DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2026.11763

POTENTIEL PROFESSIONNALISANT D'UN DISPOSITIF DE VIDÉOFORMATION MISANT SUR LA RÉFLEXIVITÉ DANS UN ENVIRONNEMENT SIMULÉ DE MICROENSEIGNEMENT

Isabelle Vivegnis (isabelle.vivegnis@umontreal.ca)
Université de Montréal

Résumé

En plus des stages en milieu scolaire, certains espaces dans l'institution de formation permettraient aux étudiants de poursuivre l'articulation théorie-pratique nécessaire au développement de leurs compétences professionnelles. Le dispositif pédagogique dont il est question ici combine le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage à des séances collectives d'analyse réflexive. Ces activités de micro-enseignement, proposées à un groupe d'étudiants de la maitrise qualifiante, ont fait l'objet de captations vidéos. Une analyse thématique de contenu permet d'identifier en quoi la médiation d'un tiers (formateur, pairs, outil d'analyse) peut représenter une plus-value au développement du rapport professionnel à la pratique dans ce contexte immersif.

Mots-clés : microenseignement – vidéoformation – analyse réflexive – médiation – accompagnement

1. Contexte et problématique

Dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement, la professionnalisation du métier d'enseignant se réalise par la mise en place de dispositifs basés sur une pédagogie de l'alternance (Maubant et Gremion, 2022). L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) s'y retrouve, permettant à l'enseignant de se préparer au mieux à la réalité des classes (Tülüce, 2016), tout en s'entrainant à mobiliser une réflexivité à l'égard de sa pratique. Cette réflexivité constitue une clé pour apprendre à partir de sa propre expérience (Correa Molina et al., 2010). Au Québec, la formation à l'enseignement demande aux étudiants de suivre des cours théoriques, tout en étant mis en contact avec le milieu scolaire au fil de trois ou quatre stages, selon les programmes. Ces moments d'apprentissage en milieu scolaire offrent aux futurs enseignants la possibilité d'observer des pratiques en situation réelle dans une perspective d'alternance intégrative avant d'expérimenter des pratiques professionnelles (Maubant, 2013 ; Vanhulle et al., 2007).

Toutefois, ces moments réservés à la formation pratique ne sont pas toujours suffisants pour que le futur enseignant ait l'occasion d'élaborer les liens théorie-pratique nécessaires au développement de ses compétences professionnelles (Hennissen et al., 2017 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Aussi, l'articulation attendue dans la visée d'une alternance intégrative requiert certaines conditions (comme des formateurs formés) pour que se fassent ces liens, et ce, dans les deux milieux (scolaire et universitaire). Certains espaces à l'intérieur du milieu universitaire permettraient d'assurer une forme de continuité pour amorcer et poursuivre cette articulation, par exemple des laboratoires ou certains cours qui permettent de s'exercer à la pratique et de continuer l'expérimentation de pratiques professionnelles. L'étudiant peut alors transformer sa compréhension de celles-ci en compétences professionnelles (Pentecouteau, 2012). Ces espaces augmenteraient également les occasions de transposer les concepts pédagogiques appris dans les cours dits théoriques au sein des pratiques pédagogiques, en préparation aux stages ou lors de ceux-ci (Vivegnis et al., 2023). Cela rejoint la perspective soutenant l'importance « d'alerter l'environnement cognitif du sujet pour que la confrontation au champ réel de l'activité se passe en mode réflexif plutôt qu'imprégnatif » (Beckers, 2009, p. 7).

Le travail réflexif essentiel à l'apprentissage professionnel (Korthagen et al., 2006) peut y être initié et s'opérationnaliser par des modalités spécifiques mobilisées à l'intérieur de dispositifs pédagogiques, tel que la vidéoformation (Ria et al., 2010). Cette modalité permet notamment aux futurs enseignants de présenter une activité simplifiée dans un cadre de classe fictif, sécurisant (sur le plan émotionnel, notamment) et formatif (Ria et Durand, 2001). Si le recours à la vidéoscopie (captation des prestations puis analyse de celles-ci) offre *a priori* de faire un retour précis sur l'activité (Maubant et al., 2005), il ne semble pas aisé d'ouvrir son regard à des aspects non « visibles » de l'enseignement (Gaudin et Flandin, 2014 ; Santagata, 2009 ; Sherin et Van Es, 2009) et de dépasser certaines préoccupations d'ordre psychopédagogiques pour s'en aller plus en profondeur dans des aires d'objectivation, didactiques ou cognitives (Derobertmasure et Dehon, 2012).

Plusieurs questions demeuraient à la suite de nos premières analyses du dispositif pédagogique (Vivegnis et al., 2023) et nous avons souhaité les examiner : malgré ses limites, comment aidons-nous les apprenants à tirer parti de l'immersivité inhérente à un dispositif de microenseignement, tout en s'assurant que se fassent les apprentissages nécessaires à leur formation professionnelle ? En d'autres termes, en quoi la médiation d'un tiers (formateur, pairs, outil d'analyse) représente-t-elle une plus-value au développement du rapport professionnel à la pratique dans ce contexte immersif ? Ces questionnements touchent la préparation et l'encadrement des étudiants lors des séances d'analyse et la portée de l'outillage supposé soutenir la démarche réflexive des étudiants en facilitant l'explicitation de la pratique professionnelle.

2. Un dispositif pédagogique original combinant le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage à des séances collectives d'analyse réflexive

Proposé à des étudiants de la maitrise qualifiante en éducation préscolaire et enseignement primaire[1], ce dispositif pédagogique mise sur la vidéo comme artéfact fécond (Ria et al., 2010). Les activités d'enseignement-apprentissage sont captées par vidéo grâce à l'outil numérique *Swivl* dont les fonctionnalités robotisées permettent une grande **immersivité** lors des séances réflexives post-leçons ; la caméra suit l'enseignant dans ses mouvements et permet de collecter les réactions des étudiants tenant le rôle d'élèves. En **cercle pédagogique**, les étudiants prennent alors part à des **séances d'analyse**

[1] Formation de 60 crédits qui permet à des candidats et candidates qui possèdent un diplôme de premier cycle dans d'autres disciplines de devenir enseignant.es.

réflexive post-leçons (Korthagen et Kessels, 1999 ; Korthagen et Vasalos, 2005) dans le but de rechercher les meilleures pratiques soutenant les apprentissages des élèves par l'établissement de liens explicites avec des notions conceptuelles apprises (Poirier, 2020). Cette activité vise ainsi une évolution dans la capacité de discernement et d'analyse d'éléments signifiants en contexte d'apprentissage chez les futurs enseignants (Brodie, 2013).

