points de vue, de leurs émotions, de leur engagement. À la différence du précédent programme Néopass@ction, cette plateforme dédiée à l'enseignement supérieur a considéré dès les premières phases de son prototype que l'analyse de l'activité des étudiants était primordiale pour comprendre la situation dans sa complexité et pour permettre aux enseignants d'accéder à des dimensions souvent invisibles de leur activité (Schwartz, 2004). Le « cours d'action collectif » (Theureau, 2006) a été étudié à partir de la coordination des cours d'action individuels dans la situation d'enseignement observée. En effet, l'étude conjointe des préoccupations de l'enseignant et de celles des étudiants et leurs évolutions en relation avec les perturbations qu'ils percevaient dans la situation d'enseignement a permis d'effectuer une analyse de leur activité respective au sein d'une même activité collective. Les différents acteurs (enseignants et étudiants) ont été confrontés aux images vidéo de leur activité lors d'un entretien d'auto-confrontation. Cette confrontation constitue un moyen essentiel pour obtenir de la part des acteurs des données verbales et gestuelles concernant leur activité. Les entretiens ont été effectués majoritairement juste après la séance de classe et si possible dans les mêmes locaux afin de faciliter la remise en situation des acteurs. Lors de cette phase, l'enjeu pour le concepteur était de réussir à « désituer » l'enseignant et le ou les étudiants de la situation présente (inhabituelle, adressée au concepteur et potentiellement stressante, surtout pour les étudiants) pour le/les « resituer » dans l'activité à documenter à partir de traces (Theureau, 2010). Il s'agissait ici de favoriser le dévoilement de l'activité qui était faiblement conscientisée par les acteurs en situation mais dont ceux-ci pouvaient à posteriori rendre compte de manière plus explicite.

Lors de ce type d'entretien le concepteur laissait très souvent se dérouler le début de l'enregistrement de la séance filmée sans commentaire ni sollicitation particulière. Cette phase de « réviviscence » ou de réémergence était plus ou moins longue en fonction des individus. Le concepteur amenait progressivement l'auteur à décrire (i) son action (par exemple : Qu'est-ce que tu fais, là ?), (ii) ses focalisations (par exemple : Tu es attentif à quoi ? Tu regardes quoi ? À quoi t'intéresses-tu ?), (iii) ses préoccupations (par exemple : Tu cherches à faire quoi ? Qu'est-ce qui se passe pour toi ? Quelles sont tes attentes), (iv) les connaissances mobilisées (par exemple : Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?), (v) ses émotions (par exemple : Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?) afin de mettre à jour des aspects de l'expérience vécue non identifiables ou difficilement interprétables si on n'accède pas au point de vue des acteurs. Ces questions sont ciblées pour documenter des composantes essentielles « constituant le cœur d'une phénoménologie de l'activité humaine et qui constitue une description abstraite de l'expérience d'un acteur à un moment donné ». (Theureau, 2010, p.5)

« L'autoconfronté » a la priorité sur les passages de l'enregistrement sur lesquels il souhaite revenir et peut à tout moment l'interrompre pour commenter un passage qui lui semble saillant de son activité. Cette expérience de description et d'analyse à partir du travail réel observé est ici identifiée par Stéphane, enseignant participant à la création de ressources<sup>5</sup> explique à quel point le fait de se revoir à travers son activité filmée lui a permis de revenir sur son activité telle qu'il l'avait vécue et non pas telle qu'il pensait la faire ou pensait devoir la faire : « *c'est plus facile de répondre à des questions précises quand il y a la séquence vidéo, quand on peut se voir. Moi aussi, je me repassais le film et dès que je voyais un truc, je pouvais faire stop et je me disais là il faut que je dise un truc ça me paraît important. Si je n'avais pas eu la vidéo et qu'il aurait fallu que je réponde à des questions comme ça, il aurait fallu que je fasse appel non pas à ce que voyais mais à ce que je pensais faire* ». Le même processus de remise en situation était utilisé pour les étudiants qui étaient confrontés aux images de leur activité avant que leur enseignant ne se soumette au même exercice. Juste après la séance enregistrée, un des concepteurs sollicitait l'enseignant pour identifier des moments particulièrement significatifs pour lui : « des passages à risques » ou instants dans lesquels apparaissaient un écart important entre ses intentions initiales et l'accomplissement de son action. Nous lui demandions également s'il avait ressenti des

---

<sup>6</sup> Témoignant lors d'une restitution de son expérience dans le cadre d'une formation de formateurs organisée à l'Ifé-ENS de Lyon en mars 2018.

moments de surprise dans les réactions des étudiants ou tout autre moment émotionnellement fort de son point de vue.

