DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2021.11716

UN DISPOSITIF AXÉ SUR L'ANALYSE DE PHOTOS POUR DÉCODER L'ACTIVITÉ RÉELLE DE PLANIFICATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Agnès Deprit, ULouvain – HELHa et Catherine Van Nieuwenhoven UCLouvain

Résumé
Soucieux de mieux accompagner les futurs enseignants au moment de la planification pédagogique de leurs stages, des formateurs institutionnels ont voulu comprendre comment les étudiants se préparent. Ils ont construit le dispositif API (dispositif d'Approche de l'activité de Planification enseignante par des Images) découlant de la technique *photovoice* (Wallerstein et Bernstein, 1988) qui consiste à proposer aux étudiants de photographier leur activité de planification[1]. L'objectif est d'approcher l'activité réelle de planification (Hall et Smith, 2006), d'en faciliter l'évocation et donc son analyse. Le dispositif montre, dans ses effets, l'intérêt d'utiliser des photos comme traces pour raviver la pratique et son aspect formateur dans le développement du futur professionnel.

Mots-clés : planification de stage – réflexivité – *photovoice* – activité réelle – développement professionnel

[1]. La planification est une activité du métier de l'enseignant (Coppé, 2007) qui peut être préactive, interactive ou postactive selon le moment où elle se situe par rapport aux interactions de classe (Tochon, 1989). Le présent article se focalise sur la planification préactive qui consiste à programmer (organiser les contenus à enseigner dans le temps)(Durand, 1996) et à préparer (piloter didactiquement à court terme) les séquences d'apprentissage (Hamel et Viau-Guay, 2017).

1. Contexte et problématique

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants pour les élèves de 3 à 15 ans, est, jusqu'à présent, proposée en hautes écoles dans le cadre d'un premier cycle d'enseignement supérieur non universitaire de 3 ans (Décret 2000). Elle fait actuellement l'objet d'une réforme visant à l'organiser en un Master de 240 crédits co-diplômé avec l'université (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019). Dans un cas comme dans l'autre, l'alternance entre les instituts de formation et le terrain est au cœur de la formation afin de permettre aux futurs professionnels d'articuler la théorie et la pratique et d'ainsi développer leur savoir-faire professionnel (Décret 2000 ; Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019).

A l'origine prévue en alternance de type « application » pour que les stages soient le terrain du réinvestissement des théories apprises (Décret Paysage, 2013, article 15), le nouveau décret met l'accent de la formation sur une alternance intégrative constituée d'allers-retours entre les expériences vécues en stage et les cours, annonçant une formation « à et par la pratique ». A la suite, il rappelle la nécessité d'amener le futur professionnel à analyser ses expériences de terrain dans le cadre de séminaires ou d'ateliers de formation professionnelle (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019). En effet, adopter une posture réflexive sur sa pratique contribue à lui donner du sens (Jorro, 2005), à s'en saisir, à intervenir pour *in fine* apprendre de façon autonome (Donnay et Charlier, 2008).

Dans les programmes de formation à l'enseignement, l'activité réelle est peu mobilisée (Saussez, 2014) et difficile à faire entrer dans le cadre d'un cours car il ne s'agit ni de la tâche prescrite ajustée, par le (futur) professionnel, au contexte et à ses caractéristiques personnelles (Leplat, 2006), ni de l'activité relatée qui pourrait être recomposée ou imaginée (Theureau, 1992). Approcher l'activité dans son environnement naturel est pourtant nécessaire pour « lier réellement les comportements des enseignants aux processus cognitifs qui les ont produits » (Hall et Smith, 2006, p. 424). De même, si la réflexivité est souvent sollicitée par les formateurs (Blondeau, 2018 ; Karsenti et Collin, 2012 ; Ria et Lussi Borer, 2016), force est de constater qu'elle est peu apprise ou accompagnée (Bocquillon et Derobertmasure, 2018). Or les étudiants sont en demande d'aide pour établir les liens théorie-pratique attendus au moment des stages (Caron et Portelance, 2017) tant ils perçoivent des écarts entre les savoirs appris et les expériences qu'ils vivent sur le terrain (Clerc et Martin, 2011 ; Waege et Haugaløkken, 2013).

Planifier son intervention (Clerc et Martin, 2011) est une activité qui fait partie du métier de l'enseignant (Coppé, 2007 ; Viau-Guay, 2014), il est dès lors utile que le futur professionnel puisse, comme pour ses autres actions, y porter un regard réflexif en questionnant ses choix, ses stratégies de travail au regard des théories apprises. Cependant, peu de balises permettent d'approcher le travail de l'étudiant qui planifie son stage. En effet, peu de recherches se sont attardées sur la phase préactive d'un stage et sur la manière dont les étudiants y développent leurs compétences professionnelles (Dessus, 2002). De plus, le savoir d'expérience est souvent implicite (Donnay et Charlier, 2008) et d'autant plus difficile à appréhender dans le cas de la planification puisqu'elle s'organise dans un espace-temps qui diffère d'un individu à l'autre (Coppé, 2007).

À cette problématique vient s'ajouter le constat qu'accompagner les étudiants au moment des stages et de leur planification peut être considéré comme un nouveau métier pour lequel les formateurs, experts didacticiens ou pédagogues, ne sont pas nécessairement formés (Paquay, 2012 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016).

Dès lors, le Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes[2] (GRAPPE) constitué de formateurs d'enseignants et de chercheurs dont une doctorante réalisant une thèse sur le sujet, a créé le dispositif API (dispositif d'approche de l'Activité de Planification enseignante par des Images) qui a pour objectif d'aider les étudiants à prendre conscience de leur démarche de planification en s'observant et, au besoin, en régulant cette compétence en construction. Il permet aussi aux formateurs d'y avoir accès. L'intérêt du projet, et son originalité, est qu'il permet d'approcher l'activité réelle de planification au moyen de photos utilisées pour faciliter son rappel et favoriser le « savoir-analyser » de l'étudiant confronté à sa pratique réelle.

[2] Pour plus d'informations sur le groupe collaboratif (GRAPPE), se référer au site : https://greffe-formation.be

Appuyé par une recherche doctorale, le dispositif permet d'accompagner les étudiants tout au long de leurs trois années de formation. Actuellement dans sa première année, le projet a été mené auprès de futurs instituteurs primaires inscrits en 1ère année de formation.

