REVUE Phronesis

Volume 14, Numéro 4-1, 2025

Néopass Stages : un outil susceptible de générer et soutenir collectivement des transformations de l'activité de stagiaires instituteurs en formation initiale ?

Marc BLONDEAU, Vanessa HANIN et Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut d'analyse du changement dans l'histoire des sociétés contemporaines (IACCHOS)
Université catholique de Louvain, Belgique.

Marc.blondeau@uclouvain.be
vanessa.hanin@uclouvain.be
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Mots-clés : *Vidéoformation ; Collectif ; Réflexivité ; Formation des enseignants*

Résumé : *Notre recherche porte sur l'émergence d'une activité collective, et de son soutien à la réflexivité, chez des étudiant.e.s en formation initiale à l'enseignement, en travail de groupe autour de capsules vidéos de stagiaires en enseignement. L'analyse interactionnelle des échanges, récoltés lors d'autoconfrontations collectives, met en évidence des niveaux de coordination et de réflexivité plus élevés en fonction de la capacité du groupe à identifier des objets de réflexion, des préoccupations ou des systèmes de référence communs. Cet article est également l'occasion d'une réflexion méthodologique sur la manière d'étudier les collectifs de travail.*

Néopass Stages: A tool capable of generating and collectively supporting transformations in the activity of trainee teachers in initial training?

Keywords: *Video training; collective; reflexivity; teacher training*

Abstract: *Our research focuses on the emergence of collective activity, and its support for reflexivity among students in initial teacher training, working in groups around video clips of trainee teachers. Interactional analysis of the exchanges, gathered during collective self-confrontations, highlights higher levels of coordination and reflexivity depending on the group's ability to identify common objects of reflection, concerns, or reference systems. This article also provides an opportunity for a methodological reflection on how to study work collectives.*

Introduction

Dans la formation initiale des enseignants (FIE) en Belgique francophone, la mobilisation du travail collectif relève de plusieurs phénomènes concomitants. Tout d'abord, institutionnellement, la compétence à travailler collectivement est à certifier en fin de *cursus* dans le programme de la FIE (Fédération Wallonie Bruxelles, 2001). Ensuite, en pratique, la massification et la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ont mené à une transformation des pratiques pédagogiques des formateurs universitaires (Fayolle et Verzat, 2009), notamment celle du travail de groupes « pour pallier le déficit d'encadrement dans un enseignement sous-financé » (Crahay et Lecoq, 2017, p. 6). Finalement, pédagogiquement, trois raisons sont pointées pour expliquer l'intérêt grandissant pour le travail collectif (Crahay et Lecoq, 2017) : (1) un changement de paradigme éducatif qui s'écarte d'un modèle strictement transmissif pour emprunter des voies plus actives d'apprentissage soutenu par les pairs autour de tâches, (2) une logique économique d'adaptation de la formation à une économie plus orientée vers les services et qui requiert des compétences collaboratives et (3) une centration sur l'autonomie des individus qui se développe dans l'acquisition personnelle de compétences à travers les échanges avec les pairs.

Dans le contexte de la FIE, comme dans d'autres, la constitution d'un ensemble d'individus en un collectif n'est pas un allant de soi (Caroly, 2010 ; Descombes, 2001 ; Kaufmann, 2010 ; *Kaufmann et al.,* 2016). En effet, le simple fait de rassembler des étudiant.e.s autour d'une table et d'une tâche ne suffit pas à ce qu'ils se constituent en un collectif plus efficace que la somme de ses parties. Cette constitution apparaît même parfois comme un obstacle à dépasser (Meirieu, 1996). Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, si de nombreuses recherches se sont penchées sur les bénéfices et difficultés des modalités de travail collectif, à différents niveaux de formation ou de collaboration dans l'enseignement (Beaumont *et al.,* 2010 ; Kozlowski et Lecloux, s.d. ; Nizet et Monod Ansaldi, 2017), il semble que l'analyse de la constitution d'un collectif résiste à l'investigation (Caroly, 2010).

L'article[1] que nous vous proposons dans ce numéro s'inscrit dans le projet Néopass Stages[2] (Blondeau *et al.,* 2021). Il rend compte d'une recherche qui investigue les aspects réflexifs, en FIE, sous l'angle du collectif et a deux objectifs : (1) analyser les processus interactionnels par lesquels un groupe de travail d'étudiant.e.s en formation initiale (FI) d'instituteurs primaires se transforme ou non en collectif de travail qui dépasse les individus, en traquant « ce qui déclenche » (Barbier et Durand, 2003, p. 111) la coordination de ses membres ; (2) analyser en quoi ce collectif (potentiel), et les réflexions qu'il abrite en son sein, renforcent les processus réflexifs individuels et collectifs suscités par un visionnage collégial d'une capsule vidéoscopique issue de la plateforme Néopass Stages. Nous profitons également de la présente étude pour contribuer à la réflexion méthodologique de ce numéro spécial qui interroge la documentation de la constitution d'un collectif de travail.

Dans un premier temps, à la suite de cette introduction, nous définissons le contexte de notre étude, c'est-à-dire le projet Néopass Stages et son implémentation dans le *curriculum* de formation des instituteurs primaires d'une Haute École Pédagogique (HEP). Nous exposons ensuite les cadres théoriques qui ont soutenu notre démarche de recherche : (1) le développement de la réflexivité à travers la vidéoformation, (2) le travail collectif et (3) l'analyse interactionnelle comme outil d'investigation des relations à l'intérieur des collectifs en constitution. Nous précisons alors les objectifs et questions de recherche que nous avons évoqués *supra*, avant d'exposer la méthodologie de notre étude. Enfin, nous partageons les résultats avant de les discuter et de conclure, en proposant quelques réflexions méthodologiques sur la documentation de l'émergence d'un collectif.

[1] Les auteurs remercient Marlène Dhondt, mémorante, pour sa contribution à cet article.
[2] https://neopass-stages.be/

Contexte

Le projet Néopass Stages

Le projet Néopass Stages (Blondeau *et al.,* 2021) s'inscrit dans la lignée du projet Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011), mais dans un contexte belge. Dans une visée épistémique, il cherche à comprendre l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale et, dans une visée transformative, il ambitionne de fournir des ressources vidéoscopiques pour la formation des enseignants. Il s'articule autour d'une plateforme, disponible sur internet, qui propose des capsules vidéoscopiques d'activités réelles de stagiaires instituteurs primaires en formation et des commentaires par les stagiaires eux-mêmes, issus d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010). Ces capsules sont mobilisées dans des scénarios de FI d'instituteurs primaires. L'étude dont il est question dans ce texte vise à comprendre les effets de cette mobilisation sur les processus de constitution de collectifs et sur le développement de la réflexivité chez les étudiant.e.s.

Implémentation dans des dispositifs de formation

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés à trois cours. Ceux-ci sont dispensés chacun dans une des années de la formation, appelées Bloc 1/2/3 (B1/2/3). Nous en résumons les caractéristiques principales ci-dessous.

	Discipline	Sujet du cours	Année de formation	Étudiant.e.s	Vidéos utilisées
1	Didactiques des mathématiques	Apprentissage des nombres en première primaire	B3	E1, E2, E3, E4	Fanny : La maison de 10
2	Psychopédagogie	La méthode « Britt-Mary Barth » (BMB) de l'apprentissage de l'abstraction	B2	E5, E6, E7, E8	Noémie : les noms propres (BMB)
3	Psychopédagogie	Les gestes professionnels	B1	E9, E10, E11, E12, E13	Frédéric : la lettre B

Tableau 1. Dispositifs pédagogiques proposés aux étudiant.e.s

L'activité 1 se déroule en B3, en préparation du stage en première primaire et vient illustrer les cours théoriques sur les premiers apprentissages numériques. La méthodologie est inspirée de Serres et Goigoux (2015) et propose un travail en quatre grandes étapes, qui alternent chacune moments individuels, en petits groupes de quatre ou cinq étudiant.e.s et des partages en groupe classe (40 étudiant.e.s) :

1. Décrire les faits observés le plus précisément possible ;
2. Par groupes, choisir un moment et faire des hypothèses sur les comportements, les préoccupations et les raisons d'agir de l'enseignante ;
3. S'interroger sur les conflits de normes et sur les dilemmes rencontrés : "En procédant comme elle l'a fait, qu'est-ce que l'enseignante a gagné ? Qu'a-t-elle perdu ?" (≠ dimensions) ;
4. Rechercher quelles alternatives s'offraient à elle.

Après les discussions menées autour de ces quatre consignes, les capsules d'autoconfrontation sont présentées aux étudiant.e.s pour croiser leurs réflexions avec celles de la stagiaire en action, pour qu'ils comprennent ses préoccupations, les raisons de ses actions, ses émotions, ses réflexions, ses hésitations ou ses dilemmes.

L'activité 2, proposée en B2, porte sur un partage et une analyse de pratique à la suite d'un essai en stage de la méthodologie de Britt Mari-Barth[3]. Une première question est posée aux étudiant.e.s afin qu'ils et elles identifient ce qui a bien fonctionné et ce qui serait à améliorer lorsqu'ils et elles ont presté la leçon. La situation de référence et les entretiens d'autoconfrontation d'une étudiante qui a mené une leçon de ce type est ensuite projetée. Les étudiant.e.s reçoivent un document comprenant des questions, à travailler d'abord seul.e.s, puis en petits groupes de quatre ou cinq étudiant.e.s, puis en groupe classe pour un partage général. Ces questions portent sur l'identification de moments semblables ou différents de ses expériences propres, les commentaires de l'étudiante filmée, les liens avec sa pratique et la théorie et la projection vers une pratique future. Lors des mises en commun, la formatrice rebondit sur les propos des étudiant.e.s pour mettre en évidence les pratiques de l'étudiante filmée qu'elle a repérées comme (in)efficaces afin d'approfondir ou de compléter les réflexions des étudiant.e.s.

