DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2021.11717

RECOURS À LA VIDÉO DANS LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR – UNE ÉTUDE CIBLANT LES ARRÊTS SUR IMAGE

Vincent Alonso Vilches, Pascal Detroz et Dominique Verpoorten

Résumé
Cet article prend pour objet d'étude les pratiques spontanées de trois conseillers pédagogiques en enseignement supérieur lorsqu'ils recourent à l'outil numérique dans le cadre d'autoconfrontations, conçues selon un schéma d'alternance entre l'activité en classe et l'analyse rétrospective sur cette activité vécue. L'observation révèle que, durant les débriefings, les conseillers pédagogiques sont à l'initiative de la grande majorité des arrêts sur image et qu'ils poursuivent, à partir de ceux-ci, des buts d'information et de guidage. Sur base de ces observations empiriques, l'article questionne les postures d'accompagnement en vidéoformation et l'enjeu que pourrait représenter leur diversification. Dans un contexte d'utilisation croissante du numérique au service de dispositifs d'analyse de pratique, la contribution revêt une portée théorique et pratique pour les services de formation d'enseignants du supérieur.

Mots clés : vidéoformation, enseignement supérieur, autoconfrontation, conseiller pédagogique, postures professionnelles

1. Introduction

1.1. Vidéoformation

Ces dernières années, le recours au numérique s'est généralisé dans la formation des enseignants où il permet le développement de dispositifs d'analyse de pratique sur base de traces vidéoscopées (Gaudin, 2015 ; Gaudin et Chaliès, 2015). Promouvant une « réflexion sur et pour l'action » (Wittorski, 2003), ces dispositifs offrent à l'enseignant un temps et un espace où, libéré des finalités productives de son activité professionnelle (Samurçay et Rabardel, 2004), il peut revenir sur celle-ci, au travers d'une analyse rétrospective, accompagnée par un tiers. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, ce tiers sera généralement un conseiller pédagogique (CP[1]) travaillant pour un « Service de Soutien à l'Enseignement Supérieur » (SSES[2]) dont la mission consiste à accompagner le développement professionnel des enseignants et à agir positivement sur la qualité de l'enseignement supérieur (Baillyet al., 2015 ; Daele, et al., 2015 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2010 ; Frenay et Saroyan, 2010 ; Romainville, 2000 ; Stes et Van Petegem, 2011).

Tout en rapprochant deux espaces d'activité historiquement cloisonnés (Pastré et al., 2006) : les espaces d'activités à dominante productive et les espaces d'activités à dominante constructive (Barbier, 2011 ; Boucenna, 2021), le dispositif d'analyse de pratique vidéoscopée se constitue lui-même en un espace de transformation soumis aux mêmes prévalences. Lorsqu'il est à dominante productive, le dispositif d'analyse de pratique est caractérisé par la réalisation d'apprentissages professionnels qui consistent en l'appropriation de normes et de règles du métier en vue de leur transfert en situation professionnelle sur le lieu de travail. Lorsqu'il est à dominante constructive, le dispositif d'analyse de pratique est caractérisé par la réalisation d'apprentissages professionnels fondés sur la compréhension des composantes situationnelles du métier pour mieux répondre à ses exigences. En matière de vidéoformation, la prévalence productive de l'analyse de pratique est davantage organisée autour d'une « vision professionnelle » (Van Es et Sherin, 2008), centrée sur l'identification d'éléments situationnels objectifs (Sherin, 2007). La prévalence constructive de l'analyse de pratique quant à elle se rapproche des pratiques de vidéoformation organisées autour du « savoir analyser » (Altet, 2004), centrées sur la reconstruction de sens par l'enseignant de sa propre action et l'identification des savoirs d'expérience mobilisés dans l'action (Faita et Saujat, 2010).

En donnant accès au « travail réel » de l'enseignant via l'enregistrement audiovisuel, la vidéoformation se prête autant à une analyse en « extériorité » qu'à une analyse en « intériorité ». L'analyse en extériorité (Flandin, 2017) - sur base des éléments extérieurement observables de l'action visible à l'écran – privilégie « un point de vue en troisième personne ». Dans ce cas, la compréhension d'une situation vécue par l'accompagné se construit indépendamment de ce qu'il aurait pu en dire (Vermersch, 2012). L'analyse en intériorité - sur base de la part non observable de l'action, intégrant le point de vue de l'acteur (Flandin, 2017) -, privilégie quant à elle « un point de vue en seconde personne ». Dans ce cas, l'accompagnateur invite intentionnellement l'accompagné à décrire l'expérience qu'il a vécue (Vermersch, 2012). L'analyse est produite par le bénéficiaire filmé (stagiaire, professionnel novice ou chevronné), un collectif (collègue ou groupe de travail issu d'un contexte différent) ou un tiers intervenant (maître de stage, superviseur, formateur) légitimé par son expertise dans l'activité en question et sa capacité à soutenir le processus d'apprentissage (Flandin, 2017).

