DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11746

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

Olivier Neuhaus, Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle, olivier.neuhaus@hefp.swiss)

Résumé

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

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

1. Introduction

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

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

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

2. L'entrée des enseignants professionnels dans la profession

La formation professionnelle suisse est fréquemment citée en exemple sur la scène internationale (Berger, Lamamra, et al., 2019). Ce modèle est reconnu pour offrir, dès la sortie du cursus scolaire obligatoire, une formation encourageant l'emploi, réduisant le chômage des jeunes et favorisant la compétitivité des entreprises (Fassa et Dubois, 2019). En 2022, en Suisse, cette voie est choisie par près de deux adolescents sur trois, leur offrant ainsi de réelles perspectives d'emploi. Pour faire le lien entre les écoles professionnelles et le terrain des personnes en formation, l'enseignant professionnel a un rôle important, en tension identitaire à la jonction entre praticien et enseignant (Berger, Lê Van, et al., 2019).
Pour être engagé dans une école professionnelle, il est nécessaire que les nouveaux enseignants s'appuient sur une solide expérience du terrain. Ainsi, leur entrée dans l'enseignement se fait généralement après plusieurs années de pratique professionnelle. En entrant dans l'enseignement, ces professionnels reconnus sont poussés à revenir au statut de débutants du domaine de l'enseignement et à développer une triple identité professionnelle : représentant reconnu du monde professionnel du métier enseigné, enseignant professionnel et étudiant en pédagogie. Ces changements impliquent des questionnements et transformations d'ordre identitaire (Masdonati, 2019) pour lesquels il est nécessaire d'assurer un soutien (Deltand, 2019).

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

3. Quel nouveau dispositif ?

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

- Un investissement temporel léger : les enseignants étant déjà très chargés dans cette première année, il est important de ne pas ajouter une quantité de travail supplémentaire.

- Un investissement financier absorbable pour les établissements : aucune formation n'étant payée durant le temps d'essai, les établissements de formation doivent institutionnellement être à même d'absorber le coût du dispositif.

- La création d'un espace favorisant la mise en confiance : le dispositif a comme visée de permettre aux novices de trouver un espace d'échanges en toute confiance.

- Une flexibilité sur l'offre du dispositif : la participation des novices est libre et ceux-ci doivent pouvoir en tout temps le quitter.

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

- Le nombre d'heures nécessaires y serait directement proportionnel au nombre de novices à suivre. Les investissements temporels (pour les accompagnateurs principalement) et donc financiers seraient conséquents.

- Face à la sensation de solitude relevée par les enseignants débutants, un accompagnement individuel pourrait être vécu comme un contrôle du travail effectué. Le stress représentant ces visites pourrait contribuer à désécuriser ou charger encore davantage les novices.

