

INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DES TIC
REVUE INTERNATIONALE DE L'AUPTIC

NO 1 — 2021

LES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES… NOUVELLES OPPORTUNITÉS POUR L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE ?

Coordination :
Christophe Gremion et Sephora Boucenna

AUPTIC
• education

“CES PHOTOS, VIDÉOS, ENREGISTREMENTS DIVERS PERMETTENT DE VIVRE,DE REVIVRE OU DE DONNER À VOIR UNE EXPÉRIENCE AVEC UN REGARD NOUVEAU, UNE ATTENTION FOCALISÉE SUR D’AUTRES DIMENSIONS ET UNE DÉCENTRATION FACILITÉE, UN PAS DE CÔTÉ QUI PERMET DE S’OBSERVER SOI-MÊME EN ACTIVITÉ ET DE DÉCOUVRIR PARFOIS SA PROPRE SUBJECTIVITÉ.”

CHRISTOPHE GREMION

IPTIC

TABLE DES MATIERES

CHRISTOPHE GREMION

Les technologies numériques ... nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle 5-11

MARIE BLUTEAU

Expérimentations d’usages pédagogiques du numérique au service d’une alternance intégrative 13-26

JEAN-STEVE MEIA & DAVID ZAPPELLA

Un outil de réflexion partagé en ligne pour favoriser l’apprentissage et contribuer au développement professionnel dans une formation à l’enseignement 27-38

SEPHORA BOUCENNA

Le numérique : une opportunité pour convier le travail dans la formation et la formation dans le travail ? 39-53

AGNÈS DEPRIT & CATHERINE VAN NIEUWENHOVEN

Un dispositif axé sur l’analyse de photos pour décoder l’activité réelle de planification des futurs enseignants 55-69

VINCENT ALONSO VILCHES, PASCAL DETROZ & DOMINIQUE VERPOORTEN

Recours à la vidéo dans le conseil pédagogique en enseignement supérieur – Une étude ciblant les arrêts sur image 71-83

AMALIA TERZIDIS

De l’hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l’Histoire sort de ses gonds : une étude de cas 85-96

ELENA BOLDRINI, ALBERTO CATTANEO & ALESSIA EVI-COLOMBO

Étude exploratoire sur l’utilisation de l’annotation vidéo dans la formation des enseignant-e-s du secteur professionnel : un outil d’aide à l’alternance ? 97-111

JEAN-LUC GURTNER

Discussion 113-118

COMITÉ DE RÉDACTION

Stéphanie Boéchat-Heer, Haute école pédagogique BEJUNE
Pierre-François Coen, Haute école pédagogique de Fribourg
Christophe Gremion, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Maud Plumettaz, Haute école pédagogique de Fribourg
Corinne Ramillon, Haute école pédagogique du Valais
Sabrina Uldry, Haute école pédagogique du canton de Vaud

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Romaine Carrupt, Haute école pédagogique du Valais
Bernadette Charlier, Université de Fribourg
Pascal Detroz, Université de Liège
André Giordan, Université de Genève
Patrick Giroux, Université du Québec à Chicoutimi
François Larose, Université de Sherbrooke
Marcel Lebrun, Université catholique de Louvain
Emmanuel Sylvestre, Université de Lausanne
Walther Tessaro, Université de Genève
Nathalie Younès, Université Clermont Auvergne

ADMINISTRATION

Claire-Lise Gremion, révision
David Duperrex, mise en page

ISSN 2624-8085

ADRESSE DE LA REVUE

redaction@iptic.ch
www.iptic.ch

AUPTIC
• education

LES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES… NOUVELLES OPPORTUNITÉS POUR UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE PAR ALTERNANCE ET SITUATIONS ?

Christophe Gremion, christophe.gremion@iffp.swiss, IFFP-Lausanne

Les acteurs de la formation professionnelle, formateurs comme gestionnaires de formations professionnalisantes, sont habités par le souci de rapprocher les enjeux du monde du travail avec ceux de la formation et mobilisent régulièrement l'alternance pour permettre ce rapprochement (Lebeaume et Zaid, 2015 ; Merhan et al., 2007). Mais ces ingénieries sont régulièrement construites autour d'une articulation mécanique des temps et des espaces, sans prise en compte prioritaire du processus d'apprentissage.

En effet, dans la didactique professionnelle, il est reconnu que la connaissance du travail, et des actes, opérations, tâches, est une condition pour appréhender la profession. L'analyse de l'activité et l'analyse du travail sont des démarches très formatrices, car elles permettent de décrire et comprendre les conditions de réalisation des gestes professionnels réels, opportuns ou attendus (Maubant, 2013). Or, dans les formations professionnelles, cette dimension formatrice n'est pas toujours exploitée. En effet, il est fréquent que les responsables ou ingénieurs de formation analysent l'activité de travail pour la comprendre et la décliner en plans de formation alors que, pour les personnes en formation, acquérir des savoirs et construire des compétences se réalisent hors de la situation, dans des conditions que nous pourrions qualifier de « scolaires » et déracinées de la réalité parfois. Pour permettre à l'alternant de profiter pleinement de cette alternance, de lier les compétences aux situations, il peut être souhaitable de ne pas la considérer uniquement comme une succession de lieux ou de temps, mais également comme une mise en lien entre la forme prédictive et la forme opérative de la connaissance (Pastré et al., 2006), une confrontation de ses propres schèmes à la situation comme source principale d'apprentissage (Piaget, 1974 cité par Pastré, 2011). Dans ce cas, l'alternance constitue une opportunité pour la personne en formation de mieux articuler les situations de travail au processus d'apprentissage tel que l'envisage, par exemple, la didactique professionnelle (Maubant, 2013 ; Mayen, 2007 ; Pastré, 2011).

Les technologies offrent de nouvelles possibilités d'utilisations de ces situations comme matériau didactique, principalement par l'exploitation des traces et souvenirs de l'activité qu'elles permettent de récolter de manière numérique. Ces photos, vidéos, enregistrements divers permettent de vivre, de revivre ou de donner à voir une expérience avec un regard nouveau, une attention focalisée sur d'autres dimensions et une décentration facilitée (Campanale, 2007), un pas de côté qui permet de s'observer soi-même en activité et de découvrir parfois sa propre subjectivité. Elles sont aussi l'occasion de se replonger dans un vécu passé pour en prendre conscience et le « réfléchir » au sens de Vermersch (1989). Ces traces d'activité sont des leviers performants pour soutenir 1) l'analyse du travail qui propose à l'apprenti d'observer et d'évaluer des situations emblématiques (Pastré, 2011), 2) la référentialisation (Figari, 1994) qui permet la création de référentiels d'évaluation par les formateurs mais aussi par les apprenants, 3) la renormalisation (Lussi Borer et Muller, 2014 ; Schwartz, 2007) qui contribue au développement du style professionnel, 4) l'autoévaluation ou autoanalyse qui soutient la posture réflexive (Campanale, 2007 ; Gremion, 2016 ; Saussez et Allal, 2007), 5) l'apprentissage en situation (Maubant, 2013) qui permet à l'apprenti d'analyser sa propre action et d'identifier les ressources potentiellement utiles pour développer son agir professionnel.

Les articles qui constituent ce premier numéro de la revue IPTIC s'inscrivent tous dans des démarches qui s'apparentent à celle-ci : utiliser l'analyse de situations, la référentialisation, la renormalisation et/ou l'autoévaluation comme levier d'apprentissage professionnel. Pour les présenter, nous les situerons sur un modèle opérationnel de *didactique professionnelle par alternance et situation* (DPAS),

développé dans l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle de Lausanne (IFFP). En s'appuyant très largement sur les modèles théoriques mobilisés dans cette introduction, ce modèle opérationnel place la personne en formation et les situations qu'elle rencontre au cœur des dispositifs de formation. L'intention de ce modèle est de permettre aux alternants de découvrir et comprendre le genre professionnel du métier qu'ils apprennent, mais aussi de partir à la découverte de leur propre style professionnel et de développer, en confrontant genre et style, leur éthos professionnel (Jorro, 2016).

Un modèle opérationnel de la DPAS

La figure 1 représente le modèle de DPAS utilisée dans certains modules à l'IFFP-Lausanne. La dimension verticale est constituée de la dyade situations <-> référentiels empruntée aux travaux de Mayen et al. (2010). La situation est l'élément de départ, l'élément fondateur. Par l'analyse, elle permet la construction de référentiels puis l'identification des ressources utiles à la situation analysée, mais aussi et surtout utiles lors d'une prochaine situation à laquelle le professionnel sera confronté. Cette représentation constructiviste et itérative de la formation professionnelle s'applique tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie.

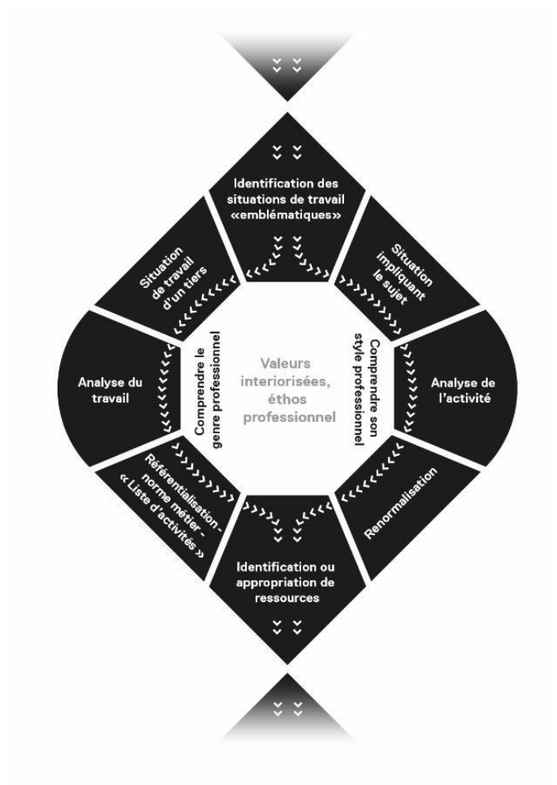


Figure 1: modèle de didactique professionnelle par alternance et situations (DPAS)

La dimension horizontale est construite sur une autre dyade : analyse du travail à des fins de référentialisation <-> analyse de l'activité à des fins de renormalisation. Dans les deux cas, le processus de référentialisation est central : extraire de l'analyse du travail le référentiel permettant de comprendre le genre professionnel (Clot, 1999) ou extraire de l'analyse de son activité le référentiel rendant visible la renormalisation et le style professionnel. Nous présentons brièvement ci-dessous chaque étape du modèle en donnant quelques pistes d'utilisation du numérique soutenant la démarche et en

utilisant les différents dispositifs présentés dans les articles constitutifs de ce numéro comme autant d'exemples pouvant être apparentés à ce modèle.

Cycle de l'analyse du travail – les normes du métier :
Identification des situations de travail « emblématiques »

Le point de départ se trouve naturellement dans la situation professionnelle, comme nous l'évoquions précédemment. Son choix, qu'il soit fait par le formateur ou l'alternant, représente une tâche importante dans le modèle. Elle peut être choisie parce qu'emblématique du métier et appartenant au programme de formation, mais aussi choisie parce qu'importante aux yeux de la personne en formation, emblématique peut-être des difficultés que cette dernière rencontre dans son travail. Le formateur la choisira pour son potentiel d'apprentissage professionnel (Maubant, 2013), pour les liens qu'elle permet avec le programme de formation ou l'opportunité qu'elle offre de travailler une compétence encore à développer chez certains de ses étudiants. L'alternant, lui, pourra la choisir en fonction d'objectifs qu'il se fixe, de difficultés qu'il rencontre ou de besoin de meilleure compréhension de celle-ci.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : récolte de traces diverses, photos, audios, vidéos, stockage des traces dans un portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel (Petit et al., 2018), recherche de situations emblématiques sur Internet.

Situation de travail d'un tiers

Proposer à l'alternant l'observation d'un tiers, impliqué dans la situation, constitue la première étape de l'analyse du travail. Selon les objectifs visés, il est possible de proposer une observation impliquant tant un novice (dont la pratique n'est pas parfaite) qu'un expert (dont la pratique peut être considérée comme exemplaire). La bonne pratique permet la compréhension et l'appropriation du geste professionnel par imitation et recherche de conformité alors que l'observation d'une pratique perfectible ou erronée impose une activité évaluative plus critique.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : travail préparatoire sur base de visionnement de vidéos ou autres traces, classe inversée, observation en classe de manière autonome. L'évolution et la démocratisation des téléphones intelligents facilitent grandement cette étape puisque, dans la poche de pratiquement toutes les personnes en formation, se trouve un lecteur multimédia.

Analyse du travail

Historiquement, l'analyse du travail était utilisée par les psychologues du travail pour élaborer des plans de formation. Mais inspirés par la pédagogie par objectifs, les référentiels issus de cette démarche ressemblaient souvent plus à des listes de tâches ou de savoir-faire qu'à des compétences mobilisables dans les situations rencontrées. Cette différence entre travail prescrit et travail réel est une clef d'analyse qui, mise entre les mains des personnes en formation, s'avère très formatrice. Ainsi, en analysant le travail de tiers en situation, les étudiants construisent, par référentialisation, une compréhension de ce que la tension entre travail réel et travail prescrit peut avoir de complexe. Cette complexité rendue visible est utile lors de l'autoévaluation car elle interdit une réflexivité qui se limiterait à la recherche de conformité et ouvre la voie à la réflexivité par critique (Boltanski, 2009) nécessaire dans le processus d'émancipation.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : annotation vidéo, partage de commentaires, documents collaboratifs, messagerie instantanée

Référentialisation, normes métier, « liste d'activités »

La formalisation, avec les personnes en formation, d'un référentiel ouvert (pris dans le sens contraire de figé) précisant les normes du métier est empruntée au travail de référentialisation (Figari, 2006). La création commune et concertée d'un référentiel évaluatif est ici utilisée comme moyen de formation selon la démarche de l'évaluation formatrice (Vial, 2012). Avec l'analyse du travail, cette étape contribue à éviter l'anomie professionnelle (Aballéa, 2014), absence de points de références qui peut rendre inefficace le travail d'autoévaluation de la pratique professionnelle.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : travail sur support collaboratif, web social, confrontation à distance avec des experts

Dans ce numéro de la revue IPTIC, Marie Bluteau présente et analyse 3 expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative. Dans le contexte des Maisons Familiales Rurales (MFR) et de l'alternance intégrative qui s'y pratique depuis plusieurs décennies, l'accent est mis sur l'utilisation des traces des expériences et leur transformation en apprentissage. La deuxième expérience qu'elle propose utilise le numérique pour poursuivre les échanges entre alternants pendant la période de stage. Le matériel et les réflexions ainsi récoltés sont exploités au retour en institut de formation dans une logique de classement et hiérarchisation qui n'est pas sans rappeler ce processus de référentialisation.

L'article de Jean-Steve Meia et David Zappella présente pour sa part un dispositif de formation hybride dans lequel chaque étudiant est appelé à commenter les réflexions de ses collègues. L'outil de réflexion partagé en ligne (ORPL) n'est pas conçu pour permettre un retour sur des situations vécues sur le terrain, mais pour faire émerger et confronter les représentations de chacun. En ce sens, il permet de mobiliser les différents styles professionnels constitutifs du groupe d'étudiants et de les mettre en débat, dans un travail d'analyse et de réflexivité collective pouvant être source de référentialisation. La succession de moments d'autoévaluation avec d'autres moments d'évaluation mutuelle contraint les participants à confronter leurs systèmes de valeurs et à identifier les valeurs propres au métier.

Identification ou appropriation des ressources
Ce cycle se termine par l'identification des ressources utiles pour agir avec intelligence dans la situation analysée ou, surtout, dans une prochaine situation puisque le modèle se veut itératif. Mise en parallèle avec l'autoévaluation de sa propre pratique (cycle de l'analyse de l'activité), elle donne de la valeur et facilite l'appropriation des savoirs, savoir-faire ou savoir-être reconnus comme nécessaires. Cette étape correspond à la forme la plus habituelle, parfois exclusive, de formation en institution, mais s'inscrit ici dans une logique de didactisation de la situation (Ghisla et al., 2014) ou d'individualisation des parcours. Besoins liés à la situation, utilité de l'apprentissage et motivation des personnes sont ainsi soutenus et favorisent l'engagement des adultes dans l'apprentissage (Barbier et Wittorski, 2015).

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : Séquence de formation en ligne, à distance, hybride, autoformation, classe renversée

La dimension itérative est particulièrement exploitée dans le dispositif constitutif d'un master de spécialisation en accompagnement et présenté par Sephora Boucenna. Un recueil de traces vidéos est demandé aux étudiants, mais l'exercice est approché comme une démarche de recherche dont l'intention, ou les effets collatéraux souhaités, est le développement des compétences professionnelles. Chacun doit transférer dans sa pratique une méthodologie présentée en cours (autoconfrontation, entretien d'explicitation, instruction au sosie…) et saisir ce moment à l'aide d'une caméra « embarquée » captant le champ de vision de l'étudiant. Les vidéos sont partagées sur une plateforme en ligne et commentées par six collègues de la personne en formation. En fin de parcours, la validation du dispositif comporte deux parties. La première consiste à poser un regard évaluatif sur sa propre pratique alors que la deuxième demande de synthétiser les différents commentaires réalisés par les autres étudiants. Autoévaluation et évaluations par les pairs sont finalement mise en perspective avec les concepts théoriques abordés dans le dispositif. En s'inscrivant dans une démarche de recherche, le travail s'apparente à une référentialisation collective et partagée. La dimension formative de la démarche est considérée comme très efficace.

Cycle de l'analyse de l'activité – ma pratique et mes normes :
Identification des situations de travail « emblématiques »

Comme dans le cycle de l'analyse du travail, le choix de la situation « emblématique » est une tâche importante. Mais au lieu d'être dictée par le genre professionnel visé, c'est le besoin de formation (ou d'évaluation) identifié qui influence la sélection. Le but est de pouvoir observer l'étudiant impliqué

lui-même dans la situation réelle ou, lorsque les conditions ne le permettent pas ou que les règles éthiques ne peuvent être respectées, dans une situation simulée (Pastré, 2005) ou jouée.

Exemple d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : récolte de traces diverses, photos, audios, vidéos, récit de sa propre activité, stockage des traces dans un portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel

Le dispositif « API », présenté par Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven, propose aux étudiants en enseignement de revenir sur le processus de planification de leurs cours. Lors de ce travail de préparation, qui se déroule de manière asynchrone et hors institut de formation, les participants photographient les moments charnières qu'ils rencontrent et déposent les photos sur un espace Instagram. Cette démarche met ainsi la focale sur le choix des moments ou étapes importantes à photographier. De retour en institut de formation, une analyse individuelle des photos est effectuée. Le but est de pouvoir « raconter » sa préparation, à la manière d'un roman-photo, à un groupe de collègues. Une analyse collective de l'activité s'ensuit. Celle-ci vise deux buts : approfondir la réflexion sur l'activité d'une part et, d'autre part, établir un inventaire des ressources disponibles au moment de la préparation d'un cours. Ce dispositif semble faciliter l'évocation de l'activité réelle de préparation, ce qui se révèle tant formateur que vecteur de réflexivité chez les participants.

Analyse de l'activité
L'analyse de sa propre activité, et plus particulièrement l'analyse de pratiques professionnelles fréquemment mobilisées dans ce numéro thématique, s'appuie principalement sur l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle d'une activité réellement vécue par la personne (Maubant, 2007). Le sujet prend en compte le genre professionnel visé pour y comparer sa pratique, d'abord dans un souci de conformité de celle-ci, mais aussi, lorsque ses compétences sont plus développées et conscientisées, dans une démarche plus critique qui participe de l'identification et du développement de son style professionnel. En tant que démarche fortement inscrite dans le paradigme constructiviste, l'analyse de l'activité invite les personnes en formation à prendre conscience des écarts pouvant exister entre leurs connaissances prédictives et leurs connaissances opératives.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : observation seul ou autoconfrontation sur base des traces numériques récoltées, analyses en groupe de manière asynchrone

L'étude dont nous parlent Vincent Alonso Vilches, Pascal Detroz et Dominique Verpoorten s'intéresse au moment de l'analyse de l'activité sur la base d'entretiens d'autoconfrontations. Ces moments d'exploitation des traces de la pratique sont observés sous l'angle des arrêts sur image en cours de travail. Qui, de l'accompagnateur ou de l'accompagné, décide des arrêts, décide que ce moment est important et potentiellement source d'apprentissage ou de réflexion ? Quelle intention est à l'origine de cette décision d'arrêt sur image ? Les données analysées donnent à voir que, plus de quatre fois sur cinq, l'accompagnateur est à l'origine de l'arrêt de la vidéo, soit pour attirer l'attention de l'accompagné sur un élément, soit pour demander des précisions, principalement de contexte. Au-delà de ces constats, les intentions des accompagnateurs semblent plutôt découler d'une posture de guidage (Gremion, 2020 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007) que d'une posture d'accompagnement réflexif. La capacité à identifier et à alterner ces postures en fonction des besoins circonstanciés des accompagnés lors des entretiens représente un enjeu de professionnalisation des accompagnateurs.

Renormalisation
La renormalisation est le fruit de l'analyse de sa propre activité. En identifiant sa manière de travailler et en la comparant aux normes du genre professionnel et, selon le dispositif, aux normes de ses collègues, un processus de transformation des règles que la personne suit dans l'action est déclenché (Lussi Borer et Muller, 2014 ; Schwartz, 2007). L'effet de cette renormalisation est au moins double. D'une part, l'appropriation d'une nouvelle norme aura une influence sur la pratique à venir et, d'autre part, cette nouvelle norme modifie les référents que la personne utilisera lors de futures analyses de sa pratique.

Exemples d'utilisation du numérique pour soutenir cette étape : récolte et partage de l'analyse des écarts entre attendu (de la personne en formation ou de l'institution) et l'observé, confrontation à autrui via les outils d'écriture collaborative

La recherche action de type Recherche Design en Education, proposée par Amalia Terzidis, présente une manière innovante d'exploiter le numérique au service de l'alternance. Il est ici principalement question d'alternance entre temps de présence et formation à distance. Découverte et mise en discussion des concepts didactiques à distance, travail de mise en application et de transfert en présentiel, création de supports didactiques à distance, test du matériel créé en présentiel… L'alternance des temps et lieux de formation s'accompagne également d'une alternance des types d'activités proposées aux enseignants en formation. Ainsi, l'acquisition de données théoriques concernant la didactique de l'histoire (bonnes pratiques constitutives du genre professionnel) se réalise de manière asynchrone et à distance alors que la mise en application et le transfert dans sa pratique (renormalisation) se font dans l'institut de formation et bénéficient ainsi d'un accompagnement. L'organisation du dispositif fait penser aux modèles de classes inversées (Lebrun et al., 2016), redonnant ainsi du sens et de l'activité à la présence en cours.

La première expérience présentée dans l'article de Marie Bluteau consiste en l'exploitation des traces recueillies – textes et selfies sur le terrain – afin d'engager l'alternant dans une démarche réflexive et de le soutenir dans sa construction identitaire par un travail autoévaluatif, là aussi source de renormalisation.

Identification ou appropriation des ressources
Ici également, ce cycle se termine par l'identification des ressources utiles pour agir avec intelligence dans la situation analysée. Les outils numériques mobilisables sont évidemment les mêmes que ceux proposés précédemment.

Cycle de l'entre-deux
Nous appelons cycle de l'entre-deux les fréquents aller-retours que la personne en formation est appelée à faire entre le travail prescrit et son travail réel, entre le travail attendu et son activité effective, entre le genre professionnel et son style. Les écarts et les tensions qu'elle identifie sont autant de leviers pour son développement professionnel et sa construction identitaire. Si la distance qu'elle est capable de prendre face au genre professionnel lui permet d'affirmer son style, le cycle de l'entre-deux offre l'occasion de prendre également de la distance face à son style. Une posture critique, réflexive et éthique vis-à-vis de sa propre pratique qui contribue au développement de son éthos professionnel (Jorro, 2016).

Dans cet entre-deux, le dispositif de formation gagne à ne pas prescrire une norme métier au risque d'empêcher le travail réflexif (Gremion et Maubant, 2017 ; Jorro, 2006 ; Maubant, 2007). Le processus n'est donc pas dirigé, guidé, mais bien accompagné pour permettre voire provoquer ces aller-retours entre différentes normes, entre différents systèmes de valeurs.

Dans la troisième expérience relatée par Marie Bluteau, il est question de l'évaluation des compétences des alternants lors de leurs stages. Faisant le constat de l'inefficacité de l'hétéroévaluation (compétences du stagiaire évaluées par l'employeur selon la norme de ce dernier), une démarche de co-évaluation est mise en œuvre, comprenant 1) autoévaluation des compétences en regard du genre professionnel, 2) co-évaluation avec l'employeur et 3) formulation d'objectifs pour la période de formation. Cette démarche est reconduite chaque année et place l'alternant en position d'acteur de sa propre formation et de sa propre évaluation, lui imposant ainsi de nombreux allers-retours entre son style professionnel et le genre attendu.

Enfin, Elena Boldrini, Alberto Cattaneo et Alessia Evi-Colombo présentent un module transversal de formation des enseignants. Réparti tout au long du cursus jusqu'à l'évaluation finale de la pratique, le dispositif illustre toutes les étapes présentées dans le modèle de didactique professionnelle par alternance et situation. Ainsi, le processus s'initie autour de l'analyse d'une leçon donnée par un tiers afin d'initier un travail de référentialisation des activités récurrentes d'un enseignant. S'ensuit un

apport théorique qui présente des ressources utiles pour pratiquer une évaluation mutuelle dans le respect de chacun. Dans les séminaires suivants, chaque étudiant fournit des séquences vidéo de sa pratique, séquences qui sont analysées entre pairs à l'aide d'un outil d'annotation vidéo. En comparant les vidéos au référentiel précédemment construit, une réflexivité par confirmation (Boltanski, 2009) est mise en œuvre. En fin de cursus, une autoévaluation sur une séquence plus longue est demandée à chacun afin de favoriser la renormalisation.

Bibliographie

Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche & formation*, *72*, 15-26.
Barbier, J.-M. et Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *190*, 5-14.
Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? Dans A. Jorro (dir.), *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). L'Harmattan.
Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie : 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (p. 101-108). L'Harmattan.
Ghisla, G., Boldrini, E. et Bausch, L. (2014). *Didactique par Situations : Un guide pour les enseignants de la Formation Professionnelle*. EHB-IFFP-IUFFP.
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. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Editions.
Gremion, C. et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, *6*(4), 1-10.
Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, *29*(1), 31–44.
Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, *190*, 41-50.
Lebeaume, J. et Zaid, A. (2015). Vers une caractérisation de la formation du CFA ingénieurs 2000. Essai d'objectivation du modèle de l'alternance. Dans A. Zaid et J. Lebeaume (dir), *La formation d'ingénieurs en alternance : Rythmes et temporalité vécus* (p. 167-184). Presses universitaires du Septentrion.
Lebrun, M., Lecoq, J. et Becchetti-Bizot, C. (2016). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Réseau Canope.
Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, *11*(2). https://doi.org/10.4000/activites.967
Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. Dans *Les Dossiers des Sciences de l'Education* (Vol. 18, p. 39-48). Presses Universitaires du Mirail.
Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans *Alternances en formation* (p. 83-100). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/alternances-en-formation--9782804155278-page-83.htm
Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. *Recherche et formation*, *64*, 31-46. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191
Merhan, F., Ronveau, C. et Vanhulle, S. (dir). (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.
Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octares Editions.
Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*,*154*, 145-198.

EXPÉRIMENTATIONS D'USAGES PÉDAGOGIQUES DU NUMÉRIQUE AU SERVICE D'UNE ALTERNANCE INTÉGRATIVE

Marie Bluteau, CNPR des MFR, Chaingy, France

Comment le numérique pourrait-il enrichir la mise en œuvre d'une pédagogique de l'alternance intégrative ? Voici le questionnement partagé par les acteurs de l'expérimentation « Alternance et Numérique » impulsée par le Dispositif National d'Outillage Pédagogique des Maisons Familiales Rurales.

L'article revient sur le contexte d'émergence de ces expérimentations, focalise sur trois expériences significatives d'une alternance mobilisant le numérique. Il analyse ensuite ce dispositif au regard de l'évaluation réalisée, des pistes et questionnements générés par l'intégration du numérique dans l'ingénierie des formations par alternance.

Mots clefs : Alternance ; Numérique ; Expérience ; Pédagogie ; Intégration

L'alternance du bout des doigts…

« Révolution, Tsunami (Davidenkoff, 2014), nouveau monde (Serres, 2012), … » les qualificatifs ne manquent pas d'être éloquents pour définir l'intégration des outils et services digitaux dans nos vies. Ainsi, au détour des années, nous avons vu se généraliser les « e…-commerce, -learning, -mail, -book… ». Une omniprésence accélérée devenue telle que la question se pose de la pertinence d'encore utiliser l'adjectif « numérique » ; qu'on le veuille ou non, notre société l'est. Mais, « quand on dit «numérique », la plupart des gens voient un ordinateur. Il faut y voir aussi un changement dans les savoirs, l'avènement d'une société de la question plutôt que de la réponse. Avec une école qui propose une organisation plus horizontale, plus coopérative, plus créative » (Conseil National du Numérique [CNNum], 2014). Ainsi, potentiellement, les personnes, leurs relations et leurs échanges, notamment de savoirs, se placent au centre de cet écosystème, accentuant de manière plus aigüe les enjeux d'éducation traditionnels.

Or, si « il ne s'agit pas d'une crise mais d'une métamorphose : non d'un passage entre deux états, mais d'une installation dans l'inconnu… » (CNNum, 2016), cela suppose, pour les organisations d'éducation et de formation par alternance, de construire collectivement leurs chemins au travers de cette métamorphose. Dans ce contexte et en réponse à une forme d'injonction à *l'école numérique*, il a paru nécessaire aux Maisons Familiales Rurales de construire leur *Pour Quoi* et leur *Comment* d'évolutions des pratiques pédago-éducatives par alternance. C'est ainsi que ces associations fédérées à l'échelle nationale ont choisi d'impulser l'expérimentation « *alternance et numérique* » afin d'en explorer les usages au service d'une pédagogie de l'alternance. Cet article revient sur ce dispositif au sein duquel nous agissons à la fois comme conceptrice, accompagnatrice et animatrice[1]. Il aborde, dans un premier temps les éléments de contexte et d'enjeux qui traversent l'institution au moment de sa conception. Il décrit ensuite l'expérimentation et réalise un focus sur trois expériences menées dans ce cadre pour donner à voir des usages concrets. Il analyse enfin les retours et questionnements pouvant éclairer les ingénieries d'une alternance intégrative.

1 L'alternance intégrative, contexte et enjeu du dispositif

Pour mieux cerner le contexte de déploiement du dispositif, il convient de revenir sur l'organisation des Maisons Familiales Rurales, leur approche de la pédagogie de l'alternance et le Dispositif National d'Outillage Pédagogique, initiateur de cette expérimentation.

1-1 Les Maisons Familiales Rurales, mouvement associatif familial d'éducation populaire

Les Maisons Familiales Rurales sont des associations loi 1901 qui concourent à l'éducation et la formation des jeunes et des adultes, à leur insertion sociale et professionnelle. Chacune accueille en moyenne 150 alternants (Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation [UNMFREO], 2019) et propose des parcours de formation par alternance intégrés dans un projet d'éducation visant le développement des personnes et des territoires dans lesquels elles évoluent. Chaque association est autonome dans sa gestion et adhère aux instances fédératives du réseau. Elle dépend d'un ou plusieurs ministères de tutelle en fonction des formations dispensées et du statut des alternants. En 2019, 87 000 jeunes et adultes réalisent un parcours de formation par alternance dans l'une des 427 associations de France. « Avec leurs spécificités éducatives et pédagogiques, les MFR cherchent à développer une alternance dite intégrative privilégiant les interactions entre des acteurs, des lieux et des temps, au service d'un projet de formation et d'une intention éducative » (Amblard, 2011, p.147). Nous précisons, dans la partie suivante une définition de ce concept d'alternance.

1-2 De quelle alternance parlons-nous ?

Si l'alternance est considérée comme une formation « à temps plein et à scolarité partielle » (Lerbet, 1995), nous retenons plus précisément, en première définition, celle de Bourgeon qui définit l'alternance des MFR comme copulative car elle accorde « autant de place à la théorie qu'à la pratique et nouant des liens interconnects et dynamiques » (Bourgeon, 1979, p.36). Ainsi, une formation par alternance est un dispositif qui fait alterner et se relier théorie et pratique dans différents temps et espaces.

[1]. En co-responsabilité au sein du Dispositif National d'Outillage Pédagogique des Maisons Familiales Rurales.

Malglaive (1975) définit une « alternance réelle » comme une « formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en œuvre » (Malglaive, 1975, p.37). Il parvient alors à mettre en évidence les conflits existants entre l'alternance personnelle et l'alternance institutionnelle. Ainsi, l'alternance cognitive (Bougès, 2013) se décline sur un axe où la forme la plus simple des systèmes reposerait sur une succession de *rythmes*, la forme la plus complexe intègre la *réversibilité*. Ce faisant, Bougès fait apparaitre différents éléments constitutifs de l'alternance : l'organisation des temporalités, la place donnée à l'expérience et à sa relecture, l'autoformation et l'hétéro-formation.

Par expérience, en effet, nous pouvons indiquer que les éléments essentiels d'une formation par alternance comprennent bien : l'organisation des différents espaces/temps d'apprentissage (en stage/emploi et au centre de formation), la manière dont la personne en formation est incitée à interroger l'expérience pratique et à en effectuer une analyse, la manière dont elle est mise en situation de piloter ses propres apprentissages (autoformation) et la manière dont les apports d'autres personnes (moniteurs, groupes de formation, professionnels) participent à ces apprentissages. Nous distinguons donc quatre éléments essentiels constitutifs des formations par alternance : la temporalité, la place de l'expérience, la place de l'alternant, la place du maître de stage et du moniteur.

1-3 Les outils au service d'une pédagogie de l'alternance

Nous avons vu dans la partie précédente ce que nous entendons par alternance. Nous abordons ici l'approche d'une pédagogie de l'alternance et les questions posées à l'origine de la création du dispositif.

1-3-1 Pédagogie de l'alternance

En résonnance avec la question « Comment penser au sein du procès de formation des situations formatives constituant des contextes et des temps de dialogues entre activité et apprentissage ? » (Maubant, 2013, p.31), les praticiens de l'alternance ont expérimenté et construit collectivement des démarches et des outils d'une pédagogie de l'alternance. Le processus général est schématisé par Chartier (1982, p.128) sous forme d'une spirale.

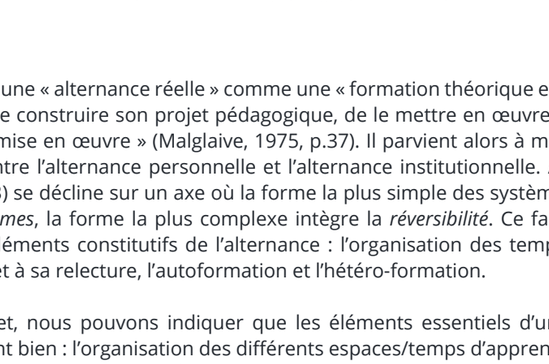


Figure 1: Schéma illustrant la progression en spirale des interrogations et acquisitions et de leur adaptation en situation (d'après Chartier, 1982)

Parmi les moyens mobilisés pour faire vivre cette pédagogie, nous pouvons présenter le processus de la manière suivante :

- **Elaboration de l'étude** : première étape qui se joue de manière collective au sein du groupe au centre de formation. Ce travail cible un sujet précis et fait émerger le questionnement qui sera exploré lors du séjour en milieu socio-professionnel.

