

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

La trace

dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Stéphanie Boéchat-Heer
et Christophe Ronveaux

Hors-série N°3

Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du hors série no 3

Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME: LA TRACE DANS LES RECHERCHES
SUR LA FORMATION ET L'ENSEIGNEMENT***

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Hors série N° 3, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

TABLE DES MATIERES

<i>La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement</i> Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux	7
<i>Trace, ontologie, politique et apprentissage</i> Luis Radford	15
<i>Le «moment iconique» de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité</i> Alain Muller	33
<i>Demandes de traces, attentes de pistes: un différend dépassable en formation des enseignant.e.s ?</i> Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini et Laetitia Progin	47
<i>La trace comme ancrage pour l'analyse de l'activité et la conception de formations</i> Deli Salini et Simon Flandin	67
<i>Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner</i> Mylène Ducrey Monnier	85
<i>Les biographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation ?</i> Carole-Anne Deschoux	101
<i>Construire et partager des traces produites au début de la scolarité</i> Christine Riat	113
<i>De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes</i> François Larose et Joyce-Anna Ottereyes	127
<i>Les traces informatiques: cas particulier de la notion de trace</i> Pierre-Olivier Vallat	143



Le «moment iconique» de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité

Alain MULLER¹ (Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Genève, Suisse)

Cet article vise à décrire le potentiel cognitif et formatif de l'usage de traces vidéoscopiques en formation des enseignants. Sur la base de la sémiotique de C.S. Peirce, nous tentons de montrer que ce double potentiel est particulièrement élevé quand l'activité filmée est saisie à un niveau iconique. Le renouvellement du regard que permet ce type de saisie se décline aux trois niveaux de la production scientifique, des compétences réflexives des praticiens, et de la dimension éthique de l'activité enseignante.

Mots-clés : Activité, enseignement, formation, icône, sémiotique, vidéoscopie

Introduction

L'usage de traces vidéoscopiques en formation des enseignants, si elle n'est pas une pratique nouvelle, a eu tendance à se développer de manière accélérée ces dernières années, développement soutenu d'un côté par la «démocratisation» des outils numériques, de l'autre par un intérêt épistémique renouvelé pour les pratiques. Ce développement des pratiques a entraîné de multiples recherches et une riche littérature (Gaudin & Chaliès, 2015) très diversifiée, portant sur les différentes modalités d'usage de la vidéo, leurs liens à des modèles et/ou des théories du développement professionnel et de l'apprentissage, l'expérience vécue suscitée par le visionnement de films d'activité en classe, les effets formatifs produits dans les dispositifs usant de traces vidéoscopiques, etc. (la liste n'est pas exhaustive).

Cet article vise quant à lui, à travers une approche sémiotique peircienne (Peirce, 1978), à mettre en lumière, les effets de formation *possibles* de l'usage de traces vidéoscopiques. Nous entendons par là, que c'est la triple «nature» iconique, indicielle et symbolique, de la trace vidéoscopique qui va nous intéresser – et particulièrement sa «nature» iconique – indépendamment des dispositifs ou des usages multiples que l'on peut faire de celle-ci. Pour le dire très vite, la question qui anime ce texte est la suivante : que peut susciter comme signes le visionnement de traces vidéoscopiques, *en tant que* traces vidéoscopiques, et indépendamment du contexte dans lequel ce visionnement prend place.

1. Contact : Alain.Muller@unige.ch



Cette question générale se déploiera en plusieurs sous-questions :

1. Qu'est-ce qu'une trace ?
2. Qu'est-ce qu'une trace vidéoscopique ?
3. Quelles sont les «vertus cognitives et formatives» des dimensions iconiques, indicielles et symboliques de la trace vidéoscopique ?
4. En quoi la dimension iconique est-elle une ressource particulièrement puissante de renouvellement du regard sur l'activité ?
5. Comment ce renouvellement du regard peut-il se décliner, aux trois niveaux de la production scientifique, des compétences réflexives des praticiens, de la dimension éthique de l'activité enseignante ?

Ontologie minimale de la trace

Le terme de *trace* prend place dans un vaste champ sémantique au sein duquel transitent d'autres termes opérant soit comme «purs» synonymes, soit comme synonymes à connotation légèrement différente, soit comme participant à la définition de ce qu'est une trace, etc., chaque terme pouvant, selon les contextes et les usages, participer d'une opération ou d'une autre. Pour en citer quelques-uns : empreinte, marque, signature, indice, mémoire, stigmat, impression, chemin, sillon, résidu, piste...

Une conséquence de cette situation – mais n'est-ce pas le cas pour tous les mots ? – est que tenter de définir ce *qu'est* une trace, circonscrire ce qui la distingue d'autres objets, relève d'une entreprise peu raisonnable et dont on peut douter de l'utilité. Nous ne définirons donc pas ce que nous entendons par *trace*, mais tenterons juste d'explicitier deux particularités ontologiques – très banales au demeurant – qui nous semblent inévitablement participer à la détermination de ce qu'est une trace.

La trace a comme première particularité d'être un objet² dont l'intérêt, la fonction, l'usage, etc. consistent à attirer l'attention sur un autre objet, lui-même absent. Pour le dire autrement, «la présence de la trace témoigne de l'absence de ce qui l'a formée» (Krämer, 2012, p. 4). Dans cette optique la trace est bien un indice au sens de Peirce (1978), soit un objet réellement connecté à l'objet auquel il renvoie, mais un indice particulier, au sens où cette connexion n'est pas présente – comme l'est par exemple la fumée qui témoigne de la présence du feu – mais passée. Et comme tout indice, la trace opère de manière duale : elle *désigne* un objet, et elle *donne des informations* sur celui-ci (Jeanneret, 2013). Bref, sa pleine signification ne résidant pas en elle-même, mais dans l'objet absent qu'elle désigne, une trace, pour peu qu'on s'y intéresse, ne peut que susciter une enquête.