Ce texte propose de passer en revue les fondements théoriques du dispositif, sa description, et les principaux effets analysés à partir des démarches de planification oralisées des étudiants et de leur auto-évaluation quant aux apports du dispositif vécu.

2. Cadrage théorique du dispositif API

Utiliser des photos est le défi que nous avons lancé aux étudiants de 1ère année de formation pour les amener à observer leur propre façon d'agir et pouvoir l'analyser. Ce dispositif innovant qui a pour principal intérêt de fournir des traces de l'activité réelle de planification et d'en faciliter son évocation trouve ses fondements dans la technique *photovoice* (Wallerstein et Bernstein, 1988). Dès lors, les processus réflexifs et la technique *photovoice* ont servi de cadres de référence pour créer le dispositif API.

2.1. Les processus réflexifs

L'intérêt pour la réflexivité dans la formation des futurs enseignants semble reposer sur le fait qu'elle est, pour beaucoup, envisagée comme un levier essentiel au développement professionnel. Citons, entre autres, la définition que nous retenons pour cette étude, partagée par Altet (2001) et Donnay et Charlier (2008) qui la considèrent comme un « savoir-analyser », c'est-à-dire un moyen de prendre du recul sur son action pour mieux la comprendre et la réguler. L'accès au sens documente le (futur) professionnel sur sa pratique (De Cock, 2007) et façonne son identité professionnelle (Boutet, 2004). C'est pourquoi les formations d'enseignants insistent sur la réflexivité et revendiquent former des professionnels réflexifs malgré le fait que ce paradigme soit loin des préoccupations premières des stagiaires, davantage soucieux de développer leur savoir-faire professionnel (Altet et al., 2013). Proposer des dispositifs réflexifs semble dès lors un enjeu de la formation.

La pratique réflexive peut porter sur différents objets, poursuivre différents buts et adopter des structures d'analyse variées. Les objets sont pragmatiques tels que l'activité de l'enseignant ou éthiques tels que les valeurs de l'enseignant ou les missions de l'école (Derobertmasure, 2012). Pour notre part, l'objet sur lequel nous souhaitons amener les stagiaires à réfléchir est l'activité de planification qui est considérée comme une compétence professionnelle qui se développe progressivement (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021).

Les buts de la pratique réflexive peuvent être de quatre ordres : résoudre des problèmes rencontrés, construire de nouveaux savoirs et donc apprendre, réguler sa pratique et développer son identité professionnelle (Derobertmasure, 2012). L'intention des formateurs du GRAPPE est de proposer aux étudiants un dispositif qui leur permettra de prendre conscience du processus de planification mis en place. Ils pourront ainsi l'évaluer et, au besoin, l'ajuster pour le stage suivant. Dès lors, c'est principalement le développement de l'identité professionnelle et la régulation de l'activité de planification qui sont visés.

Enfin, les processus réflexifs peuvent être représentés selon trois structures : linéaire, cyclique ou hiérarchique. Quand il est linéaire, le processus réflexif part de l'objet qui soulève le questionnement et semble prendre fin une fois le raisonnement terminé, telle la pensée réflexive de Dewey en 1933 (cité par Collin, 2010) dont les travaux sur la réflexivité sont considérés comme fondateurs (De Cock, 2007). Quand le raisonnement se prolonge et que l'action ajustée provoque une nouvelle réflexion, le processus devient cyclique, chaque boucle réflexive se nourrissant de la précédente. C'est le cas du cycle de l'apprentissage expérientiel décrit par Kolb (1984) ou du modèle itératif de résolution de problème de Korthagen et al. (2001). La troisième forme, hiérarchique, se compose plutôt de niveaux à atteindre, chaque niveau constituant une prise de recul supplémentaire sur l'objet analysé. Ainsi se construisent les processus réflexifs de Jorro (2005) ou de Sparks-Langer et al. (1990). Notons celui de Derobertmasure (2012) qui se compose de 3 niveaux réflexifs entre lesquels un équilibre

est attendu plutôt que l'unique atteinte du niveau supérieur : 1) narrer/décrire, questionner, prendre conscience, pointer ses difficultés ; 2) légitimer sa pratique, l'évaluer, l'intentionnaliser, la diagnostiquer ; 3) proposer ou explorer des alternatives, théoriser/généraliser. Cette approche par les niveaux nous servira de référence pour mesurer la « profondeur » réflexive sollicitée par le dispositif API créé et en questionner ses effets.

2.2. La technique *photovoice*

Pour Wang et Burris (1997, p. 369), « *photovoice* est un processus par lequel les individus peuvent identifier, représenter et améliorer leur communauté au moyen d'une technique photographique spécifique ». Il s'agit, pour les participants, de prendre des photos qui illustrent leurs conditions de vie (Wang et Burris, 1994), d'en discuter ensemble pour mettre en évidence les éléments communs de leurs réflexions et, in fine d'interpeller les décideurs politiques pour leur signifier ce qui devrait être changé (Wang et Burris, 1994, 1997). D'abord initiée dans le domaine de la santé par Wallerstein et Bernstein (1988), la méthode a par la suite été reprise et développée par Wang et Burris (1994) sous le nom de « photo novella ». La démarche fait partie des méthodes de recherches-actions participatives (Call-Cummings et al., 2018 ; Ciolan et Manasia, 2017), elle est considérée comme un outil puissant d'implication des individus amenés à faire entendre leur voix (Warne et al., 2013) et à devenir des défenseurs de leur communauté, des avocats de leur propre vie grâce aux compétences solides et crédibles qu'ils en retirent (Wang et al., 1996).

Nos intentions ne rejoignent ni les buts de cette méthode (changer les connaissances sur la société et informer le politique), ni le côté participatif de la démarche (débattre, argumenter et se mettre d'accord sur un produit final) étant donné que chaque étudiant approche son propre processus de planification dans ce qui fait son individualité, en interaction avec le contexte de stage dans lequel il évolue.

