

5

Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs

Premiers jalons et études exploratoires

Marc Blondeau et François Lambert
Haute École Galilée

Catherine Van Nieuwenhoven
Université Catholique de Louvain

Introduction

Dans le domaine de la formation des enseignantes et des enseignants, depuis une dizaine d'années, l'usage de la vidéo est de plus en plus répandu dans tous les contextes de formation, les pays, les disciplines, et ce, principalement en formation initiale (Gaudin et Chaliès, 2015; Gaudin et Flandin, 2014). Différents usages sont mobilisés : autoscopie, hétéroscopie, approches normatives, approches développementales, films d'enseignants experts, films de pairs, visionnements seuls, accompagnés, en groupes... Les bénéfices repérés sont nombreux : attention sélective, raisonnement, anticipation, transfert dans la pratique de classe, motivation, amélioration des processus cognitifs, développement de la connaissance... (Brunvand, 2010; Gaudin et Chaliès, 2015; Gaudin et Flandin, 2014; Van Es et Sherin, 2008) Dans les années 1990, les dispositifs liés à l'utilisation de la vidéo ont peiné à s'implanter en raison de nombreux facteurs : l'investissement en temps, la disponibilité, l'accès aux équipements et le manque de formation (Willis, 1993). Néanmoins, l'augmentation rapide des capacités technologiques et la baisse de leurs coûts (Leight, Banville et Polifko, 2009), ainsi que l'intégration des nouvelles technologies dans la formation initiale du personnel enseignant (Heer et Akkari, 2006), ont agi comme des facteurs de diffusion et d'exploitation au cours des dernières années.

C'est entre autres pour exploiter ces bénéfices qu'a été créée la plateforme Néopass@action¹ (Ria et Leblanc, 2011). Celle-ci se caractérise par la mise à disposition, sous plusieurs thèmes (entrée en classe, faire parler les élèves à l'école élémentaire, faire classe à cours double...), de vidéos d'expériences réelles d'enseignantes et d'enseignants novices. On peut aussi y trouver des enregistrements d'autoconfrontation (Van der Maren et Yvon, 2009) dans lesquels figurent les commentaires de ces novices sur leurs pratiques, ainsi que d'autres types de vidéos qui présentent des commentaires sur les pratiques filmées, réalisés par d'autres novices, personnel enseignant expert ou universitaires de différents champs.

1. <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

L'accès à ces vidéos est conditionné à une formation qui conscientise les utilisateurs et utilisatrices à la philosophie de la plateforme, qui s'inscrit résolument dans une approche activité (Azéma, 2019), sur laquelle nous reviendrons plus tard. L'ensemble de ces vidéos permet donc, entre autres, « (i) l'analyse du travail ordinaire (des débutants), notamment en contexte d'intervention difficile (Ria, 2006); (ii) l'identification de certaines caractéristiques typiques et critiques de ce travail à prioriser en formation (e.g. Ria et Rayou, 2008); (iii) la modélisation de trajectoires professionnelles jalonnées par des « passages à risques » et devant être accompagnés (Ria, 2009, 2012); (iv) la conception de ressources innovantes, notamment vidéo, pour instrumenter cet accompagnement (Ria, Serres, et Leblanc, 2010). [...] » (Flandin, Auby, et Ria, 2016, p. 2.)

Néopass@ction se révèle un outil puissant dans notre contexte de formation d'institutrices et d'instituteurs primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de Belgique. Cependant, certaines différences le rendent moins directement utilisable dans nos cursus de formation belges francophones : le contexte de formation initiale d'enseignantes et d'enseignants, la formation professionnalisante en alternance (Pentecouteau, 2012), le public qui diffère dans son niveau de formation (fin de secondaire en Belgique, Bac+3 en France)... Ainsi, si les choix des thématiques abordées sont pertinents pour nos étudiantes et étudiants, nous regrettons principalement qu'il s'agisse de vidéos de novices entrant dans le métier (et non de stagiaires en formation) et que la perspective développementale intra-individuelle et interindividuelle se dessine difficilement (Flandin, 2016). En effet, en ce qui concerne l'aspect intra-individuel, à part pour quelques individus qui ont été filmés à quelques mois d'intervalle, il est difficile de repérer l'évolution du développement professionnel à travers des expériences de novices dont on ne retrouve qu'une seule prestation. Au niveau interindividuel, la présence d'une seule situation de référence par thématique permet difficilement de repérer des manières de faire communes aux stagiaires sous les caractéristiques singulières des situations filmées.

L'idée a donc germé de développer une plateforme représentative du contexte belge de formation de stagiaires permettant de mettre en œuvre la perspective développementale intra-individuelle et interindividuelle dans la formation des institutrices et instituteurs. Cette adaptation de la plateforme au contexte belge de formation en alternance, ainsi que le suivi longitudinal de nos enseignantes et enseignants stagiaires en formation initiale (ESFI), permettrait de combler, d'une part, le manque de données typiquement belges à exploiter dans nos formations et, d'autre part, le manque d'analyse des dynamiques de transformations de l'activité sur des empan temporels longs chez les ESFI. Notre contribution à cet ouvrage s'attache à relater le projet de conception de cette plateforme que nous appellerons Néopass Stages.

Dans ce chapitre, nous exposons donc les objectifs que nous poursuivons pour la conception de cette plateforme, les choix méthodologiques qui ont guidé notre projet et en quoi ceux-ci se rapprochent ou se distinguent de la « plateforme mère » Néopass@ction. Nous explicitons ensuite les étapes parcourues lors des premiers mois de la réalisation de cette plateforme : la constitution d'un double échantillon, la prise de contact avec des écoles, les questions liées à l'éthique, les captations vidéo dans les classes, la sélection des extraits et les séances d'autoconfrontation. Ensuite, nous présentons les premiers jalons de la conception du site en expliquant comment nous tentons de résoudre les tensions que nous éprouvons dans la volonté de proposer un outil simple à utiliser, mais qui n'exclut pas pour autant toute la complexité des situations vécues par les ESFI.

5.1 Vers un Néopass Stages belge

Nous proposons de commencer ce chapitre en définissant le cadre que nous nous sommes fixé pour la conception de Néopass Stages. Ce cadre comporte deux parties : des objectifs et des principes. L'exposé des objectifs explicite le produit visé. Les choix méthodologiques constituent à la fois des principes forts de conception, mais aussi des ressources que nous avons exploitées pour garantir une démarche rigoureuse nécessaire à l'exploration de la réalité complexe du développement professionnel sur le terrain des stages.