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

4. Cadre théorique

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

4.1 La vidéoformation pour les enseignants débutants

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

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

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

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

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

4.2 L'apprentissage entre pairs novices

Le fait de partir vers un dispositif groupal est censé permettre aux participants de « se confronter à l'autre, de prendre de la distance, de comprendre autrement avec le regard des autres, avec d'autres filtres » (Gendry, 2016). Les apports des échanges entre pairs dans des dispositifs de formation sont largement présentés dans la littérature. L'apprentissage par les pairs permet par un apport vicariant (s'inspirer d'une bonne pratique) ou une punition vicariante (voir un mauvais exemple) de créer de nouvelles connaissances (Bandura, 1995). Le fait d'apprendre en groupe permet de plus de créer en commun une nouvelle norme, d'assouvir un besoin d'approbation et de certitude (Mucchielli, 2000). Paul (2022) présente la formation en groupe de pairs comme permettant d'apprendre à penser non pas seul dans sa tête mais ensemble et présente des dispositifs de formation collective menant à un « collectif accompagnant » si les pairs atteignent un niveau d'émancipation suffisant pour s'affranchir d'un accompagnateur. Elle souligne également l'importance de s'entrainer à l'analyse de pratique en commun avant d'entrer dans l'analyse des pratiques ramenées par les participants. Stumpf (2009) relève également les échanges entre pairs comme particulièrement formateurs pour les néo-titulaires d'école car « ancrés dans la réflexion et le questionnement et non dans l'attente déçue de recettes pédagogiques ».
Le fait de combiner le visionnement de vidéos et un espace d'échanges entre pairs doit ainsi favoriser un triple jeu de miroirs : apprendre de l'activité d'autrui, de sa propre activité et des effets de son activité en observant celle des élèves (Ria, 2016). La confrontation à travers l'image de pairs doit permettre d'aider les novices à « prendre conscience que les problèmes rencontrés dans leur classe ne sont pas personnels mais constituent des problèmes professionnels typiques de l'entrée dans le métier » mais également « de repérer des aspects contradictoires ou problématiques dans leur pratique, de révéler des tensions entre ce qu'ils font dans leur classe et ce qu'ils souhaiteraient faire » (Leblanc, 2016).

4.3 L'enquête collaborative

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

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

5. Le déroulement des CP

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

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

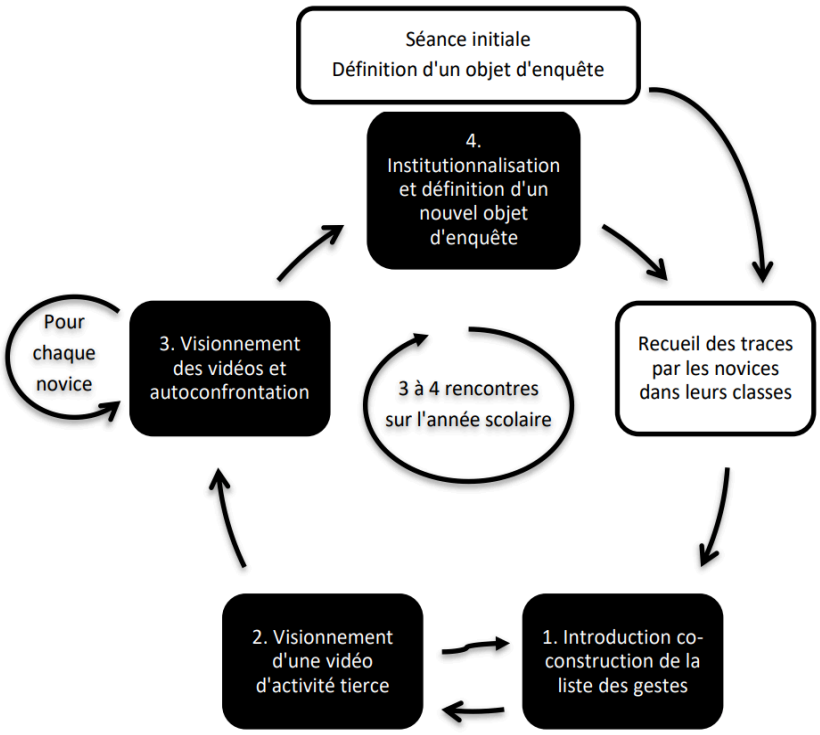
Si Clot (2018) utilise l'autoconfrontation pour comprendre une activité étrangère dans le contexte de l'analyse du travail (pour identifier la part du travail réel ou du style), nous utilisons ici un dispositif semblable, mais à des fins de formation. Dans un contexte d'autoconfrontation-croisée, l'apport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

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

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

Le dispositif des CP se présente selon le schéma suivant :

Figure 1 : Processus du dispositif



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

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

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

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

5.1 Les précautions prises avec l'outil vidéo

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

Les précautions suivantes ont été prises :

- Le thème de l'extrait vidéo
  Afin de pouvoir entrer en analyse, il est indispensable de « travailler sur des collections d'activités suffisamment proches pour permettre la comparaison » (Muller et al., 2018). Le thème des situations emblématiques filmées est ainsi défini en fonction des besoins rencontrés par les participants et doit être respecté par chaque participant.