La pratique de ces analyses ainsi que les postures qui y sont associées ne font pas consensus et ne vont pas de soi dans le milieu de la formation des enseignants (Altet, 2004 ; Perrenoud, 2004), *a fortiori* lorsqu'elles mobilisent l'enregistrement audiovisuel dont l'utilisation se fonde rarement sur une et une seule approche conceptuelle clairement identifiable (Flandin, 2015 ; Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). Par exemple, Wittorski (2003, 2004) met en évidence comment l'animation des dispositifs promouvant la réflexivité dépend des conceptions implicites de leurs accompagnateurs et des intentions qu'ils leur attribuent. Ces conceptions, révélatrices de théories de l'action professionnelle et des rapports théorie-pratique qui les sous-tendent, déterminent le type d'analyse dominant privilégié :

1. L'acronyme sera utilisé dans la suite du texte et désignera la personne exerçant le métier, sans distinction de genre.
2. Le présent travail soutient une initiative d'unification de vocabulaire (Daele et Sylvestre, 2016) en reprenant l'expression « Service de Soutien à l'Enseignement Supérieur » (SSES) pour désigner, au sein des institutions universitaires, l'entité où exerce le CP.

- L'accompagnateur endosse un rôle prescriptif et mesure la conformité des actions des professionnels avec des savoirs objectivés susceptibles de les guider. Cette pratique d'analyse repose sur une théorie de l'action professionnelle où l'action est subordonnée à un savoir objectivé (Wittorski, 1998 ; 2005).
- L'accompagnateur soutient la prise de conscience chez les professionnels des principes implicites qui guident son action. Cette pratique d'analyse repose sur une théorie de l'action professionnelle qui crédite les savoirs d'action (Groupe « Savoirs d'action », 2004), ou savoirs tacites (Donnay et Charlier, 2006), explicités pour la compréhension de l'action.
- L'accompagnateur joue un rôle de transmetteur de « bonnes pratiques », il fournit au professionnel les instructions pour agir efficacement. Cette pratique d'analyse repose sur une théorie de l'action dans laquelle l'animateur constitue la référence des connaissances – savoirs pour guider l'action (Wittorski, 2004).

1.2. Autoconfrontation

Parmi les variations observables dans les dispositifs qui confrontent l'acteur, *a posteriori*, à l'enregistrement audiovisuel de sa propre activité de vidéoformation, l'autoconfrontation occupe une place importante. Issue de l'école du cours d'action (Theureu, 2010), elle est employée pour l'étude de l'action dans son effectivité en situation réelle (Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). Dans le contexte spécifique de la formation des enseignants, une recension des usages fait ressortir deux approches distinctes (Gaudin et Chaliès, 2015) : la première, dite normative, vise, au travers de la vidéo, l'apprentissage de bonnes pratiques (Escalié et Chaliès, 2011) ; la seconde, dite développementale, vise, au travers de la vidéo, la réflexion de l'acteur sur sa propre action (Leroy et Beckers, 2015). Les pratiques d'étayage associées à ces approches font respectivement écho à des postures professionnelles divergentes identifiées dans la littérature scientifique. A l'utilisation de la vidéo dans une approche dite normative correspond une posture de guidage à travers laquelle un tiers conduit l'accompagné vers l'accomplissement d'un but fixé en amont de leur interaction (Lescouarch, 2014 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), tandis qu'à une utilisation de la vidéo dans une approche dite développementale correspond une posture d'accompagnement à travers laquelle le formateur se met au service du projet de l'accompagné dans la poursuite d'un but qu'il construit et qui lui est propre (Paul, 2009).

1.3. Arrêts sur image

Pour étudier l'appropriation spontanée des outils numériques par les CP impliqués dans un dispositif d'autoconfrontation, le présent article se centre sur la pratique de l'arrêt sur image. Ce choix est motivé par deux constats. D'une part, le geste est emblématique des pratiques de vidéoformation, se présentant comme une action permettant de stopper le flux de la séquence vidéo facilitant une discussion sur un objet ciblé (Cahour et al., 2007 ; Clot 2004). D'autre part, quoique régulièrement mentionné dans des articles scientifiques qui documentent l'activité d'acteurs vivant une expérience de vidéoformation (Ulrich et Eloi, 2016) parfois exploité méthodologiquement dans son association à une action (Ciavaldini-Cartaut, 2016), à l'image visible à l'écran (Leblanc, 2014) ou à des moments de situation (Leblanc, 2019), l'arrêt sur image ne s'est pas jusqu'ici constitué en un objet d'étude distinct. En recueillant les intentions verbalisées par le CP à l'égard de ce geste, le présent travail contribue à la connaissance méthodique des actions tangibles (Guichon, 2011) qui structurent une autoconfrontation. Il examine l'instrumentation faite par le CP de l'artefact vidéo en situation de débriefing. L'instrumentation donne à voir l'usage que le CP fait des fonctionnalités et des contraintes de l'outil (Rabardel, 1995) et met en lumière en quoi l'arrêt sur image constitue une ressource pour l'accompagnateur.

La question de recherche qui guide le présent article est : comment, dans une séance d'autoconfrontation avec un enseignant, des accompagnateurs pédagogiques mobilisent-ils l'arrêt sur image et l'analyse de situations vidéoscopées qui s'ensuit ? L'hypothèse faite est que le conseiller pédagogique pratiquera, autour des arrêts sur image, une démarche équilibrée mêlant approche développementale et approche normative. Cette hypothèse d'équilibre est posée parce que la littérature ne permet pas, en l'état, de prédire une ascendance spontanée de l'une ou l'autre approche.

2. METHODOLOGIE

L'étude a pour cadre le SSES de (l'université de Liège) qui, jusque-là, ne proposait, en matière de recours à la vidéo, que des exercices de micro-enseignement (Donnelly et Fitzmaurice, 2011). Durant l'année académique 2018-2019, le programme de formation adressé aux enseignants de l'université s'est enrichi d'une possibilité de vivre une expérience d'autoconfrontation soutenue par la vidéo. Trois enseignants ont manifesté leur intérêt et ont été associés à un CP. Il s'agit de conseillers expérimentés. Quoique non spécifiquement formés au dispositif proposé, ils s'inscrivent volontiers dans la démarche qui, mis à part son caractère structuré pour les besoins de la recherche et la place centrale qu'y occupe l'outil vidéo, recoupe un travail quotidien de dialogue et d'accompagnement d'enseignants souhaitant faire évoluer leurs pratiques.