Et c'est là qu'est la source de la seconde particularité de la trace, soit sa riche «ambiguïté temporelle» : elle est dans son actualité même, témoignage du

2. Il faut prendre ici «objet» dans un sens logique et non comme renvoyant forcément à du concret ou de la matière : une trace peut autant être de l'ordre d'une pensée, ou d'une vision fugitive, qu'une marque physique dans une certaine matière.

passé, et ouverture sur l'avenir. Témoignage du passé car elle renvoie inévitablement à l'évènement passé qui est à l'origine de son existence présente. Mais ouverture aussi sur le futur, et ceci à deux niveaux. Premièrement, « dans la mesure où les indices sont remarqués, ils contraignent leurs interprètes à faire des liens entre un évènement particulier et un autre, potentiel, qui ne s'est pas encore produit ... Les indices fournissent des informations sur des futurs absents » (Kohn, 2017, p. 60). Par exemple, la trace d'un animal dans la neige, signifie une possible rencontre avec celui-ci. D'autre part, la trace est orientée vers le futur dans le sens où elle est aussi une piste à suivre, une enquête à mener, où elle indique une direction à prendre : l'objet auquel elle renvoie étant absent – il a disparu et il faut le faire revenir, il est ailleurs et il faut le découvrir, il est incertain et il faut le préciser... – la trace nous engage dans de nouveaux projets, cognitifs et existentiels.³ Pour reprendre l'exemple de la trace d'un animal dans la neige, cette dernière peut nous engager autant dans un projet cognitif – à savoir identifier de quel animal elle est la trace – comme existentiel : nous faire changer de direction pour la suivre, voire nous faire fuir à toute vitesse si elle nous semble être la trace très fraîche d'un grizzli... Bref, la trace nous oriente autant sur *ce qui pourrait être* ou *se passer* que sur *ce qu'il serait possible ou utile d'entreprendre*.

Résumons ce qui précède en disant que la trace est un objet présent dont l'intérêt est de témoigner d'un objet absent, et qui, par là même, est en même temps orientée vers le passé - l'origine de la trace – et vers le futur : la signification de la trace. Sur cette base nous tenterons maintenant de répondre à une double question : en quoi un enregistrement vidéoscopique peut-il être considéré comme une trace ? La trace vidéoscopique possède-t-elle des spécificités en regard d'autres types de traces ?

Ontologie minimale de la trace vidéoscopique

Un enregistrement vidéoscopique peut être considéré comme une trace, sous plusieurs de ses aspects. Premièrement, c'est un indice dans la mesure où il consiste en une inscription physique (actuellement sur un support numérique) de quelque chose qui s'est passé : l'enregistrement vidéoscopique est bien un objet qui a été en connexion réelle avec un autre objet. Il est bien dans ce sens la *trace* de celui-ci, trace qui, en même temps, attire l'attention sur la scène filmée et nous donne des informations sur celle-ci.

La trace vidéoscopique possède aussi une certaine « ambigüité temporelle » : elle est, quand on la regarde, un objet bien actuel, témoignant d'un objet non actuel (la scène filmée), et orientée aussi vers le futur en tant qu'elle suscite inévitablement des processus interprétatifs qui en renouvèlent la signification.

Mais la trace vidéoscopique recèle une spécificité somme toute assez troublante, voire paradoxale : comme tout indice, elle manifeste l'absence de son objet, mais en rendant celui-ci présent, en lui redonnant une actualité. Bien

3. Galinon-Mélénec (2013), préfère ainsi parler de *signe-trace*, car « la terminologie trace renvoie aux processus passés dont elle résulte. La transformation en « signe-trace » vise à signifier que les processus se prolongent et intègrent son observation et son interprétation » (p. 94).



sûr, cette re-présentation de l'objet se fait sous un certain aspect, d'un certain point de vue (angles de prises de vues, zooms sur certains éléments, découpages temporels, etc.), ce n'est pas le «tout» de l'objet. Mais il n'empêche que la trace vidéoscopique renvoie à un objet qui, en quelque sorte, est *elle-même* : on a affaire à une drôle de sorte d'indice qui pointe sur *lui-même*.

Essayons de comprendre ce qui se passe, ce que peut bien signifier un tel type d'indice, en comparant deux traces :

- la trace laissée dans la neige par un loup ;
- la trace vidéoscopique de ce loup filmé en train de laisser des traces dans la neige.

Dans les deux cas, l'objet auquel renvoie la trace est le même : un loup qui se déplace dans une certaine direction. Mais ce qui différencie fortement ces traces, c'est que dans le premier cas, la trace et l'évènement auquel elle renvoie (le déplacement du loup) sont deux objets en connexion réelle, mais deux objets totalement séparés et différents, alors que dans le deuxième cas, la trace et l'évènement auquel elle renvoie sont identiques – du moins on les identifie comme étant le même évènement –, on a affaire au même objet.

Ce qui apparaît en premier lieu, c'est aussi que ces deux types de traces vont susciter des enquêtes très différentes (du moins sont potentiellement porteuses d'enquêtes différentes). Dans le premier cas, les questions qui peuvent se poser viseront plutôt à «compléter» l'objet de la trace. De quel animal s'agit-il ? Un lynx, un loup, un chien... ? Courrait-il ou marchait-il ? Est-ce un adulte ou un jeune, un mâle ou une femelle ? On pourrait dire que dans ce cas l'enquête consistera à reconstruire un évènement, une scène, absente et disparue, à laquelle l'enquêteur n'a pas assisté.