- Le choix de l'extrait vidéo retenu
  C'est aux novices de sélectionner l'extrait vidéo qu'ils souhaitent partager avec le groupe. Ils peuvent ainsi se filmer à plusieurs occasions pour ne choisir que le moment où ils se trouvent le plus à leur avantage, ou au contraire, où ils voient le plus d'éléments à discuter avec le groupe.

- La connaissance des registres utilisés
  Muller et Lussi Borer présentent comme indispensable « d'équiper les enseignants novices d'outils pour leur permettre d'entrer dans une enquête comparative sur les activités qu'ils visionnent » (2018). Leblanc (2018) insiste sur le fait que les dispositifs entre pairs sont formateurs si, et seulement si, les remarques des pairs y sont contrôlées et analysées au sein du groupe. Cet apprentissage passe par l'apprentissage des registres descriptifs, interprétatifs et évaluatifs (Lussi Borer et Muller, 2016) lors du visionnage de vidéo. Le registre de l'évaluation est celui le plus souvent mobilisé spontanément dans un premier temps lorsque l'on visualise la vidéo d'un autre professionnel. Le facilitateur devra ainsi toujours être attentif à ce que les interventions partent tout d'abord d'un moment de description et d'interprétation.

- L'analyse d'une vidéo tierce
  Gaudin (2012) relève qu'en début de formation, il est plus facile de traiter des vidéos tierces en allo-confrontation que de passer par une autoconfrontation sur sa propre vidéo. C'est pourquoi, nous débutons l'analyse par une allo-confrontation faite sur une vidéo tierce tirée de la plateforme NéoPass@ction[1]. Cet extrait vidéo est sélectionné par le facilitateur en lien avec le thème choisi pour la séance. Le travail sur cette vidéo permet de définir le cadre à respecter et de travailler l'utilisation des registres présentés précédemment.

[1] *La plateforme Néopass@ction - http://neo.ens-lyon.fr/neo*

6. Questions de recherche et hypothèses

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

- Quels sont les préoccupations et propos tenus par des enseignants participants durant leur année d'entrée dans le métier tels qu'ils les ramènent dans le cadre d'un dispositif de formation sous forme d'enquête collaborative ?

- Comment les enseignants parlent-ils de leurs activités et des activités de leurs pairs novices en début, au milieu et en fin d'année ?

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

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

- Quels facteurs (nombre de participants, métier enseigné…) influencent cette évolution ?

- L'usage des traces vidéo est-il un frein ou un apport à ce déplacement ?

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

7. La méthodologie

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

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

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

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

- les activités des élèves ou de la classe

- les activités de l'enseignant

- la matière à enseigner

- l'effet de la vidéo (les moments où les participants parlent de leur craintes ou ressentis face à 'outil vidéo)