- **Réalisation de l'étude** : lors du séjour en milieu socio-professionnel, en lien avec le sujet de l'étude, la personne en formation réalise les investigations, entretiens, observations, activités correspondantes. Elle réalise également les activités prévues dans le cadre de son stage. Les éléments ainsi obtenus sont formalisés, le plus traditionnellement, de manière rédactionnelle sous forme d'un dossier thématique, c'est l'étude d'alternance.
- **Evaluation de l'étude** : de retour au centre de formation, un temps individuel permet au moniteur[2] de prendre connaissance des éléments collectés et des questionnements issus de cette collecte. Il permet également d'accompagner la personne plus globalement dans son parcours de formation.
- **Mise en commun** : un temps collectif de mise en commun des observations et informations de terrain entre les membres du groupe est animé par le moniteur. Elle permet de faire émerger les éléments singuliers et généraux sur le sujet. Elle formalise également les questionnements et approfondissement nécessaires pour bien comprendre le thème travaillé.
- **Les apports scientifiques, généraux et techniques** : viennent en réponse et en complément aux éléments issus de ce travail. Ils prennent des formes pédagogiques différentes en fonction des besoins, cours, projets collectifs, visites, interventions, travaux pratiques…
- **Nouvelles observations et expérimentations en milieu socio-professionnel.**

Cette présentation un peu mécanique du processus ne doit cependant pas occulter la complexité de la démarche liée à sa double visée d'apprentissages et d'accompagnement global de la personne en formation. La mise en œuvre, les durées, les modalités de questionnements et de formalisation de ce processus sont diverses car adaptées et à adapter aux publics (adolescents, adultes), qualifications et compétences visés.

1-3-2 Un outillage pédagogique

Pour soutenir la mise en œuvre de cette pédagogie singulière, l'institution des Maisons Familiales Rurales s'est dotée d'un Dispositif National d'Outillage Pédagogique (DNOP). Né dans les années 1960 ce dispositif prend initialement appui sur le rejet du manuel scolaire classique[3] et sur une expérience découverte lors d'un voyage en Suède d'André Duffaure[4] en 1955 (Chartier, 1986 ; Legroux, 1979). Cet outillage, constitué de *fiches pédagogiques* fut construit par des groupes de moniteurs de manière collaborative à un rythme régulier entre les années 1960 et aujourd'hui.

Cependant, déjà en 1979, Legroux[5] note « … aucune évaluation méthodique du dispositif n'a été entreprise. Des jugements, appréciations positives ou négatives surviennent ici et là. Quel est leur signifié ? S'agit-il de mythes ou de réalités ? Nul ne le sait vraiment. Les preuves manquent pour affirmer quoi que ce soit. Cependant, des questions existent et au lieu de les laisser sous silence on peut tenter de les élucider. C'est à ce problème que nous nous sommes attachés » (1979, p.13). Le travail de Legroux permet de cerner les fonctions institutionnelles de ces fiches :

- Promouvoir la pédagogie de l'alternance et unifier sa mise en œuvre assurée par des Maisons Familiales dispersées géographiquement.
- Rendre le Moniteur plus disponible pour réfléchir aux méthodes pédagogiques et, de manière plus générale, pour jouer un rôle éducatif et assurer pleinement la polyvalence de sa fonction, en lui permettant de consacrer moins de temps à la recherche documentaire concernant un contenu valable en tout lieu.
- Associer la formation professionnelle et la formation générale, de sorte que le métier soit une voie d'accès à la culture.

De manière récurrente, les responsables observent le manque d'actualisation des fiches, à l'origine de leur dévaluation.

1-3-3 Diagnostic et questionnements

Après soixante années de fonctionnement, un diagnostic de l'offre et de son appréciation est réalisé en 2013. L'enquête[6] portant sur l'appréciation et les besoins d'outils et de supports de préparations et d'animations pédago-éducatives par les moniteurs révèle :

[2.] Le moniteur est nommé ainsi car il assume une fonction d'enseignement mais également d'accompagnement global de la personne lors des périodes en centre de formation et celles de stage, en lien avec le milieu professionnel et, le cas échéant, avec la famille. Il a donc une mission de suivi dans le temps, de « monitoring » qui dépasse le rôle classique du formateur ou de l'enseignant.
[3.] La question est ancienne, notons que, parmi les pédagogues ayant préconisé une pédagogie nouvelle centrée sur l'apprenant, Jean-Jacques Rousseau, Roger Cousinet et Célestin Freinet rejetaient violemment l'idée de livre ou de manuel scolaire, considérant avant tout les formes d'enfermement généré par ceux-ci.temps, de « monitoring » qui dépasse le rôle classique du formateur ou de l'enseignant.

Une attente de ressources documentaires et de repères méthodologiques susceptibles de guider la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Le support numérique est très nettement plébiscité, au détriment du papier, les documents multimédias (audio-visuels, audio, images) sont attendus.
Une affirmation de leur responsabilité, liberté et créativité d'ingénierie pédagogique. La demande d'outils didactiques très élaborés, de type « clé en mains », est faible.
Une demande d'interface entre le moniteur et les autres acteurs du réseau (sorte de « réseau social » pour un travail collaboratif et des échanges de pratiques…).
Le souhait d'un dispositif reliant à des ressources externes pertinentes, constituant ainsi une interface aménagée entre le moniteur et « le monde pédagogique qui l'entoure »
(Bluteau et Duhamel, 2014).

1-3-4 Un projet réaffirmé

A la suite de ce diagnostic, le choix politique a été d'une part de réaffirmer la pertinence et le besoin d'un outillage pédagogique et d'autre part de confirmer l'ambition institutionnelle. Au service de ce projet l'institution décide la création « d'un espace numérique visant à faciliter et soutenir les pratiques pédagogiques et éducatives, en formation alternée, des équipes et des moniteurs, en proposant :

- Des repères institutionnels (éducatifs, pédagogiques et didactiques) ainsi que des ressources institutionnelles et extra institutionnelles (supports, informations, projets…).
- Des collaborations entre les acteurs de la formation par alternance (entre MFR, au sein de la MFR (moniteurs, jeunes, maitres de stage, familles, …) » (Bluteau et Duhamel, 2014, p.12).

La plateforme numérique baptisée ***W-@lter pour Web de l'Alternance et de l'Altérité*** s'appuie sur un Learning Management System (LMS) et se positionne ainsi comme un outil au sein d'une stratégie plus globale d'accompagnement et d'animation pédagogique institutionnelle au service de ses différents acteurs.

1-3-5 Les enjeux et questions[7]

Le contexte ainsi posé nous permet de mettre en évidence différents enjeux qui ont traversé la conception du dispositif.

- Tout d'abord social ou sociétal d'éducation au numérique : comment contribuer au développement d'une littératie numérique des personnes en formation, *a fortiori* en formation professionnelle, afin de développer des usages capacitants ?
- Ensuite de professionnalisation (Wittorski, 2013) : comment éduquer et former par et avec le numérique dans les formations par alternance ? Comment accompagner les évolutions de pratiques pédagogiques liées à l'intégration du numérique dans cette pédagogie ?
- Enfin de cohésion et de culture institutionnelle : comment mobiliser les outils numériques au service d'un renouvellement des pratiques et des constructions collaboratives dans la lignée de l'histoire et des valeurs institutionnelles ?

Au-delà de ces enjeux, qui restent totalement actuels, se posent différents questionnements en lien avec l'intégration de cet environnement numérique et de ses usages. En effet, l'ambition, en réponse aux besoins identifiés par le diagnostic initial, est de tester la pertinence ou non d'usages du numérique dans une pédagogie de l'alternance. Les concepteurs et responsables du dispositif se placent très humblement dans une démarche d'exploration *chemin faisant* au même titre que les utilisateurs dans un processus de dialogue et de co-construction. L'expérimentation pourrait trouver des parentés avec des démarches de Conception Assistée par l'Usage (Mallein et Tarozzi, 2002) dans le sens où elle invite à explorer des utilisations possibles et à en estimer la pertinence au regard des intentions visées.
Nous pouvons exprimer ainsi la question qui s'est collectivement posée aux acteurs de ces expérimentations : quels sont les usages et activités situés dans une pédagogie de l'alternance, possibles avec cette plateforme ? Nous découvrirons, dans la partie suivante le dispositif mis en place pour élaborer collectivement des pistes de réponses.

[4] Directeur pédagogique de l'Union nationale des Maisons familiales rurales de 1947 à 1957 puis directeur de 1957 à 1989.
[5.] Jacques Legroux la responsabilité du dispositif d'outillage pédagogique jusqu'en 1986.
[6.] Transmise à 1221 Moniteurs (un quart de la population totale) elle a un taux de retour de 12%.
[7.] Les questions soulevées par ce projet sont de différents ordres : éducatifs, pédagogiques, stratégiques et politiques à l'échelle d'une organisation de formation nationale et surtout de ses acteurs. Les aspects de gestion de projet et d'organisation sont ici réduits au minimum nécessaire à la compréhension du dispositif, afin de se concentrer sur les questions plus spécifiquement pédagogiques.

2 Un dispositif d'expérimentation

Cette partie aborde dans un premier temps une présentation du dispositif global d'expérimentation, puis nous nous focaliserons sur trois expériences menées qui se distinguent dans la manière dont elles actualisent une pédagogie de l'alternance.

2-1 L'expérimentation « alternance et numérique »

Pour tenter de construire des réponses collectives aux enjeux identifiés précédemment, le DNOP a impulsé un « *appel à expérimentation* : *alternance et numérique* » à destination de l'ensemble des équipes du réseau[8]. Initié en 2015-2016 et reconduit en 2016-2017, il est une **invitation à l'expérimentation et à l'invention** inspirée des démarches de *recherche-action*. Il est construit dans un triple objectif :

- Observer la manière dont les équipes et les alternants se saisissent de l'outil numérique à des fins éducatives, pédagogiques et/ou collaboratives.
- Observer les effets produits sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance et les apprentissages.
- Orienter le développement de l'outil.

Pour atteindre ces objectifs, le dispositif regroupe plusieurs actions :

- Formation, en présentiel, de l'ensemble des pilotes[9], en début et en cours d'expérimentation (6 journées sur la période),
- Réunions mensuelles, à distance (17 réunions sur la période),
- Service d'accompagnement technique et pédagogique à distance,
- Accompagnement de chacun des pilotes, sur site, en présence de la direction et autres membres de l'équipe (40 accompagnements réalisés dans toute la France),
- Enquête de fin d'expérimentation questionnant les pilotes, les alternants et les directeurs.

Quatre-vingts projets ont été menés d'août 2015 à juin 2017 par les équipes dans le cadre de ce dispositif. Les expériences ont porté sur l'accompagnement de la personne et la mobilisation des partenaires, l'animation des apprentissages dans un système alterné, l'individualisation/personnalisation des enseignements, la coopération inter MFR/formation des salariés. Les trois expériences présentées ci-après portent sur les deux premiers axes.

2-2 Focus sur trois expériences

Les expériences choisies permettent avantageusement de questionner la place du numérique dans différents processus d'une formation par alternance à visée intégrative. La première porte sur la manière dont la médiatisation peut participer à la construction de l'expérience, la seconde sur l'animation pédagogique de l'étude d'alternance et de la mise en commun, la troisième sur l'accompagnement à la réflexivité et à la construction des compétences professionnelles en partenariat avec le maître d'apprentissage.

2-2-1 Traces et apprentissages

Cette première expérience s'est déroulée sur les deux années d'expérimentation. Elle a mobilisé des jeunes en formation initiale Bac professionnel par alternance selon une temporalité régulière d'une semaine ou une quinzaine en centre de formation, une quinzaine en stage.

Contexte et questions initiales
L'équipe de la MFR se pose la question suivante : Comment les traces écrites et photographiques transforment-elles une expérience professionnelle en apprentissage ? Elle a choisi de prendre appui sur la photographie et un réseau social de partage de ces photographies au-delà de l'usage d'une plateforme LMS pour les apprentissages plus formels.
C'est notamment le travail d'un moniteur, en charge de l'Education Socio-Culturelle avec les jeunes de Bac Professionnel Services Aux personnes et aux Territoires qui sera le support de cette expérience. Le parti pris, et le pari, étaient de détourner notamment la pratique répandue des selfies pour en faire un usage de formation. Les objectifs visés étaient : d'impliquer l'apprenant dans une écriture originale, de détourner l'usage narcissique de l'image « *je me raconte* » au profit d'un travail de construction de preuves de ce que le jeune a appris « *je me forme* », d'engager l'alternant dans une démarche réflexive sur ses apprentissages, de produire des traces au service d'une identité professionnelle.

Actions mises en œuvre
L'expérience commence au centre de formation. Cette première étape installe différentes dimensions de la démarche. Tout d'abord un travail formel sur la photographie, ses différents courants et formes. Cela permet de montrer les possibles et d'inspirer les jeunes. Dans ce cadre, sont abordées les questions d'autorisation, de droit à l'image des personnes. Cette première période est également l'occasion de la découverte de la plateforme et de l'espace numérique mobilisé.

Les jeunes partent ensuite en stage. Ils ont une commande de prise de photographies « *porteuses d'un message (écrit dans les étapes suivantes) au service de sa formation, révélatrices de ses compétences professionnelles ».* En lien avec son maître de stage, chacun réfléchit à des clichés les plus significatifs. Ils sont ensuite déposés sur la plateforme. En parallèle, un guide d'expression est proposé en ligne afin de faciliter la prise de recul sur l'expérience. C'est de retour au centre de formation, ou en tous cas en dehors du temps d'activité professionnelle, que les jeunes répondent au questionnement suivant :

- Qu'as-tu souhaité montrer avec cette photographie par rapport à ta formation par alternance ?
- Quels liens fais-tu avec tes propres expériences de stage ?
- Quelles compétences sont valorisables dans ce type de situations ?
- Dans le référentiel professionnel de compétences, quelles sont celles qui sont « parlantes » pour toi, celles où tu peux prendre appui pour légender tes photographies ?

A l'issue de ce travail de ré-évocation et de formalisation de l'expérience qui se joue de manière individuelle mais accompagnée, les jeunes partagent entre eux leurs productions.
Enfin, lorsque le travail est finalisé, les clichés sont publiés sur le réseau social.

Bilan des acteurs
Le bilan réalisé par l'équipe pédagogique lors de l'accompagnement sur site met en évidence différents éléments. L'usage d'une plateforme dans cette démarche permet d'accroître la fluidité des actes de mutualisation, d'échanges et de rencontres. Il donne une visibilité à la progression, au parcours qui est une collection de traces réutilisables ultérieurement (expérience). Le dispositif numérique peut s'utiliser comme « mémoire de sauvegarde ». Pour l'engagement des jeunes dans l'activité, l'utilisation du numérique génère une « attractivité de la « modernité » dans une activité « classique ».

2-2-2 Mobiliser le numérique au service des études d'alternance et mises en commun

Cette seconde expérience a mobilisé des jeunes en Bac professionnel Conduite et gestion d'une entreprise agricole pendant la seconde année d'expérimentation. Elle prend appui sur la démarche d'étude d'une pédagogie de l'alternance présentée précédemment afin d'envisager de nouvelles modalités de mise en œuvre et en situer les intérêts et limites.

Contexte et questions initiales
L'équipe se pose la question suivante : Comment motiver les jeunes dans la démarche du thème et renouveler ses modalités d'animation ? En effet, pour certains membres de l'équipe, les jeunes en formation Bac professionnel vivent l'alternance depuis 2 à 4 ans. L'étude d'alternance peut devenir une routine dont le sens s'érode. Ainsi, l'équipe a souhaité mobiliser les outils numériques afin de faciliter le partage des informations et des découvertes réalisées en stage entre les membres du groupe de formation et avec la MFR. D'autre part, en profitant de la synchronicité de ces outils, l'objectif était également d'augmenter l'interactivité des échanges pendant le temps de stage et lors de leurs mises en commun au retour au centre de formation. Enfin, en diversifiant les supports mis en commun, le pari était aussi d'en enrichir le contenu et d'approfondir les informations échangées.

[8] MFR-Fédérations Départementales, Régionales- Nationales
[9] Personne en charge d'une expérimentation

Ce sont deux membres de cette équipe, en charge des enseignements techniques et professionnels agricoles, qui piloteront cette expérience.

Actions mises en œuvre
L'expérience commence au centre de formation. Cette première étape permet d'installer différentes dimensions de la démarche.

Dans un premier temps, un travail est réalisé sur des apprentissages tels que l'usage d'une boite mail, la connexion à une plateforme, le dépôt de fichiers afin de s'assurer que les jeunes ne soient pas bloqués par des problèmes techniques lors des périodes de stage. Dans le même temps, deux démarches sont initiées avant le départ en stage : la création d'un journal de bord qui prend appui sur l'outil blog et la mobilisation du smartphone en tant qu'outil de prise de vue et de communication.

Ainsi, à chaque période de stage, les jeunes formalisent les actions qu'ils ont menées dans leur journal de bord. Ils y intègrent les photos collectées sur le lieu de stage au regard du matériel, des engins, des productions.

Au-delà, pour la réalisation des études d'alternance, le choix a été fait de mobiliser un outil collaboratif. Cela permet, dès la préparation de l'étude, de maintenir partagé le travail. Lors de la période de stage, les jeunes indiquent sur le document partagé (wiki) les éléments qu'ils constatent dans leur terrain professionnel. Dans un premier temps, ils juxtaposent leurs idées en indiquant au début de leur contribution qui en est l'auteur. Au retour de stage, la mise en commun permet de hiérarchiser, trier, choisir et reformuler les contributions. A l'issue de cette séance de partage et d'écriture collective la formalisation est exportable par tous et toujours accessible.

Bilan des acteurs du dispositif
La démarche de journal de bord permet, lors de l'accueil, au retour de stage, de favoriser le partage sur les activités vécues et de les rassembler dans espace partagé, un journal de bord numérique et/ou dans un travail collectif en fonction des thèmes abordés. Cela favorise la remobilisation de ces travaux pour travailler dessus, les exploiter pour chacun des jeunes dans sa démarche de professionnalisation.

Si la mobilisation des outils numériques ne présente pas de changement significatif sur la réalisation des études dans sa démarche, l'équipe constate cependant que cela dynamise l'animation de la mise en commun et augmente la qualité des échanges et du partage. D'autre part, les travaux sont plus aisément accessibles, formalisés, enrichis et valorisés au-delà de la mise en commun. La qualité des travaux a augmenté car ceux-ci mobilisent les photographies des jeunes et des ressources complémentaires. Certains élèves, mal à l'aise avec la graphie, préfèrent largement mobiliser le téléphone, voire le microphone du téléphone pour partager leurs découvertes. Le fait de voir ce que les autres indiquent favorise une compréhension du plan d'études et guide le questionnement et l'investigation.

2-2-3 Evaluation et Co-évaluation des apprentissages

Cette dernière expérience est destinée à l'accompagnement de jeunes adultes en formation BTS en alternance. Elle vise principalement le renforcement de l'accompagnement à la professionnalisation qui se trouve partagé entre le maitre d'apprentissage et les moniteurs.

Contexte et questions initiales
L'équipe a souhaité se saisir de l'opportunité numérique afin d'outiller la formation en situation de travail des apprentis. En effet, dans la mise en œuvre de l'alternance, une insatisfaction était partagée sur la manière dont le centre de formation permettait aux employeurs d'accompagner la professionnalisation. La démarche était composée de différentes étapes du positionnement à l'évaluation finale pour lesquelles une faible mobilisation des employeurs était constatée avec l'utilisation d'un support papier. Ayant déjà une expérience d'usage d'une plateforme, l'équipe a choisi d'expérimenter un changement de forme pour rendre davantage visible la montée en compétences des jeunes. La première année, une démarche d'évaluation en ligne a été proposée aux employeurs à partir d'une grille sur laquelle ils étaient seuls à avoir la main ; une hétéro évaluation. Constat d'échec !

Actions mises en œuvre
Après avoir réalisé son incohérence, c'est la démarche qui a été revue par l'équipe. Les moniteurs ont pris conscience qu'il était essentiel de permettre à l'apprenti de se saisir de son évaluation professionnelle. Dans la démarche il y a maintenant une autoévaluation suivie d'une co-évaluation avec le maître d'apprentissage et ce, à trois moments sur les deux années de formation.

L'autoévaluation de l'apprenti se réalise au regard des compétences liées au métier visé afin de situer - mesurer ce qu'il maitrise ou non. Ce positionnement initial lui appartient, c'est la première étape. Vient ensuite la co-évaluation avec l'employeur sur un support numérique partagé entre chacun des partenaires de la formation. Cette étape a été réalisée par 80% des employeurs. Tous l'ont mise en œuvre avec leur apprenti. A l'issue de ce positionnement initial, le centre de formation les incite à formuler des objectifs de progression, ce qui se révèle difficile.

A la fin de la première année, une nouvelle autoévaluation du jeune est support d'un entretien avec le tuteur de la MFR. Puis, au début de la seconde année, une nouvelle co-évaluation porte sur les mêmes items. Les objectifs d'apprentissages sont davantage guidés à l'aide d'exemples pour permettre aux employeurs de complexifier les situations d'apprentissages.

A la fin du parcours, une dernière évaluation permet d'attester des acquisitions.

Bilan des acteurs du dispositif
Le constat est fait d'une satisfaction partagée et unanime tant du côté des employeurs et que de celui des apprentis. Tous estiment cette démarche utile, simple et pratique. Ils mettent en évidence le « plus » du numérique permettant de maintenir partagés entre tous ces positionnements et points d'étape dans le temps. Chacun peut le consulter, y retourner, s'y référer pour progresser ou accompagner la progression.

Nous avons fait le choix de présenter ici trois expérimentations menées qui illustrent des usages numériques situés dans une pédagogie de l'alternance. Avant de produire une analyse plus fine de la manière dont ces usages dialoguent avec le cadre de l'alternance posé précédemment, au regard des retours de l'ensemble des acteurs, il nous semble important de poser, rapidement un bilan du dispositif d'expérimentation mise en œuvre.

2-3 Bilan et perspectives de ce dispositif

Le bilan comprend deux dimensions, tout d'abord, le questionnement[10] effectué auprès des acteurs pour évaluer les effets perçus, puis il revient d'une manière plus distanciée sur le dispositif d'expérimentation afin d'en montrer les premiers apprentissages, intérêts et limites.
Les questionnaires mobilisés comportaient principalement des questions fermées invitant ensuite l'expression et le commentaire de manière ouverte. Pour les alternants les questions portaient sur les évolutions perçues dans ses apprentissages, leurs relations avec le moniteur, le maître de stage et la famille, leur autonomie, leurs collaborations dans le groupe. Pour les moniteurs, les questions ont porté sur l'atteinte des objectifs visés par l'expérience qu'ils ont menée, les activités et leur ingénierie, leur pertinence, les intérêts et effets positifs ou négatifs constatés chez les alternants, pour soi et pour le travail en équipe.
Les taux de retours sont présentés dans le tableau ci-après :

	2015-2016		2016-2017	
Pilotes[11]	18	56%	17	77%
Alternants[12]	55	13.6%	136	18.7 %

Tableau 1: Taux de retours

Le traitement des données collectées a été réalisé par une mise à plat puis une analyse de contenu.

[10] De mars à juin 2016 et de mars à juin 2017 via des questionnaires en lignes ciblés par public et destinés à la totalité de la population touchée par ces expérimentations.
[11] Respectivement 17 sur 30 la première année puis 18 pilotes sur 22 la seconde. Les expérimentations portant sur d'autres axes ne sont pas abordées ici.
[12] Respectivement 55 sur 400 la première année puis 136 pilotes sur 728 la seconde.

Une majorité d'alternants (65%) estime que les activités mises en place mobilisant le LMS expérimenté ont amélioré leur rapport aux apprentissages et leur motivation à s'engager dans l'activité. Parallèlement, les moniteurs mettent en évidence le fait que leur usage de la plateforme impacte de manière significative la manière d'exercer le métier de moniteur à la fois en termes de posture et de démarches (86%). Ils sont plus de la moitié à mettre en évidence que cette expérimentation d'intégration d'outils numériques dans leur pédagogie les a incités à renouveler leurs démarches pédagogiques[13]. Nous choisissions ici de ne pas développer davantage les éléments quantitatifs récoltés.

De manière plus distanciée, en prenant appui sur les rencontres tout au long de ce dispositif, et au travers des retours des pilotes, cette démarche nous livre quelques repères quant à l'intégration d'usages pédagogiques du numérique dans une organisation fortement décentralisée comme celle des MFR.

Tout d'abord, prendre appui sur un projet de l'association MFR, dans un cadre formalisé entre les différents acteurs, présente un gage d'engagement réciproque qui est essentiel. Cependant, la très (trop) grande ouverture de cette démarche d'expérimentation à un nombre conséquent de projets présente une véritable faille. Ainsi, dans le pilotage de ce type de démarche, le choix d'un nombre et d'une nature de projets ciblés permettrait davantage de productions collectives issues de ces expériences. D'autre part, nous avons pu constater que les équipes ayant privilégié la stratégie des petits pas collectifs vers l'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques de l'équipe réussissent davantage à avancer. Les ambitions démesurées au départ ont pu générer des frustrations, voire l'abandon. Une meilleure connaissance des fonctionnalités et possibilités d'usages offertes par l'instrument avant l'ouverture aux projets consoliderait le choix de projets réalistes.

Dans une visée d'accompagnement des pratiques pédagogiques, ce type de démarches d'ingénieries, inspirées d'une logique de recherche-action, adossée à une approche plus scientifique, peuvent présenter de réelles opportunités au service des personnes et de l'organisation. Les accompagnements individuels et collectifs tout au long des expériences des pilotes participent à créer et faire vivre une relation propice à l'explicitation des usages et expériences. Leurs formalisations et partages dans le groupe incitent à une certaine réflexivité des moniteurs engagés. Ils font émerger une communauté qui soutient chacun, parfois isolé dans son contexte. Faire vivre ce type de communauté au service des démarches innovantes représente une piste à explorer, de notre point de vue, pour des organisations composées de petites structures fortement décentralisées comme c'est le cas pour les MFR.

Au-delà des possibles, cette démarche a soulevé de manière aigüe le besoin d'accompagnement à monter en compétences au sein des équipes afin que chacun puisse progresser pas à pas, à partir de là où il en est en termes de représentations et d'habiletés numériques. Nos rencontres, lors des accompagnements sur site, nous ont indiqué qu'il n'y a pas de réticence à faire évoluer les pratiques pédagogiques mais qu'un fort besoin d'accompagnement individuel et collectif est à prendre en compte.

Cette seconde partie nous a permis d'explorer le dispositif d'expérimentation en opérant un focus sur trois expériences. Nous avons ensuite partagé un bilan quantitatif puis un retour sur les stratégies mises en œuvre dans cette démarche. Nous revenons, dans la partie suivante, sur ce que nous révèlent ces expériences et retours d'acteurs au regard d'une pédagogie de l'alternance.

3 Numérique et alternance, analyse et questions ouvertes

Dans la première partie de cet article, nous avons mis en évidence quatre composantes d'un dispositif de formation par alternance : la temporalité, l'expérience, l'autoformation/auto-direction, l'hétéro-formation. Nous nous proposons de revenir ici sur ces quatre dimensions au regard des données recueillies par les retours qualitatifs de l'évaluation soit au travers de paroles d'acteurs ou de nos propres observations. L'idée est d'observer en quoi les usages numériques convoquent à la fois des opportunités ou des questionnements de l'ingénierie de l'alternance.

[13] 55% estiment que l'usage de la plateforme a généré de nouvelles démarches pédagogiques

3-1 Temporalité et numérique

« Dans leur ensemble, les apprenants ont apprécié un apprentissage différent, plus ludique et en adéquation avec leur rythme personnel. »[14]

Comme l'indique Cosnard (2003) l'alternance fait se croiser des temporalités bien différentes : celle du temps organisé (celui du temps de formation et de l'entreprise) et celle du temps des apprentissages individuels. Nous savons que l'alternance représente une « compénétration effective des milieux de vie socio professionnel et scolaire en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p.34). Mais ce temps, « ce n'est plus l'unité de temps administratif de l'institution, c'est celui de la personne. Temps du « s'éduquant », celui de l'autoformation » (Pineau, 2000, p.158).

Les alternants estiment que « l'usage de la plateforme renforce le lien entre les différents temps de ma formation » (56%). D'autre part, ils mettent en avant l'avantage de pouvoir travailler à leur rythme et plébiscitent l'efficacité des échanges et leur synchronicité.

Or, Bougès nous indique que « … la temporalité de l'alternance peut être lue comme la combinaison d'un temps cyclique et d'un temps linéaire » (2013, p.130). Le temps cyclique correspond au temps imposé par l'institution et composé d'au moins deux espaces-temps (école et entreprise) et le temps linéaire celui de l'alternant qui entre en formation en mobilisant son passé, son présent, son futur.

Comment devons-nous alors comprendre ce « *renforcement de ces liens entre les différents temps ma formation* » ? Est-il fait référence ici au temps cyclique, au temps linéaire, aux deux ? Est-ce l'émergence d'un espace-temps qui pourrait être considéré comme une nouvelle hétérotopie (Foucault, 2004) liée à une dimension de *porosité, perméabilité* (Caron et Varga, 2009) ou de *pervasivité* (Sanchez, 2014) des espaces-temps ? Nous convenons que ce retour montre une dimension prometteuse au service d'une alternance intégrative sans pour autant omettre qu'il ouvre un questionnement sur les manières dont ces nouvelles médiations et médiatisations feraient évoluer les liens et reliances (Bolle de Bal, 2003) entre ruptures et continuités de l'alternance.

3-2 Expérience et numérique

« Les relations sont plus étroites entre les formateurs et les étudiants, notamment durant leur période en entreprise. »

L'alternance intégrative ou cognitive pose le primat de l'apprentissage par l'expérience et cherche à établir un lien d'interconnexion entre pratique et théorie. Gérard (2000) décline quatre processus à l'œuvre chez la personne en formation par alternance intégrative : l'exploration, la cristallisation, la formalisation conceptualisante, la conceptualisation formalisée. L'exploration se déroule dans le cadre de la pratique. Par la confrontation et l'expérimentation elle est le fondement du questionnement, de la problématisation. La cristallisation vise à permettre à la personne de formaliser ses expériences. Ces deux premiers processus constituent le « *terreau expérientiel* » à partir duquel une prise de conscience et un dépassement du vécu sont possibles.

Il est bien évident que le numérique ne change pas l'expérience sociale et professionnelle en dehors des évolutions propres des métiers et de la société. Par contre, comme nous l'avons évoqué dans les expériences présentées, il permet d'en garder trace, de la reconvoquer, de la médiatiser plus aisément pour l'analyser individuellement ou en groupe lors des périodes en centre de formation ou à distance. L'introduction du numérique invite à mobiliser de nouveaux supports de formalisations au-delà du rédactionnel exclusif. Cette diversification possible de l'expression ouvre des alternatives pour les personnes qui ne trouvent pas toujours les mots pour dire l'expérience (Bougès, 2013, p.42). Ainsi, dans le travail de cristallisation de l'expérience, l'usage facilité de médias diversifiés (blog, photographie, …) car accessibles contribue *a minima* à prendre du recul et questionner le terreau expérientiel de diverses manières. Une autre piste mise en évidence au travers des expériences menées, nous semblerait féconde à davantage explorer ; celle de la possibilité de partage et sa synchronicité entre les différents acteurs permettant une valorisation et une socialisation de l'expérience favorisant des

[14] Les verbatim cités ici sont issus des questionnaires anonymes.

reliances sociales (Bolle de Bal, 2003).

3-3 Place de l'alternant

« Cela renforce le postulat que c'est l'apprenant qui pilote ses apprentissages comme cela permet de renforcer également les démarches de production de savoirs »

Nous avons mis en évidence la place centrale de l'alternant, jeune ou adulte dans un dispositif de formation par alternance. Les résultats de l'évaluation montrent que, du point de vue des alternants, certains usages tels que la mobilisation de l'autoévaluation et la mise à disposition de ressources complémentaires permettent d'accéder à plus d'autonomie dans ses apprentissages. Les alternants se sentent valorisés car leurs productions (individuelles ou collectives) sont visibles et partagées au-delà de la salle de classe avec la famille ou le maitre de stage.
« Parfois seul et besoin d'un formateur qui n'est pas présent. Cela prend du temps de réaliser les activités et ce n'est pas toujours facile ou faisable quand on est en stage ou le week-end. »
Si les outils numériques permettent de solliciter plus aisément le soutien, il n'en demeure pas moins important d'être vigilants afin de rester dans un accompagnement et non un contrôle (Gremion, 2017). Dans ce cadre les travaux sur la présence à distance (Jézégou, 2010) et sur le degré d'ouverture des dispositifs de formation (Jézégou, 2008) nous paraissent ouvrir des pistes fécondes pour transformer les parcours de formation et de professionnalisation en trajectoires (Oudet, 2010).

3-4 Numérique et professionnalité du moniteur

« L'utilisation de la plateforme m'a permis une remise en question concrète de mon approche pédagogique. Cela permettait de varier les techniques d'animation et de travailler côte à côte avec les élèves. »

De nombreuses expérimentations ont montré comment la médiatisation permet de se distancier de la posture de « sachant » pour être davantage animateur d'une séquence d'apprentissage, se plaçant en accompagnateur plus disponible à ses apprenants, eux-mêmes travaillant individuellement ou collectivement sur la plateforme. Ainsi, les alternants apprennent à trouver, fabriquer, gérer de l'information, le moniteur est alors une « ressource méthodologique » au service d'une démarche consistant à *apprendre à apprendre* (principe de la métacognition). Le travail du moniteur est moins de diffuser de l'information que de permettre d'apprendre à se procurer de la bonne information et à être capable de la transformer en apprentissages. Les technologies numériques en décuplent la faisabilité. « *Lors des séances en présentiel, les moniteurs peuvent personnaliser l'aide. Ils sont plus disponibles. En stage, la communication est efficace et les échanges plus nombreux.* » Les apprenants constatent une plus grande disponibilité du moniteur et donc des relations plus étroites entre alternants et moniteurs ainsi qu'un meilleur accompagnement méthodologique. Des pistes restent à explorer concernant les dynamiques d'hétéroformation ; celles du renforcement de la dimension partenariale, de l'accompagnement à la professionnalisation mais également celles de la collaboration et de la fonction polémique au sein du groupe à distance. Ces dimensions du numérique au service d'une alternance mobilisant de nouvelles modalités de partages et d'accompagnement restent à explorer.

Conclusion

Cette participation aux questions qui se posent sur le numérique et l'alternance rencontre des démarches initiées de manières isolées et coordonnées au sein de l'institution des Maisons Familiales Rurales. Au travers d'un questionnement du sens et du service rendu aux équipes de moniteurs dans leurs pratiques pédagogiques, c'est finalement la stratégie d'intégration du numérique dans une pédagogie de l'alternance sur laquelle la démarche d'expérimentation lève un coin du voile.

Nous découvrons au travers de cet article, la démarche d'expérimentation nationale impulsée, trois expériences qui éclairent des usages du numérique situés dans une pédagogie de l'alternance, le bilan et les réflexions tirés de cette démarche. Au-delà, l'article revient sur la manière dont l'intégration d'instrumentations numériques questionne les temps, l'expérience, les places des acteurs au service de leurs trajectoires individuelles et collectives. Nous ouvrons ici des champs de questionnements sur l'émergence possible d'une nouvelle forme d'hétérotopie (Foucault, 2004) et la manière dont elle offre des opportunités de reliances dans les dispositifs de formation par alternance.

Nous sommes conscients que ces observations demeurent partielles et ancrées dans des démarches empiriques. Même si celles-ci constituent de véritables expériences au service des pilotes et de l'institution, elles mériteraient d'être étayées par/dans une démarche scientifique.

S'il existe une relative liberté de choix quant à l'éducation ***par*** le numérique en pédagogie, ***l'éducation au numérique*** s'impose à nous. Une éducation globale au fait numérique qui inonde notre société. Nos publics sont inexorablement impliqués dans l'écosystème numérique mondial qui n'est pas animé par un ensemble de philanthropes. Les enjeux d'une éducation développant les capacités et habilités pour des usages éclairés et émancipés du numérique sont plus que jamais d'actualité au service d'une éducation à la citoyenneté.