De la technique *photovoice*, nous retenons la place accordée aux participants-chercheurs, la force des photos, les points d'attention et la démarche que nous expliquons ci-après.

2.2.1 La place accordée aux participants

La place accordée aux participants est une caractéristique essentielle de la technique *photovoice* qui sollicite leur implication dans les différentes étapes. D'abord, ce sont les participants qui sont chargés d'identifier et de choisir les éléments de leur vécu à analyser. Wang et Burris (1994, 1997) expliquent que ce principe trouve son origine dans la théorie de Freire (1972) qui avance que les questionnements de société doivent provenir des préoccupations que les individus considèrent comme centrales dans leur vie quotidienne. Cet angle d'approche s'articule à la perspective interactionniste stratégique choisie, (Pépin, 1995, 2000 ; Malo, 2005) qui considère qu'il y a autant de visions du monde que d'êtres humains, toutes se valant puisque chacun lit le monde à partir de ses propres constructions (Malo, 2005).

Ensuite, les sujets deviennent des co-chercheurs dans le processus de construction de connaissances (Call-Cummings et al., 2018 ; Hannes et Parylo, 2014). Selon Wang et Burris (1997), ils sont impliqués à trois étapes de la démarche : la sélection des données (choisir, parmi les photos qu'ils ont prises, celles qui sont significatives à leurs yeux), la contextualisation (faire parler l'image en relatant l'histoire personnelle et collective par discussions autour des préoccupations communes), et la codification (faire émerger des questionnements, des thèmes ou théories saillantes qui permettront d'identifier des actions possibles pour améliorer la société). Cette implication des participants dans la recherche permet de reconnaitre leur expertise liée à la connaissance interne du terrain et conçoit qu'à travers leur perception du quotidien, les conditions de vie seront dévoilées, comprises et génèreront de nouveaux savoirs.

Dès lors, faire entendre la voix des participants est un fondement incontournable de la méthode et soutient l'approche non déficitaire et positive (Colognesi et al., 2018 ; Malo, 2005) que nous adoptons. De cette manière, nous souhaitons non seulement, comprendre et respecter le point de vue du stagiaire mais aussi, le considérer comme un professionnel en devenir, riche de ses atouts, doté d'un

potentiel et animé par des stratégies qui lui sont propres.

2.2.2. La force des photos

La force des photos, comme outil de recueil, est une seconde caractéristique essentielle de la méthode. En effet, Oliffe et Bottorff (2007, p.850) précisent que « *photovoice* peut fournir des données empiriques fascinantes et un aperçu unique de différents phénomènes ». Les photos entrainent le chercheur et l'étudiant dans les coulisses d'espaces qui jusque-là pouvaient être inaccessibles (Karlsson, 2001), leur permettant d'être au plus proche de ce qui se vit. Elles sont le miroir de la vie quotidienne et un tremplin pour favoriser l'expression de ces réalités.

2.2.3. Les points d'attention

Différents points d'attention sont soulevés par les études qui ont été menées avec la technique *photovoice* (Hannes et Parylo, 2014 ; Karlsson, 2007 ; Oliffe et Bottorff, 2007 ; Wang et Burris, 1997). Une série d'entre eux concerne le côté participatif de la méthode qui nous préoccupe moins puisque le dispositif encourage la démarche individuelle de l'étudiant. Par contre, nous retenons les recommandations suivantes :

- annoncer l'objectif de la collecte d'images ;
- formuler une consigne qui libère la créativité tout en centrant le photographe sur ce qu'il cherche à illustrer ;
- sensibiliser les participants aux enjeux éthiques liés à la prise de photos et, si nécessaire, leur proposer d'utiliser un formulaire de consentement ;
- s'assurer de la maitrise de la technologie, notamment de l'appareil qui servira à prendre les photos ;
- initier à la prise de vue pour attirer l'attention sur l'intérêt du cliché et sur le sens transmis par les images et leurs focus ;
- veiller à minimiser l'influence du chercheur (au moment des consignes, lors des formations et sensibilisations, au cours des entretiens) en pesant chaque propos et en adoptant une posture neutre ;
- être conscient que la réalité exposée est filtrée par l'individu qui propose son point de vue et choisit ce qu'il veut en dire.

2.2.4. La démarche méthodologique *« photovoice »*

L'intérêt de la technique *photovoice* est qu'elle propose de donner la voix (voice) aux participants à travers des images (photos) qu'ils prennent eux-mêmes et des commentaires qu'ils y associent. Ceci rejoint l'avis émis par Joanou (2009) qui estime qu'il ne faut pas laisser les images parler d'elles-mêmes. Une discussion autour des clichés doit être organisée pour que le chercheur comprenne ce que les images sont censées communiquer.

La démarche proposée Warne et al. (2013) comporte 3 phases : la collecte des photos, les groupes de discussion, l'identification des éléments à communiquer aux instances politiques. Pour créer le dispositif API, nous nous intéressons tout particulièrement aux deux premières phases : la consigne qui enclenche la première phase et la démarche (phase 2) que nous ajustons pour organiser les échanges entre étudiants.

Warne et al. (2013) expliquent que la première phase doit démarrer avec une consigne précise qui engage les participants dans la collecte des données. La durée de récolte est définie, le nombre de photos est déterminé. Les participants clôturent cette étape en sélectionnant 5 photos représentatives parmi les clichés qu'ils ont pris. Ils ont pour mission de les apporter à la séance suivante.

La deuxième phase est consacrée à la discussion autour des photos apportées. Échanges, réflexions et regroupement de photos sont les lignes directrices des interactions catalysées par le chercheur dont le rôle est de guider les participants dans leurs analyses (Warne et al., 2013), de faciliter le dialogue et d'adopter une posture compréhensive, tout en étant conscient que, par son style, une image peut

provoquer des impacts, voire un pouvoir différent (Wang et Burris, 1997).

McIntyre (2003) remet en question la structure rythmée et cadrée de cette deuxième phase car les participantes de son étude l'ont trouvée trop contraignante, bloquant leur réflexion sur des questions dont elles n'ont pas forcément de réponses. Plutôt que de répondre pas à pas à l'ensemble du questionnaire, elles ont préféré aller au-delà de l'observation pour se centrer sur ce que chaque photographie signifie pour elles et se laisser guider par les questions générées par ces significations. C'est l'option que nous avons également choisi d'adopter.