La troisième activité, menée en première année de formation, vise la reconnaissance et la réflexion sur les gestes professionnels. Elle est inspirée de Blondeau et Van Keirsbilck (2015). Lors de celle-ci, les étudiant.e.s sont invités à observer une vidéo de pairs en se demandant s'il ou elle a l'air (ou pas) d'un « vrai monsieur » ou d'une « vraie madame »[4]. Cette consigne simple est efficace en première année car elle engage les étudiant.e.s sur leurs représentations et croyances, plutôt que sur leur bagage théorique qui est assez mince. Ainsi, des gestes professionnels de base, maîtrisés ou non par les pair.e.s, sont mis à jour et discutés. Les étudiant.e.s sont ensuite invités à positionner eux-mêmes leur maîtrise par rapport à ces gestes et à en proposer d'autres qui n'apparaissent pas dans la capsule visionnée, mais qu'ils ont jugé importants dans leurs premières pratiques. Des capsules d'autoconfrontation sont ensuite regardées pour relancer le débat en tenant compte de l'avis du stagiaire filmé.

Cadre théorique

Réflexivité et vidéoformation

Dans ce texte, nous envisageons le développement des compétences professionnelles des étudiant.e.s sous l'angle de la réflexivité développée au sein d'un collectif d'étudiant.e.s amené.e.s à réfléchir sur des artefacts vidéo, réalisés à partir d'expériences de pair.e.s. Nous concevons la réflexivité, à la suite des travaux menés dans le domaine (Altet, 2010 ; Chaubet *et al.,* 2018 ; Derobertmasure, 2012 ; Perrenoud, 2012 ; Viau-Guay et Hamel, 2017) comme un processus systématique d'élaboration de sens qui lie l'expérience vécue à d'autres expériences ou à des concepts théoriques, amenant l'apprenant.e à la décrire, l'analyser puis expérimenter les pistes de solutions trouvées dans le but de restaurer un équilibre perdu ou recherché.

La réflexivité est une pierre angulaire du métier enseignant. Le développement d'une posture réflexive chez les étudiant.e.s, en ce qu'elle encourage l'apprenant à reformuler et à adapter les savoirs acquis en formation en savoirs utilisables dans la pratique, à formaliser ses savoirs d'expérience et à faire évoluer ses connaissances et croyances *a priori* apparaît comme un levier de développement professionnel important. Les recherches montrent en effet que les étudiant.e.s en FI considèrent les savoirs théoriques comme peu utiles au regard des questions qu'ils se posent et de leurs attentes pour survivre en classe (Caron et Portelance, 2017 ; Perez-Roux, 2015). Les (futur.e.s) enseignant.e.s délaissent donc les contenus vus en FI pour fonder leur agir professionnel essentiellement sur leurs croyances et connaissances *a priori* sur l'acte d'enseigner, qu'ils ont intériorisées au fil de leur propre scolarité (Saussez et Paquay, 2004 ; Vause, 2010 ; Verloop, Van Driel et Meijer, 2001).

---

[3] Dans son ouvrage "L'apprentissage de l'abstraction" (1988), Britt Mari-Barth propose, entre autres, une méthode d'enseignement-apprentissage de concepts par la présentation aux élèves d'exemples « oui » (qui contiennent toutes les caractéristiques du concept à découvrir) et « non » (qui peuvent contenir certaines caractéristiques du concept, mais pas toutes). Sur la base de ces exemples, les élèves infèrent l'ensemble des caractéristiques, auquel le nom du concept est accolé par la suite.

[4] En Belgique francophone, les instituteurs et institutrices sont appelé.e.s par les élèves par Monsieur ou Madame, suivi du prénom. Ils sont donc dans la classe de Monsieur Marc ou de Madame Vanessa.

Cependant, ces dernières se révèlent insuffisantes pour faire face à la réalité actuelle du métier (Romainville, 2006) et, de son côté, la théorie est indispensable pour éviter l'adoption aveugle de prescriptions, dépasser le sens commun, prendre une distance critique par rapport à la pratique et pouvoir la conceptualiser afin de l'ajuster et la bonifier (Altet, 2010 ; Viau-Guay et Hamel, 2017).

Si la réflexivité est mobilisée en FIE, elle ne fait que rarement l'objet d'un enseignement/apprentissage dédié ou d'un accompagnement spécifique (Bocquillon *et al.,* 2018), ce qui est problématique étant donné qu'elle ne s'acquiert pas naturellement (Colognesi *et al.,* 2019 ; Perrenoud, 2012). Par ailleurs, plusieurs travaux pointent le difficile rapport des stagiaires à la réflexivité (Balslev et Gagnon, 2019 ; Perez-Roux, 2012 ; Caron et Portelance, 2017). Entretenant un rapport instrumentalisé avec leur formation, ils ne voient pas toujours le sens de ces pauses réflexives et sont souvent à la recherche de solutions toutes faites et immédiates pour valider leurs crédits relatifs aux deux volets de la formation (Perez-Roux, 2012 ; Perrenoud, 2012).

Trois grands types de processus réflexifs peuvent être développés et mis en œuvre pour porter un regard réflexif sur leur pratique (Clerc et Agogué, 2014 ; Derobertmasure, 2012). Les processus réflexifs de niveau 1, incontournables à la mise en place de toute pratique réflexive visent à « faire état de… », à mettre en évidence des éléments importants. Les processus réflexifs de niveau 2 consistent à mettre des éléments de la pratique en perspective par rapport à une norme. Finalement, les processus relevant du niveau 3 sont orientés vers le futur. Le tableau 2 présente les 13 processus réflexifs recensés par les auteurs selon ces trois niveaux.

Niveau	Processus réflexif	Définition
1	Narrer/décrire sa pratique	Décrire sa pratique
	Questionner	Se poser des questions sur sa pratique, mais sans y apporter de réponse
	Prendre conscience	Prendre conscience de certains éléments de sa pratique.
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Identifier les difficultés, les problèmes rencontrés dans sa pratique.
2	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Justifier sa pratique selon ses préférences, une tradition.
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Justifier sa pratique en fonction d'arguments contextuels.
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Justifier sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques.
	Intentionnaliser sa pratique	Établir un lien entre sa pratique et l'objectif fixé au départ.
	Évaluer sa pratique	Évaluer les effets de sa pratique et apprécier la manière dont elles satisfont les attentes de formation.
	Diagnostiquer	Identifier la (les) raison(s) pour la (les) quelle(s) on agit d'une certaine manière.
3	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Proposer une ou plusieurs alternatives à sa pratique.
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Proposer plusieurs alternatives, les évaluer et sélectionner la plus adéquate.
	Théoriser	Au départ de sa pratique, formulation de règles, de théories en vue de la pratique future.

Tableau 2. Treize processus réflexifs selon les trois niveaux de réflexivité (Derobertmasure, 2012)

La littérature tisse des liens serrés entre la réflexivité et la vidéoformation (Gaudin et Chaliès, 2015), dont l'usage en formation se répand depuis une vingtaine d'années, principalement en raison des avancées technologiques qui ont rendu son usage plus aisé (Gaudin et Chaliès, 2015). Parmi les diverses visées des formateur.trice.s de son usage en formation (Viau-Guay et Hamel, 2017), et les effets majoritairement relevés sur les étudiant.e.s (Gaudin et Flandin, 2014), le développement de la réflexivité est pointé comme un effet majeur (Tripp et Rich, 2012 ; Viau-Guay et Hamel, 2017).

La vidéoformation, en effet, est un outil efficace de convocation du réel dans la FIE. Il favorise une réduction de l'écart théorie-pratique (Brunvand, 2010 ; Gaudin *et al.,* 2018), car il constitue un *artefact* de choix pour approcher l'activité et explorer les situations de classe (Gaudin et Chaliès, 2015). Il permet ainsi le développement des compétences d'observation, d'analyse et de mise en lien des situations observées avec les situations vécues personnellement.

Travail collectif et collectif de travail

La question de l'évolution du travail collectif ou coopératif de personnes coordonnées en groupes ou équipes, vers la constitution en un collectif de travail qui dépasse la somme des individus est une préoccupation abondamment traitée dans la littérature (Caroly, 2010), parfois même jusqu'à considérer le collectif lui-même comme un individu (Descombes, 2001). Caroly (2010, p. 61) relève « trois conceptions des relations entre activité collective et activité individuelle selon différents auteurs :

- L'activité collective est issue de l'activité individuelle en interaction avec les dimensions instrumentales et collectives du travail ;
- L'activité collective est un système composé de plusieurs actions individuelles ;
- L'activité collective correspond à l'activité d'un ensemble d'opérateurs appartenant à une équipe ou un groupe. »

Dans la première conception, l'activité collective est étudiée à travers les interactions entre activités individuelles et collectives en lien avec les artefacts de travail qui en constituent l'environnement. Le collectif émerge ainsi de « la réélaboration des règles dans un but d'adaptation au contexte et d'amélioration de la fonctionnalité du groupe » (Caroly, 2010, p. 64). La deuxième conception envisage le collectif comme émergeant d'un système complexe coordonnant les activités individuelles, non seulement dans la relation du sujet à l'objet de travail, mais aussi dans les relations aux autres sujets, que ce soit physiquement ou à travers des instruments, des outils ou des signes. On ne peut ainsi envisager la performance collective qu'en dépassant l'analyse des seuls acteurs et de leurs interactions. La troisième conception ne relève pas uniquement de la considération de la performance, mais s'intéresse aussi au groupe comme ressource de l'individu pour déployer son activité.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons principalement que le collectif se construit grâce à des interactions entre les individus qui le constituent et entre ceux-ci et leur environnement de travail, pour construire plus ou moins explicitement des règles de fonctionnement, afin de réaliser une tâche commune, grâce à une construction qui dépasse les individus et sert de ressource à leur activité. À l'instar de Kaufmann (2010), nous considérons donc que, dans le collectif, se loge une hétéronomie, qui module à la fois une face obligeante, faite de contraintes, et une face possibilisante, faite de ressources. Nous étudions donc de quelle manière l'ordre peut surgir à partir des flux d'activités apparemment désordonnés de divers acteurs, en cherchant à savoir ce qui permet l'instauration d'une forme de stabilité qui les rassemble, en fonction de leurs intentions, et des significations qu'ils attribuent à leurs actions et à celles des autres acteurs investis dans la même situation.

L'analyse interactionnelle

S'appuyant sur les travaux menés en sciences du langage (e.g., sociolinguistique, analyse conversationnelle et analyse du discours), l'analyse des interactions langagières s'est progressivement étendue aux champs des sciences de l'éducation et de la psychologie du travail (Filliettaz *et al.,* 2020 ; Nguyen *et al.,* 2020) avec l'objectif de vouloir rendre compte du rôle d'autrui dans le développement des connaissances et compétences des individus (Fillietaz *et al.,* 2021). L'interaction y est définie comme « le processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (Filliettaz, 2018, p. 15).