8. Les résultats

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

8.1.Le corpus

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

Tableau 1 : Corpus des participants

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

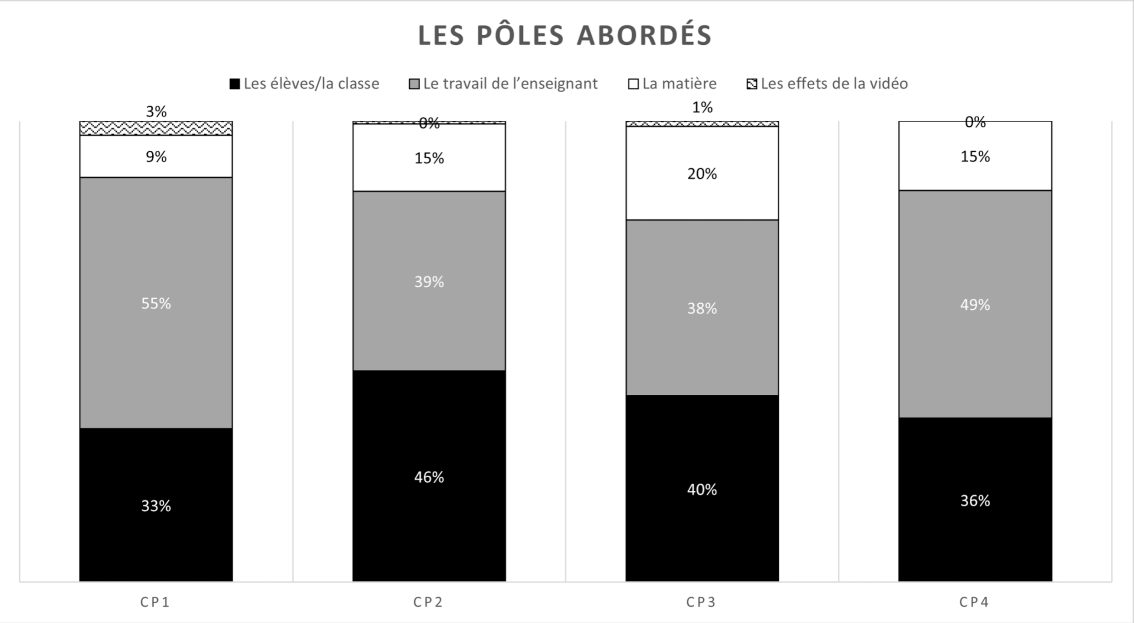
Remarque : le groupe D n'a vécu qu'un CP avant qu'un des participants ne décide de quitter son emploi d'enseignant. Le participant restant a ainsi rejoint le groupe E pour la suite du processus.

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

8.2 Les préoccupations des participants

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

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



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

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

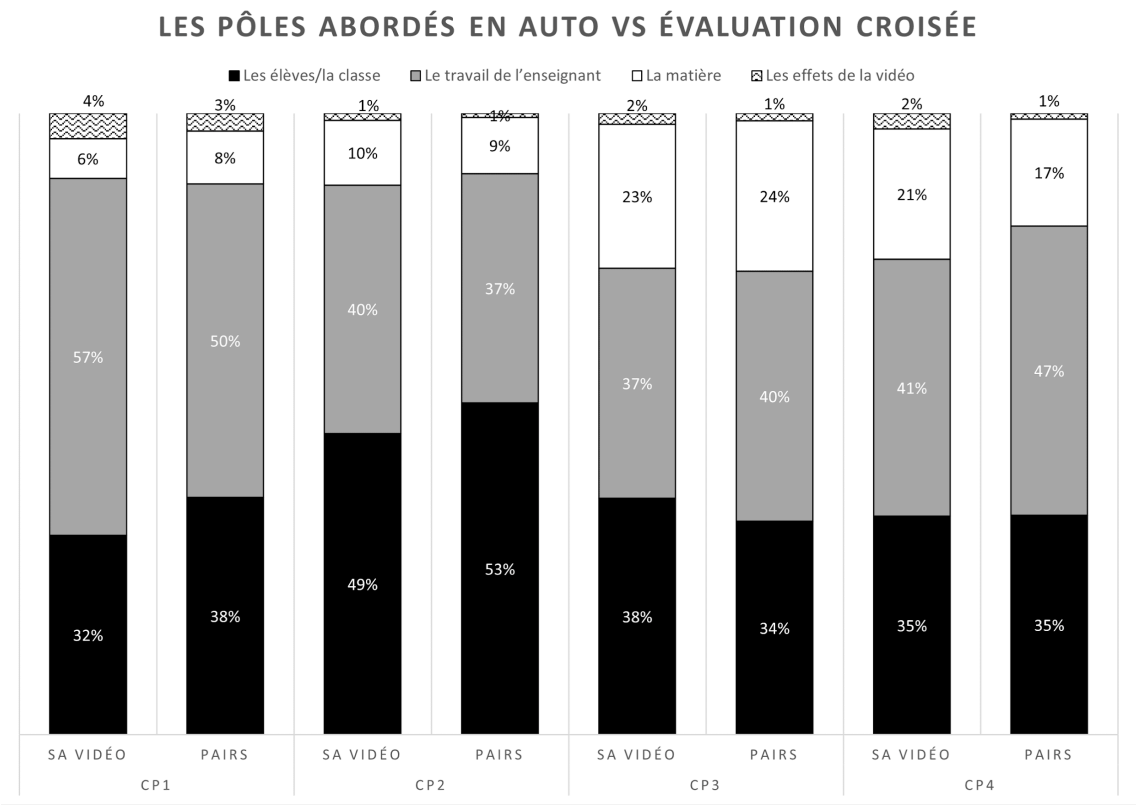
Si le graphique ci-dessus présente les données cumulées de tous les groupes, nos analyses montrent que les tendances qu'il présente se retrouvent également lorsque l'on observe les données de chaque groupe séparément.