Bibliographie

Amblard, D. (2011). Professionnalisation des formateurs d'un dispositif de formation par alternance et émergence de processus réflexifs. *TransFormations*, *0*(6). https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/125

Bluteau, M. et Duhamel, L. (2014). *Projet de développement du dispositif national d'outillage pédagogique des MFR* (p. 21) [Document inédit]. CNP-R, ANFRA.

Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, *80*(2), 99-131.

Bougès, L.-M. (2013). À l'école de l'expérience : Autonomie et alternance. L'Harmattan.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance* (Editions universitaires). UNMFREO.

Caron, P.-A. et Varga, R. (2009). Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques. L'usager acteur et créateur de son dispositif numérique. *Distances et savoirs*, *7*(2), 155-177. https://doi.org/10.3166/ds.7.155-177

Chartier, D. (1982). *Motivation et alternance* (Editions universitaires). UNMFREO.

Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance.* (Editions universitaires). UNMFREO.

Conseil National du Numérique. (2014). *Jules Ferry 3.0 Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique* (p. 119). CNNUM. https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf

Conseil National du Numérique. (2016). *Travail emploi numérique : Les nouvelles trajectoires* (Saisine par le ministère du travail N° 2016-1 ; p. 206). CNNUM. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_cnnum_travail_version_finale.pdf

Cosnard, X. (2003). Temps et alternance. Ou de la dualité Chronos et Kairos dans les apprentissages. Dans N. Denoyel, E. Golhen. et C.Tanton (dir.), *L'alternance une pédagogie de la rencontre* (p.261-266). Paris: Editions Universitaires MFREO.]

Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*. Stock.

Foucault, M. (2004). Des espaces autres. *Empan*, *54*(2), 12-19.

Freinet, É. (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire : Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet) / Elise Freinet*. Maspero. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4809985q

Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *3*(1), 27-40. https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.917

Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, *6*(4), 99. https://doi.org/10.7202/1043984ar

Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, *16*(1), 97-115. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/savo.016.0097

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, *8*(2), 257-274.

Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance* (Editions universitaires, Vol. 4). UNMFREO.

Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition formation et alternance*. L'Harmattan.

Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, *30*(1), 34-48. https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1585

Mallein, P. et Tarozzi, S. (2002). Des signaux d'usage pertinents pour la conception des objets communicants. *Les Cahiers du numérique*, *3*(4), 61-70.
Maubant, P. (2013). Alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 29-32). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.devel.2013.02.0029.
Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *24*, 83-95. https://doi.org/10.4000/dse.928
Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation, Vers de nouveaux synchroniseurs* (Anthropos).
Rousseau, J.-J. (1964). *Emile ou de l'éducation* (Editions Garnier Frères).
Sanchez, E. (2014). *Le paradoxe du marionnettiste* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 5 Sorbonne Descartes]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01141017/document
Serres, M. (2012). *Petite Poucette.* Le Pommier.
UNMFREO. (2019). *Chiffres et données MFR* [document inédit]. Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation
Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 233-236). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.devel.2013.02.0233.

UN OUTIL DE RÉFLEXION PARTAGÉ EN LIGNE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Jean-Steve Meia, HEP-BEJUNE, Chemin de Ciblerie 45, CH-2503 Bienne, Suisse, jean-steve.meia@hep-bejune.ch

David Zappella, HEP-BEJUNE, Chemin de Ciblerie 45, CH-2503 Bienne, Suisse, david.zappella@hep-bejune.ch

Résumé
Cette contribution présente et discute un dispositif de cours hybride dans lequel les étudiants sont invités à utiliser un outil partagé en ligne pour réguler leur apprentissage et interagir avec leurs pairs. Dans un contexte de formation en alternance qui éloigne ses acteurs, l'usage du numérique facilite grandement les interactions à la marge des enseignements en présentiel. L'analyse des commentaires produits met en évidence un grand nombre d'interactions qui soutiennent la socialisation et l'apprentissage. Combinée à l'examen des perceptions des étudiants et des formateurs, elle nous conduit à considérer le dispositif comme adéquat pour contribuer aux objectifs d'apprentissage et de développement professionnel poursuivis par la formation initiale des futurs enseignants.

Mots-clés : Hybridation, Enseignement/apprentissage, Modèle allostérique, Régulation, Evaluation

1. Introduction

Si les technologies numériques permettent un retour sur l'activité, sans contraintes de lieu ni de temps, elles offrent aussi l'opportunité de réunir les acteurs des formations en alternance pour travailler ensemble, au-delà des rencontres en présentiel, à la construction des apprentissages et au développement professionnel. C'est dans cette deuxième perspective que nous avons cherché à nous inscrire en proposant, dans le cadre d'un cours donné à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura, et Neuchâtel en Suisse (HEP-BEJUNE), un dispositif d'évaluation innovant visant à 1) sortir du schéma classique de l'évaluation certificative et 2) intégrer l'usage des technologies numériques. Ce double objectif résultait d'un double constat. D'abord, pour les raisons que nous détaillerons plus loin, l'évaluation certificative classique réalisée précédemment pour ce cours - un examen final sur table - nous semblait peu satisfaisante et peu enrichissante. Ensuite, il nous paraissait profitable de mieux nous inscrire dans la mutation numérique et sa nécessaire prise en compte tant dans les écoles (Perrenoud, 1999 ; CIIP, 2018 ; Muller, 2018) que dans les hautes écoles (swissuniversities, 2018). Plus globalement, nous souhaitions susciter la réflexion des enseignants en formation sur les mécanismes d'apprentissage, les pratiques d'évaluation et l'usage des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

La démarche, qui s'appuie sur le modèle allostérique de Giordan (2013), intègre certaines des dimensions d'un environnement d'apprentissage efficace (Istance et Dumont, 2010) ainsi que différentes formes de régulation (Allal, 2007). Elle consiste à documenter un outil de réflexion partagé en ligne en quatre étapes : Les étudiants sont invités à 1) consigner leurs représentations sur les questions centrales formulées par les formateurs et qui seront abordées dans le cours, 2) revisiter leurs représentations à la lumière des éclairages donnés en présentiel, 3) interagir en commentant le travail de leurs pairs au sein de groupes prédéfinis, et finalement, 4) porter un regard critique sur la démarche et évaluer sa transférabilité dans leur (future) activité enseignante.

A l'instar de la contribution de Deprit et Van Nieuwenhoven dans cet ouvrage, notre contribution à ce numéro thématique « Les technologies numériques… nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance ? » présente un dispositif d'enseignement/apprentissage intégrant les technologies numériques. L'objectif est de décrire une pratique en vigueur, et de partager les réflexions de ses concepteurs et la perception des étudiants à l'issue de la première année d'exploitation. Plus globalement, notre texte vise à encourager la réflexivité et l'innovation pédagogique. Trois types d'alternance (temps, lieu et type d'activité) sont concernés dans la mesure où les technologies numériques permettent, hors du temps de cours en présentiel, la rencontre entre des étudiants qui voyagent entre l'institut de formation, une école de stage et un domicile souvent éloignés les uns des autres de plusieurs dizaines de kilomètres, dans le but de consigner et partager des réflexions en amont et en aval des enseignements.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous présentons les référents théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour élaborer notre dispositif.

2.1. Choix du dispositif d'enseignement/apprentissage

Si le choix des situations d'enseignement/apprentissage (Raynal et Rieunier, 2012) est un défi pour les enseignants, il l'est doublement pour les formateurs d'enseignants, sachant que les enseignants en formation auront tendance à faire avec leurs élèves ce que l'on a fait avec eux (principe d'isomorphisme, Ducancel, 1980). Dans ce contexte, la prise en compte d'un maximum des dimensions identifiées par la recherche en éducation comme favorisant l'apprentissage nous paraît se justifier particulièrement. Des « principes d'orientation pour les environnements d'apprentissage au XXIe siècle » d'Istance et Dumont (2010), qui constituent un bon guide synthétique, nous avons retenu l'efficacité de l'implication des apprenants, de la coopération, de la prise en compte des individualités, mais aussi l'importance de mettre en place des outils de régulation des apprentissages, c'est-à-dire « des mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la

transformation des compétences de l'apprenant » (Allal, 2007, p. 9). Cette régulation peut être réalisée par l'intermédiaire de l'évaluation formative (Istance et Dumont, 2010, p. 341) mais aussi confiée à l'apprenant en cherchant à développer ses compétences métacognitives et d'autorégulation (Istance et Dumont, 2010, p. 336). Compte tenu de ces éléments, notre démarche de conception de cours s'est appuyée délibérément sur le modèle allostérique de l'apprentissage de Giordan (2013) que nous avons mis en rapport avec différentes formes de régulation. Les particularités de ce modèle, vis-à-vis d'autres théories de l'apprentissage, résident notamment dans l'accent mis sur la nécessaire déstabilisation des représentations, ou conceptions, de l'apprenant : apprendre résulte de la transformation de ses représentations, de l'évolution d'une conception initiale vers une conception plus opératoire, plus proche du savoir de référence. Le terme de représentation « renvoie principalement aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites et explicites auxquels ils se réfèrent pour décrire, expliquer, comprendre un événement ou une situation » (Alexandre, 2017, p. 17). Il s'agira pour l'enseignant ou le formateur de mettre en place un environnement didactique qui conduise l'apprenant à interpeller et faire évoluer ses conceptions initiales : Cet « environnement allostérique » (Giordan, 2013, p. 268) va jouer un rôle capital dans le processus d'apprentissage.

2.2. Régulation et évaluation

Avant l'instauration du dispositif décrit dans cet article, notre cours faisait l'objet uniquement d'une évaluation certificative (« évaluation qui permet […] d'attribuer les diplômes, de certifier une compétence […] », Raynal et Rieunier, 2012, p. 220) sous la forme d'un examen final qui visait à tester l'acquisition, la restitution de connaissances dans une perspective de réinvestissement dans l'activité professionnelle future. S'il nous permettait d'accorder, ou non, les crédits liés au cours, cet exercice final ne nous paraissait pas très enrichissant. Dans la mesure où nous avions des difficultés à proposer des questionnements de haut niveau cognitif compte tenu de la multiplicité des intervenants dans le cours, l'engagement des étudiants pouvait se résumer à mémoriser, le temps de l'examen, *nos* contenus pour répondre à *nos* questions. Dit d'une autre manière, nos étudiants ne faisaient qu'exécuter leur « métier d'élève » (Perrenoud, 2018). De plus, nous ne proposions aucune forme de régulation des apprentissages. Dans le dispositif qui est présenté dans cet article, nous avons donc intégré, aussi dans l'idée de montrer aux étudiants différentes formes d'évaluation, un moment d'évaluation diagnostique et deux moments d'évaluation formative. « On parlera d'évaluation diagnostique lorsqu'il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un apprenant (par exemple, des représentations ou des acquis) » (Hadji, 1989, cité dans Alexandre, 2017, p. 88), alors que « L'évaluation dite formative est tout d'abord à visée pédagogique […]. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant […] l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés » (Hadji, 1989, cité dans Alexandre, 2017, p.88). Notre évaluation formative cherche, comme le suggère Allal (2008, p. 312), à « promouvoir l'implication de l'apprenant dans les démarches d'évaluation formative, par la mobilisation d'outils d'*autoévaluation*, par des échanges entre pairs dans des situations *d'évaluation mutuelle* […] ».

2.3. Innovation et recours aux outils numériques

Évoquer les motifs pour lesquels les enseignants de tous les niveaux sont appelés à recourir aux outils numériques ou la manière dont ils s'y investissent dépasse nos compétences et le cadrage de notre travail. Nous nous contenterons de constater ici que le foisonnement du numérique est reconnu comme l'une des dix tendances d'évolution du métier d'enseignant relevée par Muller (2018) et que la maîtrise et le recours au numérique sont mentionnés dans les « Dix nouvelles compétences pour enseigner » que Perrenoud (1999) mettait en exergue il y a vingt ans déjà. Aujourd'hui, la pression sur le monde de la formation et de l'enseignement est particulièrement marquée. Nous concernant, elle s'exprime dans les plans d'action des hautes écoles au niveau national (swissuniversities, 2018) et des écoles publiques au niveau suprarégional (CIIP, 2018). En tant que formateurs d'enseignants, il nous appartenait de nous inscrire dans ce contexte fortement incitatif et il nous intéressait d'évaluer de quelle manière la technologie peut servir l'enseignement et favoriser les apprentissages. D'entrée de jeu, nous y avons vu un apport considérable, celui de faciliter la rencontre dans un contexte de formation où les programmes et les lieux de travail sont différents et, souvent, difficilement conciliables.

Selon Charlier, Deschryver et Peraya (2006), le dispositif qui sera détaillé plus loin peut être qualifié d'*hybride.* En effet, pour ces auteurs (p. 481) « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». L'*hybridation* est à comprendre comme « un moment dans un processus d'innovation » et elle occupe une place particulière par rapport aux pratiques courantes de l'institution hôte. Elle peut ainsi être « enclave », lorsque le dispositif se développe sans interactions avec l'institution, « tête de pont » lorsqu'il est progressivement adopté ailleurs dans l'institution ou « pratique ancrée » lorsqu'il s'est imposé dans les pratiques institutionnelles courantes. Le terme *médiatisation* se réfère à l'acte d'ingénierie consistant à rechercher et mettre en œuvre le média le plus adéquat possible dans le contexte de formation, alors que la *médiation* concerne le processus qui met en relation l'apprenant et les contenus de formation. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) proposent une grille d'analyse des dispositifs hybrides reprenant les différentes dimensions de leur définition (position du dispositif par rapport aux pratiques courantes de l'institution, type d'approche pédagogique et d'accompagnement humain, répartition de la charge de travail en présentiel et à distance, types de médiatisation et de médiation mis en œuvre) que nous utiliserons en conclusion de la partie *Présentation du dispositif* pour le caractériser.

2.4. Développement professionnel

Nous concevons le développement professionnel comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Selon une synthèse de Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014), ce processus peut être vu de deux manières : avec une perspective (socio-)constructiviste, qui favorise le développement de savoirs en lien avec les préoccupations professionnelles, les croyances, les conceptions et le contexte des personnes, ou avec une perspective managériale, plus déterministe et applicationniste des savoirs. Formateurs d'enseignants, attachés par notre mandat et nos actions à contribuer à une formation à visée professionnalisante, nous inscrivons notre démarche dans la première de ces deux approches, en relevant que « les environnements d'apprentissage permettant le codéveloppement par les pairs, les travaux collectifs, l'usage des technologies numériques, les situations de simulation donnent du relief aux concepts et participent pleinement au processus de professionnalisation » (Jorro, 2013, p. 10). Conscients du principe d'isomorphisme déjà évoqué, nous sommes attentifs à rendre nos choix pédagogiques visibles et à les mettre en discussion, c'est-à-dire à nous inscrire dans le concept de professionnalité émergente qui consiste à considérer que les compétences professionnelles se construisent progressivement au gré de transformations « prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique » (Jorro, 2011). Au rang de ces compétences à construire la réflexivité figure en bonne place, même si elle « ne suffit pas à définir l'identité professionnelle de l'enseignant » (Altet, 2000, p. 34).

3. Présentation du dispositif

Le dispositif dont cette contribution est l'objet a été développé pour un cours destiné aux futurs enseignants des degrés secondaires (collège et lycée). Ce cours dure un semestre, représente 4 ECTS et aborde différentes facettes du rôle de l'enseignant regroupées en trois thèmes : *Accompagner les apprenants*, *Accompagner les adolescents* et *Bien vivre son activité d'enseignant*. À l'intérieur de chacun d'eux, un ou deux sous-thèmes ont été définis, à savoir respectivement, *Accompagnement de travaux de longue durée*, *Intervention précoce* et *Harcèlement*, *Des ressources à mobiliser* et *Conduite d'entretiens*. Compte tenu de la diversité des sujets, chacun des sous-thèmes a été confié à des formateurs différents qui se répartissent les neuf demi-journées d'enseignement en présentiel. L'enseignement alterne des parties de cours magistral et des parties de mise en activité de la vingtaine d'étudiants participants (réflexions en groupe, études de cas, jeux de rôle, par exemple).

Chargés de dispenser une partie des enseignements, mais aussi de coordonner le cours et de réaliser la certification permettant l'octroi des crédits, les deux auteurs de la présente publication ont entrepris de faire évoluer le dispositif en complétant la partie dispensée en présentiel par des activités à réaliser

à distance en lien avec des questions jugées centrales et définies par les formateurs de chacun des thèmes. Concrètement, les étudiants, répartis aléatoirement dans des groupes de quatre à cinq personnes, ont eu à compléter un document partagé dans une zone dédiée de *Google Drive*. Notre choix s'est porté sur ce service de stockage et de partage de fichiers parce que chaque formateur et chaque étudiant de notre haute école possède un compte Google institutionnel. Nous avons aussi postulé que l'existence d'une version gratuite du produit encouragerait les étudiants à reprendre le dispositif dans le cadre de leur stage ou de leur futur enseignement. L'utilisation d'une autre plateforme proposant les mêmes services serait néanmoins tout à fait imaginable. De manière à disposer d'un qualificatif de référence commun et non lié au nom de la plateforme de partage, ce document a été baptisé *Outil de réflexion partagé en ligne – ORPL.*

Les contributions et leur temporalité ont été fixées *a priori* et communiquées aux étudiants à l'occasion de la première séance de cours, selon le déroulé suivant :

- **Temps 1** (avant le traitement de la thématique en présentiel) : Répondre, par un court texte, aux questions vives en fonction de ses connaissances et exprimer ses attentes par rapport au thème
- **Temps 2** (après le traitement de la thématique en présentiel) : Rédiger un deuxième texte qui revient sur les réponses apportées au temps 1 (valider, amender, compléter et exprimer les questions éventuellement encore en suspens)
- **Temps 3** (à l'issue de tous les cours en présentiel) : Prendre connaissance des réflexions rédigées au temps 2 par les autres membres de son groupe et les commenter en utilisant la fonction « commentaire ». Réagir aux commentaires (en commentaires de commentaire) si cela semble nécessaire. Cinq types de commentaires ont été suggérés, de manière non exhaustive : 1) Encouragement, témoignage de solidarité, 2) Conseil pédagogique, 3) Questionnement sur une prise de position, 4) Réponse à l'expression d'une demande, et 5) Partage spontané d'expérience
- **Temps 4** : Rédiger une conclusion portant sur l'intérêt, dans une perspective d'apprentissage, trouvé à documenter l'ORPL dans les temps 1, 2 et 3 et indiquer de quelle manière la démarche et l'outil pourraient faire l'objet d'une reprise dans le cadre de la pratique enseignante future. A la fin de ce quatrième temps, les formateurs en charge de l'évaluation certificative ont lu et commenté les contributions de chaque étudiant puis attribué une note, en se référant à des critères communiqués en amont. En cas de résultat jugé insuffisant, l'étudiant était invité à compléter ses réflexions.

Il est possible de caractériser chaque temps de la démarche à l'aide d'une des différentes formes d'évaluation selon les définitions données dans la partie précédente de cet article (Figure 1).

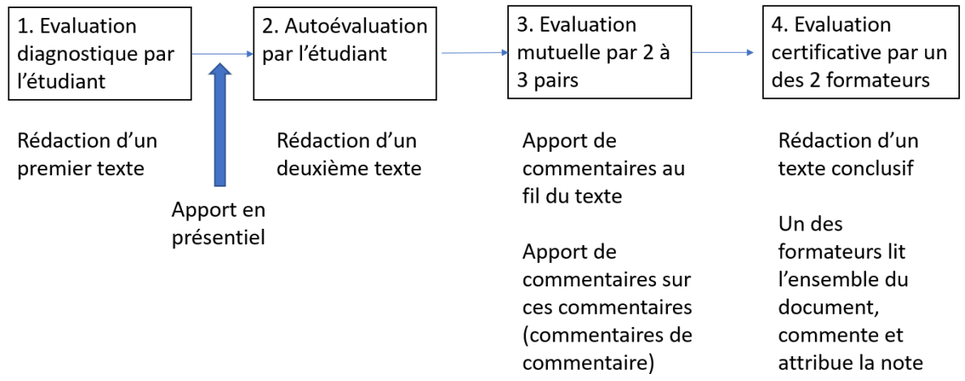


Figure 1 : Types de régulations prévues dans le dispositif

Le dispositif qui vient d'être décrit peut être qualifié d'hybride selon la définition de Charlier, Deschryver et Peraya (2006). Sa caractérisation selon la grille des mêmes auteurs (voir tableau 1) fait ressortir une position d'enclave par rapport à l'institution, dans la mesure où notre démarche s'est construite de manière autonome, sans, pour l'instant du moins, faire l'objet d'une reprise dans le cadre d'autres unités d'enseignement. Cette caractéristique mise à part, le profil de notre dispositif est peu marqué, dans la mesure où aucun des éléments de configuration ne peut être caractérisé de manière tranchée (Tableau 1).

Tableau 1 : Caractérisation du dispositif ORPL (selon Charlier, Deschryver et Peraya, 2006)

Configuration	**Notre dispositif ORPL**
1. Position par rapport à l'institution	Enclave
2.1. Approche pédagogique dominante	Aucune (les approches transmissive, individualiste et collaborative cohabitent)
2.2. Accompagnement humain	Cognitif, affectif et métacognitif Pairs, équipe enseignante
3. Articulation présence-distance	50P/50D
4.1. Médiatisation (fonctions médiatisées)	Produire, collaborer, soutenir, évaluer
4.2. Médiatisation (objets médiatisés)	Objet simple (document partagé)
4.3. Médiation	Sémiocognitive, praxéologique, réflexive, relationnelle

4. Regard sur le dispositif

Les données présentées ici proviennent de l'édition 2017 du cours à laquelle étaient inscrits 25 étudiants. Ceux-ci ont été répartis aléatoirement en six groupes (cinq fois quatre personnes et une fois cinq personnes). Le départ d'une étudiante durant le semestre a fait passer l'un des groupes de quatre à trois personnes. Les sources de données sont :

a) Les échanges entre pairs au temps 3 (commentaires et commentaires de commentaire, voir Figure 1). Afin d'alléger l'analyse et d'assurer une certaine comparabilité entre les groupes, seuls les quatre groupes de quatre personnes ont été conservés pour une analyse de contenu avec double codage. Celle-ci a permis de répartir les interventions dans les cinq catégories déductives suggérées aux étudiants au début du cours. Les commentaires qui n'entraient dans aucune de ces catégories ont d'abord été classés dans une catégorie *Autre*, laquelle a été divisée *a posteriori* en cinq sous-catégories inductives (Tableau 2).

Tableau 2 : Catégorisation déductive [1-6] et inductive [6.1-6.5] des commentaires avec verbatim exemple

1. Encouragement, témoignage de solidarité
   « Pareil. Bonne illustration ! »
2. Conseil pédagogique
   « Ne te sens pas obligée de le faire : tu n'es pas obligée de parler autant, tu peux aussi mettre les élèves en activité »
3. Questionnement sur une prise de position
   « As-tu déjà expérimenté ces techniques ? Quels effets sur les élèves ?»
4. Réponse à l'expression d'une demande
   « Oui, la baisse des notes est clairement un signe de souffrance »
5. Partage spontané d'expérience
   « C'est un problème que je rencontre aussi. J'ai souvent tendance à trop intérioriser mes problèmes »
6. Autre

6.1. Prise de position, évaluation, sentence
   « Je ne suis pas d'accord. Je pense que la voix (ton, modulation, utilisation) peut avoir un grand impact sur notre discours »

6.2. Prise de conscience
   « En effet, avec du recul, je reconnais m'être fourvoyé sur ce sujet »

6.3. Style et orthographe

6.4. Remerciements

6.5. Divers

b) Les conclusions des étudiants rédigées à la fin du cours. Une analyse de contenu a permis, d'une part, d'apprécier leur regard global sur l'utilisation de l'ORPL et ses possibilités d'utilisation ultérieure en classe (1=pas favorable, 2=mitigé, 3=favorable, 4=enthousiaste) et, d'autre part, de collecter les points positifs et les points négatifs relevés.

c) Les réponses apportées à deux questions de l'enquête standardisée réalisée par l'institution dans le cadre de *l'Evaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE)* (Berthiaume et al., 2011) : *Cet enseignement m'a conduit à reconsidérer ce que je pensais déjà savoir* et *Globalement, cet enseignement m'a paru de qualité*. Dans cette enquête, les étudiants expriment leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Lickert à quatre graduations.

4.1. Echanges entre pairs au temps 3

Les étudiants ont globalement bien répondu à notre sollicitation. Les seize étudiants conservés pour l'analyse (quatre groupes de quatre) ont produit au total 1047 commentaires. Leur répartition par catégorie est montrée à la Figure 2. L'étudiant le plus actif a produit 113 commentaires et le moins actif 19. On relève un effet de groupe : Lorsqu'un groupe est très actif, l'ensemble de ses membres l'est et inversement. Nous attribuons cette uniformité d'action dans les groupes à un phénomène de (non) stimulation réciproque.

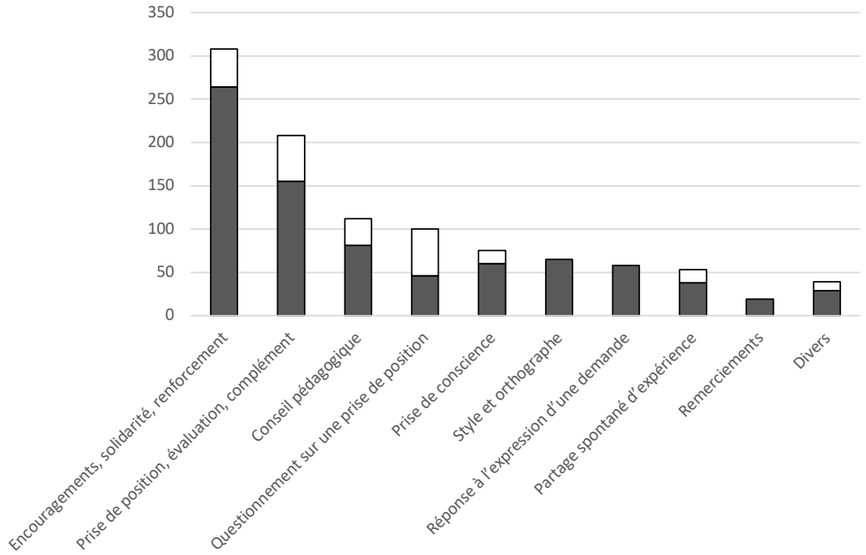


Figure 2 : Nombre d'interventions par catégorie. En gris : commentaires, en blanc : commentaires de commentaires.

Les commentaires produits témoignent d'une capacité des étudiants à la réflexion et à une communication constructive avec des pairs. Cette communication fait référence à la pratique enseignante :

> « En effet, avec mes 2 classes de stage au lycée l'an dernier, je leur ai fait évaluer leurs recherches de sources. Le doc « Eval web » se trouve dans mon dossier. Il est critiquable quant à son remplissage par les élèves à certains points, mais il reste une bonne base pour avoir des critères de sites web » ou « Oui, j'ai eu l'occasion de le faire, et je me suis rendu compte de plusieurs avantages […] »,

à des contenus de cours ou à des ouvrages :

> « Cela me rappelle la puissante vidéo […] vue avec M. […] » ou « C'est pour ça qu'il est important, comme le Dr […] l'a dit lors de sa conférence, que les enseignants se comportent en adultes et ne cherchent pas à trop ressembler à des adolescents » ou « Il nous faudrait un guide, style « Classes Difficiles » de Blin et Gallais pour comprendre certains comportements problématiques » ou encore « Tout à fait ! Le livre « Paroles pour adolescents ou le complexe du homard » explique très bien ce phénomène »,

ou à des expériences ou réflexions plus personnelles :

> « Honnêtement je pense que la seule chose qu'on peut faire dans ce cas c'est de montrer que nous on accepte l'élève comme il est et qu'on ne le juge pas » ou « Personnellement, je ne sais si je ferai ça … » ou « J'ajouterais mes convictions personnelles en tant qu'humain. Il y a des fois où si on veut aider, on ne doit pas agir en prof, mais en humain ».

Nous y voyons les trois dimensions de la *professionnalité émergente* décrite par Jorro (2011, p. 9) : « Cette notion introduit l'idée que le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique ». Nous relevons, mais *a posteriori*, que ces trois dimensions auraient pu constituer le schème de codage de notre analyse.

La qualité des échanges est frappante, tant au niveau de la forme que du contenu : les propos sont courtois et bienveillants, on s'encourage, se conseille et se remercie. Des échanges qui constituent à notre appréciation les prémices d'une socialisation professionnelle :

> « Comme vu plus haut, je trouve admirable que tu mettes en pratique ce que nous avons vu en cours » ou « Je pense que les années d'enseignement vont nous permettre de faire quelques distinctions, mais le fait d'en parler à ses collègues, médiateurs, … peut nous permettre de nous faire nous rendre compte de certains comportements et situations précaires ».

D'un point de vue de formateur, les réflexions et les références proposées sont très généralement pertinentes. Nous pouvons constater qu'il y a eu appropriation de connaissances, prises de conscience, évolution de représentations et tissage de liens, trois indicateurs d'apprentissage selon Giordan (2013).

4.2. Regards des étudiants sur la démarche

Sur l'ensemble des étudiants ayant fréquenté ce cours en 2017 (24 étudiants), aucun dans son texte de conclusion, ne s'est déclaré *pas favorable* à l'utilisation d'un ORPL, sept étudiants ont jugé la démarche de façon *mitigée*, mais la majorité d'entre eux l'ont considérée positivement (huit *enthousiastes* et neuf *favorables*). Parmi les points positifs, deux éléments récurrents peuvent être relevés. D'abord, l'absence de contrainte de temps et de lieu :

> « […] l'usage de Google Docs facilite aussi le travail de l'apprenant surtout dans les travaux de groupes. Dans certaines occasions il est difficile de trouver des horaires compatibles pour tous les membres du groupe. Avec cet outil, chacun(e) se connecte quand il/elle est disponible et travaille à son rythme dans un espace confortable (chez soi, à l'école ou à la bibliothèque) ».

Ensuite la perspective, exprimée parfois comme une volonté, parfois comme une possibilité, de reprendre tout ou partie du dispositif dans leur enseignement futur :

> « Je pense que l'utilisation d'un outil de réflexion partagé en ligne peut apporter une réelle plus-value. Dans ma pratique, j'imaginerais très bien intégrer cet outil. Suite à une expérience de sciences faite en classe, les élèves devraient rédiger un rapport […] en utilisant cet outil. Une idée serait de mettre les élèves par groupes de trois. Après un certain temps, je leur demanderais d'aller commenter les rapports des autres, en apportant des éléments manquants ou des corrections uniquement […] » ou « Dans ma pratique je pense qu'il serait possible d'utiliser cet outil pendant un travail de groupe de longue durée comme sorte de journal de bord pour documenter les progrès du groupe. De cette façon, d'autres groupes pourraient ensuite donner des conseils et répondre à des questionnements du groupe. Je pense qu'il serait trop risqué de faire ça individuellement à cause du risque de harcèlement ».

Les réserves émises concernent principalement le (trop) grand investissement en temps nécessaire pour le double exercice de rédaction personnel, puis pour la lecture des textes de ses collègues et l'écriture des commentaires. Certains des étudiants, en se projetant dans une reprise de la démarche dans leur enseignement ont relevé cette lourdeur tant pour leurs élèves que pour eux-mêmes :

> « Cela demanderait un investissement conséquent en temps afin de lire les documents produits par tous les élèves, si on introduit ce système dans toutes nos classes ».

La richesse des échanges entre pairs est relevée par quelques étudiants, mais elle n'est pas plébiscitée.

> « La lecture des autres textes m'a permis d'apporter d'autres aspects sur l'utilisation et les adaptations possibles dans mon enseignement des thématiques abordées et de donner mon point de vue sur leurs idées. Les commentaires des autres participants m'ont déjà aidé à répondre aux questions que je me posais encore et ont confirmé mes conceptions ou les ont de nouveau modifiées grâce à leur apport très enrichissant ».

4.3. Extrait de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants

Les réponses obtenues aux deux questions sélectionnées pour le présent article, *Cet enseignement m'a conduit à reconsidérer ce que je pensais déjà savoir* et *Globalement, cet enseignement m'a paru de qualité,* sont très similaires (Figure 3) et confirment l'adhésion globale des étudiants à la démarche proposée dans ce cours. Le fait qu'ils se déclarent en majorité en accord avec l'idée qu'ils ont été amenés à reconsidérer leurs savoirs est en parfaite adéquation avec l'orientation que nous avions prise de travailler sur les représentations des apprenants.

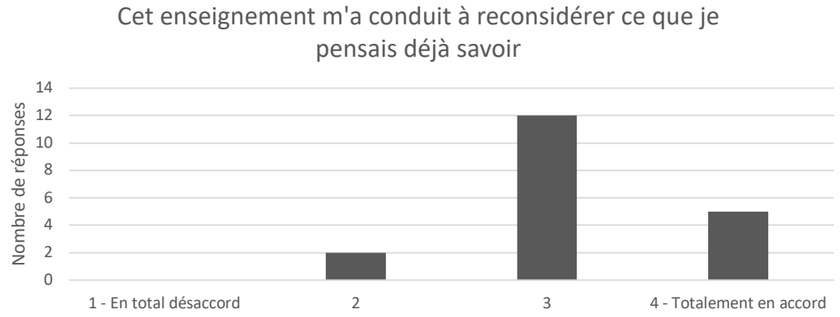


Figure 3 : Extraits de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants

5. Pistes d'amélioration

L'analyse qui vient d'être présentée nous a conduits à apporter quelques adaptations au dispositif dans les années suivantes.
D'abord, nous avons fourni un accès au document partagé aux autres formateurs intervenant dans le cours, de manière à ce qu'ils puissent tenir compte des représentations des étudiants dans leurs préparatifs. L'idée est de parvenir à mieux perturber et faire évoluer ces conceptions initiales, conformément au modèle allostérique de l'apprentissage sur lequel nous nous appuyons. Nous avons aussi cherché à mieux orienter les étudiants, au moment où la démarche leur est présentée, vers des commentaires plus porteurs en matière d'apprentissage, en proposant dès le début une catégorie *Prise de conscience*, en les invitant à renoncer aux corrections grammaticales ou orthographiques et en soulignant la richesse des controverses. Cette deuxième mesure vise à optimiser la régulation des apprentissages au cours de l'évaluation mutuelle de la phase 3.

Pour réduire la charge de travail, relevée tant du côté des étudiants que du nôtre, nous avons réduit l'effectif des groupes à trois personnes. Et lorsque le nombre d'étudiants nous imposait un groupe de

quatre, nous avons défini une organisation du groupe conduisant chaque membre du groupe à ne commenter les réflexions que de deux collègues. De cette manière, le rapport « présence/distance » (Tableau 1) a évolué et nous le considérons maintenant proche de 60P/40D. Cette adaptation a été réalisée pour atténuer une certaine lourdeur liée au caractère fastidieux et répétitif des relectures, indépendamment des réflexions actuellement menées dans notre institution quant au volume de travail attendu des étudiants à la marge du temps d'enseignement.

Finalement, tout récemment, nous avons décidé de ne plus porter de regard certificatif sur la conclusion réflexive demandée aux étudiants au temps 4 qui, rappelons-le, porte sur l'intérêt trouvé à documenter l'ORPL et sur les possibilités de reprise de la démarche dans le cadre de son enseignement. Avec du recul, il nous est en effet apparu que nous nous trouvions typiquement dans une situation où certains étudiants pourraient être tentés d'atténuer leur propos, sachant que leur texte serait évalué par les auteurs du dispositif à critiquer. La conclusion finale est désormais l'objet d'un échange entre pairs dans la dernière séance de cours et notre évaluation certificative porte sur l'engagement et le chemin réalisé par les étudiants de l'étape 1 à l'étape 3. En adéquation avec notre cadre théorique, cette dernière mesure vise à renforcer (encore) l'évaluation formative mutuelle pour favoriser le développement professionnel de nos étudiants plutôt qu'une relation codifiée apprenant-enseignant.