2.1. Approche méthodologique

Pour comprendre le sens que le CP attribue à sa propre action, la méthodologie emploie une modalité d'observations indirectes. Elle se caractérise par une collecte de données auprès du participant lui-même, considéré comme une source d'information centrale pour l'étude d'un phénomène non directement observable (Donnay et al., 2002 ; Quivy et Van Campenhoudt, 1988). Ces données indirectes sont dites « suscitées »[3] (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire médiatisées par la conduite d'entretiens d'autoconfrontation favorisant l'expression du participant dans une approche en seconde personne (Vermersch, 2012). Pareille approche a été utilisée pour l'étude de l'activité du CP lors d'entretiens avec la direction d'établissement scolaire (Boucenna, 2015), des enseignants stagiaires (Bertone et al., 2009 ; Blesson 2002 ; Serres 2009), et des enseignants débutants (Flavier 2009 ; Mouton, 2009).
Dispositif de vidéoformation. Le dispositif se déploie en trois temps distincts (*T1, T2, T3 sur Fig. 1*).



Fig. 1 – Un dispositif de vidéoformation en 3 temps, T2 et T3 étant vécus trois fois

Enseignant (rouge) / Conseiller pédagogique (bleu) / Chercheur (vert)

Le *Temps 1* consiste en une rencontre entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. Cette rencontre débouche sur une régulation pédagogique, répondant à la demande de l'enseignant (exemple de demande provenant de l'enseignant : comment optimiser ma séance de cours ?) et destinée à être prise en compte en séance de cours (exemple de régulation : poser des questions aux étudiants sur leur raisonnement). Une fois d'accord, le duo communique au chercheur l'objet de la régulation pédagogique.
Le *Temps 2* voit le chercheur, muni d'une caméra et d'un trépied, se rendre à la séance de cours de l'accompagné et filmer celui-ci dans la mise en pratique de la régulation pédagogique fixée au *Temps 1*.
Le *Temps 3* met la captation vidéo réalisée au Temps 2 par le chercheur à la disposition du binôme accompagnateur/accompagné. Cet enregistrement fait l'objet d'un échange d'une heure entre CP et accompagné. Cette séance débute systématiquement par la communication de son cadre par le chercheur au binôme : « Pour réaliser ce débriefing, je vous propose l'enregistrement de la régulation mise en œuvre par madame/monsieur x. Je vous invite tous deux à réaliser un arrêt sur image aux moments de l'extrait vidéo que vous voudriez commenter, c'est à dire des moments qui font sens de votre point de vue, qui vous interpellent, pour lesquels vous désirez obtenir des précisions ou en donner. *Le débriefing dure 1h00.* ». En retrait du binôme, le chercheur enregistre le déroulement du débriefing dans son intégralité.
Sur base de T1, les T2 et T3 se dupliquent trois fois. Un entretien individuel d'autoconfrontation est mis en place par le chercheur, à l'issue de chaque séance de vidéoformation (T3) avec chacun des 3 CP

[3] Van der Maren distingue les données invoquées, les données provoquées et les données suscitées. Les données invoquées désignent des productions antérieures ou extérieures à la recherche, aux formats indépendants (archives, données statistiques, etc.) ; les données provoquées résultent de l'utilisation d'appareillages et de procédures, aux formats prédéfinis en amont par le chercheur (test, questionnaire, etc.) ; les données suscitées résultent d'interactions entre le chercheur et le participant prenant forme dans un format dit « libre ».

impliqués. Tous les entretiens débutent sur un texte standardisé lu par le chercheur : « *Pour réaliser cet entretien, je vous propose l'enregistrement du débriefing réalisé avec l'enseignant. Pour cet entretien, nous allons particulièrement nous centrer sur les situations du débriefing qui donnent lieu à des arrêts sur image ainsi que des interactions qui y sont générées. Pour ces situations, je réaliserai des arrêts sur image et vous poserai des questions qui ont pour but de comprendre, de votre point de vue, ce qui est dit à ce moment précis du débriefing. Je vous invite également lors du visionnage à réaliser des arrêts sur image aux moments de l'enregistrement que vous voudriez commenter, c'est à dire des moments qui font sens de votre point de vue, qui vous interpellent, pour lesquels vous désirez me donner des précisions. L'entretien dure 1h00.* »

Sources de données et traitements.

La recherche adopte une approche méthodologique « orientée activité » (Barbier, 2013) qui favorise la verbalisation de l'acteur sur sa propre expérience dans le but de comprendre le sens qu'il attribue à son action. Elle exploite deux sources de données distinctes.

Source de données 1 : il s'agit de la retranscription des 9 captations du temps 3. Sur ce matériel, le chercheur procède à un repérage systématique des arrêts sur images, les quantifie, en identifie les auteurs (CP ou enseignant) et repère les éléments discursifs d'analyse qu'ils génèrent, associés à leurs auteurs.
Source de données 2 : il s'agit de la retranscription des autoconfrontations simples menées avec les trois CP pour chacune des trois séances de vidéoformation vécues (*Temps 3*). Sur ce matériel, le chercheur documente les intentions poursuivies par les CP lorsqu'ils réalisent un arrêt sur image.

