

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

**① Marc Blondeau\***

marc.blondeau@uclouvain.be

**François Lambert\***

françois.lambert@uclouvain.be

*\*Université Catholique de Louvain, Belgique*

**① Coryse Moncarey\*\***

*\*\*Institut Pédagogique Supérieur Gallillé, Belgique*

**① Catherine Van Nieuwenhoven\*\*\***

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

*\*\*\*École Supérieure de Louvain en Hainaut, Belgique*

### Introduction

Le présent texte fait écho à un chapitre écrit en 2021: Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs: premiers jalons et études exploratoires (Blondeau et al., 2021). Celui-ci avait été écrit aux débuts du projet Néopass Stages, et en dressait les contours et les balises qui avaient guidé notre réflexion

à ce moment-là. Aujourd'hui, la plateforme Néopass Stages est disponible en ligne<sup>40</sup>. Nous profitons donc de cet ouvrage pour, d'une part, jeter un regard rétrospectif sur les premiers jalons et pour, d'autre part, analyser en quoi ceux-ci ont évolué ou sont restés identiques. Dans ce chapitre, nous faisons donc un bilan en revenant sur (1) les objectifs de conception, (2) les choix méthodologiques fondateurs, (3) la méthodologie, (4) les analyses permises par la récolte de données et (5) la conception des capsules et de la plateforme.

## Les objectifs de conception

Le projet Néopass Stages est une émanation du projet Néopass@ction<sup>41</sup> (Ria & Leblanc, 2011), adapté au système de formation des enseignants en Belgique Francophone. Pour les futurs institutrices et instituteurs, notre public cible, il s'agit d'une formation professionnalisante, en trois années en Haute École Pédagogique (HEP)<sup>42</sup>.

Dans un premier temps, nous avons emprunté à Néopass@ction les objectifs repris dans Ria et Leblanc (2011). Nous avons depuis lors développé des objectifs propres en trois points:

- Décrire et modéliser les trajectoires de professionnalisation des étudiants et étudiantes stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteurs et institutrices primaires sur la base d'exemples d'activités ordinaires de stage;
- Construire collectivement et tester des outils et des dispositifs de formation susceptibles de favoriser la compréhension et la transformation soutenable de l'activité de ces ESFI;
- Évaluer les effets sur les pratiques des ESFI et des formateurs d'enseignants.

---

40 <https://neopass-stages.be/videos/>

41 <https://neo.ens-lyon.fr/neo>

42 Notons que, si les données ont été recueillies dans ce modèle de formation, entre 2019 et 2022, dès septembre 2023, la formation sera organisée en 4 ans (bachelier de 180 crédits + master de 60 crédits), en codiplomation HE/Universités.

Le premier objectif exprime notre volonté de comprendre le développement des compétences à faire la classe des ESFI de manière longitudinale, en concordance avec la dimension professionnalisante de la formation, qui alterne cours, stages et ateliers pratiques. Nous insistons également sur l'aspect ordinaire de l'activité. Il ne s'agit pas d'étudier des pratiques exemplaires ou scénarisées, mais des pratiques réelles de stagiaires, avec ce qu'elles contiennent d'imprécisions, d'hésitations, de balbutiements et, bien sûr, de réussite.

Le deuxième objectif traduit notre souci de produire des ressources vidéoscopiques de formation, adossées aux recherches et qui visent la compréhension des trajectoires de professionnalisation des ESFI. Notre volonté est aussi d'impliquer des formateurs pour, d'une part, construire des dispositifs pédagogiques qui mobilisent ces ressources et, d'autre part, nous proposer des retours d'expériences pour améliorer notre outil dans une logique de conception continuée dans l'usage (Blondeau et al., 2024; Renaud, 2020). De plus nous insistons sur la dimension soutenable des transformations recherchées, en ce sens que nous avons la volonté de proposer aux étudiants des capsules qui montrent de l'activité proche de la leur et à laquelle ils peuvent s'identifier, par des phénomènes d'immersion mimétique, de résonance ou d'expérience fictionnelle (Gaudin & Flandin, 2018).