5.1. Conclusion

Après avoir subi les épreuves d'une mise en pratique, réitérée, notre dispositif peut être considéré positivement dans la double perspective de favoriser l'apprentissage et de contribuer au développement professionnel des enseignants en formation initiale. L'ORPL est un moyen commode pour prendre conscience de son apprentissage et contribuer à celui de pairs engagés dans un processus d'amélioration de la pratique enseignante. Nous jugeons que notre dispositif soutient le développement professionnel, pensé (voir partie 2.4) comme un développement de savoirs en lien avec les préoccupations professionnelles, les croyances, les conceptions et le contexte des personnes. D'aucuns pourraient nous reprocher de rester relativement vagues dans ces propos conclusifs (« favoriser » l'apprentissage et « contribuer » au développement professionnel). Il serait évidemment plus consistant de pouvoir mesurer, pour reprendre le modèle de l'apprentissage allostérique qui constituait le squelette de notre démarche, à quel point nous avons pu modifier, et de manière durable, les conceptions de nos étudiants. Il serait également enrichissant de pouvoir évaluer dans quelle mesure le développement de savoirs, réalisé au travers de notre dispositif, va influer positivement, de manière consciente ou inconsciente, les pratiques futures. Cela nous paraît cependant le lot, et la limite, de toute démarche n'ayant pas de caractère prescriptif que de se conclure sous forme de postulat. Une autre limite est récemment apparue en relation avec l'objectif de proposer, avec *Google Drive*, un outil qui pourrait être repris dans le contexte scolaire. L'un de nos étudiants qui souhaitait mettre en place une démarche proche de la nôtre (Meia et Brunner-Tschanz, 2020) a rencontré des obstacles en lien avec la protection des données. Dans son école, le projet n'était pas imaginable si, d'une manière ou d'une autre, on pouvait relier l'identité de l'élève au document partagé sur *Google Drive*. Cette mesure de prudence rendait impossible le partage par l'intermédiaire d'adresses de messagerie ou de comptes personnels. Ce type d'obstacle, difficilement anticipable compte tenu de la diversité des contextes et des évolutions très rapides dans le domaine numérique, ne devrait pas faire renoncer à l'usage du numérique mais plutôt à l'envisager de manière ouverte et à proposer en formation l'usage de divers logiciels, supports et outils plutôt que de faire le choix d'une seule option qui deviendrait « le choix officiel ».

L'usage du numérique s'est révélé une alternative très adéquate à un carnet réflexif partagé sous forme papier (Lebrun, 2015), la levée des contraintes de temps et de lieu par la dématérialisation de l'outil étant un avantage incontestable relevé tant par les étudiants que par l'ensemble des formateurs intervenant dans le cours. Au travers de l'expérience dont nous avons fait ici le récit, nous pouvons répondre positivement à la question qui constitue le titre de ce numéro thématique : l'apprentissage en alternance peut être soutenu par le numérique. Avant toute chose, ce dernier constitue une belle opportunité de questionner et de faire évoluer, dans la perspective de les améliorer, les pratiques d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, et ce tant au niveau de l'enseignement supérieur que dans les degrés précédents.

Bibliographie

Alexandre, D. (2017). *Anthologie des textes clés en pédagogie* (3e éd.). ESF.

Allal, L. (2007) Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (1e éd., p. 7-23). De Boeck Université.

Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. Dans A. Van Zanten, (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (1e éd., p. 311-314). PUF.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, *35*, 25-41.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), *Recherche et formation*, *67*, 53-72.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, *4*(4), 469-496.

CIIP. (2018). Adoption d'un plan d'action et lancement des travaux de coopération en faveur de l'éducation numérique dans l'espace latin de la formation. https://www.ciip.ch/files/2/Decision_Plan-action-numerique_2018-11-22.pdf

Ducancel, G. (1980). Une innovation dans la formation de futurs professeurs de sciences naturelles. *Revue française de pédagogie*, *51*, 20-40. https://doi.org/10.3406/rfp.1980.1712

Giordan, A. (2013). Les conceptions des apprenants. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (9e éd., p. 259-274). ESF Editeur.

Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 16,* 3. https://doi.org/10.4000/pistes.4009

Istance, D. et Dumont, H. (2010). Principes d'orientations pour les environnements d'apprentissage au XXIe siècle. Dans OCDE (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. (1e éd., p. 333-356). Éditions OCDE.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (1e éd., p. 7-16). De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2013). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisatio*n (1e éd., p. 7-13). De Boeck Supérieur.

Lebrun, M. (2015). Un outil de réflexivité pour l'enseignement tertiaire et la formation à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques, 25*, 28-32.

Meia, J.-S. et Brunner-Tschanz, K. (2020). Des fichiers partagés sur le cloud pour soutenir l'apprentissage. *Enjeux Pédagogiques, 35*.

Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants* (2e éd.). ESF Sciences humaines.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* (1e éd.). ESF Editeur.

Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (9e éd.). ESF.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (9e éd.). ESF

Swissuniversities. (2018). *Planification stratégique 2021- 2024 de swissuniversities.* https://www.swissuniversities.ch/fr/organisation/documentation/documents-et-rapports

Uwamariya, A.et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

LE NUMÉRIQUE : UNE OPPORTUNITÉ POUR CONVIER LE TRAVAIL DANS LA FORMATION ET LA FORMATION DANS LE TRAVAIL ?

Sephora Boucenna – enseignante chercheure à l'Université de Namur - Belgique

Introduction

L'alternance « s'inscrit dans une conception éducative cherchant à dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel » (Maubant et Roger, 2014, p. 10). Comme le défendent ces deux auteurs, l'alternance désigne un mouvement pédagogique qui vise à dépasser les frontières entre des univers fortement clivés, définis par des systèmes normatifs qui se situent aux antipodes dans la mesure où l'enseignement et, plus tard, un certain format de la formation, sont définis en négatif, hors de la vie « réelle » pour soustraire les « apprenants » aux contingences sociales et aux influences potentielles. Toujours pour Maubant et Roger, « *penser l'alternance en formation, c'est donc interroger le rapport entre l'école et la vie selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle* » (Maubant et Roger, 2014, p. 14). Cette manière de définir l'alternance en s'intéressant aux finalités de l'activité, aux territoires investis et aux temporalités nous amène à établir un lien avec la notion d'espace d'activité. Notre hypothèse est que le dispositif de formation à l'accompagnement (présenté dans cet article) développant des compétences d'analyse des pratiques professionnelles avec la médiation d'un instrument numérique d'annotation vidéo est fondé sur un principe d'alternance entre des espaces d'activités différents.

Le présent article constitue un témoignage réflexif d'une enseignante du supérieur sur un dispositif de formation mené lors d'une première expérience. Ce dernier mobilise des ressources vidéos et numériques qui ouvrent de nouvelles perspectives à la notion d'alternance. L'exercice réflexif donne à voir, non pas des modèles théoriques qui ont consciemment piloté l'élaboration du design pédagogique du dispositif, mais des ressources théoriques qui permettent d'analyser et de faire émerger une logique opérative faisant se croiser des espaces d'activités divers dans le contexte particulier de ce Master de spécialisation en accompagnement des professionnels.

Cet écrit est construit en deux parties. Dans la première partie, nous situons le contexte et décrivons le dispositif de formation d'un programme de master de spécialisation en accompagnement des professionnels. Dans la deuxième partie, nous présentons deux cadres théoriques qui nous permettent d'étayer notre hypothèse. Le premier concept développé est celui d'espace d'activité, repris à Barbier (2011) et Pham Quang (2017). Celui-ci nous amène à remplacer les notions de territoires et de temporalités développées par Maubant et Roger. Le second apport théorique est le produit de l'analyse des espaces d'activités variés dans lesquels l'apprentissage professionnel est visé ou dans lesquels il se produit et la fonction remplie par le travail dans ces mêmes espaces d'activités. Cette deuxième partie se termine par une analyse du dispositif de formation au regard de ces deux apports théoriques, proposant une vision intégrative de l'alternance, qui ne serait plus convoquée pour interroger le caractère clivé des modes académiques et professionnels mais pour utiliser le potentiel de leur articulation.

Le dispositif de formation
Contexte - Le master de spécialisation en accompagnement des professionnels

Le dispositif de formation décrit et analysé dans cet article prend place dans le programme de master de spécialisation - de 60 crédits - en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de l'action sociale et de la santé (MAPEMASS). Ce dernier est un programme universitaire diplômant (financement selon les règles de la formation initiale), destiné à des professionnels en activité possédant déjà un master. Il présente de nombreuses caractéristiques des programmes de la formation continue. En effet, il est proposé en horaire décalé, les enseignants qui y interviennent s'inscrivent dans les options d'une pédagogie pour adultes et les évaluations sont constituées essentiellement de travaux à réaliser en groupe ou individuellement. Les finalités du MAPEMASS ne sont pas tant de diplômer que de répondre à un besoin de professionnalisation d'acteurs sociaux impliqués dans des tâches de coordination et de gestion d'équipes de professionnels.

Le MAPEMASS est porté par l'Université de Namur (UNamur) qui l'organise en partenariat avec l'Université de Mons (UMons) et la Haute Ecole Henallux. Même si les trois partenaires ont conscience qu'ils appartiennent et se revendiquent d'épistémologies différentes et d'approches diversifiées de l'accompagnement des professionnels, ils décident de s'associer pour proposer ce master de spécialisation dès septembre 2017. Par ailleurs, des experts internationaux sont très présents dans le programme, apportant aussi une diversité culturelle aux contenus dispensés. Ces derniers ont été identifiés grâce aux partenariats de l'UNamur avec la Haute Ecole pédagogique de Lausanne et des professeurs et des intervenants issus de l'Université de Rouen, de l'Université de Corse, de HEC Montréal, des Hôpitaux de Paris et de l'Institut Fédéral de Formation Professionnelle en Suisse.

Les étudiants qui s'y inscrivent sont des professionnels qui travaillent dans les secteurs de la santé, du social, du non marchand, du marchand, de l'entrepreneuriat social, des administrations publiques, de l'éducation et de la formation. Une des deux conditions d'inscription est de posséder une expérience dans la gestion d'équipe ou dans la formation pour adultes. Tous ces étudiants, réunis dans des promotions composées de 21 à 25 professionnels, sont donc issus d'univers professionnels diversifiés. Pourtant, ils partagent tous un même objet : l'accompagnement des professionnels dans leur développement et dans l'appropriation et la maitrise de leur environnement de travail.

Les objectifs pédagogiques du MAPEMASS visent le développement de compétences 1) de conception, de mise en œuvre et de régulation de dispositifs d'accompagnement innovants, 2) d'impulsion et de gestion du changement, d'animation de démarches et de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, 3) de développement de nouveaux savoirs (recherche et création de savoirs) et enfin, 4) d'intégration des dimensions éthique et déontologique dans les démarches d'accompagnement.

Parmi les diverses unités d'enseignement (UE) du programme, trois sont dédiées à l'analyse des pratiques professionnelles, à l'analyse de l'activité et aux pratiques réflexives et une quatrième est consacrée aux processus mentaux et interactionnels caractérisant l'accompagnement. Dans cet article, nous présentons un dispositif de formation et d'évaluation développé dans l'unité d'enseignement (UE) intitulée « L'accompagnement : entre enquête et gestion de l'incertitude ». Cette UE invite les étudiants dans une activité d'intégration des contenus de trois UE dédiées à l'analyse des pratiques professionnelles. Cette intégration se fait par la constitution d'un matériau d'analyse (entretiens d'accompagnement menés et filmés par chaque étudiant selon les principes de l'analyse de l'activité, de l'analyse des pratiques en groupe ou encore des pratiques réflexives) et par l'analyse des entretiens d'autres étudiants en mobilisant les concepts développés dans l'UE et les apports des trois autres UE dédiées à l'analyse de pratique professionnelle (APP).. Le tout, médiatisé par une plateforme numérique sur laquelle les étudiants postent leurs entretiens et analysent par écrit les entretiens des pairs.

Objectifs et démarches pédagogiques de l'unité d'enseignement « analyse de l'activité »

L'UE « Analyse de l'activité » est proposée dans une famille d'UE aux cotés de l'UE « Analyse des pratiques professionnelles » et de l'UE « Pratiques réflexives ». Les objectifs pédagogiques opérationnels pour cette unité d'enseignement visent à outiller les étudiants de manière à ce qu'ils soient capables de maitriser la conduite de démarches d'analyse de l'activité dans une visée de recherche (recueil de matériaux) mais aussi dans une visée d'accompagnement du développement professionnel, et cela, en détournant partiellement l'usage premier de certains protocoles pour les centrer sur des aspects d'analyse des pratiques professionnelles. Les protocoles travaillés sont l'autoconfrontation (Theureau, 1992, 2004, 2010), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1989, 1994, 2008, 1997), l'instruction au sosie (Clot, 2001 ; Oddone, 2015) et une méthodologie très fortement inspirée de l'autoconfrontation mais qui y associe des éléments de l'entretien d'explicitation et que nous avons nommée l'entretien de rétrospection (Boucenna, 2012). À travers cette unité d'enseignement, il est aussi question de faire connaitre les principes qui pilotent l'analyse de l'activité. Mais pourquoi s'intéresser à l'activité et à son analyse dans un master en accompagnement des professionnels ? S'intéresser aux professionnels invite nécessairement à s'intéresser au travail et plus particulièrement au « travail réel » (Leplat et Cuny, 1974 ; Obredane et Faverge, 1955). Cet intérêt pour le travail réel conduit à l'approcher selon une épistémologie de l'activité (Dujarier et al., 2016). Admettre que « le travail ne se déroule jamais comme il est prévu et que les opérateurs contribuent à la conception du travail », c'est considérer que l'humain ne peut être réduit à un « applicateur », que le travail ne peut être approché comme une succession de gestes mécaniques opérants et performants de par leurs enchainements, que l'humain est nécessaire avec ses apports culturels : la créativité, l'investigation, la transformation, et dès lors l'adaptation des gestes à réaliser pour que les finalités de la tâche soit rencontrées. Par conséquent, il est question de diversité et de singularité car les humains construisent une diversité de possibilités d'agir face à l'incertitude à laquelle ils sont confrontés, chacun va incarner cette diversité de manière unique.

En effet, en travaillant l'analyse de l'activité, nous abordons une des ressources possibles de l'accompagnement. Les étudiants sont donc aussi invités à identifier ce qui est commun aux notions « d'analyse des pratiques professionnelles », « d'analyse de l'activité » et « de pratiques réflexives » dans les pratiques de l'accompagnement.

Le dispositif pédagogique de chacune de ces trois UE articule diverses activités que l'on peut présenter selon une organisation en quatre temps. Les étudiants sont mis en situation de vivre en tant que participants les divers protocoles dans un premier temps puis de les vivre en tant qu'animateurs ; ce sont des temps expérientiels en classe. Ils sont ensuite invités à lire des articles et des extraits d'ouvrages qui constituent des référents aux protocoles vécus. Ce sont des temps d'appropriation et de réflexion chez soi. Ils sont ensuite conviés à mettre en œuvre les protocoles dans leurs espaces professionnels respectifs, à constituer des traces de ces temps où ils éprouvent les dispositifs. Ce sont les temps de réinvestissement réfléchi des dispositifs sur leur terrain de travail. Ils sont enfin invités à analyser ce qu'ils ont investi, la manière dont ils se sont approprié les protocoles, les objectifs que ces protocoles ont permis de poursuivre et les effets perçus sur les publics respectifs. Ce sont les temps de recul et d'analyse.

La ressource numérique est convoquée dans une quatrième UE, intitulée « L'accompagnement – entre gestion de l'incertitude et enquête ». Dans cette dernière, il s'agit d'approcher les gestes mentaux mis en œuvre lors d'un certain type d'accompagnement qui utilise des ressources reprises à l'analyse de l'activité. Il s'agit donc de réinvestir des ressources d'analyse de l'activité étudiées dans cette première UE et mises en perspectives dans deux autres UE (analyse des pratiques et pratiques réflexives). Dans le paragraphe suivant nous présentons le dispositif pédagogique qui s'enrichit de la ressource numérique.

Dispositif d'analyse de l'activité, supports vidéo et plateforme numérique

L'UE intitulée « L'accompagnement entre enquête et gestion de l'incertitude » invite les étudiants à transférer sur leur lieu de travail au moins une des méthodologies de l'analyse de l'activité vues en cours dans la perspective de mener un entretien d'accompagnement. Les étudiants doivent filmer des entretiens d'accompagnement et en sélectionner deux menés à un mois d'intervalle. Ils postent les films d'une vingtaine de minutes sur la plateforme Webcampus supportée par le logiciel Moodle. Le premier entretien est posté dix jours après le début du cours.

Le second entretien sélectionné fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation ou de rétrospection (Boucenna, 2012). La vidéo postée la deuxième fois comprend l'entretien d'accompagnement qui apparait sur une première moitié de l'écran et l'entretien de rétrospection qui apparait sur la deuxième moitié de l'écran et cela grâce à un logiciel Ubicast. Avant de sélectionner les vidéos, chaque étudiant peut réaliser plusieurs essais. Les modalités de capture de l'information sont différentes de celle de l'autoconfrontation de l'angle habituel de captation des images. En effet, les séquences de travail sont filmées par une petite caméra harnachée au thorax de l'étudiant, filmant les scènes telles qu'elles sont vécues par l'accompagnateur et non par l'accompagné. En d'autres termes, ce ne sont pas les étudiants en train de réaliser l'activité qui sont filmés, c'est ce qu'ils voient et entendent alors qu'ils réalisent leur activité. Le principe étant de les plonger lors de l'entretien de rétrospection dans les conditions les plus proches de ce qu'ils ont vécu. Si notre choix ne s'est pas porté sur les lunettes intégrant une caméra, c'est que la portée du son n'a pas été convaincante et que notre budget ne nous le permettait pas.

Précisons que ce dispositif est tout récent et qu'il a été inspiré par le travail réalisé par Alberto Cattaneo et Elena Boldrini, auteurs présents dans ce même numéro de revue. Cependant, après en avoir retenu le principe, nous avons réalisé des aménagements sensibles.

Comme précisé quelques lignes plus haut, ces deux entretiens filmés sont postés à un mois d'intervalle sur une plateforme numérique de manière à ce que les autres étudiants puissent commenter les entretiens. Chaque vidéo postée est commentée par trois étudiants. Précisons qu'ils sont obligés de commenter six vidéos au minimum, postées par six auteurs différents sur les deux activités. La consigne qui leur est donnée se décline ainsi :

« Vous êtes invités à commenter les entretiens menés par les autres étudiants du programme (chaque vidéo sera commentée 3 fois au minimum). Ces derniers peuvent contenir des évaluations mais alors vous êtes invités à préciser quelle est la fonction de l'évaluation que vous réalisez (pour quoi faire ? qui en profite ? et comment il en profite ?).
Vous êtes surtout invités à analyser les séances d'accompagnement réalisées grâce à l'analyse de l'activité en identifiant :

- les normes présentes dans l'entretien, qu'elles soient portées par les comportements de l'accompagnateur, de l'accompagné ou que vous inférez du contexte,
- les éléments culturels qui définissent les rapports entre les protagonistes de la situation ».

Enfin, une structure de six rubriques est proposée pour les commentaires. Au lieu de laisser les étudiants commenter sur un seul registre, la ressource numérique permet de préconfigurer la nature des commentaires et de les amener à utiliser les apports conceptuels du cours pour mener une analyse. Voici les six rubriques : 1) appréciation personnelle, 2) analyse des objets de l'accompagnement, 3) analyse des démarches d'investigation, 4) analyse de l'usage de la dissonance dans l'accompagnement, 5) analyse des objets et des démarches de création dans l'accompagnement, 6) analyse du caractère (a)symétrique de la relation d'accompagnement. Voici quelques illustrations des écrits d'étudiants au regard des rubriques. Nous ne proposons pas un exemple par rubrique car cela ne constitue pas l'objet de cet article.

Annabelle[1] produit **l'appréciation personnelle** suivante sur l'entretien d'accompagnement mené par Madeleine : « *Entretien d'explicitation selon la méthode de Pierre Vermersch. Bon entretien. Climat serein, calme, bienveillant. Accompagnatrice très à l'écoute et dans le non-jugement. Aborde les choses de manière calme et positive. Non intrusive. L'accompagnatrice s'est mise en posture de retrait, discrète, elle a laissé la place à l'accompagnée. Cette dernière semblait très à l 'aise pour raconter son récit et expliciter sa situation* ». Cette rubrique n'exige pas l'usage des cadres théoriques du cours, c'est un espace ouvert, qui permet à l'étudiante de rencontrer les cadres de lecture des comportements d'autrui qu'elle mobilise. Lors de l'exercice réflexif qui clôture l'UE, les étudiants sont invités à débusquer leurs systèmes de référence et à les commenter. Cette étudiante, par exemple, a mis en saillance la dimension interpersonnelle, colorée par un climat « paisible », comme critère prégnant dans sa conception de l'accompagnement.

[1]. Chaque prénom repris dans cet article est un nom de code. Pour conserver l'anonymat des étudiants, nous leur avons attribué des prénoms fictifs.

Voici un extrait de ce qu'écrit Emilie lorsqu'elle analyse les **fonctions de l'investigation** en lien avec les **objets accompagnés** par Madeleine dans l'entretien d'accompagnement filmé « *INFLUENCER - Madeleine influence le déroulement du dispositif et elle essaye d'influencer l'accompagné : (01:41) « on va essayer d'aller voir s'il n'y a pas quand même une situation et puis, si pas on passe à une autre question »* (…). *COMPRENDRE - L'accompagnatrice essaye de comprendre la situation vécue par l'accompagné. (14:28) : « Qu'est-ce qui s'est passé au moment où tu as été te changer ? Tu te revois en train de faire le trajet ?* » (…).

Voici une dernière illustration, relative à la sixième rubrique dimension symétrique ou asymétrique dans l'activité d'accompagnement. Il s'agit de Violaine qui analyse l'entretien d'Annabelle : « *Une première asymétrie peut être relevée au moment de la définition de l'objet de l'accompagnement. Quand l'accompagnateur énumère quelques objets plus précis pour aider l'accompagnée à y voir plus clair. L'accompagnée accepte alors l'idée du « fonctionnement, oui ». Et là, l'accompagnateur précise « général ? ». Ce à quoi répond l'accompagnée : « Oui, le fonctionnement général ». Initialement, je pensais à de l'asymétrie… L'accompagnateur sait mieux que l'accompagné ce sur quoi il souhaiterait être accompagné en suggérant et ensuite en précisant. Relation symétrique perceptible au moment d'introduire l'instruction au sosie. Il y a une sollicitude de la part de l'accompagnateur quand il demande à l'accompagnée : « Est-ce que c'est ok avec toi ?… ». (…) L'accompagnateur se substitue à elle (…)* ». L'étudiante reprend les éléments du cours pour interpréter les actions de l'accompagnatrice qu'elle observe dans le cours de l'entretien d'accompagnement qu'elle analyse. La manière dont elle écrit son analyse donne à voir que l'exercice constitue une invitation à manipuler des concepts inconnus par l'étudiante et cette manipulation vise une appropriation.

Une séance collégiale introductive permet de présenter les consignes du travail à réaliser. Une séance à mi-parcours permet d'analyser les productions de commentaires à partir d'un reporting de la plateforme. Une séance finale permet de poursuivre l'analyse des commentaires.

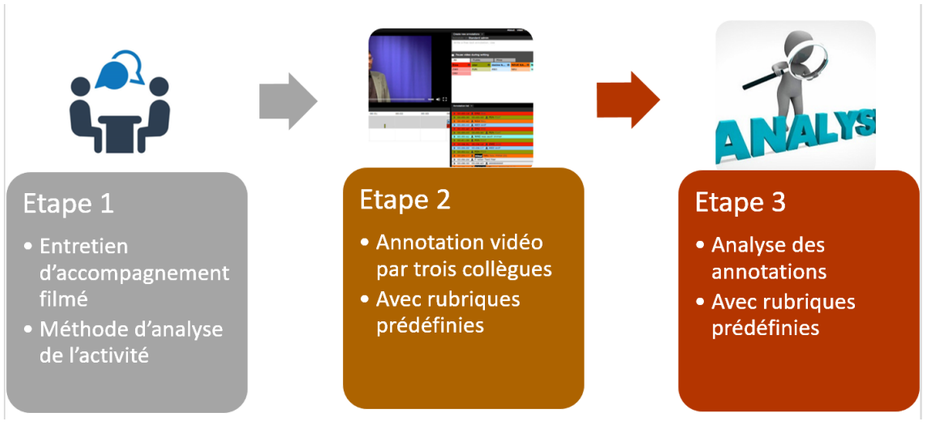


Figure 1 : ligne du temps pour le traitement du premier entretien

La figure ci-dessus reprend la ligne du temps du traitement du premier entretien. Rappelons que le traitement du second entretien suit la même logique à l'exception d'une étape additionnelle, à savoir l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010) ou de rétrospection (Boucenna, 2012), ce qui amène les étudiants à réinvestir les méthodologies de l'analyse de l'activité dans une visée d'accompagnement, d'analyse des pratiques professionnelles et de réflexivité une troisième fois.

L'évaluation sommative du dispositif se présente sous la forme d'un travail qui contient deux parties. Une première partie invite les étudiants à évaluer leurs entretiens et à se positionner par rapport aux commentaires évaluatifs. Ils répondent aux questions suivantes : Qu'est-ce qui est évalué ? Quels sont les critères mobilisés ? Sont-ils étayés ? Quelles pistes de réflexion cela vous amène à développer ? Quels points de vigilances faut-il souligner ? »

La deuxième partie de l'évaluation les invite à produire une synthèse des six analyses réalisées par les autres étudiants sur leurs vidéos. Ils doivent alors produire un écrit qui met en perspective les analyses avec les apports conceptuels du cours. Les synthèses produites ont pris des volumes et des formes variées. Certaines productions mettaient l'accent sur un argumentaire pour commenter les évaluations et les analyses des pairs, d'autres ont développé plus spécifiquement un des aspects de l'accompagnement, d'aucuns ont confronté les analyses des six pairs à leur propre analyse.

Evaluation du dispositif

Ainsi s'est constitué un matériau pour l'évaluation du dispositif assez diversifié et riche. Nous avons recueilli l'ensemble des entretiens d'accompagnement postés sur la plateforme, puis les analyses produites sur les accompagnements (commentaires postés sur la plateforme), ensuite l'évolution des commentaires par étudiant entre les six commentaires postés, enfin les productions réalisées pour l'évaluation sommative. Consciente de mon implication en tant que professionnelle (enseignante des quatre UE), je ne me suis pas autorisée à développer des questions de recherche à partir de ce matériau ; par contre je dispose du matériau nécessaire pour évaluer la cohérence entre les ressources déployées et les objectifs poursuivis dans les quatre UE. Ce matériau étant fraichement recueilli, cet article ne présente pas les résultats de l'évaluation qualitative en cours de réalisation car ce n'est pas son objet. L'évaluation sera présentée dans un prochain article. Le seul commentaire qu'il est possible de produire est le degré d'implication des étudiants et la qualité de maitrise des concepts de l'UE en comparaison aux deux précédentes promotions.

Dimensions éthiques : le cadre de sécurité de l'espace interactionnel

Pour développer un dispositif aussi complexe de formation, dans lequel les étudiants se dévoilent dans leur intimité professionnelle et scolaire, les dispositifs de formation de plusieurs UE ont été pensés de manière à sécuriser l'espace interactionnel. Pour y parvenir, j'ai décidé de ne pas participer à l'évaluation sommative de la première UE du cursus (il s'agit d'une 5ème UE intitulée « Formes et objets de l'accompagnement »), même si j'y donnais 18 heures de cours en tant qu'enseignante cotitulaire. Une relation d'accompagnement et de coaching a pu naitre dans cet espace un peu particulier d'interactions. Les étudiants se sont sentis écoutés et soutenus dès leur entrée dans un programme universitaire, et plus spécifiquement au regard de leur réalité de reprise d'études. J'ai proposé d'inscrire nos interactions dans un environnement sécurisé par un contrat de confiance dans les quatre UE concernées. Celui-ci est pensé en dix points :

« Pour que le groupe puisse s'engager dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles, il faut à ses membres un contexte ressenti par chacun comme sécurisant. Pour permettre ce sentiment, les membres du groupe s'engagent à :

1. Écouter autrui avec un présupposé positif. On retiendra de cette parole ce qui nous permet de grandir, de nous développer, de nous interroger. Le groupe n'est pas un espace qui cultive la polémique.
2. Lorsqu'un membre s'exprime, personne ne lui coupe la parole, chacun l'écoute jusqu'au bout de son expression. Chacun évitera les apartés.
3. Je n'exprime aucun jugement sur les faits relatés par l'autre, ni sur ses gestes professionnels, ni sur sa posture, ni sur son identité professionnelle, ni sur ses enjeux, ni sur ses valeurs…
4. Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique :
   a. chaque personne est un tout que l'on ne peut réduire à une de ses parties, si importante soit-elle ;
   b. chaque personne est unique, chaque situation est unique et il ne faut pas séparer la personne de sa situation ;
   c. chaque personne est experte de ce qu'elle vit. Elle est la seule habilitée à juger de ce qu'il est possible d'expérimenter ou non dans les situations professionnelles qu'elle vit. Chaque participant (y compris soi-même) est un expert et un professionnel.
5. Chaque séance d'analyse des pratiques professionnelles se tient à huis clos : personne ne quitte la séance avant sa clôture et personne n'entre en cours. Les portables (sauf cas de force majeure) seront éteints.
6. À tout moment de la séance, il est possible de demander un temps méta (qui sera immédiatement effectif ou reporté ultérieurement si l'animateur évalue la nécessité de ne pas rompre une dynamique propre à une activité).
7. La confidentialité est d'usage. Ce qui s'échange au sein de la formation ne s'exporte pas (n'est pas rapporté) à des personnes étrangères à la formation.
8. L'animateur, tout comme l'ensemble des membres du groupe, s'assure de l'application du présent contrat tout au long de la séance.
9. Le groupe a conscience de la nature apprenante des situations d'analyse des pratiques professionnelles. Le groupe chemine donc et apprend.
10. Le groupe se donne des temps de régulation. »

A ces dix points, les étudiants pouvaient proposer d'autres éléments ressentis comme sécurisants. Ce ne fut pas le cas pour le groupe dont il est ici question.

Relations entre travail, apprentissage et alternance

Après avoir présenté le dispositif de formation et d'évaluation, cette partie de l'article présente des notions théoriques qui nous ont permis de produire, *a posteriori*, une analyse réflexive sur le dispositif présenté. Si nos propos ne traitent pas de l'alternance de manière plus standardisée, les théories mobilisées dans les lignes qui suivent visent à présenter la relation établie entre le travail, c'est-à-dire l'activité professionnelle, et l'apprentissage dans un contexte très particulier de l'alternance qui réunit des espaces d'activités, initialement bien discriminés et pour lesquels les contours sont franchis.

La notion « d'espace d'activité »

Barbier définit la notion d'activité (au singulier) comme « une transformation du monde, obligatoirement située dans un temps et dans un espace. Elle comporte de fait une dimension historique et dynamique. » (Barbier, 2011, p. 25). Ce même auteur définit les activités (cette fois-ci au pluriel) comme des « composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit » (Barbier, 2011, p. 26).

Nous déduisons des extraits cités ci-dessus que l'activité est définie comme un agir produit par un sujet sur son environnement ; agir qui est contextualisé temporellement, spatialement et socialement. Nous retenons aussi qu'une même activité peut se décliner en différentes familles d'activités ; chacune de ces familles étant organisée autour de constantes processuelles mais aussi culturelles. Ces différentes familles d'activités « entretiennent entre elles des relations d'associations mutuelles au sein de l'activité d'un même sujet » (Barbier, 2011, p. 26). C'est dans la notion d'association d'activités que Barbier propose une illustration de la manière dont peuvent s'illustrer ces « activités » (notion déclinée au pluriel) : « *Au sein de leur activité, les mêmes sujets se trouvent fréquemment engagés en même temps dans des activités relevant de différents* ***espaces****, notamment des activités mentales, des activités de communication et des activités de transformation du monde physique externe* » (Barbier, 2011, p. 33). Nous prolongeons la pensée de Barbier, que dans une « activité d'enseignement », par exemple, nous pouvons repérer des « activités mentales » (à savoir, tout ce qui relève des processus mentaux se caractérisant par une action du sujet sur son environnement perceptuel, analytique, identitaire et décisionnel), des « activités de communication » (à savoir, tout ce qui relève des interactions verbales et non verbales engagées par l'enseignant lors de son activité d'enseignement pour agir sur son environnement), des « activités motrices » (à savoir, tout ce qui relève des mouvements produits par l'enseignant durant son activité d'enseignement). Les familles d'activités citées ci-dessus, qui permettent de décliner l'activité d'enseignement, ne sont pas exhaustives, elles occupent un statut d'illustration de ce que recouvre la notion « d'activités ».

Pour Barbier la notion « d'activités » peut être définie comme « association d'activités » et comme association d'« espaces d'activités » puisqu'elle remplace « association d'activité » par « espace d'activité » (Barbier, 2011, p. 34). Dès lors « l'activité mentale » ou « l'activité de communication » correspondent chacune à un espace d'activité spécifique.

Cependant, toujours dans le même ouvrage, Barbier va définir la notion « d'espace d'activité » et va distinguer deux dimensions, différentes de l'usage précédent. Il s'agit pour nous de deux autres fonctions de cette notion. « *On peut distinguer deux types d'espaces d'activités. Les espaces construits pour l'activité des sujets : on est alors proche des notions de dispositif ou de situation. Les espaces construits dans et par l'activité des sujets : on est alors proche des notions d'investissement d'activité et de subjectivation des espaces sociaux.* » (Barbier, 2011, p. 64)

Ces deux dernières approches de la notion d'espace d'activité, nous les retrouvons dans la recherche doctorale de Long Pham Quang (dirigée par Barbier) portant sur le traitement des émotions par les stagiaires aspirants agents mortuaires dans le contexte des premiers instants de formation pratique (équivalent de stages). Pham Quang écrit : « *ce dispositif de FAE*[2] *peut être analysé comme un espace d'activité (Barbier, 2011) construit pour des sujets (offre de signification) et nous nous intéressons à l'activité même des sujets investissant ce dispositif (construction de sens) qui a pour caractéristique d'être à la fois espace de travail et de formation. À ces deux types d'espaces, s'en associe un autre selon nous, que l'on peut identifier comme un espace de subjectivation* » (Pham Quang, 2012, p. 35). Lorsque Pham Quang convoque la notion d'activité comme un espace de « travail » ou comme un espace de « formation », c'est pour désigner une « situation » particulière que constitue la participation de l'aspirant agent mortuaire à la préparation des corps en chambre mortuaire sous la direction des agents mortuaires experts. C'est donc pour désigner une situation équivalente à un « stage » dans un programme de formation en alternance. Par contre lorsque Pham Quang écrit que le troisième espace peut être identifié comme un espace de subjectivation, il convoque la deuxième définition écrite par Barbier.

Quant à nous, nous proposons d'aborder la notion d'espace d'activité à partir d'une synthèse et d'un développement des propos des deux auteurs cités dans les lignes qui précèdent. Un espace d'activité construit pour l'activité des sujets est aussi un espace investi par ces mêmes sujets, c'est-à-dire un espace dans lequel se construit et s'exprime la subjectivité des sujets dans un environnement porteur de normes et de traditions culturelles. Il s'agit alors d'identifier comment chacun investit l'espace d'activité en construisant du sens et en interagissant compte tenu de ces normes et de ces modes culturels. Comment chaque sujet agit-il sur son environnement perceptuel, analytique, identitaire et décisionnel ? Comment chaque sujet réfléchit-il, construit-il du sens, communique-il et se comporte-il dans un environnement aménagé par des acteurs pour agir sur d'autres acteurs ? L'espace d'activité serait-elle une notion qui permet de situer temporellement (historiquement), géographiquement, fonctionnellement et culturellement une activité portée par un consensus social quant aux produits attendus des interactions ? C'est notre hypothèse.