Les processus langagiers impliqués dans les interactions ont un double statut (Filliettaz *et al.,* 2020 ; Vinatier *et al.,* 2018). Ils sont considérés comme un objet d'étude lorsque l'analyse porte de manière prioritaire sur les processus de coordination qui se manifestent lorsque les participants s'engagent dans des formes d'interdépendance et d'intercompréhension, pour faire face ensemble aux enjeux de la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils constituent aussi une méthode et un outil d'analyse en ce qu'ils invitent à poser un regard particulier sur ces processus de coordination dans l'action. Dans ce second cas, on s'intéresse aux processus de co-construction de significations partagées (Kress *et al.,* 2001), au-delà des processus d'apprentissage des apprenants et des pratiques des formateurs (Zogmal et Durand, 2020).

En clinique de l'activité, différents registres d'interactions sont identifiés. Le registre interpersonnel renvoie aux interactions langagières entre les individus. Kostulski (2001, p. 177) parle « des lieux où s'engagent des processus d'influence ». Ce registre est en lien étroit avec des processus intrapersonnels. Effectivement, les échanges avec autrui, conduisent l'individu à réinterroger sa pratique à la lumière des négociations intersubjectives telles qu'elles se sont données à voir au travers des répliques des autres interlocuteurs. Le langage apparaît donc comme un puissant instrument de conceptualisation et de développement de la pensée (Fillietaz et Lambert, 2019) en ce que la confrontation de points de vue incite à réexaminer, requestionner et justifier ses propres conceptions et connaissances (Filliettaz et Lambert, 2019 ; Vinatier *et al.,* 2018). Ce postulat selon lequel les interactions peuvent constituer de puissants leviers d'apprentissage a été confirmé par un nombre significatif de travaux (Fillietaz *et al.,* 2020 ; Nguyen *et al.,* 2020 ; Zogmal et Durand, 2020).

Les analyses empiriques se sont surtout attelées à documenter le rôle des interactions sociales dans les processus d'apprentissage au travail. Dans l'ensemble des contextes investigués, les dispositifs mis en place invitent les apprenants à entrer en interactions autour d'une problématique vive dans le champ professionnel concerné, vécue ou non par l'un d'eux. Il s'agit d'entrer dans une démarche de réflexion et d'analyse collective. Les résultats mettent en évidence des effets positifs en termes de mobilisation et de fabrication de connaissances, d'une part, et de processus de socialisation professionnelle, d'autre part (Fillietaz *et al.,* 2021).

Questions de recherche

À la lueur de la littérature exposée ci-dessus, nous avons élaboré les questions de recherche suivantes pour traduire nos deux objectifs de recherche, qui portent, d'une part, sur le collectif et sa constitution et, d'autre part, sur les niveaux de réflexivité.

1. Comment s'organisent les interactions langagières des étudiant.e.s mis au travail autour d'une capsule vidéo (objectif 1) ? Un collectif émerge-t-il de ces interactions ?
2. Cette articulation collective des individus ou l'émergence de ce collectif permet-il de toucher à des niveaux supérieurs de réflexivité ?

Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive qualitative qui vise à éclairer un phénomène qui se déploie dans un contexte particulier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2016). Plus particulièrement, nous envisageons une approche phénoménologique, car notre méthodologie est construite comme une « démarche visant à étudier la conscience humaine » qui « met l'accent sur le vécu de l'individu et sur l'expérience subjective » (Anadón, 2006, p. 19), ce que nous faisons en ciblant les expériences vécues. Pour éclairer nos questions de recherche, dans un premier temps, nous avons rassemblé un échantillon d'étudiant.e.s volontaires pour chacun des cours que nous avons filmés. Il y en a treize en tout. Nous les avons éclairé.e.s quant à la méthodologie, la non-obligation, l'anonymisation des données, le droit de retrait et le caractère non évaluatif de leur participation. Nous avons filmé les trois cours et avons, le jour même, ou le lendemain, procédé à un entretien d'autoconfrontation collectif (EAC) pour chacun des groupes. Un entretien d'autoconfrontation (EA) est un entretien par lequel un acteur est invité, sur la base de traces de son activité, à se resituer dans la situation étudiée pour exprimer son point de vue, forcément subjectif, sur la situation (Boubée, 2010). Il permet dès lors d'accéder aux critères d'intelligibilité de l'activité de l'acteur.

L'utilisation d'une trace est utile pour éviter autant que faire se peut une recomposition normative des événements *a posteriori* (Theureau, 1992). Dans le cadre de notre recherche portant sur l'activité collective, il nous a semblé pertinent de nous livrer à un EAC, c'est-à-dire un entretien durant lequel un groupe de sujets s'exprime sur l'enregistrement de l'activité d'un ou de plusieurs sujets (Mollo et Falzon, 2004), afin de mettre à jour la manière dont les interactions qui surgissent s'organisent potentiellement, et permettent l'émergence d'un collectif qui dépasse la juxtaposition des points de vue.

Nous avons retranscrit les propos et les *verbatims* ont été découpés en unités de sens (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons classé celles-ci selon une méthode mixte (L'Écuyer, 1990) comprenant des catégories préétablies et des catégories émergentes, venant interroger les premières. Notre grille d'analyse *a priori* est un tableau à double entrée qui contient, en ordonnées, le détail des niveaux de réflexivité de Derobertmasure (2012), exprimés en comportements observables, et, en abscisse, les trois niveaux d'analyse développés par Leblanc *et al.* (2013, p. 11) pour étudier des configurations de classes particulières et la dimension interindividuelle et collective de l'activité enseignante. Ces trois niveaux sont : (1) le niveau de l'activité individuelle qui comprend ce que l'étudiant fait, ressent, pense, perçoit, mobilise en pensée, etc. et ce qui nourrit ses actions, (2) le niveau de l'articulation collective des activités qui entend que l'activité d'un étudiant est analysée en tant qu'elle est perçue et significative pour un autre étudiant selon ses préoccupations du moment, ainsi que des phénomènes de divergences-convergences entre les actions et préoccupations des différents acteurs et (3) la configuration de l'activité collective qui comprend les traces d'auto-organisation à partir des individus de configurations permettant la répartition et la stabilisation des processus d'articulation dans des formes qui, à la fois, contraignent et offrent des potentiels d'action aux étudiants. Ainsi, à travers cette grille, nous observons comment les interactions surgissent et structurent les propos des étudiant.e.s, ainsi que le collectif qui émerge, ou non.

La validation des analyses a été assurée par la triangulation des méthodes de récolte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), en veillant à la cohérence des données filmées et de celles issues de la verbalisation. Nous avons ensuite assuré la pertinence des classements par triangulation des chercheurs en doublant les analyses sur un large échantillon du *corpus* pour comparer les points de vue et prendre de la distance sur les classements réalisés (Mukamurera *et al.,* 2006). Les désaccords ont été résolus par discussion jusqu'à obtention d'un consensus (Ria *et al.,* 2003).

Résultats

Les résultats sont présentés en deux temps en suivant la structuration de nos questions de recherche. Un premier volet documente la manière dont émergent ou non les collectifs à travers les interactions, envisagées sous l'angle des interactions langagières. Un deuxième volet compare la nature des processus réflexifs mis en œuvre par les étudiants lors de leurs prises de paroles individuelles et lorsqu'ils se constituent en collectif.

De l'activité individuelle à l'émergence d'un collectif

Dans ce point, nous nous intéressons successivement à des épisodes documentés dans lesquels apparaissent, d'une part, une juxtaposition de préoccupations individuelles sans constitution d'un réel collectif et, d'autre part, l'émergence d'une activité collective autour d'une réflexion commune, de préoccupations communes ou d'un système de référence commun.

Exemples de juxtaposition de préoccupations individuelles et d'obstacles à l'émergence du collectif

Pour bien saisir l'analyse qui suit, rappelons ici que l'activité proposée aux étudiants de B2 était, d'une part, d'identifier et de partager entre eux les points forts et les points à améliorer de leur expérimentation sur le terrain du BMB et, d'autre part, d'alimenter cette réflexion avec le visionnage de l'EA d'une étudiante-stagiaire, qui a également fait usage du BMB dans sa leçon.

De manière générale, l'analyse des échanges entre les quatre étudiants fait ressortir une juxtaposition de préoccupations individuelles plutôt qu'une articulation de celles-ci.

E6 : Bah, moi personnellement je me dis que j'aurais pas pu [improviser des exemples à la volée] puisque c'était des photos d'œuvres d'art. Donc je repense à ma propre leçon et je me dis « bah moi, j'aurais pas pu prendre des nouvelles œuvres, tout était déjà mis en place sur le projecteur[5] ».
E5 : Moi, à ce moment-là, je trouvais justement que c'était un peu la difficulté de BMB, c'est de vraiment prévoir et anticiper ce que les enfants vont dire, parce qu'on n'en sait rien au départ. Et nous, on a toutes les étapes dans notre tête et on veut arriver au bout alors qu'il peut y avoir des choses qui ne se passent pas comme prévu. (…) Pour moi, c'est le point fort de Noémie., de pouvoir venir avec des contre-exemples et avoir bien préparé sa leçon. (…) Franchement, je pense avoir pu réfléchir à mes exemples, mais franchement je n'ai pas su trouver des contre-exemples ou même des exemples pour lesquels je me suis dit : « bon, je vais les prendre en plus si jamais il y a un petit couac », je me suis contenté du minimum.
Chercheur : Du minimum ?
E5 : Bah, du minimum. Une fois que j'avais 6 ou 7 textes descriptifs et d'autres textes, je n'ai pas forcément été plus loin en me disant : « bah, prends-en 4 en secours si jamais il faut montrer des textes ou aller peut-être plus loin pour montrer les exemples ». (…) Voir dans la vidéo qu'elle a eu des petits couacs et qu'elle a reconnu que parfois, elle avait pas d'autres exemples, je trouvais que c'était un atout pour cette leçon. (L153-186)
E6 prend la parole en précisant que sa leçon n'est pas concernée par cette pratique. E5, de son côté, questionne sa pratique du BMB à la lumière de ce qu'il a appris théoriquement sur cette approche et de la prestation de la stagiaire. Cette réflexion le conduit à formuler une piste de régulation pour sa pratique future. Dans l'échange, on perçoit très clairement que E5 entre dans l'activité avec l'objectif de questionner, de faire évoluer et d'enrichir ses pratiques actuelles, en d'autres termes, avec une visée de professionnalisation.
E8 : Moi ce qui m'arrangeait dans la leçon avec les élèves, c'est que lorsqu'ils me proposaient une hypothèse, ils m'annonçaient déjà ce qui allait se retrouver dans mes autres exemples. Donc ça me permettait de dire : « ok, bah maintenant, comme tu as dit ça, si je te mets cet exemple-là dans la colonne « oui », qu'est-ce que tu me dis, est-ce que on peut faire des liens ?... et donc ça me permettait de….
Chercheur : quand Noémie dit ça, toi, tu te dis : ok, ça je sais le faire aussi.
E8 : Oui, c'est ça. (…)
E7 : Oui, moi personnellement, quand j'entends ça heu, je suis toujours sur mon optique de « j'ai pas presté ma leçon ». Et je me dis « heureusement », parce que je suis fort stressée. Et du coup, je sais que les imprévus comme ça, ça me stresse beaucoup. C'est une chose de préparer à la maison et de savoir qu'on va mettre ça là et là. Mais quand on est sur le terrain et qu'on voit que ça se passe pas comme prévu… (L185-200)
E8 valide sa pratique lors du visionnage de l'EA de la stagiaire, mais ne va pas plus loin. E7, de son côté, est embêté de ne pas avoir presté sa leçon car il se retrouve dépourvu de point de comparaison.