La **vidéoscopie** constitue un outil essentiel pour tirer parti du microenseignement par la suite puisque le retour, rendu possible grâce aux captations vidéos, au sein de séances réflexives menées collectivement favorise des discussions centrées sur l'analyse de la pratique. Elle offre une prise de recul sur certains gestes pédagogiques et permet ainsi de réaliser des apprentissages qui pourront être réinvestis dans des activités ultérieures (planification et pilotage). Le cours dans lequel le dispositif s'intègre est structuré selon neuf blocs incluant 3 boucles d'expérimentation en contexte de microenseignement (chaque boucle inclut le pilotage d'une activité, sa captation et l'analyse des gestes pédagogiques mis en œuvre). Les voici spécifiés :

Tableau 1 : Structuration du cours

Blocs	Séances de cours	Contenu
Bloc 1	1 à 3	Apport de notions et fondements psychopédagogiques, cours sur les courants pédagogiques et les modèles d'enseignement, la planification et les référents de base, choix d'une notion didactique à enseigner lors du pilotage et ébauche d'un canevas de planification en dyade (constituée de 2 étudiants)
Bloc 2	4 à 8	Préparation aux expérimentations en contexte de microenseignement (ME), ateliers numériques sur l'étayage et le questionnement et suite d'apports de notions psychopédagogiques (enseignement et numérique, observation)
Bloc 3	9 à 11	Première boucle (B1) d'expérimentation (ME)
Bloc 4	12	Suite d'apports de notions psychopédagogiques (gestion de classe et motivation), atelier numérique sur la rétroaction
Bloc 5	13 à 15	Seconde boucle (B2) d'expérimentation (ME)
Bloc 6	16	Suite d'apports de notions psychopédagogiques (évaluation des apprentissages et socialisation des élèves)
Bloc 7	17 et 18	Troisième boucle (B3) d'expérimentation (ME)
Bloc 8	19	Bilan des notions et retour sur le dispositif de ME
Bloc 9	20 et 21	Quatrième boucle (B4) d'expérimentation (ME) constituant l'enseignement final avec évaluation

3. Fondements

Notre analyse s'adosse à plusieurs notions ou concepts, comme les dispositifs d'analyse de pratique, certains principes clés sous-jacents au dispositif étudié, les situations d'enseignement-apprentissage comme objet d'analyse et enfin l'existence de médiateurs.

3.1. Les dispositifs d'analyse de pratique mobilisant la réflexion et le raisonnement

Le dispositif pédagogique étudié entre dans la catégorie des dispositifs d'analyse de pratique, pouvant être vus comme un ensemble de démarches permettant de comprendre et de construire du sens entre les enjeux de différents lieux de formation (milieu de pratique et université) en vue d'augmenter son pouvoir d'agir en situation professionnelle (Clot, 2015). Ils représentent un moyen nécessaire et privilégié pour soutenir le développement d'enseignants compétents (Chami, 2020). Grâce à eux, les situations de travail peuvent être ramenées dans la formation (Balslev et al., 2022). Dans ce cas-ci, les situations de travail sont

fictives et vécues à l'intérieur même de l'institut de formation, bien que certains étudiants soient déjà à l'emploi et s'inspirent de leur pratique en référant à des situations issues du travail réel.

Le présent dispositif se base sur la réflexion et mobilise celle-ci à l'intérieur d'« une démarche structurée d'analyse, de résolution de problème, de délibération et de justification, qui sous-tend un regard critique sur sa pratique, (...) permettant d'améliorer celle-ci » (Leroux, 2010, p. 117). La vidéoformation est ici vue comme une activité non passive impliquant des processus perceptifs (Gaudin et Flandin, 2014). Ceux-ci sont orientés autour de deux composantes clés qui sont centrales dans le dispositif pédagogique : l'« attention sélective » et le « raisonnement » (van Es et Sherin, 2010). La première envoie à la capacité de l'enseignant à identifier certains évènements de la classe malgré leur multiplicité, leur simultanéité et leur complexité, supposant du discernement chez ce dernier. La seconde a trait à la capacité de décrire ce qui a pu être discerné, à en faire une interprétation (jugement et justification) et à envisager des conséquences voire des remédiations.

3.2. Principes clés du dispositif

Le microenseignement qui structure le présent dispositif part du postulat que l'apprentissage professionnel se fait en situation, à travers la pratique, par l'observation et par l'action (Mayen et al., 2012 ; Paquay et Wagner, 2001). Incluant plusieurs itérations, le dispositif se base sur plusieurs principes clés, à savoir : l'apprentissage et l'appropriation de concepts pédagogiques fondamentaux, l'introduction aux référents de base en enseignement tels que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et la Progression des apprentissages (PDA), la planification d'activités d'enseignement-apprentissage reliée à la troisième compétence prescrite dans le référentiel québécois de compétences professionnelles (MEQ, 2020) ; l'expérimentation/pilotage d'une activité simplifiée en contexte de microenseignement filmé (Derobertmasure et Dehon, 2012 ; Paquay et Wagner, 2001) référant à la quatrième compétence professionnelle du référentiel, l'analyse réflexive collective portant sur des extraits vidéos et misant sur le questionnement et la rétroaction au cœur d'une méthode interprétative permettant la construction d'un savoir de type intersubjectif (Bocquillon et al., 2017 ; Tochon, 1996 ; Vygotksi, 1997) ; la répétition en vue d'un apprentissage à long terme et de réinvestissements futurs.

3.3. Les situations d'enseignement-apprentissage comme objet d'analyse

Les situations d'enseignement-apprentissage sont au cœur du dispositif de microenseignement car elles font à la fois l'objet du pilotage et des séances d'analyse réflexive. Elles renvoient à un ensemble d'activités gestuelles, de discours opératoires singuliers et complexes (Altet, 2002) et d'activités cognitives (Durand, 2002) mis en place par l'enseignant dans une immédiateté dont le but est l'apprentissage des élèves (Talbot, 2007). Cette définition rejoint celle que Brudermann et Pélissier (2008) donnent aux gestes professionnels, vus comme des « actions » menées par l'enseignant pouvant prendre la forme d'actes de langage, d'actions gestuelles ou d'expressions du visage et qui fonctionnent sous la forme de « configurations d'actions » (exemple : acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)). Étudier les situations d'enseignement-apprentissage, c'est donc tenir compte de ces éléments mais également mener « l'étude des relations de dépendances entre contraintes de situation et conduites d'enseignement » (Crahay, 1989, p. 83). Par ailleurs, il existe un espace « de liberté » réservé aux élèves n'étant pas sous le contrôle de l'enseignant (Foucault, 1975 dans Weisser, 2010) et pouvant les conduire à réagir de façon inégale (Lenoir, 2007). Étant donné que les pratiques enseignantes s'inscrivent « dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer » (Altet, 2002, p. 91), il apparait essentiel de proposer aux étudiants de pouvoir s'exprimer sur le caractère à la fois normatif ou exogène (découlant de normes intériorisées et de structures formelles) de leur pratique à un instant *t*, mais aussi sur leur aspect subjectif et singulier (le produit d'une construction de sens pour l'enseignant) puisque ces deux dimensions ont une incidence sur les pratiques enseignantes. Si le contenu du savoir à enseigner est déterminé de manière singulière et sociale, la pratique enseignante se compose aussi d'éléments dynamiques non déterminés, à savoir l'ensemble des interactions avec le groupe d'élèves ainsi que la nature éminemment dynamique de la situation d'enseignement-apprentissage (Vinatier et Altet, 2008). Cette imprévisibilité et cette complexité constituent une source de nouveauté renouvelée qu'il nous semble intéressant, si ce n'est nécessaire, d'approcher grâce à divers médiateurs.