3. RESULTATS

La présente section s'ouvre sur des résultats quantitatifs relatifs aux arrêts sur image. Elle explore ensuite les intentions qui les animent. Elle se clôt sur l'analyse approfondie d'un extrait de dialogue conçu comme une illustration intégrée des éléments mis en évidence par l'étude quant à la manière dont l'outil vidéo se constitue en une ressource pour le CP

3.1. Présence et auteurs de arrêts sur image

Les 9 débriefings (T3) comptabilisent 121 arrêts sur image (Tableau 1). Dans ce total, 98 arrêts sont le fait des conseillers pédagogiques et 23 arrêts sont à l'initiative des enseignants. Cette prévalence globale d'arrêts sur image à l'initiative du conseiller se vérifie également à l'échelle de chaque débriefing pris séparément. Outre cette tendance, la différence entre le nombre des arrêts sur image réalisés par le CP et l'enseignant s'avère dans la majeure partie des cas très marquée. Le rapport est de 4 à 1, en faveur du CP. Il apparaît que pour la moitié des débriefings, l'enseignant ne réalise qu'un seul arrêt sur image au plus. Un seul débriefing se caractérise par l'absence d'arrêt sur image initié par l'enseignant.

Tableau 1 : Nombre et auteur des arrêts sur image au T3

BINÔMES	ARRÊTS SUR IMAGE									**TOTAL**
	DÉBRIEFING 1			DÉBRIEFING 2			DÉBRIEFING 3			
	CP	ES	TOTAL	CP	ES	TOTAL	CP	ES	TOTAL	
BINÔME 1	9	0	**9**	18	1	**19**	14	2	**16**	**44**
BINÔME 2	17	1	**18**	7	9	**16**	13	5	**18**	**52**
BINÔME 3	4	2	**6**	11	1	**12**	5	2	**7**	**25**
TOTAL	30	3	**33**	36	11	**47**	32	9	**41**	**121**

3.2. intentions des arrêts sur image

Les autoconfrontations simples avec le conseiller pédagogique sont organisées en vue de récolter les données permettant de comprendre, du point de vue des CP, l'intention poursuivie lorsqu'ils réalisent un arrêt sur image lors des 3 débriefings avec l'enseignant. L'analyse des retranscriptions

des 9 entretiens d'autoconfrontation réalisés auprès des trois conseillers fait apparaître deux types d'intentions sous-jacentes aux arrêts sur image.

3.2.1. Guider l'attention

Confrontés aux arrêts sur image qu'ils ont réalisés, les conseillers pédagogiques verbalisent leur intention de « guider l'attention » de l'enseignant. Ils entendent par-là aligner les points d'attention de l'enseignant sur les leurs. Arrêter l'image matérialise cette intention.
Pour chacun des trois binômes, les conseillers pédagogiques verbalisent être animés par un élément extérieurement observable qu'ils identifient lors du visionnage au côté de l'enseignant. Les verbatims issus des autoconfrontations rendent intelligible le but de guidage de l'attention par le conseiller pédagogique en T3 lorsqu'il réalise l'arrêt sur image. Sélectionnés pour leur caractère significatif, les verbatims présentés ci-après révèlent le lien étroit qu'entretient l'arrêt sur image avec les points d'attention du CP en cours de débriefing ainsi que de son instrumentation.

Les verbalisations du CP issu du Binôme 1 montrent la place qu'occupe l'analyse en extériorité dans l'initiative de l'arrêt sur image :

« Ici, je veux en venir à cette histoire de responsabiliser les étudiants et reprendre le contrôle…en leur indiquant clairement c'est moi qui sais mieux, pour moi c'est pas cohérent. En plus de ça c'est pas un service qu'elle rend aux étudiants parce que les étudiants n'ont pas d'avis sur leur travail et ils vont à la présentation orale sans savoir la forme que ça va prendre et elle, elle vient avec ses dias… c'est pas top. »

L'activité de diagnostic du CP sur la manière dont l'enseignant conduit sa séance de cours se réalise dans ce cas précis sur base des éléments extérieurement observables de la situation visionnée et apparaît déterminante dans son intention de retourner, à travers un arrêt sur image, à ce qu'il juge comme étant primordial dans la séquence audiovisuelle.
Pour le CP issu du binôme 2, l'intention qui sous-tend la réalisation de l'arrêt sur image s'apparente à une posture normative :

« Je vois qu'à la fin de son résumé, il ramasse son propos et il réalise une forme de redondance, un « takehome message » c'est à dire ce avec quoi les étudiants doivent absolument partir. Donc c'est une bonne pratique et je la souligne. »

Le CP exprime explicitement l'attendu qu'il envisage en matière de pratique enseignante pour la situation qu'il visionne à travers l'enregistrement vidéo et use de l'arrêt sur image pour conforter l'enseignant dans sa pratique et l'encourager.

Le cas présenté issu du Binôme 3 (Tableau 1, Ligne 3) montre comment le CP mobilise à la fois les informations issues du support audiovisuel à celles issues du contenu de son échange avec l'enseignant:

« Là, pour moi il y a beaucoup d'indications en faveur d'un problème (visible à l'écran lors du visionnage). Il y a l'observation de deux types d'opérations avec deux agents différents, l'intérêt de passer ou non du temps sur la question du compilateur… Est-ce que tout cela est clair pour l'étudiant ? Jj'en doute. (…) aussi, pour moi là il y a un certain nombre d'indices dans la conversation (conversation avec l'enseignant durant le débriefing) qui me laisse penser qu'il y a un problème potentiel »

Dans ce cas précis, le diagnostic du CP ne porte pas exclusivement sur la situation visible à l'écran, mais sur la distance entre ce que l'enseignant dit de ce qu'il fait, et ce que le CP observe de ce qu'il fait à travers les éléments extérieurement observables de son activité visible via l'enregistrement vidéo. Arrêter l'image permet de cibler cette discordance.