La consigne de partir de sa propre expérimentation du BMB pour analyser la vidéo de l'EA de Noémie et l'absence de définition d'un but commun pour l'activité d'échange en groupe rend la décentration plus difficile et, de ce fait, encourage les positionnements individuels plutôt qu'une réelle activité collective. La place importante des interventions du chercheur dans l'échange appuie ce constat.

Dans un deuxième extrait des échanges en B2, les étudiant.e.s se positionnent sur l'enchaînement « expérimentation sur le terrain- cours théorique ».

E5 : Elle [la formatrice] demande pourquoi vous avez choisi votre premier exemple et sur quoi vous vous êtes basés pour le choisir. Je suis un peu comme Noémie, je me disais « en fait, t'as pas trop réfléchi à pourquoi t'as choisi cet exemple-là ». (…) Et je suis aussi même un peu déçue parce que je me dis « tout ça, j'aurais voulu l'avoir avant mon stage en fait », pour pouvoir faire quelque chose de bien. Il y a peut-être des gens qui se sont plantés sur BMB parce qu'ils n'avaient peut-être pas des

[5] E6 évoque la difficulté d'improviser à la volée des exemples « oui » et « non » puisque, sa leçon portant sur un courant artistique, elle peut difficilement produire à la demande des exemples d'œuvres autres que ceux préparés. L'adaptation en cours de leçon est donc plus complexe que pour une notion de grammaire, par exemple, où les stagiaires peuvent plus facilement un exemple adéquat sur le moment, puisqu'il « suffit » de trouver le bon mot et de l'écrire au tableau.

petits tuyaux et des petites choses qui étaient claires pour eux. Et donc je suis un peu piégée et perturbée à ce moment-là avec toutes ces questions qu'elle pose. (…)
E6 : Oui, pour rebondir sur ce que E5 dit, en fait, honnêtement je ne voyais pas l'intérêt, à ce moment-là, d'avoir ce cours. Parce que je me dis, « oui, pour une prochaine leçon sur BMB… » mais moi, personnellement, sauf si j'y suis obligée, je ne referai plus de leçon BMB. Et je me disais « pourquoi [faire cette activité] maintenant ? ». On l'a déjà tous fait, on a eu nos évaluations…
E7 : Personnellement, je suis pas trop d'accord, parce que justement, c'est un retour. Il faut qu'on l'ait vécue pour pouvoir s'évaluer après. La théorie c'est bien mais sur le terrain, c'est différent. On ne se serait peut-être pas rendu compte de certaines choses si on ne l'avait pas faite. Moi je trouve que c'était utile. (L796-816)

Contrairement à l'épisode précédent, on voit ici que la question interpelle l'ensemble des étudiants. Bien qu'ils partagent des avis divergents sur la question, ils sont tous préoccupés par l'enchaînement des deux activités. Ainsi, E5, toujours, dans une logique de professionnalisation, est déçu de ne pas avoir pu bénéficier de la séquence théorique pour construire et prester sa leçon. E7 partage une vision similaire de la formation en soulignant l'importance d'articuler la théorie et la pratique pour développer ses compétences professionnelles. E6 s'inscrit dans une logique opposée : il ne voit pas l'intérêt du cours alors que l'évaluation a déjà eu lieu. Ce dernier entretient donc un rapport instrumental à la formation, c'est-à-dire qu'il perçoit les activités de formation en termes de crédits à valider et non de compétences à développer. L'analyse montre, qu'en dehors du dispositif en lui-même qui induit une lecture autoréférencée de la leçon de la stagiaire (du fait que les étudiants sont invités à apprécier leur propre expérimentation sur le terrain), la divergence de rapport à la formation des étudiants (et donc de système de référence) rend les échanges peu féconds et empêche une réelle articulation des perspectives individuelles.

Dans un troisième extrait, issu des échanges en B1, les étudiant.e.s avaient pour consigne d'identifier ce qui, selon eux faisait du stagiaire filmé « vrai Monsieur ». Nous voyons ici comment la consigne les interpelle tous, tant au niveau de la forme (« vrai Monsieur ») que du fond (ils ne s'estiment pas ou peu légitimes pour se positionner par rapport au métier alors qu'ils ne sont qu'en B1). Elle n'est cependant pas interprétée de la même manière par les quatre étudiants.

E11 : Moi personnellement, c'est la question qui m'avait dérangé. (…)
E12 : Le terme utilisé m'a aussi dérangé. J'étais…
E9 : C'était pas la bonne formulation. Ça nous a perturbés…
E12 : Le « vrai Monsieur ». Et puis, après, se dire « oui mais quoi ? est-ce que c'est plutôt… » Déjà, il y avait là un blocage. Et ensuite, qu'est-ce qu'on peut se dire à propos du métier ? Il y avait un double blocage. (…)
E13 : Je te rejoins dans le sens où on regarde une vidéo, puis on nous pose une question. Mais on est en première année. On sait pas, en fait, ce qui fait un vrai instituteur ou pas. (…)
E10 : Après je pense que c'est, justement, comme on le voit en sciences avec les démarches… C'est un peu nos hypothèses. (…) Par la suite, on est revenu sur la vidéo où il s'autoévaluait lui-même. Et puis on est revenu sur nous, ce qu'on avait pensé de lui et on a un peu comparé. Donc je pense que c'était le but de voir, justement, qu'est-ce qu'on pense globalement de ce qu'est un vrai monsieur pour nous.
E9 : En fait, elle demandait ce qu'on pense. Donc pas forcément au niveau de l'idée, mais juste nos opinons. (L221-277)

Ainsi, E12 et E13 perçoivent ce qui est attendu d'eux en termes d'identification des « bons » et des « mauvais » gestes professionnels du stagiaire et, ne se sentent pas assez outillés que pour pouvoir apporter la réponse attendue par le formateur. Cette attitude reflète un rapport instrumental à la formation qui se caractérise par le dosage, par l'étudiant, de son investissement en fonction des critères de certification plutôt que d'une anticipation des connaissances et compétences dont il aura besoin pour son futur métier (Perrenoud, 2013). Cette posture d'anticipation est caractéristique d'un rapport de professionnalisation à la formation. La lecture que E9 et E10 se font des consignes relève davantage de cette perspective. Pour eux, il s'agit de recueillir leurs conceptions initiales du métier et cela, afin de leur permettre d'en prendre conscience, d'échanger à ce propos entre pairs et de les confronter à la pratique du stagiaire afin de les questionner et éventuellement, de les faire évoluer.

Cette divergence de systèmes de référence pour lire la formation et le besoin important des étudiants de B1 de faire avaliser leurs rationnels et leurs idées par le formateur peut expliquer que les prises de parole soient peu articulées et que le groupe ne s'érige pas en collectif.

Exemple d'émergence de l'activité collective autour d'une réflexion commune

A contrario, dans le même cours, un premier échange entre les étudiants est déclenché par E11 à la suite de l'intervention de la formatrice qui soulève l'état de fatigue du stagiaire filmé, Frédéric, à la fin de sa journée de travail. E11 réagit car il n'a pas vécu la même expérience en stage. Surpris, E9 l'invite à étayer son propos. Ceci étant fait, E9 rebondit pour partager son propre ressenti et préciser que la fatigue ressentie dépend du type de stage presté (observation ou enseignement).

> E11 : Oui, à ce moment-là aussi, quand Madame XX a expliqué : un prof qui se fatigue à la fin de la journée etc… C'est pour ça que j'avais changé de position et que je la regardais un peu plus intensément. Je me suis dit « ben non ». J'ai fait l'expérience moi-même et à la fin de la journée j'étais pas du tout fatigué.
> E9 : Tu n'étais pas fatigué à la fin de ton stage ?
> E11 : Ben non. Chaque journée de stage, c'était la même chose. Je rentrais avec mon père, je faisais les cours, j'allais à la salle, puis j'allais faire un foot et puis je rentrais faire mes prépas pour la journée qui suivait. Mais je ressentais aucune fatigue. (L63-70)
> Cette clarification permet à E11 de préciser son contexte de stage et de réaffirmer son ressenti. E10 et E12 interviennent pour appuyer le ressenti de E9.
> E10 : Je rejoins E9 sur la fatigue. Et que, je pense que oui, c'est quand tu es sollicité par les élèves, quand tu interagis avec eux, en fait, sans arrêt, là c'est fatigant. (L79-80)
> E12 : Je me sentais aussi épuisé à la fin de mon stage. Et là je le voyais bien, tout le temps se faire solliciter, c'est lourd. Je me revois, en classe, avec tous les élèves qui viennent : « Monsieur E12, est-ce que vous pouvez m'expliquer ? ». (L86-88)

Cet épisode fait sens pour quatre des cinq étudiants du groupe (pas d'intervention de la part de E13), avec des vécus individuels convergents pour trois d'entre eux et divergent pour E11. Au niveau interindividuel, on peut dire qu'il y a une certaine articulation des réflexions individuelles. Cette réflexion commune sur la fatigue enseignante constitue donc un point d'articulation des activités individuelles qui permet l'émergence d'une activité collective.