Pour le troisième objectif, nous nous intéressons aux effets de la mobilisation de notre ressource sur les formateurs et sur les étudiants. En effet, d'une part, les formateurs doivent apprivoiser un nouvel outil et le mobiliser dans leurs pratiques, ce qui les amène à les transformer. D'autre part, la confrontation avec l'expérience documentée de pairs est potentiellement susceptible de transformer l'activité (Ria, 2019). Dans notre cas, il s'agit de celle des ESFI. Nous étudions donc en quoi et comment l'utilisation de la plateforme Néopass Stages, dans la formation initiale des enseignants, peut se révéler un levier ou un frein au développement professionnel des étudiants.

## Les choix méthodologiques fondateurs

Nous avons fait trois choix méthodologiques fondateurs. Le premier était de positionner notre projet de recherche dans une perspective non déficitaire (Malo, 2008). Cette perspective, développée plus en détail dans Blondeau, Lambert et Van Nieuwenhoven (2021), nous porte à considérer prioritairement les ressources mobilisées par les ESFI, et leurs transformations, au lieu d'aborder leur activité en creux (Fleming, 2014; Reynolds, 1992; Ria, 2001; Ulvik & Langørgen, 2012), c'est-à-dire en considérant l'écart à une pratique experte. S'agissant d'une ligne directrice fondamentale, d'un résolu parti pris, ce positionnement a été maintenu et s'est révélé fécond pour la mise à jour de l'activité typique des ESFI (Blondeau, 2023).

Le deuxième était d'adopter, à l'instar de Néopass Stages, une approche activité (Barbier & Durand, 2017). Cette approche cherche à « saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009, p. 832). Nous nous référons dans nos travaux à la conception de Hubault (1996), qui met en évidence l'écart qui existe entre la tâche prescrite et l'activité réelle. L'activité est ainsi définie comme un compromis opératoire entre la prescription et l'investissement subjectif de l'acteur au travail (Mezzena, 2007). En d'autres termes, il s'agit d'un compromis entre ce qui lui est demandé et ce que cela coûte à l'acteur de réaliser cette tâche. Ces compromis opératoires se déclinent en activité visible (ce qu'un témoin peut observer de la réalisation de la tâche) et activité invisible (ce qui se passe dans la tête de l'acteur: ses délibérations, émotions, hésitations, décisions, systèmes de référence...). Comprendre l'activité d'un acteur nécessite donc de s'intéresser à ces deux dimensions pour appréhender l'expérience subjective de cet acteur.

En particulier, nous convoquons le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) pour l'intérêt qu'il porte à la dynamique de construction de sens d'un acteur confronté à une situation. Dans cette

conception de l'activité, le primat est apporté à la perspective intrinsèque de l'acteur qui fait émerger, ou énonce (Varela, 1996), des mondes qui lui sont propres à partir des situations dans lesquelles il est plongé (Durand, 2006). Ainsi, en s'intéressant à la compréhension d'une situation du point de vue d'un novice, on comprend que ses perceptions sont différentes de celles que peut avoir un expert. S'intéresser à ces perceptions, aux actions qui en découlent, et à la validation (ou l'invalidation) de leur efficacité permet d'accéder à l'histoire du couplage entre l'acteur et la situation, de son point de vue (Theureau, 2006). La convocation de ces référents théoriques est restée identique tout au long du projet et s'est également révélée féconde pour la mise en évidence de l'émergence et de la transformation des mondes énoncés par les novices, c'est-à-dire leurs compréhensions des situations de stage, l'évolution de ces compréhensions, et les apprentissages qui en découlent (Blondeau, 2023).

Le troisième était notre volonté d'analyser l'évolution de l'expérience professionnelle des ESFI sur des empan temporels longs mesurés en années. Nous voulions assez logiquement aborder l'évolution d'un point de vue longitudinal, puisque notre premier objectif était de comprendre les trajectoires de professionnalisation de ces ESFI. Le corollaire était qu'il fallait homogénéiser la récolte de données pour pouvoir nous livrer à des analyses longitudinales intra-individuelles sur des récoltes de données parfois espacées de plusieurs mois. De même, pour dégager des typicités inter-individuelles, nous avons aussi besoin d'une stabilité dans les données pour pouvoir observer les gradients de typicité, autrement dit, ce qui est plus ou moins prototypique ou atypique dans un ensemble de situations semblables. Nous avons donc convoqué les processus de conduite de classe de Bourbao (2010) pour nous y aider (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021). Nous nous sommes cependant un peu éloignés des processus originels, principalement basés sur une activité experte, pour nous intéresser en particulier à des processus particulièrement sensibles pour les ESFI, ainsi qu'à des préoccupations sous-jacentes à ces processus (Blondeau, 2023). Les processus retenus ont donc été: la mise au travail (avec des préoccupations particulières pour obtenir l'attention, susciter l'intérêt, donner la consigne, gérer les

aspects matériels et contrôler la mise au travail) et la mise en commun (avec des focus sur organiser la mise en commun, choisir les enfants, faire parler les enfants, élaborer/garder des traces et gérer la fin de l'activité) (Blondeau et al., 2020). Nous revenons plus loin sur ceux-ci.