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

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

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

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



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

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

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

8.4 D'autres facteurs influençant le déplacement ?

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

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

- Le nombre de participants
  Le nombre de participants par groupe varie entre deux et trois. Si le déplacement suit la même direction avec deux ou trois participants, une différence est observable sur le nombre d'interventions de chaque participant. Alors que nous pouvions penser qu'avec trois participants, les apports du facilitateur auraient pu être moins importants, dans les faits, la place prise par ce dernier reste la même mais chaque participant a en revanche moins d'espace pour ses propres interventions.

- Les métiers ou branches enseignés
  Le corpus d'enseignants ayant pris part aux CP est composé d'enseignants venant de métiers divers. Selon nos analyses, aucune influence du métier enseigné sur les pôles abordés n'est à relever. Il est néanmoins à souligner que les groupes composés d'enseignants venant des mêmes branches ont moins tendance à faire référence à la matière que dans les groupes présentant des enseignants venant de métiers variés.

9. Analyse d'extraits représentatifs

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

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

Tableau 2 : Extrait verbatim Groupe A - CP1

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

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

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

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

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

9.2 Voir ce qui était jusqu'ici invisible

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

Tableau 3 : Extrait verbatim Groupe A - CP2

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

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

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

Tableau 4 : Extrait verbatim Groupe A - CP3

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

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

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

Tableau 5 : Extrait verbatim Groupe A - CP4

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

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

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

9.3 Créer un genre commun

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

- CP2, Tableau 3 - #294 à 296
  Un échange entre Florian et Quentin permet de mieux comprendre pourquoi un élève est interrogé alors qu'il ne lève pas la main.

- CP3, Tableau 4 - #73 à 75
  Cette même problématique est abordée mais en mettant en évidence une norme. Florian indique « ouais c'est bien » en revenant sur le fait que Quentin interroge un élève qui n'a encore rien dit. Quentin complète en revenant sur sa vidéo en indiquant à regret « mais je remarque que je l'ai fait qu'une fois ».

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

9.4 Créer un déséquilibre

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

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

9.5 Amener un déséquilibre

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

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

Tableau 6 : Extrait 2 verbatim Groupe A - CP2

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

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

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

10. Discussions

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

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

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

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

10.1 Une autoformation ?

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

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

10.2 Le rôle du facilitateur

Si la formation des novices (pour maîtriser les différents registres de réaction) a été présentée, le rôle du facilitateur n'a été dans cet article que peu développé. La posture qu'il prendra est pourtant bien un élément primordial à la réussite du dispositif.
En effet, ses tâches sont multiples « notamment comme garant du cadre, capable d'apporter le soutien nécessaire aux questionnements émergeant, de faciliter, encourager, réguler » (Paul, 2020). Il doit de plus parvenir à mettre du sens, recourir à des images, des métaphores (Gendry, 2016), relever les différences de styles entre les novices pour les confronter, contribuer à créer le déséquilibre ou à cheminer vers un nouveau possible menant à un équilibre retrouvé tout en cherchant « à renoncer à son intervention pour laisser au groupe le soin de tracer sa propre route » (Bohm, 2021).