Dans le cas de la trace vidéoscopique, la scène est donnée, elle se déploie devant l'enquêteur. Sous réserve que celui-ci ne soit pas totalement ignorant, il pourra tout de suite voir qu'il s'agit d'un loup, qui se dirigeait à une certaine allure dans une certaine direction... En d'autres termes, l'objet n'est pas à compléter dans *ce qu'il est*, la scène est complète. Mais c'est la *signification* de cette dernière qui reste à construire, et ceci à travers tout un ensemble de questions. Qu'est-ce que ce loup pouvait bien être en train de faire ? Chasser, retourner dans sa tanière, rejoindre sa meute ? Qu'est-ce qui l'avait amené ici et d'où venait-il ? Que s'était-il passé après cette scène ? L'enquête tendra ainsi à porter sur des aspects plus «larges» que ceux de l'évènement lui-même : le contexte spatio-temporel dans lequel la scène se déploie, les intentions et le «vécu» du loup, les suites et conséquences de cette scène... C'est bien le sens qui «déborde» cette scène en tant que telle qui est à produire, et ceci en l'intégrant dans un ensemble de champs conceptuels divers, zoologiques, écologiques, éthologiques, etc. Ce qui veut dire que, dans ce cas, la trace fonctionne à un niveau *symbolique*.

Mais la trace fonctionne aussi comme *icône*. Comme le rappelle Kohn (2017), utiliser un objet comme l'icône d'un autre objet, c'est ignorer les différences entre eux, c'est faire comme s'ils étaient pareils : même si comme on l'a

souligné plus haut, la trace vidéoscopique n'est pas le « tout » de l'évènement filmé, elle peut être saisie comme étant pareille à cet évènement. Comme le disait Peirce (3.362)⁴, « [...] en contemplant un tableau, il y a un moment où nous perdons conscience qu'il n'est pas la chose, la distinction entre le réel et la copie disparaît, et c'est sur le moment un pur rêve [...]. À ce moment nous contemplons une icône ». Cette indistinction entre la trace représentante et l'évènement représenté, permet une focalisation sur cette trace *dans ses caractéristiques propres* indépendamment des relations qu'elle entretient avec d'autres objets. Mais comme on le verra plus loin, saisir un objet sous son aspect iconique, soit « dans tout ce qu'il est positivement en lui-même, sans considération de quoi que ce soit d'autre » (Peirce, 1978, p. 87), c'est saisir cet objet sous ses aspects vagues, purement qualitatifs, indéterminés, bref, c'est saisir un objet potentiel. On pourrait donc soutenir, qu'en quelque sorte à rebours de son « débordement symbolique », la trace vidéoscopique peut être l'objet d'un « imbordement iconique », au sens où elle nous offre un objet sans bords bien définis.

Précisons encore un point. Il ne s'agit pas de dire ici, que la trace laissée dans la neige ne va susciter que des signes indiciels. Cette trace peut être aussi saisie comme icône, dans ce qu'elle est en tant que telle (profondeur, texture, forme, etc.) et aussi, bien sûr, comme symbole, à partir du moment où elle sera attribuée à tel ou tel animal. Mais la « nature » de cette trace dans la neige va tendre à articuler l'enquête autour de sa dimension indicielle, le « moment iconique » préparant l'entrée dans l'enquête indicielle, l'entrée dans le symbolique signifiant la sortie de l'enquête sur la trace elle-même. Alors que la « nature » de la trace vidéoscopique, c'est du moins l'hypothèse qui soutient cet article, va entraîner l'enquête à osciller sans cesse entre les registres iconiques, indiciels et symboliques.

C'est le rôle spécifique que joue l'icône dans ce jeu des multiples interactions, jeu lié à l'orientation temporelle – passé, présent, futur – de la sémiologie qu'il nous faut essayer maintenant de comprendre, et pour cela présenter rapidement quelques éléments de sémiotique peircienne.

Quelques éléments de sémiotique peircienne

Du point de vue de la phanéroscopie de Peirce, il y a trois modes d'être, « l'être de la possibilité qualitative positive, l'être du fait actuel, et l'être de la loi qui gouvernera les faits dans le futur » (Peirce, 1978, p. 69), ainsi trois catégories, celles de priméité, de secondéité, de tiercéité. La priméité est la catégorie du potentiel, de la qualité, de ce « qui précède toute synthèse et toute différenciation » (Peirce, 1998, p. 4). Saisir quelque chose sous son aspect de premier, c'est le saisir tel qu'il est « simplement en soi sans se référer à autre chose » (p. 3), sans détermination. D'un point de vue relationnel, le premier est absence de relation. La secondéité est la catégorie du fait actuel, de la singularité, de tout « ce qui est par la force d'une chose

4. Nous renvoyons ici directement à The Collected Papers of C.S. Peirce (1958-1966), en notant selon l'usage le numéro du volume suivi du numéro du paragraphe).



par rapport à laquelle il est second» (pp. 3-4). Saisir une chose sous son aspect de second, c'est donc la saisir dans sa relation de dépendance à un premier, comme déterminée par ce premier. D'un point de vue relationnel, le second est une dyade. La tiercéité est la catégorie de la loi, de la règle, de la médiation, de la généralité: «Le troisième est ce qu'il est en raison de choses entre lesquelles il est un intermédiaire et qu'il met en relation» (p. 4). Saisir quelque chose sous son aspect de troisième c'est donc le saisir dans sa relation double à un premier et à un second. Si nous disons *relation double* et non pas *double relation*, c'est que nous avons affaire à une seule et unique relation triadique, et non à un composé de deux relations dyadiques.