3.4. La construction de nouvelles significations et d'un éventuel rapport distancié à l'action par l'entremise de médiateurs

Divers concepts et cadres théoriques sont proposés aux étudiants comme figures de significations (Brossard, 2002), « l'intériorisation de ces médiateurs permet aux étudiants d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension approfondie et à une attention plus consciente et volontaire de phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage » (Clerc-Georgy et Ducrey Monnier, 2013, p. 281). La présentation de concepts nouveaux au fil du dispositif a pour visée la construction de nouvelles généralisations, venant s'adosser à celles préalablement intériorisées. Il y a donc une potentielle transformation de celles-ci grâce à l'apport de la théorie, mais pas seulement. Dans une perspective vygotskienne, cette transformation ne se ferait qu'en s'appuyant sur des outils et des moyens amenant le développement de l'activité et de la conscience (Vause, 2010). Le langage constitue l'instrument transformateur par excellence, permettant la médiation par un système de signes, autrement dit une médiation sémiotique. Celle-ci est utilisée de manière évidente lorsque la personne formatrice ou les pairs interviennent dans un dispositif puisqu'ils misent sur des échanges dialogiques avec une visée de compréhension intersubjective. D'autres outils ou « médiateurs » peuvent aussi constituer de puissants appuis au développement de la pensée. La prémisse est alors que chaque individu va interagir avec ces outils, avec ou sans mobilisation du langage, et qu'il est impossible de considérer la force de l'un sans envisager la force de l'autre (Vause, 2010).

Dans le cadre de cette étude, nous référons à un outil fourni aux étudiants pour leur permettre de structurer leur démarche réflexive ; le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005). Ce modèle qui structure, sans la rendre linéaire, la réflexion sur l'action met en lumière cinq phases (action ; retour sur l'action ; identification des aspects essentiels du problème ; création de méthodes alternatives ou de solutions). Cette démarche vise le développement professionnel, et plus spécifiquement la transformation du rapport à la pratique professionnelle, en passant par la réflexion. Comme le nomment Bouissou et Aroq (2005), il y a là la volonté d'aider de nouveaux enseignants à « construire un rapport distancié à l'action, à dépasser le niveau du "faire", de la compétence technique, du mimétisme ou de l'acte instinctif ; il s'agit de les aider à devenir acteurs de leur pratique, à questionner leurs cadres de référence initiaux » (p. 19). Devenir un professionnel acteur de sa pratique signifie donc opérer un passage du faire à l'agir en se confrontant à la complexité du réel et en essayant de comprendre les phénomènes autrement (Schön, 1994). Une démarche professionnelle consiste à se questionner, chercher des solutions et construire des réponses face à la difficulté ou l'échec (Bouissou et Aroq, 2005).

Prenant appui sur Perrenoud (1991), Schön (1994) mais aussi Mathis (2001), Bouissou et Aroq (2005) ont cherché à opérationnaliser leur conception du faire et de l'agir. Ils l'ont fait à travers deux dimensions, à savoir le rapport distancié à l'action et le rapport professionnel aux savoirs. C'est le premier rapport qui nous intéresse dans ce texte. Un rapport distancié à l'action (ou la pratique) suppose d'observer et de décrire des situations, de les analyser, de formuler des hypothèses, de rechercher de l'information (pour réfuter ou corroborer les hypothèses), des pistes de solutions, mais aussi d'en expliciter les fondements et d'en évaluer les effets. Sur cette base, Bouissou et Aroq (2005, p. 20) précisent les dimensions d'un rapport professionnel à la pratique. Ils établissent que le travail[2] d'un étudiant peut être jugé professionnel à partir du moment où trois des cinq indices suivants s'y retrouvent : (1) la situation professionnelle et/ou le sujet d'étude sont clairement délimités ; (2) les actions sont analysées d'un point de vue critique ; (3) les difficultés et les réussites des élèves sont prises en compte dans le bilan des actions ; (4) de nouvelles pistes d'action sont proposées en fonction de l'analyse ; (5) l'analyse comporte une réflexion sur le rôle de l'enseignant .

4. Méthodologie

Rappelons que la présente étude fait suite à une première (Vivegnis et al., 2023) ayant permis, sur la base du cadre de Bocquillon et al. (2017), de connaitre les préoccupations des étudiants et l'évolution de celles-ci, en étudiant les divers aspects de la pratique d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que nous avons pu catégoriser les sujets abordés. Ceux-ci sont présentés succinctement dans la section des résultats portant sur l'action et les préoccupations (section 5.1.1). L'étude dont il est question dans ce texte visait, selon une approche exploratoire, à comprendre en quoi la médiation de tiers (formateur, pairs, outil d'analyse) représente une éventuelle plus-value au développement du rapport professionnel à la pratique dans un contexte immersif.

[2] Dans leur cas, les auteurs analysent des mémoires professionnels.

Les captations vidéo des séances réflexives menées en trois temps durant l'automne 2022 au sein de 4 équipes (généralement composées de 4 dyades chacune, soit 8 étudiants) ont permis de récolter les propos oraux des étudiants. Les données vidéos issues de ces captations, réalisées par le biais de tablettes numériques, sont automatiquement stockées sur le compte du logiciel *Swivl*, ce qui permet aux étudiants de les récupérer pour les analyser ensuite lors des séances collectives. Le logiciel permet d'isoler les voix, ce qui permet de focaliser l'attention sur les propos de certains étudiants au besoin. L'analyse a porté sur les données disponibles, soit celles de 17 étudiants.

