DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11748

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

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

Résumé :

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

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

1. Introduction

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

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

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

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

2. Contexte

2.1. La plateforme Néopass Stages

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

---

[1] *https://neo.ens-lyon.fr/neo*

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

[3] *https://neopass-stages.be*

[4] *HE EPHEC Education depuis septembre 2023*

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

2.2. Implémentation dans des activités de formation

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

Tableau 1 : Tableau des activités proposées aux étudiants

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

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

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

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

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

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

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

3. Cadres théoriques

3.1. Professionnalisation par vidéoscopie

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

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

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

---

[5] Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt

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

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

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

3.2. Types d'expériences vécues

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

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

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

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

3.3. Processus réflexifs

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

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

4. Objectifs de recherche

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

5. Méthodologie

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

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

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

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

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

Tableau 3 : Description et indices de chaque processus réflexif

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

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

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

6. Résultats et discussions

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

6.1.1. Immersion mimétique

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

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

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

6.1.2. Amorçage observationnel

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

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

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

6.1.3. Expérience par procuration

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

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

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

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

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

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

6.2.1. Les processus de niveau 1

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

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

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

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

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

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

6.2.2. Les processus de niveau 2

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

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

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

6.2.3. Les processus de niveau 3

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

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

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

7. Discussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

9. Bibliographie

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne et L. Paquay (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 5-31.

Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, *42*(1), 99-117.

Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University, 4th edition*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe : Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB*. UCLouvain.

Blondeau, M., Lambert, F.et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs : premiers jalons et études exploratoires. Dans M. Petit (éd.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Editions JFD.

Blondeau, M.et Van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 175-186). De Boeck Supérieur.

Boucenna, S., Charlier, E., Wittorski, R.et Perreard-Vité, A. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Dans M. Altet et R. Burdoncle (dir.), *Recherche & Formation*, *35*, 117-132.

Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *10*(2), 247-256.

Bucheton, D.et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48.

Cambier, A.-C.et Deprit, A. (2020). *Accompagner l'étudiant·e dans le cadre de son stage*. Presses Universitaires de Louvain-la-Neuve.

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Phd, Umons]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/

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

Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez les enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *6*, 83-98.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, *51*, 89-104.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents. *Moniteur belge*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret du 07 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. *Moniteur belge*.

Flandin, S. (2016). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation* [Phd, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand 2]. https://journals.openedition.org/activites/2760

Flandin, S., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1), 1-10.

Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A., Roche, L., Blanes-Maestre, C., Gal-Petitfaux, N., Lussi Borer, V. et Ria, L. (2018). Une approche sémiologique de l'activité et de la vidéoformation des enseignants : repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 33-48). L'Harmattan.

Flandin, S. et Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, *11*(2), 172-187.

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

Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse 2.

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

Gaudin, C. et Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques, quels scénarios ? Pour quels effets ? Présentation croisée d'un état de l'art. *Conférence de consensus, Chaire UNESCO, ENS de Lyon-IFÉ*.

Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Une approche technologique de la recherche sur la vidéo-formation. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (vol. 45, p. 275). L'Harmattan.

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. L'Harmattan.

Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.

Grangeat, M. et Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives: conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, *3*, 31-52.

Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, *21*, 259-286.

Gremion, C. et de Paor, C. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation : Comment évaluer la professionnalité émergente?* De Boeck Supérieur.

Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L. et Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher's experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *18*(1), 102-124.

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

Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéoformation : Analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, *44*, 115-127.

Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2018). Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de vidéos d'enseignants. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 65-94). L'Harmattan.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(2), 237-255.

Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, *35*(6), 531-540.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (p. 12-33). Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, *26*(1), 110-138.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.

Paquay, L. et Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif: La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation (Paris. 1987)*, *36*. https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13321788

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(1), 1-14.

Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, *15*, 97-118.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences humaines.

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. Dans P. Guibert et P. Périer (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (p. 107-125). Presses Universitaires de Rennes.

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle : Etablissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.

Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, *8*(2), 150-172.

Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, *29*(3), 219-234.

Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES UCL* [Mémoire de maîtrise]. UCLouvain.

Schön, D. (1983). *The reflective practitionner*. Jossey Bass.

Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.

Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès éditions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287-322.

Tripp, T. et Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, *43*(4), 678-704.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.

Vandercleyen, F. et Roche, L. (2021). La vidéo à 360 degrés au service de la formation initiale des enseignants en EPS. *Propulsion*, *34*(1), 24-27.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 182-192.

van Es, E. A. et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers'« learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, *24*(2), 244-276.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, *1*(2), 103-121.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.

Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, *39*(1), 111-128.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). PUF.

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.