L'espace d'activité à dominante productive comme espace de transformation

Nous présentons dans ce paragraphe le cadre théorique qui supporte nos choix pédagogiques et d'ingénierie de formation. L'approche de l'alternance que nous avons conviée définit une relation particulière entre l'apprentissage et le travail. Pour étayer notre propos, nous présentons d'abord de manière panoramique la fonction que remplit le travail dans l'apprentissage au regard des différents « espaces d'activités » dans lesquels l'apprentissage se produit ou est censé se produire. Cette présentation permettra de comprendre la fonction dominante du travail dans le dispositif de formation de l'UE « L'accompagnement : entre enquête et gestion et de l'incertitude » et le rôle du numérique dans ce que nous définissons comme un dispositif en alternance.

Rabardel et Pastré (2005) distinguent « l'activité productive » de « l'activité constructive ». La première désigne l'activité de production de tâches alors que la seconde désigne l'ensemble des activités visant le développement « *des ressources internes ou externes du sujet : les instruments dans leurs composantes psychologiques et matérielles, les compétences et conceptualisations développées à partir de et pour l'activité productive d'élaboration de ressources* » (Rabardel et Samurçay, 2006).

En recensant les diverses opportunités d'apprentissage professionnel, nous avons interrogé la nature des situations dans lesquelles les sujets apprennent de manière à s'outiller pour leur profession. Trois cas de figure émergent, mettant en scène des espaces d'activité (Barbier, 2011 ; Pham Quang, 2017)

[2] FAE - Formation d'Adaptation à l'Emploi d'une durée de huit jours alternant formation pratique et formation théorique

contrastés poursuivant des logiques différentes et soumis à des référentiels normatifs s'inscrivant dans des enjeux parfois incompatibles : 1) les apprentissages qui se produisent dans la situation de travail, 2) les apprentissages qui se produisent hors de la situation de travail et enfin, 3) les apprentissages qui se produisent à l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation hors du travail.

Lorsque la situation de travail (où l'activité est à dominante productive) devient un espace d'apprentissage, ce dernier peut avoir été anticipé ou pas. Dans les situations où il a été anticipé, l'objectif de l'activité qui se situe dans le travail n'est autre qu'une transformation des personnes pour qu'elles se conforment ou se socialisent selon des normes comportementales, mentales et interactionnelles définies par des acteurs différents des sujets apprenants. Le travail remplit alors une fonction *d'environnement* propice et pertinent à l'apprentissage visé. On peut répertorier, par exemple, les espaces d'activité suivants : le tutorat, le mentorat, le parrainage, la formation par le travail sans espaces formels d'enseignement de type scolaire (fermes pédagogiques, entreprises familiales). En plus de la socialisation aux différentes normes, l'activité permet d'assoir une position, un statut, de définir une « place » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 42) reconnue par soi et autrui. Dans les situations de travail où l'apprentissage n'a pas été planifié, le travail remplit la fonction de *finalité*. L'objectif de l'activité est la production. L'apprentissage est produit par le caractère incertain de la situation que vit le travailleur. Pour que la production puisse se réaliser, les habitudes d'activité doivent se transformer (Barbier, 2011 ; Dewey, 2006 ; Schön, 1994). L'apprentissage est l'effet du travail. Ces situations présentent des obstacles au professionnel qui ne sont pas spontanément solubles ou qui correspondent à des besoins de création de nouvelles ressources.

L'espace d'activité à dominante constructive comme espace de transformation

Lorsque l'apprentissage professionnel est organisé dans des situations qui se situent hors du travail, avant que la personne n'y soit confrontée, la fonction dominante du travail est d'être un *but*. Il s'agit ici de tous les espaces d'activité de formation curriculaire, qu'elle soit initiale ou continue. Tout comme la situation d'apprentissage anticipée à partir d'une situation de travail, l'objectif de l'activité n'est autre qu'une transformation des personnes pour qu'elles adoptent les normes comportementales, mentales et interactionnelles définies par des acteurs autres que les sujets apprenants. Dans ce cas de figure l'environnement d'apprentissage est compartimenté alors que dans la situation de travail, l'environnement d'apprentissage est complexe.

Lorsque l'apprentissage professionnel est organisé dans des situations qui se situent hors du travail, après que la personne y ait été confrontée comme c'est le cas dans l'outplacement, les modules de recherche d'emploi, la validation des acquis de l'expérience (VAE), les dispositifs de recrutement ou encore le job coaching, le travail remplit la fonction dominante de *norme*, c'est-à-dire de référent. L'objectif de l'activité est celui de la régulation, de la remédiation et/ou de la reconnaissance des acquis.

A l'intersection, des espaces d'activités à dominante productive et constructive

Lorsque l'apprentissage professionnel est pensé à l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation d'apprentissage hors du travail, nous identifions deux fonctions dominantes.

Si les objectifs des activités dans lesquelles sont censés se produire les apprentissages relèvent de la socialisation aux normes techniques, culturelles, langagières et sociales, alors le travail remplit la fonction *d'objet d'apprentissage*. C'est le cas pour les espaces d'activité de stages en formation initiale, des dispositifs de simulation, de la formation qui se définit en alternance et de la création d'artéfacts (Rabardel et Samurçay, 2006), c'est-à-dire de ressources. Le transfert des acquis d'apprentissages, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux, produits dans la formation scolaire (c'est-à-dire l'espace de formation formel) est planifié vers l'espace de l'activité professionnelle.

Si par contre, les objectifs des activités dans lesquelles sont censés se produire les apprentissages relèvent de l'intelligibilité (compréhension grâce à l'analyse), les transformations comportementales et interactionnelles sont un effet possible de la compréhension des composantes de la situation et des liens entre les composantes. Le travail remplit alors une fonction de *matériau*. C'est le cas d'une

quantité certaine de dispositifs qui tentent d'établir des passerelles entre les réalités et les systèmes normatifs des mondes du travail et des mondes de la formation comme les diverses démarches ou dispositifs « d'Analyse des Pratiques Professionnelles », y compris celles qui mettent l'accent sur « l'Activité Réflexive » et « l'Analyse de l'Activité », le « Codéveloppement Professionnel par le Groupe de Pairs », « l'Action Learning », les « Apprentissages par Problèmes », les « Apprentissages par équipe », les « Apprentissages par cas », « l'activité d'Accompagnement », les « Supervisions et intervisions » ou encore les « Cercles de Legs ». Tous ces espaces d'activité s'inscrivent dans une logique où l'apprentissage professionnel est envisagé à la fois comme une action volontaire et planifiée, nécessitant la médiation d'un tiers et à la fois comme le produit d'un environnement porteur de normes, présentant ses contraintes et ses leviers et hors duquel les transformations visées ne peuvent s'opérer ou surtout perdurer car elles auraient été produites dans un espace désincarné.

Ci-dessous un tableau qui reprend en synthèse les relations entre l'espace d'activité dans lequel se produit (ou est censé se produire) l'apprentissage, la nature de l'environnement dans lequel se produit l'apprentissage ou dans lequel il est censé se produire, la nature des objectifs poursuivis par l'activité ainsi que les auteurs de ces objectifs et la fonction dominante du travail dans ces espaces d'activité. Précisons que le point de vue adopté dans cette modélisation ne relève pas d'une approche par la subjectivité des acteurs, mais par une approche qui s'intéresse à l'activité au travers des constructions de sens sociales et collectives.

	Dans la situation de travail		**A l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation hors du travail**		**Hors de la situation de travail**	
	Situation anticipée et planifiée	**Situation non anticipée ou planifiée**			**Avant la situation de travail**	**Après la situation de travail**
Fonction dominante du travail	Le travail comme un **environnement**	Le travail comme une **finalité**	Le travail comme un **matériau**	Le travail comme un **objet**	Le travail comme un **but**	Le travail comme une **norme**
Espaces d'activité	❖ Tutorat ❖ Mentorat ❖ Parrainage ❖ Formation par le travail sans enseignement (fermes pédagogiques, entreprises familiales)	❖ Situations présentant des obstacles, non spontanément solubles ❖ Création de nouvelles ressources	❖ Dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles et démarches réflexives ❖ Codéveloppement professionnel par le groupe de pairs ❖ Action Learning ❖ Apprentissage par problèmes ❖ Apprentissage par équipe ❖ Apprentissage par cas ❖ Analyse de l'activité (Instruction au sosie, Entretien d'explicitation, Autoconfrontation simple et croisée) ❖ Accompagnement ❖ Supervision / intervision ❖ Cercle de Legs	❖ Stages ❖ Simulations ❖ Formation en alternance ❖ Création de ressources	Formations curriculaires (FI ou FC)	❖ Outplacement ❖ Modules de recherche d'emploi ❖ Validation des acquis de l'expérience ❖ Dispositifs de recrutement ❖ Job coaching
Nature de l'environnement	Complexe	Complexe	Compartimenté	Complexe	Compartimenté	Compartimenté
Nature des objectifs de l'activité	Objectifs de transformation	Objectifs de production	Objectifs d'intelligibilité (de compréhension)	Objectifs de socialisation	Objectifs de transformation	Objectifs de régulation, de remédiation et/ou de reconnaissance
Auteur des objectifs	Autrui	Soi	Soi Soi et autrui Autrui	Autrui	Autrui	Autrui Soi et autrui

Tableau 1 - Espaces d'activité, fonction dominante du travail et apprentissage professionnel

L'UE analysée dans cet article a été conçue pour développer des apprentissages dans un espace d'activité qui possède à la fois les normes et les codes culturels propres aux univers professionnels des étudiants et les normes et les codes culturels de l'espace hors du travail ; c'est-à-dire de l'espace d'activité de formation et de développement professionnel.

Alternance et espace d'activité

Boutinet relève combien dans l'ouvrage de Zaouani-Denoux et Mazalon (2019) l'organisation d'une « *formation en ou par l'alternance remet en cause la situation dichotomique de l'école juxtaposée au travail en favorisant l'intelligibilité des situations de travail dans ce qui fait leur singularité. Une telle organisation est donc entrevue comme pédagogie active d'intégration des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels, susceptibles d'être verbalisés dans des récits d'expérience. Ceux-ci permettent de développer des capacités d'analyse de situations porteuses d'un apprentissage vicariant, encourageant l'étudiant à se substituer au professionnel pour devenir professionnel lui-même* » (Boutinet, 2019, p. 10). C'est effectivement dans une version intégrative et non dichotomique de l'alternance que nous situons le dispositif de formation décrit dans cet article. Nous développons dans les deux paragraphes suivants comment nous abordons cet aspect intégratif de l'alternance.

Dans le dispositif décrit ci-dessus, l'alternance prend une forme particulière. En effet, si nous adoptons une approche chronologique, nous analysons que le dispositif se situe à l'interface de plusieurs espaces d'activité.

Les étudiants vivent des situations professionnelles pour lesquelles ils se sentent démunis et qui les poussent à s'inscrire dans le master de spécialisation. Dans la mesure où c'est un « post-master », il ne donne pas accès à une reconnaissance barémique ; l'intention des professionnels s'inscrivant à ce programme relève bien d'un désir de professionnalisation. Parmi l'ensemble des UE suivies, trois proposent des ressources ou convient les étudiants à construire des ressources s'inscrivant dans une perspective d'analyse des pratiques professionnelles. C'est un premier mouvement entre deux espaces d'activité, de l'espace d'activité professionnelle vers l'espace d'activité de formation. Dans l'UE dans laquelle les étudiants sont amenés à produire l'annotation vidéo, ils sont invités à réinvestir les méthodologies vues dans les trois UE précédentes pour mener un entretien d'accompagnement dans leur activité professionnelle et sur le lieu de travail. C'est donc un deuxième mouvement de l'espace d'activité de formation vers l'espace d'activité professionnelle. Puis chaque étudiant filme un entretien d'accompagnement qu'il poste sur la plateforme numérique.

L'étape suivante consiste à analyser les entretiens d'accompagnement des collègues étudiants selon les grilles proposées dans la quatrième UE. Lorsque l'entretien d'accompagnement est filmé, l'accompagnateur le filme parce qu'il est étudiant et qu'il doit poster sur la plateforme numérique du matériau pour alimenter l'exercice d'évaluation et d'analyse des autres étudiants. Lors de cet entretien, il se trouve dans deux espaces d'activité, l'espace d'activité professionnelle et l'espace d'activité de formation académique. S'y déploient à la fois les normes et codes culturels du monde du travail et les normes et codes culturels du monde académique. L'accompagné investit bien l'espace de l'entretien d'accompagnement comme un espace d'activité professionnelle dans lequel il est client, patient ou formé. Pourtant la caméra présente sur le thorax de l'accompagnateur devra se faire oublier avant qu'il ne puisse se donner complètement à l'activité. Un même lieu d'activité peut être investi par chacun des acteurs comme un espace d'activité spécifique défini en fonction de son statut et de sa posture mais aussi des artéfacts présents. La notion d'espace d'activité permet de croiser la subjectivité des acteurs, leur fonction, leur culture, leur posture, d'une part, et les produits de l'activité des acteurs, d'autre part. Elle peut être définie comme une construction sociale qui correspond à un lieu de transformation du monde, défini par des codes obéissant à des logiques culturelles, obligatoirement situées dans un temps et dans un espace défini, investi subjectivement par les acteurs en fonction des produits anticipés de l'activité d'une part et de la fonction, de la posture et du projet de chacun d'autre part. Nous formulons alors l'hypothèse qu'il ne s'agit plus d'un mouvement d'un espace d'activité vers un autre espace d'activité mais de l'émergence d'un nouvel espace d'activité produisant l'union des systèmes culturels, des références et des structures normatives de l'espace d'activité professionnelle et de l'espace d'activité de formation. Le travail constitue le matériau pour analyser et comprendre sa

propre activité professionnelle par la confrontation à l'activité professionnelle des collègues étudiants.

Par ailleurs, les films postés sur la plateforme sont visionnés et travaillés par les étudiants à leur domicile et dans les locaux de la formation. Les situations professionnelles deviennent du matériau pour la formation. Il ne s'agit pas du travail tel que le formateur souhaite qu'il soit réalisé, mais il s'agit bien du travail réel qui est convoqué dans le lieu de formation.

Les résultats observés en termes d'investissement, d'appropriation des apports de formation, des compétences développées, nous fait penser que les étudiants n'ont plus besoin de réaliser des opérations de transfert et donc de traduction entre des univers codés selon des logiques différentes, ce qui colore l'alternance d'un caractère intégrateur d'espaces d'activités différents. Les premières évaluations réalisées avec les étudiants laissent indiquer qu'un nouvel espace d'activité émerge, associant les normes et les référents culturels. Les étudiants investissent à la fois les entretiens d'accompagnement filmés avec les codes et les référents du travail tout en y introduisant des éléments de sécurisation de l'espace interactionnel spécifiques aux référents de l'analyse de l'activité. Notre hypothèse d'analyse de ce dispositif est qu'il permet, et cela grâce à la médiation de l'instrument numérique, l'alternance entre plusieurs espaces d'activité et que cette alternance produit l'union de deux espaces d'activité, brisant les frontières culturelles et symboliques. Il semblerait qu'il ne s'agisse pas d'un entre-deux mais bien d'un nouvel espace d'activité, qui ne fait pas qu'unir des systèmes différents de référence mais participe à élaborer de nouvelles normes spécifiques aux espaces d'activité de l'analyse des pratiques professionnelles.

Evaluation du dispositif

Pour terminer cet article, je souhaite revenir sur quelques éléments prosaïques relatifs à l'évaluation du dispositif.

La qualité des productions permettant de sanctionner l'UE fut très satisfaisante. Les étudiants se sont appropriés les modèles théoriques pour analyser une séquence d'accompagnement comme les illustrations le donnent à voir. Ils se sont aussi posés des questions sur la manière de mener un entretien d'accompagnement qui s'inscrit dans une logique d'analyse de l'activité comme l'illustrent les : « *Comment être présente à l'autre sans prendre le lead de l'entretien ?* », « *Comment favoriser le dialogue de l'accompagné avec lui-même ?* », « *J'ai trop imposé mon point de vue lors de l'entretien d'accompagnement, comment arriver à prendre la place qu'il faut ?* ». Relevons aussi que certains ont argumenté dans la conclusion de leur travail qu'ils laissaient la place suffisamment ouverte pour que l'accompagné n'y soit pas prisonnier de leurs « conseils ». Certains étudiants n'oublient donc pas les codes scolaires où il faut montrer qu'on a bien appris et qu'on ne fait pas d'erreurs.

Par contre, les étudiants se sont plaints de la quantité de travail qu'exige le dispositif. Ils n'ont pas compris par ailleurs, l'intérêt de l'appareillage numérique. « *Je suis là pour apprendre à accompagner pas à manipuler des caméras et à poster des vidéos sur les plateformes* » me dit une étudiante, en colère.

Les questions pédagogiques qui se posent aujourd'hui en termes d'ingénierie de formation ne remettent pas en question l'usage du numérique car il apparait comme performant pour rencontrer les objectifs visés par l'UE. Par ailleurs, je ne suis pas sûre que ce soit le numérique qui soit source de difficulté. Par contre, n'y a-t-il pas trop d'objectifs poursuivis lors d'une même UE ? Est-elle clairement annoncée comme une UE proposant des apports conceptuels ardus et à la fois comme une UE visant l'intégration de trois UE suivis précédemment ? Que faire avec les étudiants qui allègent leur programme d'étude sur deux années et qui n'ont pas suivi en amont les trois UE concernées par l'intégration ?

Conclusion

Comme annoncé, cet article n'a pas pour ambition de présenter une recherche. Il propose la description et l'analyse d'un dispositif de formation à horaire décalé dans un programme diplômant de second cycle développant un rapport à l'alternance particulier grâce à la ressource numérique. Ce master de spécialisation est proposé à des professionnels en activité poursuivant un objectif de

professionnalisation et de montée en compétences. Dans la première partie de cet article, nous avons décrit le contexte et le contenu de quatre UE concernées par le dispositif pédagogique. Les étudiants sont formés à l'analyse des pratiques, que ce soit avec des protocoles d'analyse en groupe, d'analyse de l'activité ou de pratiques réflexives. La quatrième UE, tout en apportant des contenus spécifiques sur l'activité mentale et interactionnelle dans la relation d'accompagnement, invite les étudiants à poster sur la plateforme numérique de l'université des entretiens d'accompagnement qui seront annotés par leurs collègues étudiants. Chacun analyse les annotations des vidéos et produit une synthèse des analyses dans la mesure où l'exercice est reproduit une deuxième fois. La plateforme numérique permet de produire les analyses de pratiques professionnelles et de voyager entre des univers, différents au départ, à savoir le monde professionnel et le monde académique. Dans la deuxième partie de cet article, nous analysons le dispositif, en convoquant la notion d'espace d'activité. Nous avons relevé que le travail remplissait la fonction dominante de matériau dans l'espace d'activité d'analyse des pratiques professionnelles. Cet espace d'activité convie à la fois les systèmes normatifs et culturels de l'univers du travail (entretiens d'accompagnement sur le lieu de travail) et à la fois les systèmes normatifs et culturels de l'univers académique (qui est un autre univers que celui du travail). L'alternance, dans cet espace d'activité permet l'association de différents univers qui ne sont plus positionnés en disjonction. En effet, le dispositif convoque à la fois les systèmes normatifs des espaces professionnels et des espaces de formation. Plus que de les associer, il permet de les unir pour former grâce à l'artefact numérique un nouvel espace d'activité, synthèse des précédents mais aussi produisant dès lors un nouveau système normatif, propre à l'espace d'activité de l'analyse des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.

Boucenna, S. (2012). Entretien de rétrospection et espaces temporels : explorer les activités mentales Dans J.-M. Barbier et T. Joris (dir.), *Le travail de l'expérience*. PUF.

Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 33-51). PUF.

Boutinet, J.-P. (2019). Les inséparables alternance et transition dans le champ de la formation. Préface. Dans S. Zaouani-Denoux et E. Mazalon (dir.), *La formation en alternance* (p. 7-11). L'Harmattan.

Clot, Y. (2001). Méthodologies en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p. 125-147). Dunod.

Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). PUF.

Dujarier, M.-A., Godart, C., Gillet, A. et Lénel, P. (2016). Introduction *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Octares.

Leplat, J. et Cuny, X. (1974). *Introduction à la psychologie du travail*. PUF.

Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie, 42*(1), 10-21. https://doi.org/10.7202/1024562ar

Obredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. PUF.

Oddone, I. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Les Editions sociales.

Pham Quang, L. (2012). Les émotions en situation d'apprentissage au travail : le cas des agents des chambres mortuaires. *Education permanente, revue suisse pour la formation continue, 2*, 34-36.

Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'Harmattan.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. Octarès.

Rabardel, P., et Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements: Approches transverses* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Logiques.

Theureau, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Peter Lang.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité, Volume 1*(2), 11-25. https://doi.org/10.4000/activites.1219

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,(2)), 287-322.

Vermersch, P. (1989). Comment faites vous? L'accés aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? Dans P. Goguelin (dir.), *Psychologie du travail : nouveaux enjeux, développement de l'homme au travail et développement des organisations* (p. 958-964). Editions d'applications psychotechniques.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection. *Expliciter, 77*.

Vermersch, P. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF.

Zaouani-Denoux, S. et Mazalon, E. (2019). La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches. L'Harmattan.

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

Agnès Deprit, ULouvain – HELHa et Catherine Van Nieuwenhoven UCLouvain

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

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

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

1. Contexte et problématique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Cadrage théorique du dispositif API

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

2.1. Les processus réflexifs

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

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

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

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

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

2.2. La technique *photovoice*

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

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

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

2.2.1 La place accordée aux participants

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

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

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

potentiel et animé par des stratégies qui lui sont propres.

2.2.2. La force des photos

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

2.2.3. Les points d'attention

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

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

2.2.4. La démarche méthodologique *« photovoice »*

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

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

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

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

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

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

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

3. Description du dispositif de formation (API)

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

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

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

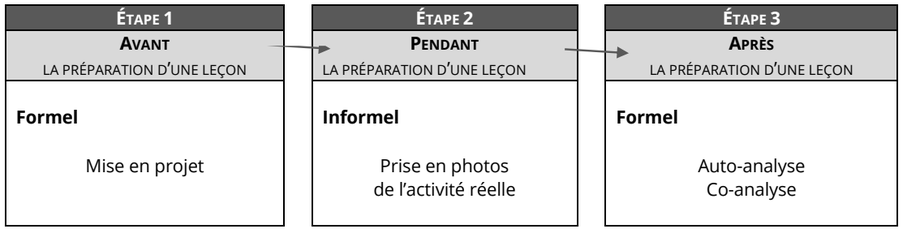


Figure 1 : Les étapes du dispositif API.

3.1. Étape 1 : la mise en projet

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

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

3.1.1. Que faut-il photographier ?

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

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

3.1.2. Comment faut-il photographier ?

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

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

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

3.1.3. S'exercer à photographier l'activité réelle

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

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

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

3.1.4. Mise en perspective de l'étape 2

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

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

Tableau 1 : Consignes pour la prise de photos

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

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

3.2. Étape 2 : la prise de photos

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

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

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

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

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

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

4. Effets analysés du dispositif API

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. Le dispositif API sensibiliserait à l'éthique

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

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



Figure 2 : Élément matériel

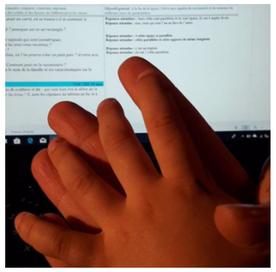


Figure 3 : Enfant photographié

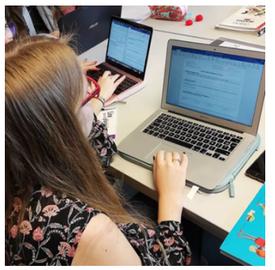


Figure 4 : Selfie de l'étudiante

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

4.4. Le dispositif API serait un vecteur de réflexivité

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

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

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

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

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

5. Conclusion

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

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

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

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

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

6. Bibliographie

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

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

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

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

Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (p. 81-104). Presses Universitaires de Louvain.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Quand le stagiaire planifie… une question d'équilibre dans ses décisions, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 37*(2).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ria, L. et Lussi Borer, V. (2016). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation, p. 101-117. De Boeck Supérieur.

Rix-Lièvre G. et Biache M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, 38(1), 363-396.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vincent Alonso Vilches, Pascal Detroz et Dominique Verpoorten

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

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

1. Introduction

1.1. Vidéoformation

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

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

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

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

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

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

1.2. Autoconfrontation

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

1.3. Arrêts sur image

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

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

2. METHODOLOGIE

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

2.1. Approche méthodologique

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



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

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

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

Sources de données et traitements.

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

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

3. RESULTATS

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

3.1. Présence et auteurs de arrêts sur image

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

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

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

3.2. intentions des arrêts sur image

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

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

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

3.2.1. Guider l'attention

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2. S'informer

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

bonne compréhension de la situation visible à l'écran.

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

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

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

3.3. Analyse : fréquence et auteurs

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

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

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

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

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

3.4. étude de cas

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

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

Favoriser les interactions

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

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

C'est précisément le cas de la question suivante adressée par l'accompagnateur à l'accompagné (5). Dans le cas présent, la question évoque les éléments observables de l'enregistrement sur lesquels orienter l'attention de l'accompagné : *« Quand on pense communication…Il y a deux choses qui se sont passées jusqu'ici dans cet extrait, vous exposez l'énoncé et une étudiante pose une question. Il n'y a rien qui vous interpelle un peu ? »*. L'autoconfrontation simple avec l'accompagnateur indique deux éléments précieux pour comprendre cette situation. Tout d'abord, l'accompagnateur identifie chez l'accompagné certains éléments non verbaux qui lui font prendre conscience que celui-ci est déconcerté par sa question : *« Il me regarde de manière ahurie (…) moi ça m'interpellait aussi…son non-verbal m'a interpellé »*. Ensuite, il exprime ce qui peut apparaître comme une tension, ou du moins un dilemme sur ce qu'il y avait lieu de faire à ce moment précis de la situation, comme partagé entre l'envie de répondre à la déstabilisation ressentie de l'accompagné ou de poursuivre l'entretien sur l'analyse de la situation : *« (…) j'avais envie de le rassurer et en même temps d'aller un peu au taquet par rapport aux points qui me paraissaient intéressants de commenter. »*. L'accompagnateur montre ici une attention au vécu exprimé par l'accompagné dans son comportement non verbal en situation de formation, mais exprime clairement sa difficulté à le prendre en compte dans son accompagnement orienté vers un objet prédéfini (les interactions). Il est lui-même tiraillé par une question complexe : comment prendre en compte le ressenti de l'accompagné tout en orientant son attention sur les points jugés prioritaires pour l'accompagnateur ? Les éléments de réponse de l'accompagné (6) : *« Je suis pas vraiment tourné vers eux…j'ai l'énoncé dans le dos… »* convergent avec les points d'attention de l'accompagnateur, ce qui confirme le but recherché par l'accompagnateur, points explicitement exprimés lors de l'autoconfrontation simple : *« (…) c'est exactement le point sur lequel je voulais qu'il mette le doigt et là c'était bingo il a identifié …et moi quand j'ai visionné la séquence ça m'a vraiment sauté aux yeux »*. Les données issues de l'autoconfrontation simple avec l'accompagnateur corroborent nettement avec celles présentées pour les initiatives (1) et (3) mettent en évidence l'intention de l'accompagnateur d'agir sur l'attention de l'accompagné et synchroniser ses points d'attention sur les siens. L'accompagnateur donne suite à la réponse de l'accompagné et délivre son complément d'interprétation de la situation (7) : « *Oui, mais même, vous les regardez jamais. On a pas l'impression que vous installez l'étudiant comme interlocuteur, comme vis à vis. Vous connaissez un peu l'énoncé, vous n'êtes pas obligé d'être rivé sur l'énoncé, et le tableau vous pouvez un peu vous interrompre de l'effacer pour regarder les étudiants (…) Ça c'est un premier point.* ». Cette observation semble être révélatrice de l'analyse en troisième personne réalisée par le CP de la situation vécue par l'accompagné, à partir exclusivement des éléments observables de l'enregistrement audiovisuel.

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

4. DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

5. CONCLUSION

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 193-205). Presses Universitaires de France.

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

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

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

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombres et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation.* (p. 131-150). De Boeck.
Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41-67.
Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication*, *14*. https://journals.openedition.org/alsic/1983
Groupe « Savoirs d'action » (2006). La recherche : enjeux, objet, terrains, méthode. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences* (p. 11 - 28). L'Harmattan.
Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *32*. http://journals.openedition.org/ripes/1131
Jorro, A. et Merhan, F. (2017). Les apprentissages accompagnés. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan., *Les apprentissages accompagnés.* (p. 9-23). De Boeck.
Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, *75*, 37-50.
Leblanc, S. (2019). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire. *Activité, 16*. doi : 10.4000/activites.3901
Leroy, C. et Beckers, J. (2015) Analyse d'un dispositif d'accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle**.** *Education & Formation*, *303*, 37-50
Lescouarch, L. (2014). Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E: postures et enjeux *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *2*, 127-142.
Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, *4*, 51-64.
Mouton, J. C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation*, *62*, 65-76.
Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 154,* 145-198.
Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation, 62*, 91-108.
Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Éducation permanente, *160*, 35-60.
Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, *16*, 21-28.
Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180).: Octarès.
Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. Éducation et francophonie, *37*, 107-120.
Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, *67*, 15-30.
Sherin, M. G. (2007). The development of teacher's professional vision in video clubs. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron et S. Derry (dir.), *Video research in the learning sciences*, (p. 383-395). Routledge.
Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*, 287-322.
Uhlrich, G. et Éloi, S. (2016). Formation à l'observation de futurs intervenants éducatifs en rugby : quelles conséquences pour leur conception du jeu ? *Revue des sciences de l'éducation*, *42*, 123–147

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
Van Es, E-A. et Sherin, M-G. (2008). Mathematics teachers' learning to notice in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* De Boeck.
Wittorski, R. (1998), De la fabrication des compétences, Éducation permanente, 135, 57-70.
Wittorski, R. (2003), Analyse de pratiques et professionnalisation. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, (p. 69-89). L'Harmattan.
Wittorski, R. (2004), Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques, *Education Permanente*, 160, 61-70.
Wittorski, R. (2005), Savoir d'action, compétences et professionnalisation. Dans J. P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 51-76). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

DE L'HYBRIDATION À LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, OU QUAND LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE SORT DE SES GONDS : UNE ÉTUDE DE CAS

Amalia Terzidis, chargée d'enseignement, HEP Vaud, Suisse

Résumé
Le présent article décrit une recherche action de type Recherche Design en Education portant sur un dispositif hybride en didactique de l'Histoire au secondaire II. S'appuyant sur l'analyse fine des caractéristiques de ce dispositif qui se veut innovant tant sur la forme que sur les contenus, ainsi que sur la détermination de ses forces et limites, cette étude vise à interroger les conditions de mise en œuvre d'un tel élément de formation pour favoriser la professionnalisation des enseignants.

Mots-clés: hybridation, professionnalisation, innovation, créativité, didactique

1. Introduction: professionnaliser les enseignants pour demain ou le challenge créatif

Dans le contexte d'une modification structurelle des paradigmes d'éducation et d'accès à l'information (Boëton, 2013), il est question de *generative learning* et de *adaptative learning* (Senge, 2000), au sein d'une culture de l'«empowerment» (Kiraly, 2014), où l'apprenant devient acteur premier de ses apprentissages, dans une perspective créative. (Jeffrey et Craft, 2004 ; Capron-Puozzo, 2014 ; Terzidis et Darbellay, 2017). Comme le relèvent Brodeur et al. (2005), la mobilisation des savoirs (aussi bien théoriques que professionnels) en constante et rapide évolution, et la confrontation des professionnels de l'enseignement à des problématiques sans cesse nouvelles et imprévisibles (Uwamaryia et Mukamurera, 2005) nécessitent une formation qui mette en œuvre des habiletés spécifiques -comme la créativité- et qui œuvre dans une perspective de *life long learning* (Piot, 2009). En effet, nous pensons avec Prensky (2010), que les changements rapides et croissants qui caractérisent les temps actuels et à venir nécessitent que les enseignants (et donc, les formateurs d'enseignants) soient en mesure de pouvoir s'adapter à un futur dont nous ne pouvons prédire les caractéristiques, dans un monde toujours plus peuplé et chaotique. Nous devons ainsi, comme le relève cet auteur, faire en sorte que nos étudiants puissent en permanence apprendre, créer, s'adapter et réagir positivement à tout ce qu'ils vont rencontrer. Dans un tel contexte, nous entendons donc la professionnalisation des enseignants dans ce sens d'encapacitation et de développement de la compétence d'adaptation et de gestion des changements, de résolution de problèmes, en sachant mobiliser les outils et compétences adéquats -et en en créant de nouveaux, en toute autonomie (Burdoncle, 2000 ; Hofstetter et Schnewly, 2009b ; Wittorski, 2008).

C'est ainsi pour répondre à ces défis croissants d'une professionnalisation qui se transforme, que nous nous sommes attelés à réfléchir et mettre en œuvre des dispositifs de formation des enseignants -en l'occurrence en didactique de l'Histoire au secondaire II. Nous avons tenté de nous inscrire dans ces perspectives, par le biais de modalités innovantes, comme l'hybridation et la mobilisation de la créativité didactique (Terzidis, 2020), qui permettraient de professionnaliser les enseignants amenés à enseigner demain dans un milieu éducatif labile, aux évolutions tellement rapides qu'il est impossible de stabiliser des modèles, ni même de connaître les caractéristiques des classes à venir.

Dans ce cadre, nous examinerons un exemple de dispositif de formation hybride en didactique de l'Histoire au secondaire II, qui se veut innovant dans ses contenus et ses modalités, et s'articule lui-même autour de la créativité didactique. Nous souhaitons observer entre autres à quelles conditions l'alternance entre temps de présence et *e-learning* pourrait œuvrer dans le sens d'une professionnalisation adaptée aux contextes et paradigmes en transformation, par le biais de temporalités différentes (Roger, 2014), réflexives (Alhadeff-Jones, 2014), d'apprentissages professionnels créatifs (Terzidis, 2016 ; Terzidis et Darbellay 2017). Nous proposons donc ici de réfléchir à l'alternance entre distance et présence formative -non entre institution de formation et terrain ; nous pensons en effet que c'est une piste intéressante à explorer, en ce que l'hybridation permet de déployer dans la formation, et qui rejoint cependant les principes d'alternance institution/terrain (modalités temporelles diachroniques, réflexivité, e-learning permettant précisément plus de présence sur le terrain). Ce processus formatif d'alternance met en œuvre collaboration, co-création de savoirs, développement individuel de sens dans les apprentissages, qui sont tout autant de caractéristiques des besoins des générations d'apprenants actuels et à venir (Prensky, 2010), que l'ère numérique a transformés dans leurs rapports au savoir et à l'enseignement/apprentissage. Si des effets constructifs de l'hybridation de la formation ont été perçus dans les processus d'enseignement/apprentissage, on remarque que peu d'études réelles se sont intéressées aux conditions d'efficience de ces types de dispositifs (Deschryver et al., 2011); ainsi, nous souhaitons déterminer à quelles conditions un dispositif de formation hybride -qui se veut innovant- peut se révéler efficient, c'est à dire porteur d'apprentissages, eux-mêmes générateurs d'un transformation, propre à la professionnalisation.