Deux cadres ont été combinés pour réaliser l'analyse de ce contenu (Mucchielli, 2006). Celle-ci a consisté à coder les données audios[3] dans Excel et placer les extraits pertinents au regard de chacune des catégories préalablement identifiées (voir Tableau 2). Nous avons ainsi recensé les interventions (sous la forme de propos oraux) de chaque personne investie dans le dispositif lors des séances réflexives post-pilotage (soit les étudiants et la formatrice) en fonction des phases de la démarche réflexive (Korthagen et Vasalos, 2005), associées aux dimensions proposées par Bouissou et Aroq (2005) :

Tableau 2 : Dimensions d'un rapport professionnel à la pratique (Bouissou et Aroq, 2005) adossées aux phases de la démarche réflexive (Korthagen et Vasalos, 2005) et leur description

	Dimensions adossées aux phases de la démarche réflexive	Description
1	Action - préoccupation	La situation professionnelle ou le sujet à l'étude est délimité
2	Retour sur l'action	Les actions sont analysées d'un point de vue critique, il peut s'agir d'une description spontanée ou suscitée par le questionnement
3	Aspects essentiels	Les difficultés et les réussites des élèves sont prises en compte dans le bilan des actions
4a	Pistes alternatives	De nouvelles pistes d'action sont proposées en fonction de l'analyse
4b	Jugement	De nouvelles perspectives sont mises à l'essai et évaluées
5	Regard « méta »	L'analyse comporte une réflexion sur le rôle de l'enseignant

Seules les quatre premières dimensions (1 à 4a) ont été retenues pour la présentation des résultats, faute d'éléments disponibles pour documenter chacune d'elles. En effet, les deux dernières dimensions du cadre (4b et 5) n'ont pu faire l'objet d'analyses, faute de matériau disponible pour la boucle 3. La mise à l'essai ou l'évaluation de nouvelles perspectives entre les deux temps n'est donc pas visible (4b). Aussi, l'analyse portant sur la pratique d'une activité spécifique n'a pas orienté les étudiants à poser une réflexion plus large sur le rôle de l'enseignant (5).

5. Résultats et interprétation

Les résultats de cette étude sont d'abord présentés au regard du médiateur conceptuel soutenant la démarche réflexive structurée proposée dans le cadre du dispositif pédagogique, à savoir le modèle ALACT. Cela permet d'analyser l'exploration de chacune des dimensions de l'outil par les apprenants lorsqu'ils sont invités à utiliser la modélisation pour soutenir leur réflexion. Ensuite, nous dégagerons le potentiel de l'outil comme médiateur. Ainsi, seront présentés les indices d'un rapport professionnel à la pratique au regard des quatre dimensions documentées et mises en évidence dans le Tableau 2. Le modèle tient donc à la fois lieu de cadre et d'objet d'analyse.

[3] Seules les données audios ont été traitées dans le cadre de cette recherche. Les données vidéos servent de base aux séances d'analyse réflexive en équipe.

5.1. Un médiateur conceptuel : le modèle ALACT

La démarche réflexive a été soutenue par un outil spécifique, à savoir un modèle conceptuel de réflexion structurée, le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005) augmenté de questions-types dont les étudiants peuvent s'inspirer tout en suivant chacune des cinq phases de la démarche (action ; retour sur l'action ; identification des aspects du problème ; création de méthodes alternatives ; jugement) qui forment une boucle itérative et spiralaire. Par ailleurs, si l'on se réfère aux dimensions proposées par Bouissou et Aroq (2005), et même si nous gardons à l'esprit qu'il y a deux dimensions absentes des analyses (jugement et regard « méta »), nous observons des traces évidentes d'un rapport professionnel à la pratique chez les étudiants, et ce dès la première boucle de microenseignement (B1)[4]. Dix étudiants sur dix-sept laissent apparaitre de 3 à 4 indices. Les sept autres laissent voir entre 1 à 2 indices. Nous passons ici en revue chacune des dimensions documentées en faisant des observations sur leur importance dans la démarche tout en identifiant les personnes qui s'y impliquent. Cette section aboutira à des observations générales sur l'appropriation de l'outil par les étudiants entre la première et la troisième boucle de microenseignement, tenant compte d'une forme de temporalité.

5.1.1. Phase 1 : Action – préoccupations

Nos résultats indiquent que les dix-sept étudiants arrivent en séance réflexive avec un à trois sujets préoccupants qu'ils souhaitent analyser avec leurs pairs. Seul un étudiant n'expose aucune préoccupation en amont des échanges. Les sujets abordés sont variés et sont le plus souvent d'ordres psychopédagogique ou didactique (Bocquillon et al., 2017) comme : l'acte de langage (ex : le débit, l'intonation), la gestion du matériel ou du support didactique ainsi que sa pertinence, la gestion du temps ou du corps (ex : la gestuelle, la posture adoptée), l'aisance lors du pilotage (ex : la chronologie ou la fluidité entre les consignes), la clarté des consignes, des notions ou des exemples donnés en classe (ex : la présence d'un fil conducteur, le degré de vulgarisation, etc.), la capacité à réactiver les connaissances antérieures des élèves, à engager ceux-ci dans la tâche, la pertinence de la méthode pédagogique au regard du sujet enseigné, l'adéquation de la rétroaction ou des interactions avec les élèves. Les éléments discutés révèlent au départ (B1) des préoccupations davantage centrées sur eux (ex : actes de langage, dynamique corporelle) (Beckers, 2007 ; Durand, 1996/2002 ; Fuller, 1969) et ceci évolue vers davantage de souci pour des éléments d'ordre didactique (ex : support didactique, choix et organisation des contenus, etc.) par la suite (B3).

5.1.2. Phase 2 : Retour sur l'action

Nous avons distingué le retour sur l'action prenant la forme d'une description spontanée d'un retour sur l'action suscité par un questionnement venant d'un pair. Il nous intéressait en effet de pouvoir discriminer des retours initiés spontanément par l'étudiant en réflexion, sans l'intervention d'un pair. Sur les dix-sept étudiants, sept font des retours sur la situation (N = 7/17), en décrivant le contexte ou la situation ou encore en justifiant leurs actions. Chez quatre d'entre eux, cette description se fait dans une discussion entre pairs. Trois des sept mènent une réflexion seul, c'est-à-dire que les pairs n'interviennent pas.

Toutefois, cela ne signifie pas que le dispositif n'a pas de portée réflexive, contribuant à sa professionnalisation, si l'étudiant agit seul. En effet, narrer et décrire une situation professionnelle amène la personne à « situer » (d'où l'idée de situation) spatio-temporellement ce qui pose problème (Dumoulin, 2014). Par cette narration-description, « l'acteur confère à la situation une cohérence et une intelligibilité qu'elle n'a pas à priori » (Dumoulin, 2014, p. 41). Par la narration, l'étudiant identifie un point de départ et un terme à l'expérience, alors que la description l'amène à faire la sélection des éléments de l'expérience qui peuvent expliquer l'indétermination perçue. Cette mise en mots contribue dès lors au processus de construction de sens pour l'étudiant (Desjardins et al., 2019). En ce qui concerne les retours menés sous la forme de questionnement, ceux-ci sont présents chez cinq des dix-sept étudiants (N = 5/17). Quatre des cinq échanges sont menés avec les pairs et initiés par eux. Un échange se fait entre la formatrice et l'étudiant.

