



# INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DES TIC REVUE INTERNATIONALE DE L'AUPTIC

NO 5 — 2024

## LA VIDEOSCOPIE, INSTRUMENT DE LA PROFESSIONNALISATION ?

Coordination :  
Olivier Neuhaus, Marc Blondeau  
et Christophe Gremion

**AUPTIC**  
•education

« L'UTILISATION DE L'ANALYSE VIDEO PERMET  
L'ANCRAGE COMMUN ET RAPIDE DANS UNE  
SITUATION PROFESSIONNELLE. MAIS LES  
INCERTITUDES ET LES INTERROGATIONS LIEES  
A CET OUTIL SONT NOMBREUSES ET  
CONTRAIGNENT LES DISPOSITIFS DE FORMATION  
A SE REMETTRE CONSTAMMENT EN QUESTION »

MARC BLONDEAU, CHRISTOPHE GREMION ET OLIVIER NEUHAUS

---

## TABLE DES MATIÈRES

---

|                                                                                                                                                                                                                          |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Valérie Lussi Borer et Luc Ria</b><br>Concevoir, mettre en oeuvre et étudier les dispositifs de formation à visée professionnalisante recourant à la vidéoscopie                                                      | 5-12    |
| <b>Vanessa Joinel Alvarez</b><br>Observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité                                                                                                            | 11-30   |
| <b>Olivier Neuhaus</b><br>Vidéoscopie et autoconfrontations croisées entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels novices                                                         | 31-48   |
| <b>Anne-Marie Miville, Pier-Ann Boutin, Gabrielle Pomerleau et Christine Hamel</b><br>L'entretien de supervision supporté par la vidéo dans le cadre de la supervision pédagogique, un espace d'émancipation potentiel ? | 49-64   |
| <b>Marc Blondeau, Vanessa Hanin, Florence Jacque, François Lambert et Catherine Van Nieuwenhoven</b><br>Professionnalisation par vidéoscopie : effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages       | 65-82   |
| <b>Valérie Lussi Borer, Marcos Maldonado, Célia Kohler et Kristine Balslev</b><br>La vidéoscopie pour accompagner les professionnels à décontextualiser et recontextualiser leurs situations de travail                  | 83-104  |
| <b>Laurent Perriard et Christophe Gremion</b><br>Professionnalisation et émancipation lors de l'évaluation des pratiques par vidéoscopie                                                                                 | 105-118 |
| <b>Pauline Contesse et Christophe Gremion</b><br>Se confronter aux normes métiers à l'aide de la vidéoscopie : une expérimentation chez les ASSC                                                                         | 119-124 |
| <b>Luc Ria et Valérie Lussi Borer</b><br>L'entretien d'autoconfrontation comme outil privilégié d'accès à l'expérience au travail : pour une approche réfléchie de ses usages en formation                               | 125-131 |

### COMITÉ DE RÉDACTION

Stéphanie Boéchat-Heer, Haute école pédagogique BEJUNE  
Pierre-François Coen, Université de Fribourg  
Natacha Noben, Université de Liège  
Aurélien Fiévez, Haute spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)  
Maud Plumettaz, Haute école pédagogique de Fribourg  
Corinne Ramillon, Haute école pédagogique du Valais

### COMITÉ SCIENTIFIQUE

Romaine Carrupt, Haute école pédagogique du Valais  
Bernadette Charlier, Université de Fribourg  
Pascal Detroz, Université de Liège  
Patrick Giroux, Université du Québec à Chicoutimi  
François Larose, Université de Sherbrooke  
Marcel Lebrun, Université catholique de Louvain  
Emmanuel Sylvestre, Université de Lausanne  
Walther Tessaro, Université de Genève  
Nathalie Younès, Université Clermont Auvergne

### ADMINISTRATION

Claire-Lise Gremion, révision  
Noé Coen, mise en page

**ISSN 2624-8085**

### ADRESSE DE LA REVUE

redaction@iptic.ch  
www.iptic.ch

**AUPTIC**  
•education





---

# CONCEVOIR, METTRE EN OEUVRE ET ÉTUDIER DES DISPOSITIFS DE FORMATION À VISÉE PROFESSIONNALISANTE RECOURANT À LA VIDÉOSCOPIE

*Valérie Lussi Borer, Université de Genève, [valerie.lussi@unige.ch](mailto:valerie.lussi@unige.ch)  
Luc Ria, Ecole normale supérieure de Lyon, [luc.ria@ens-lyon.fr](mailto:luc.ria@ens-lyon.fr)*

---

Ce numéro questionne la présence de plus en plus massive de dispositifs de formation recourant à la vidéoscopie en lien avec la professionnalisation des formations aux métiers de l'enseignement et de la formation (Wentzel et al., 2015). Il rassemble des contributions qui proposent des études empiriques permettant de mieux cerner les enjeux concernant la conception et l'usage de la vidéoscopie ainsi que de documenter la manière avec laquelle la formation la mobilise et les effets produits sur le développement professionnel. Que ce soit dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la santé, ou dans la formation de formateurs, ramener des traces vidéoscopiques de l'activité professionnelle en vue de susciter des processus d'observation, d'analyse, d'immersion mimétique et/ou d'expérience par procuration ne va pas sans outils, artefacts et dispositifs. Se posent dès lors des questions liées au type de recueil de traces, à leur provenance ainsi qu'à la manière dont elles sont scénarisées dans les dispositifs élaborés soit par des concepteurs seuls (qui sont parfois également formateurs, voire chercheurs) ou en collaboration avec des communautés de pratiques. Une méta-synthèse de la littérature à ce propos (Gaudin, 2025) vise à aider les formateurs et concepteurs à se repérer dans la littérature relative à l'exploitation des traces vidéoscopiques à des fins de formation à l'enseignement. Elle pointe notamment six dimensions interdépendantes qui sont à prendre en compte, en les exemplifiant à partir du programme Néopass (Ria, 2022). Ces dimensions vont de la manière de prendre en considération les formés et leurs préoccupations à la définition de l'objectif, de la démarche, de la sélection, des modalités de visionnage et d'analyse des vidéos en passant également par les enjeux de facilitation pour aborder au final l'évaluation des objectifs visés par la formation.

Aujourd'hui, les métiers de l'humain sont fortement impactés par des évolutions sociétales qui amènent les personnels à devoir faire face à une croissance et une diversification des situations professionnelles complexes. Pour cerner les effets possibles de dispositifs de formation en termes de professionnalisation, il est plus que jamais crucial de développer des recherches permettant de documenter finement les effets générés par une formation appelée aujourd'hui à se décliner « tout au long de la vie professionnelle ». Comment accompagner et favoriser par la vidéoscopie le développement professionnel défini comme un ensemble de transformations durables de l'activité de travail selon des temporalités plus ou moins longues (Ria, 2023) ? Comme l'envisage la contribution de Joinel Alvarez (dans le présent numéro), combiner des données issues de l'observation de situations d'exercice de l'activité professionnelle avec des données donnant à voir les significations construites par les acteurs impliqués dans ces situations permet de mieux comprendre à la fois les faits (la manière dont les enseignants exercent objectivement leur autorité en classe) et la manière dont les personnes en formation les saisissent (comment ils interprètent subjectivement les interactions entre eux et leurs élèves). En décrivant et comparant rigoureusement les activités singulières et les significations des personnes en formation, cette contribution permet de typifier les différentes activités enseignantes en dégageant des comparaisons de proche à proche entre elles.

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs s'accordent à considérer qu'il est difficile de conceptualiser l'activité de travail en situation d'exercice de celle-ci (Schön, 1994 ; Kolb, 1984 ; Korthagen et Vasalos, 2005). En ce sens, la trace vidéoscopique est une porte d'entrée privilégiée à différents titres. De par sa nature iconique, elle est d'abord la seule trace (à la différence du récit par exemple) qui permet de saisir l'activité telle quelle, encore non conceptualisée (Muller, 2019) et d'en (re)construire une ou des signification(s). En tant qu'objet temporel dont la structure d'écoulement est semblable à celle de

la conscience humaine (Stiegler, 2010), elle permet ensuite des redoublements d'expérience infinis : à chaque (re)visionnement, elle offre la possibilité de vivre une nouvelle expérience en focalisant l'attention sur une ou plusieurs dimensions de l'activité en interaction. Il est ainsi possible en tout temps de scruter l'activité au ralenti seconde après seconde, de revenir en arrière, d'arrêter le flux d'activité ou de se projeter quelques minutes plus tard pour voir ce qu'il advient. La trace vidéoscopique permet également d'accéder à toutes les dimensions non verbales de l'activité (postures, positionnement des corps dans l'espace, expressions...) et, lorsqu'elle est complétée par un entretien donnant accès au vécu de la personne, aux dimensions perceptives, intuitives qui jouent pour elle en plus des dimensions cognitives. Enfin, elle suscite des phénomènes de mimétisme avec l'expérience des personnes qui la visionnent : cela facilite le réengagement de ces dernières dans la situation ramenée, ce qui constitue une condition pour entrer dans un travail d'élaboration - par dégagement analytique - de l'activité, voire de projection de transformations possibles (Flandin et al., 2015). Comme le souligne Leblanc, c'est à cette condition que les personnes en formation peuvent « s'interroger sur leurs croyances, convictions, dispositions à agir, façons de faire non ou peu questionnées afin de construire les problèmes professionnels et d'envisager de nouveaux champs de possibles » (2014, p. 163), démarche incontournable d'un processus de professionnalisation. C'est ce que vise le dispositif « Café pédagogique » qui réunit des enseignants professionnels novices encore non acculturés au métier d'enseignant, dont Neuhaus (dans le présent numéro) retrace la mise en œuvre dans sa contribution en mettant le focus sur les préoccupations que rencontrent ces novices ainsi que l'évolution de ces dernières au fil des échanges entre pairs accompagnés par un facilitateur durant leur toute première année d'exercice professionnel.

Ainsi, utiliser la trace vidéoscopique en formation permet à la fois de travailler sur l'activité actuelle - elle est la forme concrète de l'activité ici et maintenant - mais aussi future - telle que le travail d'élaboration permet de la projeter. Cela ramène également l'activité passée, car toute trace est le fruit de l'expérience d'une personne qui structure son activité d'une façon particulière. Cependant, relevons que la trace considérée de façon isolée ne possède pas de potentiel par elle-même : ce n'est pas parce qu'une vidéo est visionnée qu'elle génère automatiquement des processus réflexifs voire des apprentissages. C'est l'expérience qui est rendue possible à travers le visionnement de la trace vidéoscopique qui ouvre de nouvelles potentialités pour autant qu'elles soient ressaisies par les personnes en formation dans un dispositif configuré en ce sens par les concepteurs et/ou formateurs. L'expérience, considérée comme enquête sous sa forme cognitive, est à envisager comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 169).

Les expériences successives - le continuum expérientiel tel que décrit par Dewey - sont ainsi scénarisées et travaillées dans le dispositif de formation par l'articulation de ces différentes temporalités où « le présent reprend le passé pour préparer le futur [et où le sens est défini comme] la perception d'une relation entre la partie et le tout » (Nepton, 2018, p. 40). Dans le contexte de dispositifs de formation à visée professionnalisante, l'articulation entre traces, expériences et enquêtes est continuellement remise sur le métier pour susciter un développement professionnel des personnes qui n'est jamais ni assuré, ni achevé puisqu'il s'inscrit dans une continuité expérientielle extensive. Comme le montrent Miville, Boutin, Pomerleau et Hamel (dans le présent numéro), il ne suffit pas de chercher à mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires dans les entretiens de supervision - qui prennent place lors des stages en adoptant une perspective développementale - pour soutenir chez eux une réflexion à visée émancipatrice. C'est davantage la possibilité d'établir des liens entre les expériences vécues en stage et leur projection dans les contextes professionnels à venir qui permet aux stagiaires de donner du sens à leur parcours et d'en comprendre la continuité.

De ce fait, pour pouvoir rendre compte des processus en cours chez les personnes en formation, il est nécessaire de documenter les effets de ces dispositifs par la recherche. En ce sens, la mise en place de programmes de recherche technologique (Durand, 2008) alternant des phases de conception, de mise en œuvre de la formation et de recherche sur les effets générés semble prometteur pour comprendre ce qui se joue dans ces dispositifs de formation en termes de développement professionnel (Perrin et al., 2022) ainsi que penser leur évolution dans une perspective de conception continuée dans l'usage

(Flandin et Gaudin, 2014). Un des intérêts de tels programmes est de mettre en lumière ce qui crée des différentiels entre les apprentissages escomptés par les concepteurs-formateurs et ceux - réellement - réalisés par les personnes en formation dans le cadre de ces dispositifs (Molinari et al., à paraître).

Depuis plusieurs décennies, les recherches entrant par l'analyse de l'activité de travail cherchent à comprendre la manière dont les personnes expérimentent et expérimentent les situations de travail ramenées en formation, utilisent voire s'approprient les outils et artefacts qui leur sont proposés dans des dispositifs qui cherchent davantage à accompagner des processus qu'à viser des produits finis (Dewey, 1993). Si ces recherches ont développé différentes méthodologies pour co-construire avec les personnes les significations liées à leurs apprentissages, suivant qu'elles se réclament du cours d'action, de la clinique de l'activité ou de la didactique professionnelle, elles s'accordent sur la nécessité de ramener le vécu de l'expérience associée à la trace vidéoscopique. Cette co-construction passe notamment par des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010). La réalisation et la mobilisation de ces entretiens dans les dispositifs de formation ne sont pas anodines et nécessitent de développer à la fois une posture ainsi qu'un travail de conception particuliers sur lesquels nous reviendrons dans la conclusion de ce numéro.

D'une part, prendre en compte le vécu présuppose d'adopter une perspective non prescriptive des apprentissages en acceptant l'idée que ces derniers ne peuvent être imposés uniquement depuis l'extérieur et depuis ce qui fait sens pour les formateurs. Ensuite, cela demande de construire des espaces d'apprentissage encouragés qui envisagent le processus d'enseignement-apprentissage comme une dynamique interactive entre formateurs et personnes en formation. Dans leurs interactions avec les personnes en formation, les formateurs ne doivent dès lors pas seulement chercher à les comprendre mais aussi à chercher à comprendre avec elles (Renault, 2020). Comme le soulignent Martin et al., (2024), c'est en partant du sens que les personnes en formation parviennent à faire émerger par rapport à ce qui les touche, les interroge que ces dernières pourront construire de nouveaux domaines de significations et développer de nouvelles perceptions qui deviendront significatives pour elles. Pour travailler conjointement à faire émerger ces significations, la trace vidéoscopique est particulièrement adaptée car elle constitue un support commun, mais il reste encore à co-construire la manière de travailler à partir d'elle en formation. C'est ce qu'explorent Blondeau, Hanin, Jacque, Lambert et van Nieuwenhoven (dans le présent numéro) en analysant les effets de différents scénarios d'utilisation de vidéos de classe tenues par des stagiaires qui sont proposés à d'autres étudiants en formation. Ils montrent comment les processus réflexifs sont affectés par les émotions suscitées par les vidéos, de même que par les consignes données et la manière dont les formateurs recourent à la vidéo.

Dans une perspective développementale et instrumentale, les outils, artefacts et leurs ancrages théoriques jouent un rôle majeur pour susciter les processus d'apprentissage escomptés. Par exemple, dans la perspective d'énaction ou d'enquête, il s'agit avant tout de comprendre les processus en cours et les conditions dans lesquelles ces processus opèrent. Pour susciter des phénomènes de décentration des enseignants par rapport à leur propre activité, les dispositifs de formation recourent à l'observation et à l'analyse de traces vidéoscopiques, notamment afin de générer des déséquilibres, des incertitudes suscitant des enquêtes. En analysant les compromis opératoires choisis par les protagonistes en activité dans les vidéos, les personnes en formation produisent un double jugement d'efficacité objective et subjective des compromis mis en œuvre (Hubault, 1996). Une telle perspective ergonomique propose ainsi de recourir à l'artefact « compromis opératoire » tel que mis en place dans les enquêtes collaboratives (Lussi Borer et van Brederode, 2025), comme une lunette pour observer une dimension ramenée par la trace vidéoscopique et l'utiliser en formation pour tenter de générer des enquêtes. Comme le souligne Nepton, « penser en tant que processus d'enquête, c'est chercher au sein de son expérience, avec la visée de faire d'une chose le signe d'une autre, à les connecter de manière à leur attribuer un sens » (2018, p. 30). Dans leur contribution, Lussi Borer, Maldonado, Kohler et Balslev (dans le présent numéro), analysent comment les échanges entre pairs sur les compromis réalisés par chacun lors de séquences filmées d'une même méthode d'enseignement du français oral donnent à voir des dynamiques de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation permettant de signifier et/ou de resignifier ce qui se joue dans leur activité et celle des élèves. Cette analyse permet également aux chercheurs d'identifier les contours de séquences typiques d'échanges favorisant ces dynamiques en formation continue à l'enseignement et de produire des outils permettant aux formateurs de mieux pouvoir encourager leur occurrence.

Susciter des enquêtes pour faire développer la réflexivité des personnes en formation sur leur propre parcours professionnel équivaut ainsi à les aider à construire une continuité et une cohérence dans leur parcours dont elles prennent conscience dans le temps même où celui-ci se déroule. Cela s'inscrit au-delà même d'une perspective non déficitaire (Malo, 2008), dans une visée émancipatoire qui non seulement reconnaît la personne en formation comme possédant des ressources propres, mais encore sollicite son autonomie depuis l'intérieur de son activité plutôt que de viser à prescrire cette autonomie depuis l'extérieur (Paul, 2012). Une telle approche contraint ainsi la posture des formateurs qui les amènent à s'impliquer dans un processus d'autorisation intersubjective où chacun rend compte et s'accorde sur l'expérience réciproque vécue dans le cadre du dispositif de formation outillé par la trace vidéoscopique (Perrin et al., 2024). Perriard et Gremion (dans le présent numéro) proposent de creuser cette piste en analysant des situations d'évaluation et d'auto-évaluations appuyées par la vidéoscopie à des étudiants en soins ambulanciers. Ils étudient la manière dont ces situations créent des espaces de dialogue entre étudiants et formateurs permettant de débattre des normes et systèmes de valeurs des uns et des autres dans la perspective d'accompagner la manière de signifier les situations de travail.

Suivant les processus qu'elles cherchent à saisir, ces recherches s'inscrivent dans différentes temporalités. Cela va de temporalités à court terme lorsqu'il s'agit de saisir ce qui se joue en terme d'apparition de nouvelles significations lors de l'observation/analyse d'une trace vidéoscopique (processus d'in-situation ; Theureau, 2015), à des temporalités à moyen terme pour identifier des tentatives d'expérimentations de nouvelles manières de faire construites suite à l'observation/analyse/évaluation (processus d'in-corporation), voire à long terme pour appréhender la transformation de pratiques ou de culture professionnelles (processus d'in-culturation). Chacun des éléments signifiés par les personnes en formation va être passé au crible de leurs propres critères de viabilité personnelle pour jauger de leur adéquation avec leurs dispositions à agir (Muller et Plazaola Giger, 2014). Comme le montre Flandin (2018), quatre registres de norme jouent en interaction les uns avec les autres : a) des normes d'efficacité, relatives aux objectifs assignés à la situation d'apprentissage ; b) des normes de soutenabilité, relatives à l'économie de soi ; c) des normes d'acceptabilité, relatives à l'éthique, aux normes, valeurs et au genre professionnels et d) des normes d'accessibilité, relatives à la possibilité de s'adapter ou d'adopter les pratiques visionnées.

Pour considérer les normes de viabilité des personnes en formation, l'évaluation est pensée avec leur participation et dans une visée processuelle. Le but est de permettre aux personnes de s'autoévaluer – depuis l'analyse interne et réflexive de leur activité supportée par la vidéo –, voire d'évaluer leur activité avec d'autres pairs, davantage que d'amener une validation depuis le point de vue externe de formateurs-évaluateurs. Dans cet esprit, l'évaluation médiée par la vidéo et ses outils associés permet de développer à la fois une prise de conscience sur les compétences mises en œuvre en situation ainsi qu'une occasion d'échanger entre pairs et avec les formateurs sur la validité des critères retenus pour l'évaluation. Comme l'analysent Contesse et Gremion (dans le présent numéro), il semble pertinent de proposer à des étudiants en fin de parcours de formation professionnelle de se filmer et d'échanger entre eux sur des présentations similaires à celles sur lesquelles ils sont évalués pour obtenir leur diplôme.

## Bibliographie

- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Flandin, S. (2018). Les évaluations normatives des enseignants stagiaires en situation de vidéoformation : efficacité, soutenabilité, acceptabilité et accessibilité. *Recherche et formation*, 88, 61-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4049>
- Flandin, S. et Gaudin, C. (2014). *Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants*. Troisième Colloque International de Didactique Professionnelle, Oct.2014, Caen. Hal-01319618

- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : Quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Raisons éducatives). De Boeck.
- Gaudin, C. (2025). Exploiter la vidéo pour former les enseignants : proposition d'une cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéoformation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass®*. Editorial UNAE - IFÉ ENS Lyon.
- 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). Éditions Octarès.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.  
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Leblanc, S. (2014). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria, *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Presses universitaires de France.
- Lussi Borer, V. et van Brederode, M. (2025). Utilisation de la vidéo-formation dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéoformation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass®*. Editorial UNAE - IFÉ ENS Lyon.
- 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 du Québec.
- Martin, G., Perrin, N. et Piot, D. (2024). Comprendre la notion d'engagement à travers le prisme de l'approche énapive. *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant-e-s*, 1(2).  
<https://doi.org/10.57154/journals/red.2023.e1331>
- Molinari, G., van Brederode, M., Lussi Borer, V. et Ortoleva, G. (à paraître). Scénariser dans et avec la vidéo pédagogique : Que nous renseignent les relations entre logiques de conception et logiques d'usage. *Distances et médiations des savoirs*.
- Muller, A. (2019). Le « moment iconique » de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité. *Formation et Pratiques d'enseignement en questions*, Hors-série 3, 33-46.
- Muller, A. et Plazaola Giger, I., (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Octarès.
- Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey*, [Maîtrise de philosophie]. Université Laval. [https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is\\_thesis=1&oclc\\_number=1132136516&id=5af249c9-543d-4172-9aa6-e8552c971088&fileName=34596.pdf](https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is_thesis=1&oclc_number=1132136516&id=5af249c9-543d-4172-9aa6-e8552c971088&fileName=34596.pdf)
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Perrin, N., Lussi Borer, V. et Flandin, S. (2022) Conception de dispositifs de formation : un nécessaire recours à des postulats, principes, objets et critères. Dans *Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail* (p. 95-118). Octarès éditions.
- Perrin, N., Piot, D., Dieumegard, G. et Serres, G. (2024). Apprendre : interroger la consensualité d'un agir-percevoir connaissant. *Intellectica*, 80(1), 87-110, DOI: n/a.
- Renault, L. (2020). L'approche énapive et la place de l'altérité : Un dialogue entre Varela et Buber. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 28(1), 143-166. <https://doi.org/10.5195/jffp.2020.920>
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass®. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome 3* (p.338-350,). Éditions Raison et Passions.
- Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation* 52, 18-30.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Editions Logiques.

- Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident*. Galilée.
- 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. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'énaction et l'expérience*. Octarès.
- Wentzel, B., Lussi Borer, V. et Malet, R. (dir.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Presses universitaires de Nancy.

---

# OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EN SITUATION D'EXERCICE DE L'AUTORITÉ

*Vanessa Joinel Alvarez (vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch)*

---

## Résumé

Dans cet article, nous présentons et discutons les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la conception de notre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité. En particulier, nous détaillons notre démarche de recherche : de la production des données — entretiens d'autoconfrontation simples basés sur les traces vidéoscopiques de l'activité — à leur traitement, pour lequel nous avons élaboré un protocole d'analyse original combinant les approches du « cours d'action », de la « théorisation ancrée » et de la « logique inductive délibératoire ». Nous décrivons également les limites constatées de notre approche centrée sur l'activité enseignante et formulons des propositions de remédiation.

Mots-clés : analyse de l'activité enseignante, situation d'exercice de l'autorité, méthodologie, entretiens d'autoconfrontation, traces vidéoscopiques.

## 1. Introduction

Comprendre comment se construit l'autorité des enseignants est une activité complexe. Si la problématique de l'autorité en éducation a déjà fait l'objet d'un grand nombre de recherches, la plupart d'entre elles résident dans des analyses théoriques ou des approches cognitives qui ne révèlent pas la façon dont les relations d'autorité se déploient réellement au sein de la classe (Oyler, 1996 ; Wenner et Campbell, 2017). Pourtant, au vu des mutations sociétales qui affectent l'école (Dubet, 2010) et des difficultés croissantes rapportées par les enseignants pour exercer une autorité effective dans leur classe (Périer, 2009), une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans le déploiement de l'exercice de l'autorité s'avère incontournable.

Aussi, si l'importance de nouveaux travaux empiriques sur l'autorité des enseignants n'est plus à démontrer, il convient de s'interroger sur la démarche de recherche la plus pertinente pour l'étudier. Comment saisir la complexité des situations d'exercice de l'autorité et apporter un nouvel éclairage sur un objet déjà abondamment étudié ?

En sciences de l'éducation, l'autorité se définit le plus souvent en référence au modèle wébérien (Weber, 1965) et est synonyme de pouvoir légitime. Prise dans cette acception, l'autorité de l'enseignant repose sur l'accord de ses élèves et pour l'exercer, il cherche à obtenir leur reconnaissance et leur consentement à réaliser ce qu'il leur demande. Ainsi, pour comprendre comment se déploie l'autorité, il s'agit d'analyser les interactions enseignant-élève(s) en classe : de documenter les actions des enseignants, leurs intentions, mais aussi les actions des élèves, leur réponse à la demande de l'enseignant. Or, Mouchet (2016) observe que les approches comportementalistes réduisent l'action à ce qui est observable et les approches cognitivistes analysent l'action sous l'angle des processus de traitement de l'information. Les approches situées quant à elles soutiennent que chaque individu perçoit son environnement d'une manière unique, ce qui influence la façon dont il agit dans cet environnement (Mouchet, 2016). Dans ce sens, les actions de l'enseignant en classe sont le résultat de sa perception de l'environnement et des actions qu'il entreprend en conséquence. Ainsi, si les approches cognitivistes et comportementalistes ne permettent pas de rendre compte de la complexité de l'activité de l'enseignant en situation d'autorité, une approche située de l'action qui s'intéresse au travail réel des enseignants, dans leur contexte ordinaire, la classe, et prend en considération leur vécu, permet d'accéder à une plus grande compréhension des dimensions de l'exercice de l'autorité.

C'est pourquoi, dans une étude doctorale qui visait principalement à comprendre comment les enseignants prenaient en compte les caractéristiques du groupe pour exercer leur autorité (Joinel Alvarez, 2021), nous avons adopté une approche située de l'activité donnant une place centrale aux acteurs dont l'activité est analysée (Lussi Borer et Muller, 2014). Afin de documenter l'activité réelle des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, nous avons conçu et mis en œuvre un observatoire de l'activité enseignante, adapté aux objets théoriques considérés et explicitant l'ensemble des méthodes de production et de traitement des données.

Dans cet article, consacré à la présentation et à la discussion de notre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité, nous montrerons comment nous avons construit notre dispositif de recherche. En particulier, nous détaillerons les postulats et les objets théoriques qui ont fondé notre démarche de recherche : de la production de données, avec la mise en place d'entretiens d'autoconfrontation simple basés sur les traces vidéoscopiques de l'activité, à leur traitement, afin de faire tenir ensemble deux tensions principales. D'une part, comprendre comment s'organise l'activité des enseignants dans toute sa complexité, tout en saisissant les composantes de l'activité les plus pertinentes au vu de notre objet d'étude et d'autre part, préserver la singularité de l'activité individuelle, tout en dégagant des traits de typicité.

## 2. Positionnement épistémologique et théorique

### 2.1 Une épistémologie de l'action

Depuis la fin des années 1990, l'analyse de l'activité constitue une approche privilégiée pour la construction de savoirs dans le domaine de l'éducation et de la formation (Flandin et al., 2018). L'intérêt de ce courant épistémologique et méthodologique réside dans la double visée qu'il poursuit. L'analyse de l'activité participe d'une part, à la production de connaissances sur le travail réel des enseignants et contribue d'autre part, à leur développement professionnel en offrant de nouvelles perspectives de formation (Lussi Borer et al., 2014). Notre recherche, visant en premier lieu la production de connaissances scientifiques sur le travail réel des enseignants, poursuit donc une finalité compréhensive et non transformative, même si nous espérons qu'à terme les résultats de notre étude pourront s'intégrer à la conception de nouveaux dispositifs de formation.

Par ailleurs, comme Saury et al. (2013), nous pensons que les réalités sont multiples et dépendent de la façon dont chacun les vit, les interprète et les comprend. Nous nous inscrivons ainsi dans un paradigme interprétatif et accordons de l'importance aux expériences subjectives des enseignants dans la compréhension de leur activité. Pour analyser l'activité des enseignants de façon approfondie, nous prendrons donc en compte leur point de vue.

En outre, notre conception de l'enseignement se réfère à une épistémologie de l'action située (Saury et al., 2013), car nous considérons que toutes les situations d'enseignement/apprentissage — en particulier les situations où l'enseignant exerce son autorité — sont singulières et fondées sur les interactions entre les individus et l'environnement dans lequel l'activité se déploie. Pour comprendre cette activité, nous postulons qu'il faut s'intéresser à « l'agir en situation » et rendre compte des couplages entre les acteurs et leur environnement.

Enfin, nous défendons l'idée que s'il existe autant de réalités que d'individus, il est également possible, à partir de l'analyse de cas particuliers, de fournir « des interprétations de portée générale permettant de comprendre et d'expliquer le domaine de pratique étudié » (Saury et al., 2013, p. 23). Dès lors, étudier l'activité nécessite de mettre en place un observatoire qui rende visible l'ensemble des méthodes de production et d'analyse des données (Albero et Guérin, 2017). Au vu de ces positionnements épistémologiques, pour construire notre propre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité, nous nous sommes appuyés sur le programme « cours d'action » tel que défini par Theureau (1992, 2010).

### 2.2 Le programme de recherche empirique « cours d'action »

#### 2.2.1 Définition et présupposés théoriques fondamentaux

Dans une perspective de description et de compréhension de l'activité humaine en situation de travail, Theureau (1992, 2004, 2010) a développé un programme de recherche relatif à l'observatoire du « cours d'action ». Il définit le « cours d'action » comme l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur (Theureau et Jeffroy, 1994, p. 19).

Ce programme repose sur deux présupposés théoriques fondamentaux : l'hypothèse de l'énaction empruntée à Varela (1989) et l'hypothèse de la conscience préreflexive héritée de la phénoménologie d'Husserl (1931) et formulée a posteriori par Theureau (1992). Émergeant de ces hypothèses, il définit les caractéristiques de l'activité humaine et les conséquences sur son étude (Tableau 1).

Tableau 1 : Postulats sur l'activité et conséquences sur son étude : synthèse réalisée à partir des travaux de Flandin (2015) ; Ria (2006) ; Saury et al. (2013) et Theureau (2004).

| Caractéristiques de l'activité                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Conséquences sur l'étude de l'activité                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'activité humaine est située et autonome. D'une part, elle est indissociable de la situation dans laquelle elle se déploie et se caractérise comme un couplage entre l'acteur (ses ressources) et l'environnement (ses propriétés) qui se définissent réciproquement (Varela, 1989). D'autre part, l'acteur, dans cet environnement et en fonction de ses intentions, sélectionne les stimuli qui le perturbent et ceux qui sont pertinents pour lui. Le couplage entre l'acteur et l'environnement est alors décrit comme asymétrique, car l'acteur ne subit pas l'environnement, mais l'utilise au regard de ses intentions. | Analyser l'activité des enseignants en situation, dans leur classe, dépasse la simple observation extérieure des comportements et consiste à appréhender la dynamique du couplage entre l'acteur et sa situation, c'est-à-dire à rendre compte de la façon dont il vit et utilise l'environnement pour agir.  |
| Caractéristiques de l'activité                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Conséquences sur l'étude de l'activité                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| L'activité humaine est cognitive et incarnée. D'une part, elle convoque et donne lieu à la construction ou à la manifestation de savoirs en permanence validés ou invalidés. D'autre part, les dimensions sensori-motrices du corps agissant sont indissociables de la pensée : des émotions, intentions et perceptions qui évoluent ensemble.                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Analyser l'activité des enseignants consiste à prendre en compte leurs émotions, intentions, perceptions, attentes et interprétations, mais également les savoirs mobilisés et les savoirs produits lorsqu'ils sont en situation d'enseignement avec leurs élèves.                                            |
| L'activité humaine est individuelle et collective. Elle dépend de l'activité des autres acteurs qui affecte son activité et en retour son activité influence celle des autres.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Analyser l'activité consiste à prendre en compte la manière dont l'acteur intègre la présence des autres dans la construction de signification.                                                                                                                                                               |
| L'activité humaine est vécu et construction de signification. D'une part, elle produit une expérience subjective pour l'acteur qui renvoie à la notion de conscience préreflexive décrite ci-dessus. D'autre part, cette expérience peut être décrite comme une construction de phénomènes significatifs, comme la concaténation de signes, sémioses (Peirce, 1978) ou unités significatives élémentaires d'activité.                                                                                                                                                                                                           | Analyser l'activité consiste à rendre compte du sens que l'enseignant donne à la situation en fonction de ses intentions, perceptions, émotions et interprétations. Elle peut alors être modélisée sur la base d'une reconstruction de l'expérience significative en six composantes : les signes hexadiques. |
| L'activité humaine est singulière parce qu'elle ne se déroule jamais de façon identique, mais cultivée, car elle présente toujours des traits communs avec d'autres activités. Ces traits dits de typicité s'expriment dans les habitudes de travail et révèlent l'appartenance à une communauté. Ils sont le résultat d'une culture partagée, héritée des formations ou d'une forme d'imprégnation et participation aux activités d'une communauté professionnelle (Durand, 2001).                                                                                                                                             | Analyser l'activité, c'est étudier les unités individuelles cognitives, mais c'est aussi typicaliser en généralisant certaines expériences qui se répètent, ou sont particulièrement pertinentes et significatives pour un ou plusieurs acteurs.                                                              |

## 2.2.2 Les entretiens d'autoconfrontation simple

Pour étudier cette activité, Theureau (2002) propose de mettre en place des entretiens d'autoconfrontation simple, méthode permettant la verbalisation du vécu professionnel. Elle consiste à présenter aux acteurs les traces de leur activité et à leur demander de les décrire et de les commenter. À cet effet, deux étapes distinctes sont à mettre en œuvre. Dans un premier temps, le chercheur va réunir des traces les plus riches possibles de l'activité de l'enseignant dans une situation précise ; ce que l'acteur fait réellement. Dans un deuxième temps, les traces produites vont servir de support à l'explicitation

du vécu en permettant à l'acteur de se remettre dans son contexte passé d'activité. Le dispositif des entretiens d'autoconfrontation permet non seulement d'avoir accès à ce que l'enseignant fait réellement dans sa classe, et non à ce qu'il dit faire, mais aussi donne accès à son vécu professionnel, en verbalisant « ce qui lui passait par la tête » au moment de l'action.

### 2.2.3 Objets théoriques du « cours d'action » et du « cours d'expérience »

Reconstruire le « cours d'expérience » consiste à saisir l'histoire du vécu de l'acteur. Il s'agit, dès lors, de reconstruire l'enchaînement des unités élémentaires significatives pour l'acteur (Theureau, 2002). Le « cours d'expérience » correspond donc à la fraction du vécu dont l'acteur peut rendre compte : à la description intrinsèque de l'activité.

Le « cours d'action » intègre le « cours d'expérience » — qui conserve le primat — et le met en relation avec des éléments extrinsèques, mais pertinents pour l'acteur. Il peut s'agir des contraintes qui influencent l'activité (objectifs ; organisation spatiale ; matériel ; comportement des autres acteurs) et/ou des effets de l'activité et de l'expérience de l'acteur sur la situation — sur les autres acteurs en particulier (Saury et al., 2013). Reconstruire le « cours d'action » se fait en prenant en compte les données d'observation et consiste d'une part, à comprendre comment différentes caractéristiques relatives à la situation de l'acteur influencent son activité et son expérience ; d'autre part, comment son activité affecte les autres acteurs engagés dans la situation.

## 2.3 L'analyse par théorisation ancrée et logique inductive délibératoire : deux méthodes d'analyse complémentaires ?

Si pour la production des données, nous nous sommes inspirés du programme du « cours d'action » (Theureau, 1992, 2002, 2004), nous avons élaboré pour leur traitement un protocole d'analyse méthodologique original se démarquant largement d'une application stricte du « cours d'action ». Pour rappel, nous avons élaboré un protocole permettant de faire tenir ensemble deux tensions principales :

1. comprendre comment s'organise l'activité des enseignants dans toute sa complexité, tout en saisissant les composantes de l'activité les plus pertinentes au vu de notre objet d'étude ;
2. préserver la singularité de l'activité individuelle, tout en dégagant des traits de typicité de cette activité.

Ainsi, pour considérer la première tension, nous avons choisi de combiner des phases d'analyse inductive selon les principes de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994), ce qui nous a permis de rendre compte de la complexité de l'activité des enseignants, avec des phases suivant une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous offrant la possibilité de renseigner systématiquement les composantes de l'activité en relation avec notre objet d'étude.

Pour prendre en compte la deuxième tension, nous avons opté pour une méthode mixte, qui allie les apports des méthodes qualitatives et quantitatives (Rajotte et al., 2017) : d'un côté, le traitement qualitatif des données nous a permis de préserver et rendre visible la singularité et la complexité de l'activité individuelle ; de l'autre, le traitement quantitatif des données, complémentaire et articulé à nos approches qualitatives, nous a offert la possibilité d'évaluer des taux d'efficacité et de dégager des traits de typicité de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité. À l'instar de la proposition d'articulation de différentes approches réalisée par Alberio et al., (2019), nos approches « se succèdent, s'enchâssent et se répondent dans un processus itératif » (p. 113) afin de répondre au mieux à nos questions de recherche.

### 2.3.1 Théorisation ancrée

Contrairement au cadre d'analyse du « cours d'action » qui consiste à appréhender le réel à partir d'un cadre théorique stabilisé, construit en amont de la production des données, la méthode d'analyse par théorisation ancrée est caractérisée par la conceptualisation des données empiriques grâce à des allers-retours réguliers entre les données produites sur le terrain et un processus de théorisation (Paillé,

1994). Concrètement, la mise en place de la théorisation ancrée compte six étapes (la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation) qui ne se déploient pas de façon linéaire, mais se chevauchent et « les boucles de rétroaction sont nombreuses » (Paillé, 1994, p. 154-179). Dans cette étude, nous avons théorisé notre objet de recherche en passant par les six étapes de la théorisation ancrée. Cependant, pour élaborer une modélisation aboutie au vu de notre questionnement, nous avons décidé de combiner cette méthode avec une approche inductive délibératoire.

### 2.3.2 Logique inductive délibératoire

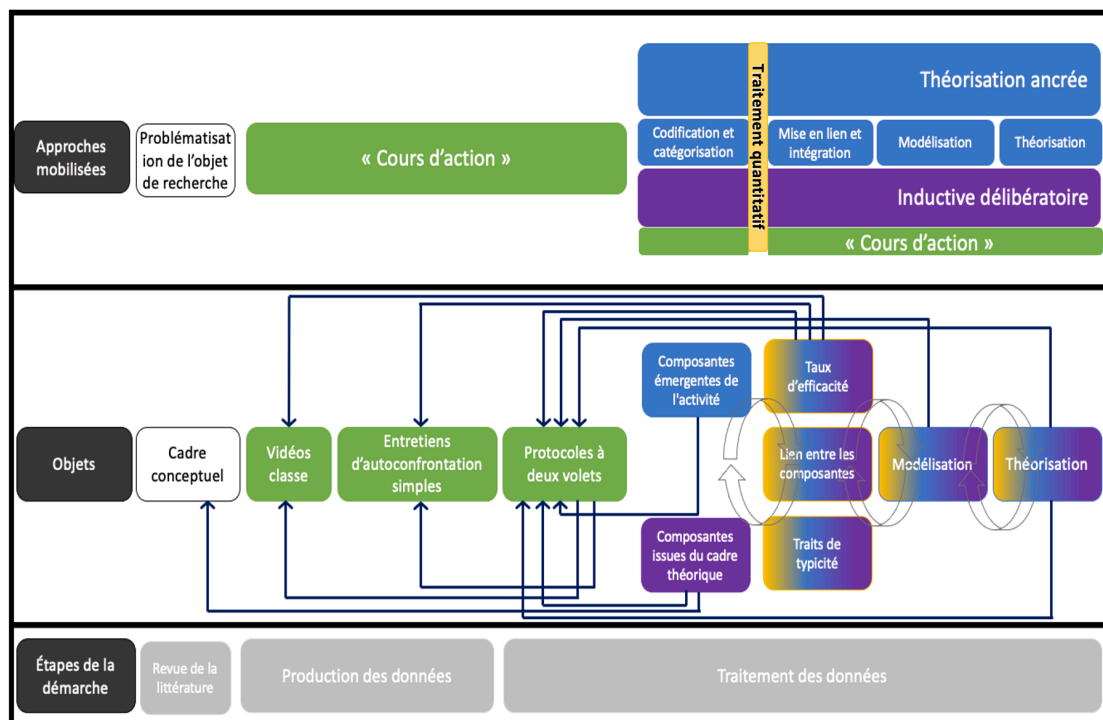
Dans ce type d'approche, contrairement à l'analyse par théorisation ancrée, les données sont analysées en fonction de catégories construites dans le cadre théorique qui sert d'outil pour guider le processus d'analyse. Toutefois, en suivant cette logique, la grille d'analyse construite initialement peut évoluer et être enrichie de nouvelles dimensions ressortant des données (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Dans notre étude, comme nous cherchions à identifier comment les enseignants prenaient en compte le groupe pour agir, certaines données étaient indispensables à notre analyse. C'est pourquoi, par exemple, nous avons systématiquement renseigné la modalité d'interaction, en fonction des trois catégories définies par Bressoux (2002)<sup>1</sup> dans un premier temps, puis en faisant évoluer ces catégories en fonction des nouvelles modalités d'interaction qui émergeaient de nos données.

### 2.3.3 Synthèse et croisement des approches

La mise en œuvre d'une analyse inductive peut générer de nombreuses tensions pour le chercheur. Nous concernant, tout au long de la construction de notre démarche de recherche, nous avons dû nous positionner entre une « posture de souplesse et d'ouverture » permettant d'éclairer l'objet de notre étude et le maintien d'une rigueur scientifique dans le traitement des données (Monfette et Malo, 2018, p. 40). Aussi, nous nous sommes donc beaucoup questionnés sur la rigueur de notre démarche de traitement des données.

À l'instar de Monfette et Malo (2018), nous avons en premier lieu, le sentiment d'avoir dû « bricoler notre propre manière d'analyser [nos] données, sans suivre les étapes explicitement formulées dans les ouvrages méthodologiques » (p. 41). En effet, bien qu'à l'origine, nous pensions suivre le programme du « cours d'action » dans son intégralité et bénéficier ainsi d'un cadre rigoureux et de fait rassurant, nous avons dû nous en démarquer, car après avoir essayé de le mobiliser pour le traitement des données, nous avons rapidement réalisé qu'il ne nous permettrait pas d'atteindre les objectifs de notre recherche. Aussi, afin de visibiliser la rigueur scientifique de notre démarche, nous avons opté pour une transparence au regard des présupposés théoriques et méthodologiques mobilisés pendant les diverses étapes de notre démarche de recherche (Anadón et Guillemette, 2006) et avons fait le choix de laisser transparaître la complexité de notre démarche, qui ne se limite pas à l'enchaînement de séquences linéaires prédéfinies (Paillé et Mucchielli, 2016). Suivant cette logique, dans la Figure 1 ci-dessous, apparaissent les grandes étapes de notre démarche de recherche, mises en parallèle avec l'ensemble des approches mobilisées et avec les objets produits par ces différentes approches. Pour chaque objet produit, un code couleur (vert : « cours d'action », bleu : « théorisation ancrée », violet : « approche inductive délibératoire » et jaune : « traitement quantitatif ») permet de faire apparaître les liens entre les approches et les objets produits. Nous rendons également visibles — à l'aide de flèches et de boucles de rétroaction — les nombreux allers-retours entre les données brutes, les données analysées et le cadre conceptuel.

Figure 1 : Illustration de la mise en œuvre de la démarche de recherche.



### 3. Une démarche de recherche adaptée à l'étude des situations d'exercice de l'autorité

Dans cette partie, nous détaillerons et discuterons les choix éthiques et méthodologiques qui ont guidé la mise en place de notre protocole de recherche. Nous présenterons tout d'abord notre méthode de production des données, puis notre procédure originale de traitement des données conçue dans le but de modéliser les formes d'activités typiques déployées par les enseignants en situation d'exercice de l'autorité en fonction des groupes avec lesquels ils interagissent.

#### 3.1 Production des données

##### 3.1.1 Étape 1 : phase propédeutique

Notre recherche s'est réalisée en partenariat avec dix enseignants en formation au secondaire 1 à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse (HEP Vaud). En premier lieu, une séance a été organisée afin de tous les réunir. L'objectif de cette séance collective était multiple. Nous souhaitons :

1. présenter le protocole de recherche de la même façon à tous les participants,
2. leur offrir un espace qui leur permette de prendre connaissance du contrat de collaboration, voire de le modifier en fonction des besoins,
3. qu'ils puissent déposer leurs préoccupations ainsi que leurs questions par rapport à l'étude,
4. les rassurer et renforcer le lien de confiance entre chaque participant et la chercheuse qui s'est personnellement déplacée pour chacune des étapes de l'entretien (voir ci-dessous),
5. les sensibiliser à l'analyse de l'activité à travers l'usage de la vidéo en menant une alloconfrontation collective, à partir d'une vidéo issue de la plateforme Néopass@ction <http://neo.ens-lyon.fr/neo>).

### 3.1.2 Étape 2 : mise en place des entretiens d'autoconfrontation

L'activité des enseignants a été étudiée en articulant les traces de leur activité, enregistrées en vidéo et celles obtenues lors des entretiens d'autoconfrontation. La vidéo est ainsi utilisée avec une double visée : 1. recueillir des traces observables afin d'obtenir des données comportementales et contextuelles et 2. servir de support afin de recueillir le vécu des enseignants lors des entretiens d'autoconfrontation.

Nos séquences vidéo ont été réalisées grâce à un système de captation de vidéo qui n'implique pas nécessairement la présence du chercheur : le robot Swivl (Swivl Inc., Menlo Park, CA, USA). Ainsi, dans ce dispositif, la caméra est placée sur un support qui permet de suivre les déplacements de l'enseignant grâce à un capteur de mouvement qu'il porte autour du cou. Le capteur est également équipé d'un microphone qui offre l'accès aux propos de l'enseignant. En outre, la prise de vidéo a toujours été effectuée depuis le fond de la classe et à partir d'un plan large (utilisation d'une lentille grand-angle). Ainsi, nous proposons une immersion la moins intrusive possible, l'enseignant était systématiquement dans le champ de la caméra et nous diminuions le risque de passer à côté d'un moment potentiellement significatif pour lui. La caméra a été installée avant l'arrivée des élèves, par nos soins ou par l'enseignant lui-même s'il en avait fait la demande et fonctionnait toute une journée ou une demi-journée en continu. En fin de journée, les séquences vidéo étaient transférées sur l'ordinateur de la chercheuse afin de pouvoir les utiliser immédiatement pour l'entretien d'autoconfrontation.

Chaque entretien était construit selon une même structure en cinq étapes.

#### 1. Rappel du déroulement de l'entretien

Même si nous avons pu présenter le protocole au cours de la séance collective, il nous semblait important d'effectuer un rappel des conditions de déroulement de l'entretien afin de lever tout éventuel malentendu par rapport au contrat élaboré et de permettre au participant de s'engager plus sereinement dans l'entretien, avec une formulation claire des attentes.

#### 2. Choix du moment de classe significatif en lien avec l'exercice de l'autorité

Après avoir rapidement interrogé les enseignants sur un éventuel effet de la caméra sur leurs situations d'enseignement, ceux-ci ont été amenés à choisir les séquences vidéo qu'ils souhaitaient visionner pour les commenter. Nous avons néanmoins formulé deux contraintes. Tout d'abord, les moments choisis devaient correspondre à des moments significatifs pour l'enseignant par rapport à l'exercice de l'autorité. Mais aussi, ces différents moments devaient être issus de situations avec au moins deux groupes classe différents.

#### 3. Autoconfrontation de premier niveau

Durant cette étape, les enseignants étaient invités à se remettre en situation à partir des traces vidéo de leur activité afin de les commenter. Aussi, nous les amenions, à partir des séquences vidéo choisies et à travers nos relances (Tableau 2), à décrire leurs actions, mais également à expliciter ce qu'ils pensaient, prenaient en compte pour agir, percevaient, et à décrire leurs communications, leurs focalisations, leurs attentes, leurs émotions et leurs connaissances.