La sémiotique de Peirce est construite sur la base de cette phanérosophie. Le signe y est défini comme un rapport triadique entre un *representamen* (premier), un *objet* (second) et un *interprétant* (troisième). Le *representamen*, c'est le signe en lui-même, la «chose» qui représente. L'objet est ce à quoi renvoie le *representamen*, ou plus précisément la relation du *representamen* à son objet. L'interprétant est une «habitude» qui établit la médiation entre l'objet et le *representamen*⁵. En cohérence avec la logique triadique qui préside à cette conception du signe, chacune de ces trois instances du signe pourra elle-même être un premier, un second et un troisième. C'est cette logique qui, en ce qui concerne l'*objet* du signe, donne la tripartition *icône*, *indice* et *symbole*. L'icône est un signe qui représente son objet parce qu'il possède un ensemble de qualités pareilles à celui-ci, l'indice est un signe qui représente son objet parce qu'il est en connexion réelle avec lui, le symbole représente son objet par la médiation d'une règle, d'une habitude, d'une convention.

Il est important de comprendre que si tout signe a besoin des trois instances – *representamen*, *objet*, *interprétant* – pour exister en tant que signe, sa «source significative» sera logée dans une instance différente selon qu'il est une icône, un indice ou un symbole.

Un signe est soit une icône, un index ou un symbole. Une icône est un signe **qui posséderait le caractère qui le rend signifiant même si son objet n'avait aucune existence**; tout comme un trait de crayon à la mine représente une ligne géométrique. Un index est un signe qui perdrait d'emblée le caractère qui fait de lui un signe si son objet était enlevé, mais **qui ne perdrait pas ce caractère s'il n'y avait aucun interprétant**. Ainsi par exemple, un moule comportant un trou de balle comme signe d'un coup de fusil; car sans le coup il n'y aurait pas eu de trou; mais il y a bien un trou, que quelqu'un ait ou non l'idée de l'attribuer à un coup de

5. La conception peircienne de l'*interprétant*, n'implique pas l'idée que la relation entre le *representamen* et l'objet se fasse (obligatoirement) à travers un processus de donation de sens par l'interprétant, ou encore que l'interprétant agisse comme une sorte de «filtre interprétatif» placé entre le *representamen* et l'objet. L'interprétant peircien est une fonction logique dans une relation. C'est une médiation, non pas au sens d'une troisième chose se mettant entre deux choses, mais au sens d'un *principe organisateur* d'une seule et unique relation triadique, son schème, si l'on veut. Par là, et comme on le verra juste plus loin, le sens d'un signe ne saurait être versé dans l'interprétant, il est dans la relation triadique entière, et peut, suivant les signes, trouver sa «source» soit dans le *representamen*, soit dans l'objet, soit dans l'interprétant.

fusil. **Un symbole est un signe qui perdrait le caractère qui fait de lui un signe s'il n'y avait pas d'interprétant.** Ainsi, n'importe quelle forme de discours ne signifie ce qu'elle signifie qu'en vertu de ce que l'on comprend qu'elle a cette signification. (Peirce, 1978, p. 233)

Cette citation (c'est nous qui soulignons) montre bien que les «sources significatives» de l'icône, de l'indice et du symbole ne sont pas identiques.

La «source significative» de l'icône est en «elle-même», dans ses qualités propres. Même si elle ne devient signe qu'en étant reliée à un objet et à un interprétant, c'est *dans ce qu'elle est* que recèle sa puissance significative⁶. Même si elle est saisie dans un processus sémiotique tissé d'indices et de symboles, de relations réelles et conventionnelles, elle offre à ce processus un «moment sémiotique» où se laisse voir la «fraicheur de la réalité». Ajoutons à cela, que par sa «nature logique», la relation de l'icône à son objet n'est qu'une *possibilité* de relation, elle n'y est pas connectée réellement (comme l'indice) ou par convention (comme le symbole): l'icône *ne désigne pas*, elle *ne dit pas*, «elle suggère, elle laisse entendre ou apercevoir, mais comme dans un flou ou une incertitude» (Fisette, 2012). Cette «fragilité significative» de l'icône est aussi ce qui fait sa force: elle ouvre dans la sémiose de nouvelles possibilités, tant de relations à l'objet (voire de nouveaux objets) que d'interprétations. Bref, l'icône est une sorte de «paradoxe sémiotique» dans la mesure où, en tant qu'elle se donne *comme étant comme son objet* elle en reflète le plus purement possible sa réalité, *ce qu'il est*, mais son objet reste flou, peu défini, c'est un objet potentiel, en *ce qu'il pourrait être*. En résumé, l'icône est le signe le plus proche de son objet, mais celui dont l'objet est le moins défini. Et pour le dire autrement, avec l'icône *commence* la pensée.

Est-ce à dire que le symbole signifierait au contraire la *fin* de la pensée? Certainement pas, la sémiose, se déploierait-elle uniquement à un niveau symbolique, étant infinie. Mais on peut par contre soutenir que le symbole signifie une certaine «clôture» de la pensée, dans le sens où, par sa «nature» de symbole, sa «source significative» repose dans des conventions sémantiques, des «habitudes conceptuelles»: «le symbole marque un signe pleinement réalisé, mais souvent tourné vers le passé, alors que l'iconicité, correspondant à la catégorie de la priméité, est définie comme potentialité de signifier» (Fisette, 2011, p. 275).