## Méthodologie

La méthodologie que nous avons suivie durant le projet n'a pas différé de ce qui avait été initialement prévu. Nous en exposons donc ici les lignes saillantes, en soulignant en particulier l'évolution de l'échantillon d'ESFI qui ont accepté de participer au programme de recherche.

## Constitution de l'échantillon

Comme indiqué dans Blondeau, Lambert et Van Nieuwenhoven (2021), nous avons réuni deux groupes au début du projet. Le premier groupe était composé de trois étudiantes de dernière année dont les pratiques de stage ont été reconnues positivement par leurs formateurs. En outre, une attention a été portée sur leur capacité à tenir un discours argumenté sur leurs pratiques. Ce groupe a permis de tester le dispositif méthodologique. Le second groupe était composé d'ESFI volontaires de première année, prêts à s'engager dans le projet durant la durée de leurs études. Le tableau ci-dessous offre une vue synthétique de la participation de cet échantillon année par année.

	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2
Émeline	B3	Covid				
Olivia	B3	B3				
Caroline	B3	Covid				
Fanny	B1	Covid	pas souhaité	B2	B3	B3

Frédéric	B1	Covid	B2	stage arrêté	arrêt des études	arrêt des études
Nina	B1	Covid	B2	B2	pas souhaité	Erasmus
Claire	B1	Covid	B2	B2	B3	B3
Céline	B1	Covid	B2	B2	stage arrêté	B3
Laurence	B1	Covid	B2	B2	B3	Erasmus

Source: élaboration propre.

Les deux premières lignes indiquent les années scolaires et les quadrimestres durant lesquelles les données ont été récoltées. Chaque ESFI (nom d'emprunt) se voit doté d'une ligne pour résumer son parcours. Les lettres B suivies d'un numéro indiquent les années (ou blocs) de formation dans lesquels les ESFI se situent. La mention Covid indique que les stages ont été annulés en raison de la pandémie. Nous avons pu filmer une étudiante juste avant le confinement belge. Certains stagiaires n'ont parfois pas pu être filmés, car le stage a été arrêté prématurément pour diverses raisons. D'autres n'ont pas souhaité être filmés à certains stages et nous avons respecté leur volonté. Finalement, certaines ESFI ont participé au programme d'échange international Erasmus. Elles ont donc presté un stage à l'étranger et il ne nous a pas été possible de nous rendre sur place. En définitive, nous avons documenté 26 épisodes de cours et autant d'auto-confrontations.

## Dimensions éthiques et juridiques

Les balises nécessaires au respect des dimensions éthiques et juridiques ont été prises très tôt au sérieux dans le processus étant donné la diffusion des capsules sur internet (Blondeau et al., 2021). Cela nous a semblé nécessaire pour protéger tous les participants à notre recherche. Les documents rédigés par des juristes en début de recherche n'ont pas évolué. Nous les avons systématiquement fait remplir par les participants. Nous avons cependant été amenés à être attentifs à deux points que nous n'avions pas anticipés.

Le premier a été de demander l'assentiment des institutrices qui accueillent les ESFI de notre étude pour qu'elles figurent dans les

capsules. En effet, en quelques occasions, elles apparaissent dans le champ de la caméra pour s'occuper d'un enfant, soutenir l'ESFI ou s'entretenir brièvement de la suite du cours.

Le deuxième a été un retour systématique aux ESFI quand l'usage de leur image sortait du cadre strict des accords conclus. Par exemple, pour réaliser la capsule de la page d'accueil du site, ouverte à tous, ou une affiche ou une vidéo de promotion du projet, nous leur avons à chaque fois demandé une autorisation spécifique.