Tableau 2 : Types de relances en fonction des objectifs de l'étude, inspirés et adaptés des travaux de Durand et Veyrunes (2005), Leblanc, Ria, et Veyrunes (2013), et Robbes (2017).

| Objectifs                                                             | Questions                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obtenir des éléments contextuels                                      | Là vous êtes en train de...                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                       | Que faites-vous ?                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                       | Qu'est-ce qui se passe à ce moment ?                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Affiner la description                                                | Pouvez-vous m'en dire plus là-dessus ?                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                       | Qu'est-ce qui vous fait réagir ?                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                       | Vous percevez quelque chose en particulier ?                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                       | Qu'est-ce que vous faites là ?                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                       | À quoi prêtez-vous attention à ce moment-là ?                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                       | Sur quoi vous focalisez-vous ?                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                       | Qu'est-ce que vous prenez en compte dans la situation ?                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                       | À quoi vous intéressez-vous ?                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Renseigner les buts                                                   | Qu'est-ce que vous cherchiez à obtenir à ce moment précis ?                                                                                                                                                                                                                                   |
| Renseigner les attentes                                               | À quoi vous attendiez-vous à ce moment-là ?                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                       | Quelle était votre préoccupation ?                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                       | À quoi pensiez-vous ?                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                       | Là, qu'est-ce qui se passe pour vous ?                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                       | Que cherchez-vous à faire ?                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Renseigner les émotions                                               | Quels sont vos sentiments à ce moment-là ?                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                       | Comment vous sentiez-vous à ce moment-là ?                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Mettre en évidence les savoirs mobilisés sur l'exercice de l'autorité | Qu'avez-vous fait là pour que votre élève se mette au travail ?                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                       | Qu'avez-vous fait là pour qu'il accepte de faire ce que vous lui demandez ?                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                       | Qu'est-ce qui vous a conduit à agir ainsi ?                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Mettre en évidence les savoirs mobilisés sur le groupe                | À ce moment-là, que se passe-t-il pour le groupe ?                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                       | À ce moment-là, que se passe-t-il pour ce sous-groupe ?                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                       | Comment le groupe réagit-il à votre demande ?                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Autres possibilités de relances                                       | La chercheuse décrit ce qui se passe et arrête la vidéo pour susciter la prise de parole. La chercheuse propose une interprétation de la situation pour susciter le positionnement, pour éviter les « sens communs » : À quoi voyez-vous ça ? Sur quels indices vous êtes-vous basé pour... ? |

#### 4. Autoconfrontation de second niveau

Dans cette quatrième étape, l'enseignant avait la possibilité « de développer une réflexion située sur son activité » et pouvait ainsi contribuer à l'analyse de sa propre activité (Theureau, 2010, p. 301). En outre, la mise en place d'une telle situation donnait l'opportunité aux enseignants qui le souhaitaient de transformer leur activité en développant une réflexion sur leur activité<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Dans sa forme et dans ses buts, ce type d'entretien se rapproche alors des entretiens d'explicitation de Vermersch (1994) ou des autoconfrontations croisées de Clot et al, (2000).

## 5. Retour formatif

Enfin, un temps formatif, sur demande de l'enseignant et avec possibilité de le différer, a été proposé à l'ensemble des participants. La chercheuse endossait alors le rôle de formatrice et les enseignants avaient la possibilité de lui poser des questions ou de revenir sur des séquences vidéo qui leur posaient problème.

### 3.1.3 Conditions éthiques et matérielles

Convaincus comme Flandin (2017), qu'il est indispensable de penser le dispositif afin d'anticiper les différentes difficultés rencontrées, nous avons non seulement intégré les postulats théoriques sur l'activité en amont, mais nous avons également pris en compte les contraintes et les conditions de réalisation liées à l'étude de l'activité de l'enseignant.

Tout d'abord, une phase de familiarisation avec le contexte de l'enseignant doit faciliter le partage d'une même langue, d'une même culture et permettre une intégration authentique dans la communauté de pratique (Theureau, 2010). Dans cette étude, la familiarisation de la chercheuse avec les situations d'enseignement a permis d'accéder à ce partage. En effet, enseignante de formation et formatrice à la HEP Vaud au moment de l'étude, la chercheuse est au quotidien au contact des étudiants et des établissements scolaires et très au fait des contraintes liées au contexte scolaire. Cependant, comme chaque situation est singulière et chaque établissement unique, nous avons mené des recherches sur les établissements avant chaque prise de vidéo et rencontré individuellement les participants afin de discuter avec eux des caractéristiques de leur contexte de travail. Cette familiarisation a facilité d'une part l'accès aux établissements et aux classes. D'autre part, la création de ce partage langagier et culturel a contribué à l'authenticité et à la richesse des échanges entre la chercheuse et les enseignants, en évitant notamment que lors des entretiens d'autoconfrontation, ils sortent de leur activité pour expliquer les bases de leur métier, ce qui a favorisé la fluidité des discours et la continuité dans la remise en situation (Theureau, 2010).

Des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur doivent être instaurées afin de viser à construire une véritable collaboration entre les chercheurs et les participants qui s'engagent plus volontiers et de manière active dans la recherche (Theureau, 2010). Cette étape passe par l'établissement d'un contrat, qui permet de s'entendre sur les termes de la collaboration. Ainsi, nous avons co-construit un contrat de collaboration dans lequel nous précisons le cadre éthique et contractuel qui liait les participants à cette recherche. Trois points principaux ont été précisés. Nous avons commencé par définir l'objet d'étude qui devait avoir une pertinence pratique et théorique, c'est-à-dire « satisfaire les intérêts, les objectifs et la curiosité des chercheurs comme des enseignants » (Saussez et Yvon, 2010, p. 24). Dans notre étude, l'exercice de l'autorité est, comme nous l'avons vu précédemment, une préoccupation majeure des enseignants qui entrent dans le métier. Une grande partie d'entre eux sont donc intéressés à l'idée de mieux comprendre ce phénomène qui souvent leur échappe au vu de sa complexité (Auteur, 2023). Par ailleurs, nous leur avons fourni des informations sur les conditions de leur participation (durée de l'engagement, présentation du dispositif, conditions de tournage et de l'entretien). Pour Theureau (2010), dans ce contrat, il est essentiel d'explicitier l'importance que l'acteur soit d'accord de se remettre en contexte pour évoquer son vécu et non pas analyser son activité. C'est pourquoi dans notre protocole, nous avons prévu une autoconfrontation de second niveau dans laquelle les enseignants ont pu analyser leur pratique. Enfin, comme le suggèrent Flandin et al., (2015), nous avons pris soin de limiter toute position de supériorité de la chercheuse vis-à-vis des enseignants en les informant du contrôle qu'ils possèdent sur leurs données et en les invitant à participer aux présentations liées aux données issues de leur participation.

Les conditions matérielles de l'entretien doivent permettre à l'acteur, en favorisant la remise en situation, d'accéder au vécu et de soutenir son expression (Theureau, 2010). Pour cela, les données comportementales soumises à l'évocation doivent être suffisamment riches afin de favoriser la remise en situation. À cet effet, l'enregistrement vidéo permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes. Boubée (2010) avance même, que la vidéo, de par sa « richesse polysensorielle », va faciliter la restitution de l'activité (p. 2). La vidéo parce qu'elle permet de « confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action » est donc l'outil privilégié de l'autoconfrontation (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 48). Dans notre étude, les traces audiovisuelles

de l'activité étudiée ont été recueillies en continu afin d'en restituer le caractère dynamique. Pour rappel, les plans choisis tentaient de saisir l'activité de la classe (plan large), en se focalisant sur l'activité de l'enseignant (le robot suivait les déplacements de l'enseignant). Par ailleurs, nous avons favorisé la plus grande proximité temporelle et spatiale entre la verbalisation et l'activité qu'elle vise à décrire. Ainsi, afin de préserver la mémoire de l'expérience de l'acteur, comme mentionné, tous les entretiens d'autoconfrontation ont eu lieu la même journée que la prise de vidéo, juste après la dernière séquence de classe. La remise en situation a également été favorisée par le fait que tous les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés dans l'établissement scolaire. Enfin, en fonction des besoins et des demandes des participants, les procédures ainsi que le dispositif de recherche ont été adaptés, afin de déranger le moins possible leur travail et celui des élèves. Par exemple, deux participants ont souhaité installer eux-mêmes la caméra dans leur classe.

Nous nous sommes également demandé quelles étaient les autres dispositions à prendre au vu des spécificités de notre étude en milieu scolaire et de formation. Nous avons pris soin de diminuer les risques liés à la mise en scène des acteurs (élèves et enseignant) provoqués par l'introduction d'une caméra dans la classe. Le risque est de ne pas avoir accès à une situation de classe dite ordinaire, car les acteurs filmés, soucieux de l'image qu'ils renvoient, n'agissent pas comme ils le feraient s'ils n'étaient pas filmés (Flandin, 2017). Dès lors, comment s'assurer que l'impact de la vidéo, sans être anecdotique, n'interfère pas de manière excessive avec les activités de l'enseignant ? Tout d'abord, nous avons opté pour un matériel aussi intégratif que possible en utilisant le robot Swivl, discret et qui n'implique pas la présence du chercheur pendant la prise vidéo. En outre, le dispositif a été installé au fond de la classe avant l'arrivée des élèves. Concernant les élèves, ils ont été informés d'une part qu'ils n'étaient pas au centre de la recherche et ne constituaient pas, en soi, son objet d'étude. D'autre part, nous les avons avertis qu'il n'y aurait pas de gros plans sur eux, mais des plans larges avec suivi des déplacements de leur enseignant. Enfin, tous les enseignants ont rappelé que leurs visages seraient rendus méconnaissables grâce au floutage des visages pour toute diffusion de la vidéo. Du côté des enseignants, nous pensons que l'important travail réalisé autour de la relation de confiance avec la chercheuse a diminué le risque d'une mise en scène.

### 3.2 Traitement des données

Notre analyse a été construite en deux phases principales. Après avoir transcrit le verbatim de l'intégralité des verbalisations des entretiens d'autoconfrontation, nous avons réalisé une documentation à grain fin de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité (mise en évidence de la singularité de l'action). Dans une deuxième phase, nous avons fait ressortir les composantes typiques de l'activité afin de la modéliser (typicalisation de l'activité).

#### 3.2.1 Première phase : documentation à grain fin de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité

Les enregistrements vidéo des moments de classe choisis par les enseignants ainsi que les verbalisations de ces derniers lors des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits en intégralité. Les données ainsi recueillies ont été traitées grâce à la construction d'un protocole à deux volets, tableau qui permet de mettre en correspondance les différents types de données récoltées — issues de la vidéo et de l'entretien d'autoconfrontation — et de les synchroniser (Theureau et Jeffroy, 1994 ; Poizat et San Martin, 2020). Dans le premier volet sont présentées chronologiquement les données de l'enregistrement vidéo qui décrivent la situation et l'activité du point de vue d'un observateur extérieur (données d'observation, Tableau 3, colonne 2). Dans le deuxième, c'est la transcription du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant qui est présentée (données de verbalisation, Tableau 3, colonne 3).

Tableau 3 : Extrait d'un protocole à deux volets.

| Repère temps | Volet 1<br>Données d'observation en classe (DO)<br>Comportements et communications                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Volet 2<br>Données de verbalisation issues des entretiens d'autoconfrontation (DV)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 min 52 s   | <p>Louise est debout, devant ses élèves qui sont assis à leur pupitre. Elle leur donne la consigne de l'activité à venir. Pendant l'énonciation de la consigne, trois élèves lèvent la main pour demander la parole.</p> <p><i>Louise : Donc, vous vous mettez par groupe. Des groupes que je ferai. C'est moi qui chois votre partenaire. Vous avez les descriptions physiques d'un animal... Et il y a dix groupes... et les gens avec qui vous travaillez devront deviner en fonction de votre description quel est votre animal.</i></p> | <p><b>Louise :</b> Là, on peut mettre sur pause. Ouais, là, je suis en panique parce qu'en même temps que je parle, je me rends compte qu'il y a des absents, des gens, des élèves, qui étaient là ce matin et qui sont pas là et en fait je réalise à ce moment-là, pendant que je donne la consigne que ça va pas être possible. Donc là on voit que je ralentis. Je suis en train de me dire : « est-ce que je continue sur le mode que j'avais prévu ou est-ce que je renonce à ce mode et j'en crée là un maintenant rapidement ? ».</p> <p><b>VJA :</b> Ok</p> <p><b>Louise :</b> Je choisis ce scénario B et je vais changer la consigne.</p> <p><b>VJA :</b> Et là, en ce moment, t'es en train de te dire : « je vais changer la consigne » ?</p> <p><b>Louise :</b> Ouais et ça se voit parce que j'ai ralenti, je me donne du temps pour penser.</p> |

Afin de déterminer ce qui est significatif pour les enseignants ayant participé à l'étude, nous leur avons demandé de choisir des séquences en lien avec l'exercice de l'autorité et qui les interpellaient compte tenu de leur engagement, de leurs attentes et de leurs connaissances (Ria et al., 2001), séquences que nous définissons ici comme des moments de classe significatifs.

Cherchant à comprendre d'une part comment chaque enseignant exerce son autorité auprès des élèves et d'autre part à dégager des composantes typiques de l'activité en identifiant ce qui fonctionne et ce qui est moins efficace, nous avons repéré au sein des moments de classe significatifs, toutes les interactions dans lesquelles l'enseignant formule une demande à un ou plusieurs élèves.

Au sein de ces interactions avec demande, nous avons renseigné toutes les composantes émergentes de l'activité. Parmi ces composantes, nous avons notamment documenté, lorsque l'information était disponible, l'action de l'enseignant et de l'élève en lien avec la demande, l'intention de l'enseignant, l'utilisation éventuelle d'un pouvoir, l'analyse par l'enseignant de son activité, les émotions liées à l'activité et les savoirs mobilisés sur le groupe.

Enfin, selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous documentons deux autres composantes définies en amont de l'analyse, en fonction de la visée de notre recherche :

- le type de discours produit par l'acteur : incarné (expression du vécu) ou distancié (réflexions à propos du vécu) (Leblanc et al., 2013) ;
- la modalité d'interaction selon les trois modalités proposées par Bressoux (2002) : l'enseignant s'adresse 1. à un élève ; 2. à un sous-groupe d'élèves ; 3. à tous les élèves.

Par ailleurs, pour chaque interaction avec demande, nous avons systématiquement renseigné l'effet de la demande de l'enseignant sur le ou les élèves et évalué l'efficacité de cette dernière. Nous nous sommes demandé si le comportement du ou des élèves à l'issue de l'interaction correspondait à l'attente de l'enseignant. Lorsqu'il était disponible, nous avons en premier lieu pris en compte le ressenti de l'enseignant par rapport au comportement du ou des élèves — efficacité subjective (Hubault, 1996). Dans le cas contraire, nous nous sommes basés sur les faits observés, en nous demandant si le comportement du ou des élèves correspondait à l'attente de l'enseignant — efficacité dite objective.

### 3.2.2 Deuxième phase : modélisation de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité

Comme nous l'avons vu, afin de mieux comprendre l'activité, il est possible de généraliser les résultats en la modélisant. Afin de rendre visibles les composantes typiques de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, nous avons construit des catégories d'actions typiques de différents rangs, convergeant vers des préoccupations typiques. Cette typicalisation des actions a été réalisée par la mise en évidence de régularités à partir de la comparaison systématique des activités des participants (Figure 2).

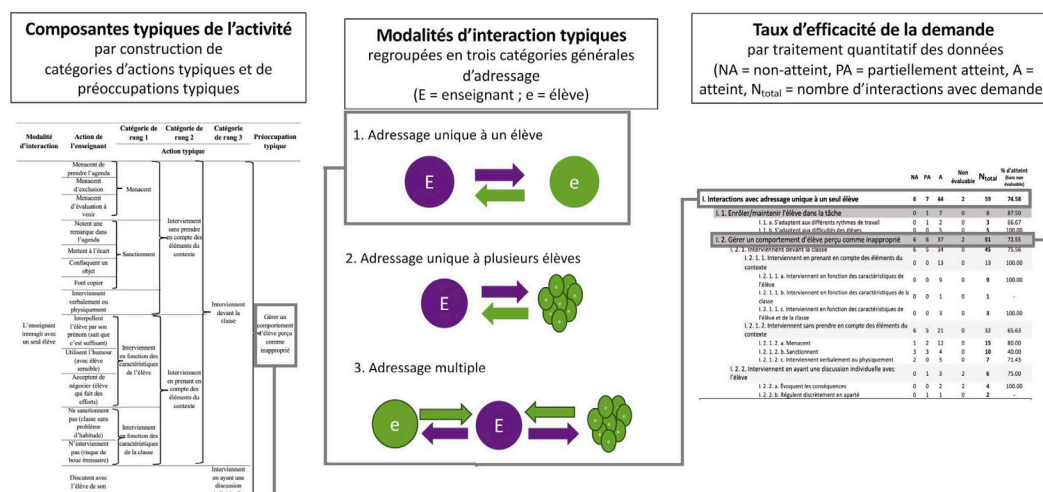
Figure 2 : Illustration de l'élaboration des préoccupations typiques d'activité dans les situations où les enseignants sont en interaction avec un seul élève (extrait d'analyse pour cette modalité d'interaction).

| Modalité d'interaction                           | Unité élémentaire                                              | Catégorie de rang 1                                         | Catégorie de rang 2                                           | Catégorie de rang 3                                             | Préoccupation typique                                 |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                                | Action typique                                              |                                                               |                                                                 |                                                       |
| Les enseignants interagissent avec un seul élève | Menacent de prendre l'agenda                                   | Menacent                                                    | Interviennent sans prendre en compte des éléments du contexte | Interviennent devant la classe                                  | Gérer un comportement d'élève perçu comme inapproprié |
|                                                  | Menacent d'exclusion                                           |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Menacent d'évaluation à venir                                  |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Notent une remarque dans l'agenda                              | Sanctionnent                                                |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Mettent à l'écart                                              |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Confisquent un objet                                           |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Font copier                                                    |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Interviennent verbalement ou physiquement                      |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Interpellent l'élève par son prénom (sait que c'est suffisant) | Interviennent en fonction des caractéristiques de l'élève   | Interviennent en prenant en compte des éléments du contexte   |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Utilisent l'humour (avec élève sensible)                       |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Acceptent de négocier (élève qui fait des efforts)             |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Ne sanctionnent pas (classe sans problème d'habitude)          | Interviennent en fonction des caractéristiques de la classe |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | N'interviennent pas (risque de bouc émissaire)                 |                                                             |                                                               |                                                                 |                                                       |
|                                                  | Discutent avec l'élève de son comportement                     |                                                             |                                                               | Interviennent en ayant une discussion individuelle avec l'élève |                                                       |

Parmi les composantes documentées, nous avons systématiquement renseigné les modalités d'interaction observées. Dans un premier temps, nous avons classé ces interactions au sein des trois catégories proposées par Bressoux (2002). Puis, rapidement dans l'analyse et comme l'autorise l'approche inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous avons fait émerger de nouvelles catégories, car celles de Bressoux (2002) ne reflétaient pas la complexité des interactions commentées lors des entretiens d'autoconfrontation (auteur, soumis). Ensuite, suivant un procédé identique de typicalisation déjà évoqué au point précédent (Figure 3), nous avons regroupé les différentes modalités d'interaction observées afin de faire émerger des modalités d'interaction typiques.

Au sein de chaque modalité d'interaction et pour l'ensemble des préoccupations et actions typiques, nous avons calculé le pourcentage d'interactions avec demande dont la demande était atteinte. Puis, pour tester la significativité des différences d'efficacité entre deux composantes typiques de l'activité (modalité d'interaction et préoccupation typiques), nous avons réalisé des tests exacts de Fisher (Meh-ta et Patel, 1983).

Figure 3 : Illustration des trois étapes de la deuxième phase de traitement des données : modélisation de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité. Figure en haute définition disponible sur <https://zenodo.org/records/14987922>



### 3.2.3 Précautions méthodologiques

Comme pour la production des données, le traitement des données nécessite que l'on soit attentif à certaines précautions méthodologiques. Tout d'abord, nous avons séparé les données issues des entretiens d'autoconfrontation à proprement parler, des données obtenues en amont des entretiens d'autoconfrontation (choix d'un moment de classe significatif) ou suite aux entretiens d'autoconfrontation (éléments apparus lors du retour formatif). Ensuite, au sein des entretiens d'autoconfrontation, dans nos analyses, nous avons accordé une plus grande confiance aux autoconfrontations de premier niveau (propos incarnés) qu'aux autoconfrontations de second niveau (propos distanciés) (Leblanc et al., 2013 ; Theureau, 2010). À cet effet, pour l'analyse, les propos distanciés ont été écartés du corpus de données et notre modélisation de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité ne s'est effectuée que sur la base des données issues des entretiens d'autoconfrontation de premier niveau. Par ailleurs, afin d'éviter les risques de surinterprétation des données, nous nous sommes systématiquement appuyés sur les données de verbalisation combinées aux données d'observation.

Enfin, pour dépasser les risques liés au passage de la singularité de l'action à la typicalisation de l'activité, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Ria (2006). Selon cet auteur, « toute action en situation, aussi singulière soit-elle, produit de la «généralité et de l'identité, conditions de son intelligibilité et de son acceptabilité» (Quéré, 2000, p. 149). » (Ria, 2006, p. 54). Lorsque les acteurs partagent une même culture, il est ainsi possible de généraliser à partir d'un seul cas. Il ajoute que « l'une des clefs pour dépasser le risque de la validité circulaire d'un phénomène isolé, sans tomber dans l'écueil de

résultats trop généraux, consiste à effectuer des montées progressives en généralité en tentant de déceler [des typicités], dans un mouvement de comparaison de proche à proche » (Ria, 2006, p. 54). C'est ce que nous avons fait tout au long de notre analyse, en décrivant et en comparant minutieusement les activités singulières des enseignants participant à notre étude.

#### 4. Conclusion : apports et limites de l'observatoire

Notre observatoire, basé sur une approche située de l'action, avec un recours systématique à l'expérience subjective, combinée aux données vidéoscopiques, nous a non seulement permis d'observer l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, mais surtout d'accéder aux significations qu'ils attribuaient aux interactions qui se déployaient entre eux et leurs élèves<sup>3</sup>. En outre, si cette démarche de recherche a été élaborée avec l'objectif de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'exercice de l'autorité, notre observatoire pourrait être appliqué à d'autres objets d'étude moyennant différentes adaptations.

Concernant la présente recherche, nous pouvons toutefois dégager un certain nombre de limites relatives au caractère situé de l'activité et à ses conséquences sur l'étude de l'autorité. Nous examinons ici les quatre limites qui nous semblent avoir le plus impacté notre recherche et pour chacune d'entre elles, nous formulons des propositions de remédiation.

- Une vision partielle de l'activité

En analysant les discours des enseignants, nous avons rapidement réalisé que nous avons accès seulement à l'activité réalisée et non à l'activité réelle qui comprend également l'activité contrariée, suspendue ou empêchée (Clot et Faïta, 2000). Est-ce l'effet de nos relances lors des entretiens d'autoconfrontation, très orientées « cours d'action » ou est-ce dû à notre choix de restreindre le corpus aux discours incarnés et aux seules interactions avec demande ? Toujours est-il que nous n'avons pas eu accès aux discours relatifs à ce que les enseignants auraient voulu faire et ne sont pas parvenus à faire, éléments qui pourtant participent grandement à l'activité. Pour poursuivre cette étude, lors des futurs entretiens d'autoconfrontation, nous pourrions inscrire nos recherches dans une perspective plus clinique (Clot et Faïta, 2000). Inclure par exemple des relances qui permettent l'évocation d'une activité empêchée — du type « Qu'est-ce que vous auriez voulu faire à ce moment précis ? » permettrait d'obtenir des données d'une autre nature qui pourraient largement contribuer à l'enrichissement de la connaissance de l'exercice de l'autorité.

- Un champ d'observation limité

Par ailleurs, en circonscrivant le champ de nos observations aux interactions en classe, nous mesurons le risque d'une distorsion de certains aspects de l'analyse. L'organisation de l'institution scolaire d'une part, avec les normes et règles qui lui sont propres, mais aussi les contraintes liées au système social qui entoure l'école — les familles en particulier — ont une influence sur ce qui se passe en classe et sur la relation d'autorité (Auteur, 2023). Or, ces aspects pourtant constitutifs des situations d'exercice de l'autorité n'ont pas été mentionnés dans notre étude. Pour dépasser ce biais et enrichir notre modélisation, il pourrait être pertinent d'y ajouter d'une part des éléments de contexte sociologiques et culturels qui participent aux situations scolaires et d'autre part les enjeux liés aux situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles l'interaction se déploie (comme les rapports aux savoirs et à l'autorité des enseignants et des élèves par exemple).

- Un empan temporel réduit

Enfin, nous avons fait le choix d'évaluer l'exercice de l'autorité en mesurant l'efficacité de la demande de l'enseignant à partir de son ressenti et de l'observation de la réponse du ou des élèves. C'est donc à partir de ces données que nous avons inféré l'efficacité des composantes typiques de l'activité. Cependant, si la réponse de l'élève dépend de l'action de l'enseignant, elle est aussi fonction de son état d'esprit au moment où la demande lui a été formulée et d'éléments d'un contexte plus large, comme par exemple ce qu'il s'est passé en amont de la demande. Aussi, nous pensons qu'une recherche

<sup>3</sup> Les principaux résultats issus de la démarche méthodologique présentée ici sont publiés dans Joinel Alvarez (2023).

ultérieure tirerait bénéfice d'une observation sur un intervalle temporel plus long, qui prendrait en compte l'aspect chronologique des interactions successives.

- Un accès à l'expérience d'un seul acteur de la relation d'autorité

Enfin, en focalisant nos observations sur l'expérience des enseignants, nous mettons de côté celle des élèves qui pourtant est essentielle dans la compréhension de la relation d'autorité. L'enseignant n'exerce son autorité que si l'élève reconnaît la légitimité de sa demande et qu'il consent alors à faire ce qui lui est demandé. Aussi, il pourrait être intéressant de mener des entretiens d'autoconfrontation avec les élèves pour documenter leur activité et identifier précisément ce qui sous-tend leur consentement ou leur absence de consentement.

## Bibliographie

- Albero B. et Guérin, J. (2017). L'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations* (11), 11-45.
- Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49(1), 103-124.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève et Cergy Paris Université.
- Joinel Alvarez, V. (2023). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. Dans C. Roelens, M. Beretti, G. Boudjadi et C. Point (dir.), *L'autorité en éducation*. Presses Universitaires de Saint-Etienne.
- Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2023). Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols. *Teaching and Teacher Education*, 134.
- 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*, 36, 47-60.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour l'action École et Sciences cognitives*. Ministère de la Recherche.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4(7), 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 17-25.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés* 25(1), 17-34.
- Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 47-60.
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation*. [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation]. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 193-205). PUF.
- Flandin, S., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 1-10.
- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 179-198). De Boeck Supérieur.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Weidenfield & Nicolson.
- Hubault, A. (1996). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? *Performances Humaines & Techniques*, 79-85.
- Husserl, E. (1931). *Idées directrices pour une phénoménologie pure*. Gallimard.

- Leblanc, S., Ria, L. et 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 (dir.), *Le cas du développement d'une base de données de vidéo de situations d'enseignement et d'apprentissage* (p. 63-94). Maison des Sciences de l'Homme.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. et Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier : « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*, 11(2).
- Mehta, C. R. et Patel, N. R. (1983). A network algorithm for performing Fisher's exact test in  $r \times c$  contingency tables. *Journal of the American Statistical Association*, 78(382), 427-434.
- Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive: les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39-60.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70.
- Oyler, C. (1996). *Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104*. Teachers College Press.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 1, 27-40.
- Poizat, G. et San Martin, J. (2020). The course-of-action research program: historical and conceptual landmarks. *Activités*, 17(2), 1-31.
- Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L. et Grégoire, P. (2017). Les devis de recherche mixtes. Un moyen de répondre à des problèmes complexes en éducation. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 175-186). PUQ.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Lorraine, Nancy.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants. *Revue E.P.S.*
- Saussez, F. et Yvon, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2002). *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*. Présenté à 4<sup>e</sup> Journées d'étude ACT'ING, « Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyses et situations d'étude privilégiées », 6-7 juin, Nouan Le Fuzelier.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, méthode élémentaire*. Octarès.
- 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.
- Theureau, J. et Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Octarès.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 7, 42-63.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Weber, M. (1965). Types d'autorité. Dans A. Lévy (dir.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 335-358). Dunod.
- Wenner, J. A. et Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.



---

# VIDÉOSCOPIE ET AUTOCONFRONTATIONS CROISÉES ENTRE PAIRS POUR ACCOMPAGNER L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER DES ENSEIGNANTS PROFESSIONNELS NOVICES

*Olivier Neuhaus, Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle, [olivier.neuhaus@hefp.swiss](mailto:olivier.neuhaus@hefp.swiss)*

---

## Résumé

En Suisse, pour les enseignants professionnels, l'entrée dans la profession se fait généralement de façon immersive. En effet, pour des raisons organisationnelles et structurelles, de nombreux enseignants débutent leur nouveau métier sans soutien ou accompagnement pédagogique avant de suivre, une fois leur temps d'essai terminé, une formation en cours d'emploi à la Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle. Pour pallier ce manque durant les premiers mois d'entrée dans le métier, un dispositif basé sur des autoconfrontations collectives entre nouveaux enseignants et utilisant des traces vidéo tournées par les novices eux-mêmes a été mis en place dans plusieurs établissements.

Mots-clés : autoconfrontation collective, enseignement professionnel, analyse vidéo, enquête collaborative, évaluation entre pairs

## 1. Introduction

Pour les enseignants professionnels de Suisse romande, l'entrée dans le métier se fait de manière immersive, ceux-ci débutant leur activité devant la classe dès leur engagement sans avoir de formation pédagogique au préalable. Les novices passent ainsi du rôle d'expert d'un métier (p. ex. : la mécanique, l'informatique, la santé, ...) à inexpérimentés dans leur enseignement et ceci, dans la majorité des cas, sans soutien ni conseil autre qu'administratif. En effet, dans plusieurs cantons suisses, aucune formation pédagogique n'est proposée aux novices avant au moins une année de pratique. Après cette année d'initiation, une formation à la HEFP (Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle) est demandée en cours d'emploi.

Afin de pallier ce manque durant cette première année, un dispositif a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels de Suisse romande. Celui-ci se présente sous forme d'enquête collaborative partant d'analyses de vidéos tournées par les novices eux-mêmes puis d'autoconfrontations collectives entre pairs (Clot et Faïta, 2000) accompagnés d'un facilitateur (l'organisateur du dispositif). Sur la base des données tirées de ces rencontres, une recherche permet de répondre aux questions suivantes : quelles sont les préoccupations et propos tenus par des enseignants novices tels qu'ils les ramènent dans le cadre de ce dispositif ? Ces préoccupations et propos évoluent-ils durant cette année d'immersion et si oui, comment ?

Cet article permettra en outre de relever en quoi ce dispositif d'analyse vidéo entre pairs permet d'aider les nouveaux enseignants dans leur intégration. L'apport de l'outil vidéo et les rôles des différents participants (les pairs et le facilitateur) dans le collectif accompagnant seront relevés. Les risques que soulève l'utilisation de la vidéo et par conséquent, les précautions à prendre y seront également abordés.

## 2. L'entrée des enseignants professionnels dans la profession

La formation professionnelle suisse est fréquemment citée en exemple sur la scène internationale (Berger, Lamamra, et al., 2019). Ce modèle est reconnu pour offrir, dès la sortie du cursus scolaire obligatoire, une formation encourageant l'emploi, réduisant le chômage des jeunes et favorisant la compétitivité des entreprises (Fassa et Dubois, 2019). En 2022, en Suisse, cette voie est choisie par près de deux adolescents sur trois, leur offrant ainsi de réelles perspectives d'emploi. Pour faire le lien entre les écoles professionnelles et le terrain des personnes en formation, l'enseignant professionnel a un rôle important, en tension identitaire à la jonction entre praticien et enseignant (Berger, Lê Van, et al., 2019).

Pour être engagé dans une école professionnelle, il est nécessaire que les nouveaux enseignants s'appuient sur une solide expérience du terrain. Ainsi, leur entrée dans l'enseignement se fait généralement après plusieurs années de pratique professionnelle. En entrant dans l'enseignement, ces professionnels reconnus sont poussés à revenir au statut de débutants du domaine de l'enseignement et à développer une triple identité professionnelle : représentant reconnu du monde professionnel du métier enseigné, enseignant professionnel et étudiant en pédagogie. Ces changements impliquent des questionnements et transformations d'ordre identitaire (Masdonati, 2019) pour lesquels il est nécessaire d'assurer un soutien (Deltand, 2019).

Dès lors, les raisons pour lesquelles un dispositif spécifique dédié à leur intégration ne soit pas proposé dès leur entrée dans le métier sont à questionner. Celles-ci sont principalement administratives et financières (la première année d'enseignement étant un temps d'essai, aucune formation n'y est organisée, ni payée), mais également organisationnelles (il s'agit de ne pas surcharger les novices par un dispositif potentiellement source de stress) (Neuhaus, 2019).

### 3. Quel nouveau dispositif ?

Pour pallier ce manque lors de l'accueil des nouveaux enseignants, la question d'un dispositif d'accompagnement pédagogique s'est rapidement posée. Mais les réalités du terrain de la formation professionnelle sont complexes, ce qui demande de répondre aux contraintes suivantes :

- Un investissement temporel léger : les enseignants étant déjà très chargés dans cette première année, il est important de ne pas ajouter une quantité de travail supplémentaire.
- Un investissement financier absorbable pour les établissements : aucune formation n'étant payée durant le temps d'essai, les établissements de formation doivent institutionnellement être à même d'absorber le coût du dispositif.
- La création d'un espace favorisant la mise en confiance : le dispositif a comme visée de permettre aux novices de trouver un espace d'échanges en toute confiance.
- Une flexibilité sur l'offre du dispositif : la participation des novices est libre et ceux-ci doivent pouvoir en tout temps le quitter.

Un dispositif basé sur un accompagnement individuel sous forme de parrainage ou de mentorat remplirait de nombreux points cités précédemment. Cette solution engendrerait néanmoins plusieurs inconvénients :

:

- Le nombre d'heures nécessaires y serait directement proportionnel au nombre de novices à suivre. Les investissements temporels (pour les accompagnateurs principalement) et donc financiers seraient conséquents.
- Face à la sensation de solitude relevée par les enseignants débutants, un accompagnement individuel pourrait être vécu comme un contrôle du travail effectué. Le stress représentant ces visites pourrait contribuer à désécuriser ou charger encore davantage les novices.

Partant de ces constats, en 2019, nous avons pris la décision de mettre en place un dispositif expérimental basé sur des espaces d'échanges en groupes. Afin d'être au plus proche des activités des enseignants novices, nous avons décidé de baser ce dispositif sur des analyses communes d'extraits vidéos tournés dans leurs propres classes et les montrant en activité. Ce dispositif nommé « Café pédagogique » (CP) est ouvert exclusivement aux enseignants novices.

### 4. Cadre théorique

Avant d'entrer dans le détail des CP, nous allons placer les cadres théoriques sur lesquels ceux-ci s'appuient.

#### 4.1 La vidéoformation pour les enseignants débutants

Initiée en 1960 aux États-Unis, l'utilisation de la vidéo pour la formation des enseignants semble désormais usuelle et partagée dans la plupart des pays. Comme avantages reconnus, il est fréquemment avancé que la vidéo « permet plus facilement d'accéder aux événements de la salle de classe qu'une observation classique » et que celle-ci contribue à développer une compétence importante pour enseigner qui réside dans « la capacité d'identifier et d'interpréter les événements en classe lors d'une leçon » (Gaudin, 2015).

Aujourd'hui de nombreux dispositifs de formation utilisent la vidéo sous différentes formes permettant aussi bien de voir, se voir et donner à voir (Thievenaz, 2021), offrant ainsi la visibilisation (montrer l'invisible par les traces vidéo), l'élucidation (faire comprendre ce que recouvrent les compétences énoncées) et la formation (pour construire des outils de formation) (Olry et al., 2021) et « permettant l'accès directement au travail des enseignants, la facilitation de l'observation et de l'analyse grâce aux possibilités de re-visionnement » (Leblanc, 2016), d'arrêts sur images ou de ralenti (Huet et al., 2021).

En fonction des attentes en terme de formation, différents types de vidéos peuvent être utilisés : les vidéos d'activités d'enseignants inconnus, de pairs ou de sa propre pratique (Gaudin, 2015). Le choix du type de vidéo dépend des objectifs de formation et doit tenir compte du degré d'acceptabilité par les acteurs en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle (Leblanc, 2016).

Si les apports sont multiples, les recherches s'appuyant sur la vidéo en formation mettent également en évidence certains risques (désécurisation pour les novices, utilisation de vidéos trop éloignées du quotidien des personnes en formation, ...) ainsi que des recommandations parmi lesquelles le fait de choisir des vidéos en adéquation avec les capacités et besoins des enseignants, accompagner les enseignants dans le visionnage des vidéos, outiller les participants à l'analyse avant d'entrer dans la visualisation de leur propre vidéo (Félix, 2015; Flavie, 2021; Gaudin, 2015; Leblanc, 2016).

C'est en s'appuyant sur ces différentes expériences que notre dispositif des CP a été conçu.

#### 4.2 L'apprentissage entre pairs novices

Le fait de partir vers un dispositif groupal est censé permettre aux participants de « se confronter à l'autre, de prendre de la distance, de comprendre autrement avec le regard des autres, avec d'autres filtres » (Gendry, 2016). Les apports des échanges entre pairs dans des dispositifs de formation sont largement présentés dans la littérature. L'apprentissage par les pairs permet par un apport vicariant (s'inspirer d'une bonne pratique) ou une punition vicariante (voir un mauvais exemple) de créer de nouvelles connaissances (Bandura, 1995). Le fait d'apprendre en groupe permet de plus de créer en commun une nouvelle norme, d'assouvir un besoin d'approbation et de certitude (Mucchielli, 2000). Paul (2022) présente la formation en groupe de pairs comme permettant d'apprendre à penser non pas seul dans sa tête mais ensemble et présente des dispositifs de formation collective menant à un « collectif accompagnant » si les pairs atteignent un niveau d'émancipation suffisant pour s'affranchir d'un accompagnateur. Elle souligne également l'importance de s'entraîner à l'analyse de pratique en commun avant d'entrer dans l'analyse des pratiques ramenées par les participants. Stumpf (2009) relève également les échanges entre pairs comme particulièrement formateurs pour les néo-titulaires d'école car « ancrés dans la réflexion et le questionnement et non dans l'attente d'écouter des recettes pédagogiques ».

Le fait de combiner le visionnement de vidéos et un espace d'échanges entre pairs doit ainsi favoriser un triple jeu de miroirs : apprendre de l'activité d'autrui, de sa propre activité et des effets de son activité en observant celle des élèves (Ria, 2016). La confrontation à travers l'image de pairs doit permettre d'aider les novices à « prendre conscience que les problèmes rencontrés dans leur classe ne sont pas personnels mais constituent des problèmes professionnels typiques de l'entrée dans le métier » mais également « de repérer des aspects contradictoires ou problématiques dans leur pratique, de révéler des tensions entre ce qu'ils font dans leur classe et ce qu'ils souhaiteraient faire » (Leblanc, 2016).

#### 4.3 L'enquête collaborative

Le dispositif des CP est basé sur le concept d'enquête collaborative. Il s'inspire d'autres dispositifs utilisant l'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement (Lussi Borer et Muller, 2016).

Ces dispositifs se basent sur la théorie de l'enquête de Dewey (1993) pour qui « la vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre ». Ce processus appelé enquête permet de créer des connaissances. Thievenaz (2019) insiste sur l'importance du déséquilibre (qu'il nomme « imprévu ») pour initier l'enquête. La visée des CP est ainsi de créer un déséquilibre (par un doute, une différence de pratiques, un problème rencontré, ...) et de mener une enquête permettant de revenir vers une situation équilibrée. La vidéo est utilisée comme trace de départ permettant d'amener une situation dans le groupe. La particularité de l'enquête collaborative réside dans le fait de mener cette enquête de manière collective.

## 5. Le déroulement des CP

Le principe des CP consiste à former des groupes d'enseignants novices (2 à 3 par groupe) et à les faire se rencontrer avec un organisateur (appelé facilitateur), sur une base volontaire, 3 à 4 fois durant la première année d'enseignement. Les novices sont libres d'y prendre part ou non mais s'ils viennent, ils sont obligés d'y apporter une de leurs vidéos (afin de mettre tous les novices présents sur un pied d'égalité).

Les participants viennent aux rencontres avec un extrait vidéo de 5 minutes au maximum qu'ils ont eux-mêmes tourné en classe. La séquence doit les montrer en activité dans une situation emblématique de leur nouveau métier d'enseignant. Nous parlons de situation emblématique pour déterminer une situation typique du métier d'enseignant : par exemple, accueillir les élèves en début de leçon, donner une consigne, corriger un exercice, ... Les rencontres prennent alors la forme d'une autoconfrontation collective où chaque novice visionne sa vidéo avec ses pairs.

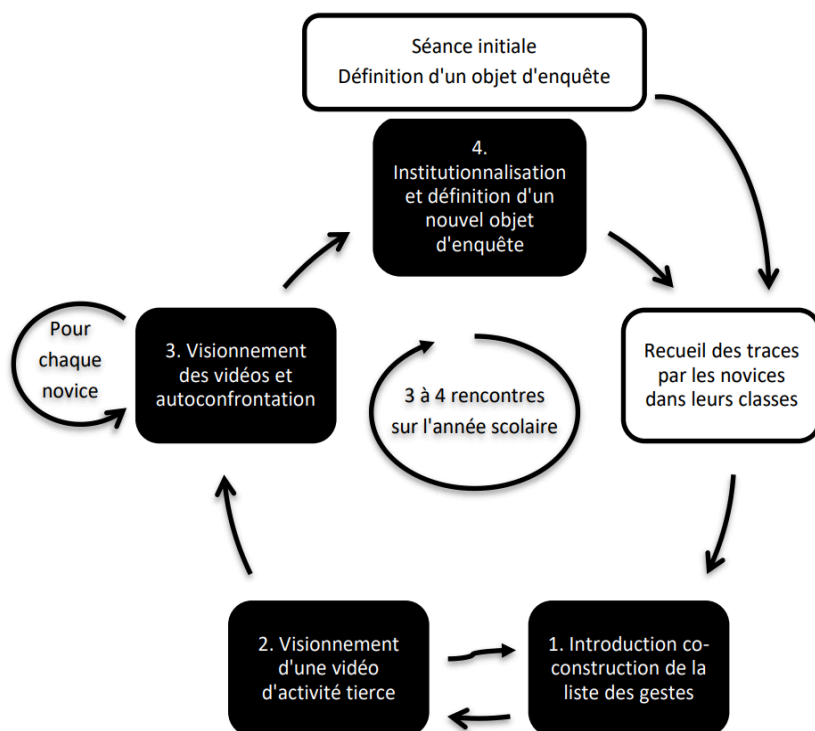
Si Clot (2018) utilise l'autoconfrontation pour comprendre une activité étrangère dans le contexte de l'analyse du travail (pour identifier la part du travail réel ou du style), nous utilisons ici un dispositif semblable, mais à des fins de formation. Dans un contexte d'autoconfrontation-croisée, l'apport des pairs permet de ramener l'enseignant sur son activité pour identifier ce qui le rapproche et le distingue d'autrui (Clot et Faïta, 2000).

En préambule au dispositif, certaines règles ont été données aux participants :

- le fait de ne garder les CP ouverts qu'aux novices (à part la présence du facilitateur)
- la confidentialité des résultats par rapport à la direction de l'établissement
- la possibilité pour les novices, en tout temps, de quitter le dispositif si celui-ci ne répond plus à leurs attentes.

Le dispositif des CP se présente selon le schéma suivant :

Figure 1 : Processus du dispositif



Les éléments en noir dans le schéma ci-dessus présentent des étapes se déroulant concrètement durant les rencontres de CP. Les éléments en blanc se déroulent en amont des rencontres.

Le dispositif débute par la définition en commun d'un objet d'enquête, la situation emblématique dans laquelle les novices décideront de se filmer.

Les rencontres débutent par un moment de co-construction de la liste des gestes (point 1). Au lieu de partir d'une grille préétablie qui risquerait de guider les débats, cette étape a pour visée de permettre aux participants de relever ce qu'ils jugent eux-mêmes important lorsqu'ils se trouvent dans cette situation professionnelle et, ainsi, de partir de leurs représentations. Ces points sont listés par écrit par le facilitateur.

Avant de débiter le visionnement des vidéos rapportées par les participants, un travail d'analyse est réalisé sur une vidéo tierce (point 2), suite à quoi il est réalisé sur les vidéos des participants. Comme proposé par Clot et al. (2000), après la visualisation d'un extrait, la parole est donnée en premier aux participants non concernés par l'extrait vidéo. La rencontre se termine par un moment de synthèse en commun avant de déterminer l'objet de la prochaine rencontre (la situation emblématique dans laquelle les participants souhaitent se filmer) (point 4).

### 5.1 Les précautions prises avec l'outil vidéo

Comme relevé dans le cadrage théorique (chapitre 4.1), lorsque l'on utilise l'outil vidéo, différentes précautions s'imposent, pour éviter que l'analyse soit vécue négativement ou empêche une appropriation du travail en raison d'extraits trop éloignés de la réalité.

Les précautions suivantes ont été prises :

- Le thème de l'extrait vidéo  
Afin de pouvoir entrer en analyse, il est indispensable de « travailler sur des collections d'activités suffisamment proches pour permettre la comparaison » (Muller et al., 2018). Le thème des situations emblématiques filmées est ainsi défini en fonction des besoins rencontrés par les participants et doit être respecté par chaque participant.
- Le choix de l'extrait vidéo retenu  
C'est aux novices de sélectionner l'extrait vidéo qu'ils souhaitent partager avec le groupe. Ils peuvent ainsi se filmer à plusieurs occasions pour ne choisir que le moment où ils se trouvent le plus à leur avantage, ou au contraire, où ils voient le plus d'éléments à discuter avec le groupe.
- La connaissance des registres utilisés  
Muller et Lussi Borer présentent comme indispensable « d'équiper les enseignants novices d'outils pour leur permettre d'entrer dans une enquête comparative sur les activités qu'ils visionnent » (2018). Leblanc (2018) insiste sur le fait que les dispositifs entre pairs sont formateurs si, et seulement si, les remarques des pairs y sont contrôlées et analysées au sein du groupe. Cet apprentissage passe par l'apprentissage des registres descriptifs, interprétatifs et évaluatifs (Lussi Borer et Muller, 2016) lors du visionnage de vidéo. Le registre de l'évaluation est celui le plus souvent mobilisé spontanément dans un premier temps lorsque l'on visualise la vidéo d'un autre professionnel. Le facilitateur devra ainsi toujours être attentif à ce que les interventions partent tout d'abord d'un moment de description et d'interprétation.
- L'analyse d'une vidéo tierce  
Gaudin (2012) relève qu'en début de formation, il est plus facile de traiter des vidéos tierces en allo-confrontation que de passer par une autoconfrontation sur sa propre vidéo. C'est pourquoi, nous débutons l'analyse par une allo-confrontation faite sur une vidéo tierce tirée de la plateforme NéoPass@ction<sup>1</sup>. Cet extrait vidéo est sélectionné par le facilitateur en lien avec le thème choisi pour la séance. Le travail sur cette vidéo permet de définir le cadre à respecter et de travailler l'utilisation des registres présentés précédemment.

<sup>1</sup> La plateforme Néopass@ction - <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

## **6. Questions de recherche et hypothèses**

Le but de cette recherche consiste à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les préoccupations et propos tenus par des enseignants participants durant leur année d'entrée dans le métier tels qu'ils les ramènent dans le cadre d'un dispositif de formation sous forme d'enquête collaborative ?
- Comment les enseignants parlent-ils de leurs activités et des activités de leurs pairs novices en début, au milieu et en fin d'année ?

L'hypothèse est qu'au travers du dispositif des CP, la mise en visibilité d'un déplacement des préoccupations témoignerait d'un déplacement dans les pratiques en classe.

En fonction des résultats, si un déplacement est mis en évidence, les sous-questions suivantes seront abordées :

- Quels facteurs (nombre de participants, métier enseigné...) influencent cette évolution ?
- L'usage des traces vidéo est-il un frein ou un apport à ce déplacement ?

L'hypothèse est que la confrontation des vidéos entre novices permet d'amener un déséquilibre menant à une enquête collaborative.

## **7. La méthodologie**

Pour notre recherche, durant trois ans les rencontres de CP ont été filmées puis transcrites sous forme de verbatims anonymisés. Afin d'évaluer l'évolution des participants durant les CP, une analyse de ces verbatims a été réalisée.

Une seconde analyse sur des extraits spécifiques, permettra de relever plus en détail l'apport de la vidéo dans l'enquête collaborative.

Pour répondre au premier questionnement, nous avons opté pour une approche par théorisation ancrée ou grounded theory (Glaser et Strauss, 1967; Paillé, 1994). Paillé propose une approche en six étapes permettant de partir des verbatims pour en faire remonter une théorie : codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet de partir des données en laissant une chance à une catégorie inattendue de se révéler. Chaque intervention a ainsi été codifiée et les différents codes regroupés en catégories.

Après avoir réalisé les mêmes opérations pour tous les verbatims, l'étape de mise en relation nous a permis de classer les catégories remontées dans différents pôles spécifiques que sont :

- les activités des élèves ou de la classe
- les activités de l'enseignant
- la matière à enseigner
- l'effet de la vidéo (les moments où les participants parlent de leur craintes ou ressentis face à l'outil vidéo)

## 8. Les résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus après l'analyse de 5 groupes de novices durant les années scolaires 2019-2020 à 2021-2022.