Et, entre ouverture iconique et clôture symbolique, l'indice – dont la source significative réside dans l'objet qu'il désigne – est là pour ancrer la pensée dans l'existant actuel. On peut ainsi reprendre la question de «l'ambiguïté temporelle» de la trace: en tant qu'indice elle est plutôt orientée sur le présent, en tant que symbole elle est plutôt orientée vers le passé, et en tant qu'icône, elle est plutôt orientée vers l'avenir.

6. L'interprétant d'une icône *n'ajoute rien* à ce qu'exprime celle-ci, il prend le contenu significatif du représentamen *tel qu'il est*.



Les vertus cognitives et formatives de la dimension iconique des traces vidéoscopiques

La trace vidéoscopique rend possible un accès particulier à l'activité en tant qu'elle en autorise une saisie iconique que ne permettent ni l'expérience *in vivo* dans l'activité, ni la «reprise» de cette expérience dans des situations d'élaboration (individuelle ou collective) langagière de celle-ci (analyse de pratique par exemple). S'il est indéniable que des signes iconiques sont produits et expérimentés dans le cours de l'activité, ils ne peuvent être saisis en eux-mêmes, la régulation de l'action contraignant à interpréter le *ce qui est en train de se passer*, ainsi à le porter à un niveau symbolique. Quant à la «reprise langagière» de l'activité, elle opère par définition au niveau symbolique, même si elle draine (mais sans s'y arrêter) dans le cours de son déploiement des signes iconiques.

La trace vidéoscopique autorise cette saisie iconique en tant qu'elle permet, sous certaines conditions «d'ascèse interprétative» de voir juste *ce qui se passe*, avant que le *ce qui se passe* soit engagé dans un processus de symbolisation. Cela signifie pouvoir repérer des ambiances, des événements fugaces, de brèves configurations interactionnelles, des ralentissements et des accélérations de l'activité, des émergences de co-attentionnalité, des agencements spatiaux, etc., tout un ensemble de petits phénomènes d'ordonnements *internes* aux pratiques, pour reprendre les termes de Garfinkel (2007), de choses vues sans qu'on y prête attention. Nous soutenons ainsi qu'il existe un niveau de sens *interne* à l'activité, accessible et analysable, que de l'ordre ou de la règle peuvent exister dans les pratiques à un niveau pré-symbolique⁷.

Evidemment, ces petits phénomènes ne peuvent se dire qu'à un niveau symbolique, et c'est bien là que réside la difficulté à les saisir *en ce qu'ils sont* dans un texte ou dans une parole, et ce, d'autant plus qu'en tant qu'icônes, le *ce qu'ils sont* est plutôt logiquement un *ce qu'ils pourraient être*. Mais s'ils sont ainsi inévitablement engagés dans un processus de symbolisation qui tend à les «recouvrir», cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'aient pas de réalité, réalité que justement la trace vidéoscopique, en tant qu'elle est (en partie) l'analogon de l'activité elle-même, nous permet de voir.

Cette trace peut encore susciter des signes iconiques de «second niveau»: certains des petits phénomènes repérés peuvent être associés entre eux, on leur trouvera des ressemblances, des similitudes. Ces réseaux d'association d'icônes peuvent générer des signes indexicaux: par exemple, la même configuration interactionnelle repérée de manière récurrente suscite l'idée qu'il y a tel ou tel événement, ou telle ou telle configuration qui la détermine. Et à son tour, ce signe indexical peut être intégré à un ensemble symbolique plus large, et, dans le meilleur des cas, peut nourrir celui-ci, voire le perturber, le forcer à se réagencer.⁸

7. Comme le dit Garreta (2004) en référence à Dewey «la pratique définit (et se manifeste) dans un ordre, ordre de préséance logique, ordre dans des opérations; c'est une forme temporalisée, qui informe les changements en cours. Ce n'est pas une syntaxe figée, mais une syntaxe qui se déploie dans les actions et les inférences, qui gouverne les usages» (p. 177).

8. Pour une description fine et bien exemplifiée de ces passages de l'icône à l'index et de l'index au symbole, voir Kohn (2017), pp. 82-92.



Bref, c'est bien (entre autres) parce que la trace vidéoscopique nous permet de *retrouver* iconiquement des niveaux de réalité de la pratique, soit «égarés» dans l'activité elle-même soit «recouverts» par le symbolique, qu'elle recèle des vertus cognitives et formatives: elle peut susciter de nouvelles connaissances nourrissant notre compréhension de l'activité, comme elle peut susciter chez des personnes en formation des rapports renouvelés à leur propre activité.

Cette ouverture sur de nouveaux possibles semble pouvoir se décliner à au moins trois niveaux:

- la possibilité de développer une approche descriptive et *a-théorique* de l'activité;
- la possibilité de saisir un mode de réflexivité interne à l'activité;
- la possibilité de rendre compte des dimensions éthiques engagées dans les actes et les paroles les plus concrets.

Une approche descriptive et a-théorique de l'activité

Pour le dire très vite, et de manière certainement caricaturale, la plupart des recherches en sciences de l'éducation, qu'elles soient menées dans une optique plutôt explicative ou plutôt compréhensive sont des recherches à visée théorique, c'est-à-dire tentant sur la base du recueil de certains faits de produire un modèle général de ceux-ci ou de leurs relations qui *en dit plus* que ces faits eux-mêmes.