Lors de la séance de cours enregistrée, un concepteur en position d'observation, était en charge de prendre des notes pour repérer des moments sur lesquels il lui semblait intéressant de revenir. Chaque rupture, chaque changement d'activité, les prises de paroles des étudiants, les activités qui semblaient « parallèle » au cours, les interactions entre pairs ont été consignées sous formes de frise chronologique pour faire des propositions de visionnage aux acteurs lors de l'entretien d'autoconfrontation, tout en laissant toujours la primeur à l'acteur. Les extraits vidéos soumis aux étudiants et à l'enseignant après la séance étaient ceux identifiés par les acteurs eux-mêmes puis par le concepteur à partir des notes prises lors du cours. Lors de cette observation de la séance filmée, les concepteurs étaient attentifs aux moments de convergences-divergences entre les attentes de l'enseignant et les comportements des étudiants. Ces moments de divergences-convergences pouvaient être identifiés lors de l'observation de la séance et/ou après l'analyse des intentions pédagogiques et des préoccupations des acteurs. Ces éléments observés en situation à partir des comportements des acteurs étaient donnés à voir aux protagonistes pour qu'ils explicitent conjointement leur expérience à un même temps t. Les moments de classe qui étaient visionnés et décrits par les étudiants étaient également donnés à voir à l'enseignant afin de lui permettre d'analyser son action et ainsi donner à voir ses intentions et préoccupations au même instant. Les expériences vécues par les différents protagonistes de la situation ont été analysées sous la forme de « couples d'activités ». L'articulation des activités des acteurs a été analysée à partir de quatre types de convergence-divergence identifiables lors des interactions (Veyrunes, 2008) : convergence manifeste, convergence a minima, divergence a minima et divergence manifeste.

<b>Types de convergence-divergence</b>	<b>Description</b>
Convergence manifeste	Les engagements de l'enseignant et des étudiants convergent. Les comportements des étudiants significatifs pour l'enseignant répondent directement à ses attentes.
Convergence a minima	Les engagements de l'enseignant et des étudiants convergent, mais les comportements des étudiants significatifs pour l'enseignant divergent de ses attentes.
Divergence a minima	Les engagements de l'enseignant et des étudiants divergent, mais les comportements des étudiants significatifs pour l'enseignant convergent avec ses attentes majeures
Divergence manifeste	Les engagements et les comportements significatifs des étudiants

	divergent des attentes de l'enseignant.
--	---

Tableau 3. Types de convergence-divergence lors de l'articulation des activités individuelles

### 4.3.3 Étape 3 : du discours oral à l'analyse

Les entretiens d'auto-confrontation ont été ensuite retranscrits en *verbatim* pour être analysés. La procédure comprenait ici la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos (Bardin, 1998). Le concepteur commençait par effectuer un codage axial des *verbatim*. Ainsi, chaque partie du *verbatim* était classée dans une catégorie représentant l'unité de sens qu'elle véhiculait. Ces catégories étaient ensuite regroupées en thèmes plus généraux et parfois déclinées en sous-catégories plus détaillées selon la particularité de l'unité de sens. Il s'agissait d'un codage conduit selon une procédure ouverte et inductive – sans grille d'analyse préétablie – « élaborée » à partir du *verbatim* et de la pertinence en termes de scénarisation. La nomination des catégories ou sous-catégories pouvait s'inspirer ou reprendre des formulations ou expressions, des mots ou segments de phrases prononcés par l'acteur lui-même.

Dans une même situation, la transcription était faite d'abord à partir de l'entretien de l'enseignant puis celui des étudiants (cf. schéma 1). C'est à partir des catégories identifiées dans les entretiens que les extraits d'enseignement étaient sélectionnés puis validés au sein de l'équipe de concepteurs avant d'être soumis aux auteurs. Lors de la transcription et du codage, il existait une double préoccupation pour le concepteur : celle de la retranscription fidèle et fiable des propos de l'acteur et celle de l'implémentation dans un ENACTS préexistant. Lors de l'analyse des données, le concepteur était vigilant (i) aux indices relatifs à la régularité de l'activité (par exemple : cela je le fais toujours) et aux ruptures de routine ou de planification, (ii) au mode de désignation des apprenants et de catégorisation de ces derniers, (iii) aux traces discursives des connaissances et théories personnelles propres à l'acteur, (iv) à la thématisation des finalités de l'action (par exemple : mon but c'était ou ce que je voulais), (v) aux commentaires sur sa propre attitude, marques d'insatisfaction/de satisfaction et (vi) aux explicitations de dilemmes.