### 8.1. Le corpus

Le corpus sur lequel les analyses ont été réalisées est le suivant :

Tableau 1 : Corpus des participants

|          | Année   | Nb de novices | Thèmes des CP                                                                                                                                 |
|----------|---------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Groupe A | 2019-20 | 2             | - CP 1 : débiter une journée<br>- CP 2 : corriger un exercice<br>- CP 3 : débiter une journée<br>- CP 4 : donner des consignes                |
| Groupe B | 2020-21 | 3             | - CP 1 : accueillir les élèves<br>- CP 2 : finir une leçon<br>- CP 3 : donner des consignes<br>- CP 4 : accueillir les élèves                 |
| Groupe C | 2020-21 | 3             | - CP 1 : accueillir les élèves<br>- CP 2 : corriger un exercice<br>- CP 3 : donner des consignes<br>Pas de CP4 pour des raisons de calendrier |
| Groupe D | 2021-22 | 2             | - CP1 : accueillir les élèves                                                                                                                 |
| Groupe E | 2021-22 | 2-3           | - CP1 : accueillir les élèves<br>- CP2 : corriger un exercice<br>- CP3 : finir une leçon                                                      |

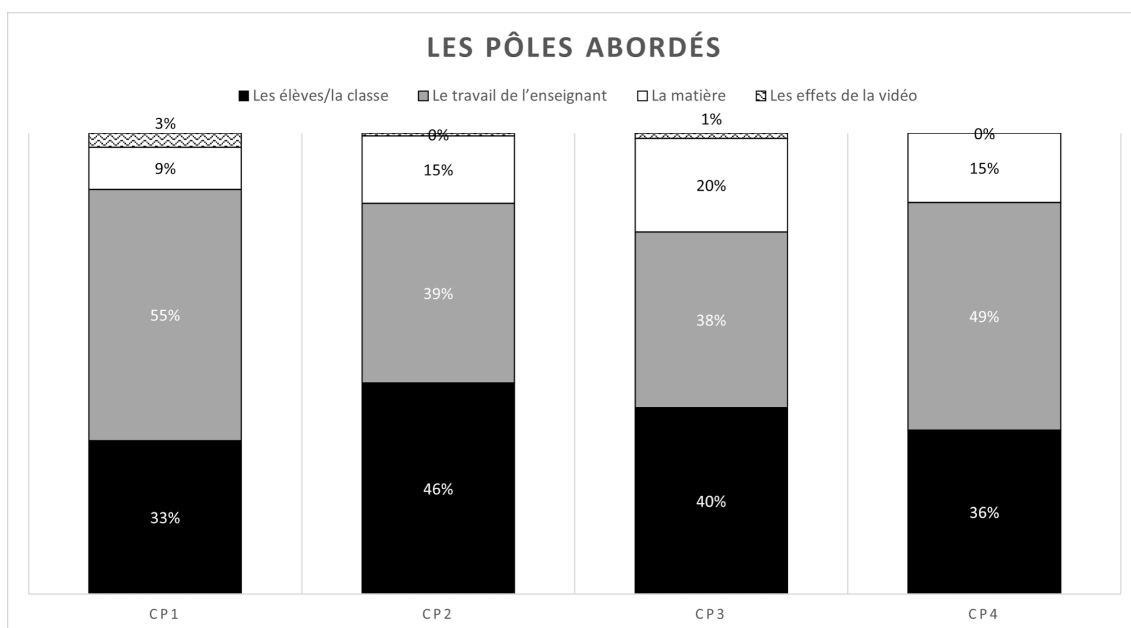
Remarque : le groupe D n'a vécu qu'un CP avant qu'un des participants ne décide de quitter son emploi d'enseignant. Le participant restant a ainsi rejoint le groupe E pour la suite du processus.

Les thèmes des situations emblématiques étant définis selon les souhaits des enseignants novices, il est intéressant de relever que certains thèmes sont plus fréquemment choisis que d'autres (par exemple « débiter une journée » ou « accueillir les élèves »), ce qui donne déjà un indice sur les préoccupations ressenties par les novices.

### 8.2 Les préoccupations des participants

Afin de détecter d'éventuels déplacements, nous avons réalisé une moyenne des différents pôles abordés d'une rencontre à une autre pour chaque groupe. Le graphique ci-dessous présente le résultat de cette analyse en cumulant les données de tous les groupes :

Figure 2 : Graphique « De quoi parlent les novices durant les CP ? »



Ce graphique confirme que les discussions des novices évoluent d'une rencontre à l'autre. Si en début du dispositif, ils parlent majoritairement des actions enseignantes, en milieu de parcours les activités de la classe/des élèves puis de la matière prennent de plus en plus de place pour revenir à l'activité enseignante mais de manière moins marquée.

Les effets de la vidéo dans les propos des participants sont présents de manière marginale, spécialement en tout début du dispositif. Ceci conforte l'hypothèse selon laquelle, si l'outil vidéo est déstabilisant pour les novices, rapidement, dans le processus, ceci n'est plus une réelle préoccupation.

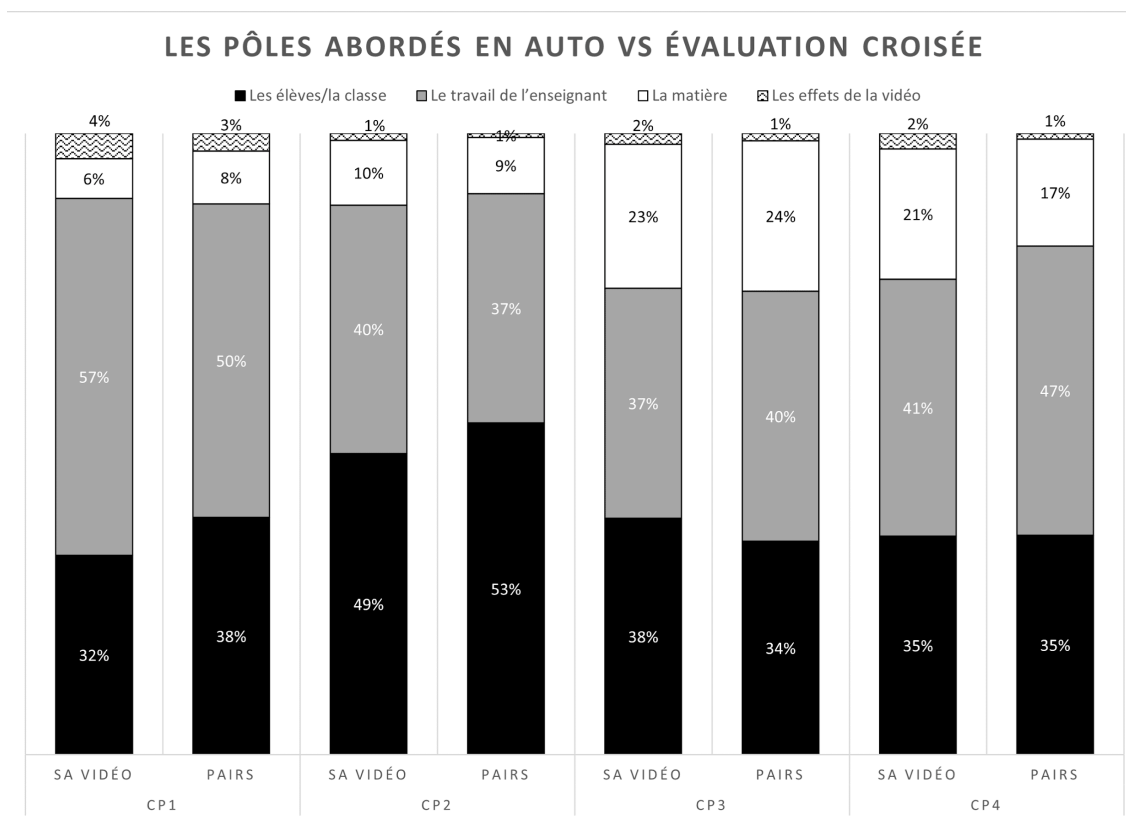
Si le graphique ci-dessus présente les données cumulées de tous les groupes, nos analyses montrent que les tendances qu'il présente se retrouvent également lorsque l'on observe les données de chaque groupe séparément.

### 8.3 Voir sa propre vidéo versus voir la vidéo d'un pair

Si l'un des apports principaux de l'utilisation de la vidéo est qu'elle permet de voir, se voir et donner à voir (Thievenaz, 2021), l'apport différencié de chaque étape dans le déplacement des participants est intéressant à relever.

En différenciant, pour chaque CP, les remarques faites en autoévaluation (un participant sur sa propre vidéo) et en évaluation croisée (un pair qui réagit sur la vidéo d'un collègue), nous obtenons les tendances suivantes :

Figure 3 : Graphique comparatif entre auto-évaluation et évaluation croisée



Ce graphique illustre plusieurs tendances intéressantes. Tout d'abord, le pourcentage pris par les remarques faites sur les effets de la vidéo reste très faible sur l'ensemble du dispositif. Ainsi, si nous pouvions craindre que l'utilisation de l'outil vidéo occupe une grande part des préoccupations des participants (surtout lors des premiers CP), cette thématique n'est rapidement peu voire plus présente dans les échanges.

L'évolution générale de la place prise par les remarques sur les élèves et la classe est également intéressante à relever dans les CP1 et CP2. A chaque fois, la vidéo des pairs est un moment qui provoque un déplacement vers les activités des élèves. Cette analyse met en évidence l'apport du visionnement des vidéos de pairs dans le déplacement des participants.

A partir du CP3, un équilibre se dessine, avec un apport plus grand de la matière. En fin de processus, les activités enseignantes reprennent une place plus importante mais de manière moins marquée qu'au CP1.

#### 8.4 D'autres facteurs influençant le déplacement ?

La question des facteurs qui exercent une influence sur les déplacements des participants présentée dans le graphique Figure 2 mérite d'être posée. Ces facteurs n'étant pas au centre des réflexions de cet article, nous ne partageons ici que les tendances obtenues dans notre recherche sans montrer les détails ayant mené à ces conclusions.

- **Le thème traité**  
En analysant les pôles activés en fonction des thèmes abordés dans les vidéos (les situations emblématiques), nous avons constaté qu'aucune influence directe n'a lieu entre le thème et les pôles. En clair, si un même thème est abordé à différents moments de l'année, les pôles activés se rapprochent du déplacement présenté dans le graphique de la Figure 2.

- Le nombre de participants  
Le nombre de participants par groupe varie entre deux et trois. Si le déplacement suit la même direction avec deux ou trois participants, une différence est observable sur le nombre d'interventions de chaque participant. Alors que nous pouvions penser qu'avec trois participants, les apports du facilitateur auraient pu être moins importants, dans les faits, la place prise par ce dernier reste la même mais chaque participant a en revanche moins d'espace pour ses propres interventions.
- Les métiers ou branches enseignés  
Le corpus d'enseignants ayant pris part aux CP est composé d'enseignants venant de métiers divers. Selon nos analyses, aucune influence du métier enseigné sur les pôles abordés n'est à relever. Il est néanmoins à souligner que les groupes composés d'enseignants venant des mêmes branches ont moins tendance à faire référence à la matière que dans les groupes présentant des enseignants venant de métiers variés.

## 9. Analyse d'extraits représentatifs

Pour répondre à la question « L'usage des traces vidéo est-il un frein ou un apport à ce déplacement ? », une analyse a été réalisée en prenant quelques extraits représentatifs tirés des verbatims.

Un premier extrait a été retenu et sera analysé dans les chapitres suivants :

Tableau 2 : Extrait verbatim Groupe A - CP1

|     |              | Visualisation de l'extrait de Quentin                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |              | ...                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 105 | Florian      | Le descriptif <i>[sourire]</i> .<br>Euh... la classe est bien, elle est attentive.<br>C'était le matin ou l'après-midi?                                                                                                                                   |
|     |              | ...                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 127 | Florian      | J'ai juste l'impression que quand tu parles de cette accroche, elle est bien mais elle est dite rapidement. Et les élèves n'ont pas le temps de se mettre dessus, à s'accrocher finalement sur ton accroche                                               |
|     |              | ...                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 139 | Facilitateur | Si on veut faire ça, toi tu dis <i>[montre Florian du doigt]</i> , tu montres une image?                                                                                                                                                                  |
| 140 | Florian      | Ouai moi j'imagerais le truc, surtout que tu parles de la chose.                                                                                                                                                                                          |
| 141 | Quentin      | C'est une bonne idée ça donne un support, aussi de la consistance.                                                                                                                                                                                        |
|     |              | ...                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 229 | Quentin      | Alors si c'était à refaire maintenant : j'illustre pour qu'ils comprennent mieux le contexte et je vais au bout du truc en faisant un petit schéma d'entité. Sur un bout de papier je leur demande d'identifier 3 entités qu'on pourrait ressortir de ça. |

9.1 L'évolution du recours à la vidéo durant l'enquête collaborative

Lors d'une enquête collaborative, le recours à la trace vidéo n'est pas présent de la même manière en début et fin d'enquête. L'extrait du verbatim Tableau 2, l'illustre bien.

Dans cet extrait, Florian débute en faisant référence à ce qu'il a vu sur la vidéo de Quentin (#105). La vidéo est également utilisée pour un moment d'évaluation par Florian (#127) puis est mise de côté lorsque les participants évoquent un autre possible (#140 et 141). A la fin de l'enquête, Quentin se projette dans une activité future mais ne se base plus sur la vidéo (#229).

La référence à la trace vidéo est ici utilisée principalement en début de l'enquête (pour créer ce déséquilibre) mais laisse ensuite la place aux propositions, aux souvenirs, aux suggestions des participants. Ce même processus se retrouve dans de nombreux autres exemples.

9.2 Voir ce qui était jusqu'ici invisible

Si la compétence à enseigner réside dans « la capacité d'identifier et d'interpréter les événements en classe lors d'une leçon » (Gaudin, 2015), il est intéressant d'analyser si, au fil des CP, le regard des novices se modifie. En reprenant le début de l'extrait Tableau 2 (#105), nous pouvons relever une grande difficulté pour Florian à entrer dans la description de l'extrait vidéo. En reprenant le même moment (après la visualisation de l'extrait vidéo de Quentin) lors du CP2, nous pouvons remarquer une description beaucoup plus complète de la part de Florian.

Tableau 3 : Extrait verbatim Groupe A - CP2

|     |         | Visualisation de l'extrait de Quentin                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 294 | Florian | Bien [rire]<br>Ils ont l'air de tous suivre, tu poses des questions. Après il y a plein de personnes qui lèvent la main et tu leur demandes de répondre. Après tu as aussi demandé à Giroud qui ne levait pas la main de répondre. Enfin je n'ai pas vu s'il levait la main ou pas, il n'est pas dans le champ.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 295 | Quentin | Non, il ne levait pas la main. Il ne lève jamais la main lui [rire]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 296 | Florian | Donc tu es allé vers lui parce qu'il n'a pas levé la main et après tu es allé vers quelqu'un d'autre.<br>Après tu as pris plusieurs exemples différents pour voir s'ils avaient bien tout compris.<br>J'ai aussi vu que tu es très précis sur la syntaxe HTML, les attributs, que la syntaxe soit bien claire avec les endroits où il faut mettre deux points.<br>Donc ouais... c'est bien.<br>[Silence]<br>Maintenant, juste... des fois tu te rassurais un peu, tu coupais un peu en demandant « vous avez compris ? Ouais c'est bon ».<br>Là si on vient sur le point « Compréhension de la matière par les élèves » [montre le tableau]. Je ne sais pas quel est ton sentiment mais je me demande combien de personnes selon toi ont compris. |

L'écart du nombre d'éléments décrits lors du CP1 et du CP2 est important. L'appropriation de l'outil de formation par Florian peut l'expliquer partiellement mais certainement pas uniquement.

Il est intéressant de reproduire la même analyse avec les extraits des verbatims suivants.

Tableau 4 : Extrait verbatim Groupe A - CP3

|    |         | Visualisation de l'extrait de Quentin                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |         | ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 73 | Florian | C'est une bonne accroche moi je trouve, parce que la thématique utilisée permet de parler du sens par rapport à l'encodage.<br>Tu poses des questions, tu regardes qui c'est qui sait répondre. En fait c'est souvent les mêmes élèves qui lèvent la main [ <i>mime le fait de lever la main</i> ] donc c'est bien de les faire répondre. Par contre une fois j'ai vu que tu as demandé « qui c'est qui n'a encore rien dit ? » et tu es allé demander à Helder de répondre.<br>Donc « ouais c'est bien » |
| 74 | Quentin | Mais je remarque que je l'ai fait qu'une fois ouais...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

En observant l'extrait tiré du CP3, nous constatons que le moment de description glisse rapidement vers de l'évaluation (#73 « C'est une bonne accroche »). Florian et Quentin sont dès cette étape dans un moment d'enquête collaborative avec Quentin qui complète les remarques de Florian. Lorsque Florian indique qu'il a vu que Quentin interroge Helder car il n'a encore rien dit (#73), Quentin complète immédiatement : « Mais je remarque que je l'ai fait qu'une fois » (#74). L'appropriation de l'outil et le contexte bienveillant posé dans le groupe fait que cette étape de description est moins stricte pour laisser place directement à une analyse commune.

Le moment de description lors du 4ème et dernier CP se présente ainsi :

Tableau 5 : Extrait verbatim Groupe A - CP4

|    |         | Visualisation de l'extrait de Quentin                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |         | ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 55 | Florian | Alors on décrit...<br>Alors il a pris son document de consigne, il a expliqué toute la consigne. Il a expliqué toutes les étapes, de A jusqu'à Z [ <i>mime des escaliers descendants avec la main</i> ] de ce qu'il fallait faire dans son travail.<br>Ensuite il a demandé si ça jouait pour eux et ensuite les élèves sont partis à leur place pour faire l'exercice. Ça c'est ce que j'ai vu. |
| 56 | Quentin | J'ai aussi dit qu'on ferait le point quand ils auraient déclaré la méthode.<br>Et c'est ce que j'ai fait par la suite, j'ai pris un moment pour passer dans les rangs pour voir comment ils avaient déclaré leur méthode.                                                                                                                                                                        |

Tout comme pour l'extrait 3, dans cet extrait, nous pouvons relever une co-description entre les deux novices. Quentin y complète la description de Florian en y mettant une explication sur ses actions (#56).

Au-delà de l'appropriation de l'exercice demandé aux novices dans cette étape de description, il y a tout lieu de penser que les novices ont développé au fil des CP, une qualité d'observation et d'analyse plus grande et dès lors une compétence supplémentaire.

### 9.3 Créer un genre commun

En reprenant les exemples du chapitre précédent axés principalement sur le moment de description réalisé par Florian, il est intéressant de relever l'évolution du rapport à la norme concernant le fait d'interroger ou non les élèves qui ne lèvent pas la main. Cette même problématique est abordée dans les extraits des CP2 et CP3 :

- CP2, Tableau 3 - #294 à 296  
Un échange entre Florian et Quentin permet de mieux comprendre pourquoi un élève est interrogé alors qu'il ne lève pas la main.
- CP3, Tableau 4 - #73 à 75  
Cette même problématique est abordée mais en mettant en évidence une norme. Florian indique « ouais c'est bien » en revenant sur le fait que Quentin interroge un élève qui n'a encore rien dit. Quentin complète en revenant sur sa vidéo en indiquant à regret « mais je remarque que je l'ai fait qu'une fois ».

Cette évolution dans la nature des propos face à cette problématique est un indicateur de création d'un genre commun. Lors du CP2, Florian et Quentin échangent sur leurs styles personnels pour créer un genre commun, une nouvelle norme semble ressortir lors du CP3.

#### 9.4 Créer un déséquilibre

En se basant sur le principe d'enquête collaborative, la visée du dispositif des CP consiste à faire naître, au-travers de la confrontation entre les extraits vidéos, un déséquilibre menant à une enquête. L'extrait Tableau 2 permet de relever la manière dont le déséquilibre est amené par le groupe. Après visualisation de l'extrait de Quentin, son pair Florian émet des doutes sur le fait que les élèves arrivent à s'y accrocher (#127). La discussion permet d'imaginer un nouveau possible amené par Florian (#140), accepté par Quentin (#141) qui se projette dans un possible futur (#229). Le déséquilibre est ici amené par Florian et résolu durant l'enquête collaborative.

A ce titre, le rôle du facilitateur qui confronte les deux styles en revenant sur la façon de faire de Florian (#139) est à relever et semble déterminant dans l'avancée de l'enquête.

#### 9.5 Amener un déséquilibre

Si nous avons pu imaginer que les déséquilibres seraient créés uniquement lors du visionnement des vidéos ou des discussions post-visionnement, il est intéressant de relever que certains déséquilibres sont créés en amont et amenés volontairement dans l'espace des CP.

Dans l'exemple ci-dessous, Florian intervient sur la vidéo de Quentin durant laquelle il a vu un élève sur son téléphone mobile durant les explications de Quentin.

Tableau 6 : Extrait 2 verbatim Groupe A - CP2

|     |         | Visualisation de l'extrait de Quentin                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 307 | Florian | Après il y a certains qui font autre chose, là il y a Mehmet qui ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 308 | Quentin | Ah ouais ! J'attendais qu'on y vienne <i>[sourire]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|     |         | ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 314 | Quentin | Ouais en fait il prend ses notes sur son mobile. Je ne sais pas si c'est une bonne chose ou pas, je ne voulais surtout pas l'empêcher là parce que ça m'intéressait que ça apparaisse sur la vidéo pour qu'on en discute. Je ne sais pas trop quoi en penser de ça.<br>C'est vrai, tu regardes la vidéo comme ça, c'est criant. On dirait qu'il fait autre chose mais je l'avais déjà repris à l'époque et il m'avait dit « ouais je prends les notes comme ça numériquement pour les retrouver plus facilement ». Sur le coup j'ai « laissé pisser » mais je me demande si c'est top quoi... |

Face à ce doute (un élève qui utilise son téléphone portable en classe pour prendre des notes), Quentin profite de l'espace sécurisé des CP. Il attend que Florian relève le problème (#307) pour pouvoir échanger sur ce sujet. Il est intéressant de souligner que, s'il dit s'attendre à la remarque de Florian (#308), Quentin ne le relève pas lui-même. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il cherche dans un premier temps à voir si cet élément est relevé comme problématique par Florian ou non.

La vidéo est ici utilisée comme support pour amener un déséquilibre, un doute déjà présent dans la discussion avec les pairs. La confiance de Quentin dans le dispositif en amenant volontairement une vidéo où il rencontre un problème est à souligner.

## **10. Discussions**

Les résultats de la recherche montrent bien une évolution des propos ramenés par les participants d'une rencontre à une autre. Ce phénomène de décentration des enseignants par rapport à leurs propres activités va dans la même direction que plusieurs recherches sur l'évolution des préoccupations des enseignants référencées par Ambroise et al., (2017).

Les apports de la vidéo, combinés à l'apprentissage entre pairs, se présentent sous plusieurs aspects parmi lesquels nous retrouvons les éléments présentés dans le cadre théorique (chapitre 4). Si l'évolution de la capacité d'identifier et d'interpréter les événements en classe ont été mis en lumière dans les différents extraits présentés, nous pouvons relever que l'utilisation de l'outil vidéo est particulièrement efficace pour créer le déséquilibre menant à des enquêtes collaboratives. Pour la suite de l'enquête, comme le disent Muller et Lussi Borer (2018, p. 111) c'est bien « le jeu d'articulation entre différences réelles et différences possibles ouvrant sur des différences virtuelles qui autorise la production de processus de renormalisations fictives qui nous apparaît particulièrement porteur et riche à explorer pour la formation ». Le déplacement vers des situations fictives, des projections sont ainsi à considérer comme des indices de formation pour les novices.

Si les CP ont comme visée de créer un déséquilibre menant à une enquête collaborative, un apport que peu documenté dans la littérature réside également dans le fait de donner l'opportunité d'y amener volontairement un déséquilibre ressenti par un novice au sein du groupe. L'exemple de Quentin (chapitre 9.5), l'illustre remarquablement.

Si la crainte de se filmer pour les novices est relevée par nombre de recherches utilisant la vidéoformation, dans notre dispositif optionnel, ceci aurait pu freiner de nombreux participants. Or, nous pouvons relever que, dans les faits, durant les rencontres, très peu de remarques sont axées sur cette difficulté d'entrer dans cet exercice. Une explication vient peut-être du fait que les participants sont tous volontaires dans le dispositif. Par ailleurs, aucun participant n'a pris la décision de quitter les CP en cours d'année.

### **10.1 Une autoformation ?**

A la fin de cette recherche, nous pouvons avancer un apport indirect dans l'utilisation de la vidéo. En effet, le fait de demander aux enseignants de se filmer pour les CP fait que certains pourraient se filmer plusieurs fois, visionner plusieurs extraits avant de sélectionner ce qu'ils souhaitent partager. L'autoformation se déroule ainsi déjà en amont des rencontres. Ceci pourrait également amener les novices à prendre l'habitude de se filmer et d'analyser leurs leçons au-delà du dispositif. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que l'entrée en formation à la HEFP devrait être facilitée pour ces nouveaux enseignants, déjà habitués à entrer en analyse de leur pratique avant même leur début de formation pédagogique.

L'évolution de la qualité d'observation d'une rencontre à l'autre, abordée au chapitre 9.2 et le fait que les novices viennent volontairement aux rencontres avec des vidéos jugées comme problématiques laisse présager que les novices deviennent, au fil du processus, mieux armés pour une autoformation.

## 10.2 Le rôle du facilitateur

Si la formation des novices (pour maîtriser les différents registres de réaction) a été présentée, le rôle du facilitateur n'a été dans cet article que peu développé. La posture qu'il prendra est pourtant bien un élément primordial à la réussite du dispositif.

En effet, ses tâches sont multiples « notamment comme garant du cadre, capable d'apporter le soutien nécessaire aux questionnements émergents, de faciliter, encourager, réguler » (Paul, 2020). Il doit de plus parvenir à mettre du sens, recourir à des images, des métaphores (Gendry, 2016), relever les différences de styles entre les novices pour les confronter, contribuer à créer le déséquilibre ou à cheminer vers un nouveau possible menant à un équilibre retrouvé tout en cherchant « à renoncer à son intervention pour laisser au groupe le soin de tracer sa propre route » (Bohm, 2021).

Il ne suffit donc pas de mettre les novices face à leurs vidéos pour créer un espace de formation. Le rôle du facilitateur, en équilibre entre trop et trop peu d'interventionnisme, y est central et nécessite des formateurs expérimentés en enseignement mais également formés dans l'exercice d'accompagnement groupal.

## 11 Conclusion

Le dispositif des CP répond bien aux contraintes de la formation professionnelle avancées en début d'article. Il convient néanmoins de rester prudent face aux résultats obtenus. Le fait que les rencontres soient organisées sur une année d'immersion professionnelle fait qu'une évolution des novices se serait naturellement dessinée, même sans dispositif particulier. Ainsi, l'apport réel du dispositif des CP et de l'outil vidéo reste difficile à quantifier de manière formelle.

Nos résultats montrent néanmoins que l'utilisation de la vidéo dans le cadre des CP est particulièrement prometteuse. Un apport majeur réside dans sa facilité à amener une trace du terrain sans passer par de l'écrit, limitant ainsi le travail de préparation pour les novices. Les exemples et analyses de cet article permettent de mettre en lumière de multiples apports : amélioration de la qualité de visualisation d'une vidéo, comparaison entre différentes manières de faire, imaginations d'autres possibles, ...

Les travaux en cours encouragent donc à promouvoir ce dispositif d'accueil dans d'autres établissements de formation professionnelle. Nous pouvons également imaginer de prometteuses perspectives dans le domaine de la formation continue avec des professionnels expérimentés.

## Bibliographie

- Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Bandura, A. (1995). *L'apprentissage social* (traduit par J.-A. Rondal). Mardaga.
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2019). Introduction - Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. (p. 19 à 32). Seismo.
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et Daka, F. (2019). De l'expertise du domaine à son enseignement : enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. (p. 323 à 351). Seismo.
- Bohm, D. (2021). *Le Dialogue - Cheminer vers l'intelligence collective* (Eyrolles; traduit par B. Arnaud et E. Martini). Eyrolles. <https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/le-dialogue-9782416000195/>
- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Deltand, M. (2019). 5. Formation et remaniements identitaires: le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations* (p. 115-138). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Presse Universitaires de France.
- Fassa, F. et Dubois, S. (2019). 10. Les enseignants de la formation professionnelle initiale (FPI): parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations* (p. 221-242). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Félix, C. (2015). Le métier d'enseignant: un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants aux XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 61-72). De Boeck.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, 55(1), 17-55.
- Gaudin, C. (2012). L'usage de la vidéo dans la formation professionnelle par et à l'observation : états des lieux des connaissances du domaine. Dans S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (p. 121-135). L'Harmattan.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international: état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants aux XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). De Boeck.
- Gendry, V. (2016). Accompagner les personnes au sein d'un groupe, Accompagner un Groupe. Dans A.-S. Deschamps et H. Pentecouteau (dir.), *De l'accompagnement à l'émancipation: des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours catholique* (p. 175-184). L'Harmattan.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Huet, A., Labeau, M., Paul, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Accompagner la transition professionnelle d'adultes en reprise d'études. Quelles continuités entre formation initiale et accompagnement des débuts professionnels ? Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation: comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 67-91). De Boeck Supérieur.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 141-153). Presses universitaires de France.
- Leblanc, S. (2018). Analysis of Video-Based Training Approaches and Professional Development. *CITE Journal*. <https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/analysis-of-video-based-training-approaches-and-professional-development>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 193 à 207). Presses universitaires de France.
- Masdonati, J. (2019). Le travail identitaire lors d'un changement de carrière. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*, (p. 203-220). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes* (15e éd. 2000). ESF éditeur.
- Muller, A., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéoformation et développement professionnel des enseignants. Différence intra et inter-activité: le possible, le réel et le virtuel. Dans S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 95 à 116). L'Harmattan.
- Neuhaus, O. (2019). *La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels* [Mémoire MAS non publié]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Olry, P., Métral, J.-F. et Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55(1), 59-75.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e édition). De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2016). 1ère partie – Chapitre 3 / Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 49 à 62). Presses universitaires de France.
- Stumpf, A. (2009). *Rapport au métier, rapport au savoir: une recherche sur les nouveaux professeurs des écoles*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Strasbourg.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92(3), 19-38.
- Thievenaz, J. (2021). Éditorial Le recours à l'image en formation des adultes : voir, se voir, donner à voir. *Savoirs*, 55(1), 7-13.

---

# L'ENTRETIEN DE SUPERVISION SUPPORTÉ PAR LA VIDÉO DANS LE CADRE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE, UN ESPACE D'ÉMANCIPATION POTENTIEL ?

*Anne-Marie Miville (anne-marie.miville@fse.ulaval.ca)  
Pier-Ann Boutin (pier-ann.boutin@fse.ulaval.ca)  
Gabrielle Pomerleau (gabrielle.pomerleau.2@ulaval.ca)  
Christine Hamel (christine.hamel@fse.ulaval.ca)  
Université Laval, Québec, Canada*

---

## Résumé

Les stages en enseignement sont souvent reconnus comme étant les activités les plus significatives de la formation initiale. Des critiques se font toutefois entendre quant au fait qu'ils seraient plutôt des vecteurs de statu quo dans la profession enseignante et remettent ainsi en question le potentiel émancipateur pour les étudiantes et les étudiants qui s'y engagent. Entre autres parce qu'elle est largement étudiée sous l'angle de dynamiques relationnelles entre formateurs universitaires, enseignants-associés et stagiaires, l'expérience vécue dans la formation pratique par ces derniers demeure peu connue quant aux occasions d'émancipation offertes. Dans le contexte de la mise en œuvre d'un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale et axé sur l'activité des stagiaires en contexte de classe, notre étude cherche à mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires durant les entretiens de supervision auxquels ils ont participé en stage. À l'aide du cadre théorique et méthodologique du cours d'action, nous décrivons l'expérience de deux stagiaires alors qu'ils étaient engagés dans ce dispositif de formation. Nos résultats illustrent que pour des stagiaires qui réalisent leur dernier stage d'enseignement, les préoccupations, les besoins et les émotions ressentis dans les interactions lors d'entretien sont très variés, notamment en regard de leur posture distincte dans les activités de formation de leur stage. La portée des interactions tenues dans l'entretien de supervision à l'aide de la vidéo est ainsi largement différente. L'activité des étudiants dans ces entretiens de supervision pourrait supporter une réflexion à portée émancipatrice, mais il semble que celle-ci nécessite du recul de la part des stagiaires à la suite des entretiens pour leur permettre d'établir des liens entre les expériences vécues en stage et les contextes professionnels à venir.

Mot-clés : Formation initiale, enseignement, émancipation, supervision pédagogique, analyse de l'activité

## 1. Problématique

Dans les programmes de formation à l'enseignement, les stages se veulent des espaces d'apprentissage, notamment parce qu'ils permettent aux étudiants d'agir en contexte réel d'enseignement et de participer à la communauté scolaire (Franke et Dahlgren, 1996). Ils sont considérés comme des moments de développement qui soutiennent la professionnalisation (MEQ, 2020), mais sont aussi souvent perçus comme l'activité la plus significative de la formation à l'enseignement par les étudiants et les formateurs (Anderson, 2007 ; Boudreau, 2001 ; Britzman, 2003 ; Conderman et al., 2005 ; Farkas et al., 2002 ; Kaldi, 2009 ; Portelance et al., 2008). Cependant, leur pertinence a parfois été remise en question, notamment quant à la socialisation à la profession qui prend souvent le pas sur l'analyse réflexive sur la pratique et l'innovation pédagogique pour les étudiants et étudiantes (Britzman, 1986 ; Hopper et Johnston, 1973 ; Salzillo et Van Fleet, 1977 ; Zeichner, 1980). Certaines études vont même jusqu'à identifier le stage comme un vecteur de statu quo dans la profession enseignante (Clarke et al., 2014 ; Goodwin et al., 2016 ; Graham, 1999). En effet, un manque d'authenticité dans les échanges entre formateurs et formés (Trohel et al., 2004) aurait pour effet de restreindre les occasions de réflexion sur la pratique et le potentiel de développement professionnel, parce que l'étudiant cherche à répondre à des injonctions, par exemple dans l'appropriation des pratiques observées comme étant les seules pratiques valides perçues chez son formateur ou sa formatrice dans le milieu de stage (Chaliès et al., 2004). Il est aussi communément admis que les stagiaires entretiennent des relations asymétriques avec leurs formateurs (Treveltham et Sandretto, 2017) et qu'ils adoptent en conséquence une posture plus près du conformisme et de la dépendance au regard de l'évaluation du stage (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021 ; Land et Rubin, 2020). Une telle posture, selon nous, rendrait difficile le développement d'une réflexion soutenant une émancipation capacitive. Cette dernière vise une « augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là » (Broussal, 2019, p. 24). S'émanciper en formation, c'est aussi faire croître l'autonomie de pensée des formés, notamment en présentant une pensée critique et en se distanciant de la pensée qui domine pour définir ses propres opinions sur des enjeux ou des problématiques rencontrées (Baudot et Huart 2011 ; Broussal, 2019). On perçoit une forme d'émancipation en contexte de formation lorsque les formés proposent des initiatives ou des actions dans lesquelles ils sont impliqués pour améliorer leurs conditions et visent ainsi des transformations dans leur pratique (Baudot et Huart, 2011). Pour cela, il apparaît que la réflexion sur les actions est nécessaire afin de permettre l'émergence de prise de conscience sur soi ou les autres (Olry, 2013 ; Wittmann-Price, 2004). En effet, pour viser la transformation, Baudot et Huart (2011) précisent qu'il est d'abord nécessaire pour les formés de comprendre le contexte et les situations dans lesquelles ils se trouvent pour mieux se définir et ensuite s'engager.

En vue d'amener les stagiaires à développer un agir compétent, situé et réflexif pour intervenir auprès des élèves aux besoins diversifiés (MEQ, 2020), il est alors permis de se demander si les stages remplissent pleinement cette mission. Comment les stages amènent-ils (ou non) les stagiaires à réfléchir sur leur pratique et à s'émanciper dans celle-ci ? Une piste explorée afin de documenter leur expérience d'apprentissage et pour évaluer le potentiel émancipateur du stage, il faut prendre en compte la perspective des stagiaires, d'un point de vue non déficitaire (Malo, 2010 ; 2018). De plus, de nouveaux dispositifs mettant à profit la vidéo et l'analyse de l'activité des formés (Blondeau et van Keirsbilck, 2015 ; Gaudin et al., 2018 ; Gaudin et Chaliès, 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017) ouvrent de nouvelles possibilités pour la formation, mais aussi pour la documentation de l'expérience des stagiaires et la façon dont le stage peut être un lieu de réflexion sur l'action et d'émancipation.

## 2. Contexte de l'étude

Dans le cadre de la formation pratique en alternance à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) de l'Université Laval (Québec), un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale et axé sur l'activité réelle des stagiaires est en place depuis 2018. Ce dispositif mise notamment sur l'apport d'entretiens individuels menés par les formateurs et formatrices universitaires à l'aide de captations vidéo des stagiaires dans leur contexte de classe. Notre étude s'insère dans un projet de recherche<sup>1</sup> dont l'objectif est de valider ces nouvelles modalités d'accompagnement des stages du BÉPEP à l'Université Laval. Nous souhaitons, par cette contribution,

<sup>1</sup>Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval. N° d'approbation : 2020-331 A-2 R-1/17-11-2021

documenter l'activité de deux stagiaires de quatrième année, plus précisément leur expérience vécue lors des entretiens individuels de supervision en compagnie de leur formatrice universitaire respective (réalisés à partir de captations vidéo d'une situation d'enseignement menée en contexte de classe avec les élèves).

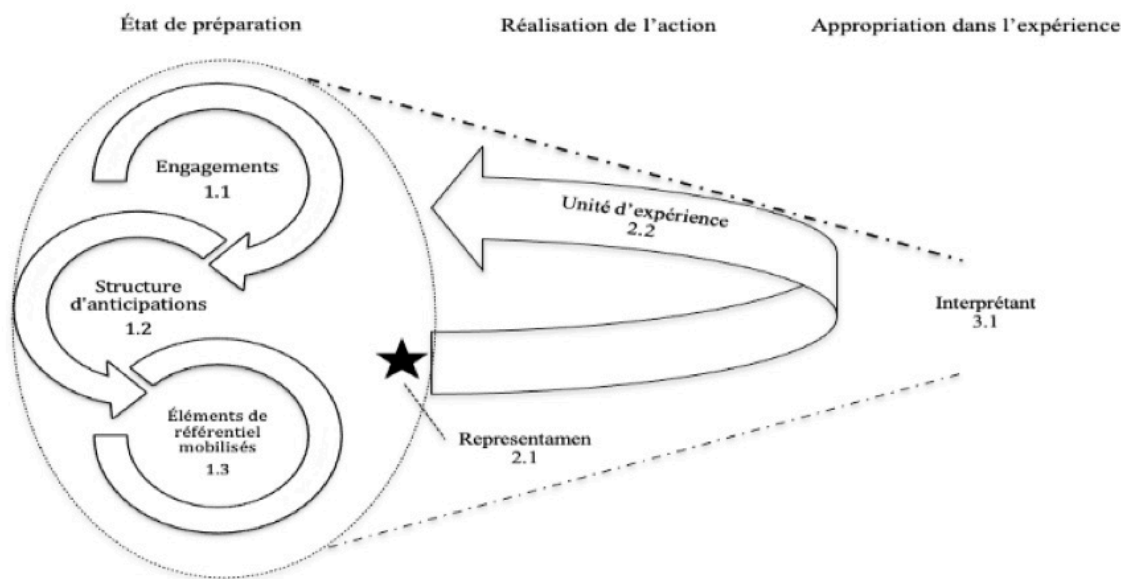
### **3. Cadre théorique**

Dans cette étude, nous mettons à profit le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) qui, s'inscrivant dans la cognition située, permet d'analyser l'activité humaine en considérant à la fois les éléments propres aux situations dans lesquelles se trouvent les acteurs<sup>2</sup> humains (perspective extrinsèque de l'activité, soit celle d'un observateur ou observatrice externe) et en considérant le point de vue des acteurs eux-mêmes (perspective intrinsèque en accédant à sa construction de sens par son expérience vécue dans une situation donnée). Il s'agit d'un cadre fécond pour étudier l'apprentissage et le développement des formés en ayant comme centre d'intérêt l'activité même de la formation à la profession par les situations diverses de développement des compétences, d'identité professionnelle et de participation à des collectifs dans des dispositifs de formation par alternance (Durand et al., 2006). De manière plus précise, le cadre sémiologique du cours d'action postule que l'activité est autonome, c'est-à-dire que l'acteur est en interaction asymétrique avec son environnement (la situation) où il définit et maintient sa propre organisation (phénomène de l'énaction) (Maturana et Varela, 1994). Parce qu'elle est fondamentalement cognitive, son organisation s'inscrit dans une dynamique de significations, c'est-à-dire que dans son interaction avec son environnement, certains éléments sont plus signifiants pour l'acteur que d'autres (inspiré par les travaux de Peirce, 1839-1914). Par ailleurs, son activité s'accompagne à tout instant d'un discours interne, la conscience préreflexive. Or, cette conscience préreflexive n'est pas nécessairement toujours perçue chez ce dernier durant l'action, mais elle peut, par certaines conditions favorables, être explicitée a posteriori à autrui. Pour ce faire, l'utilisation de traces issues l'activité de l'acteur, ex. : vidéoscopie ou traces matérielles, peuvent lui permettre de se replonger dans son activité au moment où elle a été vécue pour exprimer la dynamique de son organisation interne avec les éléments de son environnement (Theureau, 2010). La verbalisation de l'acteur repose principalement sur ce qui est signifiant pour ce dernier dans son interaction avec son environnement, par ce qui est « montrable, racontable par lui à tout instant de son déroulement [dans son activité] » (Theureau, 2006 p.42). Comme l'activité humaine est reconnue comme étant cognitive, Theureau (2006) conçoit que l'acteur humain construit de manière dynamique et permanente le sens dans les situations qu'il rencontre, soit dans les expériences qu'il vit. Cette construction de sens s'enchaîne constamment, ce qui désigne le flux de l'activité humaine comme étant une concaténation de signes, soit, plus précisément, des signes hexadiques (Theureau, 2004 ; 2006). Ainsi, en faisant verbaliser l'acteur, il est possible de mieux comprendre l'histoire de son activité dans toute sa complexité en reconstituant les signes hexadiques et leur structure chronologique (voir figure 1).

---

<sup>2</sup> Bien que notre article s'inscrive dans une logique d'écriture épïcène, nous utilisons le terme « acteur » par souci de cohérence avec le cadre théorique. « Acteur » réfère à tout individu, comprenant à la fois le genre féminin ou masculin.

Figure 1 : Composantes du signe hexadique en fonction des étapes de réalisation de l'action  
(adapté de Haué, 2003)



Les composantes du signe hexadique sont dynamiques entre elles et se regroupent selon trois états. D'abord, l'acteur expérimente toujours une situation à partir de son état de préparation qui se compose d'un faisceau d'engagements, soit une ou des préoccupations en lien avec divers éléments (voir 1.1 dans la figure 1). Par exemple, une personne pourrait être préoccupée par le fait d'obtenir de bonnes notes dans un cours. Les engagements traduisent les préoccupations relatives à l'histoire passée de l'acteur et ses connaissances spécifiques à la situation. En considérant ses expériences vécues, certaines anticipations (structure d'anticipation) sont présentes chez lui, soit des attentes actives (par exemple, l'étudiant s'attend à apprendre certaines méthodes pour gérer la classe) et des attentes passives (par exemple, relatives au déroulement d'une rencontre) (1.2 dans la figure 1). Selon les engagements et les attentes de l'acteur, les éléments de référentiel (1.3 dans la figure 1) regroupent les connaissances acquises dans ses expériences et des situations passées sur lesquelles il peut se reposer pour guider son activité, comme des connaissances sur les élèves, sur les enseignants, etc.

Par la suite, dans l'état de réalisation de l'action (voir 2 dans la figure 1), l'acteur perçoit, ressent ou identifie un élément de son environnement comme étant signifiant, lui donnant sens grâce à l'état de préparation dans lequel il se trouvait plus tôt (voir 1 dans la figure 1), ce qui l'incite à s'engager d'une manière quelconque dans la situation. C'est ainsi que le representamen (2.1 représenté par l'étoile dans la figure), soit l'élément de la situation qui suscite de l'intérêt pour l'acteur, représente une perturbation dans une situation donnée. Il peut être un élément sensoriel (ex. : avoir vu, entendu, senti, ressenti quelque chose) ou un élément mnémonique (ex. : se rappeler quelque chose). Le representamen fait sens uniquement parce qu'il repose sur un ou des éléments de son état de préparation (voir 2.1 dans la figure 1). Ces éléments de son activité font sens pour lui et l'incitent à réaliser une action, à ressentir quelque chose, à se dire quelque chose à lui-même ou à partager une communication avec autrui, ce qui représente l'unité de cours d'expérience (voir 2.2 dans la figure 1).

Finalement, il y a transformation lorsque l'acteur s'approprie l'expérience vécue. Plus précisément, à la lumière de l'unité d'expérience déployée (ex. : une action, une communication, un discours privé, etc.) dans la situation pour répondre au representamen qui a émergé sur un fond d'anticipations, d'engagements et d'éléments de référentiel, l'interprétant (voir 3.1 dans la figure 1) permet de rendre compte de l'appropriation d'une expérience donnée. C'est la composante qui permet de décrire comment, dans certaines situations, l'activité se transforme et peut intégrer de nouveaux éléments de référentiel susceptibles d'être mobilisés ultérieurement par l'acteur (ex. : valider un élément de

référentiel, construire un nouvel élément, etc.). Dans le contexte de la présente étude, les différentes composantes du signe permettent d'identifier les mécanismes qui caractérisent les changements de postures dans un processus émancipatoire (Baudot et Huard, 2011). Il pourrait ainsi être possible de décrire comment certaines transformations de l'activité s'observent en contexte de formation, notamment comment l'analyse vidéo en entretien de supervision de stage rend possible de nouvelles actions, l'intégration de nouveaux éléments aux référentiels pour l'action.

Pour décrire et analyser une activité discontinue sur un laps de temps circonscrit, l'utilisation de l'objet théorique du cours de vie relatif à un projet est intéressante (Theureau, 2015). Cet objet permet de proposer une reconstitution chronologique des signes hexadiques (voir figure 1), plus précisément un enchaînement de ceux-ci pour décrire une activité constituée de différents épisodes discontinus dans le temps, mais tous liés à un même projet. Il permet alors de décrire, par exemple, les transformations dans l'expérience d'une étudiante couvrant un empan temporel plus long de son activité (Theureau, 2015) comme plusieurs mois dans le cadre d'un dispositif de formation, ce qu'est la durée d'un stage en enseignement.

Au regard de la problématique soulevée et du cadre du cours d'action, nous souhaitons répondre aux questions suivantes :

1. Quels éléments du dispositif d'entretiens supportés par la vidéo sont significatifs pour les stagiaires ? Plus précisément, quels sont les représentamen des participants liés à la vidéo ?
2. À la lumière de ces représentamen, comment les stagiaires s'engagent, ou non, dans une transformation, un changement de posture ? Au regard de notre cadre théorique, nous cherchons à cibler les unités d'expérience des participants liés aux représentamen qui proviennent de la vidéo et comment cela a enrichi leur expérience selon la nature des interprétants.

#### 4. Méthodologie

##### 4.1 Participants

Afin de décrire l'expérience vécue par les stagiaires dans le dispositif d'accompagnement en stage, soit les entretiens de supervision supportés par la vidéo lors de leur dernier stage en enseignement, nous avons recruté les participants par un envoi courriel institutionnel. Les participantes ou les participants devaient avoir réalisé leur dernier stage durant la session d'automne 2020 et avoir en leur possession les enregistrements vidéo des entretiens de supervision. À la suite de cet envoi, quatre participants volontaires se sont manifestés. Dans le cadre de cette contribution, nous présentons seulement les expériences vécues par Fabien et Pénélope, car tous deux réalisaient leur stage au même cycle d'enseignement.

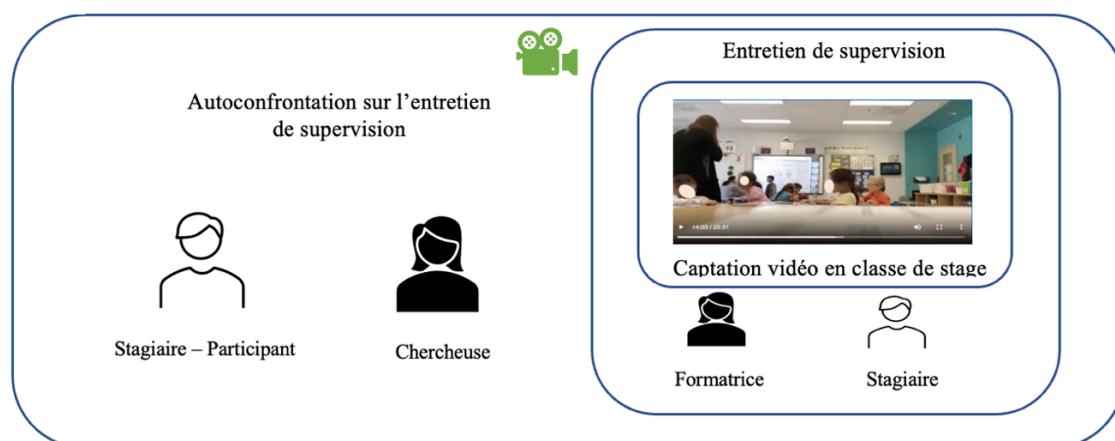
*Tableau 1 : Participants potentiels*

| Stagiaire | Formatrice universitaire | Cycle d'enseignement durant le dernier stage |
|-----------|--------------------------|----------------------------------------------|
| Fabien    | Cynthia                  | 1er cycle du primaire                        |
| Pénélope  | Brigitte                 | 1er cycle du primaire                        |
| Claudie   | François                 | 3e cycle du primaire                         |
| Valérie   | Brigitte                 | Préscolaire                                  |

## 4.2 Collecte de données

Nous avons réalisé un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010) sur les traces vidéo des entretiens de supervision (voir figure 2) réalisés en compagnie des formatrices ou formateurs universitaires pour documenter l'activité réelle de chaque stagiaire dans une logique temporelle. Cet entretien d'autoconfrontation a duré environ une heure et trente minutes avec chaque participant.