La possibilité de saisie iconique de l'activité permet à notre sens de penser la possibilité (et la pertinence) de mener des recherches a-théoriques, des recherches «simplement» descriptives. Ces recherches ne visent pas à comprendre ou à expliquer ce qui se passe, mais plus «simplement» à rendre compte de ce qui se passe, à décrire le plus finement et précisément possible les petits phénomènes repérables dans la trace vidéoscopique.

Ce type de recherche porte son intérêt sur *ce que sont* des données et non sur ce qu'elles ont à dire allant dans le sens d'un modèle théorique ou d'un autre. Les données sont utilisées:

(...) non pas pour valider empiriquement des assertions générales (explicatives ou interprétatives), pour attester une réalité ou une structure sous-jacentes (inobservables) dont elles constitueraient les indices observables, ou pour illustrer un ensemble d'idées sur le phénomène étudié, mais pour spécifier, à travers une observation minutieuse, le phénomène (la récurrence méthodique) qui se manifeste en elles, pour en trouver une description appropriée, pour justifier cette description, pour faire voir le phénomène à un public qui ne connaît pas son existence et lui rendre la description évidente. (Quéré, 2002, p. 109)

Comme le disent Sharrock et Coulter, «ainsi, avant de déduire des régularités et des structures à partir des matériaux d'enquête, le sociologue devrait-il prendre soin de détailler tout ce qu'une <donnée> contient déjà comme éléments de <structure sociale>» (2001, p. 88).



Ce type d'approche⁹ nous semble pouvoir se suffire à lui-même, dans la mesure où il apporte des connaissances sur des dimensions de l'activité la plupart du temps négligées, mais aussi pouvoir «nourrir» les approches théoriques, dans la mesure où procédant d'une ouverture iconique sur la réalité il est en capacité de «fissurer» la clôture symbolique dans laquelle elles sont toujours susceptible de s'enfermer.

Un mode de réflexivité interne à l'activité

Comme on le sait, les notions de *praticien réflexif* et de *pratique réflexive* développées à partir des travaux de Schön (1994) ont eu – et continuent peut-être d'avoir, mais de manière un peu essoufflée – un grand succès dans le champ de la formation des enseignants, et ont suscité la production de dispositifs divers censés développer la réflexivité des personnes. Pour le dire vite, la conception de la réflexivité qui se déploie dans ce «paradigme» semble reposer (entre autres) sur l'idée suivante: l'activité est le plus souvent opaque à l'acteur lui-même, d'une part, car celui-ci est mû par des forces inconscientes – habitus, schèmes d'action, etc.¹⁰ – d'autre part, car il est engagé dans un flux ininterrompu de choses à faire, de décisions à prendre, etc., qui l'empêchent d'avoir un regard clair et ouvert sur ce qui se passe: en témoigne l'expression très usitée *avoir le nez dans le guidon*. La sortie de cette double ignorance passe par un double mouvement de prise de conscience et de prise de distance. Dans cette conception, la réflexivité est donc un retour *extérieur* sur l'action, *extérieur* car celle-ci est mise à distance et prise comme objet de réflexion et d'analyse.

Dans une telle optique, l'utilisation de traces vidéoscopiques est formatrice car elle permet à l'acteur de se confronter de l'extérieur à son activité filmée, de prendre de la distance avec ce qui s'est passé, ainsi de comprendre ce qu'il fait *vraiment*, *objectivement*, etc., puisqu'il est libéré des illusions relatives à son engagement dans l'activité: pour reprendre l'expression citée plus haut, il peut enfin lever le nez du guidon, se voir pédaler et regarder le paysage. Le traitement de l'objet, l'activité filmée, va donc être mené à un niveau symbolique, c'est-à-dire à travers la mobilisation de cadres interprétatifs divers à l'aune desquels seront données des significations à ce qui est vu, sur la base desquelles pourront peut-être être proposées des «pistes de transformation».

Il n'est pas contestable que l'exercice d'une telle réflexivité puisse aboutir à la production de nouvelles connaissances sur l'activité d'enseignement, connaissances débouchant sur de possibles transformations fécondes de celle-ci. Mais à notre sens, cette saisie extérieure et symbolique de l'activité comme objet possède aussi de fortes limites, en tant qu'elle postule l'existence non-problématique de cet objet et qu'elle «enrégimente» celui-ci dans un cadre interprétatif déjà là. Par *postuler l'existence non-problématique de l'objet*, nous entendons que l'activité peut se «donner à voir facilement» pour peu que l'acteur veuille bien s'extraire de ses engagement et de ses habitudes. Bref, c'est verser l'opacité de l'activité du côté de l'ignorance de l'acteur.