5.1.1 Des objectifs de conception

Néopass Stages se situant dans la lignée de Néopass@ction, nous lui empruntons les objectifs suivants, à destination des étudiantes et étudiants :

1. se reconnaître dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs »;
2. se déculpabiliser en identifiant les étapes caractéristiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier;
3. identifier la dynamique de transformation de ces étapes se traduisant par une transformation des dispositions à agir des novices;
4. se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants;
5. évaluer la pertinence de leurs modalités d'action dans des scénarios d'action reconnus comme familiers;
6. apprendre d'autres possibles qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes;
7. anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs. (Ria et Leblanc, 2011, p. 152.)

De plus, nous envisageons cette plateforme comme un outil incitatif qui permettra de voir des vidéos d'ESFI qui éprouvent des difficultés typiques avant d'analyser des vidéos de leurs propres pratiques (Leblanc, 2012; Van Es et Sherin, 2008).

Nous pensons donc proposer trois niveaux de vidéos. Le premier est la monstration d'activités ordinaires de ce que les étudiantes et étudiants s'efforcent de faire en stage (Daguzon et Goigoux, 2012), à différents moments de leurs parcours. Nous insistons sur le caractère réel, situé et ordinaire de ces vidéos. En effet, dans une précédente recherche, un étudiant mettait en avant l'intérêt de vidéos de pairs, proches de leurs réalités et non des vidéos scénarisées de situations idéales, mais inaccessibles. « Avant ça, on nous avait montré que des vidéos qui se passent au [...], où tous les enfants sont hyper sages, ils

sont cinq sur le coin tapis, ils posent des questions hyper pertinentes, ils se respectent... c'est quoi, ça? J'ai ça dans ma classe? J'en ai vingt-six qui s'insultent. » (Blondeau, Laurent et Van Nieuwenhoven, 2019, p. 9). Il nous paraît dès lors important de travailler dans la zone proximale de développement des étudiants, ainsi que le recommandent Santagata et Guarino (2011).

Le deuxième est la monstration de ce que disent les ESFI sur ce qu'ils s'efforcent de faire (Daguzon et Goigoux, 2012). Comme exposé plus haut, nous postulons que leur discours sur leur activité est plus de nature à en éclairer toutes les dimensions qu'une analyse extérieure qui, certes, pourrait pointer les réussites autant que les écueils, mais qui ne parviendrait pas à la comprendre de l'intérieur, chaque ESFI étant le seul spécialiste de son activité singulière.

Le troisième est une prise de recul réalisée par des personnes enseignantes-formatrices qui permet de mettre en perspective les différentes vidéos pour en extraire des typicités interindividuelles ou intra-individuelles qui permettront de documenter les pratiques de classe des ESFI. Cette mise en perspective permettra ainsi de construire des scénarios de formation plus en adéquation avec les réalités de terrain des ESFI et de nourrir l'apprentissage de l'analyse réflexive. La pratique réflexive (Schön, 1983) est devenue centrale dans la formation du personnel enseignant (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, et Perrenoud, 2013; Tardif, 2012). Nous envisageons cette plateforme comme un outil qui, sur la base de l'entraînement à l'analyse de vidéos du développement de pairs, leur permettra, à terme, d'apprendre dans l'action et de leurs actions. Cette mise en perspective se développera dans le site, d'une part, à partir d'analyses basées sur les discours des ESFI sur leurs pratiques et, d'autre part, de capsules vidéo proposant les commentaires de différents acteurs de la formation en enseignement : psychopédagogues, didacticiennes et didacticiens, accompagnateurs et accompagnatrices de terrain. Loin de tomber dans un jugement externe, ces analyses auront à cœur d'éclairer les dires des étudiantes et étudiants de référents pédagogiques, didactiques ou de savoirs d'expérience.

5.1.2 Des choix méthodologiques fondateurs

Nous avons fait un certain nombre de choix méthodologiques pour guider la construction de notre plateforme :

1. la perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011);
2. l'analyse de l'activité (Durand, 2009) comme cadre de référence;
3. la focalisation sur deux moments difficiles de la gestion des apprentissages des élèves pour les ESFI qui sont la passation de consignes et la mise au travail, d'un côté, et la mise en commun de l'autre.

Nous les développons ci-dessous avant d'exposer, dans les points suivants, le recueil des données et la mise en œuvre de la plateforme.

La perspective non déficitaire

Nous avons résolument choisi d'aborder l'activité des ESFI dans une perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011). Cette perspective postule que, d'une part, les ESFI possèdent des schèmes d'action et de compréhension qui leur permettent d'agir dans la classe sans encore avoir appris à le faire. D'autre part, elle postule également que ces schèmes subissent divers types de transformations au fur et à mesure qu'ils arrivent au bout de leur viabilité (Pépin, 1994), c'est-à-dire de leur efficience en situation. Finalement, elle postule la cohérence de l'activité de l'acteur ou de l'actrice, de son point de vue, puisqu'il base logiquement son agir sur les schèmes dont il dispose, même si cet agir peut paraître peu pertinent aux yeux d'une personne experte. En d'autres termes, tout comme dans la plateforme Néopass@ction, nous n'abordons pas l'activité des ESFI « en termes de manques par rapport à un modèle idéal inaccessible, nous nous attachons à repérer des « configurations d'activités provisoires » des enseignants débutants traduisant des formes d'efficacité « objective » et « subjective » différentes (Saujat, 2010). » (Ria et Leblanc, 2011, p. 154.)

L'analyse de l'activité comme cadre de référence

Notre cadre d'investigation est l'analyse de l'activité (Durand, 2009), car celle-ci s'intéresse de manière particulière aux opérations de travail en se donnant l'activité pour objet observable (Yvon et Saussez, 2010). Dans cette optique, saisir l'activité, c'est « [...] 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). Ainsi, nous considérons l'activité d'une actrice ou d'un acteur plongé dans une situation comme une série de compromis résultant d'un conflit de logiques entre ce qu'on lui demande de faire et ce qu'il ou elle est réellement en mesure de faire, en fonction de ses capacités et des caractéristiques de la situation (Hubault, 1996). Son activité réelle est donc composée de deux parties : l'observable (visible par exemple sur une vidéo) et l'invisible (ses délibérations internes, ses hésitations, ses décisions). L'accès à ces deux dimensions, visible et invisible, permet donc de comprendre mieux ce qu'a fait l'ESFI (dans le cas qui nous occupe) en envisageant à la fois ses actions et les raisons qui l'ont poussé à agir comme il l'a fait.