2. Cadre théorique et méthodologique : *Teach outside the box:* quand la formation à l'enseignement sort de la boîte.

L'hybridation de la formation se déploie à grande échelle dans de nombreuses instances éducatives tertiaires (Peraya et al., 2014), et présente des perspectives et des modalités innovantes qui

permettent de penser la formation différemment, nécessité produite par le contexte évoqué plus haut. L'innovation ne réside pas *stricto sensu* dans les supports technologiques, mais bel et bien dans ce qu'ils permettent de déployer dans une perspective formative et professionnalisante (Peraya, 2010), au cœur d'une modalité de formation en alternance (Vanhulle et al., 2007), visant la pratique réflexive (Perrenoud, 2001/2010). En effet, comme le soulignent Simonian et Manderscheid (2011), l'hybridation de la formation permet tout à la fois les avantages de la formation en ligne, sans en subir le principal dommage ; le désinvestissement, généré par l'absence de lien et d'accompagnement. L'environnement en ligne permet le développement des compétences par la co-construction de savoirs, leur co-production et leur ré-appropriation, favorisés par la temporalité diachronique qui permet de développer des processus réflexifs plus profonds. Les séances en présence, outre les régulations qu'elles permettent, favorisent le lien socio-affectif qui évite le décrochage, observé dans les formations exclusivement en ligne.

Dans le cas de la formation analysée ici, nous avons conçu un dispositif destiné aux étudiants ayant achevé leur formation à la didactique d'Histoire pour le secondaire I et souhaitant compléter leur diplôme pour le secondaire II. Il s'agit d'un cours d'un semestre, au printemps, hybridé à hauteur 40% d'enseignement/apprentissage à distance. Nous avons restructuré les douze séances de deux heures habituelles pour ne garder que quelques séances, et deux grandes demi-journées bloc en présence, ainsi que du temps librement géré pour les parties à distance. Les tâches demandées sont néanmoins rythmées par des délais qui structurent le temps didactique, afin que la collaboration entre pairs et la progression des apprentissages puissent être efficientes. Nous nous trouvons ici plus dans une logique de structuration par tâches et objectifs que par unités temporelles arbitraires et stables.

Comme évoqué plus haut, l'innovation ne passe ici pas uniquement par les modalités hybrides, qui mettent en œuvre une autonomie assez grande dans la gestion active des apprentissages, mais également, dans les modalités didactiques proposées (objets de formation, tâches, milieu). En effet, après avoir renforcé certains éléments de didactique de l'Histoire relativement basiques (planification, alignement curriculaire, plans d'études du secondaire II, etc.), nous avons conduit les étudiants vers des tâches métaréflexives (rapport à l'épistémologie de l'Histoire, rapport à l'enseignement de l'Histoire, situation formative et professionnelle, attentes de formation, etc.), qui baliseront par ailleurs toute la suite de la progression des apprentissages.

Suite à cela, les étudiants sont conduits dans des apprentissages autonomes à distance sur plusieurs semaines au sujet de la créativité (processus et caractéristiques, enseignement et apprentissages créatifs, implications didactiques et pédagogiques). Nous nous basons ici sur la définition de Lubart (2003) qui comprend la créativité comme la compétence de trouver des solutions nouvelles, tout en étant adaptées au contexte. Nous remarquons avec Wittorski (2008), que la professionnalisation voulue progressivement dans la formation émerge d'une volonté d'autonomisation des personnes, à qui l'on souhaite transférer non seulement l'efficacité, mais également la gestion des changements. Comme le relèvent Hofstetter et Schnewly (2009b), le terme de professionnalisation et ce à quoi il a trait est sujet à controverse, qu'il ne s'agit pas de retracer ici. Nous retenons ici comme bases de réflexion quelques éléments relativement consensuels, comme la capacité de résoudre des problèmes et d'être autonomes dans les choix, tout en travaillant en collaboration, sur la base de connaissances ajustées sur les renouvellements récents de la profession (Hofstetter et Schnewly, 2009b), le développement de compétences via l'alternance, l'alternance, la résolution de problèmes et la mobilisation de différents types de savoirs diversifiés, dans une certaine autonomie (Burdoncle, 2000). Cette transformation de savoirs en compétences se retrouve dans ce que Mayen et Vanhulle relèvent chez différents auteurs comme l'appropriation créatrice des savoirs ; le développement professionnel serait ainsi favorisé par des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de s'approprier les savoirs et savoir-faire dans le sens de plus d'autonomie, de créativité et de possibilités d'agir. Ainsi, la créativité nous apparaît ainsi comme inévitablement nécessaire dans les compétences professionnelles à développer, amenées à faire face et à s'adapter au «mouvement» (Wittorski, 2008) et au changement, dans une perspective de développement professionnel que nous venons d'évoquer comme un apprentissage créatif.

Durant cette phase d'e-learning, il leur est demandé de s'approprier des éléments de savoir en lien avec la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage, de partager leurs réflexions et leurs apprentissages

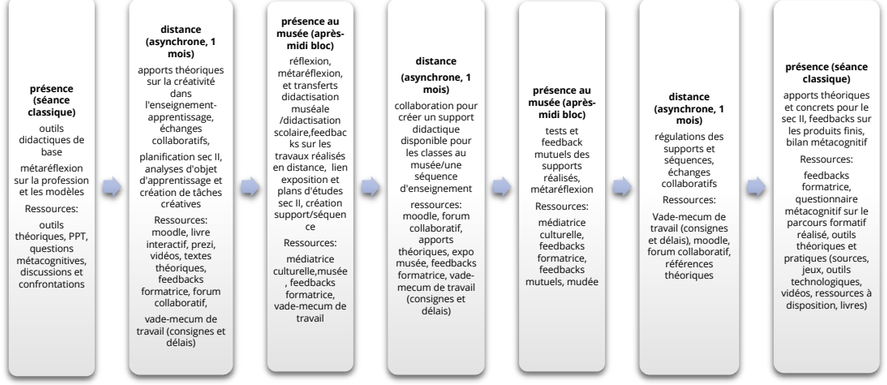
et de générer des pistes concrètes d'enseignement/apprentissages créatifs, au travers d'outils de la plateforme d'e-learning Moodle (livre interactif, forum). Nous remarquons ainsi que les types d'apprentissages générés ici, et tels que décrits dans les contextes de formation en ligne par Simonian et Manderscheid (2011) sont des apprentissages de type créatifs (Jeffrey et Craft, 2006). En effet, tant le niveau taxonomique élevé (créer), que les modalités de travail choisies favorisent l'autonomie, la collaboration, la co-construction de savoirs et la (co)-création d'un sens aux apprentissages.

Nous nous retrouvons ensuite tous, non pas en classe, mais dans un Musée d'Histoire, pour un cours bloc co-animé avec des médiatrices culturelles. Les enjeux ici sont multiples :

- comprendre les processus de transposition didactique par analogie avec la médiation culturelle des savoirs au sein du Musée;
- réaliser une transposition didactique complète en créant une séquence d'enseignement-apprentissage mettant en œuvre une sortie au Musée qui soit une réelle plus-value ;
- créer du matériel didactique prêt à l'emploi pour les classes en visite dans le Musée ;
- développer la créativité didactique, la collaboration et un modèle d'enseignement de l'Histoire innovant et créatif.

Un temps distanciel est à nouveau mis en œuvre pour achever leur processus de création didactique, puis nous nous retrouvons à nouveau au Musée pour tester et réguler le produit réalisé (régulation par les pairs, les médiatrices culturelles et la formatrice). Enfin, après avoir achevé tout le processus à nouveau à distance, nous nous retrouvons pour les derniers temps en présence afin de travailler à nouveau dans la posture métaréflexive d'une part, et amener des pistes concrètes de créativité didactique. Le processus complet présenté ici est synthétisé par le graphique suivant (fig.1):

Fig. 1: Processus du dispositif formatif hybride en alternance (présence et distance)



Dans une perspective de Recherche *Design en Education* (Classe et Schneider, 2013), nous avons conçu le dispositif, puis l'avons mis en œuvre et récolté des données en direct, puis l'avons analysé, régulé. Nous l'avons ensuite reconduit une seconde fois dans un musée différent, et nous analysons ici le résultat de ces deux éditions, toujours dans une perspective itérative. Nos objectifs sont multiples :

I. Déterminer les conditions auxquelles un dispositif hybride et innovant est efficient en termes de professionnalisation
II. Comprendre, analyser et optimiser des dispositifs de formation à la didactique de l'Histoire pertinents et efficients
III. Transformer les pratiques et habitus de l'enseignement de l'Histoire
IV. Développer la créativité didactique

Si les autres objectifs font l'objet d'une étude séparée (Terzidis, 2020), nous nous intéressons pour le présent article, à la première visée, qui concerne l'hybridation de la formation et son efficience professionnalisante.
A cet effet, nous avons utilisé une analyse croisée, en deux étapes, entre données récoltées au sein même des dispositifs étudiés, de façon immersive, et analyse typologique d'un dispositif de formation selon le modèle de Burton et al. (2011). Nous avons tenté ensuite de comprendre les liens entre les effets produits (1ère étape, données récoltées au sein du dispositif) et les caractéristiques du dispositif (2ème étape, analyse du modèle).

En premier lieu, pour déterminer finement les paramètres et les caractéristiques du dispositif étudié afin de les mettre en lien avec les effets observés, nous avons utilisé la typologie selon le modèle proposé par Burton et al. (2011), qui classent et analysent les différents types de dispositifs hybrides. Cette recherche collaborative, en s'appuyant sur l'analyse d'un grand nombre de dispositifs formatifs différents, a le mérite de recenser un grand nombre de caractéristiques et variables possibles, et ainsi proposer une taxonomie de différentes formes de dispositifs hybrides de formation pour permettre de comprendre les caractéristiques potentielles diverses de l'hybridation, et leurs effets sur les apprentissages et de la professionnalisation des étudiants. Cette étude rejoint donc nos objectifs, et permet d'utiliser des variables claires pour analyser notre propre dispositif. Les auteurs proposent six types de dispositifs :

Type 1. Dispositif centré enseignement et acquisition de connaissances
Type 2. Dispositif centré enseignement mettant à disposition des ressources multimédias
Type 3. Dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction
Type 4. Dispositif centré enseignement tendant vers le support à l'apprentissage
Type 5. Dispositif ouvert centré apprentissage
Type 6. Dispositif ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié.

Cette classification s'appuie sur différentes variables, indiquées dans le tableau plus bas (fig.2), et qui permet d'analyser les composantes du dispositif, tant du point de vue de l'enseignement que de l'apprentissage. Le lecteur intéressé pourra trouver plus de détails sur l'élaboration de ces critères chez les auteurs (Burton et al., 2011).

Puis, nous avons donc recensé de façon systématique les éléments récurrents (qui apparaissaient plus de 3 fois) et/ou significatifs (qui nous apparaissaient comme porteurs d'éléments de sens au regard de notre cadre théorique), et qui nous permettaient de répondre à notre objectif au travers de plusieurs types de données, que nous avons croisées. Nous avons donc collecté et passé en revue :

a. Nos propres observations et notes personnelles compilées durant les deux éditions du dispositif.
b. Les questionnaires d'évaluation du module rempli par les étudiants en fin de chaque module.
c. Les traces d'apprentissage des étudiants (tâches, travaux de certification), récoltées tout au long des deux modules. Ces traces, collectées dans les travaux des étudiants sont constituées notamment de la mobilisation pertinente d'outils théoriques et pratiques pour réaliser les tâches, les propos démontrant la capacité à porter un regard réflexif sur la pratique, mais également et surtout les propos démontrant la transformation des points de vue et des compétences (par exemple transformation de la compétence à créer des supports didactiques pertinents et créatifs, entre la première tâche réalisée, et la dernière).

Les données sont issues des deux éditions du dispositif qui ont pris place en 2018 et 2019. La première volée était composée de douze étudiants, la seconde de quatre étudiants. Tous sont des débutants dans l'enseignement de l'Histoire et n'ont aucune expérience ou presque du secondaire II. Les étudiants sont avisés de l'utilisation des données (anonymisées) à des fins de recherche. Nous avons donc ici souhaité faire émerger les *effets* potentiels du dispositif, observés dans les éléments significatifs et récurrents récoltés et synthétisés dans un tableau de forces et limites.

En croisant l'analyse typologique et l'analyse des données extraites du dispositif, nous avons tenté de définir les forces et limites du dispositif, et d'en tirer, selon le modèle de Recherche Design en

Education, des «règles» plus généralisantes (Class et Schneider, 2013), concernant les dispositifs hybrides de formation à l'enseignement. Nous arrivons ainsi à l'entrecroisement de deux types de variables; les caractéristiques et paramètres du dispositif, en regard des forces et faiblesses des effets formatifs.

3. Analyse, résultats et cinq commandements inversés

Dans un premier temps, nous nous sommes donc basés sur la typologie de Burton et al. (2011) pour analyser le dispositif étudié, afin de déterminer les paramètres mis en œuvre au travers de celui-ci, pour comprendre le lien entre les modalités formatives choisies et les effets recherchés. Le tableau synoptique ci-dessous détaille ces paramètres selon les critères et les indicateurs proposés par les auteurs. (fig. 2). La colonne de gauche, grisée, contient les critères tels qu'énoncés par les auteurs. La colonne de droite reprend les indicateurs qu'ils proposent, en les appliquant à notre dispositif, en précisant par des exemples concrets la description de ces indicateurs, lorsque c'était possible.

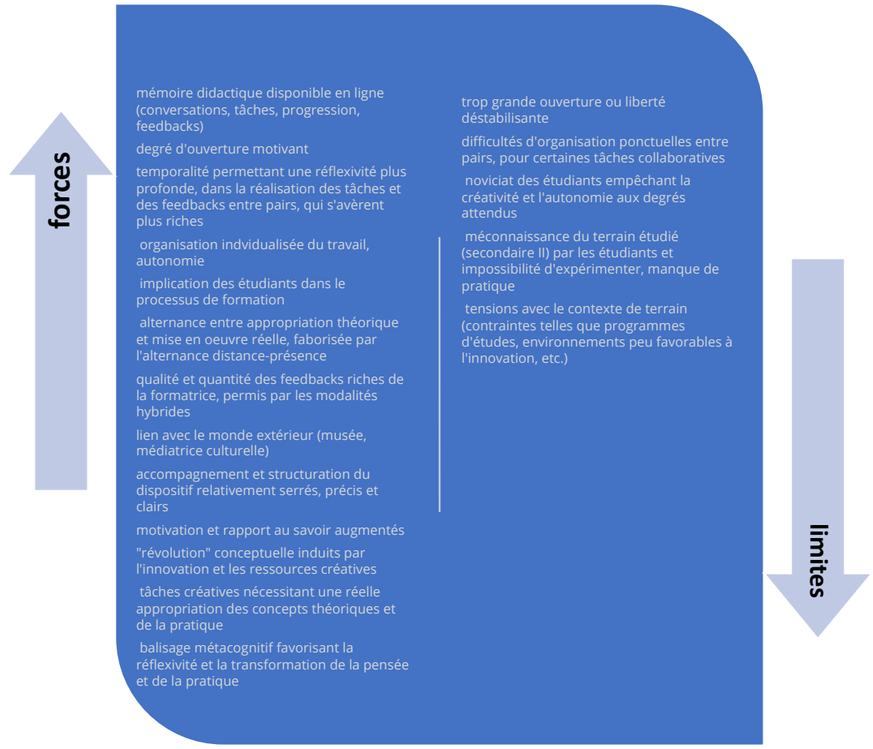
Fig. 2 : tableau synoptique des paramètres du dispositif

Type de dispositif	N.6: Dispositif «ouvert centré apprentissage» soutenu par un environnement «riche et varié» (musée, institution, outils e-learning divers et interactifs)
Articulation présence/distance	1/3 des séances sont organisées à distance, en temps librement géré (asynchrone), avec des délais d'achèvement de tâches comme leviers de temps didactique. La participation active dans les tâches en présence comme en distance est nécessaire et contrôlée (conditions de certification et relances si nécessaire)
Médiatisation	De nombreux outils d'aide à l'apprentissage, de communication et d'interaction et des ressources sont systématiquement proposées sur la plateforme Moodle pour les séances à distance comme en présence, sous différentes formes : livre interactif, forum, chat, dépôt de devoirs, hyperliens, vidéos, Prezi, PowerPoints commentés (audio), textes numérisés, documents de consignes, vade-mecum d'activité, journal de bord.
Médiation	Le dispositif implique des médiations verticales (formateur-apprenant), horizontales (apprenant-apprenant) et métacognitives, portant sur les savoirs, les tâches réalisées, le processus de formation en lui-même et la posture professionnelle. Des commentaires et questionnements sur les ressources et activités sont systématiquement sollicités chez les étudiants et exigés à quelques reprises (nombre minimum d'interventions dans un forum, par exemple.)
Accompagnement	Des feedbacks interactifs et rétroactifs sont systématiquement donnés sur les tâches réalisées, par la formatrice, oralement et par écrit. Une médiatrice culturelle liée au Musée accompagne également le processus lié au Musée. Des relances/rappels sont postés régulièrement pour pointer le temps didactiques et/ou leur avancement dans le processus d'apprentissage.
Ouverture	Les apprenants peuvent planifier et organiser leurs apprentissages librement, au sein d'un cadre temporel donné, utiliser et mobiliser les ressources et outils mis à disposition de façon auto-gérée. De nombreux paramètres peuvent être choisis ou modifiés par les apprenants (formes sociales de travail, forme des produits finis des tâches, sujets analysés, publics visés, certains délais négociables). Des ressources externes sont mobilisées sous la forme de sorties au musée, de collaboration avec des médiatrices culturelles, et l'invitation d'enseignants experts dans une séance en présence.

On constate au travers de ce tableau d'analyse synoptique que le dispositif étudié fait état de caractéristiques relativement complexes ; tant sur le plan de la médiatisation que la médiation, l'accompagnement ou l'ouverture, les modalités sont multiples et variées. Ainsi, ces traits le font s'apparenter au type de dispositif n. 6 selon la typologie mobilisée dans cette analyse, qui correspond à des dispositifs à l'ouverture maximale, centrés sur l'apprentissage (plutôt que sur l'enseignement).

Une fois le dispositif analysé en détail, et pour saisir son impact auprès des étudiants et dans les apprentissages, nous avons synthétisé l'analyse des données récoltées de façon croisée (comme précisé dans le cadre méthodologique), afin d'en déterminer les principales forces et limites. Nous avons ainsi pu remarquer des tendances relativement nettes se dessiner, que nous avons représenté par le schéma qui suit (fig.3), qui nous donne une vue d'ensemble des principaux éléments récurrents et/ou significatifs repérés dans les propos des étudiants et nos observations.

Figure 3 : tableau synoptique des forces et limites du dispositif étudié



On peut observer que les modalités propres à ce dispositif présentent un certain nombre de forces, touchant des aspects différents; cognitifs, métacognitifs, organisationnels, didactiques, motivationnels, mais également des limites plus ou moins importantes.

A partir de ce ces résultats, en croisant l'analyse des caractéristiques du dispositif (fig.2) avec l'analyse des forces et limites de son impact auprès des étudiants et de leurs apprentissages (fig.3), nous avons déduit un certain nombre de clés pour tenter de comprendre les conditions auxquelles un dispositif hybride de formation s'avère efficient en termes de professionnalisation et d'apprentissages en didactique d'Histoire.

En effet, nous pouvons remarquer que l'alternance à la fois entre appropriations théorique et mise en œuvre pratique mais également alternance entre distance et présence, en permettant une temporalité réflexive plus longue et individualisée semble favoriser la transformation des modes de pensée et d'action des étudiants, qui parlent de «révolution» conceptuelle. Cette transformation va dans le sens de la professionnalisation telle que proposée par Buysse et Vanhulle (2009).

Par ailleurs, cette alternance, de par la mise à distance et la possibilité de réflexivité plus longue, favorise des analyses entre pairs plus complexes, approfondis et impliquées, permettant des

régulations réelles et favorisant une métaréflexivité propice au développement professionnel, comme l'a démontré Vanhulle (2002) dans ses réflexions sur l'écriture comme processus de manipulation des savoirs et de leur appropriation créatrice. Ces phases d'écriture (feedbacks écrits entre pairs, questions métaréflexives, etc.), mais également les tâches complexes de création de matériel didactique sont typiquement des appropriations créatives de savoirs (Vanhulle, 2002), au travers, entre autres, l'autonomie dans la transposition didactique et les choix pédagogiques, la capacité à travailler en équipe (Hofstetter et Schnewly, 2009b), que ces auteurs pointent comme étant les caractéristiques de la professionnalisation des enseignants. De même, la mémoire didactique permise par la trace des tâches et discussions en ligne permet au formateur une évaluation continue formative et lui donne des indices d'apprentissage ou de blocages fort utiles pour formuler des feedbacks précis et complexes. Les étudiants relèvent que la collaboration entre pairs, l'accès à leurs travaux respectifs en ligne, l'échange d'idées, et les échanges riches favorisés par les discussions en ligne -mais également en présence- sont des éléments essentiels dans leur sentiment de progression et de professionnalisation.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons avancer un premier constat. Cette analyse croisée nous permet donc de comprendre que les tâches complexes, les médiations et médiatisations nombreuses et variées, l'alternance entre temps relativement longs de distance et séances en présence, et l'autonomisation voulue par ce dispositif amènent à des apprentissages permettant des premiers éléments de professionnalisation.

Ensuite, nous observons que la très grande ouverture du dispositif (type 6 selon les indicateurs de Burton et al., 2011) permet la collaboration non seulement entre pairs mais avec le monde extérieur, offrant une perméabilité du monde externe à la classe, ce que les étudiants relèvent comme un point capital dans leur sentiment de motivation et de développement d'une part, et qui est un des facteurs favorisant l'enseignement et apprentissage créatifs (Savage et Fautley, 2007). Nous remarquons également avec Jézégou (2008) que plus le degré d'ouverture est grand, plus les étudiants s'impliquent dans les apprentissages.

Nous relativisons cependant que cette implication dépend de la qualité des feedbacks proposés en retour, qui sont relevés par les étudiants comme les points culminants de leurs apprentissages, et les éléments les plus motivants pour s'impliquer dans une tâche : à l'inverse, l'absence de feedback est pointée comme un facteur de décrochage motivationnel essentiel. Il s'agit, comme le remarque Mohib (2018) de trouver un juste milieu entre autonomie et contrainte temporelle à laquelle nous ajoutons la contrainte d'exigence (quantitative et qualitative) du travail à réaliser au travers des tâches, mais également la contrainte, pour le formateur, d'assurer un accompagnement régulier et riche. De fait, Prensky (2010), relève à juste titre que dans ce genre de dispositif hybride, si c'est le travail des étudiants d'utiliser la technologie, celui du formateur est de devenir encore plus expert dans ce qui est déjà son métier : poser les bonnes questions, fournir un contexte favorable, assurer la rigueur et l'évaluation de la qualité du travail des étudiants.

Nous notons en outre toute une série de limites, très souvent générées par des peurs, qui sont elles-mêmes en lien soit avec des facteurs externes (peur du jugement des autres, de ne pas parvenir à faire le programme, aspects logistiques etc.), soit en lien avec les caractéristiques propres à ce dispositif de formation qui peut être déstabilisant de par son ouverture, ses apprentissages créatifs, son innovation. En effet, nous remarquons qu'une «trop grande liberté» est très déroutante, *a fortiori* pour des débutants, ce qui rejoint les observations de Lubart (2003). Ce dernier indique en effet qu'une certaine expertise dans un domaine est nécessaire pour être créatif. Les étudiants se disent déstabilisés par une trop grande ouverture et avoir besoin de cadrage, de modélisations, d'accompagnement relativement serré. Nos observations de leurs travaux montre en effet qu'ils peinent à créer réellement de nouvelles choses, mais qu'ils ont tendance à reproduire ce qu'ils connaissent, en jouant un peu certaines variables didactiques, et en réclamant des validations constantes. L'autonomie et l'appropriation créatrice caractérisant la professionnalisation telle que décrite dans notre cadre conceptuel semblent encore être fragiles, de par le manque d'expérience et de pratique, ce qui constitue probablement une des plus grandes limites d'un dispositif très ouvert et orienté vers la créativité. Cette limite, toutefois semble être contrecarrée en partie par un accompagnement serré, parfois explicitement demandé par les étudiants, parfois induit par les observations en cours de processus formatif.

Pour nuancer ce propos, nous notons cependant une assez nette divergence entre les deux occurrences du même dispositif, dans les capacités à innover et à s'autonomiser des étudiants, sans que nous ayons pu analyser les facteurs qui ont provoqué ces différences. Il serait fort intéressant de pouvoir étudier plus spécifiquement les agents en présence qui favorisent ou freinent, au sein d›un groupe ou individuellement, ce degré de créativité et d›autonomie variable, au-delà des caractéristiques personnelles des étudiants -qui jouent cependant certainement un rôle.

Ces différents éléments d'analyse nous ont permis de tracer des ébauches de règles que nous proposons ici sous forme de cinq commandements inversés, auxquels nous trouvons l'avantage de marquer l'esprit de façon plus frappante le lecteur, ou le formateur qui souhaite réfléchir à ses dispositifs hybrides. Ils reprennent les éléments développés ci-dessous et sont synthétisés sous forme élémentaire, en fonction de ce que l'analyse croisée nous a permis de comprendre et de constater. En pointant les limites et forces de formation découlant des caractéristiques analysés, ces commandements inversés nous proposent des pistes pour éviter les écueils potentiel d'une formation hybride (fig.4).

Fig. 4: les cinq commandements pour rater une formation professionnelle hybride



Bien évidemment, si l'on ne peut pas figer ces règles de façon péremptoire, qui varieront fonction du contexte, des objets d'apprentissages, du public d'étudiants et des évolutions sociétales, on remarquera néanmoins avec Deschryver et al. (2011), que les dispositifs hybrides et innovants nécessitent minimalement de repenser l'accompagnement. Les trois composantes relevées par les auteurs, à savoir cognitives, affectives et métacognitives, doivent être soigneusement pensées pour répondre aux besoins des étudiants qui se trouvent dans des situations d'apprentissages qui modifient ainsi le milieu didactique, et les gestes didactiques nécessaires du formateur. Nous avons par exemple observé dans cette étude que la réactivité (rapidité des feedbacks et disponibilité du formateur) était un facteur clé des étudiants pour leur engagement dans les apprentissages. La métacognition, très présente dans les tâches choisies et les feedbacks donnés, apparaît chez les auteurs comme un autre point important, qui ressort effectivement dans les propos des étudiants, et dans leurs travaux. Ceux-ci démontrent des points culminants de professionnalisation lorsqu›ils parviennent à verbaliser des forces, des limites, des apprentissages réalisés et des points d›effort à soutenir, ainsi que des peurs à dépasser. La dimension affective, quant à elle, est alimentée par le lien social établi au travers des nombreuses interactions de modalités variées, l›alternance avec les séances en présence, et les nombreuses tâches à réaliser en collaboration, soit virtuelle, soit réelle. En effet, les échanges entre pairs sont relevés par les étudiants comme des éléments clés dans leur progression professionnelle. Par ailleurs, les feedbacks nombreux sont perçus comme des éléments de lien social, qui est maintenu par une communication régulière et approfondie. Enfin, mais non des moindres, l›aspect motivationnel de l›ouverture du dispositif, des interactions avec le monde extérieur et réel, des modalités créatives, est un moteur essentiel de l›implication affective dans les apprentissages et le développement professionnel. Ces caractéristiques d'ouverture maximale, et les modalités innovantes de ce dispositif semblent donc aller dans le sens d'une potentialité formative et professionnalisante intéressante, à la mesure des conditions énoncées dans cette analyse. Les «règles» proposées dans les commandements synthétisent ces conditions, et permettent ainsi de répondre à notre question initiale.

4. Conclusions pour ouvrir une discussion

Si nous reprenons les objectifs de notre étude, nous pouvons observer -avec les limites d'une approche qualitative et non quantitative- que ce genre de dispositif hybride et innovant permet des apprentissages et un développement professionnel significatifs moyennant plusieurs éléments, qui sont les conditions répondant à notre question de recherche:

a. un cadre relativement rigoureux au sein de caractéristiques d'ouverture maximale,
b. des gestes d'accompagnement réguliers et pointus de la part du formateur,
c. une perméabilité entre appropriations théoriques et mise en œuvre pratique,
d. une perméabilité entre système classe et monde extérieur réel.
e. une disponibilité/réactivité de la personne formatrice.

Nous pouvons également relever que les caractéristiques du dispositif étudié, mettant en œuvre des modalités créatives, innovantes, métacognitives et complexes ont amené les étudiants à bousculer leurs habitus de pensée et de pratique en didactique d'histoire, et à formuler des analyses approfondies. Ils apparaissent comme impliqués dans leurs apprentissages, et motivés à entreprendre des pratiques nouvelles, toujours moyennant un accompagnement relativement serré du formateur, tant dans la sphère cognitive que celles affectives et métacognitives. Ces éléments peuvent apparaître comme des indicateurs d'une transformation propre à la professionnalisation, mais montrent la limite de l'autonomisation voulue par celle-ci : elle ne semble pouvoir se mettre en œuvre, paradoxalement, qu'au prix d'un balisage et d'un accompagnement relativement fort. On peut émettre l'hypothèse que la grande ouverture de ce genre de dispositif appelle une contre-partie pour favoriser un équilibre propice à des transformations professionnelles parfois délicates ; en effet celles-ci sont en lien avec l'affect et l'identité professionnelle, et des apprentissages encore peu stabilisés, ainsi qu'une expérience faible des étudiants. Ceux-ci restent fragiles dans leur détermination à mettre en œuvre un enseignement plus créatif, pour des raisons qui sont la plupart du temps des peurs, comme celles de ne pas avoir le temps de mettre en place des pratiques innovantes tout en respectant le programme imposé, d'être mal jugés, d'être empêchés par des habitus de terrain lents à évoluer. En ce sens, et pour répondre à nos objectifs de transformations des pratiques et de développement de la créativité, il nous apparaît

ainsi à la suite de cette étude, que des efforts seront à développer pour réduire ces freins. Ceux-ci sont à mener tant dans les dispositifs de formation pour pallier ces peurs, que sur le terrain, en étroite collaboration avec les enseignants, les praticiens formateurs, les établissements et directions, pour permettre des changements et des conditions favorables au changement et amenuiser peu à peu les facteurs environnementaux qui les brident.

Que ce soit dans les gestes didactiques à fournir par le formateur, autant que dans la scénarisation hybride et sa didactisation ou les efforts de réassurance des étudiants et de collaboration avec le monde extérieur à la formation, on constate au travers de cette étude que l'efficience professionnalisante d'un tel dispositif hybride est fonction de la qualité du travail du formateur. Il apparaît donc de façon évidente que le scénario parfois évoqué ou fantasmé de la disparition du formateur à la faveur de la machine est une angoisse infondée, car il ressort de nos observations qu'un tel dispositif nécessite exactement le contraire. Il appelle une expertise et une qualité d'accompagnement et de transposition didactique de la part du formateur, conditions *sine qua non* pour des apprentissages réels, qui apparaissent comme de plus grande profondeur et complexité, impliquant davantage les étudiants. Nous conclurons avec une question légèrement provocatrice, qui met en exergue un questionnement autour de la formation et des pratiques des formateurs eux-mêmes. A la base -ou presque- de la chaîne de l'Education, leur professionnalité n'est donc pas un enjeu mineur ; elle n'est pourtant que peu discutée, ce qui est pour le moins étonnant. Et si, donc, la professionnalisation des étudiants passait par la qualité de la professionnalisation des formateurs ?

Références bibliographiques

Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis,* 3(4), 4-12.

Boëton, M. (2013). La génération Y, une classe d'âge façonnée par le Net. *Études*, *419*(7), 31-41.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, *35*(1), 117-132.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 5-14.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoir, 9(1), 69-96.*

Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives. Recherches en éducation, 5*(11), 225-242.

Capron Puozzo, I. (2014). La créativité, un levier pour l'apprentissage de petite poucette. *Prismes: revue pédagogique HEP Vaud, 20*, 44-45. Récupéré sur: http://hdl.handle.net/20.500.12162/958

Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Education: vers une nouvelle approche ? *Frantice. net*, *7*, 5-16.

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., et Villiot-leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? In : *Actes du 23e Colloque de l'Admée-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*. Paris : Université Paris Descartes. Récupéré sur: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668

Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp. 29-51). De Boeck.

Jeffrey, B and Craft, A (2004, March) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, *30*:1, 77-87

Jeffrey, B. et Craft, A. (2006). Creative learning and possibility thinking. *Creative learning practices: European experiences*, 73-91.

Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, (1), 97-115.

Kiraly, D. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Londres: Routledge.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin

Mayen, P. et Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail. *L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters, L'évaluation, levier du développement professionnel*, 225-236.
Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (dir.). *Médiations* (p. 33-48). CNRS.
Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, (e-301), 15-34.
Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur
Perrenoud, Ph. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) Alternance et complexité en formation, p. 20-27. Éditions Seli Arslan.
Piot, T. (2009). *Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui?* Questions Vives. Recherches en éducation, 5(11), 259-275.
Prensky, M. R. (2010). Teaching digital natives: Partnering for real learning. Corwin Press.
Fautley, M. et Savage, J. (2007). Achieving QTS Cross-curricular Strand: Creativity in secondary education. Learning Matters
Senge, P. (2000). Classic work: The leader's new work: Building learning organizations. *Knowledge management: Classics and contemporary works*, 19-52.
Simonian, S. et Manderscheid, J. C. (2011). Formation à distance et hybridation. Entretien avec Jean-Claude Manderscheid réalisé par Stéphane Simonian. *Recherche et formation*, (68), 121-124.
Terzidis (2016). *Teach different! Créativité et enjeux de professionnalisation des enseignants de demain ; mais que fait la formation? L'exemple d'un dispositif de formation au sein de la HEP Vaud.* Mémoire de Master of Advanced Studies en Sciences de l'éducation, Universités de Genève, Lausanne, Fribourg.
Terzidis, A. et Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada), 43*, 124-153.
Terzidis (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habitus de l'enseignement de l'Histoire: une Recherche Design en Education en didactique de l'Histoire au secondaire II. Didactica Historica. *Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire.* 6/2020
Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155.
Vanhulle, S., Merhan, F., et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation,* p. 7-45. De Boeck.
Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 29*(29), 123-143.
Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales,* (101), 105-117.

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR L'UTILISATION DE L'ANNOTATION VIDÉO DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANT-E-S DU SECTEUR PROFESSIONNEL : UN OUTIL D'AIDE À L'ALTERNANCE ?

Elena Boldrini Alberto Cattaneo & Alessia Evi-Colombo
Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale - Lugano

Résumé
Dans le domaine de la formation des enseignants en alternance, l'exploitation de la vidéo pour l'analyse des pratiques pédagogiques est une méthode de formation bien établie pour favoriser la réflexion sur les pratiques et les routines professionnelles et améliorer l'enseignement. Bien que la vidéo soit utilisée depuis longtemps dans ce type de formation, on considère que la valeur et l'utilisation de l'annotation vidéo des situations réelles vidéo-enregistrées devraient être explorées particulièrement dans le contexte de la formation des enseignants du secteur professionnel, qui a lieu en cours d'emploi. L'étude présentée est une expérience pilote à cet égard dans le domaine de la formation de base des enseignants du secteur professionnel dans le contexte duquel peu d'études ont été réalisées sur l'utilisation de l'annotation vidéo pour la formation des enseignants. Un programme de formation de deux ans utilisant l'annotation vidéo a été évalué et analysé. Les dimensions étudiées sont les perceptions des enseignants sur l'utilité, l'acceptation et la durabilité de la vidéo-annotation dans l'analyse des pratiques didactiques. Les résultats montrent une très bonne acceptation et utilité de l'annotation vidéo pour la réflexion sur la pratique et pour fournir des retours d'information. Les implications pour l'intégration d'un programme structurel d'analyse des pratiques basé sur l'annotation vidéo sont présentées.

Mots-clés : annotation vidéo ; analyse des pratiques ; alternance ; formation des enseignants ; formation professionnelle ; didactique par situations.

Introduction

Différents chercheurs ont reconnu la vidéo en général comme un support efficace pour analyser, réfléchir et - par conséquent - améliorer les pratiques professionnelles (p. ex. Avsar et al., 2015 en médecine ; Tripp et Rich, 2012 dans la formation des enseignants).