3.2.2. S'informer

Un deuxième type d'intention affleure dans les arrêts sur image : le conseiller pédagogique arrête l'image pour demander à l'enseignant une information qu'il ne détient pas et qu'il juge nécessaire à sa

bonne compréhension de la situation visible à l'écran.

Confrontés aux arrêts sur image qu'ils ont réalisés, les CP verbalisent pour une partie d'entre eux l'intention de s'informer auprès de l'enseignant. Ces situations sont marquées chez le conseiller par le manque d'une ou plusieurs informations pour comprendre la situation qu'ils visionnent à l'écran. Dans ces cas précis, le CP réalise un arrêt sur image suivi d'une ou plusieurs questions :

« Là oui, je demande ce que c'est pour m'y retrouver » (CP issu du binôme 1)
« Là je demande si c'était le même exercice ou pas, je ne sais plus l'enchainement de la séquence à vrai dire… Je perds le fil de l'exercice » (CP issu du binôme 2)
« Oui je demande un peu la composition du public pour comprendre un peu mieux le public » (CP issu du binôme 3)

Cette intention verbalisée par les trois CP met en évidence que les questions associées à ces arrêts sur image ciblent spécifiquement des informations sur le contexte de la situation vécue par l'enseignant. *A priori*, l'observation directe des séances de débriefing donne à voir une pratique de questionnement présente, dans une tendance variable pour chacun des débriefings observés. Or, l'observation indirecte des interactions entre CP et enseignant générées à la suite des arrêts sur image met en évidence que l'intention sous-jacente à la pratique de questionnement en situation de débriefing diffère de l'intention qui sous-tend l'arrêt sur image motivé par un but d'information et des questions qui l'accompagnent.

3.3. Analyse : fréquence et auteurs

L'observation directe des 9 débriefings (T3), sur base de leur retranscription, permet d'identifier, pour chacun des binômes, le nombre d'arrêts sur image ayant généré l'analyse de la situation visible à l'écran (Tableau 2). Celle-ci fait l'objet d'une caractérisation complémentaire selon : 1) que l'analyse soit conduite exclusivement par le CP (catégorie « CP ») 2) que l'analyse soit conduite exclusivement par l'enseignant (catégorie « ES ») et, enfin, 3) que l'analyse soit conduite successivement par les deux interlocuteurs (catégorie « CP/ES »).

Sur les 121 arrêts sur image comptabilisés lors des 9 débriefings observés, 66 d'entre eux génèrent une analyse de la situation visible à l'écran dont le locuteur est variable : 30 arrêts sur image génèrent une analyse réalisée exclusivement par le conseiller pédagogique, 13 arrêts sur image génèrent une analyse réalisée exclusivement par l'enseignant, 23 arrêts sur image donnent lieu à une analyse par les deux interlocuteurs dans une succession du point de vue au sujet de la situation visible à l'écran.

Tableau 2 : Fréquence et modalité des analyses (CP seul/Enseignant seul/co-analyse)

BINOMES	DEBRIEFING 1			DEBRIEFING 2			DEBRIEFING 3		
	ANALYSE			ANALYSE			ANALYSE		
	CP	ES	CP/ES	CP	ES	CP/ES	CP	ES	CP/ES
B1	6	0	1	3	3	5	2	1	6
B2	7	0	2	2	3	1	3	3	3
B3	0	0	3	4	1	1	3	2	1
TOTAL	13	0	6	9	7	7	8	6	10

Les données issues des 9 autoconfrontations avec les 3 CP mettent en évidence une prévalence normative des analyses qu'ils réalisent avec l'enseignant. Pour les arrêts sur image où le conseiller pédagogique réalise l'analyse, combinée ou non à l'analyse de l'enseignant, les éléments extérieurement observables de la situation visible à l'écran occupent une place centrale.

3.4. étude de cas

L'étude de cas qui suit se veut une illustration intégrée des éléments mis en évidence par l'étude quant à la manière dont l'outil vidéo se constitue en une ressource pour le CP

Rythmée par les arrêts sur image, la vidéoformation apparaît comme un entrelacs d'intentions sous-jacentes à ceux-ci. L'analyse de cas proposée cherche à faire voir cette dynamique. Pour ce faire, elle associe aux verbatims de la situation d'autoconfrontation retranscrits dans leur chronologie (T3), les verbatims issus de l'autoconfrontation simple de l'accompagnateur, sur lesquels les auteurs s'appuient pour fournir une analyse interprétative de l'extrait proposé.

Favoriser les interactions
En T1, accompagnateur et enseignant s'accordent sur l'enjeu pédagogique qui existe à favoriser les interactions entre l'enseignant accompagné et ses étudiants lors des séances de cours qu'il dispense. La situation analysée ci-après est issue de l'échange entre le CP et l'enseignant lors de leur premier débriefing en vidéoformation.