Dans cette optique enactive (Varela, 1989), l'activité est indissociable de l'apprentissage en ce sens qu'elle constitue pour l'acteur ou l'actrice un couplage structurel asymétrique d'où émergent des significations en même temps qu'il se vit (Theureau, 2004, 2006). Nous considérons donc la personne et son environnement plongés dans une relation de co-influence, qui génère des transformations de l'un et l'autre pour s'adapter à l'évolution de la dynamique de cette relation. Cette relation est asymétrique en ce sens qu'elle est étudiée de la position intrinsèque de l'acteur ou de l'actrice, qui sélectionne dans l'action les éléments qui feront sens pour lui ou elle, et auxquels il ou elle choisira ou non de réagir. En validant ou en invalidant les choix d'action consécutifs à la perception d'un sens qui émerge en même temps qu'il se vit, la personne transforme les dispositions à agir (Ria, 2012) qui constituent pour elle un répertoire de schèmes d'action et de compréhension de la situation (Malo, 2011). Ces transformations des répertoires peuvent être de différents ordres (Malo, 2011) : recadrage, consolidation, explicitation, fragmentation, modulation, complexification, ajout, intensification, extension, adaptation, suspension et réactivation. En d'autres termes, l'ESFI apprend de son activité.

L'optique de notre plateforme, en référence à Néopass@ction, est de proposer des couplages activité-situation qui donnent à voir et à penser des « modifications-transformations » professionnelles possibles à différents « moments-occasions » du développement plutôt que sur la base des répertoires de savoirs théoriques qui proposent une forme idéale de l'enseignement posée en buts à atteindre de manière externe et imposée. (Ria et Leblanc, 2011, p. 153.)

Les processus de conduite de classe

Comme nous l'avons signalé plus haut, Flandin (2016) pointe la difficulté à discerner la perspective développementale dans le site Néopass@ction. Dans le contexte de formation en alternance qui est le nôtre, la mise en exergue du continuum de développement professionnel nous semble une priorité. En effet, la formation s'étalant sur trois ans, la documentation du développement de la compétence à faire la classe et des transformations de l'activité en résultant nous semble nécessaire pour fournir des supports de formation. Nous avons donc choisi de suivre des étudiantes et étudiants sur les trois années, durant leurs six stages.

Le problème se pose dès lors de l'homogénéité des données sur des empan temporels longs, dans une recherche écologique pour laquelle les variables sont difficilement contrôlables. Pour constituer un corpus de séquences filmées homogènes, c'est-à-dire présentant suffisamment de ressemblances pour pouvoir établir des comparaisons intra-individuelles et interindividuelles sur des moments différents (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2019), nous convoquons les processus de conduite de classe définis par Bourbao (2010). Ceux-ci sont définis comme des invariants emblématiques de pratiques de classe que l'on retrouve majoritairement dans les cours en enseignement (passation de consignes, mise au travail, entretien de l'activité, mise en commun, transition, etc.). Ils sont fondés sur les préoccupations des enseignantes et enseignants à des moments charnières de leur cours et sont au nombre de dix : accueil, ouverture de l'activité collective, enrôlement des élèves dans la tâche, passation de consigne, mise au travail des élèves, entretien de l'activité, clôture de l'activité des élèves, mise en commun, transition et sortie de la classe.

Ces différents moments, bien qu'identifiés sur la base d'un échantillon de personnes enseignantes expertes, ont été mobilisés dans des recherches portant sur des ESFI dans le contexte belge francophone. Les premiers résultats (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2019, 2020) mettent en évidence des différences entre les novices et les experts, dans la compréhension même qu'ils ont des moments emblématiques de la pratique de classe. Ces recherches pointent également l'émergence dans le développement professionnel de moments charnières, au cours desquels les stagiaires progressent dans leur compétence à faire la classe, par la prise de conscience de l'importance de ces moments emblématiques, la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire antérieurs, ainsi que la prise de conscience de ces mobilisations et de leur efficacité. Parmi ces moments/processus, les plus riches en apprentissages pour les ESFI semblent être le couple passation de consigne/mise au travail des élèves et le moment de mise en commun. Il s'agit, d'une part, des moments où les tâches sont données aux élèves et où les élèves sont mis au travail, et, d'autre part, du moment où un point collectif est fait sur le travail en vue d'une validation ou d'une institutionnalisation du savoir abordé. Dans un premier temps, nous ciblons principalement ces processus dans notre recueil de données.

5.2 Méthodologie

Dans cette partie, nous explicitons la démarche de recueil des données. Nous parlons de l'échantillon que nous avons pu constituer pour la première étape de notre projet, ainsi que des différentes démarches qui ont été nécessaires pour tourner des films dans les classes de stage, interroger les ESFI et construire les premières vidéos à mettre en ligne.

5.2.1 Échantillon

Pour la première année de notre projet, nous avons choisi de travailler avec deux groupes en parallèle. Ainsi, trois ESFI de dernière année (Bloc 3 ou B3) et six ESFI de première année (Bloc 1 ou B1) ont été sélectionnés. Tous suivent leur cursus à l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG). D'une part, le travail avec des étudiantes de B3, plus habituées aux pratiques de stage, permet de tester le dispositif de récolte de données, aussi bien au niveau de l'enregistrement en

classe qu'au niveau de l'autoconfrontation. D'autre part, démarrer avec un groupe d'étudiantes et d'étudiants de B1 permet de commencer le suivi longitudinal envisagé.

Le groupe des ESFI de B3 se compose donc de trois étudiantes volontaires, qui n'ont pas de difficultés particulières dans les cours, dont les pratiques de stage ont été reconnues comme efficaces par les formateurs et les formatrices qui les ont suivies durant les deux premières années de formation, et qui présentent des capacités réflexives susceptibles de permettre la production d'un discours argumenté sur leurs pratiques.

Le groupe des ESFI de B1, sans avoir été construit dans l'optique d'être représentatif de notre population, comporte néanmoins des volontaires dont les caractéristiques témoignent de la diversité de nos étudiantes et étudiants. Il se compose de :

- deux étudiantes qui commencent leur cursus au sortir du secondaire (voie la plus directe en Belgique);
- une étudiante qui commence son cursus au sortir du secondaire réalisé au Luxembourg, dans une autre langue que le français; le cas est fréquent à Bruxelles;
- une étudiante qui s'est réorientée vers des études d'institutrice primaire après deux années infructueuses dans un autre cursus;
- une étudiante adulte en reprise d'études, titulaire d'un autre diplôme de Bachelier;
- un étudiant adulte en reprise d'études, non-diplômé de l'enseignement supérieur.