9. Pour une argumentation un peu plus poussée en faveur de ce type d'approche, voir Muller (2013).

10. La référence aux travaux de Pierre Bourdieu est assez souvent présente dans les travaux sur le praticien réflexif.

Mais on peut faire une autre hypothèse : il ne s'agit pas tant d'ignorance, que d'une véritable difficulté épistémologique. Pour un acteur «il est extrêmement problématique de saisir sa propre action comme un *objet* qui lui serait extérieur, et ceci non seulement parce qu'il y est lié affectivement en tant que c'est son action, mais, plus profondément, pour des raisons beaucoup plus épistémologiques : on ne peut se *hisser au-dessus* de son univers normatif avec ses propres normes» (Muller & Lussi Borer, sous presse). Car l'activité n'est pas une sorte de série d'actes ou de comportements objectifs qui se suivent, série à laquelle on peut attribuer telle ou telle valeur, c'est, *dans son déploiement même* un objet totalement saturé de normes et de valeurs. On ne saurait ainsi sortir l'acteur de son activité pour la lui faire contempler de l'extérieur, sans d'une certaine manière perdre le monde de signification qui en est le «cœur». Et ce dont a besoin un acteur pour y voir un peu plus clair dans ce monde, ce n'est pas tant de plus *connaître* un objet donné tel quel, mais d'apprendre à mieux le *dire*. Face à l'opacité de son activité pour l'acteur, les questions *premières* qui se posent ne sont pas tant *de quoi cet objet est-il fait, quelles intentions sont la source de cet objet, quels liens entretient-il à d'autres objets*, etc. ? Les questions premières sont plutôt *comment en faire un objet, comment peut-on en parler en tant qu'objet* ? Comme le dit Domenach en se référant à Cavell (1996), «comment mettre en mots le monde en assumant la responsabilité de la signification, en nous rendant intelligible à nous-mêmes et aux autres ? Comment trouver le mot juste, le mot qui nous aligne sur le monde et sur les autres ?» (Domenach, 2012, p. 246).

Bref, tout un travail d'*expression* (Cavell, 1996 ; Frega, 2013) de l'activité semble nécessaire à mener : avant de parler de l'objet, apprendre à en parler, avant de le faire entrer dans un champ symbolique déjà là (didactique, pédagogique...), le symboliser à nouveaux frais. Ce travail d'expression peut être vu comme le déploiement d'une réflexivité interne à l'activité, et non menée en quelque sorte *sur son dos*. Pour cela, l'usage de traces vidéoscopiques semble être une ressource de premier plan, et ceci pour deux principales raisons.

Premièrement, le visionnement de sa propre activité par un agent, en tant que cette activité visionnée est *en même temps* la même que l'activité dont elle est le signe et l'indice séparé de celle-ci, met cet agent dans une position particulière de *hors-dedans* : «À travers le visionnement, la situation de classe est, en même temps qu'elle est objectivée, revécue de l'intérieur : le film fait «remonter» les émotions, les pensées fugitives, les choix opérés, les renoncements, etc. Bref, il y a «engagement» dans la situation originelle autant que «dégagement» de celle-ci, le sujet est «dedans» comme il est «dehors» ou, pourrait-on dire, il est dans une sorte de «hors-dedans» (Muller & Lussi Borer, 2017, p. 7). Cette position particulière semble ainsi autoriser l'émergence d'une «réflexivité incarnée».

Deuxièmement, l'usage de traces vidéoscopiques peut produire ce que nous avons appelé plus haut un «imbordement iconique», c'est à dire la saisie d'un «proto-objet-activité» non encore bordé dans des significations fixées. Cet objet potentiel s'offre ainsi à un travail renouvelé d'expression de ce qu'il est.



Rendre compte des dimensions éthiques engagées dans les actes et les paroles

Il est possible – et c'est peut-être la manière la plus courante – de considérer les questions morales et éthiques, la réflexion liée aux valeurs et aux normes qui nous «animent», comme une sorte «d'univers conceptuel» propre, avec sa sémantique, ses règles d'usages ses concepts, etc., lequel «univers conceptuel» va être mobilisé pour évaluer, peser, mesurer, etc., la valeur de telle ou telle action: «On s'obsède encore et toujours d'«évaluations», de «jugements», de raisonnement moral explicite conduisant à la conclusion que quelque chose vaut la peine, ou est un devoir, ou est mauvais, ou devrait être fait; notre idée de ce que sont les enjeux de la pensée morale est encore et toujours «c'est mal de faire x» contre c'est «autorisé de faire x» (Diamond, 2004, p. 515). Encore une fois, et dans une telle optique, le retour sur telle ou telle action consistera à prendre celle-ci comme un objet à mesurer *de l'extérieur* à l'aune de tel ou tel cadre évaluatif, la saisie de l'action étant ainsi *directement* symbolique.

Dans une telle conception, la notion de *choix* semble être centrale: les choix à l'origine de telle ou telle action sont porteurs de valeurs, ce sont eux qui *guident* l'action (et encore une fois) comme des bornes extérieures à celle-ci.

On imagine que le langage moral est étroitement lié au choix; sa caractéristique principale consiste à guider l'action, et tout cela est proposé comme une analyse de la signification du mot «bon». Dire «ceci est bon» revient à dire «choisis ceci». Mais notre liberté ne se réduit pas à la liberté de choisir et d'agir de manières diverses, c'est aussi la liberté de penser et de croire de manières diverses, de voir le monde de manière diverses, d'être sensibles à des configurations différentes et de les décrire dans des mots différents. Les différences morales peuvent être des différences conceptuelles, en plus des différences de choix. Un changement moral surgit de notre vocabulaire. La manière même dont nous voyons et décrivons le monde relève de la moralité, et le rapport entre cette vision et notre comportement peut être très complexe. (Murdoch, 1967, p. 62)

Ainsi la pensée morale, le travail sur les valeurs, etc., ne résident pas uniquement dans les choix, bons ou mauvais, guidant nos actions, mais aussi, et peut-être surtout, d'une part dans nos différentes manières de penser et de ressentir le monde – ajoutons ici, pensées et ressentis enchevêtrés à notre activité –, d'autre part dans nos manières de rendre compte du monde, ainsi, dans le *vocabulaire* que nous utilisons pour rendre compte de ce que nous faisons. Il s'agit bien de «reconnaître les gestes, les manières, les habitudes, les tours de langage, les tours de pensée, les styles de visages, comme moralement expressifs» (Diamond, 2004, p. 507), et que «la description intelligente de ces choses fait partie de la description intelligente, aiguë, de la vie, de ce qui *importe*» (p. 507).