## Enregistrements vidéo des leçons et des auto-confrontations

La méthodologie des enregistrements des situations de classe et des auto-confrontations qui ont suivi est restée constante durant tout le projet. Les prises de vue en classe ont été réalisées avec un matériel léger, durant une heure de cours. Ces prises de vue ont été suivies d'une auto-confrontation, une méthode d'entretien qui, dans le cadre sémiologique du cours d'action, vise l'expression différée de la conscience préreflexive (Theureau, 2006). En d'autres termes, nous demandons à l'ESFI, grâce à la trace vidéoscopique et à un questionnement adéquat (Theureau, 2006) de se resituer au moment de la situation et de nous raconter ce qu'il ou elle a fait, vécu, perçu, ressenti ou pensé, sans chercher à porter un jugement sur son action (Theureau, 2010).

En mobilisant ce type d'entretien, nous documentons, d'une part, les aspects visibles de l'activité, les actions, grâce à la captation réalisée en classe et, d'autre part, les aspects invisibles de l'activité grâce à l'entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2006, 2010).

## Analyses

En cohérence avec nos objectifs, les données recueillies ont été analysées à deux fins: comprendre les trajectoires de professionnalisation des ESFI et construire des ressources vidéoscopiques pour la formation. Nous abordons ici la question de la compréhension des trajectoires de

professionnalisation et dans le point suivant la question de la construction de ressources.

Pour comprendre les trajectoires, nous avons procédé à des analyses en deux temps: des analyses locales et des analyses globales (Blondeau, 2023). Les analyses locales portent sur les épisodes autoconfrontés. Elles cherchent à saisir l'activité réelle de l'ESFI à un instant précis, relativement à une dimension particulière. Nous nous attelons donc à cerner les compromis opératoires de l'ESFI qui l'aident à réaliser un équilibre entre les tâches prescrites et son investissement subjectif dans le stage. Les analyses globales, quant à elles, cherchent à mettre à jour des typicités de l'activité des ESFI, par des mises en lien réalisées selon deux logiques: une logique intra-individuelle de trajectoire de développement et une logique inter-individuelle de repérage de manières de faire typiques des ESFI.

Ces analyses ont permis de construire des catégories d'épisodes typiques de l'activité des ESFI en affinant les processus de conduite de classe de Bourbao (2010). Elles ont également permis de produire les scénarios que nous abordons plus loin. Le tableau ci-dessous présente les différents processus de conduite de classe, adaptés aux préoccupations typiques des ESFI, avec une focale sur la mise au travail et la mise en commun (Blondeau, 2023, p.212)

<b>Mise au travail</b>	
Obtenir l'attention	Focaliser le groupe sur le stagiaire pour donner une consigne, distribuer du matériel.
Susciter l'intérêt	Par une histoire, une énigme, un défi, un rappel d'activité... favoriser l'engagement des élèves dans la tâche.
Donner la consigne	Expliquer la tâche, son but et les conditions pour y arriver.
Gérer les aspects matériels	Bien souvent, les tâches demandent un matériel spécifique qui doit être distribué, qui nécessite une organisation pour ne pas générer du désordre.
Donner le signal de départ	Vérifier la compréhension de la consigne et mettre les enfants à la tâche.
Contrôler la mise au travail	Vérifier que les enfants se mettent à la tâche conformément aux attentes et gérer les incidents organisationnels.

Mise en commun	
Organiser la mise en commun	Veiller aux aspects organisationnels de la mise en commun, faire ranger du matériel, préparer du matériel, préparer le tableau...
Choisir les enfants	Désigner quels enfants viendront au tableau ou répondront aux questions.
Faire parler les enfants	Amener les enfants à proposer des réponses, gérer les réponses, bonnes, mauvaises, attendues ou inattendues, relancer la réflexion, donner des indices...
Élaborer (garder) des traces	Organiser le tableau, le tableau blanc interactif ou un panneau de synthèse durant la mise en commun en gérant les espaces, la calligraphie, l'orthographe...
Gérer la fin de l'activité	Terminer la tâche ou la mise en commun, ranger le matériel, organiser la transition ou la sortie de classe.

Source: élaboration propre.

## Conception des capsules et de la plateforme

Pour présenter le site et les capsules, nous allons structurer notre propos autour des quatre types de capsules et des quatre portes d'entrées qui permettent de les découvrir.