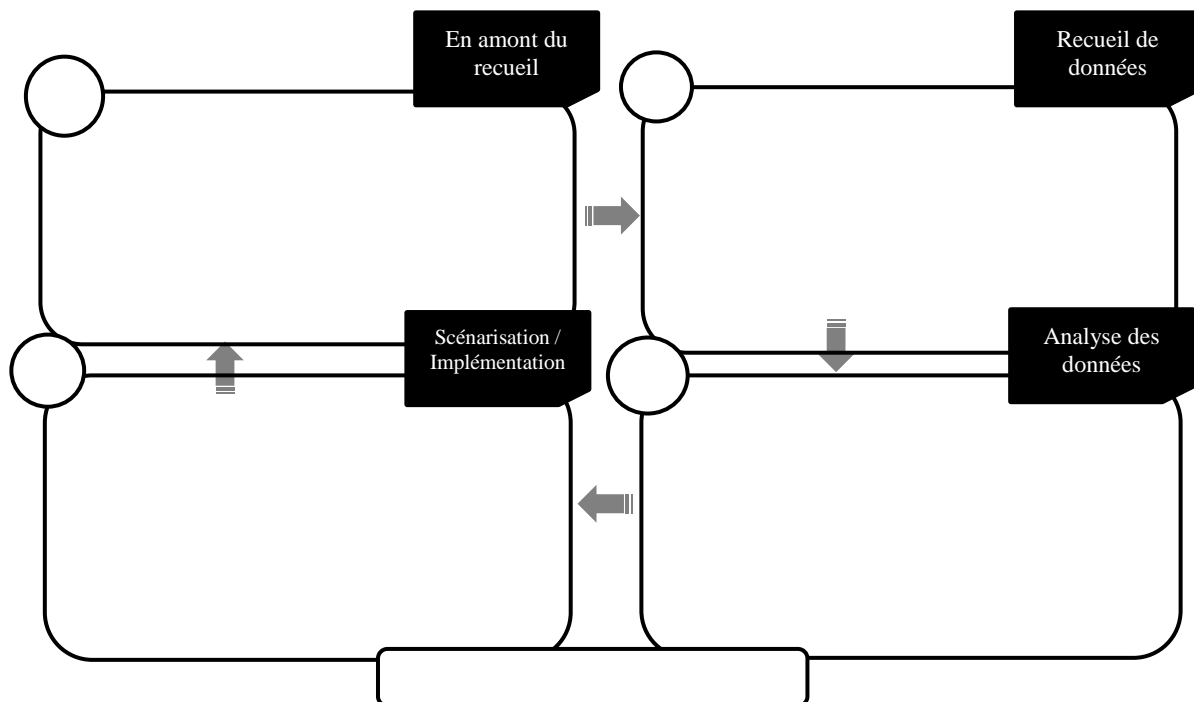


Schéma 1 : Les grandes étapes de conception

#### 4.3.4 Étape 4 : de l'analyse à la capsule vidéo

Une fois la transcription réalisée et analysée, les concepteurs se réunissaient lors de « laboratoires » pour visionner l'ensemble des extraits vidéos et faire des choix de scénarisation, entendue ici comme un travail de conception de contenu, d'organisation des ressources, de médiations pour induire et accompagner l'apprentissage d'enseignants confrontés à cet ENACTS. Ils procédaient dans un premier temps au repérage des éléments saillants dans les catégories identifiées lors de l'analyse de l'activité de l'enseignant. Ces éléments étaient ensuite mis en correspondance avec ceux des étudiants pour identifier des « couples d'activités » permettant (i) de mettre en évidence les notions de divergence et de convergence précédemment citées (ii) de mieux comprendre la situation observée à travers les effets générés chez les étudiants des notions abordées ou des dispositifs pédagogiques mis en œuvre (iii) d'appréhender des décalages d'intentions et/ou de préoccupations dans la même situation observée. Par exemple, la scénarisation d'un épisode classe inversée<sup>6</sup> lors duquel un étudiant pose une question de compréhension à l'enseignant sur une notion qui aurait dû être acquise lors du travail en amont « *c'est quoi un tensio-actif?* », agace l'enseignant qui considère qu'il « *n'a pas bossé* » alors que deux des étudiants interviewés affirment que ce moment est utile pour leur compréhension et ne reflète pas un manque de travail mais des difficultés de compréhension de la notion abordée. Comme l'exemplifie cet étudiant : « *Je me suis dit c'est bien qu'il pose cette question car comme lui j'ai du mal à comprendre ce que ça*