5.1.3. Phase 3 : Aspects essentiels – problématisation

Quinze des dix-sept étudiants (N = 15/17) font un retour sur les aspects essentiels de leur enseignement (Korthagen et Vasalos, 2005) en prenant en compte les réussites, les difficultés ou les besoins des élèves (Tableau 2. – 2b). Alors, même si la littérature indique que les apprenants manqueraient de repères

[4] Étant donné qu'un nombre plus important de traces vidéos étaient disponibles à la boucle 1 (B1), l'état des lieux du rapport professionnel à la pratique des étudiants s'opère en regard de cette première boucle uniquement.

pour déceler les éléments invisibles de l'enseignement et sous-jacents aux situations d'enseignement-apprentissage (De Simone, 2021), ce dispositif a pour force de garder l'apprentissage des élèves en ligne de mire (Talbot, 2007), et ce, en partie grâce aux rôles fictifs d'élèves tenus par les étudiants dans un dispositif mobilisant la simulation.

Tout comme pour réaliser le retour sur l'action, les pairs contribuent pour une grande part aux échanges puisqu'ils interviennent douze fois sur quinze (N = 12/15). À l'instar de ce que Leroux et Vivegnis (2019) identifiaient lors d'analyses de cas, de nombreuses prises de conscience ont lieu lors de la phase d'identification du problème, avant d'aller vers la recherche de pistes de solutions. La conscientisation approfondie du problème traité serait d'ailleurs un effet bénéfique d'une démarche systématique basée sur le processus d'apprentissage à travers un cycle d'action-réflexion-action (Kolb, 1984), duquel découle le modèle ALACT proposé aux étudiants.

5.1.4. Phase 4 : Pistes alternatives

Enfin, en ce qui concerne les pistes alternatives, soit des propositions de bonifications ou d'autres méthodes, on voit qu'elles apparaissent chez chaque étudiant. La plupart des interventions font intervenir les pairs (N = 14/17). Assez rarement, on observe que les pairs échangent entre eux sans l'étudiant dont la pratique est la cible de l'analyse (N = 2/17). Enfin, lorsque la formatrice est dans le groupe, les échanges entre elle, l'étudiant et les pairs sont plus fournis. Cette observation semble rappeler l'importance d'accompagner le processus d'apprentissage professionnel relié à l'alternance pour faciliter le processus d'intégration (Vivegnis et al., 2022), ou du moins susciter des échanges.

5.1.5. Progression entre les boucles

Notre démarche exploratoire nous a amenée à nous questionner sur une éventuelle différence entre les questions formulées par les étudiants entre la première (B1) et la troisième boucle (B3) de micro-enseignement. Autrement dit, si l'outil de soutien à la réflexion semble être réinvesti par les étudiants et s'il offre une éventuelle plus-value professionnalisante.

Le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005) n'a pas été proposé aux étudiants lors de la B1 ; les analyses se faisaient de manière spontanée, sans outil ni balise méthodologique. Les étudiants ont pu s'inspirer du modèle lors de la B2 et de la B3 pour poser leurs questions. Il était aussi suggéré aux étudiants d'établir des liens avec les contenus des cours préalables (entre autres : le questionnement, la rétroaction, l'observation). En ce qui concerne la progression entre les boucles, certains extraits permettent de comprendre que les interventions des étudiants se sont transformées : si elles se faisaient davantage sous la forme d'observations ou de commentaires adressés à l'étudiant (E9 : « *J'avais déjà réfléchi à la majorité de ce que vous avez dit, mais d'avoir eu votre rétroaction, c'était pertinent* » ou encore E10 : « *Les commentaires étaient vraiment pertinents, merci* »), elles sont davantage formulées sous la forme de questions lors de la B3.

Lors de la séance d'analyse reliée à la troisième boucle (B3), nous identifions des traces d'utilisation de l'outil chez les étudiants puisque certaines questions sont directement issues des propositions associées au modèle ALACT. Ces derniers posent un regard sur l'action filmée en abordant des dimensions émotionnelles et en questionnant leurs pairs à ce sujet (E17 : « *Je vais essayer d'être comme Isabelle* [la formatrice] ! *Peux-tu me dire ce que tu n'as pas aimé et comment tu t'es senti pendant la dernière phase ?* »). Ils s'interrogent aussi sur l'intention en arrière d'un geste pédagogique en particulier (E17 : « *Au départ, quand tu l'as fait, c'était dans quel but ? Qu'est-ce que tu recherchais en allant voir chaque élève avec Biscuit [une mascotte utilisée en classe] ?* »). Certaines questions amènent les pairs à analyser la pertinence de certains gestes posés, comme dans cet extrait : E1 : « *Est-ce que tu as trouvé que le déroulement était fluide ?* » > E2 : « *Fluide, oui, mais pas toujours pertinent. En fait, je pense que j'aurais aimé être plus concis. Par exemple, c'était une grosse perte de temps quand je suis allé voir chaque personne avec Biscuit* ».

5.2. Des médiateurs au sein du collectif : la personne formatrice et les pairs

L'apport des pairs et du formateur à chaque dimension de la démarche réflexive peut être mis en lien avec la professionnalité émergente de l'étudiant, laquelle est ici établie en fonction du nombre d'indices d'un rapport professionnel à la pratique, présents lors de l'analyse.

5.2.1. La personne formatrice : une médiatrice garante de la démarche

En ce qui concerne l'appropriation de l'outil par les étudiants, il convient de souligner que la formatrice semble tenir un rôle important. Elle endosse un **rôle d'initiatrice** en matière de questionnement puisque c'est elle qui a posé le plus de questions, que ce soit en revenant sur le ressenti émotionnel à l'issue de l'activité pilotée (« *Comment tu as trouvé ça ? Comment te sens-tu* ? ») ou en abordant la demande de rétroaction initiale (« *Pour reprendre un peu la démarche, est-ce qu'il y a un élément sur lequel tu as envie qu'on travaille aujourd'hui, sur lequel tu as envie que ton groupe fasse une rétroaction en particulier ?* » ou « *Est-ce que tu peux rappeler ta demande initiale ?* »). En cours de démarche aussi, la personne formatrice peut **vérifier l'appropriation des rétroactions** (« *Comment tu comprends le commentaire et comment tu envisages éventuellement de changer ?* » ou « *Avec quoi est-ce que tu repars ?* » ou encore « *C'est très bien de reformuler, comme ça vous êtes certaines d'avoir compris la demande* »). La personne formatrice tient aussi un rôle pour **mettre les étudiants en projet** à l'issue des échanges (« *Qu'est-ce que tu as envie de travailler d'ici la semaine prochaine ?* » ou « *Est-ce que ça répond à ta demande de départ ? Est-ce que tu as des éléments de réponse pour ta demande initiale ?* »). Ces différentes interventions font écho à certains gestes professionnels ayant été documentés chez les formateurs de stagiaires, comme l'objectivation de la compréhension, la rétroaction soutenant l'autorégulation ou encore la gestion du développement professionnel (Baco et al., 2023). Certaines ressemblances montrent que le travail des formateurs en milieu de pratique est similaire, sur certains points, à celui des formateurs à l'université et qu'il est probablement opportun de miser sur une forme de continuité pour viser une cohérence dans la perspective d'alternance intégrative qui prévaut pour solidifier la professionnalisation des futurs enseignants.