### Quatre types de capsules

De manière générale, toutes les capsules possèdent des génériques de début et de fin, ainsi que des incrustations par bandeaux qui permettent de situer la nature de la vidéo et le contexte (thématique, nom du stagiaire, année de formation, niveau des élèves, discipline et sujet de la leçon). Ces informations contextuelles sont importantes pour que l'observateur saisisse des éléments de contexte (Brunvand, 2010; Ria & Leblanc, 2011) qui pourraient lui échapper à cause de « l'effet trou de serrure » (van Es & Sherin, 2002).

Le site propose d'abord des situations de référence. Ces capsules durent de 5 à 13 minutes et exposent des moments de stage qui ne sont pas ou sont peu découpés. En effet, à part quelques ellipses pour sauter des moments répétitifs qui alourdissent l'expérience de visionnement et n'apportent que peu de compréhension supplémentaire à la situation,

nous livrons l'expérience telle qu'elle a été filmée. Ces capsules sont appelées situations de référence, car elles servent à présenter l'activité telle qu'elle peut être vue et analysée par un observateur extérieur.

Le deuxième type de capsules est appelé auto-confrontation. En 2 à 7 minutes, la capsule présente une alternance de moments de classe et des extraits de l'auto-confrontation qui a suivi. Ces capsules permettent d'accéder à l'activité invisible du stagiaire, c'est-à-dire qu'il y explique ses réflexions, perceptions, hésitations, systèmes de références, prises de décision... Elles permettent de comprendre l'activité de son point de vue.

Pour le troisième type de capsules, nous avons demandé à des experts didacticiens de nous livrer une analyse de ce qu'ils observent et interprètent de l'activité des ESFI. Ces capsules durent de 3 à 13 minutes et sont chapitrées en fonction des thématiques abordées. Ici, nous sortons de la perspective non déficitaire pour adopter un positionnement critique. Ces critiques sont néanmoins empreintes de bienveillance. Les experts tentent de comprendre les raisons qui ont poussé l'ESFI à agir comme il l'a fait, et proposent des avis, des étayages ou des alternatives à ce qu'ils observent.

Finalement, dans les capsules appelées « bilans », nous demandons aux stagiaires arrivés en fin de parcours de jeter un regard rétrospectif sur leurs expériences vécues dans la participation au programme Néopass Stage. Ils nous expliquent alors les évolutions de leurs compétences à faire la classe, leurs impressions sur leur participation à notre recherche et les conséquences perçues de cette participation sur le développement de leur professionnalité.

### **Quatre portes d'entrée**

En plus d'un onglet menant à un texte qui explique la genèse du projet, ses objectifs, ses référents théoriques et les modes de navigation, nous avons prévu quatre manières d'aborder Néopass Stages.

La première entrée permet d'aborder les capsules vidéo de manière individuelle, en cliquant sur l'onglet « Vidéos ». Comme le site en compte 304 à ce jour, nous avons prévu un outil de sélection sous forme

de filtres. Il est ainsi possible de faire apparaître des capsules relatives à la mise au travail et à ses catégories, à la mise en commun et à ses catégories, aux années et aux quadrimestres de formation des ESFI, aux noms des stagiaires, aux types de capsules, aux années de formation des élèves et aux disciplines abordées. Ces filtres sont combinables entre eux pour créer de nombreuses formules de recherche qui aident à la sélection des capsules. En sélectionnant une vidéo, l'utilisateur accède à une page de visionnement qui contient le film, une description/analyse, un récapitulatif des filtres relatifs à la capsule et une proposition de contenu associé.

La **deuxième entrée**, « Vidéo aléatoire » propose, comme son nom l'indique, des capsules de tous les types de manière aléatoire.

La **troisième entrée**, celle de l'onglet « Scénarios », propose de visionner des capsules qui nous paraissent intéressantes à regarder ensemble. En sélectionnant un des scénarios, l'utilisateur accède à des consignes de visionnage, une analyse réalisée par les concepteurs de la plateforme et un ensemble de quelques capsules à regarder, parfois avec des repères temporels quand les éléments à repérer sont très fugaces et/ou succincts. Ces scénarios sont de trois natures:

- Des scénarios relatifs au développement intra-individuel d'un stagiaire dans une dimension particulière: Comment Claire développe sa capacité à donner des consignes sur les trois années de la formation ? Comment Laurence développe sa capacité à gérer la fin de l'activité ?...