*veut dire et en plus même si je l'avais lu la veille. C'est encore un paragraphe que j'ai lu mais à la fin je n'ai pas vraiment compris ce qui s'est passé dans le paragraphe* ». Ces extraits vidéos scénarisés selon des divergences entre les protagonistes dans la façon de percevoir la situation de cours constituent, selon nous, un matériau susceptible de favoriser en formation (entre novices ou enseignants plus initiés) des prises de conscience au sujet des décalages entre les préoccupations des enseignants et de leurs étudiants et potentiellement de nouvelles modalités d'intervention.

#### **4.4 Le Groupe de Pilotage Scientifique comme boussole de l'activité de concepteur**

Un Groupe de Pilotage Scientifique (GPS) a été mis en place dès les premières étapes de conception de l'ENACTS de manière à mettre en débat collectivement les intentions de conception et la manière dont les ressources pouvaient être perçues par les utilisateurs. Ce GPS était constitué d'experts de la pédagogie du supérieur ainsi que de l'analyse du travail. En amont de ces rassemblements, les « experts » du GPS analysaient plusieurs capsules vidéo et livraient aux concepteurs leurs éléments d'évaluation. Ces experts étaient majoritairement enseignants-chercheurs et conseillers pédagogiques ou exerçant des missions d'accompagnement des enseignants à l'université et donc potentiellement les premiers utilisateurs-cibles de cet outil. Cet espace permettait aux concepteurs de bénéficier de retours d'usage, dans une perspective de conception continuée dans l'usage (Flandin et Gaudin, 2014), et ainsi d'apporter des modifications à l'ENACTS à partir d'expériences utilisateurs récurrentes. Chaque vidéo était analysée par deux à trois experts selon une grille comportant quatre critères évalués sur une échelle de 0 à 5 : la facilité de compréhension, la qualité technique, la pertinence des extraits et le potentiel d'utilisation en formation.

#### **4.5 De la capsule vidéo à un environnement de formation « capacitant » : la scénarisation médiatique**

La « scénarisation médiatique » (Henri, Compte et Charlier, 2007) consiste à recomposer les matériaux en artefacts vidéo, en associant à chaque épisode un titre et une image évocateurs et à imaginer un agencement de ceux-ci entre eux. Le titre d'une vidéo et l'agencement des différents titres au sein d'une page vont provoquer de premiers effets sur les utilisateurs et orienter leur navigation. Les titres peuvent reprendre le discours de l'acteur dans la situation ou être choisis pour leur caractère évocateur ou signifiant. À travers le titre, l'utilisateur va commencer à imaginer « ce qui se cache »



derrière la vidéo et si le titre crée des attentes trop élevées dont le contenu n'est pas jugé à la hauteur du titre, la confiance des utilisateurs risque de décroître et produire une « expérience déceptive » (Flandin, Auby et Ria, 2016). Dans cet ENACTS, des titres comme « *je fais le show* » ou « *de l'intuition au raisonnement* » ont été choisis pour paraître énigmatiques à l'utilisateur et l'inciter à découvrir la capsule vidéo. Chaque vidéo organisée sur l'environnement est donnée à voir à l'utilisateur à travers une image associée. L'enjeu est de produire par l'association d'images aux titres des mises en intrigue mais aussi de favoriser l'émergence de vécus émotionnels chez l'utilisateur, ce qui semble moins le cas lors de l'exposition à des supports textuels qui maintiennent l'utilisateur dans une voie de pensée plus rationnelle, plus logique et plus linéaire (Iyer et Oldmeadow, 2006).