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

11 Conclusion

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

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

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

Bibliographie

Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE, 46*. https://doi.org/10.4000/edso.2656

Bandura, A. (1995). *L'apprentissage social* (traduit par J.-A. Rondal). Mardaga.

Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2019). Introduction - Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse.* (p. 19 à 32). Seismo.

Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et Daka, F. (2019). De l'expertise du domaine à son enseignement : enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse.* (p. 323 à 351). Seismo.

Bohm, D. (2021). *Le Dialogue - Cheminer vers l'intelligence collective* (Eyrolles; traduit par B. Arnaud et E. Martini). Eyrolles. https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/le-dialogue-9782416000195/

Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail.* Presses Universitaires de France.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Deltand, M. (2019). 5. Formation et remaniements identitaires: le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier. Dans T. Perez-Roux , M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations* (p. 115-138). Presses universitaires de la Méditerranée.

Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Presse Universitaires de France.

Fassa, F. et Dubois, S. (2019). 10. Les enseignants de la formation professionnelle initiale (FPI): parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre. Dans T. Perez-Roux , M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations* (p. 221-242). Presses universitaires de la Méditerranée.

Félix, C. (2015). Le métier d'enseignant: un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants aux XXIe sicèle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 61-72). De Boeck.

Flavier, E. (2021). La vidéoformation. *Savoirs, 55*(1), 17-55.

Gaudin, C. (2012). L'usage de la vidéo dans la formation professionnelle par et à l'observation : états des lieux des connaissances du domaine. Dans S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (p. 121-135). L'Harmattan.

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international: état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants aux XXIe sicèle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). De Boeck.

Gendry, V. (2016). Accompagner les personnes au sein d'un groupe, Accompagner un Groupe. Dans A.-S. Deschamps et H. Pentecouteau (dir.), *De l'accompagnement à l'émancipation: des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours catholique* (p. 175-184). l'Harmattan.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Huet, A., Labeeu, M., Paul, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Accompagner la transition professionnelle d'adultes en reprise d'études. Quelles continuités entre formation initiale et accompagnement des débuts professionnels ? Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation: comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 67-91). De Boeck Supérieur.

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

Leblanc, S. (2018). Analysis of Video-Based Training Approaches and Professional Development. *CITE Journal*. https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/analysis-of-video-based-training-approaches-and-professional-development

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 193 à 207). Presses universitaires de France.

Masdonati, J. (2019). Le travail identitaire lors d'un changement de carrière. Dans T. Perez-Roux , M. Deltand, C. Duchesne, J. Masdonati, (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations,* (p. 203-220). Presses universitaires de la Méditerranée.

Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes* (15e éd. 2000). ESF éditeur.

Muller, A., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéoformation et développement professionnel des enseignants. Différence intra et inter-activité: le possible, le réel et le virtuel. Dans S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 95 à 116). L'Harmattan.

Neuhaus, O. (2019). *La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels* [Mémoire MAS non publié]. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198

Olry, P., Métral, J.-F. et Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs, 55*(1), 59-75.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181. https://doi.org/10.7202/1002253ar

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e édition). De Boeck Supérieur.

Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles*. De Boeck Supérieur.

Ria, L. (2016). 1ère partie – Chapitre 3 / Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 49 à 62). Presses universitaires de France.

Stumpf, A. (2009). *Rapport au métier, rapport au savoir: une recherche sur les nouveaux professeurs des écoles*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Strasbourg.

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation, 92*(3), 19-38.

Thievenaz, J. (2021). Éditorial Le recours à l'image en formation des adultes : voir, se voir, donner à voir. *Savoirs, 55*(1), 7-13.