La personne formatrice agit aussi pour **soutenir une dynamique prospective** et permettre aux étudiants d'examiner les changements à venir et qui font sens pour eux (« *Il y avait une idée de retirer la partie de ta coéquipière. Qu'est-ce que tu en as pensé ? Est-ce que finalement tu aurais envie de l'inclure ?* »). La personne formatrice intervient donc tout au long de la démarche d'analyse et soutient les échanges de plusieurs façons. On la voit adopter ce que Vandercleyen et al. (2013) nomment un style démocratique ou semi-directif chez un formateur de stagiaires, un style qui se caractérise par un dialogue ouvert et de l'entraide. Les formateurs qui adoptent ce style amènent l'étudiant à préciser sa réflexion mais aussi, ils s'impliquent dans l'investigation des difficultés (Baco et al., 2024).

Voyons plus en détail comment la formatrice procède ici **selon les phases précises de la démarche d'analyse**. Elle peut soutenir **le questionnement** d'un étudiant en particulier, avec des questions comme celles qui apparaissent dans cet échange dans une forme de dialogue : « *C'est quoi le plus difficile pour toi, tu avais l'impression que tu allais du coq à l'âne, c'est ça ? (…) Est-ce que tu as l'impression que tu étais en connexion avec les élèves ? (…) Est-ce que tu les écoutais quand ils te donnaient une réponse ? (…) C'est quoi l'effet que ça a sur tes élèves ?* ».

À d'autres moments, elle peut **soutenir le questionnement de plusieurs étudiants à la fois** (pour amorcer la discussion ou synthétiser des pistes de solution), contribuant ainsi à une réflexion collective autour de la problématique d'un étudiant en particulier : PF (personne formatrice) : « *Parfois, ça peut vraiment nous déstabiliser de ne pas savoir et vous allez en avoir beaucoup de situations comme celles-là. Qu'est-ce qu'on peut faire dans ces cas-là ?* » > E17-PF[5] : « *On peut dire : "je vais aller vérifier"* » > E16-PF : « *On peut dire : "c'est une bonne question"* ». PF : « *On peut valoriser la question parce que sinon, on peut mettre l'autre dans un malaise aussi parce que nous, on ne le sait pas* ». > E8-PF : « *Moi d'habitude, je dis : "Très bonne question, mais je ne connais pas la réponse non plus, donc je vais aller vérifier et te revenir avec ça. Merci pour ton intervention"* » > PF : « *Donc, on peut remercier, valoriser l'intérêt parce que c'est bien de soutenir l'intérêt. Si on l'étouffe, ça va étouffer quelque chose chez l'élève aussi. Donc il faut prendre ça et se dire qu'il n'y a personne qui a toutes les réponses. Ce n'est pas vrai qu'on sait tout. On y revient et on inclut ça dans le processus d'apprentissage* ».

La personne formatrice a aussi un rôle à jouer pour aider les étudiants à **tenir compte des aspects essentiels d'une situation** et prendre en compte les difficultés ou les besoins des élèves, comme dans cet extrait : « *Tu as dit aussi : "Je vous laisse travailler". "Est-ce qu'on a toute l'heure ?", "Est-ce qu'on a cinq minutes ?" Ça pourrait être intéressant de donner un temps pour simplement cadrer. Il y a des enfants qui ont besoin de ça pour savoir dans quel espace ils vont travailler. Toi aussi, ça te permet de garder ton temps et de vérifier si tu restes dans ton temps* ».

[5] E-PF signifie qu'il s'agit d'un étudiant (ici l'étudiant #17) qui intervient en présence de la personne formatrice (PF).

La personne formatrice intervient également pour faire réfléchir à des **pistes alternatives,** comme ici : « *C'est peut-être une difficulté, sauf que tu vas développer une stratégie, tu vas te développer des moyens pour y arriver. (…) Qu'est-ce qui pourrait t'aider à ce que ce scénario ne te fige pas et ne te tracasse pas si tu y déroges parce que ce n'est pas ce que tu avais prévu ?* ».

Il convient d'ajouter que la personne formatrice peut tenir un **rôle de pisteur** en présence des pairs, comme dans ce cas, pour **émettre elle-même des suggestions** : « *Tu pourrais te faire une présentation PowerPoint à côté avec les choses essentielles de tes consignes ou des fiches. Si avoir tes fiches avec juste les choses essentielles en main peut te rassurer… ».* On voit alors, que les pairs enchainent et livrent d'autres propositions (*E7 : « Je me disais que si tu penses que tu es éparpillée parce que tu as oublié de souligner quelque chose, au lieu de l'écrire au tableau, tu pourrais faire un PowerPoint qui souligne, comme ça tu peux pas oublier. Ce serait pour t'aider à faire des choses que tu oublies, à cause du stress ou peu importe. > E2 : « La technologie va s'en charger ! (rires) ». > E7 : « Tu n'as pas besoin de penser à tout ».* Dans cet exemple, le rôle de pisteur de la personne formatrice se transforme en un **rôle d'initiateur** générant de nouveaux échanges entre pairs.

Par ces exemples, on voit que la formatrice peut soutenir chaque phase de la démarche. Toutefois, elle s'efforce de ne pas trop en dire, ni de prendre trop de place, mais de laisser les étudiants intervenir un maximum de sorte à maintenir un rôle de facilitatrice et non d'imposeur (Colognesi et al., 2019). Elle tient davantage un rôle de catalyseur que de connaisseur ou de transmetteur, dans une approche socio-constructiviste où les pairs sont présents et contribuent à la co-construction d'un savoir professionnel. D'ailleurs, il convient de souligner que la pratique de certains étudiants qui enseignent déjà en milieu scolaire constitue un appui indéniable et peut même être valorisée. Cet élément nous amène à identifier les apports des pairs à la démarche.

5.2.2. Les pairs : des médiateurs hors pair

Lorsque les pairs interviennent avec l'étudiant dont la pratique fait l'objet d'une analyse, on voit, à travers les propos échangés, le nombre d'indices d'un rapport professionnel à la pratique (Bouissou et Aroq, 2005 – voir section 3.4) augmenter chez l'étudiant en question. On voit aussi que la pratique analysée fait l'objet d'échanges (entre pairs ou entre pairs et la formatrice) sans intervention de la part de l'étudiant. Cela laisse forcément apparaitre moins d'indices de professionnalité chez ce dernier. Par contre, cela permet aux pairs de s'approprier la situation vécue par un tiers et de tirer parti des échanges pour eux-mêmes. À ce sujet, Desjardins et al. (2019) notent le rôle crucial d'un groupe de pairs qui interagissent autour de situations vécues par un de ses membres au profit de la construction – ou la restructuration – de sens au regard d'une situation professionnelle.