La scénarisation s'est poursuivie par l'agencement de ces capsules vidéo pour répondre le plus justement aux attentes des enseignants et des formateurs d'enseignants utilisant cet ENACTS en formation. L'intention de cette scénarisation médiatique est de présenter des possibilités d'intelligibilité, d'appropriation et de transformation des situations professionnelles en consultation autonome, mais également de permettre à un utilisateur (formateurs d'enseignants) de concevoir des scénarisations pédagogiques en animant le lien entre média, apprenants et objets de savoirs (Henri, Compte et Charlier, 2007). Les données vidéos ont été scénarisées et agencées par « situation professionnelle » et au sein de chaque situation professionnelle des thèmes ont été identifiés. Les situations professionnelles définies étaient à la fois des situations archétypiques de l'enseignement à l'université (CM, TD) et à la fois des situations montrant des transformations d'expériences ou des modalités plus « innovantes » d'enseignement qui se développent ces dernières années dans les établissements d'enseignement supérieur (classe inversée, cours magistral interactif). Dans chaque situation professionnelle, l'utilisateur est confronté à plusieurs thèmes à travers une frise développée horizontalement. Ces thèmes sont énoncés par des verbes d'actions évoquant l'activité et/ou les préoccupations conjointes et simultanées des enseignants et des étudiants.



Image 2 : Capture d'écran de l'ENACTS- frise développée horizontalement

Ce couplage d'actions et de préoccupations permet d'impliquer conjointement les protagonistes du couple « enseignement/apprentissage ». Par exemple, dans l'environnement des thèmes comme « *créer/ faire vivre une communauté, prendre en compte/ exprimer les besoins, Gérer/ utiliser plusieurs modalités d'enseignement* » permettent à la fois d'être au plus près de l'activité de l'enseignant dans la situation mais aussi de celle vécue du point de vue des étudiants pour permettre aux enseignants d'appréhender et « revivre » la situation avec les différents points de vue et lui permettre de se décentrer et de « prendre la place » de l'étudiant dans la situation.

#### **4.6 Critères de sélection des ressources vidéo de l'activité ordinaire et singulière ou typique et ou critique**

La sélection des ressources vidéo a été effectuée selon un premier critère de typicité en sélectionnant les éléments récurrents des activités des enseignants (enjeux, préoccupations, dilemmes, situations, etc.) ayant le plus haut degré de typicité que les enseignants sont susceptibles de rencontrer. Une activité typique (Rosch, 1978) condense en elle-même des propriétés reconnues par de nombreux acteurs. Chacune des occurrences d'activités est alors considérée comme plus ou moins typique en fonction de leur proximité avec le prototype. Notre hypothèse est qu'une typification d'expériences par les acteurs leur confère une fonction d'étalon donnant du sens et stimulant des actions nouvelles (Ria, 2020). C'est le repérage de couplages structurels asymétriques archétypes de l'activité professionnelle (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008) qui permet de proposer des « vignettes » vidéo possédant les traits caractéristiques qui en font les « meilleurs représentants » d'une classe de situations professionnelles : Une fois ces vignettes sélectionnées et ordonnées par le concepteur, une validation et un temps de co-construction ont été proposés aux acteurs et aux membres du GPS. Des modifications ont pu être opérées en fonction du caractère « trop spécifique » de la situation.

Le deuxième critère de sélection des vidéos a été un critère de criticité, en sélectionnant les éléments problématiques, difficiles, à risque, c'est-à-dire les situations professionnelles qui étaient susceptibles de poser le plus problème aux enseignants (Leblanc et al., 2008 ; Ria, 2009) lors de leurs premiers pas dans l'appropriation et/ou de développement de savoirs pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ces extraits représentent des prototypes de l'activité critique au travers desquels beaucoup se reconnaissent (ils sont alors typiques et critiques) et peuvent se déculpabiliser en constatant que ces moments sont vécus par d'autres.