Les sémoses engendrées par le visionnement de traces vidéoscopiques, si elles peuvent se déployer directement au niveau symbolique par la



production de jugements et d'évaluations¹¹ sur l'activité filmée peuvent aussi, dans leur déploiement au niveau iconique – par saisie de l'activité visionnée pour elle-même et eu égard au positionnement *hors-dedans* suscité par le visionnement de sa propre activité – permettre et d'appréhender les valeurs engagées dans les gestes, les manières de faire, les interactions, les tons de la voix, etc., et d'élaborer de nouvelles manières d'en rendre compte, la dimension éthique touchant autant les modalités de ce *rendre compte* que son contenu.

Conclusion

Nous avons tenté de dire dans cet article que l'usage des traces vidéoscopiques en formation, ne saurait se réduire, soit à une « contemplation objective et distancée » de l'activité filmée nous permettant, de saisir ce qu'est cette activité *en réalité*, soit à un engagement dans un processus symbolique lié à tel ou tel cadre conceptuel nous permettant *d'interpréter* ce qui se passe.

Nous avons essayé de montrer qu'une appréhension iconique de l'activité est aussi possible, qui permet de renouveler et ce *qu'on voit* de l'activité et ce *qu'on peut dire de ce qu'on en voit*, la trace vidéoscopique étant, par sa « nature sémiotique », une ressource puissante pour s'engager dans un tel mode d'appréhension. Travailler à construire ce type de regard en formation nous semble fondamental, car, nous pensons que ce qui est le plus difficile n'est ni de mettre à jour ce qui de l'activité nous serait caché, ni de trouver les bon cadres interprétatifs révélant le sens de l'activité, mais, pour parler en termes wittgensteiniens, de *voir ce qui en est visible* et de le décrire *sans plus* :

Si la simple description est si difficile, c'est parce que l'on croit que, pour parvenir à la compréhension des faits, il faut les compléter. C'est comme si l'on voyait une toile avec des taches de couleurs éparses, que l'on dise : telles qu'elles sont là, elles sont incompréhensibles ; elles ne prendront de sens que lorsqu'on les aura complétées en une figure. – Tandis que moi je veux dire : *c'est ici le Tout* (si tu le complètes tu le fausses). (Wittgenstein, 1989, p. 257)

11. Jugements et évaluations, qui même subtils et pondérés, s'articulent aux pôles *bonne* ou *mauvaise* pratique.



Références

- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison*. Paris, France : Seuil.
- Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste. Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*. Paris, France : PUF.
- Domenach, E. (2012). Les mots justes pour le dire : perfectionnisme moral et scepticisme chez Stanley Cavell. Dans S. Laugier (dir.) *Ethique, littérature, vie humaine* (p. 245-268). Paris, France : PUF.
- Fisette, J. (2011). Pour une pensée du signe photographique, La question de l'objet de l'image. *Signata*, 2, 247-279.
- Fisette, J. (2012). Courte lecture de la notion d'icône chez Peirce. *Intellectica*, 58, 277-284.
- Frega, R. (2013). *Les sources sociales de la normativité*. Paris, France : Vrin.
- Galinon-Mélénec, B. (2013). Des signes-traces à l'Homme-trace. La production et l'interprétation des traces placées dans une perspective anthropologique. *Intellectica*, 59, 89-113.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris, France : PUF.
- Garreta, G. (2004). Le sens en action. Usages de la «pratique» dans la philosophie de James et Dewey. Dans S. Haber (dir.), *L'action en philosophie contemporaine* (p. 162-179). Paris, France : Ellipses.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 1(16), 41-67.
- Jeanneret, Y. (2013). Faire trace : un dispositif de représentation du social. *Intellectica*, 59, 41-63.
- Kohn, E. (2017). *Comment pensent les forêts*. Paris, France : Zones sensibles.
- Krämer, S. (2012). Qu'est-ce qu'une trace, et quelle est sa fonction épistémologique? Etats des lieux. *Trivium*, 10, 1-15.
- Muller, A. (2013). Pratiques et compétences en éducation : quelques apports possibles et actuels du pragmatisme. *Intellectica*, 60, 115-136.
- Muller, A. & Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement «augmenté» et développement professionnel. *Questions Vives*, 27.
- Muller, A., & Lussi Borer, V. (sous presse). Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique. *Recherche & Formation*.
- Murdoch, I. (1997). Metaphysics and Ethics. Dans P. Conradi (dir.), *Existentialists and Mystics, Writings in Philosophy and Literature*. Londres, Royaume-Uni : Chatto & Windes.
- Peirce, C.S. (1958-1966). *The Collected Papers of C.S. Peirce*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris, France : Seuil.
- Peirce, C.S. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13.
- Quéré, L. (2002). La validité de l'argument naturaliste en sciences sociales. Dans M. de Fornel & J.-C. Passeron (dir.), *L'argumentation. Preuve et persuasion*. Paris, France : Editions de l'EHESS.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Québec : Les éditions logiques.
- Sharrock, W., & Coulter, J. (2001). Réflexions sur le raisonnement. Wittgenstein et Garfinkel contre la théorie et la méthode. Dans M. de Fornel, A. Ogien & L. Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (p. 75-97). Paris, France : La Découverte.
- Wittgenstein, L. (1989). *Remarques sur la philosophie de la psychologie*. Mauvezin, France : Trans-Europe-Repress.