Il est ainsi possible d'observer des évolutions d'un stage à l'autre. Par exemple, nous pouvons suivre Claire dans le développement de sa compétence à faire parler les élèves dans les moments de synthèse qui suivent les activités de découvertes. Au premier stage de deuxième année, elle nous dit qu'elle peine à faire dire aux élèves ce qu'elle aimerait qu'ils disent. Elle attend des réponses précises, sous formes de mots ou de phrases qu'elle a préparées. Paradoxalement, elle s'est peu préparée à faire émerger ces phrases. Les élèves ne disent pas spontanément ce qu'elle attend et doit donc procéder plutôt par devinettes. Au deuxième stage de sa deuxième

année, elle a prévu plusieurs petites activités pour amener les élèves à comprendre la matière. Elle considère qu'ils sont plus guidés et elle nourrit leur réflexion d'indices basés sur la comparaison des exemples proposés. Lorsque les élèves énoncent la règle attendue, elle en est très satisfaite. Au premier stage de la troisième et dernière année, elle propose, après avoir mis les élèves en activité autour d'une tâche, des questions plus larges: « Qu'avons-nous appris ? ». Claire estime que la première réponse d'un élève ne la satisfait pas. Elle nous dit que celle-ci est restée trop focalisée sur les exemples et n'est pas allée vers le concept qui est à construire. Elle revient donc aux exemples plus largement pour que les élèves puissent faire des inférences et proposer de concept de « double ». Dans la capsule « bilan », après le tout dernier stage, Claire nous dit qu'elle a regardé les vidéos, notamment celle du deuxième stage de la deuxième année. Alors qu'elle avait témoigné de sa satisfaction lors de cet épisode, elle nous avoue s'être « détestée », car elle considère à présent qu'elle faisait plutôt des devinettes que de la construction de savoirs. Ce scénario nous permet de constater l'évolution de Claire relativement à cette dimension, en présentant des épisodes qui témoignent d'une pratique de plus en plus élaborée, mais qui est remise en question lorsque des manières de faire qui semblaient satisfaisantes à un moment du développement professionnel ne sont plus perçues comme telles à un moment ultérieur.

- Des scénarios relatifs à une situation professionnelle, illustrée à travers divers épisodes vécus différemment par des ESFI. Loin de comparer l'activité des uns et des autres pour distribuer des mérites, nous illustrons la situation professionnelle à travers une analyse inter-individuelle qui met à jour des manières différentes de vivre l'activité et des conséquences différentes.

Par exemple, le scénario « Aider un élève à comprendre » propose un focus sur quatre situations dans lesquelles les ESFI choisissent de prendre du temps pour soutenir un ou une élève en situation d'incompréhension de la matière. Laurence, deuxième année de formation, en stage en deuxième primaire, assiste une

élève dans la manipulation du matériel pour l'aider à construire la table de 9. Fanny, dernière année de formation, en stage en première primaire, aide une élève à comprendre la notion de symétrie orthogonale. Céline, en dernière année de formation et en stage en première année, elle aussi, aide un élève à lire les noms des couleurs pour réaliser un coloriage codé et Noémie, deuxième année de formation, en stage en troisième primaire, soutient un élève qui peine à comprendre la notation des euros et des centimes. Pour Fanny et Céline, les événements ont lieu durant un cours donné en atelier. Laurence apporte son soutien durant la réalisation d'une tâche de manipulation et Noémie durant une correction collective. Au-delà de ces éléments singuliers, elles sont toutes confrontées à une situation typique, qui consiste à soutenir un ou une élève en difficulté de compréhension, tout en gérant le reste de la classe.

- Des scénarios relatifs à un ou des concepts: les gestes professionnels de Bucheton et Soulé (2009), les micros gestes de Duvillard (2017) ou les activités de rupture. Nous proposons des analyses ou des témoignages des stagiaires.