Par exemple, la situation de Virginie, enseignante de chimie ayant neuf années d'expérience, donne à voir une situation durant laquelle les étudiants ne répondent pas à ses questions pendant de très longues secondes et à plusieurs reprises : « *Je ne sais pas quoi faire dans ces situations là pour faire plus pour motiver la classe, je ne suis peut-être pas assez dynamique et ça ne les encourage pas assez (...). Qu'est-ce que je peux faire ? Peut-être qu'il faudrait les solliciter plus, leur poser des questions ? Peut-être qu'ils pensent que les questions sont trop faciles* ». Cette situation est vécue par elle-même comme une expérience (relativement) critique et peut être appréhendée par un enseignant comme une situation typique dans le sens où elle ressemble à celle qu'il peut vivre dans l'exercice quotidien de son métier, mais aussi critique car inconfortable. Virginie questionne sa manière de faire et s'interroge sur des hypothèses l'ayant conduite à cette situation. Par un accès à une compréhension du couplage « acteur/situation », du contexte et à la situation d'enseignement mais également à ses doutes et interrogations nous postulons le potentiel formateur de ces ressources, notamment par un phénomène d'immersion mimétique (Flandin, 2015) permettant à l'utilisateur de s'interroger sur les critères de qualité de son action pédagogique. En amenant un enseignant à identifier une expérience significative semblable vécue comme inconfortable, cette ressource peut-être un point de départ pouvant amener ce praticien à construire des significations sur son activité et investiguer d'autres pratiques pédagogiques.

Une autre dimension critique concerne l'activité des enseignants en fin de carrière. L'ENACTS intègre ainsi, par exemple, l'expérience d'un enseignant qui a décidé de transformer sa façon d'intervenir en amphithéâtre à quelques mois de la retraite, ce qui nous semble être un objet d'étude et de formation opportun et revêtant un caractère typique à l'heure où les carrières s'allongent et où le contexte d'exercice du métier se transforme. Guy, professeur des universités dans une école d'ingénieurs, explique : « *Après 35 ans d'enseignement, je ne voulais pas partir comme mes collègues un peu déprimés en constatant chaque année le déclin de l'intérêt de mon cours pour les nouvelles générations. Je voyais bien leurs limites, pas les miennes (...) Le cours magistral ne passait plus... Lors des CM classiques, j'avais 40% d'absents et dans les TD qui suivaient, je m'apercevais que les connaissances vues en cours, ils ne les connaissaient pas (...) les étudiants ne comprenaient plus bien mes cours et je devais m'excuser de faire un peu trop de théorie. C'est de ce constat que j'ai décidé, en m'appuyant sur l'équipe de chimie de mettre en place une nouvelle dynamique d'intervention en cours* ». Les ressources disponibles, illustrant comment il s'est appuyé sur l'expertise de son équipe pour transformer sa manière d'enseigner et comment il

est parvenu à mettre en place une pédagogie plus interactive et inversée, constituent des données stimulantes pour la formation des enseignants chercheurs plus expérimentés dans l'enseignement supérieur français n'ayant pas reçu de formation pédagogique. Des ressources vidéos doivent être médiatisées et scénarisées pour tenter de produire des apprentissages, des potentiels processus de développement chez l'utilisateur.

## **5. Scénarisation des ressources**

Des travaux relatifs à l'étude des effets des ressources vidéoscopiques sur la professionnalisation des enseignants du second degré en France ont pu permettre préalablement de repérer des types de scénarisation comme les plus susceptibles de favoriser des transformations chez les formés (Gaudin et Flandin, 2018 ; Flandin, 2015 ; Leblanc et Ria, 2011).

### **5.1. La scénarisation des transformations de situations d'enseignement**

Dans la scénarisation des transformations de situations d'enseignement, il s'est agi de montrer, par des montages explicites, les transformations des couplages acteurs/situations donnant à voir concrètement des transformations effectives de la situation d'enseignement/apprentissage observée à T1 et T2 et conjointement des transformations des activités de l'enseignant et de ses étudiants. Dans l'ENACTS NéopassSup, deux situations professionnelles sont nommées « transformations » pour le TD et le CM. Les ressources proposées illustrent comment des transformations authentiques et réalistes de l'activité d'enseignants peuvent être opérées, avec pour conséquence la transformation de celle de leurs étudiants sans que notre environnement érige ces transformations comme des préconisations à suivre mais plutôt comme des actions encouragées. Une étude a récemment montré le potentiel capacitant de cette scénarisation pour d'autres enseignants-chercheurs stagiaires ou titulaires en formation (Gaudin, dans le même numéro). Dans cet environnement, ce qui est nommé « transformation » de manière générique révèle deux formes de données empiriques différentes. L'une, nommée « transformation du CM », donne à voir un même enseignant introduisant dans une unité de cours divers modalités d'interactivité avec ses étudiants ; l'autre, nommée « transformation du TD », déploie une diversité de pratiques réalisées par différents enseignants, les deux encourageant la transformation encore « atypique » de ces formats d'enseignement prototypiques.