Exemples d'émergence de l'activité collective autour de préoccupations communes

À la suite de l'extrait du point précédent, l'intervention de E12 fait écho chez E9 qui poursuit et nourrit l'échange en partageant un autre constat qu'il a fait en visionnant la leçon du stagiaire : il est impressionné par la capacité de ce dernier à garder son calme malgré l'avalanche de sollicitations des élèves.

> E9 : Et donc, il faut rester calme.
> E12 : Oui, toujours.
> E9 : Et prendre le temps de répondre correctement à l'élève et tout. De temps en temps, comme il disait à un moment, « ta question doit être intelligente » ou un truc comme ça. C'est un peu plus fort, entre guillemets, comme réaction mais ça reste gentil comme réaction quoi tu vois. Moi si un moment je pète une case, je fais « non, non, juste, pose pas de question et c'est tout quoi ». Et là il reste hyper calme pendant tout le truc et c'est ça qui est encore plus fatiguant je trouve. C'est de réfléchir à chaque fois à la manière dont tu dois parler pour être sûr que tous les enfants soient respectés. (L113-121)
> E9 ouvre le débat en faisant le lien avec sa propre pratique et en pointant la difficulté de devoir penser les choses avant d'agir. E13 rebondit en orientant la réflexion sur l'importance d'anticiper un maximum de choses non plus sur la gestion des comportements des élèves, mais sur les contenus enseignés.
> E13 : Et donc, c'était très très compliqué de les amener là où je voulais les amener. C'était des questions où je les voyais devant le truc et, ils ne savaient absolument pas quoi faire. C'était tout le temps une remise en question. C'est ça qui était fatiguant en fait. C'était vraiment la remise en

question de « si on me pose cette question-là, qu'est-ce que je dois répondre pour l'amener à faire ce que j'ai envie qui fasse mais sans lui donner la réponse ? » (…)
E9 : Il faut pouvoir donner les bons indices
E13 : Donner les bons indices sans donner la réponse. Et tu ne peux pas dire « ben, non attend, je te réponds demain ». En fait, ça ne marche pas. Et ils sont là, ils sont en attente de quelque chose de toi et tu es obligé de leur donner même si ce n'est pas forcément ce que tu voulais donner à ce moment-là. C'est quelque chose qui moi m'a fort marqué face à mon activité en fait. De me dire « bon ben je me suis plantée ».
E9 : J'avais peur de leur donner une réponse ou de leur donner un indice qui, au final, allait pas les aider. C'est hyper difficile de trouver le bon truc à dire au bon moment. Donc c'est sûr que parfois on doit un peu dire des trucs sans vraiment trop savoir si c'est bien ou pas. (L129-151)

L'échange entre E9 et E13 leur permet de formaliser leurs constats : rebondir adéquatement aux sollicitations des élèves requiert un travail d'anticipation, notamment en termes de « bons indices ». Bien que E10 et E12 ne prennent que très brièvement la parole pour acquiescer, leurs interventions attestent d'un système de référence partagé avec les deux autres étudiants et donc d'une compréhension commune de ce qui se dit.

Plus loin, l'intervention de E11 montre que celui-ci manifeste également de l'intérêt pour la réflexion en cours. Il formalise les choses en parlant d'improvisation, amène E13 à approfondir sa réflexion et E9 à distinguer deux types d'improvisation (celle qui concerne la gestion de classe et celle qui concerne le contenu-matière).

E11 : Après ça dépend pour chaque personne. Tu vois, par exemple, j'ai pas du tout de mal à aller dans l'improvisation. J'ai ma préparation et je m'y tiens. Mais quand il s'agit d'improviser, je suis aussi présent. (…) Tu as des personnes qui s'en servent pour réfléchir directement. Tu as d'autres personnes qui prennent un peu plus de temps pour trouver les bons mots. (…)
E9 : Mais ce n'est pas n'importe quelle improvisation, hein. C'est pas juste une improvisation de « il y a un truc qui se passe dans la classe et tu dois réagir ». Ici c'est vraiment une improvisation par rapport à ta matière, par rapport à la manière dont tu vas donner ton cours. (…)
E13 : Je me rendais compte qu'il fallait connaître ma matière et connaître vraiment mon sujet. Et que t'es vraiment dans le désarroi quand tu connais pas ton sujet. (…) Mais c'est fatigant de repenser ton activité alors que tu l'as pensée d'une certaine manière. C'est ça qui est…
E11 : C'est ça le problème, c'est d'improviser…
E13 : … C'est la pensée sur le moment-même en fait. (L153-169)

En conclusion, on peut dire que les préoccupations individuelles de ces trois étudiants s'articulent autour de l'idée que l'improvisation n'est pas facile, énergivore et requiert une solide préparation de leçon en amont, et que cette articulation permet l'émergence d'une activité collective. Ces deux premiers extraits mettent ainsi en lumière la construction collective de points de vigilance du métier tels que : garder son calme, anticiper de « bons » indices à donner aux élèves, avoir une bonne maitrise de son contenu-matière pour pouvoir improviser au besoin.

Exemples d'émergence de l'activité collective autour d'un système de référence commun

Cet exemple est issu de l'activité proposée aux étudiants de B3, qui était d'analyser la leçon sur l'apprentissage des nombres en première primaire donnée par Fanny. Le stage de Fanny se déroule dans une école d'indice socio-économique très bas, avec des élèves allophones. Elle donne une leçon sur le nombre 10.

E1 : D'abord j'ai lu les consignes parce qu'on doit quand même répondre au travail de madame. Le dernier mot était « le contexte en classe ». Et c'est justement ce qui m'a le plus frappé : le contexte. Il y avait dans la classe énormément d'enfants de différentes origines et de différents niveaux. Et on voit très bien qu'il y a différents ateliers justement par rapport à ces niveaux-là. Et, dans ma tête, je me disais « est-ce que l'enfant va réussir à apprendre ? ». Parce que, quand elle dit le nombre en arabe,

ça aide, mais ça n'aide pas complètement parce qu'elle n'arrive pas à l'objectif qui est de savoir compter bien en français. C'est ça qui m'a directement interpellé.
E3 : Moi, là je réagissais sur ce que E1 disait, et j'ajoute une information qui me semblait importante : faire répéter le mot en français.
E1 : C'est un peu la solution à mon problème quoi.
E3 : oui voilà c'est ça en quelque sorte, j'essaie d'apporter une solution. (…)
E2 : Moi je réagis parce que je ne suis pas d'accord avec E3. Justement moi, dans la vidéo, j'ai entendu qu'elle disait le nombre en français et j'ai expliqué à quel moment elle le disait.
E4 : J'interagis parce que justement je trouvais intéressant à rajouter au niveau du contexte, la différenciation que Fanny faisait, et je faisais le lien par rapport à E3 du fait des élèves qui ne parlaient pas français et du contexte. En fait, je faisais un lien sur quelque chose que je trouvais intéressant et je rajoutais qu'elle avait fait deux groupes en fonction du niveau et même un dispositif, en plus, pour ceux qui ne parlaient pas français. Je trouvais que c'était intéressant à souligner.
E3 : C'est clairement de la différenciation qu'elle faisait en classe. Je trouvais ça intéressant surtout qu'elle était en première, du coup, on avait pas encore appris ce que c'était. On ne savait même pas ce que c'était et elle, elle l'applique déjà de différentes manières.
E1 : Donc là, je rebondissais sur ce que E3 a dit parce qu'on parlait du contexte et je voulais aussi souligner le comportement que Fanny a eu et qui était intelligent parce que pour moi, là, à ce moment-là, elle s'adaptait totalement à son contexte et je trouvais ça bien. (L21-49)

Une première discussion est initiée par E1 qui se demande si, en formulant les chiffres en arabe, la stagiaire favorise l'apprentissage des élèves. E3 et E1 rejoignent sa préoccupation : le premier en proposant une piste de régulation (formuler les chiffres dans les deux langues) et, le second, en faisant remarquer aux deux premiers que la stagiaire l'a fait. Ce qui est intéressant de constater c'est qu'ici, alors que l'échange est en train de se clore naturellement avec la réponse apportée par E2, E4 le relance. Ce dernier ramasse les propos de E1, après les avoir formalisés (il parle de différenciation), avec ceux formulés plus tôt par E3 sur le fait que la stagiaire s'adaptait bien à son contexte de classe et reprécise la préoccupation qui semble tous les animer : comment favoriser l'apprentissage des élèves allophones ? E3 et E1 rebondissent à la suite de l'intervention de E4 en s'inscrivant pleinement dans ce qui vient d'être dit. Dans leurs prises de parole, on perçoit le souci de greffer leur intervention à celle des autres et de l'inscrire, plus largement, dans leur préoccupation commune. Il y a donc une réelle articulation des perspectives individuelles et une volonté de maintenir une activité collective continue.

La présence d'une réflexion collective qui s'installe dans le temps et permet un traitement en profondeur des objets de discussion est visible tout au long de l'EAC des étudiant.e.s de B3. Ces derniers perçoivent davantage les enjeux de la formation en termes de professionnalisation et, parallèlement, ont une lecture des situations professionnelles en termes d'enjeux pour l'apprentissage des élèves et de pratiques efficaces. En ce sens, ils partagent plus souvent le même système de référence que ne le font leurs cadets, davantage préoccupés par des enjeux académiques. Ici, la différenciation est particulièrement présente car son apprentissage fait l'objet d'un module de formation récent pour ces étudiant.e.s.

Nature des processus réflexifs mobilisés par les étudiants

Dans ce point, nous nous attachons à rendre compte des processus réflexifs mobilisés par les étudiant.e.s des différentes années, et de leurs natures, en référence à la typologie de Derobertmasure (2012).

Processus réflexifs mobilisés par les étudiants de B1

L'analyse sous l'angle des processus réflexifs montre que les étudiant.e.s de B1 mobilisent essentiellement des processus réflexifs de niveau 1 (décrire, questionner sa pratique et pointer ses difficultés). Les extraits déjà présentés en 6.1.1. démontrent que le dispositif de formation, tant le visionnage de la leçon d'un pair que les questions formulées par le formateur lors de l'autoconfrontation de groupe, favorisent de manière significative l'adoption d'une posture réflexive, même lorsqu'il n'existe qu'une juxtaposition des réflexions. Par ailleurs, la constitution du groupe en collectif est très clairement une valeur ajoutée en termes de réflexivité.