Si l'on se penche sur les phases de la démarche, lorsque l'étudiant procède à un **retour sur l'action** en décrivant le contexte (seul ou en présence de pairs), on voit que son analyse globale fait apparaitre plus d'indices. Cela signifierait qu'il est pertinent d'insister sur cette phase en particulier. Provoquée dans un mouvement de questionnement collectif qui suscite la verbalisation, et parfois aussi la justification d'idées, cette phase permettrait une meilleure compréhension des autres et de soi comme (futur) professionnel, pour une intelligibilité accrue des situations (Portelance et Durant, 2006). Il semble évident que le contact avec la perspective d'autrui favorise une ouverture permettant de « dépasser une idiosyncrasie souvent réductrice de la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage. En étant interrogé sur ses choix d'action, l'individu lève le voile sur ce qui les fonde. Ce faisant, il rend explicite ce qui ne l'était plus » (Boutet, 2001, p. 195).

Les pairs interviennent surtout lors de deux phases de la démarche réflexive, à savoir pour dégager les **aspects essentiels d'une situation** ou encore pour trouver des **pistes alternatives** aux problématiques rencontrées. Dans cet exemple, un étudiant intervient sur la pratique d'un pair et pointe le manque d'interaction avec les élèves, tout en apportant des pistes pour soutenir leur participation lors de l'activité et l'intégration des apprentissages : « *Des fois, il y a des parties où tu parlais vraiment beaucoup. Dans ton exemple du baby shower, c'était vraiment intéressant, mais on n'a eu aucune interaction. Tu aurais pu nous demander ce qu'on pense de ça ou si on pouvait faire quelque chose de différent. Il y a eu des moments comme ça où tu aurais pu poser plus de questions pour qu'on participe vraiment plus (…) Surtout à la fin de l'activité, alors que les élèves ont vraiment aimé l'activité, si c'est juste l'enseignante qui parle à l'avant, j'ai l'impression que*

l'intégration n'est pas aussi efficace (…). Il faudrait trouver une façon de plus les intégrer dans l'intégration » (E10). L'étudiant intervient donc avec une double casquette ; celle de l'élève ayant vécu l'activité – grâce à un environnement simulé – et celle d'un pair en mesure d'émettre des suggestions aidantes.

D'autres exemples montrent encore que les pairs peuvent émettre des suggestions grâce à leur posture d'élèves dans laquelle ils sont placés et qui leur fait vivre et ressentir certaines choses, ce qui ne pourrait être possible sans passer par la simulation : *« Vous m'avez expliqué le lien entre décès et tristesse, mais si j'avais été une enfant, j'aurais été perdue dans vos explications (…) D'autres enfants pourraient ressentir la même chose. Vous pourriez peut-être ajouter que toutes les émotions sont normales et qu'il n'y a pas une bonne façon de vivre ses émotions face à une situation* » (E8).

6. Conclusion

Ce qui nous intéressait dans l'étude de ce dispositif de formation combinant le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage à des séances collectives d'analyse réflexive, c'était d'explorer le potentiel d'un environnement simulé (le microenseignement) soutenu par la vidéoformation et d'observer une éventuelle plus-value professionnalisante associée à la médiation d'un tiers, qu'il s'agisse d'un outil, d'une personne formatrice ou de pairs.

Pour ce faire, nous avons combiné deux modèles, soit celui d'une démarche réflexive structurée (Korthagen et Kessels, 1999) à celui des dimensions d'un rapport professionnel à la pratique (Bouissou et Aroq, 2005). Cette hybridation conceptuelle, pouvant représenter un apport en soi, nous a permis de dégager des indices de rapport professionnel à la pratique au regard des phases d'une démarche d'analyse basée sur le processus d'apprentissage partant de l'action et visant à maximiser celle-ci en passant par la réflexion. La perspective de réutilisation de ce cadre est double, à savoir soutenir l'analyse du potentiel professionnalisant d'autres dispositifs de formation à des fins de recherche ou encore outiller la formation pratique elle-même, que ce soit en stage ou dans des espaces entourant celui-ci à l'université.

Si l'on revient au contexte immersif dans lequel ont été placés les étudiants lors du microenseignement, celui-ci leur a permis d'agir à titre d'élève pendant qu'un pair prenait le rôle d'enseignant. Cette situation les a amenés à placer plus rapidement la focale sur l'élève et à cerner l'incidence de certains gestes ou interventions pédagogiques et de considérer certaines dimensions souvent invisibles (De Simone, 2021), avant de reprendre leur rôle d'étudiant procédant à une analyse réflexive au service des pairs. De plus, ayant eux-mêmes vécu l'activité, les étudiants étaient plus à même de se prononcer sur son incidence puisqu'ils ont emprunté une posture d'élève offrant une perception augmentée de l'expérience.

Et bien que la simulation puisse laisser croire que les étudiants accorderaient une valeur moindre au dispositif de par son caractère semi-authentique, plusieurs effets bénéfiques peuvent tout de même lui être associés. D'abord, la répétition de ces activités de pilotage permet différentes itérations ayant un effet de réassurance chez les étudiants, leur permettant d'accéder à une forme de sécurité au sein du groupe (Ria et Durand, 2001). Celle-ci place les étudiants dans un climat d'ouverture favorisant les discussions franches et les installe ainsi un environnement propice aux apprentissages, leur donnant l'occasion de s'améliorer d'une boucle à l'autre. Par ailleurs, ce dispositif convoque un collectif qui assure une attention importante à chaque pratique analysée. Cet accompagnement privilégié (offert à la fois par les pairs et la personne formatrice) ne serait pas réalisable en contexte réel.

L'activité post-pilotage basée sur les captations vidéo confère au dispositif un caractère éminemment socio-constructif. Car, si certaines phases de la démarche réflexive semblent davantage appartenir à l'étudiant, certaines autres (portant sur les aspects essentiels et les pistes alternatives) ont été particulièrement nourries par les pairs. La médiation d'un tiers aide en effet à faciliter l'explicitation de la pratique professionnelle et à rendre possible l'apprentissage professionnel (Korthagen et al., 2006). Nous avons vu par ailleurs que l'étayage d'autres médiateurs dans le processus d'apprentissage professionnel relié à l'alternance semble relativement nécessaire (Buchanan, 2020 ; Desbiens et al., 2012). Nous référons ici à la personne formatrice qui piste le processus ou encore l'outil qui sert à structurer et éventuellement pérenniser la démarche chez l'étudiant. À ce sujet, une prochaine étude pourrait mobiliser un modèle sur les gestes professionnels, déjà éprouvé en contexte de stage. En effet, différents gestes observés

dans notre étude font écho à certains gestes professionnels ayant été documentés chez les formateurs de stagiaires (Baco et al., 2023). Il serait intéressant de comprendre la complémentarité des gestes des formateurs en milieu de pratique avec ceux des formateurs dans l'institut de formation.