Dans cette situation, le CP réalise lui-même l'arrêt sur image, et, pour initier l'échange, il évoque d'une part des éléments observables de l'enregistrement sans les mentionner et/ou les désigner précisément *« Il y a quelque chose qui m'a sauté aux yeux quand je vous vois… (…) »* et d'autre part il adresse une question à l'accompagné faisant référence à la thématique discutée au Temps 1 *« Sur quoi avions-nous dit que nous allions nous focaliser ? »*. L'autoconfrontation simple avec l'accompagnateur révèle l'intention sous-jacente à cette question qui vaudra également pour la question suivante : « *(…) savoir s'il (l'accompagné) ciblait bien les mêmes points d'attention que moi.* » La réponse de l'accompagné (2) : *« La communication » donne suite à une autre question de la part de l'accompagnateur (3) : « Pourquoi encore ? ».* L'autoconfrontation simple renforce l'intention de l'accompagnateur au sujet de cette question qu'il adresse à l'accompagné tout en expliquant l'importance, pour lui, d'orienter l'attention de l'accompagné vers un autre objet (« les interactions ») : *« Ici, il parle de cohérence… Je me suis dit si on se centre sur la cohérence, on sera sur des choses un peu trop macro et moi je voulais ramener les choses sur les interactions ».* L'analyse de ce moment précis des interactions rend compte de l'instrumentation de l'outil vidéo par l'accompagnateur et comment ce dernier use spontanément de l'arrêt sur image pour agir sur l'attention de l'accompagné. A ce stade de l'entretien, l'accompagnateur déploie deux *moyens* à cette fin : il évoque des éléments observables de l'enregistrement et use de questions à l'adresse de l'accompagné. La suite de l'interaction consolide le statut de *moyen* des deux stratégies observées.

C'est précisément le cas de la question suivante adressée par l'accompagnateur à l'accompagné (5). Dans le cas présent, la question évoque les éléments observables de l'enregistrement sur lesquels orienter l'attention de l'accompagné : *« Quand on pense communication…Il y a deux choses qui se sont passées jusqu'ici dans cet extrait, vous exposez l'énoncé et une étudiante pose une question. Il n'y a rien qui vous interpelle un peu ? »*. L'autoconfrontation simple avec l'accompagnateur indique deux éléments précieux pour comprendre cette situation. Tout d'abord, l'accompagnateur identifie chez l'accompagné certains éléments non verbaux qui lui font prendre conscience que celui-ci est déconcerté par sa question : *« Il me regarde de manière ahurie (…) moi ça m'interpellait aussi…son non-verbal m'a interpellé »*. Ensuite, il exprime ce qui peut apparaître comme une tension, ou du moins un dilemme sur ce qu'il y avait lieu de faire à ce moment précis de la situation, comme partagé entre l'envie de répondre à la déstabilisation ressentie de l'accompagné ou de poursuivre l'entretien sur l'analyse de la situation : *« (…) j'avais envie de le rassurer et en même temps d'aller un peu au taquet par rapport aux points qui me paraissaient intéressants de commenter. »*. L'accompagnateur montre ici une attention au vécu exprimé par l'accompagné dans son comportement non verbal en situation de formation, mais exprime clairement sa difficulté à le prendre en compte dans son accompagnement orienté vers un objet prédéfini (les interactions). Il est lui-même tiraillé par une question complexe : comment prendre en compte le ressenti de l'accompagné tout en orientant son attention sur les points jugés prioritaires pour l'accompagnateur ? Les éléments de réponse de l'accompagné (6) : *« Je suis pas vraiment tourné vers eux…j'ai l'énoncé dans le dos… »* convergent avec les points d'attention de l'accompagnateur, ce qui confirme le but recherché par l'accompagnateur, points explicitement exprimés lors de l'autoconfrontation simple : *« (…) c'est exactement le point sur lequel je voulais qu'il mette le doigt et là c'était bingo il a identifié …et moi quand j'ai visionné la séquence ça m'a vraiment sauté aux yeux »*. Les données issues de l'autoconfrontation simple avec l'accompagnateur corroborent nettement avec celles présentées pour les initiatives (1) et (3) mettent en évidence l'intention de l'accompagnateur d'agir sur l'attention de l'accompagné et synchroniser ses points d'attention sur les siens. L'accompagnateur donne suite à la réponse de l'accompagné et délivre son complément

d'interprétation de la situation (7) : « *Oui, mais même, vous les regardez jamais. On a pas l'impression que vous installez l'étudiant comme interlocuteur, comme vis à vis. Vous connaissez un peu l'énoncé, vous n'êtes pas obligé d'être rivé sur l'énoncé, et le tableau vous pouvez un peu vous interrompre de l'effacer pour regarder les étudiants (…) Ça c'est un premier point.* ». Cette observation semble être révélatrice de l'analyse en troisième personne réalisée par le CP de la situation vécue par l'accompagné, à partir exclusivement des éléments observables de l'enregistrement audiovisuel.

Cet extrait montre comment l'arrêt sur image initié par l'accompagnateur témoigne d'une intention spontanée de celui-ci de guider l'accompagné vers ses propres points d'attention, ceux de l'accompagnateur. La pratique de questionnement et l'évocation des éléments observables de l'enregistrement se constituent comme deux moyens privilégiés pour rencontrer ce but. L'analyse en extériorité constitue une tendance adoptée spontanément par les 3 CP lors de la conduite de leur débriefing avec les enseignants, ceci compris les cas dans lesquels les arrêts sur image donnent lieu à une succession de points de vue des CP et des enseignants au sujet de la situation visible à l'écran. La prise en compte du non verbal de l'enseignant constitue un élément de verbalisation récurrent dans les autoconfrontations menées avec les 3 CP. Il apparaît que la prise en compte du non verbal pose des difficultés aux CP et les font douter par moments au sujet de leur conduite de la séance.