Durant le premier quadrimestre de l'année scolaire 2019-2020, nous avons filmé dans plusieurs écoles, toutes bruxelloises. Les étudiantes de B3 ont réalisé leurs stages dans des classes de première primaire (imposé par l'institut de formation). Deux l'ont effectué dans des écoles peu favorisées socioéconomiquement. La dernière dans une école au public aisé. Les étudiants de B1 ont réalisé leur premier stage dans une seule école, dans un milieu multiculturel peu favorisé, dans des classes allant de la première à la quatrième année primaire.

5.2.2 Dimensions juridique et éthique

Ces étudiantes et étudiants ont donné un consentement éclairé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) pour leur participation. Ils ont été prévenus que les données récoltées, bien qu'anonymisées, serviront, d'une part, à nourrir des recherches visant à déterminer les trajectoires de professionnalisation des ESFI et, d'autre part, à la constitution d'une plateforme, diffusée sur internet, mais soumise à des accès réservés à des professionnels de la formation des enseignants ayant été informés des conditions d'utilisation et les ayant acceptées. Des contrats expliquant les conditions de participation, et réglant les questions des droits à l'image et des droits d'auteur, ont été rédigés par des juristes compétents et signés par les deux parties. Chaque participant conserve un droit de retrait et de contrôle de ses données. Le travail réalisé sur les vidéos est régulièrement soumis aux ESFI pour s'assurer de leur assentiment.

En ce qui concerne les écoles de stage, les maîtres de stage et les directions ont été informés des objectifs et de la démarche du projet avant de donner leur accord et de signer les formulaires de consentement.

L'accord des parents a ensuite été sollicité afin que leur enfant figure dans les vidéos. Le document, lui aussi rédigé par un juriste, a été traduit en anglais, arabe et portugais, pour s'assurer de la pleine compréhension des parents et de l'obtention de leur consentement éclairé. La grande majorité des parents ont accepté. En général, un ou deux élèves par classe ne pouvaient être filmés. Les enfants pour lesquels nous n'avons pas reçu de consentement sont placés hors champ et repérés par une écharpe de couleur. De cette manière, s'ils apparaissent fortuitement dans le champ, nous pouvons recadrer l'extrait, ne pas le sélectionner ou flouter l'enfant au montage.

5.2.3 Enregistrements vidéo

Généralement, pour les prises de vue dans les classes, nous demandons à l'ESFI de prévoir à l'horaire une leçon dans laquelle il est réellement « en action ». Après quelques explications pour répondre à la curiosité des enfants, chacun se met cependant au travail rapidement sans être, outre mesure, dérangé par la caméra. Sur ce point,

Theureau affirme que « la présence de caméras “extérieures aux acteurs” ne semble pas transformer de façon significative l’activité » (2006, p. 209).

Puisque nous sommes principalement intéressés par les moments de mise au travail et de mise en commun, nous enregistrons principalement ces moments, en débordant légèrement sur les étapes qui précèdent et qui suivent. Une discussion avec l’ESFI avant le cours permet en général d’avoir une idée précise de la planification.

5.2.4 Autoconfrontation

Pour chaque ESFI, juste après la leçon filmée, ou quelques heures plus tard, si c’est impossible, une autoconfrontation est réalisée (Beckers et Leroy, 2010; Blondeau, 2018; Rix et Lièvre, 2005; Theureau, 2010; Viau-Guay, 2010). L’autoconfrontation est une technique de verbalisation différée de l’activité d’un sujet confronté à une trace de son activité (Van der Maren et Yvon, 2009) afin de « dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice » (Theureau, 1992, cité dans Rix et Lièvre, 2005, p. 4).

En cherchant surtout à documenter le développement professionnel des ESFI et non directement à transformer leurs pratiques, nous poursuivons les objectifs suivants, repris de Leroy (2011) :

Décrire l’action telle qu’il la perçoit sur la base de la vidéo, verbaliser sa pensée dans l’action entre chacune des microactions (préoccupations, éléments perçus dans l’action), expliciter les éléments d’observation sur lesquels il se fonde pour tirer ses conclusions et analyser l’activité en décrivant les critères qui lui permettent de juger de l’efficacité de son action sur la base d’indices pris dans la vidéo, de concepts issus de la littérature scientifique, de concepts pragmatiques. (p. 7)

L’entretien est filmé. L’ESFI et le chercheur sont tous les deux équipés d’un micro. Ils sont situés face à face et un écran est situé entre les deux pour permettre aux deux parties de regarder les extraits et d’en contrôler le déroulement (Lemonon, Guérin et Peoc’h, 2010). La caméra est située de manière à voir l’ESFI de face et le chercheur de dos.

Pour commencer l'entretien, nous en rappelons les objectifs et les conditions déjà expliquées dans les documents d'accord de participation. Nous présentons alors les extraits des vidéos à l'ESFI et l'invitons à s'y resituer pour montrer, commenter et raconter ce qu'il s'est passé à ce moment-là, de son point de vue. Nous veillons à ce que les propos récoltés portent sur l'activité à l'instant t , et non sur une justification a posteriori des événements.

« Le passage d'un agir à une activité langagière (Rix et Lièvre, 2005, p. 4) n'est ni facile, ni immédiat, ni spontané (Vermersh, 1999, p. 13) » (Beckers et Leroy, 2010, p. 3). C'est pourquoi il convient d'amener l'ESFI à décrire les événements tels qu'il les a vécus. Nous formulons principalement des questions descriptives (Vermersh, 2010), portant sur le *quoi* plutôt que le *pourquoi*. D'autres techniques sont utilisées comme la formulation en écho ou le fait de commencer des phrases et les laisser en suspens pour inviter l'ESFI à enchaîner spontanément sur une explicitation (Vermersh, 2010) des dimensions invisibles de son activité en explicitant ses pensées, ses émotions, ses références, ses raisonnements, ses hésitations, ses décisions. Ainsi, nous accédons à son activité réelle en explorant les dimensions visibles et invisibles.

5.2.5 Traitement des données

Une fois le film et l'autoconfrontation réalisés, la première étape a été de monter un film unique qui présente à l'écran l'autoconfrontation, entrecoupée des moments filmés en classe que les ESFI visionnent. Ainsi, nous pouvons travailler sur le matériau en voyant tour à tour l'extrait visionné par l'ESFI et ce qu'il dit sur ce qu'il vient juste de visionner.