Concernant la phase de jugement, celle-ci a été difficile à observer. Cela indique l'importance d'une réflexion continue entre les boucles, qui encouragerait davantage la régulation de l'enseignement en revenant sur les modifications ou les réajustements opérés. Aussi, le regard méta (et l'évolution de celui-ci) sur le rôle de l'enseignant a moins sa place dans ce dispositif de vidéoformation amenant les étudiants à considérer des éléments plus didactiques ou psychopédagogiques. D'autres modalités, comme un journal de bord réflexif (Vivegnis et al., 2023), peuvent compléter les séances réflexives menées en collectif. Une perspective, tout à la fois de recherche et de formation, serait de suivre le développement de l'étudiant dans la durée et de faire un bilan de sa professionnalisation au moment de la diplomation. L'expérience serait ainsi vue comme un acquis à valoriser en tant que processus d'apprentissage en même temps qu'un processus de développement autonome de l'adulte apprenant (Zeitler et al., 2012).

7. Bibliographie

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade ? La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT), *Working Papers de l'INAS, WP05/2023*, 1-63. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31724.74882

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C. et Demeuse, M. (2024). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & Formation e322*. 105-125.

Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perreard Vite, A. et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, *11*(1-2), 32–56. https://doi.org/10.7202/1087557ar

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.

Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, *26*, 4-14.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A. et Dehon, A. (2017). De quoi parlent de futurs enseignants lorsqu'ils visionnent l'enregistrement vidéo de leur pratique ? Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage et L. Lafortune (dir.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (p. 187-203). Presses de l'Université du Québec.

Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation, 311*, 15–31.

Brodie, K. (2013). Learning about learner errors in professional learning communities, publié en ligne, *Springer Science+Business Media Dordrecht, Educ Stud Math* (2014) *85*, 221–239

Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale. Dans Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 233-244). La Dispute.

Buchanan, R. (2017). *It's Not About That Anymore: An ecological examination of the theory-practice divide in contemporary teacher education*. [thèse de doctorat, University of California Santa Cruz]. eScholarchip. https://escholarship.org/uc/item/91g7w6x2

Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 187-210). Presses de l'Université du Québec.

Clerc-Georgy, A. et Ducrey Monnier, M. (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école* (p. 281-292). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.47977

Clot, Y. (2015). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis, 8*(1-2), 5–21. https://doi.org/10.7202/1066581ar

Crahay, M. (1989). Note de synthèse. Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie, 88*, 67-94.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 229-250). Presses de l'Université Laval.

Derobertmasure. A. et Dehon, A. (2012), Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis, 2*(1), 24-44. https://doi.org/10.7202/1009058ar

De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS).* [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.

Desjardins, J., Sauvé, J., Petit, M. et Champagne, C. (2019). La constitution des groupes de codéveloppement professionnel en accompagnement de stagiaires : Quels défis pour quels bénéfices ? Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires: Conditions, enjeux et perspectives* (p. 51–76). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctvjk2wc0.10

Dumoulin, M.-J. (2014). La restructuration de l'expérience au cours de la première année d'enseignement : un accès au processus identitaire du débutant, *Phronesis, 3*(3), 39-51.

Durand, M. (1996, 2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Reseach Journal, 6*(2), 207-226.

Gaudin, C. et Flandin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? *Quels scénarios ?* ENS de Lyon.

Hennissen, P., Beckers, H. et Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education, 63*, 314-325. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1020-1041

Korthagen, F.A.J. et Kessels, J.P.A. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, *11*(1), 47-71.

Lenoir, Y. (2007). Rencontre avec Marc Bru. Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et Profession, 13*(2), 7-13.

Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession, 27*(2), 58-73. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araùjo Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *14*, 61-75.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. et Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance. *Phronesis*, *11*(1-2), 1–10. https://doi.org/10.7202/1087554ar

Mayen, P., Métral, J-F. et Tourmen, C. (2012). Les situations de travail, *Recherche et formation, 64*, 31-46.

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante.* Gouvernement du Québec.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse des documents et des communications.* Éditions ESF.

Paquay, L. et Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

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. https://doi.org/10.4000/ripes.605

Poirier, A.M. (2020). *Description du travail d'appropriation de pratiques pédagogiques efficaces au sein d'un cercle pédagogique par des enseignants du secondaire œuvrant en contexte technologique*. [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. https://doi.org/1866/24282

Portelance, L. et Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *4*(2), 77-99. https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/viewFile/17006/15808

Durand, M. (1996/2002). *L'enseignement en milieu scolaire.* Presses Universitaires de France.

Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutant lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5. 111-123.

Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 32*(1), 105-120. DOI: 10.25656/01:8592

Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 38-51. https://doi.org/10.1177/0022487108328485

Sherin, M. G. et van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Talbot, L. (2007). Introduction. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 11-16). Presses Universitaires de Rennes.

Tülüce, H. S. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints, *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(4), 1275-1295.

Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS, 28*, 61-99. http://journals.openedition.org/ejrieps/2899

van Es, E. et Sherin, M.G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *J Math Teacher Educ 13*, 155–176. DOI 10.1007/s10857-009-9130-3

Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction - Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Université.

Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Vicoso, M.H. et Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Presses universitaires de Louvain.

Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, *81*. https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53773

Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.

Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, *30*(3), 1–21. https://doi.org/10.18162/fp.2022.720

Vivegnis, I., Koubeissy, R, David, R. et Poirier A.-M. (mai, 2023*). Le micro-enseignement : dispositif collectif d'analyse de pratiques au cœur de la formation initiale à l'enseignement* [communication orale]. 10e Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage.* La Dispute.

Weisser, M. (2010). Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage ! *Questions vives*, *4*(13), 291-303.

Zeitler, A, Guérin, J. et Barbier, J-M. (2012). La construction de l'expérience, *Revue Recherche et formation, 70*, 32-46

8. Annexes : le modèle ALACT

Le modèle ALACT proposé pour soutenir l'analyse est celui de Korthagen et Kessels (1999), adapté par Leroux (2010). Voici en quelques mots une présentation du modèle repris dans un texte de Leroux et Vivegnis (2019, p. 61)6: « Ce modèle conceptuel de processus de réflexion structurée comprend **cinq phases** formant une boucle itérative et spiralaire. La phase 1 consiste en la pratique quotidienne de l'enseignant, l'**action** (« Action »). La phase 2 représente un retour **sur l'action**, par une description des faits, des émotions vécues, etc. (« Looking back at the action »). La phase 3 est une **mise en évidence des aspects essentiels du problème ou de la situation concernée** (« Awareness of essential aspects »); la théorie peut être intégrée au processus de réflexion dès ce moment. La phase 4 consiste en une **recherche de solutions et en la création de méthodes alternatives** (« Creating alternative methods of action »). Enfin, la phase 5, qui comporte une **mise à l'essai et un jugement critique des méthodes alternatives** (« Trial »), requiert un retour à la pratique pour évaluer les effets des solutions. Le cycle de ce processus de réflexion se poursuit donc de manière continuelle, dans une perspective d'amélioration des compétences et de développement professionnel continu, où l'articulation de la théorie et de la pratique représente une pierre angulaire ».

Figure 1 : Modèle ALAC