On observe, en effet, non seulement une mobilisation plus importante de processus réflexifs de niveau 1, mais également quelques conduites relevant du niveau 2 (surtout l'évaluation et l'intentionnalisation). Ainsi, dans les lignes 113 à 121, ce sont les interventions de ses pair.e.s qui conduisent E9 à mentionner la difficulté qu'il a de garder son calme et de continuer à répondre de manière courtoise lorsque ses élèves le sollicitent de manière trop importante. Il ne fait pas que pointer une difficulté, il établit aussi un lien entre son comportement et son objectif de respecter ses élèves : il intentionnalise donc sa pratique. E13, de son coté, commence par pointer les difficultés qu'il a rencontrées en stage et par questionner sa pratique (L129-151) et, grâce aux interactions des uns et des autres, évalue sa pratique. E9 rebondit en partageant les mêmes difficultés et le même questionnement que E13 et légitimise la manière dont il a procédé en s'appuyant sur des arguments contextuels : dans le vif de l'action, on ne sait pas toujours réfléchir avant de formuler les choses (L129-151). E13 surenchérit en proposant une évaluation de sa leçon : comme elle connaissait bien son sujet, elle arrivait à retomber sur ses pattes (L153-169). L'extrait suivant appuie ces constats :

> E9 : Ah ouais ? Genre, tu validais plus une question, même moyenne, mais d'un élève où tu avais une meilleure relation que…
> E11 : Et une fois que j'en prenais conscience, là, je me disais « attends, je vais faire un retour à un élève moyen et je valide aussi ».
> E9 : Ah ouais
> E9 : Je suis d'accord avec ce que tu dis E11, que c'est hyper chaud… C'est trop bien que tu t'en rendes compte. C'est difficile de se rendre compte que tu favorises un élève alors que sa réponse est moyenne et pas un élève où t'aurais pas pu t'attendre à ce qu'il donne une bonne réponse. Au final tu dis « non non c'est pas ça. » juste parce que c'est cet élève-là.
> E12 : Au début, tu fais pas attention parce que tu connais pas vraiment très bien tous les élèves. Et puis, au fur et à mesure, tu vois que ceux qui donnaient la bonne réponse, tu vas plus vers eux parce que tu sais que tu vas avoir ce que tu veux. Donc, d'une certaine manière, ça rassure. Et puis tu dis : « mais en fait, c'était quelqu'un qui avait la réponse » et souvent, je le vois dans le regard. Je sais pas pour vous, mais moi, parfois, je vois dans le regard qu'il a trouvé la solution.
> E9 : Tu le vois dans l'attitude, je trouve.
> E12 : Tu le vois, c'est clair. Et, à ce moment-là, je vais vers cet élève-là parce que, bon, je me dis…
> E9 : « Je suis chaud d'avancer et… »
> E12 : Ben oui ! Mais surtout qu'on ne voit pas le temps passer. C'est un truc de dingue… (L538-565)

On peut y voir l'enchainement suivant : E11 est amené par E9 à décrire sa pratique de stage. Cette dernière est reprise par E9 pour partager une difficulté qu'il a rencontrée en stage (faire preuve d'équité dans la validation des réponses apportées aux élèves). E12 rebondit en diagnostiquant sa pratique de stage : il propose une analyse des raisons (obtenir ce qu'il souhaite pour avancer dans la leçon) qui le poussent à agir comme il le fait (interroger l'élève dont on sait qu'il a la réponse). Concernant le processus de légitimation, comme évoqué dans le premier volet des résultats, les étudiant.e.s de B1 cherchent à faire valider, par le formateur ou les pair.e.s, la pertinence de ce qu'ils pensent et font. Ils ne sont donc eux-mêmes pas encore en mesure de justifier leurs propres gestes professionnels.

Processus réflexifs mobilisés par les étudiants de B2

L'analyse en termes de processus réflexifs menée auprès des étudiant.e.s de B2 fait principalement ressortir des conduites de niveaux 1 et 2 et quelques-unes de niveau 3. Comme pour leurs cadets, le dispositif favorise grandement l'adoption de telles conduites. Au premier niveau de réflexivité, c'est essentiellement la description qui est mobilisée par les étudiant.e.s. Au deuxième niveau, le processus réflexif le plus observé est l'évaluation, par l'étudiant.e, de sa propre pratique découlant souvent d'une évaluation préalable de celle de la stagiaire. À ce propos, dans les lignes 153 à 186, E5 propose une analyse de la pratique de la stagiaire en termes de difficulté et davantage à implémenter la méthode BMB en classe. Cette évaluation le conduit à évaluer sa propre leçon et à formuler une alternative pour une pratique ultérieure (et ainsi mobiliser un niveau supérieur de réflexivité). Quelques démarches d'intentionnalisation et de diagnostic sont également observées. Concernant la légitimation de sa propre pratique, E5 et E8 prennent conscience, grâce au dispositif (vidéo d'un pair et questionnement du formateur), de l'importance d'être capable d'appuyer, par des arguments solides, leurs choix pédagogiques. Tant les propos de E5 (L798-816) que ceux de E8 (« quand elle me demandait… », L830) montrent qu'il ne s'agit pas d'un processus spontané.

On le voit également avec E6 (L153-186) qui s'appuie sur des arguments matériels (et non pédagogiques ou didactiques) pour justifier le fait qu'elle n'aurait pas pu anticiper d'autres exemples et contre-exemples. Les étudiants sont, de ce fait, preneurs de perspectives variées afin de pouvoir construire et étayer leurs propres jugements :

> E5 : À ce moment-là, je pense qu'on a revu la vidéo. Et, je trouve ça intéressant de voir ça en cours parce que, si maintenant, elle nous avait dit en cours : « Vous devez bien choisir vos exemples et vos contre-exemples », on aurait noté « bien choisir… ». Mais on n'aurait pas eu quelque chose de visuel et là, avec la vidéo, on voit bien. Comme elle [la stagiaire] le dit, « J'ai choisi des contre-exemples comme ça ». Et on voit que ça coince et on voit pourquoi ça coince. Et on a en plus cette explication de notre professeur qui après, appuie avec cet aspect théorique et qui nous dit : « Voilà pourquoi ça ne va pas ». C'est pour ça que c'est chouette ce genre de cours, parce qu'on voit sur le terrain et on a, en même temps, la pédagogue qui vient nous dire, pourquoi il fallait faire ça ou pourquoi il ne fallait pas le faire. (L667-676)

Au troisième niveau de réflexivité, c'est principalement la proposition d'alternative qui est observée. Ces dernières sont induites soit par le formateur, comme dans la fin du verbatim L153-186 dans lequel E5 précise qu'il aurait pu sélectionner davantage d'exemples et de contre-exemples afin de pouvoir rebondir au cas-où la leçon aurait pris une tournure différence de celle anticipée ; soit par l'étudiante-stagiaire, comme dans l'exemple suivant, où E5 prend note du dispositif utilisé par cette dernière.

> E5 : Moi justement, j'ai trouvé ça intéressant, parce que je n'y aurais pas pensé. On voit, et encore dans la vidéo, qu'on est tout le temps en train d'écrire. Et, par exemple, moi, si j'avais dû travailler les vivants, j'aurais écrit les mots, j'aurais pas fait des photos. Et donc je trouvais ça intéressant. Et, à ce moment-là, je mets ça dans ma synthèse, que ça peut être un bon support de faire ça sur une photo au lieu d'écrire toujours tout au tableau.

Concernant la dimension collective, les préoccupations individuelles des étudiants ne s'articulant que très peu, il nous est difficile de nous prononcer sur d'éventuels bénéfices en termes de réflexivité.

Processus réflexifs mobilisés par les étudiants de B3

Les étudiants de B3 mobilisent principalement des processus réflexifs de niveau 2. Les processus de niveau 1 ne sont mobilisés qu'à la demande de clarification d'un pair. L'ensemble des processus réflexifs relevant du niveau 2 sont observés (légitimation, intentionnalisation, évaluation et diagnostic). Ce qui est intéressant à noter c'est que l'évaluation par l'étudiant de sa propre pratique ou de celle de la stagiaire est très souvent prolongée d'une analyse en termes d'intentionnalisation ou de diagnostic, voire de la formulation d'une pratique alternative. Dit autrement, la pratique est analysée sous l'angle de ses effets (sur la gestion de classe, les apprentissages, etc.), mais également et conjointement, à la lumière de l'objectif à atteindre et/ou des raisons qui ont conduit l'étudiant à agir comme il l'a fait et, dans certains cas, s'accompagne d'une proposition de régulation. Par exemple, E4 évalue ici la leçon de la stagiaire au niveau de ses retombées pour l'apprentissage des élèves (il juge dangereux de créer des automatismes chez les élèves sans vérifier leur compréhension).

> E4 : Ça devient un automatisme justement, je rajoute 1 j'enlève 1. Et, c'était, pour moi, important aussi de pouvoir faire des vérifications. On dirait, à ce moment-là, que c'est une perte de temps, mais justement, c'est un gain de temps, en tout cas, pour l'apprentissage de l'élève. Mon but ici c'est « est ce que l'élève a vraiment compris ». Et je pense qu'on était un peu tous dans cette compréhension. Alors qu'ici Fanny, pour moi, oui, elle est en première, et c'est alors un autre but, peut-être plus organisationnel qu'elle poursuit. (L274-279)

Cette évaluation est étayée d'une intentionnalisation de la pratique de la stagiaire. Effectivement, E4 met explicitement en relation le but poursuivi par la stagiaire (favoriser une réelle compréhension chez l'élève) et ses conduites. L'analyse montre également que les étudiants de B3 se sont familiarisés avec le processus de légitimation. Ces derniers avancent des arguments plus solides pour justifier leurs choix et mobilisent de manière nettement plus fréquente le processus de légitimation.

Ci-dessous, E2 justifie la pertinence de compter dans le désordre pour assurer une réelle compréhension et non la répétition d'une procédure automatisée.

> E2 : J'ai rajouté qu'il était important de faire dans le désordre parce que sinon les enfants voient directement les régularités et ça n'a plus vraiment de sens s'ils comprennent en fait qu'ils doivent juste mettre la litanie d'abord dans l'ordre croissance et puis l'ordre décroissant. (…) (L204-207)

L'échange entre E1, E3 et E4 qui suit, est une autre illustration d'une analyse argumentée de la pratique de la stagiaire. Si les trois étudiants prennent appui sur les contenus vus en formation (dont la maitrise et compréhension sont manifestes), les deux premiers le font pour appuyer le choix de la stagiaire, tandis que le troisième le fait pour justifier la pertinence d'opter pour une approche alternative.