Figure 2 : Illustration de l'autoconfrontation sur l'activité d'entretien de supervision



## 4.3 Analyse de données

Dans un premier temps, les entretiens d'autoconfrontation ont été transcrits afin de placer chronologiquement les verbalisations (VER) liées à l'activité réelle en contexte d'entretien de supervision supporté par la vidéo (ES). La reconstitution des signes hexadiques pour chaque participant a ensuite été réalisée. Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons ciblé les signes hexadiques pour lesquels le representamen des participants était lié aux extraits vidéos (ce qui est significatif dans leur activité et qui émerge d'une interaction liée directement à la vidéo visionnée durant l'entretien de formation). Pour ce faire, nous avons utilisé les composantes du signe lors de la reconstitution et nous avons catégorisé les interprétants en utilisant les propositions de Sève et al. (2002), soit : la vérification d'un type construit (validation ou invalidation) ou la construction d'un nouveau type (ouverture ou renforcement). Par la suite, avec le logiciel d'analyse MaxQDA, nous avons fait des regroupements de signes selon les ensembles d'événements organisés chronologiquement et liés à un même projet (préoccupation, objectif de développement, etc.). Ces regroupements ont été nommés par les chercheuses de manière à illustrer au mieux l'expérience vécue dans ces activités de formation par les participants selon les thématiques. Finalement, pour décrire l'expérience des acteurs à la lumière de la portée émancipatrice de la formation, nous avons utilisé les quatre postures proposées par Baudot et Huard (2011) : 1) « Se situer » pour mieux comprendre ses valeurs et ses émotions dans les situations et se positionner dans le collectif avec qui ils ont des interactions ; 2) « Se déplacer » pour confronter les points de vue et identifier les enjeux à la suite de remises en question vécues ; 3) « S'engager » en proposant des pistes, des solutions individuelles, mais aussi collectives aux problématiques rencontrées ; 4) « S'allier » en questionnant sa capacité d'agir en tant qu'individu dans un collectif ou en faisant des propositions qui sortent du contexte de formation.

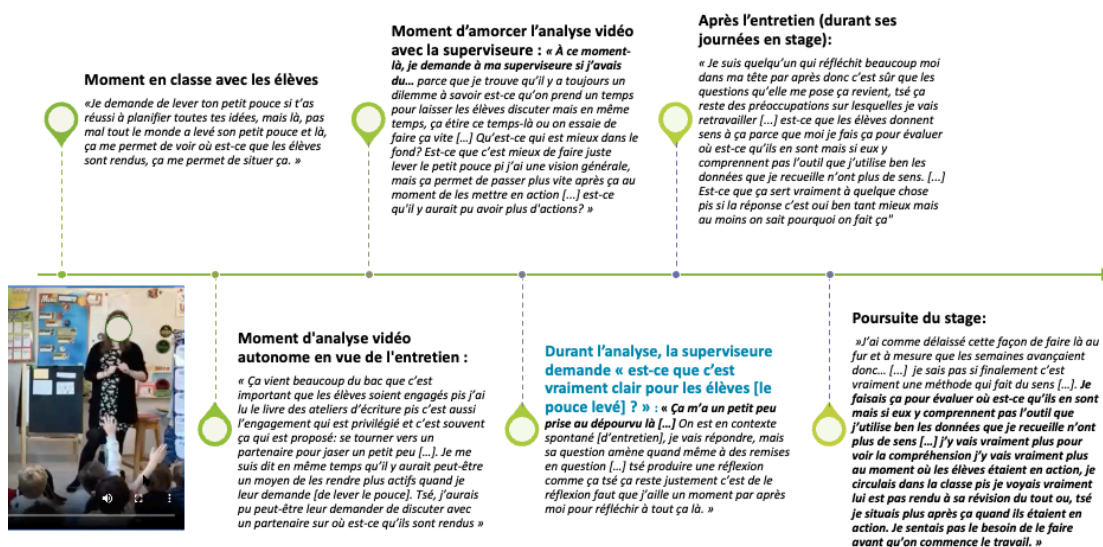
## 5. Résultats

Pour chaque participant, deux vignettes décrivent ci-dessous comment l'entretien de supervision supportée par la vidéo en contexte de formation à l'enseignement devient signifiant pour eux (ou non) et présente l'expérience qui en résulte. Nous décrirons d'abord l'expérience de Pénélope et ensuite celle de Fabien.

## 5.1 L'expérience de Pénélope

### 5.1.1 Faire lever le pouce, à quoi ça sert ?

Figure 3 : Vignette illustrant le premier objet de Pénélope « Faire lever le pouce, à quoi ça sert ? »



En présentant un extrait vidéo sur les ateliers d'écriture lors de son premier entretien avec sa formatrice, Pénélope explicite ce qu'elle se disait au moment où elle était devant les élèves en classe (unité d'expérience - discours privé) alors que ceux-ci obtempèrent en levant le pouce (representamen) pour répondre à sa question : « Ça fait en sorte qu'on voit où tout le monde est rendu. Ça me permet de voir où est-ce que les élèves sont rendus » (P., ES, 115). Pénélope demande ensuite à sa formatrice (unité d'expérience - communication) si elle aurait pu agir autrement pour rendre les élèves plus actifs (engagement) : « Mais, je me suis dit qu'en même temps, il y aurait peut-être moyen qu'ils soient plus actifs quand je leur demande ça [discuter avec un partenaire]. J'avais une réflexion par rapport à ça. Au lieu de faire lever le petit pouce, est-ce qu'il y aurait pu avoir plus d'action ? » (P., ES, 116-119) Pénélope sait que la participation active des élèves en classe est importante pour assurer leur engagement dans les tâches proposées (élément de référentiel) « ça vient beaucoup du baccalauréat, c'est important que les élèves soient engagés. J'ai lu le livre des ateliers d'écriture pis c'est aussi l'engagement qui est privilégié pis c'est souvent de se tourner vers un partenaire pis de jaser un petit peu » (P., VER, 239-241). Brigitte (la superviseuse) intervient avec une relance sur l'extrait : « Oui, et écoute, il y a quelque chose [...] qu'est-ce qui te permet de savoir s'ils ne sont pas juste contents de lever leur pouce ? Moi, je me questionne si les élèves comprennent vraiment ce que ça veut dire » (B., ES, 120-121) Cette question surprend Pénélope (representamen) qui se sent un petit peu prise au dépourvu » (P., VER, 181) (unité d'expérience - émotion). À ce moment, parce qu'elle est dans un « contexte spontané où elle doit répondre [à sa formatrice] » (attente active), Pénélope s'empresse de répondre (unité d'expérience - communication) « que c'est quand même clair, parce qu'elle a pris le temps d'enseigner ces affaires-là » (P., ES, 123-124), tout en reconnaissant qu'il y a tout de même un élève qui lui signifie qu'il ne « s'en rappelle plus [où il est rendu dans sa rédaction] » (P., ES, 125).

Plus tard, au moment de l'entretien d'autoconfrontation avec la chercheuse sur cet échange entre elle et sa formatrice, Pénélope verbalise sa conscience préreflexive des moments qui ont suivi cet échange (unité d'expérience - discours privé), notamment parce qu'elle sait qu'elle a besoin de recul (élément de référentiel) « je suis quelqu'un qui réfléchit beaucoup » (P. VER, 297-298) :

Ainsi, on peut supposer que l'effet de l'intervention de Brigitte dans l'entretien de supervision a perduré dans le temps (representamen), puisque la réflexion de Pénélope s'est poursuivie dans son stage (unité d'expérience - discours privé) « Est-ce que les élèves donnent sens à ça ? [le fait de lever le pouce pour s'autoévaluer] » (P., VER, 271-272). Pénélope poursuit sa réflexion et en vient à remettre en question

cette pratique (interprétant – ouverture) : « Je fais ça pour évaluer où est-ce qu'ils en sont, mais si eux, ils ne comprennent pas l'outil que j'utilise, les données que je recueille n'ont plus de sens. [...] Je ne sais pas si finalement c'est vraiment une méthode qui fait du sens même si je l'ai justifiée [auprès de ma formatrice] » (P., VER, 274-277), notamment parce qu'elle sait que les élèves ne sont pas encore habiles à se questionner de façon métacognitive (élément de référentiel) : « quand on leur demande c'est quoi réviser, tsé ça fait pas tant de sens pour eux. Ces questions-là viennent pas spontanément dans leurs têtes. Aussi, le fait que ça soit en grand groupe, ils voient leur ami lever le pouce, donc est-ce qu'ils le lèvent parce que leur voisin l'a fait ? » (P., VER, 278-282) Ainsi, cette préoccupation sur la façon d'inviter les élèves à s'autoévaluer a continué de l'habiter (engagement) au-delà du moment de l'entretien avec sa formatrice « mon questionnement n'était pas clair à ce moment-là [dans l'entretien], mais j'avais une préoccupation par rapport à ça » (P., VER, 247-248).

### 5.1.2 Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages

Figure 4 : Vignette illustrant le deuxième objet de Pénélope « Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages »

**Lors du pilotage du rappel des étapes de l'atelier d'écriture:**  
« J'avais quand même l'impression qu'ils étaient concentrés jusqu'à la fin. »

**Question soulevée par la superviseure**  
"Sinon, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour justement t'assurer que la classe, que les élèves soient tous engagés?" : « Je trouve que c'est une bonne question [...] t'sais comment assurer l'engagement des élèves. Je pense que j'en avais vraiment aucune idée! Mais t'sais c'est une question très pertinente[...] bien honnêtement je sais pas comment assurer l'engagement de tout le monde [...] Je me sentais définitivement comme ça [déstabilisée] t'sais ça c'était une bonne question [...] là il faut que je réfléchisse, il faut que je trouve quelque chose [...] Souvent, il faut que j'aie la réponse [...] les superviseurs en général, t'sais c'est comme si... [...] il faut que j'aie une réponse à la question qu'elle me pose

**Poursuite du stage:**  
« C'est quelque chose sur lequel j'ai travaillé dans mon stage c'est de porter justement attention point de vue vigilance un peu à qu'est-ce que les élèves font pendant que moi tsé j'enseigne pis peut-être qu'en voyant ma vidéo [...] Les élèves, est-ce qu'ils étaient engagés? [...] Je m'en étais pas rendu compte mais à voir ce que j'ai ciblé on dirait que c'est vraiment, je me dis c'est moi qu'on évalue moi comme enseignante donc je regarde un peu ces aspects là et pourtant l'engagement des élèves ça devrait être quelque chose de super important à analyser mais on dirait que j'y avais pas porté attention "

**Repérage d'un extrait porteur par la superviseure** : « Je regardais dans cet extrait-là... Ça fait que 9 minutes pour ce rappel-là... Tu te questionnais, ça m'apparaît peut-être justement un peu long. On en voit justement qui commencent à s'écrouler un peu. Quand tu vois que les élèves qui écoutent un petit peu moins, comment tu te sens dans ces moments-là ? : « Je trouve ça intéressant qu'ici par sa question elle me ramène aux élèves tsé [...] c'est moi qu'on remet en question un peu à quelque part tsé, donc c'est sûr que des fois je pédale [...] j'essaie de me justifier un peu »

**Présentation d'un autre extrait par la superviseure** : « C'est dur de faire un accompagnement comme ça. C'est difficile pour les élèves de se mettre à la tâche. » Elle pointe des élèves qui ne sont pas à la tâche. : « Elle le fait vraiment de façon respectueuse pis je me sentais pas jugée, je sentais juste qu'elle me posait une question pour m'emmener à réfléchir et à m'améliorer. [...] Donc, elle a pas dit que c'était de ma faute en tant que tel ou quoi que ce soit, elle me dit as-tu remarqué ça, puis c'est vrai que quand on regarde, les élèves n'étaient pas engagés [...] Oh bien c'est sûr que ça m'a interpellé à ce moment-là, parce que c'est une problématique quand même importante là! T'sais que si les élèves font rien, ils n'apprennent pas non plus là. Donc à ce moment-là, c'est sûr que ça m'avait questionnée pi que j'ai cherché des solutions là par rapport à ça là. »

Toujours lors de son entretien de supervision, Brigitte repère un extrait précis de la vidéo de la période d'enseignement où les élèves semblent passifs pendant de longues minutes et questionne Pénélope à ce propos :

*Regarde dans tes étapes dites, on est rendu à 9 minutes. Ça fait que 9 minutes pour ce rappel-là... [...] On en voit justement quelques-uns qui commencent à s'écrouler un peu [pointe la vidéo]. [...] Quand tu vois que les élèves écoutent un petit peu moins, comment tu te sens dans ces moments là ? (B., ES, 147-149)*

Cette question intéresse Pénélope (representamen) qui exprime qu'au moment de l'enseignement, elle « avait l'impression qu'ils [les élèves] étaient concentrés jusqu'à la fin » (P., ES, 153). Quelques minutes plus tard, dans la discussion, Brigitte demande « qu'est-ce qu'on pourrait faire pour justement assurer que la classe et les élèves soient tous engagés ? » (B., ES, 260-261) (representamen). Cette question « déstabilise » (unité d'expérience – émotion) Pénélope qui se dit « ouin, je ne sais pas comment répondre à [la] question, je vais y réfléchir un peu là, j'ai pas vraiment la réponse » (P., VER, 472-473) (unité d'expérience – discours privé). En même temps, elle est habitée par le fait de fournir une réponse dans le contexte d'entretien (engagement) « j'aimerais ça avoir la réponse [...] il faut que j'aie la réponse » (P., VER, 468 ; 478).

À un autre moment, sa formatrice enchaîne en repérant un autre passage où les élèves sont passifs alors qu'il leur était demandé d'amorcer leur rédaction :

*Il y en a quand même beaucoup qui ne sont pas à la tâche... C'est dur de faire un accompagnement comme ça [individualisé pour tout le groupe]. Est-ce que tu avais l'impression que c'était pour s'engager dans la tâche ou que c'était une incompréhension [s'ils ne faisaient rien] ? (B., ES, 213-216)*

Cette question interpelle Pénélope (representamen), puisqu'elle est encore préoccupée par le fait de se justifier auprès de sa formatrice (engagement) « c'est moi qu'on remet en question un peu quelque part, donc c'est sûr que des fois, je pédale [pour répondre] pis j'essaie de me justifier » (P., VER, 396-398). Elle sait aussi « que si les élèves font rien, ils n'apprennent pas non plus » (P., VER, 428-429) (élément de référentiel) et que sa formatrice est « vraiment respectueuse et qu'elle posait une question pour [la faire] réfléchir et [l']amener à [s']améliorer » (P., VER, 399-400) (élément de référentiel). Elle lui répond donc (unité d'expérience – communication) que « les deux élèves montrés [passifs], ce sont deux élèves en difficultés en français [...]. J'ai tendance à beaucoup m'investir, mais souvent ça me fait oublier le reste de la classe. Il faut que je travaille sur ma vigilance: garder les yeux ouverts » (P., ES-1, 221-222).

Lors de l'autoconfrontation avec la chercheuse, Pénélope explicite que cet objet d'échange (representamen) est devenu une préoccupation pour elle (engagement) « c'est une bonne question-là : comment assurer l'engagement des élèves [...] et j'en avais vraiment aucune idée » (P., VER, 462-463). D'emblée, elle reconnaissait que « l'engagement [des élèves] c'est un point crucial » (P., VER, 468) (élément de référentiel). Ainsi, dans son contexte de stage, après sa rencontre avec Brigitte, sa réflexion s'est poursuivie pour se formaliser davantage sur les éléments importants à observer dans sa pratique (interprétant – ouverture) :

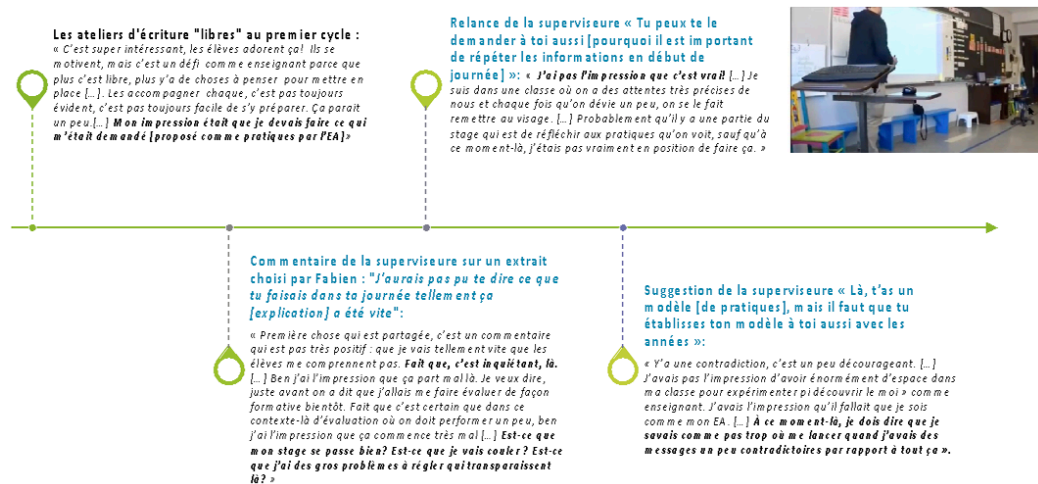
*Je m'en étais pas rendu compte, mais à voir ce que j'avais ciblé [comme extraits à présenter], je me disais que c'était moi qu'on évaluait comme enseignante. Donc, je regarde peu ces aspects-là [les élèves] et pourtant l'engagement des élèves ça devrait être quelque chose de super important à analyser, mais on dirait que j'y avais pas porté attention (P., VER, 370-374).*

Dans les deux vignettes illustrant l'expérience de Pénélope, il est possible d'observer qu'elle débute toujours par une réflexion dans laquelle elle se situe dans son contexte de formation avec sa superviseure, notamment lorsqu'elle sélectionne elle-même ses extraits et qu'elle se sent prise au dépourvu par les questions durant l'entretien. Par la suite, ses réflexions abondent vers la posture « se déplacer » puisqu'elle amorce un questionnement sur l'engagement des élèves et qu'elle remet en question certaines de ses actions faites en considérant (à l'aide de sa formatrice) les interactions des élèves. Dans les deux vignettes, les questions de sa formatrice reposent sur des extraits vidéo visionnés en entretien identifiés comme étant signifiants pour la stagiaire et l'amènent à faire des prises de conscience sur des enjeux relatifs à sa pratique.

## 5.2 L'expérience de Fabien

### 5.2.1 Se situer entre les suggestions de son enseignante et celles de sa formatrice

Figure 5 : Vignette illustrant le deuxième objet de Pénélope « Analyser davantage l'engagement des élèves dans les pilotages »



Pour Fabien, le fait de se présenter à son premier entretien avec sa formatrice Cynthia représente un moment signifiant pour lui (representamen). Fabien y présente une vidéo d'un enseignement lié aux ateliers de lecture à mettre en place dans sa classe (unité d'expérience – action). Il a sélectionné cette vidéo parce qu'il était préoccupé par le fait « d'accompagner [les élèves individuellement], c'est pas toujours évident, c'est pas toujours facile de s'y préparer » (F., ES, 5-7) (engagement). Après quelques échanges sur le contexte de la vidéo et après avoir présenté l'extrait durant lequel il explique le déroulement de la période aux élèves, sa formatrice arrête la vidéo et la commente « je vais te dire honnêtement, une fois que tu as dit l'horaire, j'aurais pas pu te dire ce que tu faisais dans ta journée tellement ça a été vite » (C., ES, 28-29). Bien que Fabien s'attendait à ce que l'entretien de supervision soit « un moment où on allait [l'] évaluer » (F., VER, 22-23) (attente active), le commentaire de Cynthia sur l'extrait (representamen) l'inquiète (unité d'expérience – émotion). Il se dit : « est-ce que mon stage se passe bien ? Est-ce que je vais couler ou est-ce que j'ai des gros problèmes à régler qui transparaissent là [dans la vidéo] » (F., VER, 18-19) (unité d'expérience – discours privé/interprétant ouverture). Parce qu'il est préoccupé par le fait « d'essayer de justifier pourquoi [il] allait vite » (F., VER, 31) (engagement) dans le contexte où il reconnaît « être évalué » (élément de référentiel), il répond à sa formatrice « j'ai déjà eu beaucoup de commentaires aussi à propos de mon rythme [débit] qui était plus lent la plupart du temps, donc je pense que j'essayais de me corriger » (F., ES, 70-71) (unité d'expérience – communication). Fabien se dit alors : « ça se passe mal [l'évaluation de son stage] » (F., VER, 4) (interprétant – validation).

Dans la poursuite de leur discussion sur la manière de présenter l'horaire aux élèves, Cynthia fait quelques propositions à Fabien pour leur offrir une variété (representamen) et Fabien l'interrompt en précisant qu'il « calque sur ce que [son] enseignante-associée fait et [qu'il] pourrait lui demander pourquoi [il est important] de répéter l'horaire du matin » (F., ES, 58-59) (unité d'expérience – communication). Cynthia le relance rapidement en lui précisant qu'il « peut se le demander à [lui-même] aussi [pourquoi il est important de répéter la routine au 1<sup>er</sup> cycle du primaire] » (C., ES, 60). Cela interpelle Fabien (representamen) qui a « l'impression qu'il fallait qu'[il soit comme] son enseignante associée. Donc, c'est sûr que de [se] faire dire d'un côté « fais ça comme ça », c'est strict pis, l'autre côté « découvre toi-même tes façons de faire », ben y'a un genre de contradiction. C'est un peu dérangeant ». À ce moment, Fabien ne sait « comme pas trop où [se] lancer quand [il] avait des messages [divergents], c'est un peu contradictoire » (F., VER, 63-68) » (unité d'expérience – discours privé). Il trouve cela, notamment parce qu'il sait qu'il réalise son stage dans une classe où « on a des attentes très précises de [lui] et qu'à chaque

fois qu'[il] déroge un peu pour faire quelque chose de différent, [il] se le fait remettre dans le visage [...] et qu'[il] n'a pas l'impression d'avoir énormément d'espace dans [sa] classe pour expérimenter et découvrir le « moi » enseignant », (F., VER, 83-87) (élément de référentiel). À ce moment, il reconnaît également « qu'une partie du stage [consiste] à réfléchir aux pratiques pédagogiques » (F., VER, 87-88) (élément de référentiel), mais « qu'à ce moment-là, [il] n'était pas vraiment dans une position pour faire ça et qu'[il] devait faire ce qui [lui] était demandé » (F. VER, 89-90) (interprétant – validation d'un type).

## 5.2.2 Évaluer les propositions données en contexte d'entretien

Figure 6 : Vignette illustrant le deuxième objet de Fabien « Évaluer les propositions données en contexte d'entretien »



Durant cet entretien, Fabien continue de présenter sa vidéo d'enseignement à sa formatrice. Au moment de vivre une activité de rédaction en ateliers d'écriture avec les élèves (representamen), il se « sentait un peu dépassé » (F. VER, 123) (unité d'expérience – émotion). Une fois le pilotage terminé (representamen), « il en avait aussi discuté avec son enseignante associée qui [lui] avait fourni ses réponses [à elle] » (F. VER, 139-140) (unité d'expérience – communication). Durant l'entretien, il s'arrête donc sur l'extrait durant lequel il se sentait dépassé parce qu'il « cherchait des solutions [...] sur la méthode, sur la façon [de faire un suivi individualisé dans la rédaction] » (F., VER, 121-123) (engagement). Il précise à Cynthia : « Donc c'est ça, je trouve que ça faisait beaucoup de suivi individuel que j'avais à donner. [...] Comment j'aurais pu un peu, solutionner ça? » (F., ES, 95-96 ; 99) (unité d'expérience – communication). À ce moment, sa formatrice propose quelques pistes de solution : « tu as différentes possibilités, je pense : tu as des élèves en difficulté. Est-ce que tu penses que tu peux, au début de la période [...] faire un petit moment où tu les regrouper [selon les besoins] ? » (C., ES, 101-104) et cette intervention fait réagir (representamen) Fabien qui se dit (unité d'expérience – discours privé) :

*J'étais pas sûr que je pourrais les mettre en place [...] j'avais comme l'impression que j'[avais] pas tant de liberté [...] est-ce que j'ai tellement d'espace dans la classe ou est-ce que, finalement, je fais ce qui m'est demandé pi j'essaie de faire fonctionner ça avec ce qui m'est demandé à l'université ?* (F., VER, 125-130)

Cynthia renchérit avec une autre piste de solution « quand tu fais ton atelier d'écriture, tu peux nommer deux mini-profs. L'aide des pairs, les interactions entre pairs, ça apporte beaucoup habituellement » (C. ES, 133-134). Encore une fois, Fabien réagit à cette nouvelle suggestion (representamen), en se disant que « c'est sûrement une bonne idée et que dans chaque équipe, il pourrait y avoir un responsable qui peut servir de référence, mais il faudrait quand même s'assurer qu'il ne soit pas surutilisé [dans l'équipe] » (F. ES, 137-140) (unité d'expérience – discours privé). Préoccupé par le fait d'obtenir un bon résultat dans le cadre de son stage « j'allais comme plaire à quelqu'un [l'enseignante associée]

ou Cynthia la superviseure en faisant soit la proposition de l'une ou de l'autre] et me nuire dans le résultat, l'évaluation [du stage] » (F. VER, 143-144) (engagement), Fabien valide qu'il n'exploitera pas les deux propositions de Cynthia en contexte de classe, parce qu'il reconnaissait d'emblée que les deux contextes, soit la classe et l'entretien de supervision, sont trop différents (interprétant – validation d'un type) :

*Fait que, c'était surement des bons trucs. Je ne pense pas que ce qu'elle me disait c'était pas bon. C'était plus dans l'application, dans ce contexte-là, que c'était un peu complexe. [...] Y'a le contexte de stage puis le contexte professionnel qui se retrouvent un peu dissociés dans toute cette expérience-là [accompagnement par une EA et par une formatrice] et j'ai l'impression que, c'est ça, en stage [en classe], j'aurais pas pu utiliser ce moyen-là parce que, selon mon enseignante associée, j'aurais donné comme trop de pouvoir ou trop de responsabilités à un élève. Fait que ce n'est pas applicable là (F. VER 144-146 : 161-165).*

Les vignettes de Fabien illustrent la posture dans laquelle il demeure du début jusqu'à la fin des entretiens de formation. Tout au long de ceux-ci, ses réflexions portent sur le contexte de la formation (entretien de supervision), notamment parce qu'il est préoccupé par l'effet qu'auront ses choix ou ses réponses sur l'issue de son stage. Ainsi, Fabien demeure dans la posture « se situer ». Sa réflexion n'évolue pas de manière à mettre en relation des enjeux plus larges liés à sa pratique professionnelle, mais reste plutôt uniquement concentré sur le contexte de l'entretien et l'effet de ses choix sur la note de son stage. Son expérience rend compte du fait qu'il valide des connaissances liées à la situation de formation (entretien de supervision) à la suite de propos tenus par sa formatrice sur ses vidéos.

## 6. Discussion

L'objectif de notre étude était de mieux comprendre l'expérience vécue par les stagiaires durant les entretiens de supervision auxquels ils ont participé lors de leur dernier stage. Plus précisément, nous cherchions à comprendre comment l'utilisation de la vidéo comme trace matérielle supportait les entretiens de supervision, notamment en identifiant en quoi et comment la vidéo était signifiante dans leur activité, puis comment leur réflexion caractérisait leur posture émancipatrice (ou non) dans ce dispositif. Tout d'abord, l'expérience vécue par les deux participants nous révèle que ce sont surtout les interactions des formatrices alors qu'elles réagissent à certains extraits des vidéos qui sont source de perturbation pour eux. Alors que Pénélope réagit aux questions soulevées par sa formatrice et par les relances qui suivent l'écoute de différents extraits, Fabien réagit quant à lui plutôt aux commentaires et aux pistes proposées par sa formatrice suivant le visionnement d'extraits qui le préoccupaient d'emblée. Il est possible d'observer que tous les deux vivent des tensions similaires lors des entretiens de supervision et que cela caractérise le fait qu'ils tendent à « se situer » (Baudot et Huard, 2011) par rapport au contexte de l'entretien. Ainsi, les échanges tenus à propos des vidéos visionnées en entretien de supervision les amènent à définir de manière plus précise la place qu'ils occupent dans l'entretien de supervision. D'une part, ils cherchent à valider leurs actions pédagogiques auprès de leur formatrice et à obtenir des alternatives pour identifier certaines interventions à prioriser, mais ressentent des émotions que l'on pourrait qualifier de négatives (surprise, déstabilisation, « prise au dépourvu », inquiétude) lorsque leur formatrice les relance par des questions ou fait certaines suggestions. Ainsi, les deux stagiaires sont préoccupés par le fait de justifier adéquatement leurs actions pédagogiques observées sur les vidéos, notamment en vue de démontrer leurs compétences professionnelles. Cela corrobore les résultats de Watteau et al. (2014) qui soulèvent que, dans les interactions avec les formateurs, les « formés » cherchent à obtenir l'approbation des formateurs pour faire reconnaître leur légitimité.

Malgré cette similitude dans leur expérience vécue, il demeure que les perturbations causées par les interactions liées à la vidéo n'ont pas les mêmes retombées pour les deux stagiaires. Pénélope identifie certains enjeux propres à sa pratique enseignante et fait certaines propositions par rapport à ceux-ci, ce qui caractérise une posture qui tend davantage à « se déplacer » pour mieux comprendre la réalité dans laquelle elle évolue en regard des enjeux présents (Baudot et Huard, 2011). Quant à Fabien, son expérience diffère, entre autres parce qu'au cœur de l'entretien, ses prises de position et ses réflexions sont uniquement liées au contexte de l'entretien lui-même sans qu'il n'envisage des transferts vers

son contexte professionnel en classe. Fabien valide ses propres connaissances au moment même de l'entretien. Ses actions sont orientées en regard du contexte d'entretien, ne l'amenant pas à développer une réflexion sur ses actions professionnelles en classe et ultimement à s'émanciper dans sa pratique par une autonomie de pensée ou de gestes professionnels (Baudot et Huart, 2011 ; Broussal, 2019).

Le modèle d'entretien de supervision supporté par la vidéo ne peut ainsi garantir l'émergence de transformation (transformation de la posture). Cependant, dans le cas de Pénélope, le fait de se sentir « déstabilisée » par des relances bienveillantes, qu'elle perçoit comme signifiantes en regard de ses préoccupations existantes, soit un objet d'enquête (Ria et Lussi Borer, 2015), offre davantage d'opportunités de mise en réflexion (de déplacement). Dans leur recension des écrits sur l'utilisation de la vidéo pour favoriser le développement de la compétence réflexive, Viau-Guay et Hamel (2017) soulèvent que la guidance, la rétroaction ou l'étayage sont à exploiter par les formateurs dans l'analyse vidéo. Il est important de souligner qu'à l'instar d'Horcik et Durand (2011), nous pensons que les interactions avec les formatrices prenant appui sur la vidéo ne peuvent garantir une visée transformatrice de l'activité des formés. Cela va de pair avec le postulat d'autonomie de l'acteur et de son activité du cadre sémiologique du cours d'action dans lequel s'inscrit la présente étude. En effet, bien que les interventions des formatrices semblent au centre des interactions et de leur « effet » sur les stagiaires, il faut rappeler que les interactions entre la personne engagée et son environnement (qui incluent les autres acteurs) sont asymétriques au sens où la personne à tout moment sélectionne dans l'environnement les éléments lui permettant d'ajuster son action en regard de ses préoccupations, de ses attentes et de son référentiel (Theureau, 2006). Il faut alors comprendre que, même si les interventions des formatrices agissent comme des éléments significatifs pour les stagiaires, leur signification n'émerge que d'eux selon leur engagement dans l'activité. Bien que les expériences vécues et relatées par les deux stagiaires s'opposent dans une certaine mesure, la présente étude met en lumière que l'entretien de supervision peut représenter un espace d'émancipation. Parce que l'activité des deux stagiaires est perturbée par le même type d'interactions durant les entretiens de supervision supportés par la vidéo, nos résultats éclairent l'importance de considérer les différentes dispositions des stagiaires (postures) durant ceux-ci pour soutenir de potentielles transformations dans leur pratique professionnelle.

## **7. Conclusion**

La présente étude a permis de mettre en lumière le fait que la réflexion des stagiaires s'est poursuivie après leur entretien. Ainsi, comme Watteau et al. (2014), nos résultats mettent en exergue que les potentiels de transformation demeurent silencieux au moment de l'entretien de supervision et que le processus d'appropriation tout comme la capacité à interpréter nécessitent du temps et des allers-retours entre l'activité réelle et la formation pour permettre aux « formés » de reconnaître les éléments issus du dispositif qui peuvent transformer leur activité professionnelle.

Ainsi, l'émancipation en formation prend du temps, les changements de postures ne peuvent survenir que si les formés ont l'opportunité de prendre du recul par rapport à leur entretien de supervision et à leur activité en classe. Il nous semble donc porteur pour la suite, d'un point de vue théorique et technologique, de poursuivre la documentation de l'expérience vécue des stagiaires afin d'identifier différents moments « clés » des dispositifs de formation par alternance permettant des changements de postures, des transformations dans les réflexions et les actions des stagiaires.

## 8. Références

- Anderson, D. (2007). The Role of Cooperating Teachers' Power in Student Teaching. *Education*, 128(2), 307–323.
- Baudot, S. et Huart, F. (2011). La Pédagogie Émancipatrice Comme Fondement de La Formation ISCO. *La formation, un laboratoire pour l'action collective*, 69, 18–30.
- Blondeau, M. et van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle* (p. 175–187). De Boeck Supérieur.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442–457. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv28227614l44u66>
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice : A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. State University of New York Press.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et Formation : Une Alliance En Question. *Savoirs*, 3(51), 13–58.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. et Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765–781. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.001>
- Clarke, A., Triggs, V. et Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Conderman, G., Morin, J. et Stephens, J. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 5–10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.5-10>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>
- Durand, M., Saint-Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz, *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185–202). De Boeck Supérieur.
- Farkas, S., Johnson, J. et Foleno, T. (2002). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A report form Public Agenda*. Public Agenda Foundation. <https://doi.org/ED419696>
- Franke, A. et Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627–641. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00004-2)
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Goodwin, A. L., Roegman, R. et Reagan, E. M. (2016). Is Experience the Best Teacher? Extensive Clinical Practice and Mentor Teachers' Perspectives on Effective Teaching. *Urban Education*, 51(10), 1198–1225. <https://doi.org/10.1177/0042085915618720>
- Graham, P. (1999). Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 523–540. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00064-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00064-X)
- Haué, J.-B. (2003). *Conception d'interfaces grand public en termes de situations d'utilisation : le cas du Multi-Accès* [thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne]. <https://www.sudoc.fr/073448737>
- Hopper, D. et Johnston, T. (1973). Teaching practice: training or social control? *Education for Teaching*, 92, 25–30.
- Horcik, Z. et Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation. *Activités*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2613>

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Land, C. L. et Rubin, J. C. (2020). Part of the assignment: student-teachers' planning instruction within/across activity systems. *Teaching Education*, 31(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1546689>
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation Et Francophonie*, 38(2), 78.
- Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation. Dans P. Chaubert, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance* (p. 45–64). Presses de l'Université du Québec.
- Maturana, H.R. et Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Addison-Wesley.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competches\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competches_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Olry, P. 2013. Émancipation et Formation Professionnelle : Une Voie Étroite Entre Pressions Sur Le Travail et Référence Au Métier. *Travail et Apprentissages*, 2(12), 13–33.
- Pierce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : Enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle*. 1. *Établissement formateur et vidéoformation* (p. 101–117). De Boeck Supérieur.
- Salzillo, F. E. et Van Fleet, A. A. (1977). Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 27–31. <https://doi.org/10.1177/002248717702800108>
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2002). Analyse sémiologique de l'activité en match de pongistes professionnels : réflexions sur le statut de l'activité à visée d'apprentissage et à visée de performance dans les pratiques professionnelles. *Le Travail Humain*, 65(2), 159–190.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- 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.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction et l'expérience*. Octarès.
- Trevethan, H. et Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 68, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.012>
- Trohel, J., Chalias, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 2(5), 119–140. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0119>
- Viau-Guay, A. et 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), 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:16097>
- Watteau, B., Guérin, J. et Albero, B. (2014). Construction de l'expérience et Dynamique d'appropriation Des Artéfacts : Le Cas d'apprenants Au Métier d'enseignant d'EPS. *TransFormations*, (12), 39–65.
- Wittmann-Price, R. A. (2004). Emancipation in decision-making in women's health care. *Journal of Advanced Nursing*, 47(4), 437–445.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45–55. <https://doi.org/10.1177/002248718003100620>



---

# PROFESSIONNALISATION PAR VIDÉOSCOPIE : EFFETS SUR LES ÉTUDIANTS DE L'USAGE DE LA PLATEFORME NÉOPASS STAGES

*Marc Blondeau\* \*\*, marc.blondeau@uclouvain.be*  
*Vanessa Hanin\*\*, vanessa.hanin@uclouvain.be*  
*Florence Jacque, florence.jacque@student.uclouvain.be*  
*François Lambert\*, f.lambert@ephec.be*  
*Catherine Van Nieuwenhoven\*\*, catherine.vannieuwehoven@uclouvain.be*  
*\* EPHEC Education / \*\*UCLouvain*

---

## **Résumé :**

Notre étude vise à comprendre (1) les types d'expériences vécues par les étudiants qui visionnent des capsules vidéoscopiques montrant des stagiaires en classe et (2) les processus réflexifs suscités par cette observation. Les résultats mettent en évidence (1) une relation forte à la vidéo qui génère des processus réflexifs dépendant du niveau des étudiants et des types de consignes données, (2) l'importance de la gestion des émotions ressenties face aux séquences visionnées et (3) une nécessaire formation des formateurs à l'utilisation adéquate de la vidéoformation.

Mot-clés : formation initiale enseignants - analyse de l'activité – vidéoformation - processus réflexifs

## 1. Introduction

L'utilisation de la vidéoscopie dans la formation initiale des enseignants est de plus en plus répandue (Flavier, 2021 ; Gaudin et al., 2018), en particulier depuis la crise sanitaire et les confinements (Vanderclayen et Roche, 2021). Dans ce domaine, depuis plus de dix ans, la plateforme Néopass@action<sup>1</sup> (Ria et Leblanc, 2011) propose des capsules vidéoscopiques montrant des exemples d'activité ordinaire (Barbier et Durand, 2003), déployée par des enseignants novices et commentée, entre autres, par autoconfrontations. Cette plateforme est entrée dans le « paysage des ressources ordinaires » (Ria, 2019, p. 233) de la formation initiale des enseignants en France et dans d'autres pays.

En Belgique francophone, la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur est organisée en trois années de bachelier, au sein des départements pédagogiques des Hautes Écoles<sup>2</sup> (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2001, 2013). Cette formation professionnalisante (Gremion et de Paor, 2021 ; Paquay et al., 1996) est organisée en alternance dite intégrative (Pentecouteau, 2012) entre l'institut de formation et des écoles de stage. Si Néopass@action présente sans conteste des ressources de grande qualité, notre contexte spécifique par rapport au contexte français, et la difficulté à voir se dessiner la perspective longitudinale dans les extraits présentés (Flandin, 2016), ont rendu souhaitable la création d'une ressource du même type adaptée à notre formation. Ainsi est née l'idée d'un Néopass belge : Néopass Stages<sup>3</sup> (Blondeau et al., 2021).

Au sein du département pédagogique de la Haute École Galilée<sup>4</sup>, des formateurs d'enseignants ont mobilisé des capsules issues de Néopass Stages dans des dispositifs de formation. L'article que nous proposons fait état d'une recherche qui vise à comprendre en quoi ces expériences sont professionnalisantes pour les étudiants en formation initiale d'instituteur primaire, en cernant particulièrement (1) les types d'expériences de visionnement (Flandin, Leblanc, et al., 2018) vécues par les étudiants qui ont participé aux premiers essais de mobilisation de ces capsules dans leur formation et (2) les processus réflexifs (Derobertmasure, 2012) qui ont été suscités par l'observation des ressources vidéoscopiques.

Dans un premier temps, nous précisons le contexte de notre recherche en explicitant les contenus de la plateforme Néopass Stages et les dispositifs développés par les formateurs. Ensuite, nous proposons un cadrage théorique des notions qui ont soutenu notre réflexion et les étapes de notre recherche : la professionnalisation par la vidéoformation, les types d'expériences de visionnement vécues et les processus réflexifs. Dans un troisième temps, nous expliquons comment nous avons récolté et analysé les données. Par après, nous exposons nos résultats, en abordant successivement les types d'expériences vécues et les processus réflexifs induits chez les étudiants par l'observation des ressources vidéoscopiques. Finalement, nous discutons ces résultats avant de proposer notre conclusion.

## 2. Contexte

### 2.1. La plateforme Néopass Stages

Le projet Néopass Stages s'articule autour d'une plateforme disponible sur internet qui regroupe et organise des capsules vidéos, de courtes séquences de quelques minutes, réalisées avec des étudiants qui suivent un bachelier d'instituteurs primaires. Une cohorte de volontaires a été filmée à chaque stage de la formation en trois ans, soit à cinq reprises. Deux thèmes principaux sont abordés : la mise au travail des enfants et la mise en commun. Les capsules présentées sont de deux types : des situations de référence et des autoconfrontations. Les situations de référence présentent, en cinq à quinze minutes, des extraits de séquences pédagogiques tournées en classes primaires. Les autoconfrontations présentent, en deux à six minutes, une alternance de très courts extraits de leçon et d'extraits d'entretiens d'autoconfrontation simples de premier niveau. Dans ces entretiens, les étudiants sont confrontés, individuellement, à l'enregistrement vidéoscopique de leur séance de cours et expliquent, de manière différée et sur la base de l'observation des vidéos de leur activité, ce qu'ils ont fait, pensé ou ressenti au moment de cette activité (Theureau, 2006, 2010).

<sup>1</sup> <https://neo.ens-lyon.fr/neo>

<sup>2</sup> Au moment où nous rédigeons ce texte, un projet de réforme de la formation initiale des enseignants est en cours d'élaboration. Il prévoit une masterisation de la formation. Celle-ci sera dispensée en quatre années, conjointement par les Hautes Écoles et les Universités.

<sup>3</sup> <https://neopass-stages.be>

<sup>4</sup> HE EPHEC Education depuis septembre 2023

Les capsules sont réalisées dans une perspective non déficitaire (Malo, 2011), c'est-à-dire que nous tentons en priorité de cibler les schèmes d'action et de compréhension disponibles dans le répertoire de dispositions à agir (Durand, 2007 ; Ria, 2012) de l'étudiant en stage et de cerner la manière dont ils se transforment quand leur viabilité a atteint ses limites (Malo, 2011). Nous nous positionnons dans une approche activité (Yvon et Saussez, 2010), en référence, notamment, à la théorie de l'énaction (Varela, 1989) qui considère, entre autres, qu'un acteur se transforme et apprend sous l'effet de perturbations qui surgissent dans la dynamique du couplage qu'il entretient avec son environnement.

## 2.2. Implémentation dans des activités de formation

Au sein du département pédagogique de la Haute École Galilée (Institut Supérieur de Pédagogie Galilée - ISPG), une équipe de formateurs a testé l'utilisation de ces capsules dans des activités de formation, entendues comme des moments d'enseignement-apprentissage qui mobilisent les étudiants autour des savoirs à acquérir ou des compétences à développer (Biggs et Tang, 2011). Ces activités de vidéoformation s'insèrent généralement dans des dispositifs de formation plus larges qui impliquent plusieurs séances de cours, avec, par exemple, étayages théoriques, liens avec la pratique de stage réalisée ou à venir, travail en classe ou personnel..., selon diverses modalités. Ainsi, la mobilisation des capsules vidéos n'est qu'un maillon du dispositif. Les collègues des concepteurs de la plateforme sont des psychopédagogues et didacticiens, qui interviennent dans des classes de première et dernière années du cursus (Bloc 1/B1 et Bloc 3/B3) et dans le programme particulier réservé aux adultes en reprise d'étude (ARE).

Tableau 1 : Tableau des activités proposées aux étudiants

|   | Discipline                        | Sujet du cours                                                         | Année de formation | Vidéos utilisées                                                         |
|---|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Didactiques des mathématiques     | Apprentissage des nombres en première primaire                         | B3                 | Caroline <sup>5</sup> : la maison de 4                                   |
| 2 | Psychopédagogie                   | Gestion de classe (en lien avec (Bucheton et Soulé, 2009))             | ARE                | Caroline, Émeline, Olivia et Laurence : navigation libre                 |
| 3 | Psychopédagogie                   | Gestes professionnels                                                  | B1                 | Émeline et Olivia : (donner des consignes et gérer la fin de l'activité) |
| 4 | Didactique de la langue française | Liens entre la matière vue au cours et sa mobilisation dans une classe | B1                 | Laurence : les types de phrase (mise en commun)                          |
| 5 | Psychopédagogie                   | Gestion de la mise en commun/structuration                             | ARE                | Laurence : les types de phrase (mise en commun)                          |

L'activité n°1 a eu lieu avec des B3, avant de partir en stage dans une classe de première année du primaire. Elle visait à concrétiser les méthodologies de l'enseignement des premiers apprentissages numériques. La formatrice a mobilisé les capsules vidéos dans un scénario pédagogique, inspiré de Goigoux et Serres (2015), qui amène les étudiants à décrire les faits observés, faire des hypothèses sur les comportements décrits, s'interroger sur les normes et les dilemmes rencontrés et à rechercher des alternatives possibles. Ces réflexions sont croisées avec les propos de l'étudiant stagiaire disponibles dans les capsules d'autoconfrontation.

Pour l'activité n°2, les étudiants analysent des capsules, avec pour consigne de repérer et commenter les gestes professionnels en référence à Bucheton et Soulé (2009). Une mise en commun a ensuite eu lieu pour discuter des gestes professionnels repérés, des conditions de leurs mobilisations, des justifications des mobilisations et de leur potentiel transfert dans les stages futurs.

L'activité n°3 a été menée, en B1, après la première expérience de stage, en référence à Blondeau et Van Keirsbilck (2015). Une situation de référence est présentée aux étudiants de première année lors d'une activité réflexive qui suit la première activité qu'ils donnent en classe. Comme ils ont peu de

compétences pour l'analyse à ce stade de leur formation, une consigne simple leur est donnée : « Est-ce que cette étudiante a l'air d'une vraie madame<sup>6</sup> ? ». De cette manière, ils mobilisent spontanément les grilles de lecture de situations pédagogiques qu'ils ont pu se forger en tant qu'élèves, et qui contribuent à la construction de l'image qu'ils ont de ce que devrait être un enseignant.

Pour l'activité n°4, qui a été réalisée en B1, le formateur, didacticien de la langue française, a choisi une situation de référence dont le sujet de leçon est les types de phrases. Cette matière est à la fois l'objet d'une révision pour les étudiants et l'occasion d'aborder la didactique du français. L'enseignant a projeté une situation de référence « mise en commun » et fait des arrêts sur image à différents moments. L'attention a été portée sur la structuration au tableau noir, dont les étudiants ont reçu une copie papier. Ils ont été invités à analyser la situation (les catégories au tableau, la nature des exemples du corpus construit par l'étudiant, le tri qui apparaît au tableau...) en regard des éléments théoriques abordés au cours, tant du point de vue de la maîtrise de la matière que du point de vue didactique. Une projection des autoconfrontations est ensuite réalisée. Les étudiants sont invités à repérer individuellement les points de convergences et de divergences entre leurs analyses et les propos de la stagiaire. Un débat en grand groupe eu lieu ensuite pour confronter les points de vue des étudiants, parfois contradictoires, et ce que la stagiaire dit de son activité.

L'activité n°5 a eu lieu lors d'un atelier sur les moments de mise en commun/structuration des découvertes. Les étudiants ont été invités à regarder les quatre premières minutes d'une situation de référence sur la mise en commun, avec un intérêt particulier pour les indices que l'étudiante filmée donne. Ils ont alors été invités à proposer d'autres indices que la stagiaire aurait pu donner aux élèves et à émettre des hypothèses sur l'effet potentiel de ces nouveaux indices. La capsule d'autoconfrontation a été visionnée pour entendre les raisons des décisions de la stagiaire et les étudiants ont été invités à partager librement leur ressenti et/ou leur avis.

### 3. Cadres théoriques

#### 3.1. Professionnalisation par vidéoscopie

Dans le cadre de cette recherche, qui porte sur la professionnalisation d'étudiants en formation initiale d'instituteurs primaires, nous considérons que le processus de professionnalisation requiert une articulation entre le développement de compétences professionnelles et celle d'une identité professionnelle forte (Bourdoncle, 2000 ; Mukamurera, 2014 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

La littérature établit un lien très clair entre le développement des compétences professionnelles et la réflexivité (Boucenna et al., 2018 ; Grangeat et Besson, 2006 ; Wittorski, 2009). Pour celle-ci, nous retenons la définition suivante : « un processus transformateur, caractérisé par une dimension "méta", reposant sur une dialectique entre pensée et action, entre théorie et pratique par une prise de recul et une mise à distance de l'individu par rapport à sa propre pratique l'amenant à sa régulation » (Romanus, 2018, p. 11). Depuis trente ans, le développement de la réflexivité apparaît comme central dans les programmes de formation des enseignants (Gremion, 2016 ; Tardif et al., 2012), en particulier à travers la promotion de la figure du praticien réflexif (Paquay et al., 1996 ; Paquay et Sirota, 2001 ; Tardif, 2012). Celui-ci est réputé capable de réfléchir dans l'action, en se ménageant, au sein même de celle-ci, des boucles réflexives rapides qui l'amènent à prendre des informations, les traiter, élaborer des scénarios alternatifs en cas de problèmes, les mettre en place et les évaluer (Schön, 1983). La capacité à réfléchir rapidement dans l'action nécessite de développer un habitus réflexif (Perrenoud, 2012) à travers des dispositifs exigeants et finement élaborés (Faingold, 2006). Ces dispositifs, généralement, permettent une certaine sécurité réflexive et affective par une mise à distance (décalage temporel ou glissement vers des artefacts de réflexion tiers). Ils permettent ainsi de développer des capacités réflexives dans l'idée qu'elles seront transférées dans des situations de classe (Vacher, 2015).

Le recours à la vidéoformation apparaît comme un levier susceptible de soutenir ce type de dispositifs (Brunvand, 2010 ; Gaudin et Chaliès, 2015 ; Van Es et Sherin, 2008 ; Viau-Guay et Hamel, 2017). Sur le plan de la professionnalisation des apprenants, des effets sont perçus au niveau des développements de l'identité professionnelle et des compétences.

<sup>5</sup> Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt

<sup>6</sup> En Belgique francophone, traditionnellement, les enseignantes sont appelées par les enfants « Madame + prénom » et les enseignants « Monsieur + prénom ». Les élèves ont donc cours avec Madame Isabelle ou Monsieur Nicolas.