La troisième phase de la démarche originelle permet de coder les discours en identifiant les problèmes, les sujets, les théories qui émergent des échanges (Wang et Burris, 1997).

3. Description du dispositif de formation (API)

Le dispositif API découle de la technique *photovoice*. Il a été créé pour encadrer la phase de planification préactive des futurs enseignants.

Il est élaboré autour du médium photo, trace de l'activité, dont l'avantage est à la fois de permettre l'activation du ressouvenir de l'activité de planification contextualisée, « précise, visible et descriptible » ; mais aussi, par la verbalisation associée, de rendre intelligible pour autrui la logique d'action de l'acteur et de donner accès à « une explication plus proche de la dynamique de sa conscience en situation » (Rix-Lièvre et Biache, 2004, p.382).

Le dispositif, illustré à la figure 1, est construit en trois étapes : 1) la mise en projet, 2) la collecte des photos, 3) l'auto-analyse et la co-analyse entre pairs. Seule l'étape intermédiaire (la collecte des photos) se déroule à des moments non formalisés en fonction du travail personnel de chaque étudiant. Les deux autres étapes, d'une durée approximative d'1h30 chacune, sont réservées à des rencontres formelles au sein des cours.

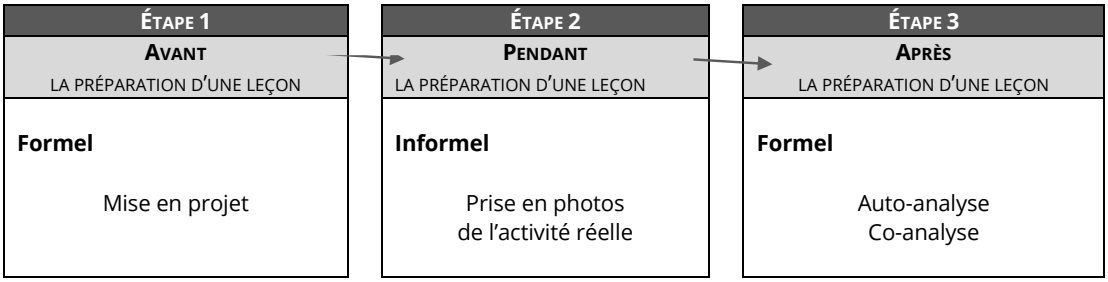


Figure 1 : Les étapes du dispositif API.

3.1. Étape 1 : la mise en projet

La première séance d'1h30 est organisée une fois que les étudiants ont reçu leurs sujets de leçons. Elle a pour but de mettre les étudiants en projet en leur annonçant qu'ils vont vivre un dispositif de recherche et de formation qui leur permettra de s'observer en train de préparer une leçon et de développer leur compétence à planifier.

Quatre temps sont prévus pour sensibiliser les étudiants à leur activité de planification et pour les outiller dans la récolte des traces : Que faut-il photographier ? Comment faut-il photographier ? S'exercer à photographier l'activité réelle et se mettre en perspective pour l'étape 2.

3.1.1. Que faut-il photographier ?

L'objectif de cette activité est d'amener les étudiants à répertorier les ressources disponibles pour planifier. Il s'agit de les laisser découvrir ce dont ils sont outillés sans influencer leur raisonnement ou leur imposer une liste afin de travailler sur leurs perceptions.

Par groupe de quatre, ils reçoivent la consigne de noter sur des post-it ce qu'ils pourraient photographier pour illustrer leur démarche de préparation. Sur chaque papier, ils notent une ressource. Ensuite, une fois les idées épuisées, en guise de relance, ils reçoivent un tableau structuré en 3 colonnes (les ressources de la haute école, les ressources hors haute école, mes ressources personnelles) dans lequel ils sont invités à classer les ressources identifiées et à noter celles qui émergent lors du classement. Cet inventaire est conservé pour la séance 3.

3.1.2. Comment faut-il photographier ?

L'objectif de ce deuxième temps est de sensibiliser les étudiants à l'éthique et à la prise de vue (pertinence et sens), puisque les photos peuvent mettre en scène des personnes ou des situations dans lesquelles d'autres intervenants sont impliqués. C'est un moment informatif et interactif qui laisse la place aux réactions et aux échanges.

Concernant l'éthique, le formateur attire l'attention sur la nécessité de recevoir le consentement des personnes photographiées et sur l'impact que peut provoquer une image. A propos de la prise de vue, il explique que c'est le photographe qui choisit ce qu'il veut montrer (pertinence), et donne déjà un sens à l'image par l'angle choisi, le zoom apporté et l'objet photographié (sens). Ensuite, il questionne les étudiants sur les manières de photographier leurs démarches invisibles, c'est-à-dire ce qu'ils font pour préparer leur leçon mais qui ne se voit pas.

Ce deuxième temps se termine par la vérification que chacun maitrise l'application « photo » sur son téléphone portable.

3.1.3. S'exercer à photographier l'activité réelle

L'objectif de ce troisième temps est de mettre les étudiants en situation pour qu'ils s'exercent à la prise de photos. Il s'agit de mettre en application ce qu'ils viennent de découvrir : prendre des photos et s'interroger sur la qualité de la trace (éthique, pertinence et sens).

Les groupes de quatre reçoivent pour consigne de se projeter en situation de préparation de leçon et de prendre 5 photos qui pourraient illustrer leur démarche, de les commenter et de les déposer sur un mur virtuel (Padlet). Au bout de 10 minutes, une mise en commun est organisée avec l'ensemble de la classe. Les étudiants découvrent le mur de photos et réagissent sur la base des critères précédemment mis en évidence : La photo est-elle éthiquement acceptable ? Est-elle représentative du travail de préparation ? Comprend-on ce qui est représenté à travers l'image et le texte ? Le choix de la prise de vue (angle, zoom, effet…) permet-il d'illustrer l'activité que le photographe a voulu montrer ?

Pour éviter au maximum l'influence de la désirabilité sociale lors de la prise des photos qui pourrait entrainer des mises en scène non représentatives de l'activité réelle, le formateur insiste sur le fait que toutes les ressources sont valables, qu'il n'y a pas de mauvaise démarche ni de jugement apporté.