Nous repérons ensuite plus finement les moments de Bourbao (2010). En effet, celui-ci propose, dans son article, les invariants de conduite de classe, mais également, pour chaque invariant, une série de procédures qui révèlent le traitement des préoccupations relatives à ces procédures. Nous avons repéré les procédures suivantes : susciter l'intérêt, obtenir l'attention, donner la consigne, gérer les aspects matériels, donner le signal de départ et contrôler la mise au travail, pour le début de la leçon; organiser la mise en commun, obtenir la participation de tous les élèves et la maintenir, la mise en mots des

implicites et de l'action et l'institutionnalisation du savoir pour le moment de mise en commun. Les procédures repérées ont été classées dans un tableau de manière à mettre en évidence que certaines d'entre elles sont présentes chez tous les ESFI, d'autres pas. Nous avons aussi repéré, chez chaque ESFI, des éléments particulièrement remarquables, soit dans l'activité même, soit dans les autoconfrontations. Ce sont ces éléments qui pourront constituer des capsules vidéo denses (mais courtes) et profitables aux étudiantes et étudiants. Ces repérages et cette synthèse en tableau permettront à terme de construire des relations interindividuelles et intra-individuelles afin de mettre en évidence différentes manières de vivre et faire vivre une même procédure, à l'un ou l'autre moment de la formation, ou de retracer des évolutions dans le temps. Nous pourrions ainsi, à terme, identifier des passages à risque (Ria, 2009) et documenter l'activité déployée par les ESFI pour négocier ces passages.

5.3 Conception de la plateforme Néopass Stages

L'atteinte de ces objectifs déterminés à travers la conception de la plateforme nécessite un traitement scientifique et technique des données afin de les transformer en capsules vidéo et de les organiser sur une plateforme en ligne. Nous abordons donc ici ces traitements, mais aussi les dilemmes et les tensions rencontrés dans la réalisation de ce travail, ainsi que les choix effectués pour résoudre ces problèmes.

5.3.1 Les capsules vidéo

Notre volonté est de créer des capsules courtes (Brunvand, 2010), d'une durée située entre deux et quatre minutes. Même si la durée observée dans la plupart des études qui analysent l'usage de vidéo est de l'ordre de deux à sept minutes (Gaudin et Flandin, 2014), nous avons fait le choix de les rendre plus courtes et rythmées pour accrocher l'attention des ESFI. Ainsi, le montage alterne dynamiquement des moments de classe et des extraits de l'autoconfrontation de manière à ce que les uns soutiennent et exemplifient les autres. La difficulté dès lors est d'y inclure suffisamment d'informations de contexte qui permettent la compréhension de l'activité. Bien sûr, certains éléments cachés comme les décisions, les préoccupations, les

émotions, les intentions, etc. sont mis en évidence dans le discours de l'ESFI. Néanmoins, il nous paraît clair que d'autres précisions sur le contexte doivent figurer (Brunvand, 2010; Ria et Leblanc, 2011) : âge ou niveau des enfants, année de formation de l'étudiant ou l'étudiante, caractéristiques socioéconomiques de l'école, sujet de la leçon... Nous avons donc développé plusieurs sources de renseignements pour l'utilisateur. D'une part, les génériques et des insertions de sous-titres dans l'image figurent dans les capsules. D'autre part, des textes explicatifs accompagneront les vidéos pour préciser ce qui n'a pu l'être directement dans le film. Finalement, la construction du site, que nous abordons ci-dessous, fournit aussi certains éléments de repérage.

Les thématiques qui nous semblent intéressantes dans les auto-confrontations nous obligent parfois à faire un montage. La pensée des ESFI n'est pas linéaire et certains éléments apparaissent parfois de manière éparse tout au long de l'entrevue. Notre travail consiste dès lors, dans un processus de déconstruction et de reconstitution (Durand, 2008) à pister les éléments les plus pertinents pour les rapprocher dans un montage cohérent avec la thématique traitée.

Par ailleurs, nous soulignons que les ESFI ont été consultés aux différentes étapes du traitement des films les concernant, en particulier au moment de valider les capsules avant de les rendre accessibles.

5.3.2 La plateforme

Une tension traverse la conception de la plateforme à ce stade : l'éternel écart entre la complexité d'une situation écologique et la nécessité de la figer pour l'analyser. Cette tension s'exprime dans deux dimensions. La première est l'écart entre, d'un côté, la nécessité d'une présentation claire des capsules et, de l'autre, la volonté de rendre compte de la complexité du métier et de son apprentissage. La seconde réside dans les capsules qui, par essence, figent un processus à un instant donné, mais qui n'est qu'une étape d'un continuum dont il convient de ne pas perdre la dynamique.

Pour assurer une forme d'ordre, nous avons classé les vidéos selon différentes thématiques relatives à l'ESFI, à son niveau de formation, au niveau des enfants, au processus envisagé en référence à la

nomenclature de Bourbao (2010). Ces « tags » permettent de repérer et de sélectionner les vidéos en fonction de l'usage voulu. Pour rendre compte du caractère dynamique et complexe de l'apprentissage et de l'exercice du métier d'enseignant ou d'enseignante, nous élaborons des propositions de parcours de visionnage. Comme indiqué supra, le tableau de synthèse qui reprend l'ensemble des vidéos en les mettant en perspective permettra de recommander des capsules à regarder en parallèle pour rendre compte de différentes manières de vivre certains processus, ou de l'évolution d'un processus pour un ESFI donné. Ainsi, nous pensons être clairs sans briser les liens interpersonnels et intrapersonnels, thématiques ou longitudinaux.

5.4 Quelques éléments mis en évidence dans les premières capsules

Dans cette partie, à titre d'exemple de ce que la plateforme donnera à voir, nous exposons les premières analyses que nous avons réalisées des vidéos des ESFI de B3. Nous proposons ici trois examens sur un élément particulièrement remarquable de chacune des étudiantes. Le but est de mettre en évidence une manière de faire propre à chacune sur des moments différents, mais à chaque fois dans le cadre d'une première année primaire. C'est sur ce type de mise en évidence de l'activité que sont construites les premières capsules. Dans le souci de ne pas hiérarchiser les manières de faire, qui portent par ailleurs sur des thématiques différentes, l'exposé des trois situations se fait ci-dessous en suivant l'ordre dans lequel elles apparaissent généralement dans une leçon : obtenir le calme, passation de consignes et mise en commun.