Par exemple, dans le scénario « Mettre en œuvre des activités de rupture en première primaire », nous voyons trois étudiantes, en dernière année de formation, qui mobilisent, dans des stages en première année primaire, des activités de rupture. Celles-ci font l'objet d'un apprentissage durant les cours et il y a une exigence institutionnelle à les mobiliser durant les stages. Les étudiantes s'exécutent donc et, dans les auto-confrontations, s'expriment sur leurs expériences de mise en œuvre et sur leurs impressions à leur sujet. La première nous dit qu'elle était dubitative par rapport à ces activités, mais qu'elle s'est rendue compte de leur importance. La deuxième improvise une de ces activités. En effet, lors d'une activité sur les axes de symétrie, elle demande aux élèves de plier une feuille de papier précisément en deux parties égales et de peindre des points de couleurs dans un seul des deux espaces délimités par le pli. Elle demande ensuite de replier la feuille et de bien appuyer

de telle sorte que les points de couleurs s'impriment sur la partie vierge, afin de faire apparaître la symétrie orthogonale. Les élèves appuient et frottent. Une élève commence à taper sur la feuille (et donc la table) avec la main à plat, et les autres l'imitent, générant du bruit et ce qui pourrait être pris pour du désordre. L'ESFI nous explique qu'elle choisit de les laisser faire, dans une certaine mesure, car elle considère qu'il s'agit d'une activité de rupture spontanée. Ainsi, en accordant une pause un peu ludique aux élèves, elle considère qu'ils seront plus concentrés quand elle aura repris le groupe en main et qu'elle pourra gagner du temps par la suite. La troisième stagiaire nous explique qu'elle a voulu, dans un premier temps, reprendre des activités de rupture de l'institutrice qui l'accueille dans sa classe, mais que les élèves lui ont dit que ce ne sont pas ses activités et qu'elle devait proposer les siennes. Elle a donc constitué un répertoire personnel d'activités de rupture.

La **quatrième entrée** permet de construire des playlists de capsules. Ces playlists peuvent être nommées et contenir les séquences qui semblent pertinentes pour que chaque utilisateur puisse construire ses propres scénarios. Ces playlists sont également partageables avec d'autres utilisateurs inscrits par envoi d'un lien ou génération d'un mail.

## Conclusion

Le regard rétrospectif posé dans ce chapitre permet de comparer les premiers jalons posés il y a quelques années et la plateforme Néopass Stages telle qu'elle existe aujourd'hui afin d'identifier ce qui a évolué ou ce qui est resté identique. Dans cette conclusion, nous structurons notre propos, d'une part, autour des éléments qui sont restés identiques, d'autre part, autour des éléments qui ont évolué et, finalement, nous envisageons des pistes de développement ultérieur.

En ce qui concerne les éléments qui sont restés identiques, il s'agit principalement des principes forts que nous avons posés en début de recherche et qui nous ont guidés. Le choix de la perspective non déficitaire était un principe fondateur pour documenter les pratiques des

stagiaires et leurs évolutions durant la formation. Il reste une ligne de force de Néopass Stages. Pour embrasser cette perspective, il nous a semblé déterminant de mobiliser des cadres conceptuels issus de l'analyse de l'activité, en particulier le cadre sémiologique du cours d'action, car ils mettent la focale sur la subjectivité d'un acteur au travail. Comprendre l'émergence de sens de l'ESFI plongé dans une situation de classe et la dynamique de cette émergence s'est révélé une approche pertinente pour comprendre les apprentissages en stage des ESFI sur l'ensemble de leur formation.

La méthodologie est un autre aspect qui a peu évolué. En effet, nous avons pris soin de tester notre dispositif de récolte et d'analyse de données auprès d'ESFI de dernière année. Nous avons validé cette méthodologie en équipe et l'avons reconduite à chaque occasion. Nous avons trois motifs de satisfaction. D'une part, d'un point de vue pratique, il s'est avéré souple et relativement facile à mettre en place pour tourner dans des conditions écologiques dont nous ne maîtrisons pas systématiquement tous les paramètres. D'autre part, il nous a permis d'assurer une cohérence dans une récolte de données réalisée à travers des épisodes disjoints sur des empan temporels longs mesurés en années. Finalement, il s'est révélé robuste, en accord avec nos cadres théoriques et, pertinent pour répondre à nos questions de recherche.