3.1.4. Mise en perspective de l'étape 2

L'objectif de ce dernier temps est d'expliquer les attendus de l'étape 2 du dispositif API afin que l'étudiant puisse gérer sa prise de photos en autonomie.

Les consignes sont distribuées en version papier (tableau 1) et commentées par le formateur. Ainsi, il explique que pour retracer son activité réelle, chaque étudiant prendra des photos avec son téléphone portable pour illustrer tout ce qu'il fait pour préparer une leçon (les ressources utilisées, les personnes rencontrées, l'endroit où il va chercher des informations, les réflexions, etc.) et ce, à partir du moment où il reçoit son sujet jusqu'au moment où il décide que la préparation de sa leçon est terminée. L'étudiant commentera brièvement ses photos qu'il déposera sur un compte Instagram, créé pour l'occasion. De cette manière, au retour de stage, il pourra observer ses images pour se rappeler ses démarches, les analyser et décider s'il souhaite les faire évoluer pour le stage suivant.

Tableau 1 : Consignes pour la prise de photos

Objet	Une préparation de 50 minutes.	
Durée de la récolte	A partir du moment où je reçois le sujet de leçon jusqu'au moment où je décide que tout est terminé pour ma leçon.	
Consignes	Photos	**« Photographier tout ce que je fais pour préparer ma leçon. »**
	Légendes	Légender chaque photo en notant ce que je suis en train de faire.
	Instagram	I. S'inscrire sur Instagram en créant un (nouveau) compte à partir de son adresse étudiante. N'y accepter que le formateur comme abonné. II. Poster les photos au fur et à mesure des clichés pour que le moment de travail puisse être identifié.

La séance se clôture par la création du compte Instagram et le dépôt d'une première photo-test.

3.2. Étape 2 : la prise de photos

Cette étape est gérée de manière autonome par les étudiants. Le formateur, abonné au compte Instagram de chaque étudiant, n'intervient que s'il voit qu'un étudiant reste inactif ou publie peu. Dans ce cas, un petit message d'encouragement est envoyé.

3.3. Étape 3 : l'auto-analyse et la co-analyse

La troisième étape dure 1h30. Elle a pour objectif de laisser l'étudiant observer son processus de planification, de l'analyser par la description et le partage de ses démarches.

La séance commence par un travail individuel. Chaque étudiant parcourt ses photos. Il reçoit un document à compléter qui le guide dans son observation. D'abord, un regard global sur la préparation lui est demandé : Quel sujet de leçon ? En quelle année ? Combien de temps ai-je mis pour construire mon activité ? Ensuite, il est invité à raconter son histoire, à la manière d'un roman-photo, en décrivant, image par image ce qu'il a fait. Enfin, son analyse s'affine en identifiant, pour chaque action, les ressources utilisées, ce qu'il y cherchait et pourquoi, et l'intérêt d'utiliser ces ressources.

Des groupes de quatre (les mêmes qu'à l'étape 1) sont ensuite reformés. A ce moment, chacun, à tour de rôle, raconte son histoire aux autres en l'illustrant de ses photos. Les groupes co-analysent en posant des questions de clarification, en questionnant l'étudiant sur ses démarches, les atouts de ses choix, étant entendu, comme auparavant, que chaque démarche est valable et qu'aucun jugement n'est apporté. Les groupes reprennent alors leur tableau des ressources réalisé à la première séance et l'actualisent en supprimant, ajustant ou étoffant leur inventaire des nouvelles ressources utilisées.

Pour finir, la séance se termine par une autoévaluation de l'apprentissage que le dispositif a permis, projetant les étudiants dans leurs préparations futures. Pour ce faire, à tour de rôle, ils s'expriment oralement, invités à synthétiser ce que le dispositif API leur a apporté. S'ils le souhaitent, des débuts de phrases leur sont proposés comme incitant : « Je repars avec… Je trouve… Je suis… À l'avenir… ».

4. Effets analysés du dispositif API

Pour rappel, le but de ce dispositif est d'amener l'étudiant au plus proche de son processus de planification, au moment-même de sa prise de décisions. Il a pour visée de développer l'apprentissage

appelant l'étudiant à s'observer planifier pour conscientiser ses processus et, éventuellement, les réguler.

Le dispositif API a été proposé, pour la première fois, à l'ensemble des étudiants de 1ère année du bachelier instituteur primaire d'une haute école située en Belgique francophone. En tout, soixante étudiants ont participé aux trois étapes qui ont encadré la planification d'une leçon de leur dernier stage de l'année[3] . Ils étaient accompagnés par un formateur du GRAPPE qui a participé à la construction collaborative du dispositif.

Deux moments de recueil nous ont permis de récolter des données pour analyser les effets du dispositif. D'abord, une autoévaluation orale, réalisée auprès des soixante étudiants présents à la dernière séance, les a invités à compléter une des phrases lacunaires suivantes : « A l'issue de ce dispositif, je repars avec… Ce dispositif m'a permis… Grâce au dispositif, j'ai compris… ». Ensuite, les histoires de planification racontées dans les groupes de co-analyse ont été enregistrées. Tous ces moments ont été retranscrits.

L'analyse de contenu des verbatims retranscrits ne permet pas d'observer les effets à long terme de ce « jeune » dispositif, ce qui en constitue, actuellement, une limite. On ne peut pas encore sonder son impact sur la manière dont les étudiants vont préparer leur prochain stage. Néanmoins, il sera réitéré tout au long des trois années de bacheliers. Le suivi longitudinal de la mise en œuvre du dispositif permettra une prise de recul fine de ses apports qui viendront compléter les présents résultats. Ceux-ci portent sur le média photo comme facilitateur d'évocation de l'activité réelle, sur l'impact formateur du dispositif API sur le développement de la compétence à planifier des futurs enseignants, sur la sensibilisation à l'éthique et sur les niveaux de réflexivité qu'il sollicite.

4.1. Le média photo faciliterait l'évocation de l'activité réelle

Nous observons que les photos facilitent l'évocation de l'activité. Par leur posture concentrée sur les images, les étudiants semblent raviver leurs souvenirs et se replonger dans l'activité. Nous le percevons également dans leurs propos quand ils se réfèrent aux photos comme preuve du travail réalisé.