En ce qui concerne l'identité professionnelle, les échanges avec les pairs et les formateurs sont perçus comme un levier d'insertion dans une communauté apprenante et, plus loin, dans une communauté de praticiens (Gaudin et al., 2018 ; Hamel et al., 2018 ; Ria, 2015 ; Tripp et Rich, 2012 ; van Es, 2012 ; Van Es et Sherin, 2008). En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles, trois effets sont majoritairement relevés suite à l'usage de la vidéo en formation (Gaudin et Flandin, 2014). D'une part, on constate chez les participants une augmentation de la motivation à s'engager dans les activités en raison de l'assimilation des traces vidéoscopiques à une expérience authentique. D'autre part, par rapport à des dispositifs n'engageant pas l'utilisation de ressources vidéoscopiques, on observe des effets accrus sur le développement de la cognition et de la réflexivité, notamment sur des aspects d'attention sélective et de raisonnement, qui s'expriment par une centration accrue de l'attention sur les élèves et des « analyses plus ciblées, spécifiques et interprétatives » (Gaudin et Flandin, 2014, p. 35). Il s'agit de la visée la plus répandue chez les formateurs (Tripp et Rich, 2012 ; Viau-Guay et Hamel, 2017). Finalement, les études présupposent une amélioration des pratiques de classe, due principalement à une meilleure préparation émotionnelle et intellectuelle résultant de l'observation et l'analyse de vidéos, même s'il existe peu de preuves empiriques à ce sujet (Gaudin et Flandin, 2014).

Néanmoins, malgré tous ces avantages relevés, Viau-Guay et Hamel (2017, p. 130), à la suite de Tripp et Rich (2012) soulignent l'intérêt d'une « analyse plus approfondie de la réflexivité provoquée par l'utilisation de la vidéo » et, en particulier, de chercher à « mesurer les retombées de tels dispositifs du point de vue de la réflexivité ». C'est ce que nous nous proposons de faire, à l'aide de deux typologies que nous exposons ci-dessous.

### 3.2. Types d'expériences vécues

L'engagement, c'est-à-dire la manière dont les étudiants focalisent leur attention dans les activités de visionnement de vidéos (Flandin, Lussi Borer, et al., 2018), peut être perçu par l'expression de trois types d'expériences (Gaudin et Flandin, 2018).

L'immersion sensorielle (ou mimétique) peut être définie comme l'implication et l'attention marquées que les (futurs) enseignants manifestent lors des alloconfrontations. Cette attention et cette implication sont stimulées par la nature même des artefacts vidéos, mais aussi par la similitude et l'authenticité ressenties entre le vécu des étudiants et celui des enseignants (stagiaires) filmés. La vidéo permet (1) une immersion à la fois spatiale et temporelle (Leblanc, 2014), (2) un ressenti de familiarité avec la situation qui favoriserait un changement de pratique (Gaudin, 2014) et (3) la constitution de dispositions à agir transférables dans sa pratique (Leblanc, 2014).

L'amorçage observationnel (ou résonance) peut être décrit comme « une connexion vécue par l'enseignant entre sa propre activité et celle observée » (Flandin, Leblanc et al., 2018, p. 40). Il identifie comme sien le travail visionné et reconnaît comme proches des siens les préoccupations (Durand, 1996), le contexte et les comportements (Leblanc et Blanes Maestre, 2016) observés. Cependant, avoir vécu des expériences analogues est nécessaire pour accéder à ce type d'expérience de visionnement. Ainsi, pour les étudiants en formation initiale, un guidage minimal s'avère nécessaire pour créer une mise en résonance (Flandin et Ria, 2014).

L'expérience par procuration (ou vicariante, ou fictionnelle) projette véritablement le spectateur dans l'expérience observée, comme s'il la vivait véritablement en empathie avec l'acteur (Gaudin et Flandin, 2018). Cette empathie permet de se mettre à sa place, de vivre ses émotions et d'en imaginer les intentions, tout en se distinguant de cet acteur (Leblanc et Blanes Maestre, 2016). C'est ce phénomène qui permet d'associer son expérience à l'expérience d'autrui, à condition que des émotions trop fortes n'agissent pas comme inhibiteur de l'expérience (Leblanc et Blanes Maestre, 2018).

### 3.3. Processus réflexifs

Dans le cadre de notre étude, nous convoquons le modèle de réflexivité de Derobertmasure (2012). Celui-ci a pour nous l'avantage de définir en termes observables des niveaux de réflexivité, ce qui facilite son implémentation dans une recherche.

Le modèle est constitué de trois niveaux qui contiennent chacun un certain nombre de processus réflexifs. Le premier niveau présente différentes démarches pour « faire état de sa pratique, mettre en évidence les éléments importants » (Cambier et Deprit, 2020, p. 40). Il contient des processus de base, incontournables pour la réflexivité, qui consistent à décrire et à prendre conscience de sa pratique : narrer/décrire sa pratique, questionner son identité ou sa pratique, prendre conscience et pointer ses difficultés/ses problèmes. Le deuxième niveau expose les démarches permettant la mise en perspective d'éléments dans un rapport normatif. Ces processus de niveau 2 correspondent à un niveau plus élevé de réflexivité, car ils requièrent une prise de distance de l'enseignant par rapport à sa pratique : légitimer sa pratique selon une préférence/une tradition, légitimer sa pratique selon des arguments contextuels, légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques, intentionnaliser sa pratique, évaluer sa pratique et diagnostiquer. Le troisième niveau conduit le (futur) enseignant à porter sa réflexion non plus sur sa pratique actuelle, mais à anticiper des pratiques futures : proposer des alternatives à sa pratique, explorer des alternatives à sa pratique, théoriser.

#### 4. Objectifs de recherche

Dans notre recherche, nous cherchons à comprendre comment la mobilisation des capsules de la plateforme Néopass Stages dans des dispositifs de formation initiale de futurs instituteurs primaires concourt au développement de leurs compétences professionnelles. Pour ce faire, nous nous interrogeons sur les types d'expériences vécues par les étudiants lors du visionnement et cherchons à cibler les processus réflexifs qui transparaissent dans leurs discours. Nous postulons donc que les types d'expériences vécues ont suscité des processus réflexifs qui ont aidé au développement de la réflexivité, elle-même à la source du développement professionnel.

#### 5. Méthodologie

Notre enquête s'inscrit dans une démarche compréhensive qualitative, car nous cherchons à éclairer le pourquoi et le comment d'un phénomène qui s'inscrit dans un contexte particulier (Paillé et Mucchielli, 2016). Plus précisément, nous proposons une approche phénoménologique, en ce sens que notre méthodologie est construite comme une « démarche visant à étudier la conscience humaine » (Anadón, 2006, p. 19). Cette approche se différencie des autres dans le sens où elle « met l'accent sur le vécu de l'individu et sur l'expérience subjective » (Anadón, 2006, p. 19), ce que nous faisons en cherchant à comprendre les types d'expériences vécues.

Pour ce faire, nous avons assisté aux cinq dispositifs pédagogiques décrits supra. Nous avons filmé de ces leçons les moments durant lesquels des capsules vidéoscopiques issues du site Néopass Stages étaient mobilisées, c'est-à-dire la passation de consignes précédant la projection, le début de la projection, la fin de la projection et le travail sur les épisodes visionnés. La prise de vue était large pour les moments en groupe classe, ou en plans plus rapprochés s'il y avait des travaux en petits groupes de 4 à 6 individus. À l'issue de chacun des cinq cours donnés, nous avons réuni un groupe d'étudiants volontaires et avons procédé à une autoconfrontation collective (Mollo et Falzon, 2004). Lors de ceux-ci, après avoir posé les cadres contextuels et éthiques, nous avons commencé par poser des questions générales sur le déroulement du cours, et sur ce que les étudiants avaient vécu lors des visionnements des capsules. Les questions étaient descriptives et invitaient à se resituer dans l'action et à exprimer de manière différée du vécu de l'activité (Blondeau, 2023 ; Theureau, 2010). Les propos échangés ont été enregistrés et retranscrits.

Nous avons découpé les verbatims en unités de sens (Paillé et Mucchielli, 2016) et nous nous sommes attachés à identifier les propos en lien avec les types d'expériences vécues et les processus de réflexivité auxquels ils pouvaient être reliés. Dans un premier temps, nous en avons repéré les traces séparément dans les verbatims. Dans un second temps, nous avons essayé de les croiser pour voir en quoi les différents types d'expériences vécues étaient à même de susciter l'un ou l'autre des processus réflexifs. Les deux tableaux suivants récapitulent les descriptions et les indices (quand cela nous semble pertinent pour préciser les descriptions) utilisés pour coder les verbatims. Le premier se rapporte aux types d'expériences vécues lors du visionnement (Gaudin et Flandin, 2018) et le second aux processus réflexifs (Derobertmasure, 2012).

Tableau 2 : Description et indices de chaque type d'expérience

| Expérience                 | Descriptions                                                                                                                                                                                                        | Indices                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Immersion mimétique        | Implication et attention marquées que les (futurs) enseignants témoignent lors des alloconfrontations.                                                                                                              | Les adverbes de quantité/intensité (trop, très, plus, un peu...) et de manière (vraiment, différemment...); les adjectifs et noms dont l'emploi démontre un intérêt de l'étudiant par exemple, « un maximum », « plus-value ».<br>Des verbes témoignant d'une activité intellectuelle par exemple, « réfléchir », « concentrer », « être plus précis », « regarder », « se poser des questions », « travailler », « apprendre »... |
| Amorçage observationnel    | L'enseignant qui visionne une vidéo identifie comme sien le travail visionné. Il reconnaît les préoccupations observées comme identiques aux siennes (Flandin et Ria, 2014).                                        | Se reconnaître, faire la même chose, se mettre à sa place, faire référence (à son propre travail), par exemple, « ça m'a rappelé », « faire les mêmes erreurs », « comparer », « faire différemment », « faire pareil » ...                                                                                                                                                                                                        |
| Expérience par procuration | Ce phénomène projette l'enseignant dans l'activité comme s'il la vivait à la place de l'enseignant visionné, en empathie avec cet enseignant. Il reconnaît l'acteur comme lui-même (Flandin, Leblanc et al., 2018). | Vocabulaire lié aux émotions, par exemple, « se mettre à la place », « comme si on y était », « moi aussi ».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Tableau 3 : Description et indices de chaque processus réflexif

| Processus                                | Description                                                                                                                                                                                                                                 | Indices                                                       |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. Narrar/décrire sa pratique            | Dresser l'inventaire de ce qui a été fait, d'une façon plus « narrative » comme « les élèves réalisent une évaluation » ou plus descriptive « les élèves complètent un formulaire à choix multiples qui sera évalué de manière formative ». |                                                               |
| 1. Questionner                           | Frappé par un aspect de sa pratique, l'enseignant s'interroge sans apporter toutefois de réponse.                                                                                                                                           | Phrase interrogative ou de type « je me demande si »...       |
| 1. Prendre conscience                    | La prise de conscience de certaines composantes de sa pratique peut constituer une autre manière de rendre compte de sa pratique.                                                                                                           | Se rendre compte, s'apercevoir, prendre conscience, "en fait" |
| 1. Pointer ses difficultés/ses problèmes | Il s'agit d'une étape cruciale par laquelle l'enseignant identifie précisément ses difficultés qui peut être vue comme l'origine ou la finalité du processus réflexif.                                                                      |                                                               |

|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Légitimer sa pratique en fonction de ses préférences                   | L'enseignant justifie sa pratique à partir de références qui lui sont propres (ses préférences) ce qui signifie qu'il fonctionne en « vase clos » sans apport extérieur, ce qui offre peu de valeur à la réflexion engagée. |                                                                                                                        |
| 2. Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels              | Ce processus comprend les arguments contextuels, y compris le contexte éducatif dans son ensemble.                                                                                                                          | Références faites au contexte de l'établissement scolaire ou institutionnel.                                           |
| 2. Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques et éthiques | Ce processus comprend les arguments pédagogiques, élargis aux références faites aux manuels ou outils pédagogiques utilisés, et les arguments éthiques.                                                                     | Références faites aux cours, à certains concepts et modèles théoriques.<br>Références faites à des arguments éthiques. |
| 2. Intentionnaliser sa pratique                                           | Ce processus mène l'enseignant à situer son action par rapport au but qu'il poursuit.                                                                                                                                       |                                                                                                                        |
| 2. Évaluer sa pratique                                                    | L'enseignant situe son action cette fois en regard de résultats ou d'attentes.                                                                                                                                              |                                                                                                                        |
| 2. Diagnostiquer                                                          | L'enseignant pointe les raisons qui l'ont poussé à agir d'une certaine façon.                                                                                                                                               |                                                                                                                        |
| 3. Proposer des alternatives                                              | L'enseignant recherche de nouvelles idées qu'il pourrait mobiliser pour améliorer sa pratique.                                                                                                                              |                                                                                                                        |
| 3. Explorer des alternatives                                              | L'enseignant choisit, parmi toutes les idées qui se proposent à lui, celle qui lui paraît la plus adéquate et projette de la mettre en œuvre.                                                                               |                                                                                                                        |
| 3. Théoriser                                                              | A partir de sa propre expérience, l'enseignant formule de nouvelles règles et théories personnelles lui permettant de modifier sa pratique par la suite.                                                                    |                                                                                                                        |

La validité des analyses est assurée par plusieurs mécanismes. Les entretiens ont été réalisés sur la base de traces vidéoscopiques pour éviter la reconstruction des événements a posteriori ou les interprétations aberrantes de ces événements (Mukamurera et al., 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2016). Ensuite, nous avons assuré la pertinence des analyses par triangulation des chercheurs (Mukamurera et al., 2006) et l'établissement d'une grille de codage commune. Les premières analyses ont été réalisées par un duo de chercheurs sur une partie du corpus. Une phase de travail individuel a ensuite permis de réaliser les analyses du reste des verbatims. Les analyses ont finalement été croisées et discutées pour comparaison et accord (Mukamurera et al., 2006 ; Ria et al., 2003).

## 6. Résultats et discussions

### 6.1. Comprendre et caractériser les types d'expériences vécues par les étudiants lors de l'observation de ressources vidéoscopiques

#### 6.1.1. Immersion mimétique

Deux étudiantes en B1 vivent une expérience d'immersion mimétique. Pauline relève l'intérêt des vidéos pour combler le manque d'expérience : « Et donc, là-dessus, c'est intéressant parce que nous on n'a pas encore d'expérience et, du coup, ça nous permet de voir un peu comment ça se passe chez les autres ». Léa, elle, est agréablement surprise en voyant une stagiaire qui « se débrouille vraiment pas mal pour sa toute première leçon » : « Parce que vous avez précisé en fait que c'était la première fois qu'elle donnait cours et je trouvais qu'elle était super à l'aise et tout. Et je me suis dit waouw ! ».

Sophie, en B3, nous dit : « Je regardais un petit peu aussi comment elle gérait cette classe et, comment est-ce qu'elle agissait en conséquence ? (...) Je me demande pourquoi. Et donc, j'essaie un petit peu de réfléchir à « comment est-ce que ça se passe dans sa tête ? », « Pourquoi elle fait ça ?, etc ». Les propos tenus par Eve, B3, sont encore plus explicites. Cette dernière précise que l'observation de ressources vidéoscopiques est une invitation à vivre des expériences mimétiques : « Quand on fait un stage, on applique ce qu'on nous demande après : on fait un petit texte réflexif sans se voir, sans apprendre. Et là, c'est comme si on faisait un entretien réflexif avec quelqu'un qui travaille comme nous, qui apprend comme nous. Et on se pose des questions comme si nous, on y était ».

Adrien, ARE, précise que « Ça permet aussi de rebondir sur la manière dont elle réagit et comment nous, on l'a géré aussi dans telle ou telle situation. Donc on se dit : Le jour où ça m'arrive, comment est-ce que je réagis à tel stress ou à telle situation ? Ça nous met aussi en cogitation par rapport à d'éventuelles situations dans lesquelles on se retrouverait qui seraient similaires à celle-là ».

#### 6.1.2. Amorçage observationnel

En B1, les propos de Pauline attestent d'une expérience d'amorçage observationnel : « Quand je vois qu'il y a plusieurs enfants qui sont en train de jouer avec leurs crayons pendant qu'elle donnait la consigne. Je me suis dit : Je sais que je suis au début de ma formation, mais j'essaie de me dire comment est-ce que j'aurais fait ? » Une autre étudiante, Léa, se questionne également sur la pratique visionnée en se demandant si elle doit adopter la même attitude : « Elle continuait l'exercice. Je me suis dit : « Est-ce que je dois faire ça aussi ? ou bien, je dois commencer à m'arrêter et dire : Non, ils n'ont pas compris et je réexplique ? »

En B3, cette expérience prend, pour plusieurs étudiants, la forme d'un questionnement : « Est-ce que j'aurais fait la même chose ou pas ? », se questionne Eve. Ils repèrent également des situations de classe déjà vécues. Sylvie dit « se revoir en classe, donner cours et se demander : Est-ce que, moi, je faisais comme elle ou est-ce que je ne faisais pas comme elle ? et qu'est-ce que je faisais de différent par rapport à ce qu'elle fait dans la vidéo ? ».

Lionel, ARE, mentionne : « Je pense que si j'avais vu ces vidéos durant mes trois années de bachelier, je me serais dit : Ok, il y a des stagiaires avant moi qui ont fait ce genre d'erreurs et donc là, à ce moment-là, je peux encore me permettre de faire tout ça. Je pense que c'est rassurant en fait de voir ce genre de vidéos. (...) On se dit que ce n'est pas simplement spécifique à sa pratique. C'est vraiment général, en tant que stagiaire, on fait ce genre de choses, mais c'est à développer avec l'expérience ».

#### 6.1.3. Expérience par procuration

Léa, B1, précise que la vidéo permet une projection dans la classe : « Ça me permet de me projeter et d'imaginer la même situation dans ma classe ». De plus, les nombreuses traces d'émotions témoignent d'une empathie ressentie pour cette stagiaire : « C'est vrai qu'elle avait l'air d'être pas très fière d'elle, enfin au départ. Elle m'a fait trop de la peine ».

Nicolas, étudiant en B3, dit « avoir eu l'impression d'être en classe » et ajoute : « J'imagine que mon cerveau a fonctionné de la même façon que si j'étais à la place de la stagiaire ». Eve, B3, elle aussi, précise que « c'est comme si on faisait un entretien réflexif avec quelqu'un qui travaille comme nous, qui apprend comme nous. Et on se pose des questions comme si nous, on y était ».

Margot, ARE, précise qu'elle a ressenti cette expérience : « J'ai l'impression de revivre un peu certains de mes stages de préscolaire. (...) En la voyant se stresser, essayer, elle ne s'aidait pas forcément. Voilà ça m'a plutôt rappelé mes stages (...) on est dans le stress et on n'a pas de recul, donc on n'a pas forcément les idées, on ne voit pas ce qui cloche ».

De manière générale, les trois types d'expérience sont repérés auprès des trois profils d'étudiants, quel que soit leur niveau dans la formation. Nous observons toutefois que ce sont les étudiants de B3 qui font le plus grand nombre d'expériences et ce, quel qu'en soit le type. D'autre part, il apparaît que l'immersion mimétique s'observe essentiellement chez ce public-là. Il existe très peu de traces de cette immersion en B1 et en B2. Nous émettons l'hypothèse qu'il pourrait être nécessaire de disposer d'une certaine connaissance du métier pour dépasser un jugement spontané et instantané et comprendre les conditions de la réussite ou les difficultés de l'enseignant. En d'autres termes, une connaissance minimale est nécessaire pour vivre des expériences significatives.

D'ailleurs, les propos des étudiants de B3 attestent d'une vision plus complète du métier, plus étayée par les cours et les premières expériences de stage, que leurs pairs en B1 ou que les ARE qui, s'ils ont une autre expérience de formation et/ou professionnelle, n'ont pas toujours exactement celle d'enseignant. Ainsi, pour concevoir sa leçon de mathématique, Léa précise qu'elle mobilise à la fois des informations relevant de la didactique des maths, des théories de l'apprentissage et de la gestion de classe : « Moi je prenais en compte ce que j'avais déjà vu les années précédentes dans les autres cours en math, aussi sur : où en sont les élèves au niveau mathématiques, au niveau de la matière et des infos au niveau de la gestion de classe ».

## 6.2. Processus réflexifs induits par l'observation des ressources vidéoscopiques

### 6.2.1. Les processus de niveau 1

En écho aux observations précédentes, les étudiants de B3 sont également ceux qui mobilisent le plus grand nombre et la plus grande diversité pour les trois niveaux de processus réflexifs. Plus précisément, au niveau des processus de niveau 1, ils s'observent chez les trois publics, sans réelle différence. Narrer/décrire est le processus le plus sollicité, viennent ensuite, le questionnement et la prise de conscience et, finalement, l'identification de ses propres difficultés.

Au niveau du processus de narration/description, Céline, B1, nous dit : « Je pense que la première chose qu'on a faite, c'est décrire ce qui s'est passé, pour être sûrs qu'on n'a pas manqué des éléments, enfin pour ne pas louper un épisode ou quoi ». Si les trois publics mobilisent le processus décrire/narrer, les étudiants de dernière année le font généralement avec un niveau de granularité plus fin.

Pour ce qui est de questionner sa pratique, Anaïs, ARE, utilise la vidéo comme point de départ pour interroger ses propres pratiques. Elle nous dit : « Moi, c'est peut-être de me dire : Et bien ok, comment je vais maintenant arriver à les corriger ?, mais de manière à ce qu'ils en tirent quelque chose et que ce ne soit pas simplement moi qui donne des bonnes réponses. Et essayer de trouver une manière pour que ça reste les enfants qui soient au centre, qui comprennent ou qui s'auto-corrigent ». Une étudiante de B3 nous dit : « J'essayais de m'imaginer comment les élèves réfléchissaient. Et également ; pourquoi elle disait ce qu'elle disait aux élèves ? ». Une autre étudiante précise : « \*Et donc, j'essaie un petit peu de réfléchir comment est-ce que ça se passe dans sa tête ? Pourquoi elle fait ça ? ».

Une différence s'observe dans la manière de se questionner entre les étudiants en début et en fin de formation. Si les premiers ramènent le questionnement à leur propre pratique, les seconds essaient de comprendre les choix de l'enseignant.

Au niveau du processus de prise de conscience, Pauline, B1, nous dit : « Quand elle explique tout ce qu'elle fait. C'est que, tout ce qu'on fait, il y a une idée derrière. Moi, je me suis déjà un peu déplacée dans la classe, mais je ne réfléchis pas dans quel sens je dois aller, etc. Parce que c'est le début et je ne vois pas l'utilité. Je ne vois pas s'il y a une utilité à un certain sens, mais, enfin au tout début, quand j'ai vu ça, j'avais pas dire ça me stressait, mais je me disais, en fait, il faut vraiment réfléchir à tout. (...) J'ai l'impression que si elle marchait dans un autre sens ou quelque chose comme ça, ça peut détruire toute l'ambiance de classe, qu'il y aura de nouveau du bruit et on perd du temps, etc. Et oui, sinon, je trouvais ça bien les explications parce que ça montre justement qu'il faut penser à plein de choses ». Cette phrase illustre bien une prise de conscience qui survient lors du visionnement d'une capsule. Les prises de conscience sont plus fortes chez les étudiants de B1, selon nous, principalement en raison du fait qu'ils ont une pratique moins développée et que plus de choses restent à découvrir que chez les étudiants plus avancés dans le cursus.

Pour le processus qui consiste à pointer ses difficultés, Anaïs, ARE, explique : « Ça m'avait rassurée de me dire : « Ah, mais en fait, tout le monde rencontre des difficultés pour gérer l'espace du tableau, quand c'est la première fois ».

### 6.2.2. Les processus de niveau 2

À propos des processus de niveau 2, seules la légitimation de sa pratique (sur la base de préférences ou d'arguments théoriques) et, dans une plus faible mesure, l'évaluation de sa pratique, sont convoquées par les étudiants.

Le premier processus n'a été observé que chez les B3 et les ARE tandis que le second est présent au sein des trois groupes. À nouveau, ce résultat propre aux étudiants de B3 est, selon nous, à mettre en lien avec une représentation et une compréhension plus précise du métier enseignant et un bagage plus conséquent en termes d'apports théoriques et d'expériences pratiques. Au sujet de la légitimation, Eve, B3, nous dit : « Pour moi, c'est super important de dire pourquoi est-ce qu'on fait ça ? Quel est le but ? Quel est l'objectif ? Quel est le sens de cet apprentissage-là ? ». Margot, ARE, explique quant à elle : « Je trouve qu'au final, même si on fait des erreurs même en tant que stagiaire, le fait de l'assumer devant des élèves, dans certaines, dans certaines situations, ça permet aussi qu'eux se rendent compte qu'en fait, l'erreur, elle peut être faite aussi par le prof et que donc, ça dédramatise aussi l'erreur, et d'être moins stressés de faire des erreurs et d'oser peut-être en faire plus ».

Évaluer et, surtout intentionnaliser et diagnostiquer sont trois processus réflexifs peu observés dans les échanges. Sans doute parce que les consignes n'y faisaient pas référence explicitement. On trouve tout de même quelques traces de ces processus, comme quand Léa, B1, nous confie : « Et les défis surtout, je trouvais ça très intéressant. (...) C'est vraiment essayer de faire attention à ceux qui sont peut-être un petit peu plus lents, ceux qui sont un petit peu plus rapides, mais pas en laisser l'un ou l'autre derrière alors que les autres avancent. Parce que j'ai l'impression que comme je n'ai pas une grande expérience et tout ça... Moi, j'étais moins bonne en math et puis s'il y avait des élèves qui étaient plus rapides, on a tendance à corriger les exercices avant que ceux qui sont plus lents aient fini. Du coup, j'ai l'impression que ça, ça permet de bien faire attention à chaque niveau dans la classe ».

### 6.2.3. Les processus de niveau 3

En termes d'alternatives, Léa, B1, nous explique : « Pour voir comment elle peut aider les élèves. Du coup, je comparais avec ma classe de stage et certains enfants qui sont en difficulté, et comment je peux les aider. Du coup, les gestes, c'est important. C'est vrai que je ne pense pas nécessairement à utiliser les gestes pour souligner ce que je leur indique ». Lionel, ARE, quant à lui, dit : « En fait, c'est d'élargir un peu notre panel. Voir d'autres stagiaires, ça peut qu'enrichir en fait aussi toutes ces manières de fonctionner, toutes ces pratiques. Et peut-être que, du coup, à terme, ça peut aussi nous permettre de construire la nôtre et de trouver vraiment celle qui nous convient et qui fonctionne pour nous avec nos classes ». Adrien, étudiant B3, d'expliquer : « Je me disais en comprenant qu'elle a fait ça pour ça, je peux décider maintenant si moi, je veux prendre cette stratégie-là ou pas pour faire la même chose ou tenter autre chose ».

À travers ces exemples, nous pouvons distinguer des différences dans la manière de s'emparer du processus réflexif « proposer/explorer des alternatives » : dans les étudiants qui ont participé à notre recherche, les B1 incorporent les pratiques qui font écho à ce qu'ils ont vécu en stage, sans trop se questionner sur leur pertinence ou contexte d'application ; les ARE, eux, sont à l'affût d'une variété de pratiques pour s'en constituer un large panel et ainsi être en mesure de se définir pédagogiquement en tant qu'enseignant. Les étudiants de B3 analysent finement les alternatives possibles qui s'offrent à eux afin d'opter pour la pratique qui leur semble la plus adéquate.

En ce qui concerne le processus de théorisation, Sophie, B3, nous indique : « Et là, on a plein d'exemples et c'est vraiment une situation bien précise où il y a plein d'éléments qu'on peut exploiter pour faire justement des liens avec les cours. On faisait des liens avec AFP, avec math, avec votre cours de première, etc ». Ces liens déclarés avec les cours nous permettent de penser que des éléments théoriques viennent étayer les pratiques observées sur les supports vidéoscopiques.

## 7. Discussion

Dans ce point, nous nous attachons à analyser en quoi les différents processus réflexifs repérés dans les résultats sont favorisés ou freinés par des éléments que nous relevons dans le déroulement des dispositifs. Pour ce faire, nous avons repéré des éléments communs ou uniques que nous livrons ici et sur lesquels nous basons notre discussion.

Si nous observons une mobilisation plus importante de processus réflexifs par les étudiants en dernière année, nous observons également plusieurs facteurs peuvent stimuler ou au contraire freiner cette mobilisation.

Un premier facteur est la consigne donnée aux étudiants en lien avec l'activité de visionnage. À ce sujet, les dispositifs pédagogiques analysés diffèrent à deux niveaux : (1) l'explicitation ou non des processus réflexifs à mobiliser et leur nombre et, (2) l'orientation ou non de la lecture de la situation vers un contenu spécifique. Ainsi, les dispositifs pédagogiques où la mobilisation de processus réflexifs est formellement demandée sont ceux pour lesquels on recense le plus grand nombre de processus réflexifs. Ce constat rejoint les conclusions de plusieurs chercheurs selon lesquels la réflexivité n'est pas innée, mais requiert un enseignement, un accompagnement et une pratique dédiés (Faingold, 2006 ; Vacher, 2015). La réflexivité étant une compétence qui se développe, on ne peut attendre des étudiants en début de formation qu'ils soient capables de mobiliser l'ensemble des processus réflexifs. Compte tenu du bagage théorique et pratique des étudiants de première année, ce sont surtout les processus de niveau 1 qui sont les plus pertinents. Les étudiants le soulignent eux-mêmes : « Nous on est seulement au début de notre formation, donc logiquement, on puise dans nos préconceptions ». Il apparaît dès lors compliqué de s'attendre à ce que des liens théorie-pratique ou des liens explicites vers des expériences non encore vécues apparaissent.

À ce stade de la formation, les exercices de réflexivité sont, bien souvent, perçus par les étudiants comme une contrainte et un simple objet d'évaluation (et non comme un levier de développement professionnel) (Perez-Roux, 2012). C'est pourquoi, une consigne simple, mais engageante, comme celle formulée à l'intention du groupe de B1 (« Relever les gestes qui font de la stagiaire une vraie Madame »), semble mieux indiquée en début de formation pour engager les étudiants dans une tâche relative à la vidéoformation. En effet, celle-ci ne mobilise pas de référents théoriques, au contraire de celles utilisées plus tard dans la formation, qui sont énoncées en référence à des textes déjà lus ou des cours déjà suivis par les étudiants et dont elles mobilisent les concepts.

Notons, cependant, que ce n'est pas parce qu'un processus réflexif n'est pas mentionné dans la consigne qu'il ne sera pas mobilisé par l'étudiant. Nos résultats indiquent que lorsque les étudiants se lancent dans une démarche réflexive authentique (Altet, 2013), un processus en entraîne un autre. Ainsi, un des groupes de B1 légitime la pratique de la stagiaire et propose des alternatives alors que cela ne leur était pas explicitement demandé. De manière similaire, un des groupes d'ARE mobilise de manière importante les processus réflexifs consistant à décrire et à questionner la pratique de la stagiaire sans que cela figure formellement dans la consigne.

À l'inverse, les processus réflexifs cités dans la consigne ne sont pas de facto convoqués par les étudiants. C'est le cas lorsque le dispositif force les étudiants à lire la ressource vidéoscopique selon un contenu spécifique (par ex., les types de phrases, les postures endossées par l'enseignant). Ces derniers se focalisent alors sur l'objet demandé au détriment de la démarche réflexive, et ce, malgré des consignes explicites et riches en termes de processus réflexifs. Dans ce cas, on observe une très faible mobilisation de processus réflexifs par les étudiants et une faible diversification de ceux-ci. « Nous, pendant l'échange, on n'a pas spécialement parlé de la vidéo, en fait. On n'a pas vraiment fait référence à la vidéo. On s'est plus basés sur le tableau à remplir [grille d'analyse proposée par le formateur] et on a ajouté des choses qu'on aurait aimé retrouver. Mais on n'a pas fait référence à la vidéo, pas du tout en fait. On a plus pris le tableau comment nous, on l'aurait fait, en fait ».

Un second facteur qui intervient dans l'adoption par les étudiants d'une démarche réflexive est le profil du formateur qui dispense le dispositif. Ainsi, alors qu'un des auteurs de cet article, identifié comme psychopédagogue par les étudiants, assistait au dispositif n°1 dispensé par une didacticienne des mathématiques au sujet des apprentissages numériques en première primaire, les étudiants ont, dans un premier temps, spontanément orienté leurs observations vers des questions de gestion de classe, alors que la formatrice attendait des observations en lien avec la didactique des mathématiques. Entendant les observations des premiers groupes lors du partage qui a suivi, ils ont rapidement compris la demande de la didacticienne formatrice.

Un troisième facteur qui peut entraver l'adoption par les étudiants d'une démarche réflexive authentique sont les émotions ressenties lors du visionnement de vidéos mettant en scène des enseignants en difficulté et s'évaluant négativement durant les autoconfrontations. Margot, étudiante en B1, précise à propos de la stagiaire de la vidéo : « Je trouvais qu'elle était hyper dure avec elle. Chez moi, ça a engendré un sentiment de peine en fait ». Nos observations rejoignent celles de Leblanc et Blanes Maestre qui mettent en garde contre un effet potentiellement inhibiteur des émotions trop fortes notamment négatives, celles-ci pouvant empêcher l'engagement des étudiants dans des "processus d'anticipation, d'imagination et de projection » (2018, p. 79). Il semble donc qu'un travail en amont s'avère nécessaire sur ces émotions négatives qui pourraient mettre en péril les effets positifs de la vidéoformation (Leblanc et Blanes Maestre, 2016).

Au niveau des liens entre les types d'expériences vécues et des processus réflexifs suscités, plusieurs réflexions surgissent. D'abord, l'immersion mimétique induit essentiellement deux types de processus réflexifs : décrire/narrer et questionner. Ce constat n'est pas surprenant puisque cette expérience consiste à « être en empathie avec l'autre », à appréhender et comprendre la situation du point de vue de l'autre. L'expérience par procuration, en ce qu'elle projette l'enseignant dans l'activité comme s'il la vivait à la place de l'enseignant, favorise surtout aussi le questionnement de sa propre pratique et l'évaluation de celle-ci. L'amorçage observationnel est associé à une gamme un peu plus étendue de processus réflexifs : prise de conscience, évaluation de sa pratique en comparaison avec celle de l'enseignant, légitimation de ses propres difficultés et questionnement et, dans une moindre mesure, exploration d'alternatives. L'amorce observationnelle, favorisant « un jeu de comparaison entre les éléments semblables et dissemblables, mais aussi l'émergence et la projection d'une activité de même type que celle observée », induit un processus réflexif presque complet.

## 8. Conclusion

Dans cet article, nous rendons compte d'une recherche qui vise à déterminer en quoi les types d'expériences, vécues lors de dispositifs de formation construits sur la base de capsules vidéoscopiques issues du projet Néopass Stages, génèrent divers types de processus réflexifs qui concourent au développement des compétences professionnelles de futurs instituteurs primaires.

La recherche que nous avons menée met à jour que le rapprochement des situations filmées avec le vécu des étudiants permet de générer des expériences fortes. Ainsi, ils sont, de manière générale, tous amenés à s'immerger dans les vidéos, à interroger la pratique observée, à se remémorer des expériences vécues, à anticiper des expériences futures, à interroger leurs propres pratiques et à se rassurer sur le fait que des erreurs peuvent être commises. Nous constatons cependant une présence

plus forte de ces expériences chez les B3. Comme nous l'avons souligné plus haut, la raison en est peut-être qu'ils disposent d'un plus grand répertoire de situations vécues susceptible de faire écho aux expériences de leurs pairs.

Est-ce pour autant qu'il faut limiter l'usage des capsules aux plus hauts niveaux de formation ? Nous ne le pensons pas. En effet, même si l'expérience est plus prégnante en B3, elle n'en reste pas moins bénéfique pour les B1. D'une part, elle habitue précocement les étudiants à l'usage de la vidéoscopie pour analyser des pratiques. D'autre part, la monstration de vidéos de pairs dont la pratique, bien qu'imparfaite, n'est pas jugée, invite à envisager l'erreur, passage obligé, partagé par tous et typique de l'expérience des stagiaires, comme un levier de développement et non comme une faute. Finalement, elle pose des jalons en ce sens que leur regard, orienté par des préoccupations propres peut remarquer des épisodes signifiants à leurs yeux alors qu'ils ne le sont plus aux yeux des formateurs.

Nous mettons également en évidence que les types de dispositifs, la spécificité des formateurs et les consignes données aux étudiants influent sur les processus réflexifs mobilisés (Flandin et Ria, 2014). Ainsi, nous insistons d'abord sur la qualité des consignes de travail en lien avec le niveau de formation des étudiants. Il importe, d'une part, de choisir les bonnes portes d'entrée aux bons moments. Les consignes qui mettent les étudiants au travail sur les capsules vidéoscopiques doivent évoluer en même temps que les connaissances théoriques et pratiques des étudiants évoluent. Il importe également, d'autre part, de clarifier les attentes du formateur, par des consignes claires, afin que les étudiants observent dans l'activité filmée ce qui est attendu par lui-même, et non des éléments, certes pertinents pour les étudiants, mais qui parasitent peut-être les objectifs du cours. Ensuite, nous insistons sur la maîtrise que le formateur doit avoir de l'usage des outils vidéoscopiques, en tenant compte que l'empathie émotionnelle et/ou la réminiscence d'émotions vécues difficilement en stage pourraient gêner le processus réflexif.

Notre recherche présente évidemment quelques limites. Elle porte sur un nombre restreint de dispositifs, dispensés dans un seul établissement de formation, avec des enseignants disposés à s'engager dans des dispositifs de vidéoformation et volontaires pour notre recherche. De même, les entretiens de groupes ont été réalisés avec des étudiants volontaires, disposés à nous accorder leur temps, et peut-être plus sensibles que la moyenne à ce type de dispositif. Par ailleurs, il est difficile d'isoler précisément l'effet de ces dispositifs sur le développement réflexif des étudiants qui ont participé à d'autres dispositifs réflexifs. Ainsi, il s'avère ardu de déterminer si les traces de réflexivité que nous récoltons sont dues uniquement à la vidéoformation ou sont des réminiscences d'autres dispositifs « réveillés » par l'observation des capsules dans les dispositifs suivis.

En définitive, même si certaines variables sont difficilement isolables dans l'approche écologique qui est la nôtre, c'est-à-dire fondée sur une observation et une analyse naturelle de l'environnement d'apprentissage, il nous semble pertinent d'avancer que l'usage des capsules issues de la plateforme Néopass Stages engage les étudiants dans des expériences de visionnement diverses, probablement grâce à la proximité ressentie des situations proposées. Nous constatons que ces expériences déclenchent divers processus réflexifs, d'autant plus élaborés que les étudiants sont avancés dans leur parcours de formation. Nous notons que ces déclenchements nécessitent tout de même des dispositifs précis, construits par des enseignants sensibilisés aux effets que certaines consignes ou tâches peuvent générer. Il ne nous semble dès lors pas inopportun d'avancer que ces activités sont bénéfiques pour les processus de professionnalisation.

## 9. Bibliographie

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne et L. Paquay (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck.
- 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.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117.
- Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University, 4th edition*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe : Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB*. UCLouvain.
- Blondeau, M., Lambert, F. et 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 (éd.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Editions JFD.
- Blondeau, M. et 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.
- Boucenna, S., Charlier, E., Wittorski, R. et Perreard-Vité, A. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.
- Burdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Dans M. Altet et R. Burdoncle (dir.), *Recherche & Formation*, 35, 117-132.
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cambier, A.-C. et Deprit, A. (2020). *Accompagner l'étudiant-e dans le cadre de son stage*. Presses Universitaires de Louvain-la-Neuve.
- 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* [Phd, Umons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez les enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 83-98.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents. *Moniteur belge*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret du 07 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. *Moniteur belge*.
- 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* [Phd, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand 2]. <https://journals.openedition.org/activites/2760>
- Flandin, S., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 1-10.
- Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A., Roche, L., Blanes-Maestre, C., Gal-Petitfaux, N., Lussi Borer, V. et Ria, L. (2018). Une approche sémiologique de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 33-48). L'Harmattan.
- Flandin, S. et Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187.
- Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs*, 55(1), 17-55.

- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse 2.
- 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 de Lyon-IFÉ*.
- Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (vol. 45, p. 275). L'Harmattan.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.
- Goigoux, R. et 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 (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.
- Grangeat, M. et Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives: conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 31-52.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 21, 259-286.
- Gremion, C. et de Paor, C. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation : Comment évaluer la professionnalité émergente?* De Boeck Supérieur.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L. et Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 102-124.
- Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche & formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéoformation : Analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, 44, 115-127.
- Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2018). Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de vidéos d'enseignants. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 65-94). L'Harmattan.
- 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.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (p. 12-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif: La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation (Paris. 1987)*, 36. <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13321788>
- 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.

- 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. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 97-118.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences humaines.
- 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. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle : Etablissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- 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.
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.
- Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES UCL* [Mémoire de maîtrise]. UCLouvain.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès 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.
- Tripp, T. et 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.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vanderclayen, F. et Roche, L. (2021). La vidéo à 360 degrés au service de la formation initiale des enseignants en EPS. *Propulsion*, 34(1), 24-27.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182-192.
- van Es, E. A. et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 24(2), 244-276.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.
- Viau-Guay, A. et 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'Education*, 39(1), 111-128.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). PUF.
- 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.



---

# LA VIDÉOSCOPIE POUR ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS À DÉCONTEXTUALISER ET RECONTEXTUALISER LEURS SITUATIONS DE TRAVAIL

*Valérie Lussi Borer, Université de Genève, [valerie.lussi@unige.ch](mailto:valerie.lussi@unige.ch)*  
*Marcos Maldonado, Haute école pédagogique du canton de Vaud, [marcos.maldonado@hepl.ch](mailto:marcos.maldonado@hepl.ch)*  
*Célia Kohler*  
*Kristine Balslev, Université de Genève, [kristine.balslev@unige.ch](mailto:kristine.balslev@unige.ch)*

---

## Résumé

Cette contribution restitue la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue à l'enseignement sous forme d'enquête collaborative recourant à la vidéoscopie. En son sein, les participant·es construisent la capacité d'observer, d'analyser et d'apprécier l'activité à travers des dynamiques de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation. Avec l'analyse des verbalisations produites, nous retraçons la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et analysons leur évolution afin d'identifier la structure de séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques. Nos résultats renseignent les conditions dans lesquelles l'évaluation partagée de situations de travail basées sur la vidéo peut concourir à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es.

Mot-clés : vidéoscopie, formation continue, analyse de l'activité, enquête collaborative, dialogue

## 1. Introduction

Ce numéro propose de se pencher sur la question du continuum normatif-formatif dans le cadre d'une évaluation à visée émancipatrice. Dans la perspective non-déficitaire (Malo, 2008) dans laquelle nous nous inscrivons, une telle visée suppose de mettre en œuvre des dispositifs de formation recourant à la vidéoscopie dans lesquels les professionnel·les construisent la capacité d'observer, d'analyser et d'apprécier leur activité et celle d'autrui en regard avec les compromis qui tiennent ces activités de travail. Si fleurissent depuis une vingtaine d'années des recherches sur les dispositifs de formation visant à susciter un travail de secondarisation où les (futur-es) professionnel·les apprennent à développer un « langage d'élaboration » en décontextualisant, problématisant et modélisant/généralisant des situations de travail ramenées en formation (Crinon et al., 2012), moins nombreuses sont celles qui s'intéressent à étudier comment accompagner les professionnel·les à recontextualiser les *analyses résultant de leurs échanges discursifs sur le travail*, pour leur permettre d'évaluer et de faire évoluer leurs pratiques dans des situations de travail similaires.

## 2. Problématique

Les travaux sur la vidéoscopie montrent que visionner des vidéos d'enseignement implique chez les enseignant·es des processus perceptifs, cognitifs, affectifs, émotionnels en interrelation et difficilement séparables. Depuis plus d'une dizaine d'années, la littérature tend généralement à réduire ces processus à l'expression d'une attention sélective et d'une vision professionnelle (van Es et Sherin, 2008), des cadres d'analyse s'intéressant peu à la transformation de l'activité en classe. Toutefois, une tendance récente incite les chercheurs à interpréter ces processus à l'aide de nouveaux cadres s'intéressant davantage aux significations (Brouwer et Robijns, 2014 ; Brouwer, 2022 ; Tripp et Rich, 2012). En effet, de plus en plus d'études prennent une focale sémiologique : *cognitive categories* (Chan et Harris, 2005), *sense-making strategies* (par ex. Colestock et Sherin, 2009), *interpretative frames* (par ex. Sherin et Russ, 2014) and *sign levels* (par ex. Lussi Borer et al., 2018). Cette tendance nous semble plus pertinente pour produire des modélisations de l'activité en situation de vidéoformation qui prennent en compte les transformations de l'activité en classe. Elle n'a toutefois jamais fait l'objet d'études systématiques permettant de déterminer quels processus concourent aux apprentissages et comment les favoriser en formation. C'est pourquoi notre contribution poursuit une double visée :

1. développer une méthode d'analyse capable de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites dans les espaces de formation ;
2. identifier la structure d'éventuelles séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques ainsi que leurs effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue.

L'analyse des verbalisations produites sur l'activité filmée nous permet de retracer la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et d'analyser leur évolution. Nous pouvons également observer si ces éléments diffèrent en fonction du contexte de production des verbalisations – soit dans un cadre d'autoconfrontation individuelle, soit dans celui de temps d'enquête collaborative – ainsi que questionner le rôle des formateur/trices dans l'accompagnement de tels dispositifs de formation continue articulés au travail.

Nos résultats permettent d'identifier des séquences d'échanges propices à la construction d'une évaluation partagée entre participant·es et formateur/trices qui est référée à une activité filmée en situation écologique. Ils alimentent la connaissance des conditions dans lesquelles l'évaluation des situations de travail basées sur la vidéo peut concourir à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es. En effet, le va-et-vient entre une situation singulière contextualisée et sa mise en perspective avec une situation générique décontextualisée permet aux professionnel·les de recontextualiser la situation singulière originelle et de lui donner une nouvelle signification.

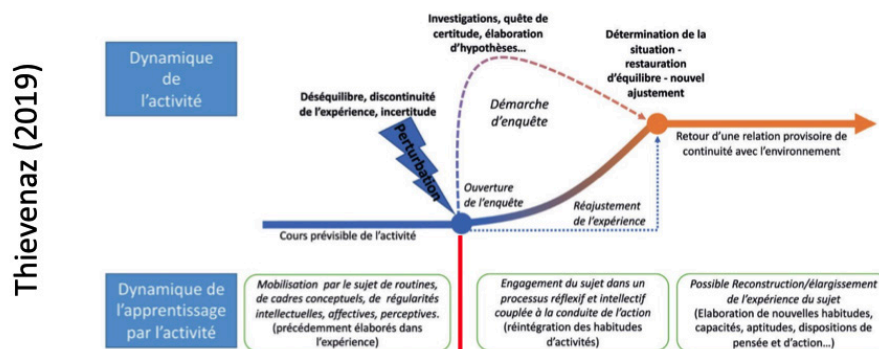
### 3. Approches théoriques

Pour concevoir les formations à partir desquelles nous récoltons nos données, nous croisons des approches théoriques sémiotique, ergonomique et clinique de l'activité afin de proposer des dispositifs qui recourent de manière originale au champ de la vidéoscopie. À partir d'une entrée bottom-up, les principes de conception sur lesquels reposent nos dispositifs s'inscrivent dans une perspective non-déficitaire et écologique des situations de travail, comme nous le détaillons ci-dessous.

#### 3.1 L'enquête comme modèle pour appréhender les transformations de l'activité

Nous définissons l'activité par *ce que les gens font, ce faire* pouvant s'exprimer à divers niveaux, comme le montre l'*approche sémiotique* (Peirce, 1978) que nous avons développée (Muller et Lussi Borer, 2018 ; Muller, 2017). Pour comprendre et analyser la manière dont l'activité se transforme, nous nous appuyons sur le concept d'*enquête collaborative inter-objective* développé par Dewey (1993) et repris notamment par Zask (2004) et Thievenaz (2019).

Figure 1 : Conception de la dynamique d'enquête selon Dewey (Thievenaz, 2019)



Si l'on s'intéresse d'abord à la *dynamique de l'activité*, relevons que pour Dewey, l'organisme et son environnement sont en transaction constante et ne se distinguent que s'il y a discontinuité, c'est-à-dire tension ou conflit lié soit à la croissance de l'organisme, soit aux variations de l'environnement. Comme l'indique le schéma 1, c'est au moment où un déséquilibre vient perturber le cours prévisible de l'activité que s'ouvre une démarche d'enquête. L'enquête est le processus qui vise à rétablir la transaction en passant d'une situation *indéterminée* à une situation *problématique* durant laquelle des hypothèses sur la manière de restaurer l'équilibre sont élaborées, pour aboutir *in fine* à une nouvelle situation *déterminée* qui restaure provisoirement la continuité entre l'organisme et son environnement. Ce processus vise une transformation concrète et non seulement « mentale » de la situation. Pour passer d'une situation *indéterminée* à une situation *problématique*, il s'agit de mener un ensemble d'*observations* et d'élaborer des *idées de solutions possibles (hypothèses)* qui, si elles sont fonctionnelles, vont mettre à jour de nouveaux faits observables et ainsi de suite jusqu'à ce que la situation soit réorganisée en un « tout cohérent », jusqu'au prochain déséquilibre.

Comme le propose Thievenaz (2019), nous nous appuyons sur cette conception de la *dynamique de l'activité* pour concevoir une *dynamique de l'apprentissage par l'activité* que nous mettons en œuvre dans le cadre des formations que nous proposons. Pour ce faire, nous recourons à une perspective clinique qui nous permet d'accéder aux routines, aux cadres conceptuels et aux régularités affectives et perceptives des participant-es ; de susciter l'engagement dans le processus réflexif couplé à l'action ainsi que de dégager de nouvelles pistes et habitudes potentielles.