5.4.1 Emeline : obtenir le calme

Emeline, en dernière année de formation, réalise son stage en première primaire, dans une école bruxelloise dont le niveau socioéconomique est faible. Nous nous intéressons au moment où, à l'entame d'une leçon visant à développer le savoir-écouter, elle juge nécessaire d'obtenir le calme « avant de commencer mes consignes »². Elle exprime que c'est une nécessité, car « on va passer à une autre activité, ils [les

2. Les citations sont issues des autoconfrontations.

élèves] vont devoir être vraiment attentifs pour comprendre ce qu'on va devoir faire ». Elle insiste sur l'obtention du silence et de l'attention de tout le monde, car « les lacunes de vocabulaire » empêchent ces enfants de bien appréhender les consignes.

Ses stratégies sont multiples. Dans un premier temps, elle élève fortement la voix pour dépasser le brouhaha et demande aux enfants de mettre les mains en l'air, puis sur les épaules et enfin de croiser les bras et de fermer la bouche. Elle s'exprime alors sur le fait que, comme « certains enfants ne réagissent pas [directement, au] lieu de faire une remarque où [elle] crie, alors que le climat est déjà un peu plus calme, [elle] préfère [se] déplacer et faire un petit signe ou enlever ce qu'ils ont en main ». Elle veille à bien calmer chaque enfant, parce qu'elle anticipe que, dans cette classe (« mais je crois que c'est le cas avec tous les petits »), dès qu'un ou une enfant se met à parler, les autres s'autorisent aussi à faire du bruit. Plus tard, quand les enfants ont préparé leur matériel, alors qu'elle vérifie la bonne réalisation de la consigne, elle adopte la stratégie de féliciter les enfants qui sont prêts. En effet, elle s'exprime sur le fait que les remarques mettent les enfants dans « une position un peu particulière où ils se disent que ce n'est pas bien ». Elle pense, a contrario, que « quand on en félicite un, les autres ont tellement envie d'être félicités que ça marche encore plus, parce qu'ils vont vouloir aussi recevoir une remarque positive ».

Emeline nous donne ici à voir différentes manières de faire, ordonnées dans leur déploiement : remarques générales pour attirer l'attention, remarques particulières pour peaufiner la mise au calme, félicitations pour motiver les enfants. Elle exprime également un certain nombre de règles qui guident son action (l'importance d'obtenir le calme avant les consignes, les réactions des enfants aux remarques ou aux félicitations, la prise en compte des lacunes de vocabulaire des enfants) ou lui permettent d'anticiper le déroulement (la contagion du bruit chez les petits) et qui constituent des dispositions à agir (Ria, 2012) dont elle teste la viabilité (Malo, 2008, 2011) en les mobilisant. Bien que ces épisodes ne soient pas juxtaposés, nous avons choisi de regrouper ces deux épisodes au sein d'une même capsule, car ils illustrent des stratégies mobilisables dans le même type de préoccupation : préparer les enfants à recevoir les consignes de travail.

5.4.2 Olivia : la passation de consignes

Olivia, en dernière année de formation, réalise son stage en première primaire dans une école dont les élèves ont un profil socioéconomique faible à moyen. Elle présente une leçon sur la lecture du tableau à double entrée. En donnant les consignes, elle désigne cinq enfants auxquels elle donne le défi de réaliser le travail de manière très soignée. Elle souligne que d'autres élèves auront d'autres défis à d'autres moments. Dans l'autoconfrontation, elle dit que ces élèves finissent toujours les premiers et que les réponses sont bonnes, mais que le soin laisse à désirer. Elle nous rapporte que sa maîtresse de stage lui a dit de leur donner ce défi supplémentaire.

Durant la réalisation de l'activité, elle est donc confrontée à des différences de rapidité dans l'exécution des consignes. Elle doit donc adapter ses consignes pour gérer des élèves qui vont plus lentement et qu'elle doit stimuler : « Tu ne colories que la tête parce que tu ne vas pas assez vite. » D'un autre côté, elle vit ce que sa maîtresse de stage lui a prédit : « Il a déjà presque fini, alors que je viens à peine de lancer tous les autres. » Elle nous dévoile alors son état d'esprit et ses stratégies d'homogénéisation du temps de travail : « Je me dis que j'ai bien fait de lui dire qu'il devait s'appliquer, parce que je sais que je vais gagner du temps sur le fait qu'il s'applique. Et quand il aura fini, je sais dans ma tête que la feuille suivante est prête sur le bureau. » Elle a en effet prévu divers types de travail pour occuper utilement les enfants : d'une part, « un tas de feuilles de dépassement non finies » ; ensuite, « s'il y a des feuilles que j'ai corrigées et que je trouve que ça a été bâclé, je leur rends les exercices qu'ils doivent terminer » ; et finalement, des feuilles pour lesquelles « il n'aura pas besoin de moi pour une explication ».

Plusieurs stratégies sont donc mobilisées et expliquées dans cet extrait. Olivia donne les consignes pour lesquelles elle intègre les remarques de la maîtresse de stage en donnant des défis aux enfants qui en ont besoin, elle stimule les enfants qui sont plus lents, elle a prévu du travail supplémentaire : exercices à terminer ou à corriger et exercices supplémentaires réalisables en autonomie. Ainsi, elle homogénéise le temps de travail des enfants grâce à des tâches différenciées. Dans l'autoconfrontation, elle nous dévoile la part invisible de son activité en explicitant comment sa préoccupation d'homogénéisation guide son action.

5.4.3 Caroline : la mise en commun

Caroline, en dernière année de formation également, réalise son stage en première primaire, dans une école bruxelloise plutôt favorisée économiquement. L'objectif de sa leçon est la décomposition additive du nombre 4. Après une remise au calme, elle distribue le matériel aux enfants et leur donne les consignes. Les enfants ont reçu chacun quatre jetons réversibles rouges d'un côté et bleu de l'autre, un bol en plastique, et une feuille de route sur laquelle figurent des séries horizontales de quatre ronds blancs. Ils doivent lancer les jetons dans le bol et colorier, sur la feuille de route, la combinaison obtenue grâce à la réversibilité des jetons, en commençant par les rouges. Par exemple, dans le bol, on voit trois jetons rouges et un bleu. Nous nous intéressons ici à la mise en commun, et en particulier, aux moments où Caroline explicite comment elle choisit les élèves qu'elle fait passer au tableau.