Par exemple, cette étudiante explique avoir fait une pause puis ne plus se souvenir de ce qu'elle a fait ensuite : *« À un moment je sature, il faut que je passe à autre chose et euh et donc je suis passée à une autre leçon, je ne sais plus ce que j'avais fait… une autre leçon, je ne sais pas laquelle »* (M. 326-327). Ce n'est qu'en observant ses photos déposées sur Instagram qu'elle récupèrera la chronologie de ses actions : *« Oui, voilà, apparemment j'avais fait bricolage donc j'avais rencontré le professeur d'arts plastiques au matin. J'avais terminé ma leçon de bricolage l'après-midi. Et puis je me suis remise à faire ma leçon là, je crois qu'il était 22 heures »* (M. 339-342).

Par contre, cette étape du dispositif demande de l'attention et du temps aux étudiants, ce qui peut constituer une limite pour ceux qui ne mesurent pas encore l'intérêt d'une telle démarche.

4.2. Le dispositif API aurait un impact formateur sur le développement de la compétence à planifier

L'analyse de l'autoévaluation orale, réalisée à la dernière séance et enregistrée pour l'occasion, nous a permis d'inventorier les bénéfices du dispositif perçu par les étudiants. Les verbatims retranscrits ont permis de découper les propos en 69 unités sémantiques (Bardin, 2001) classées, par la suite, au sein de catégories émergentes. Le tableau 2 présente les résultats que nous commentons à la suite.

[3] Il s'agit d'un stage d'une semaine, dans des classes d'enfants de 8 à 10 ans, durant lequel chaque étudiant a dû préparer et mettre en œuvre dix leçons.

Tableau 2 : Catégorisation des effets perçus du dispositif API (69 unités de sens).

APPORTS DU DISPOSITIF API	**69**			
DE LA CO-ANALYSE	39	APPRENDRE À PLANIFIER	Découvrir de nouvelles méthodes à tester	14
			Découvrir de nouvelles ressources à utiliser	7
			Avoir des idées	6
			Comprendre comment planifier	2
		PRENDRE UN RECUL CRITIQUE SUR LE DISPOSITIF	Comprendre ce que font les autres	3
			Avoir l'occasion d'échanger sur ses pratiques	2
			Constater qu'on apprend des autres	2
		ÉVALUER SON PROCESSUS DE PLANIFICATION	Réguler son organisation	3
DE L'AUTO-ANALYSE	26	ÉVALUER SON PROCESSUS DE PLANIFICATION	Ajuster son organisation	9
			Se fixer des objectifs personnels pour la future planification	6
			Observer de manière critique l'activité réelle	5
			Valider son processus de planification	3
			Valider l'utilisation des ressources	1
		PRENDRE UN RECUL CRITIQUE SUR LE DISPOSITIF	Constater la réflexion sur ses processus	2
PAS D'APPORTS PERÇUS	**2**			
FRUSTRATION LIÉE AU MÉDIA	**1**			
SANS AVIS	**1**			

D'emblée, nous constatons que le dispositif API est perçu comme bénéfique pour la majorité des étudiants tant par ses modalités individuelles (auto-analyse : 26 effets recensés) que groupales (co-analyse : 39 effets recensés). Si l'apport du groupe semble plus important, les deux modalités se complètent au niveau des gains perçus.

Trois sortes de gains émergent de l'interprétation des résultats. Le premier, « apprendre à planifier », est un bénéfice que les étudiants perçoivent des interactions. A ce propos, ils disent que raconter au groupe leur processus de planification leur permet de comprendre comment planifier, d'engranger des idées, de découvrir de nouvelles ressources à utiliser ou d'autres méthodes pour préparer leurs leçons : *« Moi je repars avec de nouvelles idées de structuration auxquelles je n'avais pas pensé et quand on a parlé tous ensemble … j'ai des idées que je vais refaire à l'avenir »* (A. 77-78).

Le second gain découle de la réflexivité sollicitée par le dispositif et encourage l'étudiant à « évaluer son processus de planification ». Certains disent se revoir agir, s'observer planifier à travers les photos qui agissent comme un miroir : « *Ça nous permet de nous rendre compte de tout le travail qu'on a fait et du temps qu'on a passé là-dessus* » (S. 92-93) ; *« Moi, j'ai remarqué que je n'étais pas organisée et que j'ai tout fait au dernier moment »* (Ma. 96-97). D'autres jugent de l'efficacité des ressources et des stratégies qu'ils utilisent grâce à l'auto-analyse : « Je suis satisfaite de ma façon de fonctionner » (E. 142). D'autres encore envisagent de réguler leurs actions futures et se fixent des objectifs personnels pour la prochaine planification suite aux interactions : *« Les mises en commun avec les autres vont me permettre de rajouter ou peut-être de supprimer quelques étapes inutiles* (J. 68-70) *ou à leur autoévaluation : « Moi à l'avenir, grâce à ces photos, je vois comment mieux structurer aussi euh … ma préparation de leçon »* (Em.101-102)

Alors que les deux premiers gains concernent spécifiquement le développement de la compétence à planifier (constater les actions possibles de planification et évaluer ses pratiques), le dernier gain porte sur la prise de distance, le « recul critique » par rapport au dispositif vécu. Les étudiants qui soulignent cet apport identifient, d'une part, l'intérêt du partage des pratiques et, d'autre part, les effets que le dispositif provoque. Ainsi sont soulevés le plaisir des échanges sur les expériences et le constat que la compétence à planifier peut, grâce au dispositif, s'apprendre des autres, avec les autres ou en réfléchissant sur ses pratiques : *« Moi je trouve que le dispositif vécu est une bonne expérience pour approfondir notre réflexion sur une leçon précise. »* (R. 41-42)

Enfin, notons que le dispositif API n'a pas rencontré l'enthousiasme de tous. Une étudiante s'est montrée réfractaire au dispositif, principalement par idéologie (refus d'utiliser les réseaux sociaux) et protection de sa vie privée. Deux autres étudiantes n'ont pas apprécié le dispositif, mentionnent une perte de temps et n'avoir rien appris car elles avaient déjà réalisé leurs leçons avant le démarrage des séances. Une dernière est sans avis.