Le développement des compétences professionnelles exige en fait une réflexion constante et explicite sur l'action (p. ex. Kember et al., 2008), une prise de conscience des routines et des schèmes d'action (Perrenoud, 2012 ; Altet, 2012) afin de consolider des routines efficaces, de développer les connaissances sur les actions, de reconnaître les améliorations nécessaires pour améliorer l'efficacité du comportement professionnel (Saedon et al., 2012), avec l'intention finale d'atteindre une norme donnée et la performance prévue (Voerman et al., 2012).

La réflexion sur l'action peut être encouragée en recevant des feedbacks formatifs fournis par un agent tel qu'un pair, un tuteur ou un collègue expérimenté, et progressivement par des feedbacks auto-générés (Brinko, 1993).

Dans une approche de Didactique par Situations (Boldrini et al., 2014 ; Ghisla et al., 2013), l'analyse réflexive de situations authentiques enregistrées sur vidéo vécues par des professionnels constitue un moyen précieux pour favoriser à la fois les feedback fournis par des autres et l'auto-observation par le professionnel lui-même, assurant ainsi le développement de compétences observationnelles sur ses propres actions réelles. Ce processus peut en outre être renforcé par l'utilisation de la vidéo comme outil d'aide aux retours d'information ciblé, concrète et situationnel fondé sur des données probantes (Brinko 1993 ; Fukkink et al., 2011).

Dans le domaine de la formation des enseignants de différents niveaux (primaire et secondaire) et types (en cours d'emploi et avant l'emploi), l'exploitation du support vidéo pour l'analyse des pratiques pédagogiques est une méthode de formation bien établie tout comme dans les autres professions (Colasante, 2011 ; Bonaiuti, 2012 ; Gaudin et Chaliès, 2015).

À cet égard, la recherche a souligné les valeurs ajoutées de cet outil, car il permet a) de faciliter l'accès à une situation authentique dans sa complexité et richesse ; b) de pouvoir observer à un rythme plus lent les interactions et les actions de la classe qui n'auraient pas été envisagées autrement en raison de la grande quantité d'informations que le sujet gère dans la pratique ; c) de sélectionner des parties et des extraits précis dans une situation plus complexe et de développer la capacité à réfléchir sur une façon plus ancrée sur les faits (Tripp et Rich, 2012), d) enfin, regarder la vidéo augmente les possibilités de connectivité et d'alternance entre la pratique professionnelle (enseignement) et la formation (Gaudin et Chaliès, 2015 ; Gremion, 2018).

En ce sens, l'apprentissage en alternance devient possible en considérant la vidéo comme un support - un « objet frontière »/boundary object (Akkerman et Bakker, 2011 ; Star et Griesemer, 1989) - utile pour transférer une situation du contexte professionnel (Filliettaz, 2019), réellement vécue et authentique dans un contexte de formation comme celui de la formation des enseignants (puisque celle-ci se déroule dans un cadre d'alternance), évitant ainsi le risque de juxtaposition entre différents contextes d'apprentissage (Filliettaz et Trebert, 2015) et développant une forme de concordance didactique et épistémologique entre l'expérience vécue et son savoir situé et le savoir codifié, ainsi qu'entre les lieux d'apprentissage respectifs.

L'utilisation de la vidéo - dans le cadre d'un dispositif de formation structuré tel que celui présenté ici – est conçue comme un objet de transition entre le contexte de la pratique et celui de la formation et comme un objet de réflexion partagée, semble donc constituer une réponse suffisamment large aux défis apportés par l'alternance des formations : l'analyse des vidéos et une élaboration partagée par les enseignants en formation sur la base d'un travail de référencement (Gremion, dans ce numéro) permet de dépasser la traditionnelle séparation et fragmentation des différentes formes de savoir (pratique, situé et théorique) (Veillard, 2012), entre les différents lieux de travail et de formation et entre l'apprentissage formel et informel (Mayen, 2012). Par ailleurs, la définition d'un parcours de

réflexion et de partage de situations professionnelles soutenu par la vidéo a pour but de permettre un accompagnement des enseignants en alternance afin que la tâche d'opérer le transfert entre leur pratique professionnelle et la formation ne soit pas laissée à eux-mêmes de manière autonome (Tilman, 2012), mais soit proposée de manière structurelle par la formation.

Bien que la vidéo soit utilisée depuis longtemps pour saisir des épisodes de *microteaching*, illustrer des cas et des pratiques en salle de classe et passer en revue les pratiques d'enseignement, les développements récents sur les outils d'annotation vidéo peuvent aider à étendre et à augmenter les possibilités de visionnement de la vidéo. De tels outils rendent possible la documentation de la pratique et appuient l'auto-analyse à l'aide de « preuves » vérifiables. En fait, la vidéo-annotation est un outil flexible qui nécessite une compétence minimale en montage vidéo pour insérer et partager des commentaires et des notes, et elle permet :

a. d'écrire et commenter des processus directement dans la vidéo, renforçant ainsi la réflexion sur le processus d'action (Boldrini et Cattaneo, 2013) ;
b. l'auto-analyse et l'hétéro-analyse de la part des différents acteurs (pairs, mentors, etc.) à distance sur une même situation spécifique produite en classe (Boldrini et al., 2019) ;
c. la possibilité d'avoir accès à des rapports de feedbacks et d'analyse pour mener une réflexion globale sur sa pratique.

Aujourd'hui, une large gamme d'outils d'annotation vidéo est disponible (Picci et al., 2012 ; Rich et Hannafin, 2009), en ligne et hors ligne, fournissant des solutions de modélisation ou des possibilités d'analyse de scénarios pédagogiques authentiques, se révélant ainsi être un outil flexible pour différents usages professionnels. (Cattaneo et al., 2018 ; Sauli et al., 2018).

Depuis que Rich et Hannafin (2009) ont publié leurs travaux sur l'annotation vidéo comme technologie de scaffolding, de structuration et de transformation de la réflexion des enseignants, de nombreuses études, quoique limitées, ont exploré ce domaine de recherche. Dans leur étude, Torregosa et al. (2017) ont montré que, de 2009 à 2017, le nombre d'études sur la vidéo-annotation et la formation des enseignants a augmenté, mais ces études sont encore rares, surtout si l'on considère le domaine spécifique de la formation des enseignants du secteur de la formation professionnelle. Dans le même ordre d'idées, Picci et al. (2012) et Calvani et al. (2011) ont souligné qu'il est pertinent de recueillir à la fois des données empiriques sur la perspective des enseignants quant à leur utilisation de l'annotation vidéo et sur leurs implications pour leur capacité d'autoréflexion et leurs interactions avec des pairs.

Cette étude vise donc à contribuer à combler les lacunes des connaissances relatives à l'utilisation de l'annotation vidéo, ses possibilités techniques et pédagogiques (Evi-Colombo et al., 2020) dans la formation professionnelle des enseignants, avec un accent particulier sur les enseignants en emploi, tout en ayant travaillé sur un scénario pédagogique caractérisé à la fois par une analyse collaborative et individuelle des situations authentiques d'enseignement.

1. Contexte de l'étude

En Suisse, une loi fédérale réglemente la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnelle, y compris les enseignants du degré secondaire II et du tertiaire professionnel. La loi sur l'enseignement et la formation professionnelle indique que les enseignants suivent la formation alors qu'ils sont déjà employé-e-s dans des écoles.

Cela signifie que la formation des enseignants est organisée sur l'alternance de la formation et de la pratique professionnelle dans les écoles. Dans ce contexte, l'alternance entre la pratique réelle dans les écoles professionnelles et les cours de formation devrait être exploitée comme une occasion de travailler sur le lien entre situations authentiques et apports de connaissances déclaratives et procédurales, dans une perspective de Didactique par Situation (Boldrini et al., 2014), favorisant ainsi l'intégration des savoirs situatifs et savoirs disciplinaires.

En ce sens, là où la formation se joue dans le cadre de temps et d'espaces multiples (contextes professionnels, scolaires, familiaux, personnels, etc.) (Maubant, 2013), la formation en alternance permet de « mettre ensemble et en sens des moments autrement séparés » (Pineau, 2000, p.122) qui peuvent à leur tour générer des compréhensions profondes et des « instants féconds » pour l'apprentissage, à condition qu'un dialogue soit instauré entre ces différents contextes (Roger, 2014).
A l'IUFFP (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale) où l'étude a été développée, le cursus complet de formation des enseignants de formation professionnelle à titre principal (filière Diplôme) se caractérise par un cursus de trois ans (6 semestres) à temps partiel (1800 heures de formation pour un total de 60 ECTS) composé de différents types de modules (au total, 9 modules). Plus précisément, 7 modules visent à développer des compétences spécifiques du profil de l'enseignant (structuration des séquences de formation, évaluation des résultats d'apprentissage, collaboration au sein de l'institution scolaire, gestion de la communication en classe, etc.). Les autres modules de formation couvrent l'ensemble du programme de formation. Ils visent à apporter aux enseignants un développement transversal de leur professionalité et de leur identité. Ces modules se terminent par l'évaluation de la pratique en classe et la rédaction d'un travail de Diplôme menée en fonction des intérêts et des préoccupations pédagogiques de chaque enseignant-e. Au sein des modules transversaux, il existe également un encadrement individuel et personnalisé, c'est-à-dire – entre autres – des visites en classe par des mentors experts, par des didacticiens disciplinaires ou par des maîtres d'enseignement de l'IUFFP, dans le but ultime d'encourager la réflexion de l'enseignant-e sur ses pratiques et - sur cette base - de développer davantage leurs compétences.

En outre, dans ce cadre, les enseignants peuvent profiter d'un nombre limité de visites en classe et d'occasions de recevoir et de donner directement leur avis sur les pratiques pédagogiques. Dans cette perspective, certaines innovations du programme de formation ont été envisagées et testées afin d'offrir aux enseignants des occasions plus fréquentes et plus directes pour recevoir des commentaires sur leur pratiques didactiques grâce à l'aide de la vidéo et de l'annotation vidéo.

2. Objectifs

Sur cette base, les auteurs ont développé une étude pilote dans le cadre de la formation diplômante des enseignants de la formation professionnelle à l'IUFFP[1] et en particulier dans le module transversal conduisant à l'évaluation finale de la pratique pédagogique. L'étude présente un premier projet exploratoire sur l'utilisation d'un outil d'annotation vidéo pour l'analyse individuelle ou collaborative de situations d'enseignement authentiques, avec l'intention finale d'en évaluer les effets et l'appréciation, afin qu'il puisse être adapté, développé et inclus dans le cursus de formation de manière structurelle.

En d'autres termes, l'étude visait d'abord à tester la faisabilité - en termes d'utilité perçue, d'acceptation et de durabilité - du modèle pédagogique à intégrer progressivement dans le programme de formation des enseignants, en tant que dispositif favorisant l'intégration des expériences professionnelles dans le cours de formation. Deuxièmement, le projet pilote visait à évaluer l'impact de l'annotation vidéo sur la capacité de réflexion des enseignants, ainsi que les effets de l'utilisation de la vidéo-annotation sur la qualité et la quantité des rétroactions réciproques entre enseignants participants et sur leur propre pratique. Dans ce texte, les auteurs se concentreront sur l'analyse et la discussion du premier objectif.

3. Participant-e-s

36 enseignants de formation professionnelle ont fait partie de deux groupes de diplômes différents (18 enseignants chacun) et ont tous terminé leur formation en juin 2018. Les deux groupes étaient composés d'enseignants de branches professionnelles et d'enseignants de maturité professionnelle. Pour chaque groupe, les participant-e-s ont été divisés selon deux modalités en fonction de leurs préférences, mais en tout cas avec l'indication d'un maximum de 10 participant-e-s pour chaque modalité. La moitié de l'échantillon (18 participant-e-s) a fourni des commentaires et a procédé à une auto-observation des leçons enregistrées sur vidéo à l'aide de l'annotation vidéo. Les autres participant-e-s (18 enseignants) ont fourni des feedbacks et ont mené la tâche d'auto-observation en rédigeant un rapport basé sur des activités d'observation directe dans la classe de leurs pairs (observation mutuelle) et de leurs propres leçons.

[1]. Il faut noter que les auteurs ont été directement impliqués dans la formation en tant que maitres d'enseignement du séminaire.

4. Comment se déroule le dispositif

Les enseignants ont suivi un programme de formation sur quatre demi-journées réparties sur quatre semestres, pour un total de 16 heures de présence et environ 25 heures de travail individuel. Le cours comprenait d'abord trois activités de feedback hétéro directes (les enseignants travaillaient en duos) sur les situations d'enseignement de leurs collègues, et enfin une activité d'auto-analyse sur leur propre leçon.
Plus en détail et comme le montre la figure 1, les participant-e-s ont pris part à un schéma de formation dans lequel les activités sont dispensées en présence (4 séminaires), et les activités d'analyse en mode d'apprentissage à distance (3 activités d'analyse dans les intersessions). Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons l'ensemble du programme.

Lors d'une première rencontre, en plus d'une présentation du contrat pédagogique et éthique, en séance plénière, le participant-e-s ont analysé la vidéo d'une leçon donnée par un enseignant non présent dans le groupe de formation, puis défini comme « enseignant inconnu ». L'objectif était d'identifier les activités récurrentes qu'un enseignant accomplit normalement dans sa pratique et de définir en commun une liste d'environ 10 à 15 activités didactiques (par exemple, donner un feedback aux élèves, introduire la leçon, etc.). À partir de cette liste, qui servira de guide pour l'ensemble du cours, nous avons commencé par l'analyse des deux premières activités (c.-à-d. l'introduction de la leçon et le feedback formatif aux étudiant-e-s). On a demandé à chaque enseignant-e de regarder une vidéo sur le sujet, toujours d'un enseignant inconnu, et d'identifier les éléments sur lesquels fournir des retours d'information (l'identification des éléments a été effectuée par annotation vidéo dans la modalité d'annotation vidéo ou par annotation sur papier dans l'autre modalité). Les commentaires ont ensuite été partagés et discutés au sein du groupe. À ce stade, un apport théorique a été donné sur la façon de fournir efficacement un feedback à un collègue, en suivant les recommandations de Hattie et Timperley (2007) et de Brinko (1993).

À la fin de la première rencontre, les participant-e-s ont été préparé-e-s à la tâche pour la période de l'intersession : les enseignants ont défini collégialement deux activités sur lesquelles concentrer leur attention pour l'observation et le feedback à fournir durant cette période . Les participant-e-s ont ensuite été réparti-e-s en binômes. Chaque enseignant-e travaillant dans la modalité vidéo a enregistré une partie d'une de ses propres leçons dans laquelle les activités définies ont été réalisées ; la vidéo de chaque enseignant-e a été insérée dans un logiciel d'annotation vidéo, afin que chaque personne du binôme puisse écrire pendant une *online session* des feedbacks à son collègue et vice versa (Figure 2). Lorsque les deux enseignants avaient fait leurs commentaires, l'un des deux maîtres d'enseignement du cours écrivait alors les siens. Selon les indications méthodologiques données, le retour d'information a été structuré selon trois composantes principales : une partie descriptive (les éléments observés), une partie interprétative et une partie axée sur les alternatives d'action possibles. Dans la modalité de l'observation mutuelle, les participants ont suivi la même procédure, à l'exception de l'utilisation d'un logiciel d'annotation vidéo pour le partage des commentaires. Ils travaillaient également en binômes et pendant les intersessions, ils observaient la leçon d'un collègue en classe. Le feedback sur la leçon observée a ensuite été présentée dans un rapport écrit sur les points principaux de l'observation.

Lors du deuxième séminaire en présence (qui a eu lieu le semestre suivant), les analyses réalisées ont été partagées et généralisées afin de définir des bonnes pratiques en ce qui concerne les activités sélectionnées. Ensuite, deux autres activités d'enseignement ont été identifiées à partir de la liste et ont été observées pendant la période suivante.

Lors du troisième séminaire, les analyses et les feedbacks de l'intersession ont été partagés et consolidés dans des lignes conductrices de bonnes pratiques.
Avant le dernier séminaire, chaque enseignant a autoanalysé sa propre pratique, en se concentrant sur deux autres activités d'enseignement et sur une section plus longue d'une leçon (20 minutes).

Lors du dernier séminaire, les résultats de l'auto-analyse ont ensuite été thématisés dans le groupe et finalement tous les participants ont effectué l'analyse d'une leçon entière par un enseignant inconnu : cette dernière analyse devait servir de mesure finale du programme. Un questionnaire en ligne sur la

satisfaction et l'utilité perçue a été soumis à la fin de la séance.

Ce programme se caractérise par un plan de progression, allant de l'hétéro analyse à l'auto-analyse, et de l'analyse d'actions spécifiques à des actions didactiques plus longues.

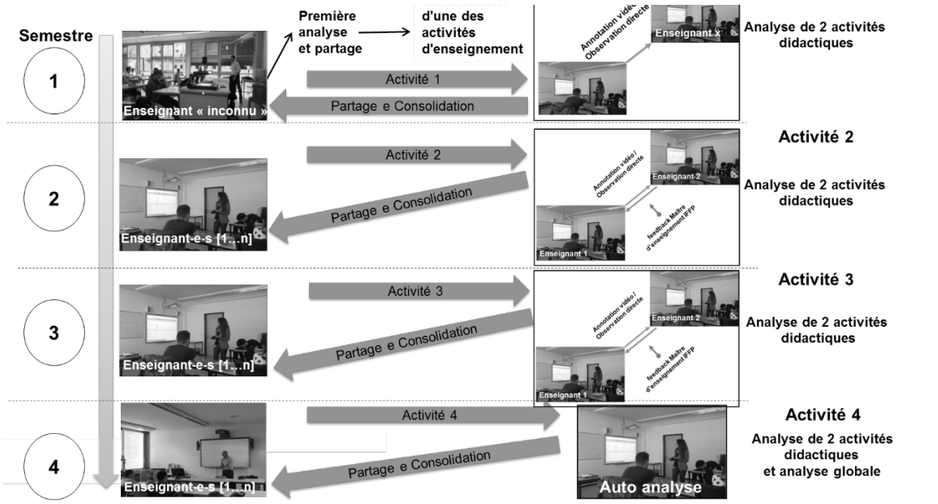


Fig. 1 Le modèle global du séminaire.

Le logiciel d'annotation vidéo utilisé dans le programme s'appelle ivideo (www.ivideo.education). Il permet aux utilisateurs de transformer des vidéos traditionnelles en vidéos interactives, grâce à des hyperliens (appelés *points actifs*) qui enrichissent les vidéos avec du matériel multimédia supplémentaire et des annotations synchronisées avec les segments spécifiques de la vidéo. Ces annotations peuvent être privées ou, comme dans le cas des sessions en ligne créées dans le cadre de cette formation, partagées avec les membres d'un groupe défini (dans ce cas, le collègue du binôme et les maîtres d'enseignement). Comme le montre la figure 2, les annotations apparaissent sur la partie droite de l'écran vidéo, sous la forme de commentaires générés à la fois par les pairs et par le maître d'enseignement.

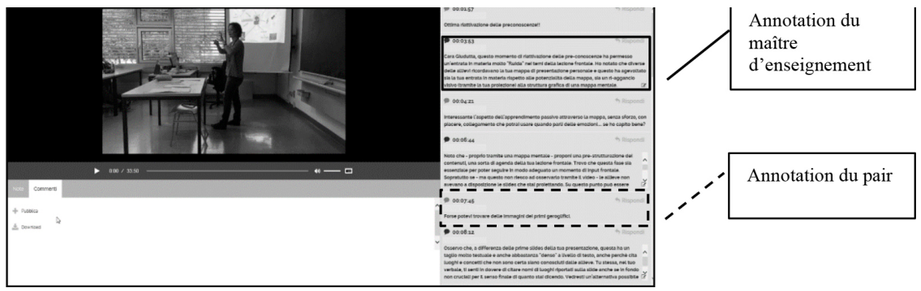


Fig. 2. Le logiciel ivideo et la fonctionnalité d'annotation vidéo.

5. Données recueillies

Partant des objectifs découlant du caractère exploratoire de l'étude, les auteurs ont cherché, en premier lieu, à vérifier l'acceptabilité, l'utilité et la durabilité du programme de formation en termes de développement des compétences didactiques et de développement de la compétence réflexive sur la pratique. Les dimensions d'utilité, d'acceptabilité et de durabilité sont comprises ici comme des éléments complémentaires visant à une évaluation globale du dispositif de formation (Tricot et al., 2003). Cela s'est fait au moyen d'un questionnaire en ligne soumis à tous les participants lors du dernier séminaire et d'une discussion entre les participant-e-s au cours et les maîtres d'enseignement. Le questionnaire comportait 22 questions, dont 11 étaient des questions ouvertes et 11 des questions fermées. Dans les questions fermées, des énoncés avec réponses à l'échelle de Likert (de -3 : complètement en désaccord, à +3 : complètement d'accord) ont été proposés.

Le questionnaire était divisé en 4 parties principales. La première partie était consacrée à la perception de l'utilité par rapport au programme de formation ; la deuxième partie portait sur l'utilité et la facilité d'observation d'une pratique d'enseignement et de rétroaction ; la troisième partie était consacrée aux processus de travail (temps investi, processus de rédaction, etc.) et aux résultats (résultats d'apprentissage et évaluation finale de l'expérience) ; en dernière partie, des questions étaient posées sur les avantages et limites perçus dans les deux modalités proposées, et les étudiant-e-s ont pu faire des suggestions pour développer encore le programme de formation.
D'autres données ont été recueillies en ce qui concerne l'analyse de la leçon de l'enseignant inconnu (mesure finale) et en ce qui concerne la quantité et le type des feedbacks échangés dans les deux modalités de travail entre les participants (mesure du processus).L'analyse de la qualité des commentaires mutuels entre les participant-e-s s'est basée principalement sur la quantité de composantes descriptives, interprétatives et d'alternatives d'action, inspirées des catégories de Hattie et Timperley, comme cela a déjà été appliqué par les auteurs dans une étude sur l'analyse des pratiques professionnelles infirmières (Cattaneo et al., 2020), et les composantes qui peuvent être rattachées, entre autres, aux différents seuils de réflexion résumés par Gremion (Gremion, 2016).

Comme mentionné précédemment, dans la présente contribution, les auteurs se concentrent sur les résultats obtenus à partir du questionnaire en ce qui concerne l'acceptabilité, l'utilité perçue et la durabilité du programme, dans le but d'évaluer ses conditions d'efficacité et les aspects à développer afin que ce séminaire soit régulièrement mis en œuvre dans le programme de formation.

6. Résultats

Utilité. D'une manière générale, les résultats concernant l'utilité du programme de formation sont positifs. Les enseignants ont déclaré être d'accord avec l'utilité générale du programme avec une moyenne de 2,14 (SD=.640) ; en outre, les enseignants pensent que le séminaire leur a permis d'améliorer leur pratique pédagogique (M=2,17, SD=.69) et surtout, ils sont fortement d'avis que le séminaire leur a permis de développer leurs compétences en réflexion dans leur propre pratique et routine pédagogiques (M=2,33, SD=.67).

L'idée d'avoir développé une méthode d'analyse (M=1,92, SD=0,94) et une méthode réutilisable dans le futur (M=1,69, SD=1,12) est moins significative, mais néanmoins positive.
Cet aperçu n'est pas différencié selon les deux modalités de travail : ceux qui ont travaillé avec annotation vidéo et ceux qui ont travaillé avec l'observation en classe de leur collègue ont déclaré une satisfaction générale envers le programme (Tableau 1.), sans montrer de différences statistiques entre les conditions (*Independent samples* T-Test).

Tableau 1. Résultats sur l'utilité perçue selon la modalité de travail.

Je pense que le programme de formation …	Modalité de travail	N	M	Écart-type
… a été utile	Annotation vidéo	18	2.17	.707
	Observation directe	18	2.11	.583
… m'a permis d'apprendre à enseigner.	Annotation vidéo	18	1.94	1.056
	Observation directe	18	1.94	.539
… m'a aidé à améliorer ma pratique de l'enseignement.	Annotation vidéo	18	2.11	.832
	Observation directe	18	2.22	.548
… m'a permis de développer ma capacité de réflexion sur ma pratique.	Annotation vidéo	18	2.28	.752
	Observation directe	18	2.39	.608
… m'a permis d'apprendre une méthode d'analyse	Annotation vidéo	18	1.67	1.188
	Observation directe	18	2.17	.514
… m'a enseigné une méthode que je peux aussi utiliser à l'avenir.	Annotation vidéo	18	1.44	1.504
	Observation directe	18	1.94	.416

Auto et hétéro observation. En termes d'utilité de l'observation par les pairs, il y a eu une perception positive (M=2,33, SD=.59) ; encore plus en ce qui concerne la possibilité d'observer les pratiques d'enseignement des pairs (M=2,44, SD=.61). Il est intéressant de noter que les participant-e-s ne sont guère d'accord avec la croyance que l'auto-observation est plus puissante et plus utile que l'observation de collègues (M=.033, SD=1.87). Néanmoins, ils considèrent que l'auto-observation et

l'auto-analyse sont plus difficiles que l'hétéro observation (M=1,56, SD=1,68). C'est probablement la raison pour laquelle ils s'accordent sur le passage de l'auto-observation à l'hétéro observation (« avoir eu la possibilité d'observer la pratique de mon collègue a facilité l'auto-observation », M= 1.75, SD=.99).

Tableau 2. Résultats sur l'hétéro et l'auto-observation selon modalité de travail.

	Modalité de travail	N	M	Écart-type
Il a été utile de recevoir une rétroaction écrite d'un collègue.	Annotation vidéo	18	2.22	.647
	Observation directe	18	2.44	.511
L'observation de la pratique d'enseignement des collègues a été utile.	Annotation vidéo	18	2.39	.608
	Observation directe	18	2.50	.618
Le fait d'avoir eu l'occasion d'observer un collègue avant de m'observer moi-même a facilité l'auto-observation.	Annotation vidéo	18	1.50	1.150
	Observation directe	18	2.00	.767
L'auto-observation a été plus difficile que l'hétéro observation.	Annotation vidéo	18	1.00	1.847
	Observation directe	18	2.11	1.323
L'auto-observation a été plus utile que l'hétéro observation.	Annotation vidéo	18	.39	1.883
	Observation directe	18	.28	1.904

En divisant cette analyse sur la base des deux modalités (tableau 2.), aucune différence statistique spécifique n'est apparue (Test T sur des échantillons indépendants). En tout état de cause, il est important de souligner que la seule différence statistique concerne le point « L'autoobservation a été plus difficile que l'hétéro observation » : les enseignants qui ont pratiqué l'annotation vidéo ont perçu l'auto-observation comme moins difficile, car ils la considéraient comme l'occasion de voir leur pratique et de diriger leurs réflexions sur celle-ci (M_AnnotationVidéo=1.00, SD=1.85 ; M_ Observationdirecte=2.11, SD=1.32) ; t(34)=-2.075, p=046). En d'autres termes, les enseignants en condition d'observation directe ne disposaient pas d'un support pour relier leur analyse à leur propre pratique, révélant ainsi la difficulté d'auto-réfléchir sur leur propre pratique sans éléments concrets sur lesquels fonder *a posteriori* des considérations fondées sur des preuves. En général, sur ces items reliés à l'auto et à l'hétéro observation, on constate que la modalité d'observation directe obtient des scores légèrement plus élevés. Ceci est probablement dû au fait que les observations en classe étaient plus riches que celles en modalité vidéo et donc considérées un peu plus utiles.

Processus de travail et résultats perçus. En ce qui concerne le temps moyen investi dans le programme, la cohorte d'enseignants en annotation vidéo et la cohorte d'observation directe en classe ont consacré un temps radicalement différent à leurs tâches. Pour chaque séance d'analyse et de rétroaction (auto-analyse et hétéro analyse), ceux qui ont travaillé dans le cadre de la modalité d'annotation vidéo ont indiqué un investissement moyen d'une heure et demie de travail (M=83,82 minutes, SD=54,10) ; par contre, ceux qui ont observé directement une leçon en classe d'un collègue ont dû investir plus de 4 heures en moyenne de travail. Cela était dû au temps de déplacement consacré pour se rendre à l'école du collègue, au fait que l'observateur est resté dans la classe pendant toute la durée d'une unité d'enseignement de 45 minutes, et parce que la rédaction du rapport a nécessité la prise de notes et le recours à la mémoire pour se rappeler de ce qui avait été observé. (M=283,24, SD=134,90). Les valeurs de l'écart-type montrent dans tous les cas une grande variabilité dans le temps investi dans les deux modalités, probabilité due au niveau différent d'approfondissement de l'analyse réalisée et aux différentes conditions organisationnelles.

Néanmoins, l'évaluation globale de l'investissement de temps a été bonne. En ce qui concerne le groupe qui a fait des annotations vidéo, 16 des 18 participant-e-s ont indiqué que le rapport coûts-avantages de l'apprentissage était positif. Dans 3 cas, il a fait état d'une charge critique en termes de temps consacré à la gestion des fichiers vidéo et à la préparation du tournage en classe (formulaire de consentement à remettre aux élèves).

Dans le groupe d'observation directe, 12 sur 18 évaluent positivement le rapport coût/bénéfice ; les observations négatives vont dans le sens d'un investissement de temps onéreux pour la rédaction du rapport et pour l'organisation pratique des visites à leurs collègues.

La majorité des participant-e-s, quel que soit le type de modalité dans laquelle ils ou elles ont été impliqué-e-s (AV = Annotation vidéo ; OD = Observation directe), s'accorde sur le principe que si l'on veut réfléchir [1], et surtout si l'on veut approfondir [2] la réflexion sur la pratique professionnelle [3], il faut investir un temps suffisant ; cet investissement est approprié - au regard des coûts/avantages - au vu des acquis de formation et génère également une attitude critique positive [4].

[1] *« Comme la réflexion est nécessaire, le temps consacré à la réflexion est suffisant »* (AV).
[2] *« Cela dépend de la qualité et de la profondeur des reflets que l'on fait. S'il y a effectivement une réflexion à l'appui des commentaires, alors je pense que c'est suffisamment de temps à consacrer à cette activité. »* (AV).
[3] *« Oui, parce qu'une réflexion approfondie sur les pratiques prend du temps. »* (AV).
[4] *« …la rédaction du rapport nécessite une évaluation et une réflexion sur ce que j'ai observé. Il vous fait automatiquement développer une autocritique à l'égard de vos propres activités professionnelles, par rapport à chaque aspect observé. »* (OD).

Une troisième question concernait le processus d'écriture (écrire pour communiquer une rétroaction à un collègue, écrire pour analyser sa propre pratique). Dans la condition d'annotation vidéo, l'écriture est largement reconnue comme un processus fortement lié à la réflexion [5, 6] mais aussi avec un fort pouvoir structurant et de connexion [7], permettant de mettre de l'ordre dans la pensée [6].

[5] *« Rédiger les réflexions aide à se concentrer sur le sens de l'activité et à améliorer le processus de pensée critique. »* (AV).
[6] *« L'écriture permet de mettre de l'ordre entre les pensées et d'engendrer des réflexions. »* (AV).
[7] *« La rédaction d'une analyse clarifie certainement les idées qui la sous-tendent, aide à les structurer et permet également de créer des liens entre les résultats. »* (AV).

Néanmoins, en ce qui concerne le processus d'écriture, les deux groupes ont des perceptions différentes. Les enseignants qui travaillent avec l'annotation vidéo ont fait état d'une expérience plus positive, car le processus de rédaction a été facilité par la fonctionnalité d'annotation vidéo [8]. Trois participants ont fait explicitement référence à la valeur ajoutée du logiciel ivideo pour soutenir le processus d'écriture et ont estimé qu'il serait utile de promouvoir davantage des expériences similaires dans l'ensemble de la formation [9] :

[8] *« Écrire avec des points actifs est certainement utile et facilite la réflexion par rapport au simple fait de regarder. C'est aussi un moyen utile de se rappeler, lors des réunions, ce que nous avions inséré comme commentaires et d'encourager la réflexion en classe quelques semaines plus tard. Je n'ai pas eu de difficulté à écrire mes propres commentaires. »* (AV).
[9] *« Je crois que l'annotation vidéo a facilité la réflexion personnelle et que le développement de cette pratique sur l'interface ivideo a été facile à réaliser. Il sera intéressant d'encourager davantage ce type d'activité. »* (AV).

Dans la cohorte d'observation directe, au contraire, 10 participant-e-s sur 18 ont déclaré que le processus de rédaction du rapport sur les observations faites a engendré certaines difficultés et ont mentionné un certain effort lié au processus d'écriture [10] ; bien qu'ils reconnaissent également son utilité [10], certains ont mentionné leur préférence pour d'autres modalités d'analyse, comme la discussion orale [11].

[10] *« Pour moi, les difficultés étaient celles de m'exprimer sous forme écrite, mais les observations écrites m'ont été très utiles car elles m'ont permis de me souvenir des différents moments de la leçon. »* (OD).
[11] *« J'ai eu quelques difficultés à écrire. J'aurais préféré une discussion verbale informelle. »* (OD).

Résultats de l'apprentissage, limites et valeurs ajoutées. Dans la dernière partie du questionnaire, certaines questions portaient sur l'utilité perçue liée aux résultats d'apprentissage, ainsi que sur les limites et les avantages des deux modalités différentes.
En ce qui concerne les résultats d'apprentissage, les participants du groupe d'annotation vidéo ont indiqué avoir appris comment donner une rétroaction (13 personnes) et sur quoi se concentrer pendant l'analyse d'une pratique pédagogique (8 personnes) [12]. Ces affirmations sont également présentes dans la condition d'observation directe, mais dans cette dernière, les enseignants se sont davantage concentré-e-s sur la communication et le partage des retours entre collègues [13].

[12] *« Avant, je ne faisais que décrire, maintenant je regarde, je pense et j'essaie d'imaginer s'il y a une meilleure façon de le faire. »* (AV).
[13] *« Oui, sensibilité dans la communication avec le collègue et réévaluation de la réflexion partagée. »* (OD).

En termes de limites et de valeurs ajoutées, celles-ci ont été différenciées en fonction du groupe dans lequel les participants étaient impliqués.
En ce qui concerne la condition d'annotation vidéo, les limites qui ont été soulignées concernaient principalement le risque de perdre le contexte général, la vue d'ensemble et le climat de la classe (5 participant-e-s ont parlé de ce problème) ; cela était également dû au fait que

[14] *« La possibilité d'arrêter et de revoir des segments de la vidéo peut conduire à trop se concentrer sur les détails au risque de perdre l'aperçu général. »* (AV).

De plus, l'organisation de l'enregistrement vidéo a été perçue comme encombrante par 7 participant-e-s. Enfin, 3 participant-e-s ont souligné qu'une limite concernait la position de la caméra d'enregistrement dans la classe ; son emplacement peut influencer l'interprétation globale de la situation pédagogique.

D'autre part, les valeurs ajoutées de la modalité d'annotation vidéo sont représentées par la possibilité de revoir plusieurs fois les enregistrements des leçons (7 participant-e-s ont admis ce principe), de mieux gérer les aspects organisationnels de la tâche (7 participant-e-s), d'avoir plus de temps pour réfléchir en profondeur sur le produit vidéo (6 participant-e-s), de pouvoir s'observer dans une vidéo (5 participant-e-s), d'utiliser un outil technologique innovant (2 participant-e-s) et non envahissant (3 participant-e-s).

Dans la cohorte d'observation directe, les limites signalées sont 1) l'impossibilité de revoir ce qui a été observé (5 participant-e-s) ; 2) le fait de gérer l'organisation des visites entre collègues avec des horaires différents (4 participant-e-s) ; 3) l'observation directe qui est perçue comme moins objective

que l'observation vidéo, la vidéo fournissant une preuve indiscutable de la pratique pédagogique (3 participant-e-s).

D'autre part, les participant-e-s de la condition d'observation directe ont souligné comme avantage la confrontation direct avec un collègue (6 participant-e-s) ; la possibilité d'une observation directe (6 participant-e-s) ; la possibilité d'un feedback « immédiatement après » (2 participant-e-s) ; l'organisation facile de la visite (1 participant-e), et l'avantage de ne pas se voir dans une vidéo (1 participant-e).