En premier lieu, elle appelle un élève dont elle a vu « qu'il a compris la consigne et qu'il a fait l'activité assez facilement ». En effet, pour le premier élève qu'elle sollicite, elle dit qu'elle appelle « volontairement un élève dont je sais qu'il va être en réussite pour que ce soit clair pour tout le monde, au départ, sur ce qu'il faut faire quand on vient au tableau ». La deuxième élève est une élève qui « a levé la main ». Elle sait « qu'elle va faire quelque chose de correct », car « encore une fois », elle veut que « ce soit clair pour tout le monde avant de faire venir des élèves qui sont un petit peu plus en difficulté ». Pour le troisième enfant, elle déclare prendre un peu plus de risque. Elle sélectionne un enfant dont elle pense « qu'il n'y aura pas de difficulté... normalement », mais elle souligne qu'elle n'est « pas allée le voir pendant l'activité, parce que, justement, en général, je sais que ça roule » et qu'elle ne sait « pas trop à quoi s'attendre », même si elle est « assez confiante ». Pour la quatrième élève, le risque est un peu plus élevé. D'une part, elle sait que « ça se complique parce qu'il y a de moins en moins de possibilités » et, d'autre part, elle anticipe que cette élève pourrait se tromper. Elle lui demande donc à l'avance ce qu'elle compte colorier sur la fiche récapitulative qui figure au tableau. L'élève donne une réponse incorrecte. À ce moment, « pour ne pas lui dire directement qu'elle s'est trompée, pour avoir la participation de tout le monde et pour faire raccrocher ceux qui étaient en décrochage », elle demande à la classe « de justifier pourquoi cela ne va pas ». Pour la dernière réponse, elle choisit une

élève dont elle sait qu'elle a la dernière combinaison. Elle l'a vu quand elle est passée entre les bureaux durant l'activité et elle sait également que tous les élèves ne l'ont pas trouvée. Elle la sélectionne donc « par sécurité » et « pour avoir la fin ».

Nous voyons donc ici comment Caroline use de plusieurs stratégies pour vivre la mise en commun sereinement. Elle utilise les informations qu'elle a repérées quand elle entretenait l'activité des enfants (Bourbao, 2010), les informations qu'elle a construites à propos des enfants depuis le début du stage, sa connaissance de la matière et une stratégie d'accrochage des enfants par la relance au groupe quand des réponses erronées surgissent. Elle mixe ces stratégies avec une part d'improvisation (Azéma, 2019) lorsqu'elle interroge les enfants qui lèvent la main et dont elle ne sait pas forcément s'ils ont la bonne réponse.

5.5 Un outil d'accompagnement : usage et mésusage

À toutes les étapes de la réalisation des capsules vidéo et de la plateforme, nous avons apporté un grand soin au respect du primat de l'intrinsèque (Theureau, 2004, 2006) et de la perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011). Ainsi, nous évitons tout jugement sur l'activité de l'ESFI. Il nous importe que ces préoccupations soient partagées par les utilisateurs et utilisatrices de la plateforme. Il nous paraîtrait incongru de prendre un extrait d'activité pour illustrer des comportements perçus comme inadéquats par une personne experte sans tenir compte de ce qu'en dit l'étudiant ou l'étudiante. La prise en compte des principes qui ont soutenu la construction de Néopass Stages devra guider l'utilisation qu'en feront les personnes utilisatrices en formation.

Nous avons donc décidé, à l'instar de Néopass@ction, de soumettre la plateforme Néopass Stages à un accès sur la base de codes personnels dont l'obtention sera conditionnée par une formation sur les fondements qui sous-tendent notre travail. Nous envisageons que cette formation comprenne, d'une part, des éléments explicatifs de base sur l'analyse de l'activité et sur la perspective non déficitaire et, d'autre part, une partie plus pratique de découverte des capsules et d'exemples non normatifs d'exploitation de ceux-ci, en formation.

À terme, nous envisageons que la plateforme puisse servir à différents niveaux de formation :

- Pour les futurs enseignants et enseignantes, tout d'abord. La mise à disposition systématisée de vidéos d'activité réelle de pairs ESFI et des commentaires correspondants nous semble combler un manque : ramener du réel dans la formation (Leblanc, 2012; Ria et Leblanc, 2011). Ainsi, nous pensons qu'il s'agit d'un outil pertinent pour confronter ces personnes à des pratiques qui leur sont familières, pour développer leur sens critique et, par effet miroir (Zhang, Lundeborg, Koehler et Eberhardt, 2011), pour les inciter à une analyse réflexive de leurs propres pratiques. Pour elles, analyser des exemples de pratiques réalisées par des ESFI du même niveau de développement professionnel qu'elles, et confrontées aux mêmes types de difficultés, constitue un bon tremplin pour évoluer vers l'analyse de leurs propres vidéos ou pratiques dans un cadre sécurisé (Ria et Leblanc, 2011).
- Pour la formation des formateurs et formatrices du personnel enseignant, ensuite. C'est une occasion, à la fois, de comprendre les préoccupations typiques de leur public et leurs mécanismes d'apprentissage, et s'appropriier des pratiques d'(auto)analyse de vidéos qu'ils pourront transférer. De même, la mise à disposition des explicitations des ESFI de leur propre activité leur permettra d'approcher l'activité des ESFI dans une optique non déficitaire, dont nous espérons qu'elle sera de nature à favoriser l'accompagnement qu'ils seront susceptibles de leur offrir. En référence à Paul (2016), accompagner quelqu'un, c'est se joindre à cette personne, pour aller où elle va, en même temps qu'elle et à son rythme. Ces dimensions sont nécessaires à la posture que les formateurs sont amenés à prendre pour accompagner les ESFI dans l'analyse de leurs pratiques sans aucun jugement, et après avoir installé un climat positif et de bienveillance dès le démarrage de la relation (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018; Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair, 2019).

- Pour la formation des accompagnateurs et accompagnatrices de terrain, finalement. Des exemples de pratique ordinaire d'ESFI aideraient à illustrer les ressources disponibles et plus globalement le niveau de développement professionnel de leurs stagiaires. Dans ce cadre, nous espérons qu'ils seront à même de comprendre les préoccupations, dilemmes, référents, ressentis et réflexions des ESFI à l'œuvre dans leur classe. Ces personnes pourraient ainsi être plus au fait de ce qui se joue dans les stages qu'elles accompagnent et le rôle qu'elles peuvent prendre pour soutenir les premiers pas des stagiaires, et ce, d'autant plus qu'elles se sentent reconnues dans leur statut de coformateur ou coformatrice par l'institut de formation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons relaté les premiers jalons d'un projet qui vise la conception de la plateforme Néopass Stages, dans la lignée de la plateforme Néopass@ction, mais adaptée au contexte belge de formation initiale en alternance des instituteurs et institutrices primaires. Néopass Stages a pour but de mettre à disposition des capsules témoignant à la fois de ce que s'efforcent de faire (Daguzon et Goigoux, 2012) les ESFI et de ce qu'ils apprennent de ces essais, erreurs et réussites.