4.3. Le dispositif API sensibiliserait à l'éthique

En observant le choix des images déposées, nous constatons que les étudiants sont attentifs au respect des critères : les photos illustrent la préparation (pertinence), elles sont d'autant plus compréhensibles avec leur légende (sens) et respectent l'éthique.

A ce propos, on perçoit une vigilance chez les étudiants qui semblent manifester une prudence, voire une réserve, quant aux images diffusées sur cet Instagram « professionnel ». Ainsi, ils photographient presqu'exclusivement des éléments matériels (figure 2) et quand, occasionnellement, ils prennent des clichés de personnes, ils ont la précaution de veiller à ce qu'elles ne soient pas identifiables, et ce qu'il s'agisse d'autres personnes (figure 3) ou d'eux-mêmes (figure 4).

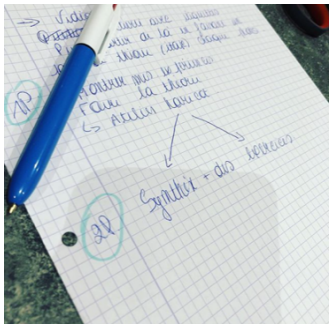


Figure 2 : Élément matériel

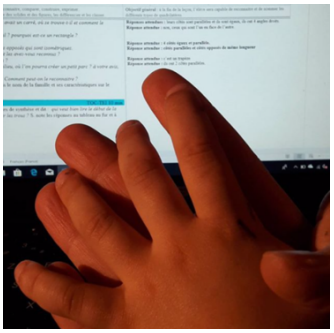


Figure 3 : Enfant photographié

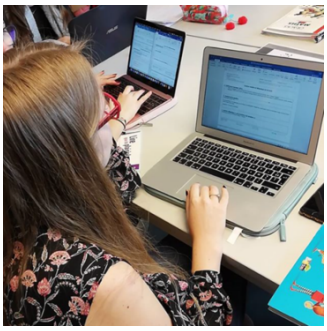


Figure 4 : Selfie de l'étudiante

Dès lors, les soucis d'ordre éthique liés à l'image, comme cela arrive quand on utilise d'autres médias visuels tels que la vidéoformation (Leblanc, 2016), ne semblent pas avoir étéêtre rencontrés dans notre contexte d'utilisation des photos.

4.4. Le dispositif API serait un vecteur de réflexivité

Nous avons aussi souhaité analyser les niveaux de réflexivité que le dispositif a permis de solliciter chez les étudiants, la pratique réflexive étant au cœur des préoccupations des formateurs soucieux du développement professionnel des futurs enseignants.

En observant le tableau 2, au regard du cadre de référence de Derobertmasure (2012), nous constatons que le dispositif API sollicite les trois niveaux de réflexivité. Malgré des propos peu étayés, on voit s'activer, selon les étudiants :

- l'aspect descriptif du niveau 1 : observer l'activité réelle, découvrir de nouvelles méthodes et de nouvelles ressources, avoir des idées, comprendre comment planifier et comment font les autres, échanger ;
- l'autoévaluation du niveau 2 : valider son processus et l'utilisation des ressources ;
- la régulation du niveau 3 : ajuster son organisation, se fixer des objectifs personnels.

Au-delà de ces apports réflexifs sur la compétence à planifier, le constat d'un recul critique sur le dispositif vécu amène l'étudiant à en constater l'intérêt pour son développement professionnel : apprendre des autres et de ses propres réflexions. Cette prise de conscience est une porte d'entrée au développement professionnel qui nécessite après la réflexion, l'action. Le processus ne doit donc pas rester mental (Jorro, 2005). Ainsi, c'est en utilisant la réflexivité comme médiateur pour faire

interagir les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience que le futur professionnel s'engage dans une dynamique progressive qui le conduit peu à peu vers des structures réflexives supérieures et des niveaux d'appropriation plus complexes (Buysse et Vanhulle, 2009).

5. Conclusion

Le dispositif de formation innovant (API) présenté dans cet article découle de la technique *photovoice* (Wallerstein et Bernstein, 1988). Il est inscrit dans une étude doctorale et a été construit par des formateurs soucieux de comprendre comment les futurs enseignants planifient leur stage, afin de mieux les accompagner. Son objectif est de faciliter l'évocation de l'action, grâce aux photos qui, défiant le temps, ramènent l'étudiant au plus proche du moment où il a planifié et pris des décisions (Rix-Lièvre et Biache, 2004). De ce fait, la trace « photos » est emblématique de l'activité pré-professionnelle du stagiaire (Gremion, 2021).

Utiliser des photos, stockées sur Instagram, semble un médium efficace pour ré-évoquer l'activité réelle et peu coûteux en termes de temps. Il soutient le développement de la compétence de planification du futur enseignant qui, par ce moyen, se forme à et par la pratique et exerce sa réflexivité.

Si le dispositif met l'étudiant en situation de décrire sa pratique, de la raconter aux autres et de la questionner par l'auto-analyse et la co-analyse sollicitées, l'impact réflexif va au-delà de ces attendus. En effet, on voit que certains étudiants vont jusqu'à évaluer leur processus de planification ou proposent des alternatives à explorer pour la suite de leur pratique. Les trois niveaux du processus réflexif de Derobertmasure (2012) sont présents. Néanmoins, ils ne sont pas systématiquement relevés par tous les étudiants et restent encore peu argumentés à ce stade de la formation.

Ces constats sont encourageants et nous permettent d'envisager des améliorations pour le dispositif de formation. Une piste serait de proposer une quatrième étape qui serait un moment individuel pour que chaque étudiant rassemble ce qu'il a appris tout au long des séances à propos de sa compétence à planifier (ses atouts, ses ressources et ses stratégies) et, de là, qu'il se fixe des objectifs personnels pour sa planification future. Une autre piste serait de coupler ces activités avec un accompagnement de la planification en triade (étudiant - maitre de stage - formateur), la compétence à planifier étant finalement rarement formellement apprise (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021), dans un réel contexte d'alternance intégrative.