### 3.2. L'analyse de l'activité dans une perspective clinique

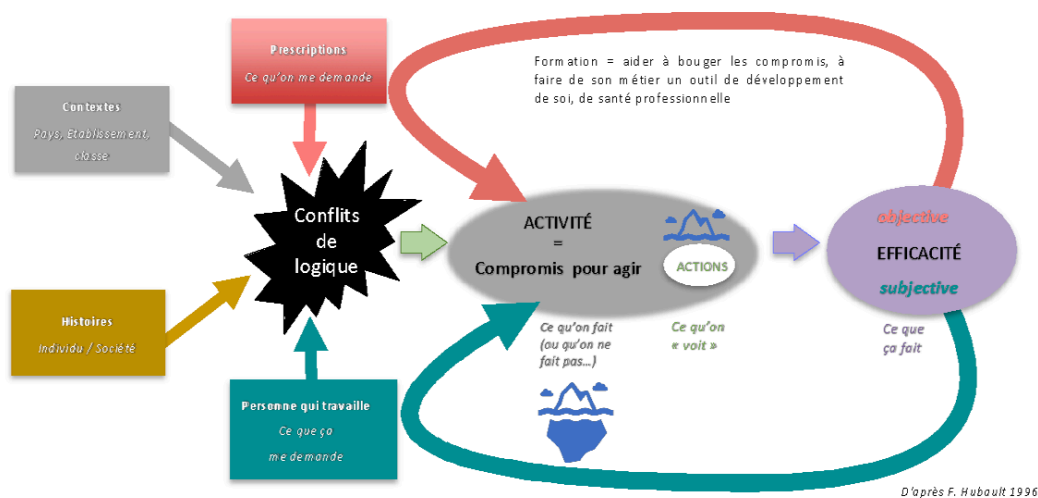
Le cadre d'une perspective clinique de l'activité s'inscrivant dans la psychologie du travail et l'ergonomie étudie le *travail réel* des enseignant·es, autrement dit leur activité en *situation écologique* de travail. Cette perspective donne à voir les systèmes de signification construits par les enseignant·es en même temps qu'elle mobilise des ressources dialogiques pour analyser voire transformer des situations de travail ordinaires (Clot, 2005). Pour ce faire, elle a recours à l'autoconfrontation individuelle ou collective qui opère comme instance dialogique autour de l'activité enregistrée par la vidéo. L'autoconfrontation génère plusieurs activités à différents niveaux : l'activité d'observation de l'activité de travail, sa description et son analyse ainsi que l'activité dialogique que le sujet a avec lui-même (intra-psychique) et avec les autres (inter-psychique). Ces multiples activités permettent aux sujets de ne pas parler seulement d'eux-mêmes et des autres, mais aussi avec eux-mêmes et avec les autres, en signifiant ainsi leur expérience (Duboscq et Clot, 2010). Aux apports du dialogue entre pairs sur son activité s'ajoute le vécu de la situation d'observation expérimentée par le sujet. Comme le relève Clot (2005), toute situation d'observation « revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et son activité propre [...] autrui peut alors devenir l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel » (Clot, 2005, p.12-13).

### 3.3. Des dispositifs de formation « non-déficitaires » recourant à la vidéoscopie

Pour analyser à grain fin le travail quotidien qui apparaît souvent comme lisse et évident, il faut recourir à des outils qui le mettent en relief et donnent à voir l'expérience des professionnel·les. À cette fin, l'usage de la vidéo permet d'enquêter sur l'activité des participant·es à la seconde près. Recourir à la vidéo permet d'arrêter, de remonter ou d'accélérer le temps pour observer ce qui a suscité ces activités, comment elles se sont développées et/ou les effets générés. Ce va-et-vient temporel permet de dégager les éléments significatifs de l'activité des participant·es auxquels les formateur/trices essaient d'avoir accès.

Nous nous revendiquons également d'une approche ergonomique qui entre par le travail réel dans une perspective non-déficitaire (Malo, 2008) et écologique en reprenant les travaux d'Hubault (1996). L'enjeu est de proposer une évaluation des situations de travail non à partir d'un étalon ou d'une « bonne pratique », mais en proposant un double jugement d'efficacité objective et subjective. Comme le souligne Hubault, la personne qui travaille est toujours prise entre plusieurs enjeux qui sont en conflits de logique, comme le représente le schéma ci-dessous.

Figure 2 : Conception ergonomique : une approche par le travail réel (Hubault, 1996)



Il y a d'une part les prescriptions (ce que l'on demande de faire à la personne qui travaille) qui entrent en tension avec ce que demande à la personne le fait de devoir réaliser ces prescriptions. À un niveau plus large, jouent également les facteurs liés au contexte du lieu de travail (à la classe ou à l'école par exemple) ou encore à la culture ou l'histoire de la profession dans laquelle s'insère la personne qui travaille ainsi que son histoire individuelle. Malgré ces conflits de logiques, la personne va agir dans son milieu de travail et poser des actions auxquelles le film donne accès : c'est ce que l'on voit. Toutefois, ce que l'on voit n'est que l'activité réalisée (la partie émergée du travail). Si l'on veut accéder à l'activité réelle de la personne, c'est-à-dire aux compromis qu'elle met en œuvre pour agir (la partie immergée de l'iceberg), il faut ramener son *expérience au travail*. Pour comprendre ce qu'elle fait ou ne fait pas, les raisons de ses choix, il faut que la personne donne les sous-titres de son action qui sont obtenus grâce à un entretien spécifique, dans notre cas *l'entretien d'autoconfrontation*.

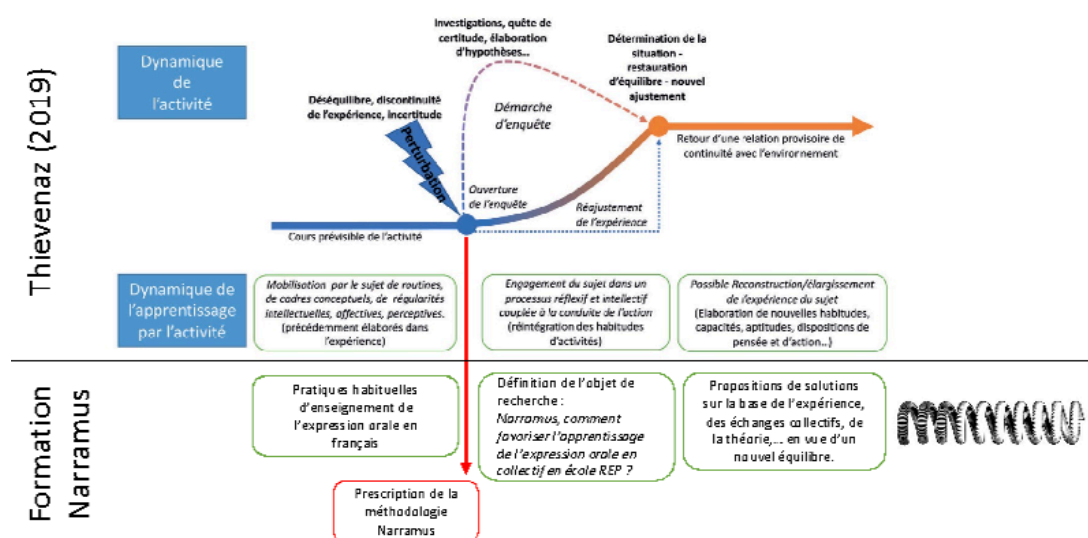
Ce n'est que lorsqu'on arrive à mettre en regard les conflits de logiques avec les compromis opératoires explicités que l'on peut alors porter un jugement d'efficacité sur la situation de travail analysée. Ce jugement d'efficacité comporte toujours deux dimensions : la dimension d'*efficacité objective*, à savoir : « entre ce que vous vouliez que les élèves fassent et ce que les élèves font vraiment, y a-t-il adéquation ou plutôt tension ? ». S'ajoute aussi la dimension d'*efficacité subjective*, c'est-à-dire : « entre l'enseignant-e que vous voudriez être et l'enseignant-e que vous êtes dans la situation, y a-t-il adéquation ou plutôt tension ? ». Et s'il y a tension, quels sont les problèmes de métier ou de posture qui sont à l'œuvre ? Ce ne sont qu'à ces conditions que le travail d'analyse mené en formation permet aux personnes de bouger leurs compromis et de faire de leur métier un outil de développement d'eux-mêmes et de leur santé professionnelle.

En suivant cette démarche, les modalités de l'enquête collaborative (Lussi Borer et Muller, 2016) engagent à décrire, interpréter et/ou évaluer ce que les participant-es voient dans le film, afin de faire l'expérience de l'activité « comme s'ils étaient l'enseignant-e » et à permettre à l'enseignant-e filmé-e de voir ce qu'il-elle fait « à travers » les yeux de pairs ayant des conceptions et normes différentes des siennes. Le fait que l'activité visionnée soit décrite depuis plusieurs points de vue et que différentes hypothèses et évaluations soient formulées enrichit, diversifie, problématise voir resignifie l'activité dans un processus de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* de cette dernière.

### 3.4. Une nouvelle vision « bottom-up » et écologique de la formation continue

Aujourd'hui souvent affaiblie, la formation continue des enseignant-es, pour être efficace, doit être en phase avec les besoins des professionnel·les liés à l'évolution du métier (CNETCO, 2020). Lorsqu'un nouveau moyen d'enseignement est introduit dans l'activité d'enseignement, son appropriation n'est pas évidente, car ce dernier nécessite de reconsidérer le savoir-faire et oblige à revoir et adapter l'activité habituelle. La volonté de l'enseignant-e de se l'approprier et de le mettre en œuvre dans sa pratique va conduire à une série de tensions entre les conceptions préalables de l'enseignement et les conceptions véhiculées par ce nouveau moyen, mais aussi entre sa façon de faire et ce qui est attendu, voire prescrit. Si l'examen de ces tensions ou *déséquilibres* (Dewey, 1993) n'est pas accompagné et pris en compte dans un cadre de formation, ces derniers vont perdurer et risquent d'amener l'évitement voire le rejet de ce nouveau moyen. C'est ainsi que nous avons conçu le dispositif de formation continue ici mis en œuvre et étudié en articulation avec la dynamique de l'apprentissage par l'activité présentée au schéma 1.

Figure 3 : Conception du dispositif de formation continue sur le nouveau moyen d'enseignement Narramus en lien avec la dynamique d'enquête selon Dewey (Thievenaz, 2019)



## 4. Approches méthodologiques

### 4.1. Recueil des données dans un contexte de formation

Afin de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites en formation et d'identifier la structure d'éventuelles séquences typiques d'échanges favorisant de telles dynamiques, nous avons choisi d'étudier le dispositif de formation continue présenté dans le schéma 3 et mis en place au sein d'un établissement primaire genevois en 2020-2021.

La formation continue étudiée se déroule dans une école appartenant au réseau d'enseignement prioritaire (REP<sup>1</sup>) et vise à accompagner des enseignant-es dans l'appropriation et la mise en œuvre en classe d'un nouveau moyen d'enseignement de l'expression orale en collectif *Narramus*<sup>2</sup> introduit récemment à Genève. Comme l'indique le Tableau 1 ci-dessous, l'équipe universitaire<sup>3</sup> assurant la conception et l'animation de la formation continue a co-construit avec l'équipe enseignante l'objet d'enquête suivant : « *Comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif avec la méthode Narramus* » (étape 0). Ensuite, l'équipe universitaire a alterné des étapes de formation portant sur des situations de travail filmées dans les classes des enseignant-es impliqués-es (étape 1) et des temps de recherche analysant les discours produits durant une étape de formation afin de nourrir l'étape suivante, dans la perspective d'un programme de recherche technologique (Durand, 2008). Les étapes de formation comportent des moments d'*autoconfrontation individuelle* (étape 2) et des moments d'enquête collaborative en petit groupe (étapes 3 et 5) puis en établissement scolaire (étape 7). Ces enquêtes successives sont conçues à partir des éléments significatifs dégagés lors des étapes précédentes.

<sup>1</sup> Le réseau d'enseignement prioritaire est caractérisé par sa population d'élèves, provenant de milieux socio-économiques peu favorisés, et met à disposition des écoles des moyens supplémentaires afin de favoriser l'égalité des chances en termes de réussite scolaire et de la qualité des apprentissages.

<sup>2</sup> Méthode élaborée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, visant la capacité de comprendre et de raconter une histoire.

<sup>3</sup> Mentionnons que certains des animateur-rices de la formation sont également les co-auteurs de cet article.

Tableau 1 : Étapes de la formation et du recueil de données

| Étapes de la formation | Description des étapes                                                                                                                     | Participant-es | Durée des verbatims transcrits         | Nombre citations codées             |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| Étape 0                | Co-construction de l'objet d'enquête avec <i>Narramus</i> , comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif en école REP ? | F, 3 E, CP, D  |                                        |                                     |
| Étape 1                | Films en classe                                                                                                                            | 3 E            |                                        |                                     |
|                        | Visionnage et thématisation des extraits vidéos                                                                                            | F              |                                        |                                     |
| Étape 2                | Autoconfrontations individuelles (AC)                                                                                                      | 3 E, F         | BAS: 0h56<br>STE : 0h53<br>SEP : 01h02 | BAS : 331<br>STE : 153<br>SEP : 314 |
| Étape 3                | Enquête collaborative 1 en sous-groupe (ENQ1)                                                                                              | 3 E, F, CP     | 1h50                                   | 562                                 |
| Étape 4                | Nouveaux films en classe                                                                                                                   | 3 E            |                                        |                                     |
|                        | Visionnage et thématisation des extraits vidéos                                                                                            | F              |                                        |                                     |
| Étape 5                | Enquête collaborative 2 en sous-groupe (ENQ2)                                                                                              | 3 E, F, CP     | 2h23                                   | 329                                 |
| Étape 6                | Élargissement de l'enquête à l'établissement                                                                                               | F, CP          |                                        |                                     |
| Étape 7                | Enquête collaborative 3 (ENQ3)                                                                                                             | 9 E, F, CP     | 3h42                                   | 78                                  |
|                        |                                                                                                                                            |                | <b>10h46</b>                           | <b>1'767</b>                        |

**Enseignant-es** : BAS : Bastien SEP : Séphora STE : Stella

**Participant-es** : F = formateurs-trice E = enseignant-es CP = coordinateurs/trices pédagogiques D = directrice

#### 4.2. Démarche d'analyse

Nous nous intéressons aux verbalisations produites par les enseignant-es pendant les échanges portant sur l'activité visionnée, que ce soit en autoconfrontation individuelle ou lors de moments d'enquête avec les pair-es. Pour notre analyse, nous nous sommes donc focalisés sur les autoconfrontations individuelles de Bastien (AC\_BAS), Séphora (AC\_SEP) et Stella (AC\_STE), sur les trois temps d'enquête collaborative (ENQ1, ENQ2 et ENQ3) que nous avons retranscrites *verbatim* puis codées à l'aide du logiciel *Atlas.ti*. Nous cherchons à repérer d'une part les systèmes de signification utilisés par les enseignant-es pour apprécier l'activité visionnée (Peirce, 1978), que ce soit lorsqu'ils se rapportent à leur propre activité ou à celle d'autrui ; qu'ils la mettent en lien avec une activité réelle, potentielle, habituelle ou prescrite (Muller, 2017). Pour ce faire, nous cherchons d'abord à identifier les contenus thématiques sur lesquels les enseignant-es échangent en lien avec l'objet d'enquête « *Comment favoriser l'apprentissage du français oral en collectif avec la méthode Narramus* ». Puis, nous nous intéressons à la structure de ces échanges en découpant et codant les verbalisations portant sur ce contenu en éléments. Notre démarche se déroule selon les quatre phases suivantes.

## Phase 1 : Identification de contenus thématiques

Nous codons puis catégorisons les contenus thématiques liés à l'objet d'enquête abordés lors des échanges par les enseignant·es.

Tableau 2 : Description des contenus thématiques abordés dans les données de verbalisation

| N° | Question                                                                   | Indicateurs (description) | Exemples                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Quelle est la thématique abordée en lien avec la méthode <i>Narramus</i> ? | Contenu thématique        | Évaluation des élèves.<br>Construction d'une image mentale par l'élève.<br>Intentions de <i>Narramus</i> .<br>Métacognition.<br>Participation des élèves.<br>Posture de l'enseignant·e.<br>Sens des activités proposées par <i>Narramus</i> . |

## Phase 2 : Découpage en éléments à partir d'indicateurs de codage

Lorsque les enseignant·es abordent un *contenu thématique*, nous découpons les échanges en éléments à partir des questions figurant dans le Tableau 3 : *qui parle et depuis quelle fonction ?* Les enseignant·es font référence à des éléments de leur activité professionnelle énoncés soit comme *indéterminés* (Dewey, 1938), c'est-à-dire obscurs, confus, contradictoires, soit à des éléments *déterminés* qui sont relatés comme des faits, problèmes ou tensions possédant une forme identifiée (re)connue dans l'activité visionnée ou dans l'activité générique d'enseignant. Cela nous amène à poser la question suivante : *de quelle nature est l'élément qui introduit l'échange ?* Puis, nous questionnons : *de quelle activité est-il question ?* afin d'identifier le type et l'appartenance de l'activité évoquée ; puis, *dans quelle temporalité l'activité évoquée se situe-t-elle ?* Afin de percevoir l'effet sur la dynamique des échanges, dès qu'un code en lien avec n'importe laquelle des questions change, un nouvel élément est créé et systématiquement codé à l'aide de tous les indicateurs et ainsi de suite jusqu'à la fin du contenu thématique abordé. Ce qui nous amène à la dernière question : *qu'est-ce qu'apporte la séquence des éléments successifs dans la dynamique des échanges ?*

## Phase 3 : Analyse quantitative de co-occurrence des codes

Pour relever d'éventuelles relations entre les codes et faire une analyse des données visant un modèle explicatif (Woods, 1987), nous réalisons ensuite une analyse interprétative basée sur des indices quantitatifs (Duchastel et Laberge, 2014). Cette analyse se base sur la co-occurrence des codes.

## Phase 4 : Analyse qualitative séquentielle

Enfin, nous nous focalisons, dans une approche qualitative, sur la succession de verbalisations qui donnent à voir de nouvelles appréhensions, voire compréhensions de l'activité analysée dans les autoconfrontations individuelles et les enquêtes collaboratives. Dans ces verbalisations, nous suivons l'évolution des éléments initiant les échanges sur un *contenu thématique* au fur et à mesure de l'échange. En nous basant sur la théorie de l'enquête de Dewey (1938) telle que décrite ci-dessus en lien avec le schéma 1, nous identifions les évolutions suivantes.

Tableau 3 : Description des questions posées aux données issues des verbalisations pour les découper en éléments ainsi que des indicateurs et codes créés pour les coder.

| N° | Questions                                                                                     | Indicateurs (descriptions)                                                                                                                                                                | Codes (abréviations)                                                                |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 2  | Qui parle ?                                                                                   | Nom intervenant (3 lettres)                                                                                                                                                               | E: BAS, SEP, STE<br>F: FOR1, FOR2                                                   |
|    | Depuis quelle fonction ?                                                                      | Enseignant, Formateur, CP, D                                                                                                                                                              |                                                                                     |
| 3  | À quel moment ?                                                                               | Timing du tour de parole                                                                                                                                                                  | [MN :S]                                                                             |
| 4  | De quelle nature est l'élément introduit dans l'échange ?                                     | L'élément initial est déterminé<br>L'élément initial est indéterminé                                                                                                                      | Élément déterminé<br>Élément indéterminé                                            |
| 5  | De quelle activité est-il question ?                                                          | <b>Types d'activité évoquée :</b><br>Activité de l'Enseignant<br>Activité de l'Élève<br>Activité conjointe Enseignant-élèves<br>Activité de la formation                                  | ACTENS<br>ACTEL<br>ACTENS-EL<br>ACTFOR                                              |
|    | À qui appartient cette activité ?                                                             | Activité singulière (à moi/à autrui)<br>Activité générique                                                                                                                                | MOI, AUTRUI_XX<br>GEN                                                               |
| 6  | Dans quelle temporalité s'inscrit l'activité évoquée ?                                        | <b>Temporalité :</b><br>Antérieure à l'activité filmée<br>Activité filmée<br>Activité en formation/enquête<br>Activité ultérieure, projetée<br>Temps générique (toujours, habituellement) | Temps -2<br>Temps -1<br>Temps 0<br>Temps +1<br>Temps H                              |
| 7  | Quelle dynamique cela provoque-t-il par rapport à l'élément initial introduit dans l'échange? | <b>Effet sur l'élément initial :</b><br>Nourrir, enrichir<br>Diversifier<br>Problématiser<br>Resignifier                                                                                  | Élément enrichi<br>Élément diversifié<br>Élément problématisé<br>Élément resignifié |

Tableau n° 4. Éléments initiaux et évolutions possibles

| Éléments initiaux et définitions des évolutions possibles                                                       | Exemples issus des verbalisations                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Élément initial déterminé</b><br>pouvant être ...                                                            | STE [16:02] : Elle s'impose plus là/elle reprend sa place puis d'ailleurs si tu vois elle se retourne.                                                                            |
| <b>Élément initial indéterminé</b><br>pouvant être ...                                                          | BAS [00:38:10] : Alors, à quoi ça sert à l'enseignant de retranscrire dans des bulles l'avis des enfants ou la réponse des enfants alors que ces derniers ne savent pas lire ?    |
| <b>... enrichi</b><br>Ce qui est (in)déterminé est approfondi, développé, enrichi avec le même point de vue.    | BAS [00:18:45] : Elle essaye de leur faire comprendre ce qu'elle attend d'eux. Elle donne des exemples en fait.                                                                   |
| <b>... diversifié</b><br>Ce qui est (in)déterminé est regardé, questionné avec un autre point de vue.           | STE [14:38] : Moi ça me fait penser quand j'avais aussi fait la chèvre bicornue que chaque fois que je montrais l'image de la chèvre/ils me disaient toujours la chèvre bicornue. |
| <b>... problématisé</b><br>Ce qui est (in)déterminé est problématisé.                                           | SEP [15:32] : C'est ça développer le mot là qu'il dit l'enseignant développer c'est ça/c'est ça qui pose problème c'est le développement.                                         |
| <b>... resignifié</b><br>Un nouveau sens est donné à l'élément (in)déterminé, sa signification est transformée. | STE [00:58:05] : Là je pense que c'est devenu un geste, alors que sur le moment je pense que c'était pas un geste professionnel, sur le moment c'était une bouée.                 |

Ce que nous désignons comme *éléments initiaux* pour les enseignant·es marque le début d'un échange sur un *contenu thématique* entre les participant·es à l'enquête. Nous les différencions en éléments *déterminés* ou *indéterminés* selon s'ils perturbent ou non la transaction entre le/la participant·e et son environnement professionnel. Nous les qualifions d'*élément initial déterminé*, lorsque l'enseignant·e énonce ou relate un fait, un problème, une tension qu'il peut identifier soit dans l'activité visionnée, soit dans l'activité générique d'enseignant·e ou encore dans sa pratique. Par *élément initial indéterminé*, nous entendons ce que l'enseignant·e déclare comme étant obscur, confus, voire contradictoire. Ces éléments initiaux peuvent être soit *enrichis* par les échanges qui vont suivre, soit *diversifiés*, soit *problématisés*, soit *resignifiés* suivant ainsi des séquences et des trames sémiotiques diverses.

## 5. Résultats et discussion des analyses quantitatives et qualitatives

Dans cette partie, nous montrons d'abord la pertinence de notre méthodologie pour identifier la teneur des dialogues et leur évolution dans le cadre d'autoconfrontations individuelles suivies d'une enquête collaborative menée en formation continue. Nous présentons ensuite les résultats issus : a) des analyses quantitatives des données (nombre d'occurrences et de co-occurrences entre les différentes catégories) ; b) des analyses qualitatives séquentielles illustrant l'évolution des verbalisations sur l'activité analysée en lien avec la méthodologie *Narramus*. Nous terminerons ensuite sur les perspectives que ces résultats donnent pour concevoir de tels contextes de formation continue où l'évaluation des situations de travail basées sur la vidéo concourt selon nous à l'émancipation et à la professionnalisation des enseignant·es.

## 5.1 Analyse quantitative d'occurrences et de co-occurrences des codes

Le Tableau 5 montre les contenus thématiques dominants liés à la compréhension des enjeux didactiques et à la mise en œuvre de la méthode *Narramus*. Par rapport aux compétences complexes que cette méthode vise, relevons notamment l'importance des contenus liés à la construction d'images mentales chez les élèves, à la compréhension des intentions de la méthode ou encore à la métacognition. Ces thématiques se doublent d'un autre enjeu que les enseignant·es thématisent fortement autour de la participation des élèves dans les moments collectifs de travail sur *Narramus*.

Tableau n° 5. Contenus thématiques par étape de formation

| Contenus thématiques                  | Total des contenus thématiques abordés lors des auto-confrontations et des enquêtes |        |        |      |      |      |       |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------|------|------|-------|
|                                       | AC BAS                                                                              | AC SEP | AC STE | ENQ1 | ENQ2 | ENQ3 | Total |
| Évaluation des élèves                 | 0                                                                                   | 0      | 0      | 0    | 4    | 0    | 4     |
| Construction d'une image mentale      | 7                                                                                   | 7      | 0      | 55   | 12   | 1    | 82    |
| Intentions de <i>Narramus</i>         | 23                                                                                  | 5      | 14     | 28   | 25   | 4    | 86    |
| Métacognition                         | 3                                                                                   | 1      | 5      | 24   | 10   | 2    | 45    |
| Participation des élèves              | 14                                                                                  | 10     | 6      | 43   | 25   | 3    | 101   |
| Posture de l'enseignant·e             | 3                                                                                   | 1      | 0      | 16   | 7    | 0    | 146   |
| Sens des activités de <i>Narramus</i> | 2                                                                                   | 2      | 0      | 13   | 16   | 0    | 33    |
| <b>Total</b>                          | 52                                                                                  | 26     | 25     | 179  | 99   | 10   | 497   |

Comme le montrent les données, l'introduction du nouveau prescrit – la méthode *Narramus* qui vise l'enseignement de la compréhension et l'expression orale – nourrit de nombreux échanges initiés par tou·tes les enseignant·es tant par rapport aux enjeux propres à la méthode (intentions et image mentale) que par rapport à des dimensions plus générales de participation des élèves ou de postures de l'enseignant·e. Cela montre l'importance d'accompagner l'appropriation d'un nouveau moyen d'enseignement avec une formation visant à résoudre la tension entre les pratiques précédentes et celles induites par la nouvelle méthode. Si cette tension est commune au collectif d'enseignant·es, elle va s'exprimer et déstabiliser différemment l'activité de chacun·e, comme nous allons le voir dans les échanges.

## 5.2 Éléments (in)déterminés initiaux enrichis, diversifiés, problématisés et/ou resignifiés

Le Tableau 6 montre le nombre d'extraits liés à un contenu thématique identifié dans chaque corpus et le type d'éléments (déterminé/indéterminé) qui l'initie. Il montre également les transformations que va subir l'élément dans la séquence des échanges.

Tableau 6 : Éléments initiaux liés aux contenus thématiques abordés et leur évolution dans les séquences d'échanges

|                    |             | Élément initial d'un contenu thématique |             | Séquence des échanges sur les contenus thématiques |         |            |            |
|--------------------|-------------|-----------------------------------------|-------------|----------------------------------------------------|---------|------------|------------|
| Étape de formation | Nb extraits | Déterminé                               | Indéterminé | Problématisé                                       | Enrichi | Diversifié | Resignifié |
| AC_BAS             | 14          | 10                                      | 4           | 4                                                  | 42      | 0          | 0          |
| AC_SEP             | 15          | 10                                      | 5           | 5                                                  | 43      | 13         | 11         |
| AC_STE             | 9           | 2                                       | 7           | 4                                                  | 30      | 8          | 7          |
| ENQ1               | 18          | 15                                      | 3           | 21                                                 | 60      | 37         | 60         |
| ENQ2               | 11          | 4                                       | 7           | 21                                                 | 20      | 45         | 45         |
| ENQ 3              | 1           | 1                                       | 0           | 5                                                  | 7       | 3          | 7          |

De manière générale, nous pouvons relever que les éléments qui initient les échanges sur un *contenu thématique* sont principalement déterminés, en particulier dans les autoconfrontations et lors de la première enquête. Ce n'est que lors de la seconde enquête que les échanges sont majoritairement initiés par des éléments indéterminés. Nous en déduisons donc que, suite à l'expérience nouvelle de voir son activité ou celle d'autrui et de la verbaliser, les participant-es amènent dans les premiers échanges surtout des éléments qui font sens pour eux et sur lesquels ils-elles arrivent à mettre des mots. On remarque également que dans les autoconfrontations, l'élément initial va avant tout être enrichi. Dans les enquêtes, la première – initiée principalement par des éléments déterminés – va majoritairement voir les éléments *enrichis* et *resignifiés* dans les échanges alors que la seconde – initiée davantage par des éléments indéterminés – les voit principalement *diversifiés* et *resignifiés*. Quant au troisième temps d'enquête, il ne comporte qu'un extrait sur un contenu thématique déterminé qui va surtout être *enrichi* et *resignifié*.

### 5.3 Se voir à travers les films d'autrui

Les participant-es convoquent avant tout des *éléments déterminés* pour initier les échanges sur les contenus thématiques. L'activité prioritairement évoquée est l'*activité-propre* dans sa dimension *déterminée*, un résultat qui converge avec les études montrant qu'à travers le visionnement de l'activité d'autrui, c'est d'abord soi et son activité que les enseignant-es mobilisent. L'activité générique est également très présente, figurant comme référence idéale à l'aune de laquelle les participant-es questionnent tant leur activité que celle de l'enseignant-e visionné-e. Quant à l'activité singulière, avant tout celle de l'enseignant-e observé-e, les participant-es se focalisent sur des éléments déterminés en les mettant en relation soit avec l'activité générique, soit avec leur propre activité.

Tableau 7 : Activité évoquée en lien avec les éléments déterminés/indéterminés

|                            | ACTENS MOI | ACTENS-EL MOI | ACTEL MOI | ACTENS SINGU-<br>LIER | ACTENS-EL SIN-<br>GULIE | ACTEL SINGULIER | ACTENS GENE-<br>RIQUE | ACTENS-EL GE-<br>NERIQUE ACTEL<br>GENERIQUE | ACTEL GENERIQUE | ACTFOR | TOTAL % |
|----------------------------|------------|---------------|-----------|-----------------------|-------------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------------------------|-----------------|--------|---------|
| <b>Élément déterminé</b>   | 84         | 62            | 34        | 60                    | 28                      | 51              | 36                    | 24                                          | 27              | 31     | 438     |
| <b>%</b>                   | 25%        |               |           | 19%                   |                         |                 | 12%                   |                                             |                 | 4%     | 61%     |
| <b>Élément indéterminé</b> | 51         | 46            | 19        | 16                    | 6                       | 8               | 75                    | 31                                          | 16              | 15     | 283     |
| <b>%</b>                   | 16%        |               |           | 4%                    |                         |                 | 17%                   |                                             |                 | 2%     | 39%     |
| <b>Total %</b>             | 41%        |               |           | 23%                   |                         |                 | 29%                   |                                             |                 | 6%     |         |

Les participant·es focalisent leur attention d'abord sur l'activité des enseignant·es, puis sur la relation enseignant·e-élèves et enfin sur l'activité des élèves, et ce dans toutes les catégories. Cela montre que c'est avant tout sur l'activité enseignante que les participant·es enquêtent, davantage que sur celle des élèves.

#### 5.4 Co-occurrences liées aux éléments diversifiés, enrichis, problématisés et resignifiés

Si l'on s'intéresse à la première partie du tableau 8 qui croise les éléments et l'activité propre (moi), singulière (autrui) et générique, nous observons que l'activité principale convoquée dans les échanges est l'activité propre (43%), puis générique (33%). De manière générale, les participant·es parlent avant tout de leur activité qu'ils mettent assez systématiquement en regard avec une activité générique. Cette activité propre est surtout enrichie et resignifiée, alors que l'activité générique est d'abord enrichie, puis diversifiée, problématisée et resignifiée à parts égales. L'activité singulière d'autrui est moins présente, mais est convoquée prioritairement pour effectuer des resignifications (10%). Relevons également que les occurrences de problématisation sont les moins nombreuses et qu'elles sont surtout faites en lien avec l'activité générique. Cette première partie du tableau tend donc à montrer que les échanges produisant une *contextualisation* (diversification à 20% ou enrichissement à 41% au total) sont les plus nombreux dans le corpus de verbalisations et que ceux liés à la *décontextualisation* (problématisation à 9% au total) sont les plus rares et portent essentiellement sur l'activité générique. Enfin, les échanges liés à la *recontextualisation* (resignification à 29% au total) portent eux sur l'activité singulière (soit propre, soit celle d'autrui).

Tableau 8 : Croisement des éléments en fonction de l'activité, du type de formation et de la temporalité

| ELEMENT                   | Activité<br>MOI | Activité<br>SINGU-<br>LIERE | Activité<br>GENE-<br>RIQUE | AC indivi-<br>duelles | Enquêtes<br>collabora-<br>tives | Temps -2 | Temps -1 | Temps 0 | Temps H | Temps +1 |
|---------------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------------|----------|----------|---------|---------|----------|
| <b>Diversifié</b>         | 7%              | 5%                          | 8%                         | 2%                    | 19%                             | 1%       | 9%       | 2%      | 8%      | 1%       |
| <b>Enrichi</b>            | 21%             | 7%                          | 13%                        | 19%                   | 20%                             | 2%       | 17%      | 3%      | 17%     | 1%       |
| <b>Probléma-<br/>tisé</b> | 2%              | 1%                          | 6%                         | 2%                    | 11%                             | 1%       | 2%       | 1%      | 6%      | 0%       |
| <b>Resignifié</b>         | 13%             | 10%                         | 6%                         | 2%                    | 25%                             | 2%       | 13%      | 4%      | 6%      | 4%       |
| <b>Total</b>              | 43%             | 24%                         | 33%                        | 25%                   | 75%                             | 6%       | 41%      | 10%     | 37%     | 6%       |
| <b>Nombre</b>             | 531             |                             |                            | 443                   |                                 | 575      |          |         |         |          |

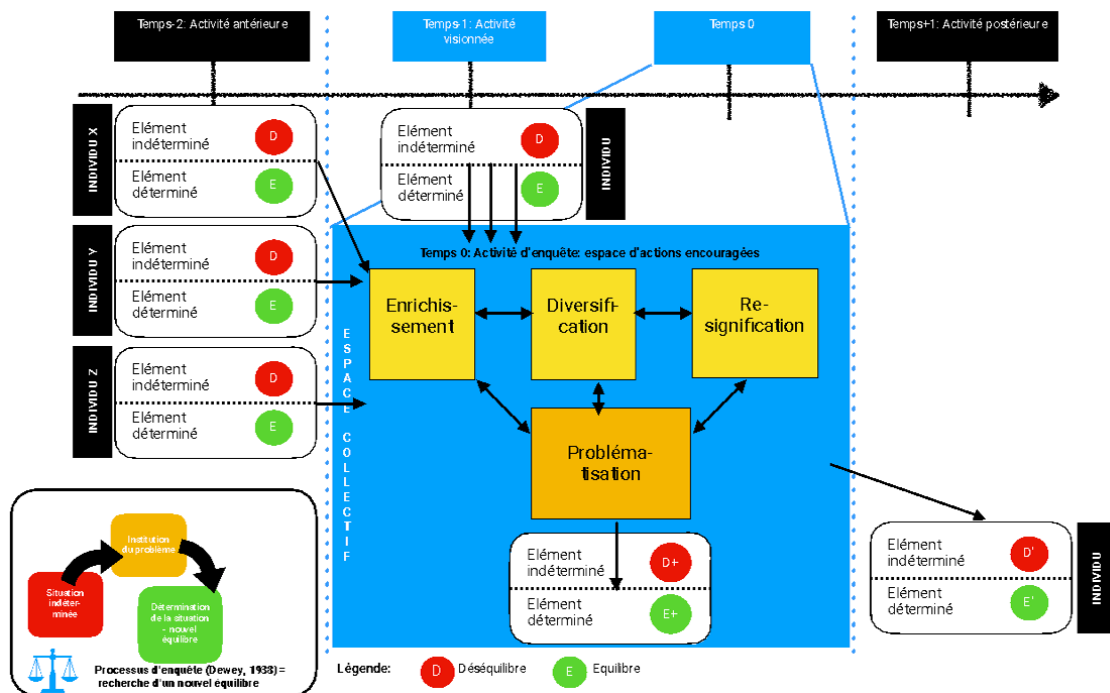
Si l'on s'intéresse maintenant au croisement entre les éléments et les autoconfrontations individuelles *versus* les enquêtes collaboratives, on observe que ces échanges ne mobilisent pas les mêmes éléments. L'autoconfrontation individuelle permet presque exclusivement d'enrichir l'activité, alors que les enquêtes collaboratives permettent d'abord de la resignifier, mais également de l'enrichir, de la diversifier et, avec moins d'occurrences, de la problématiser. L'autoconfrontation individuelle s'inscrit donc dans une *contextualisation* de l'activité, alors que les enquêtes favorisent les mouvements de *décontextualisation* et *recontextualisation*.

Enfin, terminons sur les croisements entre éléments et temporalités. Nous voyons que l'essentiel des échanges sur l'activité se déroule en alternance entre le temps de l'extrait filmé, support des échanges (*Temps -1* à 41%) et le temps générique (*Temps H* à 37%). La diversification comme l'enrichissement convoquent également alternativement ces deux temporalités, alors que la problématisation se déroule principalement au temps générique. Quant à la resignification, elle intervient essentiellement en lien avec l'activité visionnée (*Temps -1*), mais aussi en lien avec le temps générique (*Temps H*). Nous observons donc ici encore que la dynamique *contextualisation* – *décontextualisation* – *recontextualisation* opère en lien avec la convocation de ces différentes temporalités.

### 5.5 Analyse séquentielle qualitative : séquences typiques

Notre question de recherche principale vise à identifier les séquences typiques d'échanges qui favorisent les mouvements de *contextualisation* - *décontextualisation* - *recontextualisation*. Nous analysons donc les verbalisations en fonction des types de séquences (reconfiguration des éléments au sein d'un extrait abordant un contenu thématique), initiées par des *éléments in(déterminés)* repérés dans notre corpus. Pour représenter la dynamique de telles séquences, nous avons produit le schéma ci-dessous.

Figure 4 : Séquences d'éléments lors d'enquêtes collaboratives



Ce schéma modélise les références à l'activité mobilisées dans les échanges que l'on voit se jouer dans les moments d'enquête collaborative. Les différent-es participant-es (individus X, Y, Z) amènent dans l'espace de formation (*Temps 0*) des éléments provenant soit de leur activité antérieure (*Temps -2*), soit de l'activité filmée (*Temps -1*) qui est visionnée et analysée dans l'espace collectif (en bleu). Dans cet espace, les échanges vont amener à enrichir, diversifier, problématiser, voire resignifier l'activité évoquée, dont la signification va bouger (*élément (in)déterminé +*). L'analyse de l'activité évoquée dans l'espace collectif peut également générer la projection d'une activité transformée (*élément (in)déterminé « prime »*) dans un temps ultérieur (*Temps +1*).

Dans chaque extrait abordant un contenu thématique, les éléments apportés par les participant-es apparaissent de manière combinée et séquentielle. L'arrivée d'un élément va générer des séquences d'échanges typiques, enrichies ou diversifiées par d'autres éléments qui vont faire évoluer l'élément dans l'espace collectif de la formation. Nous avons identifié six séquences typiques que nous décrivons ci-dessous.

Séquence A : élément initial (in)déterminé enrichi

Cette séquence est caractérisée par une dynamique d'échanges qui permettent d'approfondir ou de conceptualiser la situation (in)déterminée apportée. Dans le cas d'éléments indéterminés, l'objectif est la recherche et la mise en mots des causes du déséquilibre ou de la confusion générée par la situation.

AC\_BAS [27:42] : [...] et du coup moi pendant que je leur demandais bah voilà il faut aussi gérer la classe avec le curseur de la souris aller sur le petit play en bas à gauche qui est pas très euh

FOR [28:04] : Mais donc là toi t'es en train de penser t'es en train de penser à quoi exactement ? pendant que tu

BAS [28:09] : Bah à pas que ce soit trop long euh qu'ils répètent bien le vocabulaire, mais après je peux pas non plus vérifier auprès de tout le monde je peux pas être sûr que tout le monde le répète en chuchotant comme c'était demandé quoi

FOR [28:21] : Mais donc t'es en train de faire attention de mettre l'image de leur donner le signal et l'idée c'est qu'ils donnent le mot en même temps

BAS [28:33] : oui

Les échanges amènent un développement de la situation depuis le même point de vue, même s'il y a un approfondissement. Ce type de séquence est omniprésent dans les *autoconfrontations individuelles*, comme on peut le voir dans le Tableau 8 ci-dessus, et apparaît en proportion égale avec les éléments diversifiés dans les *enquêtes collaboratives*.

En ce qui concerne *l'appartenance de l'activité*, nous observons que la focale est principalement mise sur l'activité propre ainsi que sur l'activité générique. Quant à la *temporalité*, l'activité filmée singulière située dans un *Temps -1* est mise en relation avec l'activité habituelle, générique et située dans un *Temps H*, afin d'interpréter et d'expliquer l'activité singulière dans un mouvement de *contextualisation*. La confrontation de ces deux types d'activité se fait souvent avec un regard évaluatif sur l'activité singulière par rapport à l'activité générique, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous :

ENQ1\_BAS [12 :38] Voilà donc c'est typique là. J'aime bien insister auprès des enfants pour qu'ils participent, posent des questions [...] et du coup je fais exprès de questionner un enfant vers la droite, vers la gauche, derrière, devant, pas forcément toujours ceux qui lèvent la main. Voilà mon but c'est en fait de les activer un petit peu (rires).

#### Séquence B : élément initial (in)déterminé diversifié

Dans ce type de séquences, l'élément initial introduit par un·e participant·e est approfondi dans l'espace collectif et confronté à un ou plusieurs autres points de vue, comme le montre l'exemple suivant :

ENQ2\_SEP [20 :18] Moi je ne vois pas la même chose parce que je trouve qu'ils sont quand même assez captivés. Faudrait qu'on revoie pour être sûrs, mais il me semble que tu, que Stella tire, le... Ce que les élèves ont dit, en fait, il y en a un qui répond quelque chose et puis, en jouant la comédie, elle montre que ce n'est pas possible en fait.

Les séquences de diversification proposent un *objet* à interpréter et à analyser de différents points de vue, à partir de différents cadres interprétatifs (théoriques, expérientiels) permettant d'amener d'autres contextualisations. La diversification n'entraîne pas automatiquement une resignification de l'élément initial, car les nouvelles manières de contextualiser peuvent être rejetées par le/la participant·e qui a introduit l'élément initial. Cette séquence permet d'ouvrir un horizon de possibilités d'interprétation de l'objet analysé.

Les séquences de diversification se retrouvent presque uniquement dans les moments *d'enquête collaborative*, il semble beaucoup plus difficile de diversifier son point de vue dans les *autoconfrontations individuelles*, à moins que les chercheur·es ne proposent un revisionnement de l'activité filmée qui amène l'auto-confronté·e à considérer des éléments non vus auparavant. L'élément initial porte sur l'activité filmée (*Temps -1*), soit *mienne* soit *singulière*, tandis que l'activité générique (*Temps H*) permet d'interpréter et d'expliquer différemment l'activité investiguée.

#### Séquence C : élément initial (in)déterminé problématisé

Ces séquences sont caractérisées par la problématisation de l'élément initial. Dans cette situation, les participant·es confrontent des points de vue, voire négocient le sens, afin de parvenir à un accord sur *ce qui pose problème*, ce que relève l'exemple qui suit :

ENQ1\_STE [10 :39] C'est vrai que du coup par rapport à la question comme il y a les deux images, tu vérifies quoi ? Le mot lapin ? Ou l'idée du lapin dans l'histoire ? Parce que là il y a les deux

La problématisation nécessite la présence, au moins implicite, d'un élément autre, c'est pourquoi ces séquences comportent également une diversification et se retrouvent essentiellement dans *les enquêtes collaboratives* et peu dans les *autoconfrontations individuelles*, sauf si l'élément a déjà été problématisé antérieurement par l'auto-confronté-e.

Ce mouvement de *décontextualisation*, qui permet d'identifier *ce qui est en tension* dans la situation, implique une focalisation sur une activité générique située dans un *Temps H*, comme le montre l'exemple. Il permet de sortir d'une situation *singulière* ou *mienne* pour construire la « contradiction systémique intérieure » au niveau générique (Engeström et Sannino, 2011, p. 371).

Séquence D : élément initial (in)déterminé resignifié

Les resignifications sont des séquences de transformation de la signification originale de l'élément initial. La resignification est le produit d'une problématisation, exprimée implicitement ou explicitement dans la séquence, d'un changement de point de vue et/ou d'un revisionnement forçant une *décontextualisation* de l'élément initial. La resignification rétablit une situation d'équilibre en construisant une signification renouvelée de l'élément initial dont les participant-es conviennent collectivement et qui, dans la séquence du moins, n'est pas remise en question.

Elle peut générer, dans une certaine mesure, une transformation de l'activité visée ou au moins une intention de changement : les données montrent que le *Temps +1* apparaît avant tout en lien avec les éléments resignifiés. Par ailleurs, on constate que l'activité resignifiée est avant tout une activité *singulière* ou *mienne* et moins une activité générique.

ENQ2\_BAS [19 :35] Ben, le fait de théâtraliser, peut-être que ça va faire prendre conscience aux élèves ce qu'on attend d'eux. Mais le risque, selon moi, c'est que justement ça va amener une certaine excitation. Au risque de peut-être en perdre certains, parce qu'on les voit discuter entre eux, rigoler, etc. Donc ça va engendrer du bruit. Du coup, je pense que ça peut être négatif.

[27 :19] (Visionnage du film)

FOR 1 [27:20] Les élèves ils sont comment là pour vous, dans vos nez d'enseignants?

BAS [27:27] Ben ils sont captivés. Ils sont, ils sont concentrés j'ai l'impression.

FOR 2 [00:27:31] Regardez la photo. Imaginez-vous envoyer cette photo-là à votre directrice et vous dites « regarde mes élèves quand je fais classe ». Qu'est-ce qu'elle dit votre directrice?

STÉ [27:38] Y a l'autre là...

SEP [27:40] Ça va. 3 élèves sur heu...

BAS [27:42] C'est plutôt cool.

CP [27:43] Ils sont plutôt attentifs.

BAS [27:45] La majorité elle est là quoi.

Cet exemple illustre un mouvement de *recontextualisation* : une problématisation suivie d'une négociation de sens de l'extrait visionné amène une nouvelle perception du contexte. L'activité resignifiée intervient majoritairement dans les *enquêtes collaboratives*, car elle nécessite de la diversification. Elle représente l'objectif ultime d'un espace de formation conçu comme espace d'actions encouragées visant la croissance tant de l'expérience des participant-es que de la culture professionnelle commune (genre professionnel). En effet, une telle séquence offre aux participant-es un pouvoir d'agir augmenté pour comprendre et projeter leur activité future dans une situation qui a été contextualisée, décontextualisée puis recontextualisée.

Nous avons également identifié deux autres séquences qui interviennent dans le corpus et sont intéressantes à plusieurs titres.

Séquence E : Élément indéterminé généré par les échanges et/ou le (re)visionnement lors de la formation

Cette séquence est caractérisée par la génération d'un élément indéterminé, d'un déséquilibre par l'espace de formation lui-même en *Temps 0*. La séquence commence par la description ou l'interprétation d'une activité par les participant·es. Dans cette première analyse, aucun élément indéterminé n'est identifié ou verbalisé. C'est le (re)visionnement, le point de vue ou l'apport d'un autre élément par un·e autre participant·e qui fait émerger une contradiction dans l'activité analysée, produisant une indétermination. Dans la suite des échanges, les différentes significations apportées par les participant·es conduisent à modifier le point de vue sur l'élément investigué, parvenant, dans certaines situations, à résoudre l'indétermination.

Comme on le voit dans l'extrait suivant, un épisode peut démarrer avec un élément déterminé pour STE qui devient, au fil des échanges, un élément indéterminé, source d'une nouvelle enquête. C'est ainsi l'activité de formation qui crée un déséquilibre pour un·e participant·e ou pour le collectif.

ENQ2\_STE [11 :13] Et en fait quand j'ai regardé à la fin, ben il y a un élève il a fait un animal qui devait partir en pleurant et pis il a repris ce « maman j'ai peur ». Donc je me suis dit ça, ça montre bien que passer par l'état mental, puis leur demander à eux de se mettre à la place et de eux dire les phrases, ça peut leur permettre de mieux s'approprier l'histoire et de mieux la sortir. [...]

BAS [16 :16] Ouais, ben moi je trouve que là, il y a clairement un problème de compréhension de la consigne. Ils ne comprennent pas exactement ce que Stella...

FOR 1 [16 :23] Toi tu as l'impression qu'ils ne comprennent pas...

BAS [16 :25] Ouais moi en tout cas, j'ai l'impression que les élèves comprennent pas tout à fait ce qu'ils doivent dire. Enfin, [...] ils comprennent, mais ils n'arrivent pas à formuler correctement comme ils devraient le dire. [...]

SEP [17 :41] Moi un peu pareil, moi, je n'ai pas... Enfin, ce n'était pas une question de consignes. Mais je vois que c'est difficile pour les élèves de se mettre à la place des personnages. Et puis de nouveau. Attente, heu... Voilà « Attentes d'enseignants » versus « Ce que les élèves sortent ». On sent que Stella, elle attend quelque chose qu'elle n'obtient pas...