4. DISCUSSION

Cette étude visait à documenter l'utilisation spontanée de l'outil vidéo par 3 conseillers pédagogiques lorsqu'ils organisent un dispositif de vidéoformation fondé sur la méthodologie de l'autoconfrontation au service du développement pédagogique d'enseignants de l'enseignement supérieur. Les résultats font émerger quatre descripteurs de la pratique spontanée de vidéoformation pour ces trois conseillers pédagogiques : 1) la fréquence des arrêts sur image (Section 3.1), 2) leur initiateur (Section 3.1), 3) l'intention qui leur est sous-jacente (Section 3.2), 4) la modalité d'analyse qui leur est associée (Section 3.3).

Cette étude révèle en outre une modalité de débriefing caractérisée par une approche davantage en extériorité (Flandin, 2017), même si le point de vue en seconde personne (Vermersh, 2012) apparaît occasionnellement, parfois dans une forme de tension avec cette tendance générale (Section 3.4.). La vidéo permet au conseiller pédagogique d'interrompre le visionnage à un moment qu'il juge essentiel et dont il entend mener l'analyse de son point de vue, c'est à dire selon l'analyse qu'il fait des éléments extérieurement observables de la situation vécue par l'accompagné et visibles à l'écran. Cette tendance informe de l'utilisation de la vidéo par le conseiller pédagogique : l'enregistrement audiovisuel se constitue en une ressource pour le CP afin de donner une interprétation de la situation visible à l'écran.

En cela l'usage fait par le CP de la vidéo ainsi que les modalités d'analyse observées témoignent d'une pratique d'étayage davantage fondée sur une posture de guidage (Vial et Caparros- Mencacci, 2009). Les CP verbalisent vouloir « ramener », « centrer », « revenir » sur la régulation définie lors de leur première rencontre avec l'enseignant. Dans cette perspective, ils usent de l'arrêt sur image pour confronter l'enseignant à des moments de la situation qui, du point de vue du CP, révèlent un besoin en rapport avec la thématique de la régulation définie avec l'enseignant. L'analyse en extériorité de la situation vécue par l'enseignant est animée par l'intention de cibler ces besoins auprès de l'enseignant.

Pour certains arrêts sur image, l'intention du CP est de s'informer auprès de l'enseignant d'un aspect de la situation visionnée en vue d'une meilleure compréhension de celle-ci. En cohérence avec le type d'analyse privilégiée par les 3 CP, l'intention de s'informer n'inclut pas les savoirs d'action (Groupe « Savoir d'action », 2004) de l'enseignant, mobilisés dans les situations visibles à l'écran.

Pour autant, les auteurs ne peuvent pas interpréter ce résultat comme un désintérêt, intentionnel ou non, des CP à l'égard du système interprétatif de l'enseignant dans ses échanges avec ce dernier. Il semble que l'utilisation spontanée de l'enregistrement vidéo mette par moments les CP en tension (Section 3.4.) avec les moyens qu'ils déploient pour répondre à la demande de l'enseignant. Pour ces situations, il apparaît que les choix que les CP opèrent sont davantage orientés vers la gestion de ces tensions qu'intentionnellement fondés sur une théorie de l'action professionnelle (Wittorski, 2004).

Effectivement, faces aux réactions non verbales de l'enseignant, les CP expriment en autoconfrontation « ne pas savoir quoi faire » et verbalisent par là une incertitude quant à la modalité qu'ils empruntent pour conduire le débriefing. Il s'avère que cette modalité, en extériorité et plutôt normative, ne laisse pas voir d'initiative interactionnelle prenant en compte l'aspect non verbal de la communication. Or, le fait que les conseillers pédagogiques verbalisent leur incertitude pour ces situations témoignent de leur conscience de leurs difficultés à pratiquer le débriefing pour ces moments spécifiques. Cette observation reflète le double registre de compétence caractéristique des métiers de l'interaction humaine (Mayen, 2007) : tout en proposant à l'enseignant une analyse de son action pédagogique, ce qui constitue la dimension « technique » du débriefing, le CP est dans le même temps confronté à la gestion de la dimension relationnelle de l'échange avec son interlocuteur. Dans le cas exposé dans la présente étude, c'est précisément ce second registre qui conduit le CP à questionner son action.

L'utilisation de la vidéo ne s'explique pas uniquement par les théories de l'action propres à chacun (Wittorski, 2004) mais probablement en partie par un manque de connaissance sur la manière d'exploiter les traces du travail réel dans un objectif de transformation. Comme éprouvé par les réactions non verbales de son interlocuteur, et désarmé par ce désalignement entre le sentiment de fournir des pistes de solution et la réaction non verbale de leur réceptivité par l'enseignant, le CP opte pour une gestion de l'incertitude (Boucenna, 2015) où prévaut une analyse en seconde personne, une mise en évidence de « ce qu'il y aurait fallu voir » en situation et qui « n'a pas été vu » ou pris en compte par l'enseignant.