Finalement, à la question des formateurs qui se demandent comment mieux accompagner le stagiaire qui planifie sa leçon, il parait recommandable que l'accompagnement des étudiants puisse être coloré par la singularité de chaque apprenant en acceptant son potentiel, son rythme et en veillant à l'accessibilité des objectifs fixés. Considérer les efforts faits, les petits pas, la mise en marche vers une identité professionnelle qui se construit (Boutet, 2004) est une perspective qui devrait être envisagée dans ce genre de dispositifs professionnalisants pour assurer un accompagnement efficace.

6. Bibliographie

Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation, 35,* 25-41. http://dx.doi.org/10.3406/refor.2000.1668

Altet, M., Etienne, R, Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). Introduction. Dans M. Altet, M., J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 9-20). De Boeck Supérieur.

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. PUF.

Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (p. 45-60). Presses Universitaires de Louvain.

Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven,

S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (p. 81-104). Presses Universitaires de Louvain.

Boutet, M. (2004.) La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Conférence au ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport du Québec. http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf

Buysse, A. A. J. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? Questions Vives, 5(11), 225-245. http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.603

Call-Cummings, M., Hauber-Özer, M., Byers, C. et Mancuso, G. P. (2018). The power of/in photovoice. International Journal of Research & Method in Education, 1-15.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. Formation et profession, 25(1), 34-49. doi:10.18162/fp.2017.367

Ciolan, L. et Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research, The International Journal of Qualitative Methods, 16, 1-15. doi :10.1177/1609406917702909

Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27(2), 1-16. http://ripes.revues.org/514

Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (Doctoral Dissertation, Université de Montréal). https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546

Colognesi, S., Beausaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des ensei- gnants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.

Coppé, S. (2007). La préparation des séances de classe par les stagiaires en fin de formation : un exemple de résistances et de changements dans les pratiques. Actes du 14e colloque de la CORFEM (p. 165-181). http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_11.pdf

De Cock, G. (2007). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage [Doctoral Dissertation. Université catholique de Louvain] Louvain-la-Neuve, Belgique. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:5293

Décret 2000 : décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2000). Moniteur belge, 19 janvier 2001, Lois 25501.

Décret 2019 : décret définissant la formation initiale des enseignants. (2019). Moniteur belge, 05 mars 2019, Docu 46261.

Décret Paysage : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). Moniteur belge, le 18 décembre 2013, Docu n° 39681.

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).

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 [Doctoral dissertation, Université de Mons],. https: //tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944

Dessus, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation. Dans J.-F. Marcel (dir.), Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline (p. 113-130). L'Harmattan.

Donnay, J, et Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Presses universitaires de France.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed. Penguin Books.

Gremion, C. (2021). Les technologies numériques… nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle par alternance et situations ? Formation et pratiques d'enseignement en question, 27.

Hall, T. J. et Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. Quest, 58(4), 424–442. https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892

Hamel, C.et Viau-Guay, A. (2017). Les théories professées de superviseurs universitaires en lien avec l'accompagnement et de l'évaluation de la compétence à planifier chez les futurs enseignants. Travail et apprentissage, 1(17), 209-236.

Hannes, K. et Parylo, O. (2014). Let's play it safe: ethical considerations from participants in photovoice research project, The international journal of qualitative methods 13(1), 255-274. doi: 10.1177/160940691401300112

Joanou, J.P. (2009). The bad and the ugly: ethical concerns in participatory photographic methods with children living and working on the streets of Lima, Peru, Visual Studies, 24, 214–223.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et évaluation en éducation, 27(2), 33-47.

Karlsson, J. (2001). Doing visual research with school learners in South Africa, Visual Sociology, 16, 23–38.

Karlsson, J. (2007). The novice visual researcher. Dans N. de Lange, C. Mitchell et J. Stuart (dir.), Putting people in the picture: Visual methodologies for social change (p.185–201). Sense Publishers.

Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. Actes de la Recherche, (9), 81-94

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates

Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), Apprendre à enseigner (p. 141-153). Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 8(1), 1-30. https://doi.org/10.4000/pistes.3101

Malo, A. (2005). Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif [Doctoral dissertation]. Université Laval.

McIntyre, A. (2003). Through the eyes of women: Photovoice and participatory action research as tools for reimagining place. Gender, Place and Culture, 10, 47–66.

Oliffe, J. et Bottorff, J. (2007). Further than the eye can see? Photo elicitation and research with men, Qualitative Health Research, 17, 850-858.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Les Cahiers de Recherche du Girsef, 90, 1-36. https://hal.archives-ouvertes.fr/ hal-00978949

Pépin, Y. (1995). Recueil de textes pour le cours « Intervention psycho-sociale ». Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Pépin, Y. (2000). La perspective interactionniste stratégique : fondements théoriques, illustrations et interventions. [Document inédit]. , Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.

Ria, L. et Lussi Borer, V. (2016). 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 XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation, p. 101-117. De Boeck Supérieur.

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, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, 38(1), 363-396.

Saussez, F. (2014). Néopass@ ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement ? Recherche et formation, 75, 11-22.

Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. et Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? Journal of Teacher Education, 41(5), 23-32. http//dx.doi.org/10.1177/002248719004100504

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

Tochon, F.V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? Revue française de pédagogie, (86), 23-33. doi :10.3406/rfp.1989.1425

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. (p. 139–150). De Boeck Supérieur.

Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. Activités, 11(11-2).

Waege, K. et Haugaløkken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education. An attempt to combine the two. Journal of Education for Teaching, 39(2), 235-249.

Wallerstein, N. et Bernstein, E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education, Health Educ Q, 15, 379-394.

Wang, C. et Burris, M. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. Health Educ Q, 21(2), 171-186.

Wang, C. et Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment, Health Education and Behavior, 24(3), 369-387. doi:10.1177/109019819702400309

Wang, C., Burris, M. et Xiang, Y.P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers, Social Science and Medicine, 42, 1391-1400.

Warne, M., Snyder, K. et Gillander Gådin, K. (2013). Photovoice: an opportunity and challenge for students'genuine participation, Health Promotion International, 28(3), 299–310 https://doi.org/10.1093/heapro/das011