Séquence F : Resignification d'un élément indéterminé sans problématisation explicite

Enfin, nous avons repéré une dernière séquence typique dans laquelle l'introduction d'un nouvel élément dans l'espace collectif de formation résout un déséquilibre par rapport à un élément initial indéterminé. Dans un premier moment, un élément indéterminé est thématiqué dans l'espace collectif de formation. Deux cas de figure peuvent alors exister : soit, dans la succession des tours de parole, chaque participant·e apporte son point de vue sur cet élément, ce qui permet de résoudre la tension. Ce changement de perspective produit une resignification de l'élément en tension. Dans l'autre cas de figure, un extrait vidéo est revisionné et grâce à la prise en compte d'éléments non vus préalablement, les participant·es reconsidèrent l'activité et sa signification, faisant ainsi disparaître le déséquilibre initial, comme le montre l'exemple suivant :

ENQ1\_SEP [05 :02] Parce que moi j'ai compris qu'avant, quand il leur a fait ouvrir la boîte à mémoire, du coup tu dois dire ce que tu as dans la tête et il me semblait qu'il n'y avait pas d'image justement [...]

FOR [05 :09] Bah le gros avantage du film c'est ça c'est que tu dis : j'ai l'impression que. C'est pas long, c'est une minute, on re-regarde et vous allez voir...

STE [05 :18] Je sais pas peut-être que là c'était le lapin que tu voyais pas...

FOR 1 [05 :20] Vous allez voir des choses que vous ne voyiez pas jusqu'à l'instant. [...]

(Visionnage du film) [05 :35 à 05 :51]

SEP [05 :51] Après il dit : est-ce que vous voyez bien alors qu'il n'y a pas d'image donc... ça veut [...] dire qu'il y a quelque chose qui a été travaillé avant.

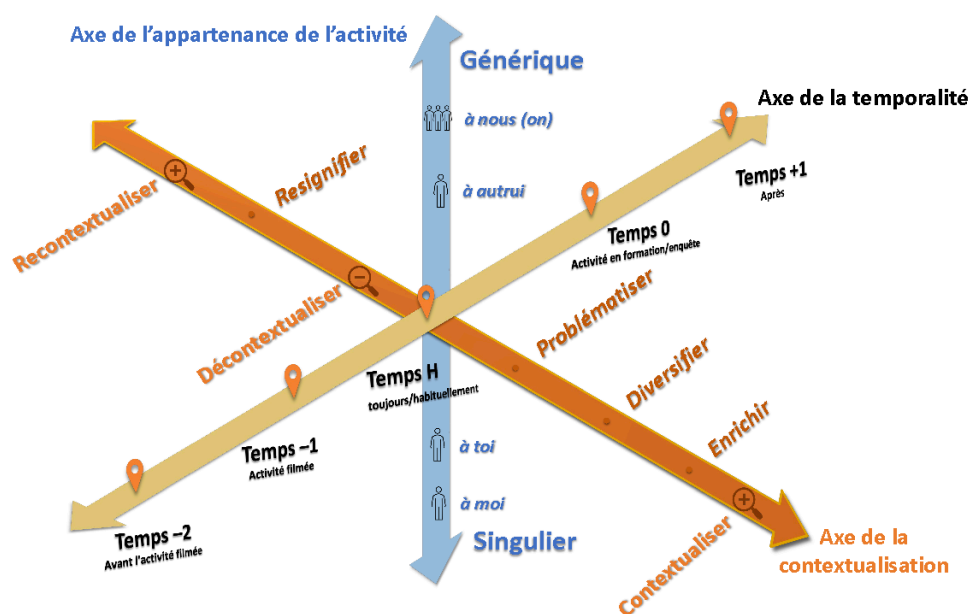
## 5.6 Des perspectives pour enrichir l'action de formation

L'identification de ces différentes séquences typiques nous amène à proposer aux formateurs/trices une *modélisation en trois axes* leur permettant de saisir et faire évoluer les éléments en temps réel dans les échanges entre participant·es. En fonction de ceux-ci et des extraits vidéos à disposition, ils peuvent essayer de

1. enrichir ou diversifier l'élément sur lequel l'enquête porte en sollicitant soit le point de vue d'autres participant·es ou en amenant le leur ; soit en revisionnant la vidéo librement ou en pointant des moments précis ;
2. approfondir ou non l'élément proposé par un·e participant· ;
3. amener un nouvel élément sur lequel faire porter l'enquête ;
4. problématiser ou faire problématiser l'élément par les participant·es ;
5. resignifier ou faire resignifier l'élément par les participants·es.

Dans ces différents cas de figure, le/la formateur/trice fait évoluer les éléments nourrissant l'enquête, soit pour accompagner la recherche de pistes, soit pour identifier les stratégies utilisées par les participant·es dans la résolution d'un problème de métier. Le (re)visionnement de l'activité peut également permettre de remettre en question la signification d'un élément dans les échanges, que ce soit lors des autoconfrontations individuelles ou des enquêtes collaboratives. Du point de vue de l'encadrement d'enquêtes collaboratives, il est important d'identifier ces différentes pistes pour les formateur/trices, car cela leur donne accès aux préoccupations professionnelles et aux stratégies auxquelles les enseignant·es recourent dans leurs pratiques réelles. Les formateur/trices peuvent ainsi faciliter l'évolution des échanges sur trois axes en jouant sur la temporalité, l'appartenance de l'activité et le mouvement de *contextualisation - décontextualisation - recontextualisation* comme le représente le schéma ci-dessous.

Figure 5 : Modélisation de trois axes pour orienter les échanges dans les enquêtes



## 6. Conclusion

Par rapport à notre ambition de rendre compte des dynamiques de *contextualisation / décontextualisation / recontextualisation* présentes dans les verbalisations produites dans différents espaces de formation et d'identifier la structure de séquences typiques d'échanges favorisant ces dynamiques, nous concluons d'abord sur l'intérêt de la méthodologie proposée. Les six séquences typiques décrites ci-dessus ne prétendent pas être exhaustives et figées, mais montrent bien l'intérêt qu'il y a à croiser les différents indicateurs dans l'analyse de l'évolution des éléments pour mieux saisir la dynamique des échanges. Dans nos prochaines recherches, nous viserons à préciser encore le codage pour saisir de manière plus complète l'évolution des éléments. Cela devrait permettre d'affiner les analyses, par exemple pour mieux différencier ce qui relève de l'idéal *versus* de la culture de métier dans l'activité générique, les différences entre enrichissements de sa propre activité versus celle d'autrui entre les *autoconfrontations* et *enquêtes* ainsi que de contraster les resignifications générées par le visionnement vidéo *versus* par les interactions verbales. Il restera également à expérimenter, du point de vue des formateurs/trices accompagnant ce type de dispositifs de formation, si la modélisation proposée les aide à susciter de telles séquences et à identifier les axes sur lesquels positionner les échanges pour les déclencher.

Par rapport à l'identification de séquences typiques d'échanges favorisant les dynamiques de *décontextualisation / recontextualisation*, nos données font apparaître que la séquence de resignification est la plus complète. Elles témoignent également du potentiel de formation des enquêtes collaboratives enrichies par la vidéo qui nous apparaissent être des dispositifs à favoriser dans les projets de formation continue qui visent à accompagner les enseignant-es dans leur appropriation ainsi que dans la mise en œuvre de nouveaux moyens d'enseignement avec les élèves.

Comme le montrent nos résultats, l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement génère des difficultés professionnelles propres à sa compréhension, à sa mise en œuvre et à la transformation des pratiques d'enseignement. Son accompagnement par une formation continue sous forme d'enquête collaborative aide à identifier et à traiter, dans un collectif professionnel, les problèmes de métier que l'appropriation de cette méthode renouvelle. Un tel accompagnement permet de construire une évaluation partagée relative aux éléments liés à cette nouvelle prescription en analysant collectivement les activités réalisées en classe. Il amène également les participant-es à décontextualiser les pratiques singulières en problématisant les dilemmes que cette méthode pose. Cette démarche conduit à une recontextualisation par la construction de sens à partir des significations subjectives propres

à chacun-e et de la négociation de sens réalisée dans l'espace collectif. Ainsi, la formation articule le *sens prescrit* (les connaissances théoriques sur lesquelles repose la méthode), les différents sens issus des expériences individuelles avec la resignification construite collectivement. Cela concourt à l'émancipation et à la professionnalisation des participant-es dans la construction d'un jugement professionnel partagé.

## 7 Références

- Brouwer, N. (2022). *Using Video To Develop Teaching*. Routledge.
- Brouwer, C.N. et Robijns, F. (2014). In Search Of Effective Guidance For Preservice Teachers' Viewing Of Classroom Video. Dans B. Calendra et P.J. Rich (dir.), *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice* (p. 54-67). Routledge.
- Chan, P.Y.K. et Harris, R.C. (2005). Video Ethnography and Teachers' Cognitive Activities. Dans J. Brophy et S. Pinnegar (dir.), *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation. Advances in Research on Teaching, Volume 11* (p.337-375). Emerald Group Publishing Limited.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans F. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Peeters.
- CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires) (2020). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. [En ligne]. <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-comparaisons-internationales-2020-la-formation-continue-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-deducation/>
- Colestock, A. et Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Crinon, J., Bautier, É. et Delarue-Breton, C. (2012). Chapitre 7. Discours enseignant, tâches et activités des élèves. Dans J. Beckers (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (p. 191-212). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2012.01.0191>
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. Théorie de l'enquête*. PUF.
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2(2), 255-286. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Duchastel, J. et Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela* [En ligne], HS-15 | 2014.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Engeström, Y. et Sannino, S. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387, Doi: 10.1108/09534811111132758
- 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). Éditions Octarès.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: PUF.
- Lussi Borer, V., Flandin, S. & Muller, A. (2018). Referentiality in Secondary Teachers' Video Observation of Others' Teaching. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 18 (1) [En ligne]. Repéré à <http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/referentiality-in-secondary-teachers-video-observation-of-others-teaching>
- 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 du Québec.
- Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p.305-315). PUF.

- Muller, A. & Lussi Borer, V. (2018). Chapitre 4. Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. Dans : Cyrille Gaudin éd., *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 95-115). Paris: L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.geffa.2018.01.0095>
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Seuil.
- Sherin, M. G. et Russ, R. S. (2014). Making sense of teacher noticing via video. Dans B. Calandra, et P. Rich (dir.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (p. 3-20). Routledge.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et la formation. *Recherche & formation*, 92, 19-38.
- Tripp, R. T. et Rich, J. R. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.
- van Es, E. A. et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Woods, P. (1987). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Routledge.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans B. Karsenti et L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (p. 141-163). De Boeck.

---

# PROFESSIONNALISATION ET ÉMANCIPATION LORS DE L'ÉVALUATION DES PRATIQUES PAR VIDÉOSCOPIE

*Laurent Perriard, ES ASUR, l.perriard@es-asur.ch  
Christophe Gremion, HEFP, Christophe.Gremion@hefp.swiss*

---

## Résumé

Cet article explore la professionnalisation des ambulanciers en formation initiale lors de l'évaluation de leurs pratiques par vidéo. Deux méthodologies sont comparées, une évaluation externe basée sur l'observation de deux experts et une évaluation qui donne aussi la parole à la personne en formation sur la base de l'analyse d'une trace vidéo de sa pratique. Les propos des étudiant·es interviewé·es donnent à voir que l'approche utilisant la vidéo, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et le feedback d'experts stimule la réflexion critique et le développement professionnel. Cette approche semble transformer le processus d'évaluation, passant d'une contrainte à une opportunité d'apprentissage et d'autonomie, encourageant la réflexion et le développement des compétences professionnelles.

**Mots-clés :** professionnalisation, analyse de pratique, vidéoscopie, évaluation participative, conception de l'évaluation.

## 1. Introduction

À l'instar de multiples écoles professionnelles, l'ES ASUR - l'Ecole Supérieure d'Ambulancier et de Soins d'Urgence romande - doit relever de nombreux défis en lien avec l'évolution de la profession. En effet, comme le mentionne une récente étude observationnelle rétrospective (Vuilleumier et al., 2021), les ambulanciers suisses doivent acquérir et maintenir des compétences pour traiter des menaces vitales, mais également être en mesure de prendre en charge une grande variété de patients de faible gravité ayant des besoins complexes, besoins parfois composés de multiples pathologies chroniques. Pour reprendre ce que proposent Mayen et Lainé (2014, p. 51), les situations professionnelles pour lesquelles les (futurs) ambulanciers doivent être préparés semblent correspondre à ce que ces auteurs définissent comme des « *situations dynamiques* », constituées de nombreux facteurs indépendants de l'action du professionnel qui interviennent dans le processus de transformation, d'évolution et de recherche d'équilibre de la situation. Il semble alors cohérent d'attendre de ces (futurs) professionnels qu'ils ne sachent pas seulement prendre de bonnes décisions et poser les meilleurs gestes dans des situations souvent inattendues et uniques, mais également, comme nous l'évoquent les résultats de Vuilleumier et al., (2021), qu'ils soient en mesure de remettre en question les normes métiers et qu'ils les fassent évoluer. L'ambulancier en devenir pourra ainsi faire évoluer le *genre* professionnel ainsi que son propre *style* (Yvon et Veyrunes, 2014, p. 141-144). En regard des défis professionnels rencontrés par ces futurs ambulanciers, il semble important de leur permettre de développer des outils facilitant la prise de décision et la démarche réflexive, actes constitutifs des compétences opérationnelles visées. En s'appuyant sur ces constats, les enseignants de l'ES ASUR œuvrent à donner plus de place au développement de ces compétences professionnelles pour ne pas centrer leur action uniquement sur la transmission de savoirs ou de savoir-faire. C'est dans ce but qu'ils utilisent fréquemment la simulation, comme le propose Horcik (2012, p. 132), afin « de travailler en situation de travail global comprenant à la fois l'environnement et l'activité dans un contexte plus ou moins critique » et plus ou moins complexe. À cette fin, la simulation est un moyen didactique très utilisé à l'ES ASUR tant pour les moments de formation que pour ceux d'évaluation en « situation authentique de travail » (Scallon, 2007).

Si les options pédagogiques ont rapidement évolué dans le but de développer l'autonomie réflexive des futurs professionnels du préhospitalier, les dispositifs d'évaluation, encore très centrés sur l'évaluateur, se concentrent surtout sur les résultats (Younès et al., 2020, p. 254) et possèdent un caractère relativement rigide. Par exemple, les évaluations pratiques certificatives sont organisées sous forme de simulation durant laquelle l'étudiant prend en charge un patient acteur. Une fois la séquence terminée, les experts (1 enseignant et 1 expert de la pratique professionnelle) portent un jugement sur la base de leurs observations durant l'action. La récolte des données se fait par la prise de notes. L'analyse se mène à huis clos entre enseignant et expert. Un feed-back est ensuite transmis à l'étudiant environ une semaine plus tard sous forme de note (de 1 à 6) et d'une grille critériée commentée. Dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contrainte et de soumission (Jorro, 2015) et nous nous questionnons sur le caractère potentiellement déprofessionnalisant d'une évaluation ainsi conçue.

Compte tenu des défis auxquels les futurs professionnels devront faire face, de l'évolution de la profession en lien avec les mutations du marché et de la société en général, il nous paraît essentiel de nous poser la question de l'ingénierie des évaluations afin de rendre l'évaluation efficace, professionnalisante, voire émancipatrice.

Partant de deux idées centrales suivantes, que 1) l'autoévaluation est plus formatrice que l'évaluation externe (Vial, 2006) et que 2) l'analyse de vidéo est un temps privilégié pour pratiquer la co-évaluation en croisant autoévaluation et évaluation d'un expert (Allal, 2004 ; Vial, 2006), nous proposons dans cet article l'analyse d'une expérimentation qui fait intervenir une part d'autoévaluation socialisée (regard sur sa propre pratique en présence d'un pair ou d'un expert, en opposition avec l'autoévaluation *stricto sensu* (Allal, 1999)) sur base d'analyse vidéo. Cette évaluation certificative intermédiaire intervient à mi-chemin entre le début et la fin du curriculum d'ambulancier ES.

Enfin, cet article relate et analyse l'expérimentation d'un dispositif d'évaluation médié par de la vidéoscopie (Larose et Ottereyes, 2019) et par un entretien d'autoconfrontation en situation de travail

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

<sup>2</sup> Au moment où nous rédigeons ce texte, un projet de réforme de la formation initiale des enseignants est en cours d'élaboration. Il prévoit une masterisation de la formation. Celle-ci sera dispensée en quatre années, conjointement par les Hautes Écoles et les Universités.

simulé. Il propose des pistes de compréhension du processus d'évaluation non plus dirigée ou guidée par une source externe. La potentielle transformation des perceptions de l'évaluation ainsi que des perspectives d'avenir des personnes en formation sont également discutées.

## 2. Regard théorique

### 2.1 L'évaluation au service de l'apprentissage

Pour Dominicé (2006, p. 75), l'évaluation (au sens générique du terme) et la formation sont étroitement liées, mais peuvent parfois entretenir des rapports conflictuels. D'une part, l'évaluation peut être perçue comme une contrainte pour la formation, car elle impose des objectifs et des procédures à suivre. Certains enseignants ou formateurs auront tendance à percevoir la formation comme un prérequis nécessaire à l'évaluation, cette dernière mesurant, durant le processus, les progrès et les résultats des apprenants. D'autre part, l'évaluation et la formation ne sont pas forcément en opposition, elles peuvent être complémentaires et travailler ensemble de manière constructive. En effet, l'évaluation peut prendre le rôle de fil rouge ou de gouvernail de la formation, pour autant que les compétences visées ne soient pas réduites à des micros objectifs car cette condition ferait courir le risque de voir la formation se transformer en bachotage (Hadji, 1992).

Comme certains auteurs (Gremion, 2016 ; Hadji, 2021 ; Younès et al., 2020), nous pensons que l'évaluation peut également entraîner des effets indésirables, comme par exemple le risque d'arbitraire en lien avec l'outil d'évaluation utilisé. L'échec scolaire pouvant conduire à une impression de double sanction, le sentiment de dévalorisation personnelle et une potentielle exclusion sociale. Il nous apparaît opportun de parler d'une sorte de tyrannie de l'évaluation pouvant engendrer de l'angoisse et de l'anxiété chez les individus qui craignent les conséquences de l'échec. Se pose alors la question de la potentielle « déprofessionnalisation » pouvant se manifester en raison de l'utilisation inappropriée de l'évaluation.

En évoquant l'évaluation dans la culture médicale, Giroux et Girard (2009, p. 195) parlent de « rite de passage dont certains peuvent avoir un impact négatif sur les individus et les systèmes ». Ces deux auteurs sensibilisent le lecteur au fait que le dénigrement ou l'humiliation de l'apprenant par le superviseur sont, selon leurs propos, « *encore trop souvent utilisés dans le but, avoué ou non, de stimuler sa motivation ou son apprentissage* ». Dans le même registre, ils font la distinction entre la position d'apprentissage *versus* la position d'évaluation. Ces deux auteurs nous rappellent ainsi qu'un apprenant en position d'évaluation aspire surtout à ce que sa performance soit perçue comme adéquate et conforme aux attentes du superviseur (ou évaluateur), en vue de transmettre une image extérieure positive de compétence. Dans cette posture, il aura tendance à montrer ce qu'il sait faire et à masquer ses points à améliorer ressentis comme des faiblesses. En opposition, l'apprenant en position d'apprentissage peut s'avérer plus confiant. Il sera potentiellement davantage centré sur sa progression, ses apprentissages ainsi que sur les moyens pour y parvenir (Giroux et Girard, 2009).

Partant du principe que la formation d'ambulancier fait partie des formations professionnalisantes (Wittorski, 2008), elle doit permettre aux personnes en formation de devenir des professionnels compétents, par exemple en sachant tirer des apprentissages de leurs erreurs. Dans ce sens, il semble alors plus pertinent pour les enseignants de développer et promouvoir une sorte de culture de l'évaluation qui soit porteuse de sens ou émancipatrice (Younès et al., 2020) afin que ces futurs professionnels soient à l'affût des opportunités d'apprendre, en testant davantage et/ou en osant exposer ouvertement leurs forces et leurs points à améliorer. En d'autres mots, ils expérimenteront la fin d'interdiction de se tromper (Blondel, 2011) et ne manqueront plus d'occasions d'apprendre.

En regard de ce qui précède, les appréciations pédagogiques en lien avec le dispositif présenté dans cet article sont issues des perspectives psychologiques dites « à courant humaniste » dont Dominicé (2006), Hadji (1999, 2021), Maubant (2020), Perrenoud (2001) et Richard (2021) en sont (entre autres) les représentants. Il semble utile de rappeler que l'évaluation (certificative intermédiaire), ici dans un contexte d'ingénierie pédagogique, devrait être au bénéfice de l'apprenant et lui permettre d'en tirer des informations utiles pour son avenir professionnel. En tant qu'évaluateur, il est donc important de se mettre « au service de son «client» (c'est-à-dire l'apprenant) » (Dominicé, 2006, p. 81) et de travailler

avec lui à la compréhension du sens de l'appréciation fournie par l'évaluation et en discuter ensemble. Cela peut aider l'apprenant à mieux comprendre ses points forts et ses points faibles, à déterminer ses besoins de formation supplémentaires et à élaborer un plan d'action pour son développement professionnel futur. De cette manière, l'évaluation peut devenir un outil de soutien et de motivation pour l'apprenant, plutôt qu'une source de peur, de stress ou de frustration (Giroux et Girard, 2009 ; Hadji, 2021). Hadji parlera d'une transformation du rôle de l'évaluation souvent perçue comme « juge suprême » en un instrument plus proche d'un « GPS » (2021, p. 72). Le GPS, doté de fonctionnalités avancées par rapport à une boussole, permet une prise de conscience plus aisée : « vous vous êtes perdus et n'avez pas encore atteint votre destination ». L'évaluation ainsi rendue formatrice (participante à la construction et compréhension des critères et de l'exigence), l'étudiant ne peut plus « se perdre » ou « être surpris d'être perdu ».

À ce stade de la réflexion, même en milieu de curriculum, l'évaluation est principalement perçue comme certificative. Les qualités formatrices de l'évaluation en deviennent quasi inexistantes. Néanmoins, avec l'approche que nous envisageons, l'ambition est de centrer l'évaluation sur l'apprenant. Elle fournirait des retours essentiels pour sa progression. La société, y compris le secteur de la formation, requiert cependant des reconnaissances officielles de compétences. C'est là l'objectif de l'évaluation certificative. Les évaluations certificatives et formatives, bien que distinctes, sont complémentaires et indispensables. Elles constituent un système complexe, selon la notion de complexité décrite par Morin (2008). Le travail de conception de ce dispositif repose en grande partie sur la position médiatrice de l'évaluation (Dominicé, 2006, p. 81). Le travail d'ingénierie analysé et présenté ici tente de placer l'évaluateur comme créateur d'occasions d'échanger, sans pour autant lui retirer le travail de la certification.

Dans cette perspective, en plus des aspects certificatifs, les responsables de l'ingénierie de ce dispositif ont décidé d'y associer, en partie, le paradigme de l'évaluation formatrice, dont la particularité est de considérer que la tâche et son réalisateur forment un système (Vial, 2012).

## 2.2 La simulation, réfléchir sur sa pratique et le rôle de l'autoévaluation en débat.

La simulation se définit comme « toute tâche ou situation professionnelle reconstruite à l'aide de divers moyens et exploitée dans le cadre d'un dispositif pédagogique à des fins d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation » (Jouquan et al., 2013, p. 280). Dans les professions de la santé, la simulation est un moyen didactique souvent utilisé, tant pour les formations de base que pour les formations continues, dans le but de permettre aux étudiants de développer leurs compétences professionnelles en situation. L'étudiant peut commettre des erreurs et ces dernières n'entraîneront aucune conséquence sur le patient. Si les erreurs n'ont aucune conséquence « de soins », il semble important de ne pas négliger les effets que la mise en situation et le regard des autres peuvent avoir chez la personne en formation.

Une séance de simulation est généralement constituée de 3 phases principales. La première sert d'introduction : les consignes et le cadre de l'exercice sont négociés et les objectifs de formation discutés. La seconde phase est la simulation proprement dite. Elle recouvre en général un scénario qui concernera des situations professionnelles de l'activité habituelle, incidentelles ou peu rencontrées dans la vie professionnelle quotidienne. La troisième phase est constituée du débriefing. En contexte de formation, cette dernière a lieu immédiatement après l'épisode de simulation. Ces trois phases correspondent à une partie de ce que Kolb (1984) appelle l'apprentissage expérientiel. Selon ce paradigme, l'apprentissage procède toujours à partir d'une expérience ou expérimentation (phase 2 de la simulation) suivie d'un processus réflexif qui vient alimenter la construction d'abstraction (phase 3 de la simulation). Pour Pastré (cité par Horcik, 2012), la reconstruction et une mise en intrigue sont opérées au cours du débriefing par les participants au travers de l'analyse de leur propre performance. En se remémorant la simulation, et pouvant ainsi anticiper la suite des événements, les acteurs procèdent à une réorganisation de leur expérience. Cette étape est d'ailleurs considérée comme élément-clé de l'apprentissage par la simulation.

En contexte d'évaluation certificative, cette troisième phase n'a pas lieu, ou, du moins, pas immédiatement. L'autoévaluation se fera généralement entre les personnes en formation, de manière

non formelle. Un feed-back construit par des experts est fréquemment fourni aux personnes en formation, généralement plusieurs jours après l'épreuve.

S'engager dans une situation simulée représente une prise de risque lors de laquelle l'étudiant, en immersion, s'expose au regard de ses pairs. L'étude de Savoldelli et al. (2005) montre que 25 % des participants identifient le stress, l'environnement intimidant, la peur du jugement du formateur et des pairs comme des freins à l'utilisation de cette méthode pédagogique. Pour d'autres auteurs, le stress ressenti lors d'une séance de simulation sera d'autant plus marqué s'il s'agit d'une évaluation certificative (Perbet et al., 2014).

De la même manière que Giroux et Girard (2009), Saussez et Allal (2007) proposent de réfléchir aux conditions favorables à l'utilisation de l'autoévaluation pour stimuler la réflexion sur la pratique. Pour ces auteurs, le paradoxe « apprendre ou réussir » semble être un écueil majeur en situation d'évaluation certificative. Ils ont constaté que plus les personnes en formation progressent dans les années d'étude (et donc plus le poids de la certification est important), plus les étudiants ont tendance à déclarer recourir à des stratégies d'évitement. Saussez et Allal (2007, p. 124) utilisent des métaphores pour définir ces stratégies, comme *le renard* (ma ruse me permet d'éviter les pièges, je flatte et j'obtiens ce que je désire), *Caliméro* (c'est trop injuste ! J'accepte les critiques, mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures) ou encore *l'âne* (jamais je ne bute sur la même pierre, cependant, je cherche le bâton et la carotte qui me feront avancer) pour ne citer que ces trois. Ces métaphores illustrent ainsi, de « manière imagée, diverses façons de fonctionner durant ces interactions formatives » (p. 114).

Dans une logique de professionnalisation du métier d'ambulancier, il semble alors important de rendre ces futurs professionnels de l'urgence acteurs de leur propre évaluation pour contribuer au développement de leur professionnalisme. Il nous paraît important d'accroître la capacité des personnes à prendre en charge le développement de leurs compétences professionnelles et, par conséquent, de leur rétrocéder le pouvoir de décider des orientations qu'elles souhaitent donner à leur formation, tout en tenant compte de toutes les contraintes et occasions favorables liées aux systèmes de formation.

Les dispositifs qui soutiennent l'autoévaluation peuvent inclure des instruments, des interventions d'autrui et des évaluations mutuelles. L'autoévaluation consiste en une implication forte du sujet dans un processus d'évaluation. C'est un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur concernant l'effectuation de sa propre activité ou de ses résultats. Si l'autoévaluation est entièrement déléguée aux personnes en formation, il subsiste malgré tout un certain risque de « tourner en rond » au moment de l'analyse. La prise de distance est facilitée par l'intégration des points de vue d'autrui et de références externes (Saussez et Allal, 2007,).

Toujours en se basant sur les métaphores utilisées par Saussez et Allal (2007, p. 43), l'autoévaluation semble « *prisonnière* » entre deux pôles. Certaines personnes en formation reconnaissent adopter des stratégies de conformisme (*caméléon*), d'embellissement (*paon*) ou d'autres stratégies d'évitement. C'est par exemple le cas lors d'entretiens annuels, qui, par ailleurs, constituent une pratique prescrite d'autoévaluation socialisée, étant surdéterminée par les enjeux de la réussite, tant pour les études que pour la carrière. Dans cette dernière condition, les personnes adoptent parfois des stratégies privilégiant leur réussite plutôt que leur développement professionnel.

D'un autre côté, malgré un contexte contraignant, certaines personnes adoptent une démarche d'autoévaluation authentique. Celle-ci leur permet de développer leur confiance en elles-mêmes, leur esprit critique et leur capacité à se positionner comme un professionnel autonome pouvant rendre des comptes (Saussez et Allal, 2007, p. 44).

Compte tenu des éléments présentés, nous nous questionnons sur les conditions sécurisantes à mettre en œuvre pour permettre aux apprenants engagés dans des pratiques d'autoévaluation socialisées de se développer professionnellement, même en situation d'évaluation certificative (Spill et Gatin, 2019).

### 3. Méthodologie

Nous nous sommes intéressés à mieux comprendre quel type d'espace évaluatif était offert aux étudiants en intégrant la co-évaluation, entre un expert et une personne en formation (Allal, 1999), médiée par de la vidéoscopie. Nous avons cherché à explorer (de manière comparative) quelles stratégies les étudiants mobilisent lorsque les enseignants organisent un espace évaluatif composé ou non d'analyse vidéo et de discussion avec les experts responsables de la validation des apprentissages effectués. Dans le but de rendre explicites ces stratégies, nous nous sommes basés sur les métaphores utilisées par Saussez et Paquay (1994) pour analyser les stratégies auxquelles les étudiants déclarent recourir dans des situations d'autoévaluation socialisée.

Quatre duos ont été sélectionnés sur une base volontaire. Le niveau de formation était identique pour toutes les personnes en formation (début de 3ème et dernière année de formation ES, dans la même école et dans la même classe). L'expérimentation est intervenue après une interruption de 4 mois durant laquelle les étudiants ont pratiqué dans leur service d'ambulance respectif (stage).

Une séance de simulation a été organisée, d'abord de manière traditionnelle (simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate). Un *focus group*, réunissant les étudiants et faisant suite à cette première séance de simulation, a été organisé en demandant aux participants de se positionner et/ou de raconter leur expérience sur la base des métaphores proposées par Saussez et Paquay (1994).

Une deuxième séance de simulation a ensuite été conduite (directement à la suite de la première), cette fois de manière expérimentale (simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels). Là encore, un *focus group* a été conduit selon les mêmes modalités que lors de la première séance de simulation. Les personnes en formation ont été invitées à parler librement de leur expérience, en s'appuyant pour ce faire sur la liste des métaphores proposées par Saussez et Paquay (1994).

Les propos des étudiants et des experts impliqués ont été recueillis pour comprendre les effets de cette expérimentation sur les conceptions du rôle de l'évaluation, sur l'influence de l'exercice d'autoévaluation sur la confiance et l'autonomie des étudiants. Les *focus groups* ont été enregistrés à l'aide d'un smartphone puis retranscrits par les chercheurs eux-mêmes à l'aide du logiciel hypertranscribe©. L'analyse des données a ensuite été réalisée de manière catégorielle avec, comme cadre théorique, les métaphores de Saussez et Paquay (1994) dans le but d'explorer et de comparer les stratégies déployées par les personnes en formation.

Afin d'enrichir notre compréhension de l'expérience, nous avons procédé à une analyse de contenu des discours issus des *focus groups*. La stratégie d'analyse a été conçue pour souligner les systèmes de sens et les modèles similaires ou distincts entre la première séquence de simulation (simulation suivie d'une évaluation à huis clos) et la deuxième séquence (simulation, autoévaluation, évaluation mutuelle, évaluation par les experts et débat sur les jugements professionnels). Tout le matériel collecté a été segmenté et trié dans des catégories préétablies, à l'aide des métaphores et leurs définitions. Les éléments que nous avons jugés similaires ont été regroupés. Chaque unité de sens n'a été classée que dans une catégorie.

Tableau 1 : Légende du tableau

| Détail de la stratégie de classement/rassemblage des données par catégorie (métaphores)                                                                                                                                                                                                                             |                                                   |                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verbatims récoltés et regroupés                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Choix de la catégorie (Métaphore) par les auteurs | Signification de la métaphore selon Saussez et Paquay (1994)                                                                            |
| « À part le fait que ça fait un moment qu'on n'a pas pratiqué, depuis le mois de juin qu'on n'a pas fait d'ateliers pratiques, ben ça revient pis voilà quoi [L17-18 ; H2]<br>« Comme H2 le disait, ça fait depuis juin qu'on n'a pas fait de prise en charge donc il faut se remettre dans le bain » [L30-31 ; H3] | Caliméro                                          | « C'est trop injuste ! » J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures. |

#### 4. Résultats

##### 4.1 Focus groupe 1 (séquence de simulation 1, se composant d'une séquence de simulation suivie d'une évaluation à huis clos par des experts sans restitution immédiate des résultats)

Le contenu des discours suggère qu'au sein de la séquence de simulation, les étudiants sont enclins à accepter les critiques. Toutefois, ils attribuent souvent les imperfections à des facteurs externes. À titre d'exemple, citons les étudiants H2[L17-18] et H3 [L30-31]. Pour eux, les problèmes rencontrés pendant la simulation sont dus à un manque d'ateliers pratiques depuis juin. Quant à H1, il témoigne d'un mécontentement résigné. H3 parle du caractère instable et en « zone grise » de l'intervention simulée. Il apparaît également que les opinions et jugements exprimés par les étudiants tendent généralement à refléter ceux de l'enseignant ou de l'évaluateur. L'étudiant H1 [L48-49] mentionne qu'il ne peut contester l'évaluateur et, en fin de compte, son point de vue concorde avec celui-ci. En dehors de l'analyse du discours des étudiants, lorsqu'il s'agit de se positionner sur les métaphores, les quatre étudiants affirment « jouer le jeu ». Ils tentent de se présenter tels qu'ils sont tout en espérant éviter les pièges.

##### 4.2. Focus groupe 2 (séquence de simulation 2, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels)

La structure de la séquence de simulation numéro 2 semble favoriser une posture d'« étudiant-chercheur ». En discutant avec l'expert et en revoyant les images, les étudiants font des allers-retours. L'étudiant F[L13-15] paraît d'avantage réévaluer sa performance, se focalisant sur les éléments pertinents lors de l'échange avec l'expert. La métaphore de *l'aigle* semble appropriée ici. F indique adopter une démarche exploratoire, cherchant des solutions tout en appréciant l'accompagnement de ses guides : « les retours avec les évaluateurs, je trouve cela très intéressant » [F,L13-15]. Cette expérience semble encourager la quête d'une orientation professionnelle et la collecte de conseils pour progresser. À l'image de *la fourmi* qui, été comme hiver, accumule continuellement les recommandations et observations de ses enseignants pour ne jamais être prise au dépourvu.

## Classement des unités de sens par catégorie

| Séance de simulation 1 – simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                   |                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verbatims récoltés et regroupés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Choix de la catégorie (Métaphore) par les auteurs | Signification de la métaphore selon Saussez et Paquay (1994)                                                                                                         |
| « On est venu, on a fait ce qui avait à faire, et puis voilà, sans forcément être content » [L12-13 ; H1]<br>« À part le fait que ça fait un moment qu'on n'a pas pratiqué, depuis le mois de juin qu'on n'a pas fait d'ateliers pratiques, ben ça revient pis voilà quoi [L17-18 ; H2]<br>« Comme H2 le disait, ça fait depuis juin qu'on n'a pas fait de prise en charge donc il faut se remettre dans le bain » [L30-31 ; H3] | <i>Caliméro</i>                                   | « C'est trop injuste ! » J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures.                              |
| « Je ne peux pas les contredire en fait, donc pour moi, entre l'évaluation qu'eux ont faite et puis moi ce que j'ai ressenti, pour moi c'est assez similaire quand même » [L48-49 ; H1]                                                                                                                                                                                                                                          | <i>Caméléon</i>                                   | Ma couleur affichée est celle des professeurs, je suis conforme à l'avis qu'ils ont émis sur moi dans les commentaires.                                              |
| « L'agneau. Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis, j'espère ne pas tomber dans la gueule du loup » [L80-82 ; H2]<br>« Donc 4 agneaux, OK, super » [L88 ; C]                                                                                                                                                                                                                                                | <i>Agneau</i>                                     | Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis. J'espère ne pas tomber dans la gueule du loup.                                                          |
| Séance de simulation 2 – simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels.                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                   |                                                                                                                                                                      |
| « mais attends reviens en arrière à *** c'était ça, OK donc c'est hyper intéressant » [L13-15 ; F]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Aigle</i>                                      | J'ai une vue très large sur l'ensemble de la situation ; mais je perçois également le détail ; je fonce sur celui-ci si besoin est ; sinon je suis patient et dégagé |
| « Cette fois je suis plus en mode explorateur ce coup-ci. » [L66 ; F]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <i>Explorateur</i>                                | Je cherche une voie d'accès à la profession, je parle de mes problèmes et des solutions apportées. J'attends un peu d'aide de mes guides                             |
| « Après le débriefing qu'on a fait [...] je dirais fourmi » [L70-71 ; H1]<br>« Cela te met vraiment le doigt dessus, c'est vraiment ça que tu dois bosser » [L84-85 ; F]                                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Fourmi</i>                                     | Été comme hiver, j'enregistre les conseils et remarques de mes professeurs ; sans arrêt, j'emmagasine afin de ne pas me trouver démuné.                              |

| Séance de simulation 1 – simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate                                                                                                                                                                                                                                                                    |             |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--|
| Catégories a posteriori                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |             |  |
| « Le fait de se voir à l'image [...] cela confirme en fait mon gros souci de leadership [...] c'est vrai de voir après en image ça te fait comme un électrochoc » [L4-7 ; F]<br>« Tu es au courant des erreurs que tu as faites, de revoir les choses pis te dire à ben ça s'est passé comme ça ou c'est un enchainement de choses qui a mené à ce résultat » [L145-146 ; H1] | Vidéoscopie |  |
| « Les retours aussi avec les évaluateurs, je trouve que c'est vachement intéressant parce que le fait de se revoir non » [L13-15 ; F]                                                                                                                                                                                                                                         | Feed-back   |  |

Hormis la posture *d'agneau* (je suis franc et je me montre tel que je suis) qui revient dans les deux dispositifs, les résultats nous montrent que les étudiants ont adopté des postures de *Caliméro* (attribution causale externe) et de *caméléon* (acceptation et intégration inconditionnelles des commentaires émis par les professeurs, applicationniste) dans la simulation 1. Dans la deuxième simulation, la perception est toute autre et les étudiants se sont vus *aigles* (distanciation et observation fine), *explorateurs* (demandeur d'aide et de conseils professionnels) et *fourmi* (demandeur de, ouvert aux conseils et remarques) (Saussez et Allal, 2007, p. 124).

Certains éléments émergent a posteriori comme l'utilité de la vidéoscopie pour analyser sa propre activité. Cela pourrait permettre une meilleure distanciation et une observation plus précise. De plus, l'entretien avec les évaluateurs est mis en avant par les étudiants. Ils le perçoivent comme un moment propice pour solliciter de l'aide et des conseils de professionnels expérimentés, dans l'optique de transformer leurs pratiques futures.

## 5. Analyse et discussion

En comparant les différentes postures « perçues » ou « incarnées » entre les séquences de simulation 1 (ingénierie conventionnelle) et 2 (ingénierie expérimentale), les résultats montrent une distinction intéressante.

Lors de la séquence 1, les personnes en formation semblent plutôt adopter une posture ayant pour but de réussir (Saussez et Allal, 2007) et non d'apprendre. Ils semblent également démontrer une posture « d'évaluation » avec, comme objectif, réussir, même s'ils doivent masquer leurs faiblesses (Giroux et Girard, 2009).

Alors que l'erreur est nécessaire pour apprendre (à condition que l'erreur ne soit pas considérée comme une faute, mais comme un écart entre un « espéré » et un « constaté »), il semble raisonnable de dire que dans sa version conventionnelle (simulation 1), l'évaluation est plutôt perçue comme un rite de passage avec une valeur formatrice variable d'un individu à un autre. La notion de réflexivité peut également être discutée. En adoptant une posture de type *Caliméro*, les étudiants semblent avoir tendance à accepter les critiques qui leur sont faites, mais à attribuer les raisons de leurs erreurs à des causes externes. Par exemple, l'étudiant H2 indique que sa prestation n'était pas conforme aux « attentes perçues », car cela faisait un moment qu'il n'avait pas été impliqué dans une simulation. H3, lui, indique que cela fait plusieurs mois qu'il n'a pas réalisé de prise en charge. Ceci pourrait être partiellement expliqué s'ils n'avaient pas eu l'occasion de travailler. Or, cette expérimentation intervient alors que chacun d'entre eux a œuvré dans son service de sauvetage respectif durant 4 mois. Même si les experts engagés dans les évaluations de cette expérimentation ont fait preuve de bienveillance, dans cette situation, l'évaluation reste externe et l'autoévaluation est probablement limitée à quelques échanges entre les deux intervenants. Sans pour autant décrier son utilisation (qui a fait ses preuves

durant les années précédentes), cette version de l'évaluation en situation de simulation semble avoir tendance à éloigner l'acteur principal de l'évaluation. Aucune forme de crainte ou de stress n'a été perçue, mais la frustration était perceptible ou même verbalisée. Cela vient questionner l'utilité de l'évaluation ainsi organisée. Pour reprendre ce que Dominicé propose (2006), l'évaluation ainsi construite semble être utile à l'étudiant pour obtenir son diplôme ou une validation de progression (à l'année suivante par exemple), plutôt qu'être un outil à son service permettant de travailler le sens de l'appréciation fournie. Cela vient également questionner sa réelle compréhension de ses points forts et ses points faibles sa manière de déterminer ses besoins de formation supplémentaire ou le plan d'action qu'il pourra élaborer pour son futur.

Deux autres stratégies sont prédominantes. En adoptant une stratégie de *caméléon* ou encore d'*agneau*, l'étudiant risque de se limiter à l'appréciation externe tout en espérant que les experts ne découvrent pas ses faiblesses. En partant du principe que pour travailler dans des situations d'urgence dynamiques, constituées de nombreux facteurs indépendants de l'action du professionnel, ces stratégies ne sont pas au service du développement des compétences. Il semble que nous nous rapprochons de ce que Gremion (2016) appelle une forme de « déprofessionnalisation ».

L'analyse de la version 2 de l'évaluation semble mettre en lumière une sorte de renversement qui incite à libérer l'évaluation de la peur en substituant la coopération à la compétition. En adoptant des stratégies d'*aigle*, d'*explorateur* et de *fourmi*, l'espace proposé semble perçu comme un espace « créateur d'occasions d'échange » (Dominicé, 2006, p. 81) avec les personnes en formation. Il semblerait qu'un moment soit créé au sein de l'évaluation où l'étudiant confronte ses schèmes à la situation vécue autour d'un dialogue entre les personnages observés sur la vidéo, l'étudiant et un pair expérimenté. L'évaluation ainsi organisée se rapproche de ce que Figari et Gremion appellent une évaluation dialogique (2020, p. 263). Selon ces mêmes auteurs, dans ces conditions, l'évaluation semble être un levier de développement. H2 dira : « La discussion avec les experts, avec l'appui de la vidéo comme ça s'est fait, cela m'a beaucoup aidé. Je ne vais pas ressortir la même chose d'ici. Clairement. » Ainsi, l'évaluation ne semble plus uniquement là pour contrôler et/ou valider, mais pour permettre d'accroître les compétences par la transformation.

Un autre élément de discussion, dans la version 1, est que l'évaluation se rapproche plus du contrôle que dans la version 2. Le fait que la dimension formatrice soit plus évidente l'éloigne de la logique de contrôle. L'évaluation devient un point de repère pour la formation, un moment de formation et non de rendre des comptes. La dimension de contrôle, qu'elle intervienne en fin de formation ou durant le cursus (année, semestre, etc.), est certainement nécessaire pour des questions de pilotage et de promotion. Il faut toutefois l'utiliser lorsqu'elle répond à ces deux objectifs. Tous les moments de pratique ou de simulation ne doivent pas être pensés comme des moments de contrôle, au risque de faire fondre les espaces-temps de formation. C'est un risque que la version 1 (simulation puis hétéroévaluation) fait courir à la formation professionnelle, chez les ambulanciers comme ailleurs. Une systématique se met en place. Chaque simulation est observée, évaluée, et est surtout notée. Cette note n'est pas informative puisqu'elle entre dans le calcul des moyennes de fin d'année. Dès lors, dans chaque exercice et tout au long de l'année, prendre des risques et montrer ses faiblesse (faire l'*agneau* en somme) représente un risque pour la promotion de l'étudiant. Noter chaque simulation semble soutenir les postures de *Caliméro* et de *caméléon*.

Certains signes d'évaluation dialogique (Gremion et Boucenna, 2021) sont présents comme le verbalise H2 : « C'est intéressant de pouvoir se revoir puis de se dire », ou encore F : « J'aurais dit à ben oui en plus je l'ai mise et je l'ai enlevée donc je m'en serais rendu compte ». Dans ces deux situations, les étudiants semblent s'adresser un message à eux-mêmes, bien qu'à la troisième personne, comme s'ils s'entretenaient avec un autrui interne (se dire à soi-même) et non externe (le dire à l'expert).

Dans la version 2, nous percevons également des signes d'analyse interne entre différentes normes, entre différents systèmes de valeurs permettant à l'étudiant d'ajuster régulièrement ses structures (Bourgeois et Nizet, 2015). Par exemple : « *Je ne pense pas que ça influence ma vision de ce qui est attendu du métier (genre) {...} je pense, enfin voilà en tout cas moi j'ai l'impression de comprendre ce qu'on attend [H2]* ou encore F « *Être confronté à la réalité pour laquelle on n'est pas forcément conscient. C'est hyper bien quoi* ». Lors de la simulation 2 (en comparaison à la simulation 1), la nécessité de recevoir un feed-back est également mise en avant. La ressource externe (accompagnement de l'expert) est utile quand elle n'est

ni unique, ni permanente, mais lorsqu'elle intervient « à propos » : « *Le fait de pouvoir en discuter avec les experts, du pourquoi du comment, même sans vouloir protester, ou n'importe quoi, je pense que c'est une très bonne chose* » [H1] ; « *d'avoir les avis de personnes qui nous observent depuis l'extérieur et qui vont nous apporter des points qu'on n'aura même pas remarqué* » [H2].

Dans la version 2, nous retrouvons une logique de professionnalisation du métier d'ambulancier, au sens de Saussez et Allal (2007, p. 99). Malgré la pression de l'évaluation que l'étudiant peut subir, le futur praticien semble être acteur de son évaluation. Elle contribue au développement de sa professionnalité. L'évaluation peut être perçue comme levier de développement. L'expert semble quitter son rôle de maitre, pour celui d'accompagnant, sans oublier sa nécessaire présence pour la validation des compétences professionnelles en vue d'exercer un métier exigeant, nécessitant un haut degré de sécurité, au service de la population.

Cette expérimentation met en évidence les tensions existantes entre les pratiques d'évaluation/normalisation (simulation n°1) et celles d'évaluation/développement formatif (simulation n°2). Il semble possible de ne plus évaluer pour émettre un classement relatif à une norme (ce qui peut être vu comme une menace), mais plutôt évaluer pour valoriser, valider et favoriser les apprentissages (Younès et al., 2020, p. 253).

Cela nous conforte dans l'idée de questionner la façon dont l'évaluation est conçue. Une posture d'accompagnement qui combine l'auto-évaluation ainsi qu'un référentiel externe semble être un moyen de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par l'étudiant.

L'utilisation de la vidéoscopie est perçue comme un moyen efficace pour prendre du recul sur les pratiques professionnelles et favoriser l'apprentissage. Elle semble également révéler l'accompagnement par un expert comme un véritable soutien aux étudiants pour mieux comprendre la norme et l'adopter progressivement.

## 6. Conclusion

Il ne s'agit pas ici de condamner l'évaluation traditionnelle, ni de la bannir des formations professionnalisantes. Au contraire, comme évoqué précédemment, les évaluations certificatives et formatives sont complémentaires et indispensables. Il importe plutôt de mettre l'accent sur le fait que, pour que ces pratiques soient aussi en mesure de soutenir l'apprentissage professionnel et la réflexion, elles doivent prendre en compte le paradoxe qui existe entre « apprendre » et « réussir » (Giroux et Girard, 2009).

Dans cet article, nous nous sommes questionnés sur les formes d'évaluation et d'autoévaluation dans la formation des ambulanciers à l'ES ASUR. Il semblerait que, pour que l'évaluation soit efficacement mise au service des apprentissages, la conception de ces dispositifs nécessite de réfléchir à l'évaluation comme un espace permettant le développement de compétences nouvelles, dans la construction de sa professionnalité. Par exemple, notre expérimentation montre que, même en situation d'évaluation, un entretien avec un expert (conseiller) disponible pour analyser des situations avec l'étudiant semble davantage porteur qu'un modèle plus classique, dans lequel la relation expert-étudiant se termine directement après une séance de simulation. L'analyse de notre expérimentation souligne la complémentarité des aspects certificatifs et potentiellement formateurs de l'évaluation. Il nous semble judicieux de réfléchir à une ingénierie de l'évaluation qui cherche un équilibre entre « contrôle » et « espace de développement ». Un espace de développement sans certification n'apparaît pas viable. À l'opposé, sans espace de développement, la signification des résultats pour les étudiants semble appauvrie. Nos résultats tendent à montrer qu'il est possible qu'un étudiant puisse se percevoir plutôt en situation d'apprentissage que d'évaluation (Giroux et Girard, 2009) lors d'une évaluation certificative. Dans la situation d'évaluation et d'autoévaluation appuyée par vidéoscopie, le processus d'évaluation semble ne plus être dirigé ou guidé par une source externe. Il semble se transformer en une sorte d'accompagnement permettant la création d'espaces de dialogues admettant des allers et retours entre différentes normes et systèmes de valeurs. Dans ce contexte, l'étudiant peut ainsi ajuster régulièrement ses structures de connaissances pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontre (Bourgeois et Nizet, 2015).