Enfin, les participants devaient dire s'ils changeraient la modalité choisie au début du programme. La plupart des enseignants (14 sur 18) dans la condition d'annotation vidéo choisirait à nouveau la même condition ; un mélangerait les deux modes ; un changerait peut-être et les deux autres n'ont pas répondu. En mode observation directe, 13 sur 18 choisiraient à nouveau cette condition, tandis que 5 passeraient en mode annotation vidéo si l'occasion se présentait.

L'évaluation générale de l'expérience est positive pour tous les participant-e-s. Certain-e-s se sont montré-e-s enthousiastes [15] ; d'autres ont proposé d'augmenter le temps de formation consacré à ce programme et ont fait état de connaissances cruciales et du développement des compétences personnelles, dans le cadre du résultat fondamental sur l'apprentissage de l'observation et la réflexion sur les pratiques professionnelles [16] :

[15] *« L'ensemble du processus du séminaire m'a permis d'ouvrir mes horizons et d'améliorer mes capacités d'analyse. J'ai également appris ce qu'il fallait rechercher dans un contexte d'enseignement, car le séminaire m'a aidé à me concentrer sur des facteurs importants de l'enseignement. » (AV).*

[16] *« J'ai trouvé ce séminaire utile car j'ai d'abord appris à observer et à réfléchir. »* (OD).

Conclusions

Cette étude a été mise en œuvre en tant qu'expérience pilote dans l'utilisation de l'annotation vidéo dans la formation de base des enseignants de formation professionnelle, un domaine où la recherche est rare. Les auteurs ont tiré plusieurs conclusions utiles de cette expérience, en ce qui concerne le développement structurel et l'innovation du programme de formation dans le cadre de la formation diplômante des enseignants du secteur professionnel qui se déroule en alternance. Il s'agit à la fois d'introduire des mesures correctives dans la conception de l'ensemble du séminaire et de confirmer la validité de certaines dispositions cruciales concernant l'annotation vidéo en tant qu'outil d'analyse des pratiques professionnelles.

En général, en ce qui concerne la formation proposée, il convient de noter que les deux modalités de travail ont été appréciées par les deux groupes, chacune pour ses propres particularités et en fonction des attitudes des participant-e-s. Les enseignants ont fait des évaluations positives quant à l'utilité et à l'acceptation du modèle de formation et à sa durabilité quant au rapport coût/bénéfice. Tous ont trouvé que la participation à ce programme valait la peine d'y consacrer du temps et des efforts. Ces considérations permettent aux auteurs de continuer à expérimenter et à optimiser la formation développée jusqu'à présent. En particulier, la modalité d'annotation vidéo a montré un potentiel clair en ce qui concerne la facilitation des processus d'auto-analyse et d'autoréflexion - ce qui était moins difficile dans ce mode, en ce qui concerne l'élaboration d'analyses plus détaillées, situées et ciblées sur des preuves réelles, et en ce qui concerne sa durabilité en termes de temps et de questions financières (aucun déplacement nécessaire, le temps consacré aux tâches est globalement moindre que celui consacré à l'observation directe et tous ces temps sont consacrés à développer un feedback réfléchi). De plus, le processus de rédaction a été perçu comme étant plus aligné et fonctionnel par rapport au scénario de formation, en plus d'être très approprié pour appuyer un processus de réflexion structuré.

En ce qui concerne les deux méthodes de travail proposées, il semble raisonnable de continuer à permettre à chaque enseignant-e de choisir celle qui correspond le mieux à ses préférences et à ses attitudes, tout en tenant compte de ses propres préoccupations quant à la possibilité d'être filmé et de devoir utiliser des supports technologiques. Toutefois, il a également été observé qu'un cours qui

propose un mélange de modes pourrait être apprécié, afin de développer un ensemble de compétences différenciées et complémentaires chez les participant-e-s.

En ce qui concerne les limites du mode d'annotation vidéo, certaines améliorations peuvent être apportées. Sur la base des résultats de ce projet pilote, les auteurs visent à faciliter l'enregistrement et le montage des vidéos avec un soutien technique adéquat et une formation technique préalable, ainsi qu'à fournir une formation spécifique à l'utilisation de l'annotation vidéo. De plus, le logiciel ivideo mettra en œuvre la possibilité d'inclure des émoticônes dans les feedbacks et les commentaires à insérer dans la vidéo, dans le but ultime de respecter et de renforcer la dimension sociale et la relation de l'analyse à distance qui apparaît comme une valeur ajoutée dans l'observation directe. De plus, afin de contenir les temps d'analyse et de visionnage des vidéos, un temps maximum d'enregistrement vidéo sera fixé (durée approximative entre 10 et 15 minutes).

En ce qui concerne le mode d'observation directe, les difficultés de rédaction du rapport peuvent trouver une solution dans la création de modèles de rapport qui utilisent des supports dédiés et des conseils à travers des questions guidées, des rubriques, des grilles d'observation et une pré-structuration du rapport écrit.

Bien que l'étude présente des limites liées au nombre de participants, et considérant que certains résultats peuvent avoir été induits par la possibilité limitée pour tous de choisir l'option privilégiée (un maximum de 10 participant-e-s avait été fixé pour chaque sous-groupe des cohortes), les auteurs considèrent qu'elle a permis de faire un premier pas dans la compréhension de l'applicabilité de la vidéo-annotation à la formation des enseignants en emploi dans le secteur professionnel. L'étude a concrètement permis de développer un dispositif de formation qui, à travers une approche centrée sur la Didactique des Situations, permet la réflexion, l'analyse et l'enrichissement conceptuel sur les situations authentiques des enseignants, tout en favorisant le lien entre lieux et temps de formation et de travail. Du point de vue de l'apprentissage en alternance, l'étude présentée a mis en évidence la valeur de la vidéo comme *objet frontière* pour réfléchir d'une façon ponctuelle sur les pratiques professionnelles dans le contexte de la formation enseignante. Dans la perspective de l'apprentissage en alternance, il reste à préciser comment et si, d'une manière générale, ce dispositif de formation, au-delà de l'utilisation de la vidéo comme support, peut favoriser une intégration épistémologique fonctionnelle entre les connaissances issues de l'expérience et les connaissances codifiées et traitées au cours de la formation afin d'améliorer et de développer la pratique pédagogique.

D'autres études et analyses devront se concentrer davantage sur l'impact d'un tel dispositif sur la compétence didactique en classe : si le séminaire a en effet travaillé sur l'intégration dans la formation des situations réellement vécues en classe, en revanche, aucune donnée n'a été collectée pour vérifier l'impact d'un tel dispositif sur la pratique de situations similaires dans le contexte de travail en classe, et donc d'enquêter sur la réalité d'un processus de transfert des connaissances.

D'autres recherches sont de toute façon nécessaires pour mieux comprendre les effets de chaque mode sur le développement d'une attitude réflexive, une compétence cruciale à soutenir dans la formation des enseignants. Dans ce sens, l'analyse de la qualité de la composition écrite, ainsi que celle de la capacité à la fois à remarquer (identifier et discerner des détails spécifiques) et à rendre explicite le raisonnement sont fondées sur la connaissance qui sous-tend le texte (Van Es et al., 2017). Pour ces raisons, le programme présenté ici et les corrections susmentionnées méritent d'être davantage appliqués, élargissant ainsi le champ de l'expérimentation.

Bibliographie

Akkerman, S. F. et Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169.

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud. (dir.) *Former des enseignants professionnels* (p. 43-47). DeBoeck.

Boldrini, E.et Cattaneo, A. (2013). Written identification of errors to learn professional procedures in VET. *Journal of Vocational Education & Training, 65*(4), 525-542.

Boldrini, E., Ghisla, G.et Bausch, L. (2014). Progetti di didattica per situazioni. Dans G. P. Quaglino (dir..), *Formazione. I metodi* (p. 337-360). Raffaello Cortina.

Boldrini, E., Cattaneo, A. et Evi-Colombo, A. (2019). Was it worth the effort? An Exploratory Study on the Usefulness and Acceptance of Video Annotation for In-Service Teachers Training in VET Sector. *Research on Education and Media*, 11(1), 100-108.

Bonaiuti, G. (2012). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 12*(79), 71-83.

Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education,* 64(5), 574-593.

Calvani, A., Bonaiuti, G.et Andreocci, B. (2012). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa,* 4(6), 29-42.

Cattaneo, A. A. P., van der Meij, H.et Sauli, F. (2018). An Empirical Test of Three Instructional Scenarios for Hypervideo Use in a Vocational Education Lesson. *Computers in the Schools,* 35(4), 249–267. https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1531597

Cattaneo A. A. P, Boldrini E et Lubinu F.(2020). «Take a look at this!» Video annotation as a means to foster evidence-based and reflective external and self-given feedback: A preliminary study in operation room technician training. *Nurse Education in Practice.* 44.

Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australian Journal of Educational Technology,* 27(1), 66-88.

Evi-Colombo, A., Cattaneo, A.et Bétrancourt, M. (2020). Technical and Pedagogical Affordances of Video Annotation: A Literature Review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 29*(3), 193-226.

Filliettaz, L. et Trebert, D. (2015). Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation ES des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, et F. Yvon. (dir.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation.* (p. 161-178) De Boeck.

Filliettaz, L. (2019). Reconfigurer les ingrédients de l'alternance dans et par les pratiques locales de l'interaction. Dans S. Zaouani-Denoux et E. Mazalon (dir.), *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches.* (p. 117-134) L'Harmattan.

Fukkink, R. G., Trienekens, N. et Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review,* 23(1), 45-63.

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

Ghisla, G., Bausch, L. et Boldrini, E. (2013). Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes). Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion. *Babylonia,* 2, 46-58.

Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : mais selon quelle temporalité ? *Phronesis,* 7(2), 65-74.

Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Pratiques et formation des enseignants en questions. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 21,* 259-286.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81-112.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. et Wong, F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 33(4), 369–379.

Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Éducation permanente,* 193, 53-62.

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

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans M. Altet, E. Charlier L. Paquay et P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels* (p.211-237). DeBoeck.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation.* Anthropos.

Picci, P., Calvani, A. et Bonaiuti, G. (2012). The use of digital video annotation in teacher training: the teachers' perspectives. *Procedia: Social and Behavioral Sciences,* 69, 600-613.

Rich, P. et Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education,* 60(1), 52-67.

Roger, L. (2014). Considérer le rythme en formation : Quelle importance pour l'apprentissage professionnel et la professionnalisation ? *Phronesis 34,* 1–3.

Saedon, H., Salleh, S., Balakrishnan, A., Imray, C. H. et Saedon, M. (2012). The role of feedback in improving the effectiveness of workplace based assessments: a systematic review. *BMC medical education, 12.*

Sauli, F., Cattaneo, A. et van der Meij, H. (2018). Hypervideo for educational purposes: a literature review on a multi-faceted technological tool. Technology, *Pedagogy and Education,* 27(1), 115-134.

Star, S. L. et Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, «translations» and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science,* 19(3), 387-420.

Tilman, F. (2012). Les discours analytiques et normatifs sur l'alternance. *Éducation permanente,* 193, 19–29.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, Gg. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulin, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402), INRP.

Tripp, T. Ret Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education,* 28(5), 728–739.

Van Es, E. A., M. Cashen, BarnHart, T., Auger, A. (2017). Learning to Notice Mathematics Instruction: Using Video to Develop Preservice Teachers' Vision of Ambitious Pedagogy. *Cognition and Instruction 35*(3), 165–187.

Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Éducation permanente, 193*, 79-92.

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. et Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1107-1115.

DISCUSSION

Jean-Luc Gurtner

En formation à un métier, l'alternance présente de très nombreux avantages. On la retrouve d'ailleurs sous une forme ou une autre dans pratiquement toutes les formations professionnalisantes. Les avantages mais aussi les défis de l'alternance sont actuellement largement documentés : ils sont divers et variés mais la littérature relève surtout les avantages que l'alternance offre à l'alternant (Besson et al., 2004 ; Merle et Théry, 2012) ; pour les formateurs et les institutions de formation, la recherche dégage certes quelques avantages, mais souligne aussi les nombreuses difficultés que l'application d'un tel principe pédagogique peut générer (Léné, 2000 ; Pasche Gossin, 2012). A commencer par le fait qu'avec l'alternance, une partie non négligeable de la formation échappe à chaque formateur. Comme l'illustrent à merveille les différentes contributions à ce numéro thématique, les technologies de traitement de l'information et de la communication offrent alors de nombreuses pistes pour passer par-dessus cet inconvénient, pour produire et exploiter des traces de cette face cachée de la lune, de ce que l'alternant apprend quand il n'est plus avec moi. Les outils technologiques modernes sont en effet désormais tous dotés de capacités immenses de capture de traces, – en particulier sous formes de photos ou de séquences vidéo –, de stockage de telles traces et de diffusion de celles-ci. Nombre d'entre eux offrent également des possibilités quasi infinies de retravailler ces traces, de les annoter, les commenter, les apprêter de différentes façons.
Si toutes les contributions exploitent à leur manière ce potentiel, on y voit également qu'il existe une diversité des usages de ces traces et que tous ces usages ont leur intérêt propre. Les comparer, voire pire, les évaluer, n'aurait pas grand sens, me semble-t-il en conclusion de ce numéro précurseur ; c'est justement leur diversité qui en fait la force.

Pour appréhender cette diversité, on peut, à mon sens, articuler ces recherches de traces autour de quatre questions clés que l'on pourrait simplifier ainsi : des traces de quoi ? des traces pour qui ? des traces pour quoi ? et des traces pour quand ? Ces questions, comme on l'imagine, sont largement connectées les unes aux autres et la réponse à l'une d'entre elles conditionne souvent grandement les réponses possibles aux autres de ces questions. Mais il vaut la peine de s'y arrêter quelques instants de manière séparée, pour mieux en comprendre l'importance.

Des traces de quoi ?

Comme le prévoit le modèle DPAS proposé aux auteurs de ce numéro spécial par Gremion dans son introduction, la trace la plus souvent récoltée est la trace d'une situation rencontrée sur le lieu de travail ; il peut s'agir d'une situation emblématique de la profession ou typique de l'entreprise, de l'institution ou de l'école dans laquelle l'apprenant effectue la partie pratique de sa formation ; il peut s'agir aussi d'une situation dans laquelle l'apprenant a été confronté à une difficulté et pour laquelle il souhaiterait recevoir des conseils, des explications ou tout au moins des commentaires.
Mais les traces attendues par le formateur peuvent aussi viser une pratique, une manière de faire, que cette pratique soit prescrite et attendue dans le cadre de travail dans lequel l'apprenant opère ou que cette pratique ait été imaginée et conduite par l'apprenant lui-même, par-delà les procédures prescrites. A la différence des traces de situations difficiles, qui pourraient s'accompagner d'un sentiment de honte au moment de leur discussion en classe, les traces de pratiques originales sont souvent plus faciles à recueillir, parce que leur présentation en classe ou à son formateur engendre volontiers de la fierté chez celui qui les expose (Schwendimann et al., 2018).
Mais la pratique « tracée ou à tracer » peut aussi être celle d'un tiers, généralement plus expérimenté, dont l'observation attentive et possiblement réitérée – puisque grâce aux technologies il devient possible de la revoir à plusieurs reprises – et sa reproduction par l'apprenant serviront à l'appropriation d'un geste professionnel.

Des traces pour qui ?

Dans plusieurs des scénarios présentés ici, les traces demandées doivent avant tout servir à l'alternant apprenant ; c'est notamment le cas dans la première expérience de Bluteau ou dans les dispositifs élaborés par Boucenna ou par Terzidis. Dans les autres scénarios présentés dans ce numéro, la trace requise doit servir par contre avant tout au formateur, pour enrichir son enseignement (Deprit et Van Nieuwenhoven ; Alonso Vilches et al. ; Boldrini et al.), ou pour étoffer son évaluation des apprentissages faits par les alternants (Meia et Zappella).
Quelques contributions à ce numéro soulignent également que les traces récoltées par les alternants peuvent aussi devenir utiles pour les autres apprenants ; bien que fondamentalement destiné à faire progresser l'auteur des traces dans sa planification, le dispositif « API » présenté par Deprit et Van Nieuwenhoven a aussi des effets sur les autres participants au dispositif. Ainsi, *« Découvrir de nouvelles méthodes à tester »* durant la phase dite de co-analyse est même le bénéfice le plus souvent relevé par les participants interrogés au terme de l'expérience. Dans sa contribution également, Terzidis souligne clairement combien *« la collaboration entre pairs, l'accès à leurs travaux respectifs en ligne »* participe de la qualité formative du dispositif présenté.

Mais la particularité peut-être la plus spectaculaire de l'alternance en formation est certainement le fait que les alternants sont formés par plusieurs formateurs différents qui tous ne connaissent du parcours de l'apprenant qu'une partie de celui-ci. Les traces demandées par un formateur pourraient donc en principe enrichir aussi la vision, incomplète, qu'ont du parcours de formation les autres formateurs impliqués dans le dispositif ; seule l'une des contributions présentées dans ce numéro envisage cependant cette possibilité et encore comme un développement possible (Meia et Zappella). Il y a là à mon sens un potentiel des traces qui demeure très souvent mésestimé. Nous reviendrons sur ce point dans la partie de la discussion intitulée des usages négligés.

Des traces pour quoi ?

A de très rares exceptions près, les traces attendues de l'alternant en formation lui sont demandées par un ou une enseignante de sa haute école ou institut de formation. Presque jamais par son formateur sur le lieu de travail, qui, lui, peut constater sur place la qualité du travail accompli par l'alternant. Quelle que soit la personne qui les demande, ce qui est attendu de ces traces c'est qu'elles attestent d'une pratique, que ce soit la pratique officiellement adoptée sur son lieu de travail, ou celle que l'alternant a lui-même élaborée en situation de travail. Bien souvent également, ces traces doivent servir de point de départ à une réflexion de l'alternant sur cette pratique, que celle-ci accompagne les traces dès leur présentation ou qu'elle les enrichisse par la suite, sur la base d'une demande ultérieure de l'enseignant. Enfin, nombre d'auteurs de tels dispositifs considèrent que l'analyse réflexive de ces traces contribue à la professionnalisation de l'alternant.

Fort des traces déjà recueillies, l'enseignant peut aussi s'en servir pour amener les alternants à constater la diversité des pratiques et chercher à les justifier ; plusieurs contributions à ce numéro incluent explicitement cette démarche dans le fonctionnement du dispositif pédagogique présenté (Deprit et Van Nieuwenhoven, Terzidis ou Boldrini et al.).

Dans certains scénarios, enfin, les traces obtenues servent également à la validation d'un enseignement ou d'une formation, comme dans les dispositifs présentés ici par Meia et Zappella ou par Bluteau, à propos de la troisième expérimentation rapportée dans sa contribution.

Des traces pour quand ?

Une autre question récurrente à tout scénario didactique dans lequel un enseignant demande à ses élèves de produire des traces d'une pratique en situation est la question du timing. Bien souvent, c'est notamment le cas dans les situations de mises en application, les élèves ne vont pouvoir satisfaire cette demande qu'après l'enseignement d'une notion, la présentation d'une technique, etc. par l'enseignant. En didactique des situations, la question du timing se pose différemment (Ghisla et al., 2014). Apprentissage, pratique, action et réflexion sur l'action y sont intimement liés et s'opèrent

en quelque sorte en même temps par boucles successives. La question qui s'y pose est plutôt celle de l'accès à la situation pour chacun des élèves, direct ou indirect. Les auteurs parlent de référence directe lorsque l'étudiant a lui-même personnellement vécu la situation de vie travaillée à l'école et de référence indirecte s'il est nécessaire de recourir à des représentations médiées de ces situations parce qu'aucun des étudiants ne l'a déjà vécue personnellement auparavant. Pour évoquer ces situations, l'enseignant doit alors recourir à des supports comme la photographie, la vidéo ou la narration orale ou écrite par des tiers. Même si elles s'en rapprochent par la forme, ces représentations médiées ne sont pas équivalentes aux traces dont il est question ici. Les traces qu'autorisent la technologie ne se comprennent en effet qu'en accès direct, même si celui-ci ne doit pas avoir été le fait de chaque participant à un même enseignement. Divers scénarios d'exploitation de traces s'accommodent en effet de traces présentées par un ou quelques participants, traces que l'enseignant va, ultérieurement, exploiter dans son enseignement, pour susciter la discussion et la réflexion en classe avec l'ensemble de ses étudiants.

Une autre question qu'il convient de se poser ici est la durabilité attendue de ces traces. Sont-elles appelées à être conservées par l'alternant ou peuvent-elles être effacées une fois présentées à l'enseignant ? De fait, si la grande majorité des scénarios prévoit que l'alternant en tire quelque chose en termes d'apprentissage, rares sont ceux qui demandent explicitement à l'apprenant de les conserver pour pouvoir s'y référer ultérieurement. Sachant qu'en matière de gestes professionnels, une bonne part d'entre eux sont appelés à être repris plusieurs fois, à des intervalles souvent irréguliers, pouvoir se référer ainsi à tout moment à quelque chose qu'on a déjà fait auparavant et s'appuyer dessus, peut s'avérer fort utile. C'est là une des fonctions majeures des livres de recettes que les métiers de bouche requièrent de leurs apprentis. Nos observations montrent d'ailleurs que les meilleurs apprentis en déduisent qu'il faut pour cela s'y atteler tout au long de sa formation alors que les apprentis moins performants à l'examen final ont eu tendance à repousser le moment de son élaboration à la toute fin de la formation ; cela diminue alors le potentiel de support à l'apprentissage que ces livres de recettes peuvent constituer (Schwendimann et al., 2018)

Des usages négligés

Même si nombre de contributions à ce numéro soulignent l'importance que les traces peuvent avoir pour plus tard, pour une prochaine fois que l'apprenant se retrouvera dans une situation analogue, aucune de celles-ci ne teste véritablement si l'analyse et la discussion des traces ont réellement permis une amélioration de la performance ; pour le savoir, plusieurs démarches auraient été envisageables. Il aurait bien sûr été possible de le demander directement à l'alternant, mais cela n'aurait été possible que dans un deuxième temps, plus ou moins éloigné de la première discussion des traces. Il aurait été possible aussi de s'en enquérir auprès des personnes qui accompagnent l'alternant dans l'autre lieu mais là aussi un certain délai aurait été nécessaire. Enfin, on aurait pu imaginer que l'alternant doive présenter une seconde fois des traces de sa démarche, et que celle-ci soit comparée à celle qu'il avait adoptée la première fois. Or la grande majorité des dispositifs présentés ici, à l'exception de ceux d'Alonso Vilchès et al. ou de Bluteau, ne demandent à un même alternant de récolter des traces de son activité qu'une seule fois. Certes l'ensemble de la procédure prend du temps et les enseignements dans lesquels elle s'inscrit ne durent souvent qu'un semestre, au mieux une année ; sur le lieu de travail, par contre, nombre de situations se représentent régulièrement, et il serait de fait souvent possible, de produire des traces de plusieurs répétitions d'une même pratique. Au cours de sa formation, la jeune fleuriste préparera en effet des bouquets de la mariée ou des décorations de tables à chaque retour de la belle saison, l'apprenant chocolatier élaborera chaque année des bûches de Noël ou des œufs de Pâques, l'enseignant en formation préparera et corrigera des évaluations des apprentissages de ses élèves durant plusieurs de ses stages. Nul doute que de recueillir des traces d'itérations successives d'une même pratique soit très formateur pour l'apprenant ; on peut même penser que cela soit pour lui motivant, malgré l'aspect répétitif de la demande, parce qu'il pourrait ainsi donner à voir ses progrès par-delà le cercle restreint de ses collègues de travail, qui plus est peut-être même à des enseignants qui le voient, de leur côté, rencontrer des difficultés de plus en plus importantes.

La pertinence des traces demandées me semble constituer une autre limite des scénarios présentés dans ce numéro ; tous proposent à l'alternant de recueillir et de rapporter des traces d'activités

effectuées dans l'autre lieu de formation, généralement le lieu d'exercice de l'activité ou du métier à acquérir. Grâce aux traces ainsi rapportées, la personne qui les demande, généralement l'enseignant, saura un peu mieux comment pratique l'alternant là où il ne le voit pas directement faire. Mais ce recours aux traces voit son utilité limitée à l'enseignant formateur et, dans le meilleur des cas, aux alternants. L'utilité que ce recours aux traces peut avoir pour le formateur de terrain n'est pas prise en considération. Il est vrai que la recherche ne s'est intéressée aux besoins des formateurs de terrain que depuis peu (Duc et al., 2020 ; Matteï-Mieusset et Brau-Antony, 2016), même si l'on sait depuis plus longtemps déjà le rôle central que jouent ceux-ci dans l'apprentissage d'une profession (Filliettaz, 2010 ; Paquay et Wagner, 2012). Cela tient au fait que le recueil de traces n'est pas une activité partagée, élaborée et décidée conjointement par les formateurs institutionnels et les formateurs de terrain. Certes, dans la plupart des cas, le formateur de terrain a dû donner son accord, mais le projet n'a pas été réfléchi ensemble. Il ne s'agit nullement d'un échange de traces mais plutôt d'un « vol » de traces, pour le dire de manière un peu cavalière. Pour faire de l'alternance une formation véritablement partagée, on aurait pu, et peut-être dû, imaginer des scénarios davantage co-élaborés, dans lesquels la nature des traces à rapporter a été davantage discutée ensemble, entre formateurs exerçant dans des lieux différents. On pourrait même inverser en quelque sorte les rôles, ne plus demander à l'alternant de rapporter des traces d'activités menées dans l'autre lieu, mais lui suggérer de recueillir des traces de ce qu'on fait ici afin d'en informer l'autre formateur. Un tel scénario est à ma connaissance encore absent des formations professionnelles mais on le connaît bien dans d'autres contextes d'alternance, comme dans le partenariat école famille, par exemple ; là, les enseignants ne se contentent pas seulement de vérifier ce que les élèves ont fait à la maison, ils demandent régulièrement aux élèves de rapporter à la maison des traces des travaux effectués en classe, pour maintenir les parents informés des compétences attendues et du degré de maîtrise actuel de celles-ci par l'enfant.

Dans le même ordre d'idée, on pourrait regretter que pratiquement tous les scénarios rapportés dans ce numéro spécial aient été élaborés pour un seul enseignement, parfois même pour une partie de celui-ci seulement. Les dispositifs présentés par Meia et Zappella ou par Deprit et Van Nieuwenhowen impliquent certes plusieurs formateurs, mais ils s'organisent et se gèrent au sein de l'institution de formation uniquement, sans contribution d'un formateur inséré dans l'autre contexte. Même le dispositif présenté par Terzidis, s'il va un pas plus loin en direction d'une conception multisite de l'intervention, avec le concours au musée de la médiatrice culturelle, demeure axé sur la seule préparation d'un enseignement ; sa mise en application par les futurs enseignants dans les écoles et dans les classes demeure extérieure au dispositif présenté ; il aurait été assurément intéressant, dans l'optique d'un projet véritablement dessiné dans une perspective Design Based Research (Collins et al., 2004) d'intégrer dans le dispositif, des traces de la réception par les élèves du secondaire II des supports ainsi créés, à tout le moins au moment de la réflexion finale et du bilan métacognitif qui clôt l'enseignement. En matière d'enseignement, tout le monde a fait, une fois au moins dans sa carrière, l'expérience d'un cours pourtant idéalement dessiné mais dont les effets lors de sa mise en application sont restés bien en dessous des résultats espérés. Seul le dispositif utilisé dans la troisième expérimentation rapportée par Bluteau inclut une concertation importante entre formateurs des différents lieux, mais les objectifs de formation impartis et les demandes de traces faites aux alternants durant le stage demeurent entre les mains des pilotes et des moniteurs, tous rattachés à l'institution de formation et pas dans celles des gens du terrain d'expérimentation, maîtres de stages ou employeurs.

Conclusion

Dans le contexte des formations professionnalisantes, l'alternance est un modèle qui a largement fait ses preuves, quelle que soit la durée ou la fréquence des séjours dans l'un et l'autre lieu de formation (Billett, 2014 ; Merhan et al., 2007 ; Tuomi-Gröhn et Engeström, 2003). Mais la fécondité du modèle est moindre si les acteurs qui opèrent dans l'un des lieux n'ont pas vraiment connaissance de ce qui se fait dans l'autre lieu. On peut certes toujours interroger l'alternant mais sans preuve de la véracité de ce qu'il dira, non pas qu'on doive le soupçonner d'être de mauvaise foi, mais parce que, par nature, la communication orale souffre généralement de nombreuses imprécisions ou cause volontiers des mécompréhensions. Ce qu'il faudrait ici ce sont des traces plus fiables, des évidences réellement observables. Or de telles traces peuvent de nos jours être produites assez facilement par les technologies de l'information et de la communication modernes. Pas étonnant dès lors que la recherche fonde en elles de grands espoirs pour lever ce voile, pour donner à voir ce qui se déroule dans l'autre lieu, là où va l'alternant lorsqu'il n'est pas avec moi.

Tous les dispositifs présentés dans ce numéro poursuivent un tel but ; mais loin de chercher à connaître largement ce qui se passe là-bas, ce que les enseignants-chercheurs-auteurs de ceux-ci demandent aux technologies, c'est de révéler des traces de quelque chose de bien spécifique, directement lié à leur propre enseignement. Le paradigme pédagogique adopté est ainsi toujours celui du devoir à domicile, l'apprenant devant utiliser un dispositif donné pour répondre à une injonction, satisfaire une demande – Bluteau parle même de commande – explicitement formulée par l'enseignant. Cette manière de procéder expose cependant l'alternant au jugement de l'enseignant ou de ses pairs. La réaction probable de l'apprenant est alors de vouloir montrer ce qu'il fait bien plutôt que ce qui lui occasionne des difficultés. A l'inverse, si la demande était plus ouverte, qu'elle laissait à l'alternant la possibilité de décider non seulement ce qu'il veut faire voir mais quand il le veut et comme il le veut, l'enseignant apparaîtrait davantage comme une ressource, une source d'aide possible. On peut dès lors raisonnablement penser que ce déplacement des attentes pourrait encourager l'alternant à dévoiler ses difficultés aussi et pas seulement ses succès.

Les technologies exploitées dans les différentes communications à ce numéro sont diverses et variées, et c'est à mon sens une des grandes forces de celui-ci de démontrer qu'en la matière, ni l'usage ne conditionne la technologie ni la technologie ne détermine l'usage. On y retrouve malgré tout toujours la même ossature, une technologie de capture de traces, un espace de mutualisation des expériences ainsi capturées et une modalité d'interaction avec les auteurs de ces traces, pour commenter celles-ci ou pour les pousser à les réfléchir, à les élaborer davantage et les mettre en lien avec des connaissances théoriques vues en cours. La recherche montre cependant que les alternants ont souvent d'importantes difficultés à faire ces liens seuls (Renkl et al., 1996 ; Sappa et Aprea, 2018) et que l'assistance des experts est ici tout indiquée, tant au moment de la sélection de celles-ci que lors de leur exploitation (Schwendimann et al., 2015 ; Gurtner et al., 2018). A la différence de tout autre support ou format, comme le papier par exemple, les traces informatiques présentent l'immense avantage d'être accessibles de partout, de pouvoir être consultées par plusieurs personnes simultanément et de pouvoir être éditées et complétées relativement facilement. En ce sens, les technologies actuelles constituent définitivement ce que Star et Griesemer (1989) puis Akkermann et Bakker (2011) ont appellé des *boundary objects*, ces artefacts qui, en demeurant accessibles aussi bien par un côté que par l'autre de la frontière, vont faciliter le passage de celle-ci. Mais les technologies ne sont pas seulement passeuses de frontières, elles contribuent également à ouvrir entre les deux espaces de formation, un troisième espace, analogue à des zones frontalières, un espace au sein duquel des pratiques nouvelles sont susceptibles d'émerger, combinant le meilleur de qui se pratique de part et d'autre de la frontière, avec bien souvent même la possibilité d'obtenir des avantages que l'on ne connaît ni en-deçà ni au-delà de cette zone frontalière. A l'instar du frontalier ou du voyageur international, qui apprend bien vite où il doit remplir son réservoir d'essence, où il doit faire ses achats alimentaires et où il devrait acheter ses cigarettes, ses alcools ou ses parfums, l'apprenant alternant va s'enrichir au passage régulier de ces frontières entre l'institut de formation, l'espace virtuel partagé et son lieu de travail ou de stage. Ainsi, loin de constituer un obstacle à son apprentissage, l'alternance est pour lui une chance, une opportunité de développement par la confrontation régulière avec les différences de pratiques, de normes, de valeurs et d'environnement social qu'il retrouve de part et d'autre de ces frontières ; à condition, bien sûr, qu'il trouve sur son chemin des lieux et des personnes avec qui et où thématiser ces différences, réfléchir à leur origine et comprendre leur bien-fondé.

Bibliographie

Akkerman, S. F. et Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132-169.

Besson, M., Collin, B. et Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, (4), 69-80.

Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review, 12*, 1–13.

Collins, A., Joseph, D. et Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences, 13*(1), 15-42.

Duc, B., Lamamra, N. et Besozzi, R. (2020). Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, *150*, 167-188.

Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. Dans S. Billett (dir.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (p. 156–179). Springer.

Ghisla, G., Boldrini, E. et Bausch, L. (2014). *Didactique par situations : un guide pour les enseignants de la formation professionnelle*. IUFFP-Dipartimento formazione.

Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la taches des seul·e·s apprenti·e·s. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 253-266). Seismo.

Léné, A. (2000). Le fragile équilibre de la formation en alternance. Un point de vue économique. *Formation Emploi*, *72*(1), 15-33.

Matteï-Mieusset, C. et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(2), 149-173.

Merhan, F., Ronveau, C. et Vanhulle, S. (dir). (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.

Merle, V. et Théry, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. Éducation permanente, Arcueil : Éducation permanente, 2012, L'alternance : au-delà du discours, p. 9-29. hal-02290453.

Pasche Gossin, F. M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance : une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance* (Thèse de doctorat, Université de Genève).

Paquay, L. et Wagner, M. C. (2012). 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 ?* (p. 181-210). De Boeck.

Renkl, A., Mandl, H. et Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, *31*(2), 115–121.

Sappa, V. et Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : défis, modèles et conceptions individuelles. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 267-293). Seismo.

Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J. L., Bétrancourt, M. et Dillenbourg, P. (2015). The 'Erfahrraum': a pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, *67*(3), 367-396.

Schwendimann, B. A., Kappeler, G., Mauroux, L. et Gurtner, J. L. (2018). What makes an online learning journal powerful for VET? Distinguishing productive usage patterns and effective learning strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *10*(1), 9.

Star, S. L. et Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science, 19*, 387–420.

Tuomi-Gröhn, T. et Engeström, Y. (dir.) (2003). *Between School and Work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon/Elsevier.



IPTIC
NO 1 — 2021

LES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES… NOUVELLES OPPORTUNITÉS POUR L'APPRENTISSAGE EN ALTERNANCE ?

Christophe Gremion
Les technologies numériques … nouvelles opportunités pour une didactique professionnelle 5-11
Marie Bluteau
Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative 13-26
Jean-Steve Meia & David Zappella
Un outil de réflexion partagé en ligne pour favoriser l'apprentissage et contribuer au développement professionnel dans une formation à l'enseignement 27-38
Sephora Boucenna
Le numérique : une opportunité pour convier le travail dans la formation et la formation dans le travail ? 39-53
Agnès Deprit & Catherine Van Nieuwenhoven
Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants 55-69
Vincent Alonso Vilches, Pascal Detroz & Dominique Verpoorten
Recours à la vidéo dans le conseil pédagogique en enseignement supérieur – Une étude ciblant les arrêts sur image 71-83
Amalia Terzidis
De l'hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l'Histoire sort de ses gonds : une étude de cas 85-96
Elena Boldrini, Alberto Cattaneo & Alessia Evi-Colombo
Étude exploratoire sur l'utilisation de l'annotation vidéo dans la formation des enseignant-e-s du secteur professionnel : un outil d'aide à l'alternance ? 97-111
Jean-Luc Gurtner
Discussion 113-118

ISSN 2624-8085
AUPTIC • education
9 772624 908000