> E1 : Moi, à ce moment-là, ce qui me vient en tête, c'est le livre qu'on a lu en mathématique d'Anne Chevalier. Elle, elle souligne ça énormément. Donc, pour moi, c'est hyper important de devoir faire ça. C'est pour ça que je veux le souligner. Donc, c'est le premier chapitre de notre bouquin. Elle soulignait vraiment dans ce livre que c'était super important que les enfants puissent avoir une représentation du nombre. (…)
> E3 : Moi, je pense aux schématicos[6] parce que la manière dont c'est présenté dans la structuration de Fanny, c'est pas sous la forme de schèmes comme nous on l'a appris en cours, mais c'est sous forme de schématico. Avec les schématicos c'est plus facile pour les enfants de se représenter directement le 8 : il passe 5 et 3.
> E4 : Et ici, quand il y a l'interaction de E3 et de E1, c'est juste de préciser que la structure justement des schématicos, c'est pas comme une structure réfléchie comme on a pu le voir dans le livre. Et donc, ben Fanny elle aurait pu faire… Ce serait une idée d'amélioration plutôt. Elle aurait pu faire en fonction de schèmes pour donner, en fait, une certaine structure. (L296-335)

Ainsi, nos analyses montrent que la constitution du groupe en collectif génère de réels bénéfices en termes de réflexivité. Ces derniers se manifestent au niveau de la diversité, du nombre et du niveau des processus réflexifs mobilisés. Illustrons ce constat avec l'extrait (L21-49). E1 se lance directement dans l'analyse des gestes professionnels adoptés par la stagiaire en termes d'effets sur les apprentissages des élèves. En questionnant la pertinence de sa pratique (compter en arabe) au regard de l'objectif à atteindre (savoir compter en français), E1 propose une analyse intentionnalisée. E3 rebondit en proposant une alternative à la pratique de la stagiaire qui serait d'énoncer les nombres dans les deux langues. Un peu plus tard, E4 et E3 proposent une lecture de la pratique de la stagiaire en termes de légitimation. Ils justifient la pertinence de son approche sur la base d'arguments tant contextuels (caractéristiques du public) que pédagogiques (différenciation).

Discussion

La discussion que nous proposons ci-dessous porte sur les objectifs de notre recherche qui sont, pour rappel, (1) analyser les processus interactionnels par lesquels un groupe de travail d'étudiant.e.s en formation initiale (FI) d'instituteurs primaires se transforme ou non en collectif de travail ; (2) analyser en quoi les interactions de ce collectif (potentiel), et les réflexions qu'il abrite en son sein, renforcent les processus réflexifs individuels et collectifs suscités par un visionnage collégial d'une capsule vidéoscopique issue de la plateforme Néopass Stages.

Que nous apprend cette recherche sur l'élaboration d'un collectif ?

Nos résultats mettent en évidence que regrouper des étudiant.e.s e formation initiale autour d'une caspule vidéoscopique issue du site Néopass Stages favorise une lecture partagée de la situation, mais ne suffit pas à créer automatiquement une activité collective. Il semble que la consigne donnée aux étudiants joue sur le degré d'articulation des lectures et préoccupations individuelles.

---

[6] Matériel pédagogique pour la construction des nombres.

Ainsi, donner une consigne de travail qui invite à partir de sa propre expérience de stage pousse les étudiant.e.s à effectuer une lecture en fonction d'un système de référence et de points de repère individuels. Comme nous le montre l'exemple des B2, cela est d'autant plus le cas lorsqu'il n'y a pas d'objectif commun réellement assigné au groupe. Ce constat est d'autant plus vrai pour les étudiants en début de formation (B1 et 2) qui n'ont encore qu'un bagage théorique et pratique limité. Ils ont donc peu d'éléments sur lequel s'appuyer et qui pourrait raisonner chez tous et une identité étudiante encore marquée.

Pour la majorité d'entre eux, il s'agit encore de déceler et de se conformer aux attentes du formateur. Leur besoin de faire valider en continu ce qu'ils pensent et ce qu'ils font en attestent. Un tel rapport instrumental à la formation favorise des échanges superficiels et la définition d'objectifs individuels (Perez-Roux, 2012 ; Perrenoud, 2012) (en fonction de ses attentes de réussite et de l'investissement qu'il est prêt à mettre dans ses études, l'étudiant vise à faire ses crédits).

À l'inverse, l'exemple des B3 nous montre que, pour dépasser l'interindividualité et permettre au groupe de se constituer en collectif, il faut un consensus plus profond entre les étudiants : trouver un sujet sur lequel discuter. Celui-ci peut relever d'un objet de réflexion commun, suscité par une consigne adéquate, de l'émergence de préoccupations communes relatives à des situations de stage ou de systèmes de référence communs. Soulignons qu'il ne faut pas nécessairement de consensus ou d'accord sur les questions traitées. Il est « juste » nécessaire qu'il y ait consensus sur la pertinence de l'objet traité dans le chef de chacun des participants au collectif.

Les échanges sur les situations professionnelles documentées et observables sont alors perçus comme des occasions de questionner leurs conceptions du métier, de partager leurs pratiques et surtout de construire et de formaliser toute une série de gestes professionnels. Cela explique un traitement en profondeur des objets de discussion, en particulier par les étudiant.e.s finissant.e.s, qui possèdent un panel d'expériences et de référents théoriques plus large. De ce fait, ces étudiant.e.s ont un objectif commun qui transcende celui donné par le formateur, celui de développer leurs compétences professionnelles et de collecter un maximum d'informations sur le métier pour définir l'enseignant qu'ils souhaitent devenir. Les travaux font ressortir la richesse des activités de formation proche du terrain et concrètes, comme, par exemple, une capsule vidéoscopique, pour le développement professionnel des étudiants (Gaudin et Chaliès, 2015). En outre, les étudiants de B3 effectuent l'activité avec une perspective professionnalisante. Ils endossent, en effet, la casquette d'enseignant en proposant une lecture des situations professionnelles en termes d'apprentissage pour les élèves.

Nous soulignons donc ici qu'une vision partagée de la formation, un bagage théorique et pratique plus solide ainsi qu'une plus grande confiance dans leurs choix et actes professionnels, favorisent une articulation en profondeur des perspectives individuelles qui va jusqu'à la constitution du groupe en collectif de travail, mais qu'il incombe au formateur de proposer des situations de travail favorable à l'émergence de réflexions, de préoccupations ou de systèmes de référence sur lequel ce collectif est susceptible de se construire.

Que nous apprend cette recherche sur le collectif comme levier de développement de conduites réflexives de niveau supérieur ?

Au niveau des processus réflexifs, nos résultats rejoignent les constats faits précédemment concernant les bénéfices de la vidéoformation (Blondeau, Hanin *et al.,* soumis ; Viau-Guay et Hamel, 2017). Dans les trois groupes, on peut voir que le dispositif de formation, à la fois le visionnage de la vidéo d'un pair et le questionnement du chercheur lors de l'autoconfrontation, est un puissant levier de développement de la réflexivité. Ce constat est rendu encore plus visible chez les étudiants de B1 où ces artefacts permettent en quelque sorte de « combler » leur bagage théorique et pratique embryonnaire.

Cependant, le peu d'expériences pratiques et de ressources théoriques des étudiants de B1 ainsi que leur posture d'étudiant (focale sur la validation de leurs crédits) explique la difficulté qu'ils ont à percevoir le sens de la pratique réflexive et à y entrer (Deprit *et al.,* 2022 ; Hanin et Cambier, 2023), appuyant les travaux ayant mis en avant le rôle déterminant de la vidéoformation dans le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et, particulièrement, la réflexivité.

Précisons, cependant, que ces conduites réflexives restent peu nombreuses chez les étudiant.e.s de première année comparativement à ce que l'on peut observer chez leurs ainés. En effet, les étudiant.e.s de B3 mobilisent principalement des processus réflexifs de niveau 2. Les processus de niveau 1 ne sont mobilisés qu'à la demande de clarification d'un pair. Ce constat rejoint les travaux antérieurs menés sur le sujet. Ces derniers ont montré qu'avec un bagage théorique et pratique plus conséquent, une identité professionnelle mieux définie et une lecture de la formation en termes de professionnalisation, les étudiants de dernière année font preuve d'une réflexivité plus affinée que leurs cadets (Deprit *et al.,* 2022 ; Hanin et Cambier, 2023).

En définitive, si le dispositif de formation favorise une diversification des processus réflexifs mobilisés et surtout augmente leur nombre, les étudiants restent au même niveau de réflexivité. En cela, nos observations s'alignent avec les recherches antérieures qui soulignent un développement graduel de la réflexivité tout au long de la formation, parallèlement à l'enrichissement progressif du bagage théorique et pratique de l'étudiant (Deprit *et al.,* 2022 ; Hanin et Cambier, 2023). Ainsi, on observe, selon Derobertmasure (2012) quelques conduites de niveau 1 (faire état) en B1, des conduites de niveaux 1 et 2 (mettre en perspective) en B2 et une mobilisation importante de conduites, exclusivement de niveau 2, en B3 (envisager des alternatives).

Cette maîtrise réflexive graduelle est rendue particulièrement visible avec le processus de légitimation. En première année, les étudiants se posent la question de leur propre légitimité dès qu'ils doivent revêtir la casquette enseignante. Ils sont en plein questionnement sur leur orientation professionnelle et se considèrent davantage comme étudiant que comme enseignant. En deuxième année, à la suite des premières expérimentations sur le terrain et des apports théoriques reçus, les étudiants comprennent l'utilité de pouvoir justifier leurs choix. Cependant, ils cherchent encore massivement à se conformer aux attentes du formateur, dans une optique de performance, plus que d'apprentissage. En dernière année, les étudiants démontrent une bonne maîtrise du processus de légitimation. Comme ils y recourent en invoquant des arguments solides (pédagogiques et didactiques), cela permet de les renforcer dans leurs choix et ainsi de fortifier leur sentiment de compétence. Toujours pour souligner l'évolution graduelle de la réflexivité des étudiants, notons que ceux de B3 combinent bien souvent plusieurs processus afin de proposer une interprétation, lecture plus fine et plus complète.