### **5.2. La scénarisation propensionnelle**

La scénarisation propensionnelle (Jullien, 2009) offre une multiplicité ordonnée de points de vue sur une même situation pour favoriser des chaînes individuelles et collectives de sémiotisation (d'interprétation). L'effort de scénarisation a consisté à documenter une même situation d'enseignement en multipliant les points de vue convergents et/ou divergents et les portes d'entrées (avec des témoignages d'étudiants, d'autres enseignants débutants ou expérimentés et des analyses de chercheurs) pour comprendre la situation dans sa complexité. Comme mentionné précédemment, les scénarisations de données audiovisuelles mettant en valeur des points de convergence et de divergence entre l'activité enseignante et étudiantes dans une situation d'enseignement constituent également des matériaux féconds pour favoriser chez les enseignants de nouveaux apprentissages. Dans l'étude menée par Gaudin (2018), un enseignant chercheur ayant vécu une formation à partir de NéopassSup témoigne de l'intérêt de visionner le témoignage des étudiants mettant en exergue des décalages d'intention et de perception entre ce que l'enseignant attendait de ses étudiants et ce que ces derniers percevaient : *« C'est intéressant parce que ce décalage nous oblige à penser différemment parce que les étudiants ne pensent pas du tout de la même manière que nous. Là, je suis plus sensibilisé par rapport à ça parce qu'on n'a pas toujours le retour des étudiants »*.

### **5.3 D'une scénarisation médiatique à une scénarisation pédagogique**

Si l'ENACT NéopassSup propose des ressources techniquement et pédagogiquement médiées par ses concepteurs, il ne constitue pas en lui-même un dispositif de formation qui pourrait être utilisé de manière totalement autonome, comme pourrait l'être un parcours de professionnalisation sur un environnement de type MOOC. Flandin (2015) confirme, après avoir étudié des usages autonomes d'enseignants confrontés aux situations de néopass@ction, que seules les expériences en navigation où l'enseignant perçoit *« un enjeu, un problème ou une nouveauté dans la situation observée, qui résonne avec ses préoccupations personnelles et amorce une enquête visant à identifier les moyens d'y répondre »* (p.263) sont potentiellement sources d'apprentissage et de développement.

Ces réserves montrent toute l'importance d'une formation de formateurs aux usages potentiels de l'environnement NéopassSup. Il s'agit de permettre à des formateurs d'enseignants (ingénieurs/ conseillers pédagogiques des universités) d'identifier les précautions d'usage de la vidéoformation et de proposer aux enseignants des pistes pour créer une scénarisation pédagogique en lien avec leurs attentes et aux ressources vidéoscopiques disponibles en

accompagnement/formation individuel ou collectif. La scénarisation de séquences de formation en collectif peut permettre dans un premier temps la dépersonnalisation des débats en portant sur les conditions possibles ou impossibles de la réalisation du travail enseignant. Il s'agit pour ce faire d'organiser les conditions pour que les enseignants puissent développer un collectif capable de construire, au-delà de l'entraide, une véritable culture commune, un répertoire professionnel partagé, source de pouvoir d'agir pour chacun. Cet ENACTS peut également permettre d'observer l'activité de personnes-tierces inconnue puis ensuite d'observer des pairs pour être en retour observés soi-même dans son propre travail. (Gaudin, dans ce même numéro).

## **6. Conclusion**

L'ENACTS NéopassSup peut constituer une ressource de formation parmi d'autres au plan national pour encourager de nouvelles modalités d'intervention ou des modifications de l'approche pédagogique de l'enseignement dans le supérieur. Il peut aussi générer une forme d'homomorphisme entre la façon de recueillir des données empiriques, de les classer, de les catégoriser pour implémenter des ressources sur un environnement numérique et la façon d'accompagner des enseignants dans leur développement professionnel pédagogique. L'appareillage théorique et méthodologique n'est pas neutre et nécessite une vraie appropriation : les notions d'activités typiques, critiques, convergentes, divergentes, peuvent devenir des clés d'intelligibilité du travail enseignant coordonnée à celui de ses étudiants pour le transformer en retour. Par tradition mais aussi contraintes organisationnelles, les universitaires enseignent en majorité seuls dans leur amphithéâtre. NéopassSup permet de découvrir la pratique d'autres enseignants et de procéder à partir de ses activités-cibles à de multiples expériences, témoignages et analyses.