Sur le plan des évolutions, nous pouvons d'abord pointer les capsules, à la fois sur le nombre et sur la diversité. En termes de nombre, nous en avons produit 304, ce qui a permis d'enrichir le site. En termes de diversité, nous avons assez rapidement décidé de documenter les aspects visibles et invisibles de l'activité grâce aux capsules de situations de référence et d'auto-confrontations. Nous avons réalisé plus tardivement les capsules des didacticiens experts, qui étaient également prévues dans le projet initial. Nous avons pensé à réaliser des capsules de pairs qui pourraient commenter l'activité des ESFI, mais nous ne l'avons finalement pas fait. En revanche, nous avons réalisé les capsules bilans, qui n'étaient pas prévues. Cependant, les propos des stagiaires sur leurs expériences de stage et de participation au projet Néopass Stages nous semblaient tellement riches que nous avons choisi

de les mettre à disposition des utilisateurs pour témoigner de possibles à mobiliser en formation.

Le site a aussi été enrichi par rapport au projet initial. Nous n'avions pas prévu de proposer la possibilité de visionner des vidéos aléatoires. Nous avons de même rajouté un onglet « Publications » pour documenter les communications et les résultats de recherche. L'onglet « Scénarios » a pris une ampleur inattendue. Nous ne pensions pas proposer une douzaine de scénarios. Cependant, au fur et à mesure de la prise de données longitudinale, les analyses globales intra- et inter-individuelles nous sont apparues réellement porteuses en termes de formation pour proposer des évolutions de gestes professionnels ou des pratiques de mêmes types qui se vivent différemment. Nous avons donc choisi d'enrichir cet onglet et de proposer une organisation en trois onglets qu'il a fallu aménager bien après la conception du site.

Comme nous venons de le souligner, ces adaptations et évolutions ont pu être réalisées au fur et à mesure que la richesse de certains matériaux se révélait en même temps que nous les récoltions. Il convient également de dire que les retours des utilisateurs, formateurs et étudiants (Blondeau et al., 2024; Blondeau, Hanin, Dhondt, et al., n.d.; Blondeau, Hanin, Jacque, et al., n.d.) y ont contribué aussi dans la logique de construction continuée dans l'usage que les deuxième et troisième objectifs de notre recherche englobent.

À l'heure de la rédaction de ce texte, nous travaillons à l'ouverture de la plateforme à d'autres utilisateurs et à la formation de ces utilisateurs potentiels. Nous espérons que leurs pratiques se verront enrichies par ce nouvel outil. Nous espérons aussi qu'ils s'inscriront avec nous dans les choix de la perspective non déficitaire et de la compréhension de la subjectivité des enseignants en formation. Notre troisième espoir est de réunir des témoignages des usages de la plateforme, pour, d'une part, enrichir notre propre répertoire de mobilisations possibles dans des scénarios de formation et, d'autre part, perpétuer notre volonté de conception continuée dans l'usage et d'amélioration de l'outil que nous proposons. Depuis 2026, nous disposons d'une nouvelle plateforme dédiée aux stagiaires des secondaires inférieur et supérieur qui compte

270 capsules. Nous travaillons également à l'élaboration d'une plateforme pour les stagiaires du niveau maternel.

## Références

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe: Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB*. UCLouvain.
- Blondeau, M., Hanin, V., Dhondt, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (n.d.). *Néopass Stages: un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale?*
- Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (n.d.). *Professionnalisation par vidéoscopie: effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages*.
- Blondeau, M., Hanin, V., Lambert, F., Languillier, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Conception continuée de la plate-forme Néopass Stages: le point de vue des formateurs et formatrices et des utilisateurs et utilisatrices. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2\_1(1), 55-76.
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *Néopass Stages*. Néopass Stages. <https://neopass-stages.be/projets/>
- Blondeau, M., Lambert, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs: premiers jalons et études exploratoires. In M. Petit (Ed.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Editions JFD.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.
- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation., Université de Genève.

- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247–256.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 829–856). Presses Universitaires de France.
- Fleming, J. (2014). Engaging Beginning Teachers as Experts in Professional Development. *The New Educator*, 10(3), 166–181.
- Gaudin, C., & Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Eds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 19–30). L'Harmattan.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en Quête de ses Principes, Débats Épistémologiques* (pp. 103–140). Octares éditions.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103–124). Presses de l'Université de Québec.
- Mezzena, S. (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. In *Analyse de l'activité en travail social* (pp. 131–156). Éditions ies.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Education Didactique*, 14(2), 65–84.
- Reynolds, A. (1992). What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1–35.

- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Université Montpellier 1]. <https://www.theses.fr/2001MON14001>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants: Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150–172.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action." *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 4(2), 287–322.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.