Dans une approche « activité » (Azéma, 2019) et selon une perspective non déficitaire (Malo, 2008, 2011), nous avons élaboré des capsules thématiques courtes, à partir de films tournés dans les classes de stage et des autoconfrontations réalisées juste après. Ces capsules sont présentées dans un site internet réservé à des formatrices et formateurs du personnel enseignant conscientisés aux objectifs et enjeux de notre travail. Nous concevons ce site de manière à réduire les tensions entre, d'une part, simplicité d'utilisation du site et complexité du métier et, d'autre part, centration sur un moment de l'activité et inscription dans un continuum de développement professionnel. Ce site est destiné aux ESFI, aux formateurs, aux formatrices, aux accompagnateurs et aux accompagnatrices de terrain, dans des optiques différentes en fonction de leurs rôles respectifs, mais toujours dans le souci d'amener de l'activité réelle comme matériau sur lequel fonder la formation.

Nous avons mis en évidence trois capsules déjà construites en explicitant en quoi elles sont de nature à éclairer l'activité des ESFI. À partir d'une analyse qui s'appuie sur les processus de conduite de classe (Bourbao, 2010), nous les avons conçues de manière à comprendre ce que les étudiantes et étudiants font en classe et comment ils réfléchissent sur ces moments, anticipant sur l'action, validant ou invalidant ce qu'ils vivent et mobilisant une série de ressources.

D'autres capsules sont en préparation. Par exemple, nous pensons mettre en évidence trois manières contrastées de gérer la classe par des exemples repérés de manière transversale, à travers toute la leçon : Caroline qui calme les enfants par une présence apaisante, Emeline qui multiplie les microgestes (Duvillard, 2014, 2017) pour soutenir son discours et Olivia qui marque sa présence par des remarques et des encouragements continuels. Nous envisageons aussi un travail sur d'autres moments remarquables. Emeline nous explique comment elle met en scène de manière récurrente l'occupation de l'espace en fonction des intentions de ses consignes. Pour des consignes de travail, elle se met devant le tableau, face aux enfants. Pour entretenir le travail ou préciser les consignes de travail, elle se met du côté de la fenêtre et réalise des va-et-vient dans l'axe perpendiculaire à l'orientation des enfants. De cette manière, elle assure une proximité physique et peut surveiller le travail en train de se faire. Pour des consignes d'organisation et de rangement, elle se positionne au fond de la classe pour ne pas gêner les enfants et avoir une vue globale de la situation. Olivia explique comment elle choisit d'accélérer la mise en commun lorsqu'elle s'aperçoit que les enfants ont compris et que certains commencent à décrocher. Caroline revient sur la manière dont elle fait parler les enfants quand ils sont au tableau. Au cœur de la leçon, elle accompagne les élèves pour qu'ils verbalisent le passage de la manipulation des jetons à l'expression mathématique de leurs découvertes.

À court terme, outre le début de la construction du site, nous envisageons de suivre les ESFI de troisième année dans leur dernier stage et de filmer les étudiantes et étudiants de première année dans leur deuxième stage. L'année prochaine, nous continuerons à suivre cette cohorte. En parallèle, plusieurs chantiers nous attendent. D'abord, en même temps que nous documentons l'activité des ESFI, nous

espérons petit à petit modéliser le développement professionnel des futures institutrices et instituteurs sur la base de la mise en évidence des passages à risque. Ensuite, nous envisageons d'implémenter l'usage de ces capsules dans nos dispositifs de formation. De plus, un travail doit également être prévu dans la communication autour du site pour le faire connaître et proposer son utilisation dans d'autres institutions, en Belgique et ailleurs. Il serait également intéressant de voir quels sont les usages qui sont faits des capsules et quels sont les effets de ces utilisations dans la formation des institutrices et instituteurs. Finalement, nous envisageons également d'étendre cette expérience à d'autres formations en enseignement : institutrices et instituteurs préscolaires et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Références bibliographiques

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16(1), 1-44.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes de l'AREF. UNIGE*. <https://pdfs.semanticscholar.org/b448/97eab4841bf269b30ab33a335115e72aca46.pdf>
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 45-56). Presses Universitaires de Louvain.
- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (soumis). *L'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation pour les pratiques de stage : le point de vue des étudiants*.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (soumis-a). *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*.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (soumis-b). *Apprendre à faire la classe : une étude de cas sur les moments de transition*.
- 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.
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelles et en cours de carrière* (p. 29-44). Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re) connaissance du métier. Dans P. Guibert, J. Desjardins, X. Dejemeppe et O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant* (p. 139-156). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27-42.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). PUF.
- Duvillard, J. (2014). *L'introspection gestuée. La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* [thèse de doctorat, Université Claude Bernard, Lyon]. tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127249
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences Humaines.
- Flandin, S. (2016). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome: Contribution à un programme de recherche technologique en formation* [thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2]. theses.fr/2015CLF20013
- Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités*, 13(13-2), 1-25.

- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C. et 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-IFé*.
- Heer, S. et Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en Quête de ses Principes, Débats Épistémologiques* (p. 103-140). Octares éditions.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : ERPI.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. <https://hal.umontpellier.fr/tel-01627323/document>
- Leight, J., Banville, D. et Polifko, M. (2009). Using Digital Video Recorders in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 80(1), 17-21.
- Lemonon, O., Guérin, J. et Peoc'h, J. (2010). Analyse de la dynamique de l'activité collective lors de situations d'apprentissage de l'escalade en tête. *Staps*, 88(2), 79-98.
- Leroy, C. (2011). Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Colloque International INRP*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université de Québec.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 37(2), 237-255.
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 28(1), 1-14.

- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 20(1), 63-85.
- Ria, L. (2009). Les "passages à risque" des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. *7ème colloque international CDIUFM « Développement professionnel des enseignants »*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804097/>
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. Dans P. Guibert et P. Périer (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (p. 107-125). Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Rix, G. et Lièvre, P. (2005, 19-22 septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine* [conférence]. 6^e Congrès Européen de Science Des Systèmes. Paris, France. <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Santagata, R. et Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares éditions.
- 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.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, 7, 42-63.
- Van Es, E. A. et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers's "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.
- Vermersh, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6ème édition). ESF.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 117-140). Presses de l'Université Laval.

- Willis, J. (1993). What conditions encourage technology use ? It depends on the context. *Computers in the Schools*, 9(4), 13- 32.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. et Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.