L'usage et la reproduction de ce type d'environnement nécessite donc de réelles appropriations théoriques et précautions méthodologiques ainsi qu'une formation des accompagnateurs pédagogiques de l'enseignement supérieur afin de favoriser (i) la prise en compte du vécu professionnel dans l'action, (ii) la documentation rigoureuse de l'activité et (iii) une démarche de co-enquête avec l'enseignant pour accéder aux implicites de l'activité.

## **Bibliographique**

Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005623249>

Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires. Journal Officiel de la République Française, 54. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036672073/>

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2008). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Tome 1*. Berne : Broché.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Editions d'Organisation.

Dejean, J. (2002)<sup>1</sup> Rapport intitulé « L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises » remis au Haut conseil de l'évaluation de l'école. URL : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000165/index.shtml>

Endrizzi, L. (2017). L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ? *Dossier de veille de l'IFÉ* [En ligne], 120. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/120-novembre-2017.pdf>

Falzon, P. (2010). A propos des environnements capacitants : Pour une ergonomie constructive. Dans C. Roux (dir.), *Prévention de l'usure professionnelle ou construction de la santé ? Actes du séminaire organisé par le réseau ANACT* (p. 60-67). Paris : ANACT.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

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, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.

Flandin, S. et Gaudin, C. (2014). Conception continuée dans l'usage en vidéo-formation des enseignants. Dans T. Piot (dir.), *Actes du 3<sup>ème</sup> Colloque International de la Didactique Professionnelle « Conception et formation »* (p. 46-48). Caen, France : Université de Caen Basse-Normandie. URL : <https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/archives-publiques>



Flandin, S. Auby, M. et Ria, L. (2016). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités* [En ligne], 13(2). URL : <https://journals.openedition.org/activites/2838>

Gaudin, C. (2018). *Vécu des formés confrontés au visionnage de leur travail ou celui d'autrui et à ce qu'en disent les étudiants*. Communication présentée à la formation de formateurs connaître, tester, développer des scénarios de formation avec NéopassSup pour l'accompagnement de la pédagogie du supérieur, IFÉ-ENS, Lyon, France.

Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 18-30). Paris, Éditions L'Harmattan.

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.

Iyer, A. et Oldmeadow, J., (2006). Picture this: Emotional and Political Responses to Photographs of the Kenneth Bigley Kidnapping. *European Journal of Social Psychology*, 36(5), 635-647.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Éditions Grasset.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard. G, Serres. G et Durand. M, (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités* [En ligne], 5(1). URL : <http://journals.openedition.org/activites/1941>

Leblanc, S., Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation*. 47-60. [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1842>

Leblanc, S., Veyrunes, P., (2012). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*. [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1569>

Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Note flash du SIES, n°13, septembre 2018. URL : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/87/5/NF\\_BilanParcours\\_1002875.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/87/5/NF_BilanParcours_1002875.pdf)

Note d'information 13.10 MESR. URL : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI\\_MESR\\_13\\_10\\_283447.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf)

Paivandi, S. et Younes, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'université*. Bruxelles : Peter Lang.

Parmentier, P. (2018). *Chercher ou enseigner : une injonction paradoxale ?* Communication présentée lors du séminaire du SIUP « Le développement professionnel des enseignant(e)s-chercheur(e)s », Toulouse, France.

Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et Formation des Adultes* (p. 217-243). Paris : P U F.

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* [En ligne], 8(2). URL : <https://journals.openedition.org/activites/2618>

Ria, L. et Gaudin, C. (2019). Enseigner autrement à l'université : Vers une nouvelle culture de la formation ? *Éducation permanente*, 220-221(3), 255-266.

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.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme & la Société*, 152-153, 47-77. <https://doi.org/10.3917/lhs.152.0047>
- Theureau J., Jeffroy F. (1994). – *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Octares.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J. M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2003) *Le programme de recherche « cours d'action » & l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation en 10 points*. Communication présentée au Colloque Connaissances, activité, organisation, Cerisy, France.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action, méthode développée*. Toulouse : Octares, Collection Travail et activité humaine.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- 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.
- Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 167, 5-41.  
<https://doi.org/10.3917/reof.167.0005>