5. CONCLUSION

Il n'appartient pas aux chercheurs de fixer dans quelle mesure les pratiques spontanées de vidéoformation observées sont à encourager, tempérer ou diversifier. Le présent travail se borne à en constater les tendances, sur base de données empiriques, susceptibles de provoquer une réflexion touchant à la compréhension d'une pratique d'accompagnement contextualisée et préciser le rôle à jouer par le CP dans ces moments de retour à l'action.
L'étude donne à voir comment, dans certains contextes, le formateur n'endosse pas spontanément le rôle de « médiateur » qui lui est attribué par la littérature dans l'activité de co-analyse ou de co-interprétation de l'expérience vécue par l'accompagné (Jorro et Merhan, 2017). Il semblerait que la pratique spontanée d'accompagnement du CP s'inscrive dans une approche aux finalités de nature davantage techniciste qu'herméneutique, centrée sur la « bonne manière de comprendre l'action » plutôt que sur un travail de son sens (Paul, 2009). Elle n'en reste pas moins une opportunité d'apprentissage (*affordance*) au sens où l'entend Billet (2001). Cependant, les difficultés observées par les CP à interpréter la dimension non verbale de la communication avec l'enseignant invitent à une réflexion sur ce qu'une alternance de posture professionnelle apporterait à l'efficience de leur pratique de débriefing et comment elle contribuerait à davantage de congruence avec leur théorie de l'action professionnelle (Wittorski, 2004).

Même si l'équilibre des postures d'accompagnement et de leurs gestes professionnels reste une question discutée dans la recherche scientifique (Jorro, 2016), un travail d'explicitation du travail effectif des CP et des conceptions implicites qui le sous-tendent, permettrait peut-être d'opérer un déplacement d'une posture de guidage vers une posture d'accompagnement au gré des besoins circonstanciés qu'ils enregistrent dans l'échange. Les conditions et les modalités de ces déplacements de posture constituent pour la recherche un objet à approfondir et, pour les CP en enseignement supérieur, un enjeu de professionnalisation.

Bibliographie

Altet, M. (2004). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente, 160*, 101-110.

Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31*. http://journals.openedition.org/ripes/990

Barbier, J.-M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Presses Universitaires de France.

Barbier, J-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, Activité, Apprentissage* (p. 65-92). Presses Universitaires de France.

Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, *72*, 105-125.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen &Unwin.

Blesson, P. (2002). Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tutorat, dynamiques identitaires des conseillers d'orientation–psychologues et des enseignants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *31*. http://journals.openedition.org/osp/4836

Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, *38*. https://journals.openedition.org/edso/1258

Boucenna, S. (2021), Le numérique : une opportunité pour convier le travail dans la formation ?, *Intégration Pédagogique des TIC*

Cahour, B., Brassac, C., Vermersh, P., Bouraouis, J.-M., Pachoud, B. et Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée**.** *Revue d'anthropologie des connaissances, 1,* 85-120.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. Éducation permanente, *206*, 61-74.

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, *1*, 23-33.

Daele, A., Ricciardi Joos, P., Schaub, M., Barras, H., Lambert, M., Rochat, J. M. et Stainier, N. (2015). Evaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur : mise à l'épreuve et adaptation d'outils méthodologiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *37*, 361-382.

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, *2*, 51-72.

Donnay, J., Charlier, E. et Dejean, K. (2002). Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, *138*, 95-102.

Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Éditions du CRP.

Donnelly, R. et Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, *48*, 335-346.

Escalié, G. et Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier. Le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et formation, 67, 149-163.*

Faita, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'acti*vité enseignante. Des outils mét*hodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 49-61)*.* Les Presses de l'Université Laval.

Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation.* (p. 151-160). De Boeck.

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). Presses Universitaires de France.

Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, *4*.: http://journals.openedition.org/tfe/949

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, *67*, 105-116.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., Paul, J,-L. et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, *172*, 63-76.

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombres et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation.* (p. 131-150). De Boeck.

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

Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication*, *14*. https://journals.openedition.org/alsic/1983

Groupe « Savoirs d'action » (2006). La recherche : enjeux, objet, terrains, méthode. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences* (p. 11 - 28). L'Harmattan.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *32*. http://journals.openedition.org/ripes/1131

Jorro, A. et Merhan, F. (2017). Les apprentissages accompagnés. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan., *Les apprentissages accompagnés.* (p. 9-23). De Boeck.

Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, *75*, 37-50.

Leblanc, S. (2019). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire. *Activité, 16*. doi : 10.4000/activites.3901

Leroy, C. et Beckers, J. (2015) Analyse d'un dispositif d'accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle**.** *Education & Formation*, *303*, 37-50

Lescouarch, L. (2014). Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E: postures et enjeux *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *2*, 127-142.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, *4*, 51-64.

Mouton, J. C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation*, *62*, 65-76.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 154,* 145-198.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation, 62*, 91-108.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Éducation permanente, *160*, 35-60.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, *16*, 21-28.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180).: Octarès.

Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. Éducation et francophonie, *37*, 107-120.

Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, *67*, 15-30.

Sherin, M. G. (2007). The development of teacher's professional vision in video clubs. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron et S. Derry (dir.), *Video research in the learning sciences*, (p. 383-395). Routledge.

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*, 287-322.

Uhlrich, G. et Éloi, S. (2016). Formation à l'observation de futurs intervenants éducatifs en rugby : quelles conséquences pour leur conception du jeu ? *Revue des sciences de l'éducation*, *42*, 123–147

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
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, 244-276.
Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* De Boeck.
Wittorski, R. (1998), De la fabrication des compétences, Éducation permanente, 135, 57-70.
Wittorski, R. (2003), Analyse de pratiques et professionnalisation. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, (p. 69-89). L'Harmattan.
Wittorski, R. (2004), Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques, *Education Permanente*, 160, 61-70.
Wittorski, R. (2005), Savoir d'action, compétences et professionnalisation. Dans J. P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 51-76). Presses universitaires de Rouen et du Havre.