Le dispositif d'évaluation que nous avons expérimenté (autoconfrontation vidéo) semble déléguer le rôle de témoin externe à l'outil numérique (Gremion et Bouccena, 2021). Plutôt qu'un monologue initié par un expert, il semble qu'un dialogue s'instaure entre l'étudiant en activité, l'étudiant regardant son activité (une seule et même personne) et un pair plus expérimenté (un expert). Ce dernier semble mettre en débat les tensions identifiées afin que l'évaluation serve de levier pour le développement professionnel, mais aussi pour la construction identitaire de l'étudiant afin de favoriser l'autonomie et rendre les étudiants flexibles, capables, ajustables (Hadji, 2012). « Pour l'essentiel, ces dispositifs visent à amener l'étudiant à participer en tant qu'acteur central à l'évaluation du développement de ses compétences professionnelles » (Saussez et Allal, 2007, p. 112).

En plus de mener l'expérience avec un plus grand nombre d'étudiants, des pistes d'intérêt se dégagent entre l'expérience menée et une analyse selon un autre angle, par exemple le prisme de l'évaluation formatrice. Dans ce modèle, fortement inscrit dans le paradigme constructiviste, l'évaluation est pensée comme source d'apprentissage. Par l'analyse du travail de tiers et l'analyse de sa propre activité, l'étudiant construit sa compréhension du *genre* professionnel. Il l'utilise pour comparer sa pratique, d'abord dans un souci de conformité de celle-ci, mais aussi, lorsque ses compétences sont plus développées et consciencisées, dans une démarche plus critique, participant à l'identification et au développement de son style professionnel.

Cette quête d'évaluation formatrice, au cœur des stratégies visant à protéger le désir d'apprendre et l'investissement en formation (Bourgeois et Nizet, 2015, p. 66), poursuit l'idée d'être utile à la démarche de professionnalisation des étudiants ambulanciers.

Forts de ces constats exploratoires, nous pensons que de multiples possibilités d'innovation en matière d'évaluation émancipatrice sont encore possibles, pour autant qu'évaluation ne rime pas systématiquement avec notation. Pour approfondir nos réflexions, il est désormais pertinent de poursuivre la collecte de données à une échelle plus vaste. Il serait bénéfique de croiser les analyses entre différents chercheurs pour accroître la fiabilité des résultats. Ceci pourrait, par la suite, nous permettre de revoir certains dispositifs d'évaluation sur la base de connaissances scientifiques et techniques.

## 7. Bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck Université.
- Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1087974ar>
- Blondel, C. (2011). *L'éducation positive : Claire Blondel at TEDxLyon* [ted talks]. <https://www.youtube.com/watch?v=aMLm6DPfvc>
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Dominicé, P. (2006). Les tiraillements des évaluateurs. *Lien Social*, 75-85.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? Dans *Evaluations, sources de synergies* (p. 250-267). ADMEE Europe.
- Giroux, M. et Girard, G. (2009). Favoriser la position d'apprentissage grâce à l'interaction superviseur-supervisé. *Pédagogie Médicale*, 10(3), 193-210. <https://doi.org/10.1051/pmed/20099991>
- Gremion, C. (2016, 19 décembre). *Évaluation et accompagnement réflexif : des risques de déprofessionnalisation ?* [thèse de doctorat]. UNI FR Fribourg.
- Gremion, C. et Bouccena, S. (2021). Les technologies numériques ... nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance. *IPTIC: Intégration pédagogique des TIC*, (1).
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. (3e éd.). ESF Editeur.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages* (2e éd.). ESF Editeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/faut-il-avoir-peur-de-l-evaluation--9782804168735.htm>

- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites d'une société de la performance*.
- Horcik, Z. (2012). Apprendre et travailler dans les environnements simulés. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.) *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.4697>
- Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot, M. et Parent, F. (2013). Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. Dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 245-283). De Boeck Supérieur.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall(UW-Madison Libraries)
- Larose, F. et Ottereyes, J.-A. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (HS 3), 127-141.
- Maubant, P. (2020). Les pratiques évaluatives en contexte de formation par alternance : entre reliance et accompagnement. Dans *Evaluations, sources de synergies* (p. 199-225). ADMEE Europe.
- Mayen, P. et Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant : développement durable et didactique professionnelle*. Raisons et passions.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Seuil.
- Perbet, S., Gerard, A., Gonnu-Levallois, S., Hamroun, N., Auboyer, C., Molliex, S., Schoeffler, P., Constantin, J.-M. et Bazin, J.-E. (2014). Évaluation du stress ressenti par les internes d'anesthésie-réanimation lors d'une évaluation sur simulateur haute-fidélité à mi-parcours du DES. *Annales Françaises d'Anesthésie et de Réanimation*, 33, A369. <https://doi.org/10.1016/j.annfar.2014.07.620>
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 25-28.
- Richard, E. (2021). Hadji, C. (2021). Les défis d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance. ESF sciences humaines, collection Pédagogies [références]. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (61). <https://doi.org/10.4000/edso.15028>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation, 28(3), 31-56.
- Saussez, F. et Paquay, L. (1994). *La coévaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. ICADOP.
- Savoldelli, G. L., Naik, V. N., Hamstra, S. J. et Morgan, P. J. (2005). Barriers to use of simulation-based education. *Canadian journal of anaesthesia*, (52(9)), 944-950.
- Scallion, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.
- Spill, C. et Gatin, A. (2019). Comment favoriser la sécurité psychologique des étudiants en soins infirmiers lors de l'enseignement des gestes et soins d'urgence par simulation, *Recherche en soins infirmiers*, 137(2), 62-76. <https://doi.org/10.3917/rsi.137.0062>
- Vial, M. (2006). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'Harmattan.
- Vial, M. (2012). L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques. Dans M. Vial (dir.), *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. (p. 241-307). De Boeck.
- Vuilleumier, S., Fiorentino, A., Dénéréaz, S. et Spichiger, T. (2021). Identification of new demands regarding prehospital care based on 35,188 missions in 2018. *BMC Emergency Medicine*, 21(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12873-021-00456-w>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Younès, N., Gremion, C. et Sylvestre, E. (2020). *Evaluations, sources de synergies*. ADMEE Europe.
- Yvon, F. et Veyrunes, P. (2014). Genre et Style. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.



---

# SE CONFRONTER AUX NORMES MÉTIERS À L'AIDE DE LA VIDÉOSCOPIE : UNE EXPÉRIMENTATION CHEZ LES ASSC

*Pauline Contesse, ESSC, pauline.contesse@ecoledesoins.ch  
Christophe Gremion, HEFP, Christophe.Gremion@hefp.swiss*

---

## Résumé

Cet article présente une expérience auprès d'une classe de fin de formation professionnelle à la santé et aux soins communautaires. Le but est de les accompagner au mieux afin de développer les compétences métier évaluées lors de la partie orale de leur **Travail Pratique Individuel**.

Partant du constat que les apprenti-es manquent de temps sur leur lieu de formation, un atelier de simulation et vidéoscopie est proposé pour rapprocher attentes institutionnelles de certification et réalité proche de leur futur métier.

Mot-clés : Bienveillance, Evaluation entre pairs, Évaluation formatrice, Gestion du stress, Analyse vidéo

## Problématique de départ

Dans le système de formation duale suisse (alternance école-entreprise), les apprenti-es travaillent trois à quatre jours en entreprise et un à deux jours en école professionnelle. La formation, qui dure trois à quatre ans selon les métiers, se termine par une série d'évaluations permettant d'obtenir le certificat fédéral de capacités (CFC).

A l'approche de cette échéance, la préoccupation majeure des apprenti-es n'est pas toujours d'élever leur niveau de compétence dans les branches professionnelles mais bien de décrypter le déroulement et les exigences de leur TPI (Travail pratique individuel)<sup>1</sup> afin de réussir cette épreuve certificative.

Dans la formation des assistant-es en soins et santé communautaire (ASSC) tout comme dans d'autres formations duales, une part des apprenti-es n'ont que rarement l'occasion de s'entraîner à certains gestes et bénéficient de trop peu de suivi sur le terrain. Ceci peut être dû à un manque de temps octroyé aux formateur-rices en entreprise (FEE) pour l'encadrement, à un manque de personnel, à un besoin de formation à l'accompagnement (Masdonati et Lamamra, 2009) et/ou à une moindre maîtrise des didactiques et pédagogies de l'alternance (Maubant et Gremion, 2022). Cette situation s'est aggravée lors de la crise du Covid, crise qui a mis tous les acteurs du système de santé sous pression. Pour ces raisons, la dimension anxiogène de cette évaluation finale, pour laquelle je dispense des formations et fonctionne comme experte aux épreuves du CFC, s'en est trouvée décuplée.

Une des compétences que je dois permettre à mes apprenti-es de développer, et que je dois également évaluer, concerne leur capacité à transmettre par oral, à un médecin ou collègue, les données exactes, pertinentes et complètes concernant la prise en charge de chaque patient-e. Cet acte de transmission est au cœur du bon fonctionnement d'un établissement médicalisé et, s'il est mal exécuté, peut mettre en danger la santé ou la vie d'autrui.

Partant de ces constats, j'ai eu envie d'expérimenter une nouvelle organisation de mon enseignement en articulant évaluation formatrice (Nunziati, 1990) et vidéoscopie (Lussi Borer et Muller, 2014). Une classe de 3ème année, que j'accompagne vers la qualification au CFC d'ASSC, a accepté de participer à l'expérimentation.

## Fondements théoriques et intentions de l'expérimentation

En m'inspirant de la démarche de didactique professionnelle par alternance et situation (Gremion, 2022), mon dispositif pédagogique s'est articulé en 5 idées-forces :

- La compréhension de la grille d'évaluation (annexe 1) et de ses critères d'évaluation (Nunziati, 1990, p. 48) par les apprenti-es appelle à anticiper mentalement la tâche et son résultat. Cette composante est essentielle pour permettre une compréhension précise du genre professionnel (Clot, 2017) attendu. Elle participe également au processus de renormalisation (Lussi Borer et Muller, 2014) qui permet aux apprenti-es de traduire ces critères, de se les approprier et de les internaliser (Figari et Gremion, 2020).
- Le développement et l'exercice d'une compétence ne se fait pas en écoutant un discours ou en complétant un questionnaire. Comme nous le suggère Maubant (2013), c'est en situations, réelles ou simulées, que la compétence sera mobilisée. L'analyse de sa propre pratique, via la trace vidéo, sera riche d'enseignement et représente une occasion de prise de conscience de son propre style et de renormalisation (Lussi Borer et Muller, 2014).
- L'autoévaluation, analyse de sa vidéo, à l'aide des critères officiels, vise deux intentions : prendre du recul sur sa pratique (Vial, 2000) et poursuivre le double travail d'appropriation-renormalisation cité précédemment, mais également d'affirmation-émancipation. Elle est ainsi le moment de comparaison entre un genre professionnel attendu et sa propre pratique et/ou son style (De Ketele, 2017).

<sup>1</sup> <https://ortravd.ch/professions/assc-assistante-en-soins-et-sante-communautaire-cfc/procedure-de-qualification>

- La participation volontaire à un dispositif aussi impliquant est une clef de l'engagement selon la théorie des déterminants de la motivation de Viau (2009).
- Enfin, des feed-back réguliers (Hattie, 2017), tant de la part de l'enseignante que de ses pairs, semblent être également un facteur facilitant l'apprentissage.

L'articulation de ces 5 choix didactiques est à l'origine de l'expérimentation présentée ci-dessous.

### Contexte de l'expérimentation

La classe de 3ème impliquée dans cette expérimentation comporte 23 apprenti-es que je suis depuis leur premier semestre, soit depuis trois ans.

Avant l'expérimentation, les apprenti-es ne connaissent que partiellement la grille d'évaluation - ce qui est également le cas des FEE qui encadrent la pratique en entreprise - et n'ont que peu d'expérience concernant la manière de présenter oralement un-e patient-e. La journée d'examen, à laquelle je souhaite préparer les personnes en formation, sans pour autant faire du bachotage, se déroule en 3 parties : préparation en amont d'un dossier écrit, matinée de pratique puis épreuve orale. Cette dernière est subdivisée en 3 temps : premier temps, récolte d'informations et construction de la présentation ; 2ème temps, 10 minutes de présentation d'un patient et 3ème temps, 30 minutes consacrées à un entretien d'évaluation sur la pratique du matin afin de valider les connaissances et compétences mises en œuvre. Mon expérimentation concerne les 10 minutes de présentation du patient.

Pour concevoir mon expérimentation, j'ai utilisé les deux documents officiels du TPI soit : la grille de préparation de celui-ci et la grille d'évaluation de la présentation (annexe 1). Sans modifier la grille, qui est commune pour toutes et tous quel que soit leur lieu de pratique<sup>4</sup>, j'ai choisi les critères qui me paraissent les plus pertinents et les ai mis en évidence. Pour l'activité, j'ai expliqué aux apprenti-es que je n'avais pas d'influence sur les facteurs externes de cette évaluation (date, grille, compétences, critères de réussite) mais que, par contre, je pouvais les accompagner et leur proposer un atelier facultatif d'entraînement sous forme d'évaluation formatrice. Je leur propose ainsi un atelier, une activité dans laquelle chacun-e a la possibilité de s'exercer, de s'entraîner en se filmant, de s'auto-analyser, d'avoir un feed-back constructif et individualisé de la part de l'enseignante ainsi qu'une confrontation des points de vue entre pairs, ingrédients constitutifs d'une part de l'évaluation formatrice.

L'atelier est aussi une occasion de conforter sa pratique en « suggérant au sujet soumis à évaluation une "auto-confrontation" à la norme ou au référentiel attendu » (Figari et Gremion, 2020, p. 257). Ainsi, l'expérimentation doit surtout leur permettre d'être plus compétent-es pour transmettre par oral le dossier d'un-e patient-e.

Suite à cette expérimentation, quelques entretiens, parfois filmés, ont été menés. Un échange plus formel, avec tout le groupe classe, a également été organisé, dans une logique de *focus groupes*, pour permettre à toutes et tous de partager leurs impressions de manière la plus spontanée et naturelle possible. J'ai également pu comparer les résultats de ce groupe avec les résultats des années précédentes pour me rendre compte des différences d'apprentissage.

### Expérimentation de l'activité

Nous sommes en mai, donc à *un mois* des examens finaux du CFC. La participation à l'atelier est facultative. Les 7 apprenti-es volontaires, sur la vingtaine que compte la classe, sont arrivé-es le matin, je leur ai distribué cette grille (annexe 1) dont les éléments les plus pertinents étaient mis en évidence dans une autre couleur.

Ensemble, nous avons pris du temps pour découvrir cette grille, la comprendre, s'interroger sur ce qu'ils souhaitent transmettre comme informations du patient, choix qui se fait en lien avec les spécificités de leur lieu de formation. Ils se sont entraîné-es entre pairs pour leur présentation. Je suis restée auprès d'eux durant tout le processus, disponible afin de les aider à bien comprendre les critères et à se les approprier.

<sup>2</sup> <https://www.vd.ch/themes/formation/espace-entreprise-formatrice/la-formatrice-ou-le-formateur-en-entreprise/>

<sup>3</sup> Dans ce texte, la première personne représente la co-auteurice de cet article qui est actrice de l'expérimentation.

Lorsqu'ils se sont sentis prêt-es, je me suis mise à disposition pour les accompagner dans l'exercice de présentation du patient. J'ai mis à disposition une caméra afin d'enregistrer leur prestation. A la fin de celle-ci, je leur ai fait un feedback à chaud, en relevant la pertinence de certains points de leur présentation et en les conseillant lorsque certaines informations ne semblaient pas utiles pour une prise en charge globale de la situation. Ensuite, je leur ai mis à disposition leurs vidéos, mes retours sous forme de mots clés et mon analyse de leur présentation. Le travail d'analyse (autoévaluation et évaluation mutuelle) sur base des vidéos s'est ensuite déroulé de manière autonome dans les groupes.

### Effets pour les apprentis

Les échanges avec les étudiant-es ont mis en évidence le fait que « filmer ces entretiens » a été très formateur pour eux. C'est principalement « pouvoir se regarder, s'écouter et s'analyser » grâce au support vidéo qui est mis en avant. En effet, lors de leur TPI et comme mis en évidence dans les critères (annexe 1), la présentation orale est évaluée par rapport à la pertinence des informations données, mais aussi sur le vocabulaire, la fluidité de l'expression, la pertinence et cohérence de l'analyse de leur propre grille. Pouvoir se regarder présenter et, ainsi, analyser et autoévaluer sa propre présentation a été l'élément relevé comme le plus formateur de leur part.

Ils ont pu également s'entraider dans la préparation de la présentation et de son analyse. Cette évaluation mutuelle a été source de motivation et d'enrichissement durant toute l'expérimentation et les retours, après leur TPI, ont été très positifs : ils ont pu verbaliser le fait de se sentir plus prêts et de moins appréhender cette partie orale de l'examen pratique final.

Cet atelier étant proposé sous forme volontaire, la pudeur et la gêne de certain-e-s apprenti-e-s à prendre la parole devant une caméra ou même face à moi a pu être un frein, ce qui explique peut-être la relativement faible participation. En effet, confronter sa pratique au regard (même bienveillant) de l'enseignant peut s'avérer difficile. Se confronter à sa propre image, à ce qu'elle renvoie avec ce qu'ils jugent comme imparfait ou perfectible, n'est pas simple. Je pense que l'exposition à sa propre image, via la vidéo, devrait être introduite plus tôt, de manière plus généralisée, dans notre formation.

### Satisfaction pour l'enseignante

Comme enseignante, ce qui m'a interpellé lors de la planification de cette expérimentation, c'est le peu de libertés dont nous bénéficions comme enseignant-es de branches professionnelles. Ceci est dû aux normes fédérales édictées par les organisations du travail (OrTra) pour viser une unité de formation dans toute la Suisse. Faute aussi aux plans d'études et au matériel didactique qui sont imposés ainsi qu'aux modalités de certification fixées par chaque canton. Dans ce contexte très guidant, il n'est pas simple de mettre en place des évaluations à visées formatrices, peu habituelles dans ce système de formation fortement coloré par les évaluations certificatives. Mais le retour des étudiant-es m'a permis de voir que le jeu en valait la chandelle.

Par mon expérimentation, j'ai pu rendre visible, aux yeux des personnes en formation, l'importance de maîtriser les bons gestes, mais aussi, surtout, d'avoir cette capacité à transmettre les bonnes informations d'un-e patient-e, au bon moment et à la bonne personne. Développer des compétences en lien avec le métier reste aussi un challenge, car, très souvent, les liens entre ce que les étudiant-es apprennent à l'école et en entreprise ne sont pas immédiatement visibles. Cette expérience m'a permis de capitaliser sur cette plus-value que l'alternance en formation représente.

Enfin, l'utilisation de la vidéo a permis de faire des parallèles entre les aptitudes et les attitudes des étudiant-es et de les amener vers cette réflexion essentielle : mes savoir-être sont-ils en adéquation avec la posture que la société attend d'un-e ASSC ? Se regarder en activité, observer sa pratique, son propre style et le confronter au genre professionnel attendu, là se trouve certainement pour moi le plus grand avantage de l'utilisation de la vidéoscopie couplée à l'évaluation formatrice dans ce cours.

Cette première expérimentation de l'apprentissage en situation, filmée puis analysée, semble très prometteuse et me donne envie de la reconduire. Pour les prochaines étapes, il sera important pour moi d'introduire cette démarche plus tôt dans le cursus. Que ce soit sur la base de la vidéo, du récit ou

<sup>4</sup> Les ASSC peuvent intervenir dans différents lieux tels que milieu hospitalier, gériatrie, psychogériatrie, néonatalogie ou soins d'urgence

de l'observation, j'aimerais également consacrer plus de temps pour partager, analyser et (s')évaluer en sous-groupes. Cette dimension de la réflexivité collective mériterait d'être encore plus exploitée tant elle semble s'imposer comme puissant levier d'apprentissage.

## Bibliographie

- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. (2017). Concilier norme et singularités : comment utiliser nos marges de liberté ? *Administration & Éducation*, 155(3), 85-102. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0085>
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Evaluations, sources de synergies* (p. 250-267). Les Presses de l'ADMEE.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 91-106.
- Hattie, J. (2017). *Apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Masdonati, J. et Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti·e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 332-353.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. et Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l') alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1-10.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'Harmattan.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.



---

# L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION COMME OUTIL PRIVILEGIE D'ACCES A L'EXPERIENCE AU TRAVAIL : POUR UNE APPROCHE REFLECHIE DE SES USAGES EN FORMATION

*Luc Ria, Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, luc.ria@ens-lyon.fr  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch*

---

Les textes produits dans ce numéro collectif témoignent du plus vif intérêt pour les modalités de vidéoformation avec une grande diversité d'approches théoriques et méthodologiques. Les différentes contributions s'attachent à identifier les effets produits par des dispositifs de vidéoformation<sup>1</sup> sur des adultes en formation, notamment dans le système éducatif, mais aussi dans celui de la santé : processus d'immersions mimétiques, expériences de projection par procuration, phénomènes de décentration des actrices et acteurs par rapport à leurs propres préoccupations à la suite de la confrontation à l'activité propre ou à celle de pairs, processus réflexifs induits par l'observation de ressources vidéoscopiques en fonction de leur propre expérience professionnelle, phénomènes de détermination d'éléments indéterminés dans l'expérience en situation professionnelle, mouvement de décontextualisation /recontextualisation de l'activité professionnelle, etc. Dans une méta-synthèse de la revue de littérature internationale, Gaudin (2025) confirme tout le potentiel de la vidéoformation, avec une diversité de visées immersive, compréhensive, comparative, transformative... Toutefois, selon lui, ce potentiel demande à être encore renforcé par de nouvelles recherches, car les effets de la vidéoformation sur les formé-es sont le plus souvent documentés en termes de motivation ou de cognition (sentiment d'efficacité, auto-évaluation, connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, observation et analyse d'une situation de classe), mais plus rarement en termes de transformations des pratiques professionnelles.

Aux nombreuses contraintes qui caractérisent l'usage de la vidéo à des fins d'accompagnement professionnel (recueils vidéo chronophages parfois complexes, nécessitant des conditions réglementaires de prise d'images pour l'ensemble des personnes engagées dans les situations filmées, mais aussi difficultés potentielles de réception de sa propre image...), s'ajoute la question du statut des entretiens qui sont conduits à partir des extraits filmiques. Conduire un entretien, pour dévoiler les dimensions cachées de l'activité professionnelle, consiste à considérer que la description des comportements observables ne suffit pas à la compréhension des situations de travail, notamment celles complexes et indéterminées qui se réalisent sous forte pression temporelle. Pour les saisir pleinement, il faut favoriser l'explicitation par l'actrice ou l'acteur des phénomènes vécus, de ses principales préoccupations, de ses dilemmes, des connaissances incorporées dans l'action, connaissances éphémères, qui peuvent, par l'entremise du langage, devenir des connaissances plus explicites et potentiellement partagées<sup>2</sup>. Dans cette perspective, la vidéo<sup>3</sup> constitue le substrat empirique, point de départ de l'enquête sur l'activité et l'entretien, le vecteur ou levier essentiel pour le dévoilement des phénomènes intimes qui échappent au point de vue extérieur. Là encore, la fiabilité des données recueillies, selon la multiplicité des techniques d'entretien possibles, alimente les débats scientifiques. Par exemple, pour Rix-Lièvre et Biache (2004), la nature de l'image, filmée par une

---

<sup>1</sup> Nous entendons ici toute modalité de formation initiale ou continue mobilisant des extraits vidéo pour observer, interpréter, analyser, évaluer l'activité observée avec pour but de transformer in fine l'activité professionnelle individuelle ou collective.

<sup>2</sup> On n'a pas besoin d'avoir conscience à l'instant t de tout ce que l'on sait sur son action, c'est-à-dire besoin de conscientiser en temps réel les moyens de sa réussite (en référence à Piaget, Réussir et Comprendre, 1974).

<sup>3</sup> D'autres traces d'activité permettent également de retracer l'expérience par les personnes, mais la trace vidéoscopique seule ramène l'activité encore non conceptualisée (Muller, 2019), ainsi que toutes ses composantes corporelles et non-verbales.

caméra extérieure, favorise une représentation en extériorité de l'activité ; ce qui risque de distordre (déformer) dans l'explicitation de l'expérience les liens avec la situation vécue précédemment. Ou encore, la conduite de l'entretien, avec un intervieweur animé par ses propres attentes de formation ou de recherche, peut favoriser l'expression d'éléments de généralité en décalage avec la situation professionnelle initialement observée.

### **L'entretien d'autoconfrontation comme « couteau suisse »**

Animés par ces questions théoriques et méthodologiques au sujet des statuts et des fonctions des techniques d'entretiens en lien avec les ressources vidéoscopiques, revenons sur les différentes contributions produites dans ce numéro collectif. La majorité d'entre elles recourent à l'entretien d'autoconfrontation comme un vecteur privilégié d'accès à l'activité professionnelle selon des visées variées de recherche et/ou de formation.

Lussi Borer et son équipe inscrivent leur recherche dans une visée compréhensive, cherchant à accéder à l'activité réelle des enseignant·es, c'est-à-dire aux compromis qu'ils ou elles mettent en œuvre pour agir, pour comprendre ce qu'ils ou elles font ou ne font pas, les raisons de leurs choix. Leur enjeu est de retracer la nature des éléments retenant l'attention des participant·es et d'analyser leur évolution selon les outils utilisés (entretien d'autoconfrontation et enquête collaborative). Pour Joinel Alvarez, l'enjeu est de mobiliser des traces d'activité comme support à l'explicitation du vécu en permettant à l'acteur de se remettre dans son contexte passé d'activité et de décrire ses actions, mais également ce qu'il pensait, prenait en compte pour agir, percevait. Si cette méthodologie de recueil reste dans la lignée d'une approche compréhensive de l'expérience au travail, le traitement des données constitue un protocole d'analyse original combinant des approches théoriques différentes.

Blondeau et ses collaborateurs produisent des capsules contenant des extraits d'entretien d'autoconfrontation en lien avec des situations de référence d'enseignement dans le cadre de stages. Ces ressources, produites dans une première visée compréhensive du travail ordinaire, sont visionnées secondairement – mais c'est le but premier de leur travail de production – à des fins de formation des étudiants et étudiantes pour qu'ils ou elles puissent se positionner par rapport à leur propre activité, émettre des avis, se projeter, bref, se professionnaliser à partir de ces ressources capacitanes. Neuhaus, dans le prolongement des travaux de Clot (2008), utilise quant à lui l'entretien d'autoconfrontation à des fins de formation, et notamment l'autoconfrontation croisée pour favoriser des jeux de ressemblance et de dissemblance entre l'activité d'enseignant·es débutant·es recueillie par elles et eux-mêmes avec celle de pairs.

Dans le cadre de la formation pratique en alternance à l'éducation préscolaire au Québec, Miville et ses collaboratrices proposent un dispositif de vidéoformation ancré dans une perspective développementale. Ce dispositif est fondé sur l'apport d'entretiens individuels de supervision à l'aide de captations vidéo des stagiaires dans leur contexte de classe. Un entretien d'autoconfrontation est réalisé, sur les traces enregistrées de l'entretien de supervision entre un·e stagiaire et une formatrice, lui-même conduit à partir d'une captation vidéo en classe de stage. L'entretien d'autoconfrontation est mobilisé ici comme un outil de recherche pour documenter comment certaines transformations de l'activité s'observent en contexte de formation, notamment comment l'analyse vidéo en entretien de supervision de stage rend possible de nouvelles actions. Perriard et Gremion décrivent et analysent l'expérimentation d'un dispositif d'évaluation médié par de la vidéoscopie et par un entretien d'autoconfrontation en situation de travail simulé. Ils montrent comment un dialogue peut s'instaurer entre l'étudiant·e en activité, l'étudiant·e regardant son activité (une seule et même personne) et un·e pair·e plus expérimenté·e (un·e expert·e). Enfin, Contesse et Gremion, dans le cadre de la formation des assistant·es en soins et santé communautaire, ne mobilisent pas d'entretien d'autoconfrontation, mais ils expérimentent un dispositif offrant une confrontation asynchrone : la formatrice filme l'activité des étudiant·es dans la situation professionnelle choisie et donne un feedback écrit sur celle-ci. Les étudiant·es visionnent ensuite et analysent seul·es leur vidéo et prennent connaissance du feedback donné préalablement par écrit. Ce double regard devient un instrument de prise de recul, d'autoévaluation et de co-évaluation dans l'esprit de l'évaluation formatrice proposée par Vial (2012).

Ainsi, selon les contributions, l'entretien d'autoconfrontation est utilisé comme un instrument de recherche et/ou de formation. Dans certaines d'entre elles, l'instrument apparaît comme « transparent », dans la mesure où il ne fait pas l'objet de considérations particulières quant à sa pertinence, à son utilisation et son utilisabilité (il est le vecteur, ou le vecteur parmi d'autres, d'accès à l'objet d'étude visé). Dans d'autres contributions, c'est son potentiel qui est interrogé, avec parfois des résultats qui n'apparaissent pas à la hauteur des attentes initiales. C'est le cas de Joinel Alvarez qui s'interroge sur les effets potentiels de ses relances lors des entretiens d'autoconfrontation, très orientées selon elle « cours d'action<sup>4</sup> » et exprime son intention de poursuivre son investigation en réalisant des entretiens d'autoconfrontation dans une perspective clinique<sup>5</sup>, pour obtenir des données d'une autre nature qui pourraient contribuer à l'enrichissement de son objet de recherche (l'exercice de l'autorité).

Ces doutes et ces questionnements illustrent à quel point les usages des outils d'enquête sont intrinsèquement liés, voire corsetés par les présupposés du cadre théorique dans lequel ils sont mobilisés. Dans une étude comparative sur l'influence des cadres théoriques sur les techniques d'entretien d'autoconfrontation, Jacq et ses collaborateurs (2022) estiment que le dialogue qui se construit sur l'activité lors de l'entretien n'est pas libre – il tient de l'exercice de style – et qu'il est nécessaire d'en avertir l'auto-confronté-e pour prévenir le sentiment de décalage qui peut naître de certaines questions ou relances orientées par tel ou tel cadre théorique.

Ainsi, les modalités mêmes de l'entretien d'autoconfrontation peuvent être de natures très contrastées, selon qu'il s'agit de documenter dans sa complexité l'activité qui s'est déroulée à l'instant *t* pour la modéliser et en faire potentiellement une ressource pour la formation (selon une orientation cours d'action), ou si c'est la documentation des contradictions, des tensions, des controverses professionnelles de l'activité qui est visée (selon une orientation clinique de l'activité). En étant mises au jour, ces tensions participent à la transformation de l'activité même, sans qu'une étape de description initiale ne soit forcément requise. Cette variété, à la fois dans les visées et les usages, en recherche comme en formation, montre tout le potentiel de ce type d'investigation de l'activité et de l'expérience humaine, mais aussi tous les malentendus ou surinterprétations pouvant advenir du fait d'un positionnement non suffisamment clarifié en amont du dispositif d'enquête choisi. Cette vigilance concerne prioritairement les chercheuses et les chercheurs qui ne sont pas toujours très explicites dans leurs modalités d'accès aux vécus professionnels et aux finalités de leurs démarches. Mais nous souhaitons aussi sensibiliser les formatrices et les formateurs pour qu'ils adoptent elles et eux aussi, un usage explicite et réfléchi des techniques d'accès à l'intelligibilité en première personne de l'activité professionnelle dans toute démarche d'accompagnement professionnel.

### **L'entretien d'autoconfrontation à la croisée des épistémologies**

Prenons l'exemple princeps de la genèse de l'usage de l'entretien d'autoconfrontation dans le programme de recherche du cours d'action de Theureau (1992) au milieu des années 80<sup>6</sup>. Celui-ci illustre comment les théoriciens fabriquent leurs observatoires scientifiques dans des « parcours d'action » (Latour, 1998), avec leur lot de tâtonnements, de découvertes inattendues (sérendipités), mais aussi avec des emprunts dans leur communauté de recherche. L'entretien d'autoconfrontation fut d'abord utilisé en psychiatrie dans une visée principalement curative. C'est von Cranach (1982) qui a repris l'entretien d'autoconfrontation en le détournant pour l'adapter à sa théorie de l'activité, dans une perspective d'éthologie humaine, selon trois niveaux : un niveau opérationnel (comportements) qu'il décrivait en décryptant la vidéo, un niveau cognitif documenté par un entretien d'autoconfrontation et un niveau social documenté à partir d'entretiens de confrontation à la vidéo d'une tierce personne. Pinsky et Theureau, influencés en 1985 par les travaux de von Cranach, ont repris pour leur compte l'entretien d'autoconfrontation en pensant en faire une méthode d'enquête « naturelle ». Inspirés au début par l'idée d'obtenir des données sur le travail des infirmières au cours même de leur travail (selon l'inspiration de Simon (1978) sur le « penser tout haut » en situation), ces deux chercheurs ont constaté que ce type de recueil *in situ* perturbait trop fortement les personnes impliquées dans

<sup>4</sup> Entretien à visée compréhensive dans le cadre du cours d'action de Theureau (1992).

<sup>5</sup> Entretien à visée transformative mettant l'accent sur les controverses de l'activité selon la clinique de l'activité de Clot (1999).

<sup>6</sup> L'analyse provient des écrits de Theureau (cf. bibliographie), et d'un entretien réalisé par Luc Ria (2024) avec Jacques Theureau sur les origines historiques et épistémologiques de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre du programme de cours d'action.

leur travail et qu'il leur fallait adopter des pratiques d'entretien indirectes (post-activité) et donc davantage « artificielles » (Theureau, 2010). L'entretien d'autoconfrontation est devenu alors, dans leur observatoire, une méthode différée, avec un protocole normé, valorisant l'expression de la conscience préreflexive définie par Sartre (1943) – entendue comme « conscience immédiate, incorporée mais accessible par l'explicitation » – au détriment du recueil synchrone, souhaité initialement par Pinsky et Theureau, de verbalisations simultanées pendant le travail.

Et c'est bien par l'inscription dans une épistémologie clairement identifiée que les méthodes directes ou indirectes d'enquête sur l'activité humaine au travail ou dans diverses activités sportives ou culturelles ont tout leur sens et toute leur pertinence. A ce titre, Theureau (2010) définit l'activité comme une organisation temporelle complexe, qui hérite de l'activité passée de l'acteur mais qui est aussi anticipatrice de ses perturbations et de ses réponses possibles dans un environnement particulier. L'activité est ainsi constituée d'expériences passées, d'expériences présentes et d'attentes potentielles des expériences à venir. L'enjeu dans l'entretien est alors de « re-liaison » l'acteur avec son environnement physique et social, pour qu'il « revivifie de l'intérieur son couplage acteur/situation » (au sens de l'événement<sup>7</sup> de Varela, 1989) et pour que les données verbales et gestuelles recueillies permettent de reconstituer la dynamique temporelle du flux de significations de son point de vue.

Procéder à un entretien d'autoconfrontation selon cette conceptualisation théorique spécifique (postulats de la conscience pré-reflexive et de l'événement), nécessite de solliciter la personne selon ces dimensions temporelles (synchronique et diachronique) pour documenter avec la plus forte granularité possible l'activité ici et maintenant, mais aussi sa dynamique de déploiement. Dans cette perspective, les données d'observation et d'enregistrement du comportement ne peuvent suffire. Pour Theureau (2010), c'est avant tout documenter la « conscience préreflexive », c'est-à-dire l'ensemble des perceptions, des connaissances, des émotions, des décisions qui se nichent de manière implicite pour la personne elle-même, mais dont elle peut rendre compte dans des conditions favorables de recueil (contrat de collaboration, transparence et confiance, attitude empathique et non évaluative de l'interviewer, temps d'entretien relativement proche de l'activité cible, etc.).

### La réflexivité au détriment du dévoilement de l'expérience vécue ?

Ce rappel historique souligne à quel point un positionnement théorique devrait enserrer dans des contraintes fortes celles et ceux qui l'adoptent : si l'entretien d'autoconfrontation de Theureau vise le dévoilement de la conscience préreflexive ou de la partie immergée de l'activité, il est essentiel d'éviter toute activité réflexive pendant l'entretien<sup>8</sup>, qui pourrait apparaître de manière spontanée de la part de la personne, ou induite sous l'impulsion de l'analyste. Ainsi, la priorité dans la conduite d'un entretien, selon cette ligne épistémologique, consiste à maintenir la personne en situation professionnelle ou bien à la remettre en situation par différents moyens indirects (entretien de remise en situation à partir de traces d'activité). Les deux leviers d'action ayant pour principal but de lui faire revivre le temps *t*<sup>9</sup>. Cet effort pour maintenir ou remettre la personne dans son activité oblige à limiter autant que possible l'émergence de moments réflexifs dans un exercice de dévoilement de l'activité réalisée. Toutefois, dans l'activité effective qui s'est réalisée, il y a forcément des moments de réflexivité située, noyés dans l'ici et maintenant, qui ne sont pas séparables de l'activité qui se déroule.

En forçant un peu plus le trait, nous pouvons affirmer que si l'activité réflexive est présente dès le départ dans l'entretien, elle tue dans l'œuf l'émergence de l'activité préreflexive qui seule, selon l'épistémologie du cours d'action, donne accès à l'expérience vécue, à l'activité réelle. Par contre, il est possible de procéder à un entretien d'autoconfrontation (nommé de second niveau) dans

<sup>7</sup> Dans la perspective de l'événement (Varela, 1989), l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la construction de cette situation. A chaque instant, l'acteur « fait émerger » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement. Dans cette acception, l'action et la cognition sont inséparables.

<sup>8</sup> C'est le point de vue de Theureau différent de celui d'autres chercheurs mobilisant d'autres épistémologies que nous esquissons dans les lignes qui suivent.

<sup>9</sup> D'aucuns font du cours d'action une « science de l'instant », alors que l'enjeu est de pouvoir modéliser la dynamique de l'activité significative sur des temporalités longues (jours, semaines, mois, années).

lequel peuvent se mêler, de façon difficile mais possible à séparer, activité réflexive et explicitation de la conscience préréflexive de l'activité passée. La priorité de Theureau est de produire des données scientifiques sur l'activité professionnelle<sup>10</sup>. La perte du rapport de l'actrice ou de l'acteur à son activité est synonyme pour lui d'une perte significative de qualité dans la documentation visée. Le second entretien (de deuxième niveau), constitue alors un point de bascule entre les données empiriques (volet épistémique de production de connaissances sur l'activité de travail) et l'analyse et l'élaboration de solutions d'action de remplacement, par exemple, dans les situations professionnelles dans lesquelles les personnes ont été observées. Bref, un point de bascule entre empirisme (modélisation de l'activité) et technologie (transformations des conditions de travail).

Le rappel historique de la façon dont un chercheur a mobilisé des modalités d'entretien à partir des traces d'activité (notamment des extraits vidéos) pour pister, traquer le couplage d'un acteur à sa situation dans sa dynamique complexe peut apparaître anecdotique et peu porteur d'enseignements généraux. Pourtant, il illustre comment naît un programme scientifique entre appareillage scientifique et observatoire méthodologique en empruntant une technique d'enquête sur l'activité provenant d'un autre secteur d'intervention professionnelle. Cette technique d'accès au point de vue de l'acteur sur sa propre activité a été adoptée par de nombreux autres chercheurs dans des formes variées selon leurs inscriptions scientifiques (clinique de l'activité, anthropologie historico-culturelle, didactique professionnelle, etc.). Pour être exhaustif, il faudrait présenter les techniques d'investigation de l'activité dans chacun des paradigmes des sciences du travail et la façon dont la dimension réflexive de l'activité est retenue, encouragée ou au contraire proscrite.

Sans rentrer dans les détails<sup>11</sup>, nous pouvons souligner les positionnements très différents entre les chercheurs concernant leurs modalités d'étude de l'activité. Par exemple, Vermersch (1999) accorde une place prioritaire à la prise en compte scientifique de la subjectivité et à une démarche empirique d'étude du vécu en situation. Dans la conduite de ses entretiens d'explicitation, il mobilise plusieurs registres de verbalisation pour accéder au vécu émotionnel, au vécu sensoriel ou encore au vécu de l'action. Pour Clot (2008), l'objectif est moins l'analyse de l'activité que son développement, notamment par la prise de conscience de ses empêchements, ou encore le développement du pouvoir d'agir des personnes en situation de travail. Dans l'autoconfrontation croisée, la personne est amenée à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par ses pairs ou par le chercheur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elle ne les retient pas (Mouchet, 2016). Dans cette lignée théorique et méthodologique, il s'agit moins de décrire de la manière la plus authentique possible l'expérience vécue initialement, que de développer un renouvellement du sens de l'action pour la personne, par le dialogue avec elle-même et autrui.

L'intention de nos propos est ici de souligner à quel point l'entretien d'autoconfrontation n'est pas un outil universel qui pourrait produire de manière constante des données de recherche identiques, fiables et/ou des effets transformatifs de l'activité-cible forcément majorants. Sa capacité à donner accès à l'activité significative, à l'expérience vécue ou à son développement dépend des théories auxquelles la personne qui y recourt s'attache, ainsi que des modalités de passation, de guidage, de relance qui contraignent son utilisation.

### **Quand les formatrices et formateurs empruntent des outils issus de la recherche...**

Au cœur de leur travail scientifique, les chercheuses et les chercheurs s'attachent en général à se positionner sur cette ligne de crête épistémologique (et donc méthodologique) entre comprendre ou/et transformer, maintenir dans l'activité ou/et décoller de l'activité de son contexte singulier, favoriser l'expérience ou/et la réflexivité ou encore combiner par étapes des articulations entre recherche et formation. Faire de la recherche rigoureuse n'est pas incompatible avec une visée de formation et d'accompagnement tout autant structurée et potentiellement efficace. Dans les travaux en ergonomie de tradition française, une synergie ou une relation organique est la plupart du temps structurée entre recherche et formation, en les pensant séquentiellement ou de manière consubstantielle.

<sup>10</sup> Entretien par Luc Ria (2024) avec Jacques Theureau sur les origines historiques et épistémologiques de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre du programme de cours d'action.

<sup>11</sup> Pour aller plus loin, nous recommandons la note de synthèse d'Alain Mouchet (2016).

La tâche des formatrices et formateurs est, quant à elle, différente dans la mesure où celles et ceux-ci ne font pas de la recherche et n'ont pas à répondre à des critères de scientificité académique. De plus, elles et ils n'ont pas forcément bénéficié de cursus universitaires leur permettant une acculturation effective et suffisante à ces approches théoriques et technologiques. Cependant, elles et ils utilisent pour la plupart des outils, des méthodes, des instruments provenant de multiples courants de recherche à des fins de formations professionnalisantes et d'accompagnement du développement professionnel – leur propre répertoire pouvant dans certains cas être alimenté par des travaux de recherche très éclectiques, allant des sciences exactes aux sciences humaines. Le risque serait que l'usage insuffisamment maîtrisé d'outils des sciences du travail, et notamment de ceux mobilisant la vidéo, ne produise pas les effets recherchés en termes de formation et d'accompagnement, voire pire encore, que cette catachrèse de vidéoformation ne donne lieu à des critiques virulentes. Ce qui pourrait conduire à une perte de crédit et de confiance de la part des publics en formation et à une suppression progressive des modalités de vidéoformation dans les politiques de formation initiale ou continue.

S'il nous semble essentiel d'encourager la mise en place de dispositifs de formation innovants, recourant aux technologies multimédia et facilitant la prise en compte des situations de travail *in situ*, il nous semble tout aussi important d'inciter les formatrices et les formateurs à l'observation d'une vigilance critique quant à la pertinence et la validité des outils d'analyse et de professionnalisation mis en jeu. Cette vigilance nécessite une connaissance minimale des champs d'appartenance des outils en question, de leurs usages les plus génériques, des mésusages reconnus. Car ces outils ne présentent pas tous les mêmes potentialités en termes de documentation de l'activité au travail et/ou de transformation de celle-ci (Ria, 2019).

Expérimenter soi-même ces outils ou les tester en formation, faire des emprunts ou des combinaisons contre-intuitives, comparer les résultats obtenus tout en s'informant des résultats que la recherche a déjà produits, constituent autant de conduites à encourager. Par exemple, il peut être pertinent d'articuler un premier niveau d'accès et de compréhension de l'activité depuis le point de vue du sujet, à partir d'un entretien d'autoconfrontation, à un second niveau d'enquête conduite par un collectif – selon des règles instituées – pour réinterroger l'activité et favoriser, pour l'ensemble des personnes impliquées dans l'enquête, la transformation des modalités de perception mais aussi des registres d'action dans une classe de situation professionnelle donnée. Ou encore, il serait pertinent de s'interroger sur la complémentarité entre les techniques d'analyse de l'activité de travail avec et sans traces pour la documenter. Ces expérimentations exploratoires sur les outils et l'évaluation de leurs effets, tout en collectant les avis de la communauté des chercheurs et des formateurs à leur sujet, font partie constituante de la réflexivité critique que toutes et tous ont à construire ou à consolider. Elles pourraient amener à la définition de méta-enquêtes sur les outils expérimentés qui pourraient se pencher sur les questions suivantes : Comment identifier, dans les interactions conduites, la nature du dialogue que la personne formée noue avec sa propre activité dans l'effort d'explicitation ? En quoi la nature du dialogue entre la personne formée, son activité et le formateur-intervieweur diffère de celle du dialogue entre pairs sur une même activité visionnée ? Cette vigilance critique doit permettre de discerner les moments d'explicitation de l'activité de la personne formée, des moments de réflexivité constructifs ainsi que de ceux qui, au contraire, risquent de bloquer l'analyse et la dynamique potentielle de transformation.

Favoriser conjointement le dévoilement de l'activité invisible (celle qui échappe en partie à l'observation sur la vidéo) et l'émergence chez les personnes en formation d'une réflexivité située, à la fois constructive mais aussi transformative (permettant des bougés, des reconfigurations des schémas d'analyse ou des dispositions à agir), reste une entreprise délicate pour laquelle l'on ne peut garantir sa réussite systématique. Mais rassurons-nous, il n'y a pas un unique idéal méthodologique pour accompagner les professionnels de la santé ou du milieu éducatif à l'usage des outils d'analyse du travail (et de la vidéoformation), mais des compromis à tenir et à réinterroger régulièrement entre les exigences épistémologiques que l'on se donne et les contraintes technologiques auxquelles l'on se confronte. Pour les formatrices et formateurs, il s'agit de rechercher le meilleur compromis avec les contraintes sociales, institutionnelles et organisationnelles de leur propre activité, tout en s'ouvrant à de nouvelles perspectives d'accompagnement professionnel qui viennent réinterroger la culture de formation prégnante. D'où découlent de nouveaux compromis à établir entre une forme de conservatisme pour s'appuyer sur des méthodes stabilisées et éprouvées, de manière à faciliter l'analyse, par les personnes

en formation, de la vidéo d'une situation de travail (méthodologie d'enquête, d'analyse individuelle ou collective de l'activité, etc.) tout en restant ouvert à de nouvelles investigations pour remettre en formation « le travail au travail », autrement dit, pour continuer d'inventer des dispositifs de formation qui combinent « apprentissage par l'activité (de travail) et apprentissage par l'analyse de l'activité » (Pastré, 1999).

## Références

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Gaudin, C. (2025). Exploiter la vidéo pour former les enseignants : proposition d'une cadre à partir d'une méta-synthèse de la littérature. Dans L. A. D'aubeterre Alvarado et L. Ria. (dir.), *Vidéof formation des enseignants : l'expérience internationale du programme Néopass©*. Editorial UNAÉ - IFÉ.
- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. et Ria. L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 127-146, tome 2). Éditions Raison et Passions.
- Latour, B. (1998). Sur la pratique des théoriciens. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.131-146). PUF.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 1(40), 9-70.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139(2), 13-35.
- Pinsky, L. et Theureau, J. (1985). *Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle*. Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, (83). CNAM.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF éditions.
- Rix-Lièvre, G. et Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, Revue de l'association pour la recherche cognitive, (38), 363-396.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Simon, H. A. (1978). On the forms of mental representation. Dans W. Savage (dir.), *Perception and Cognition* (p. 3-18). University of Minnesota Press.
- 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. DOI : 10.3917/rac.010.0287.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil.
- von Cranach, M. (1982). The psychological study of goal directed action: basic. Dans M. von Cranach et R. Harre (dir.), *The analysis of action* (p. 35-73). Maison des sciences de l'homme.
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. De Boeck Supérieur.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Revue Française de Psychologie*, 44(1), 7-18.



**IPTIC**

**NO 5 — 2024**

## LA VIDEOSCOPIE, INSTRUMENT DE LA PROFESSIONNALISATION

**Coordination : Olivier Neuhaus, Marc Blondeau  
et Christophe Gremion**

**Valérie Lussi Borer et Luc Ria**

Concevoir, mettre en oeuvre et étudier les dispositifs de formation à visée professionnalisante recourant à la vidéoscopie

**Vanessa Joinel Alvarez**

Observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité

**Olivier Neuhaus**

Vidéoscopie et autoconfrontations croisées entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels novices

**Anne-Marie Miville, Pier-Ann Boutin,  
Gabrielle Pomerleau et Christine Hamel**

L'entretien de supervision supporté par la vidéo dans le cadre de la supervision pédagogique, un espace d'émancipation potentiel ?

**Marc Blondeau, Vanessa Hanin, Florence Jacque,  
François Lambert et Catherine Van Nieuwehoven**

Professionnalisation par vidéoscopie : effets sur les étudiants de l'usage de la plateforme Néopass Stages

**Valérie Lussi Borer, Marcos Maldonado,  
Célia Kohler et Kristine Balslev**

La vidéoscopie pour accompagner les professionnels à décontextualiser et recontextualiser leurs situations de travail

**Laurent Perriard et Christophe Gremion**

Professionnalisation et émancipation lors de l'évaluation des pratiques par vidéoscopie

**Pauline Contesse et Christophe Gremion**

Se confronter aux normes métiers à l'aide de la vidéoscopie : une expérimentation chez les ASSC

**Luc Ria et Valérie Lussi Borer**

L'entretien d'autoconfrontation comme outil privilégié d'accès à l'expérience au travail : pour une approche réfléchie de ses usages en formation