Un autre constat important à soulever est la valeur ajoutée du collectif pour le développement de conduites réflexives de niveau supérieur (De Ketele et Raucent, 2017). Comme il est communément admis, à l'heure actuelle, que la réflexivité ne se développe pas spontanément ni naturellement, mais requiert un apprentissage et un accompagnement spécifiques, identifier des leviers pour la développer est important (Faingold, 2006 ; Van Nieuwenhoven, Belair *et al.,* 2021 ; Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010). Comme le précise Derobertmasure (2012), il est important d'être capable de mobiliser les trois niveaux de processus réflexifs pour modifier ses pratiques. `

Finalement, nos résultats sur le collectif permettent de faire le rapprochement entre deux champs théoriques traitant d'objets semblables : d'une part, les travaux sur la réflexivité et, d'autre part, ceux sur la régulation, qui ont démontré le potentiel des interactions entre pairs pour déclencher des conduites d'autorégulation (Allal, 2007). Celles-ci s'entendent au sens des processus qui assurent le guidage, la supervision et l'adaptation des activités cognitives, affectives et sociales de l'apprenant, en interaction avec son environnement social et matériel. En guise de pistes pour la formation, quelques conditions nous semblent cependant nécessaires. Il faut tout d'abord qu'il y ait un objet de discussion commun pour donner une assise aux échanges. Il apparaît également que le collectif se constitue autour d'un sujet de préoccupation commune, dans lequel des opinions plus ou moins construites doivent apparaître, qu'elles se rassemblent ou s'opposent. Finalement, il nous semble qu'il est nécessaire qu'il existe des référents à confronter (soit des théories sur lesquelles ils sont plus ou moins d'accords, soit des expériences vécues convergentes ou divergentes). En ce sens, la documentation vidéoscopique d'une pratique de pair et des commentaires y afférents semble intéressante pour s'assurer une base de discussion commune, objectivée et proche des préoccupations des étudiant.e.s. Ainsi, dans un scénario pédagogique pensé pour interpeller les étudiant.e.s sur leurs avis, référents ou expériences et les amener à en discuter à plusieurs, il existe plus de chances que le collectif surgisse et que les niveaux de réflexivité en soient augmentés. De cette manière, le collectif peut agir comme une « caisse de résonnance/raisonnance » aux expériences et processus réflexifs suscités par le visionnement des capsules vidéoscopiques que nous avons déjà documenté par ailleurs (Blondeau *et al.,* accepté).

Conclusion

La recherche dont nous rendons compte dans ce chapitre traite de la construction d'un collectif dans des travaux en équipe portant sur l'analyse de capsules vidéos et de la possibilité de ce collectif de servir d'amplificateur aux processus réflexifs, eux-mêmes suscités par les expériences de visionnage de celles-ci. Pour ce faire, nous avons mobilisé des outils issus de l'analyse de l'activité et de l'analyse interactionnelle. Nous avons mis en évidence, sur le plan des processus, des facteurs qui influencent positivement sur la construction de ce collectif (objet de réflexion commun, préoccupations communes et référents théoriques ou issus de l'expérience, convergents ou divergents, à confronter). Sur le plan méthodologique, nous avons pu montrer en quoi l'EAC peut mettre en exergue à la fois l'activité individuelle, la juxtaposition ou l'enchevêtrement de ces activités individuelles et l'émergence d'un collectif issu de cet enchevêtrement par le travail sur un même objet et l'adressage de la parole aux autres membres de ce collectif.

La méthodologie que nous avons mise en place dans cette recherche est basée sur une mise en abîme qui consiste à autoconfronter des étudiants, en collectif, sur la base d'une trace de leurs activités à la fois individuelles et collectives, lors d'un travail de groupe, lui-même basé sur l'observation et la réflexion à partir d'une vidéo de pratique de pair et de son EA. Cette méthodologie nous semble porter plusieurs fruits.

D'une part, nous accédons, comme pour tout EA à la perspective intrinsèque de l'acteur et à son activité individuelle, en ce sens que chacun d'eux s'exprime sur sa conscience réflexive propre. Si celle-ci est également indissolublement sociale, en ce sens qu'elle s'articule, du point de vue de l'acteur, à celle des autres, notre dispositif d'EAC permet, d'autre part, également de mettre en exergue l'aspect social, par le commentaire même des acteurs, adressé à un autrui, qui n'est pas le chercheur, mais un pair dans la situation analysée (« À ce moment-là, je rebondis sur ce que tu as dit »).

Ainsi, nous avons documenté, par ces EAC, comment les collectifs émergent des interactions, au-delà de la simple juxtaposition des activités individuelles. En lien avec Caroly (2010), nous pouvons dès lors distinguer à quels moments l'activité collective construit simplement des règles de fonctionnement pour accomplir une tâche, quand elle est issue d'une interaction des activités individuelles dans une coordination pour accomplir une tâche, et quand elle dépasse ce stade pour prendre en compte, non seulement la tâche, mais aussi et, à la fois, les individus et le groupe comme étant une entité en soi (Descombes, 2001) qui fournit à la fois un cadre de fonctionnement et des ressources pour ses membres (Kaufmann, 2010).

Bien sûr, malgré nos précautions, notre recherche comporte des limites. La petite taille de l'échantillon, le contexte de la récolte de données (crise sanitaire), ainsi que le type de recherche conduite (analyse multicas) invitent à appuyer nos constats par des études complémentaires adoptant d'autres approches méthodologiques. Les situations singulières étudiées nous permettent de faire ressortir des éléments susceptibles de soutenir la construction d'un collectif de réflexion. Il serait dès lors intéressant de voir comment ces facteurs favorisants se déclinent dans d'autres dispositifs, voire de construire de nouveaux dispositifs qui les intégreraient à dessein. Cette considération nous amène au niveau des perspectives. Nous envisageons de continuer les expérimentations de mobilisation des capsules de Néopass Stages dans d'autres scénarios pédagogiques, dans d'autres formations d'enseignants et dans d'autres Hautes Écoles. Il nous semblerait également intéressant, dans l'idée de recherches collaboratives, d'introduire des formateurs d'enseignants dans notre équipe pour construire un collectif, une entité, susceptible de dépasser les individualités et offrir des ressources à ses membres.

Bibliographie :

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, *26*(1), 5-31.

André, A., Yvard, P. (2022). Effets d'un dispositif d'analyse vidéo sur le style motivationnel des enseignants stagiaires d'Éducation Physique et Sportive. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *(Hors-série), 5,* 10-30.

Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, *42*(1), 99-117.

Barth, B. M. (1988). Apprentissage de l'abstraction. Retz.

Beaumont, C., Lavoie, J., Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Presses de l'Université Laval.

Blondeau, M., Hanin, V., Jacque, F., Lambert, F., Van Nieuwenhoven, C. (Accepté). Professionnalisation par vidéoscopie : effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages, *IPTIC.*

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. Dans M. Petit (Ed.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 147-175). Éditions JFD.

Blondeau, M., Van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 175-186). De Boeck Supérieur.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (Éd.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 81-104). Presses universitaires de Louvain.

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de Communication.*, *35*, 47-60.

Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *10*(2), 247-256.

Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail.* [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université Victor-Segalen-Bordeaux-II, France.

Clerc, N., Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en soins infirmiers, 118*(3), 7-16.

Comtet, I. (2006). Les nouveaux modes de travail en groupe. *L'Expansion Management Review*, *121*(2), 87-91.

Crahay, M., Lecoq, J. (2017). Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe. *Carnet du LLL, 2*. https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/362.3

De Ketele, J-M., Raucent, B., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (2017). L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (Dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés.* (p. 177-220). de Boeck.

Deprit, A., Cambier, A-C, Hanin, V., Wouters, P., Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, *30*(3), 1-15.

Derobertmasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Mons, Belgique.

Descombes, V. (2001). Les individus collectifs. *Revue du MAUSS*, *18*(2), 305-337.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, *51*, 89-104.

Fayolle, A., Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, *8*(2), 1-15.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents. *Le Moniteur belge.*

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

Gaudin, C., Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques, quels scénarios ? Pour quels effets ? Présentation croisée d'un état de l'art. *Conférence de consensus, Chaire UNESCO,* ENS de Lyon-IFÉ, France.

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., Chaliès, S. (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. L'Harmattan.

Hanin, V., Cambier, A. C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education*, *46*(3), 687-723.

Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation, 49,* 73-90.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche en éducation : étapes et approches. ERPI.

Kaufmann, L. (2010). Faire « collectif » : de la constitution à la maintenance. Dans L. Kaufmann et D. Tom (Eds.), *Qu'est-ce qu'un collectif. Du commun à la politique* (p. 331-372). Éditions de l'EHESS.

Kaufmann, L., Luque, R. R., Glassey, O. (2016). Faire être « Anonymous » : figuration et défiguration d'un collectif impropre. *Raison Publique*, *1*, 143-174.

Kozlowski, D., Lecloux, S. (s.d.). Travail de groupes en enseignement supérieur (ULB-Université de Mons), Belgique. L. D. Pédagogiques.

Laustriat, D., Connac, S. (2017). Laustriat, D., et Connac, S. . Coopérer au sein d'un groupe : vers un environnement d'apprentissage optimal. *Revue de littérature théorique.* http://blog.ac-versailles.fr/numeriscol/public/Syn_Lab_La_cooperation_en_classe.pdf

Leblanc, S., Ria, L., Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.,* (p. 63-94). Maison des Sciences de l'Homme.

L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode gps et concept de Soi. Presses de l'Université du Québec.

Meirieu, P. (1996). Apprendre en groupe : Itinéraire des pédagogies de groupe. Chronique sociale.

Mollo, V., Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, *35*(6), 531-540.

Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, *26*(1), 110-138.

Nizet, I., Monod Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, *6*(1-2), 140-152.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016, 4e édition). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.

Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *15*, 97-118.

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.

Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, *29*(3), 219-234.

Goigoux, R., Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, et F. Yvon (Éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boek Supérieur.

Theureau, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située. Peter Lang.

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.

Tripp, T., Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology: Journal of the Council for Educational Technology*, *43*(4), 678-704.

Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L. et Colognesi, S. (2021). Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (Dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 207-2019). De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un *curriculum* à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 39-59.

Viau-Guay, A., Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, *39*(1), 111-128.