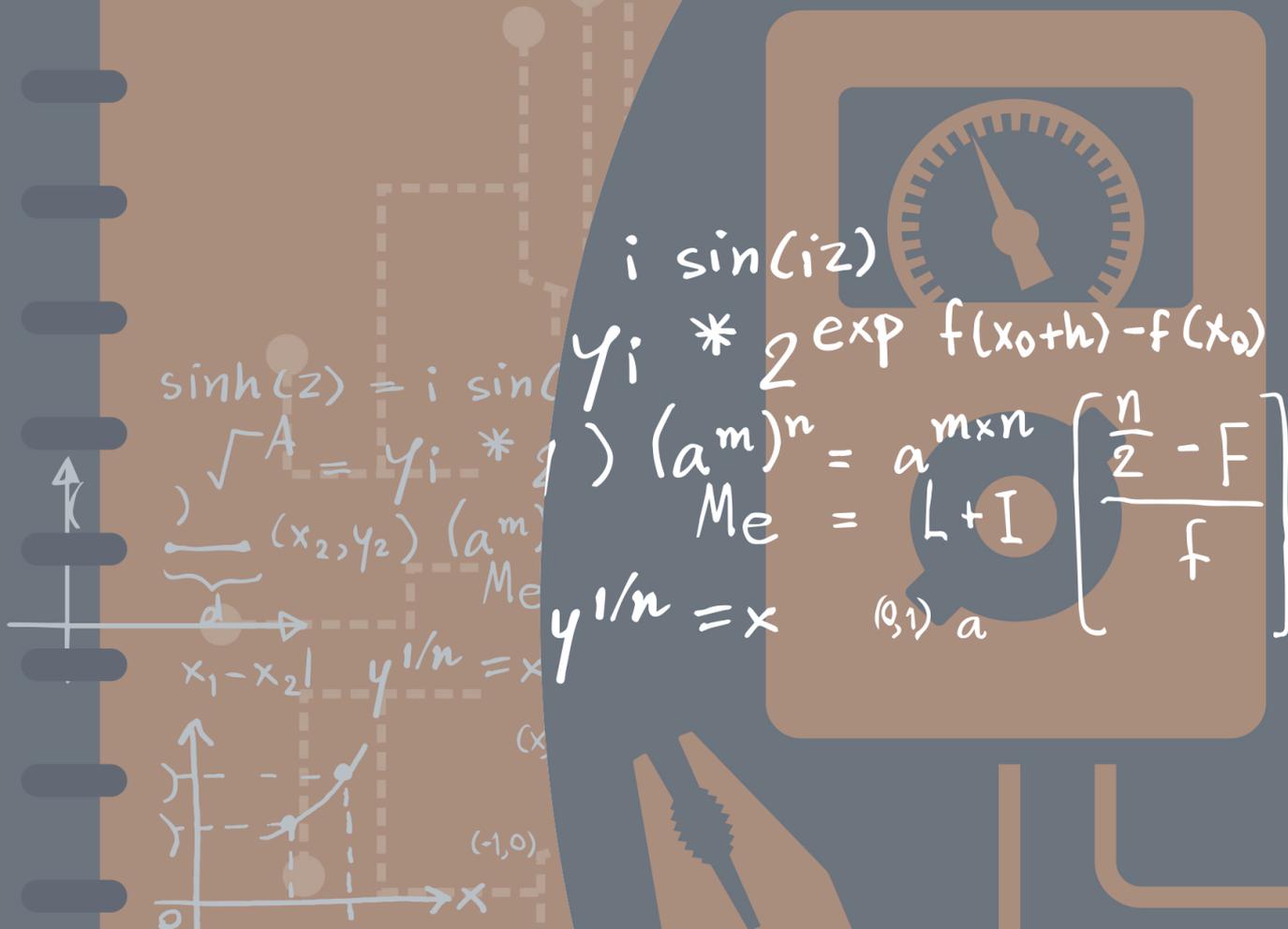




# Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



### **Comité de rédaction**

Catherine Audrin HEP Vaud  
Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

### **Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

### **Coordinatrices du N° 26**

Christophe Gremion / [Christophe.Gremion@iffp.swiss](mailto:Christophe.Gremion@iffp.swiss)  
et Méliné Zinguinian / [meline.zinguinian@hepl.ch](mailto:meline.zinguinian@hepl.ch)

### **Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / [coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch)

### **Secrétariat scientifique**

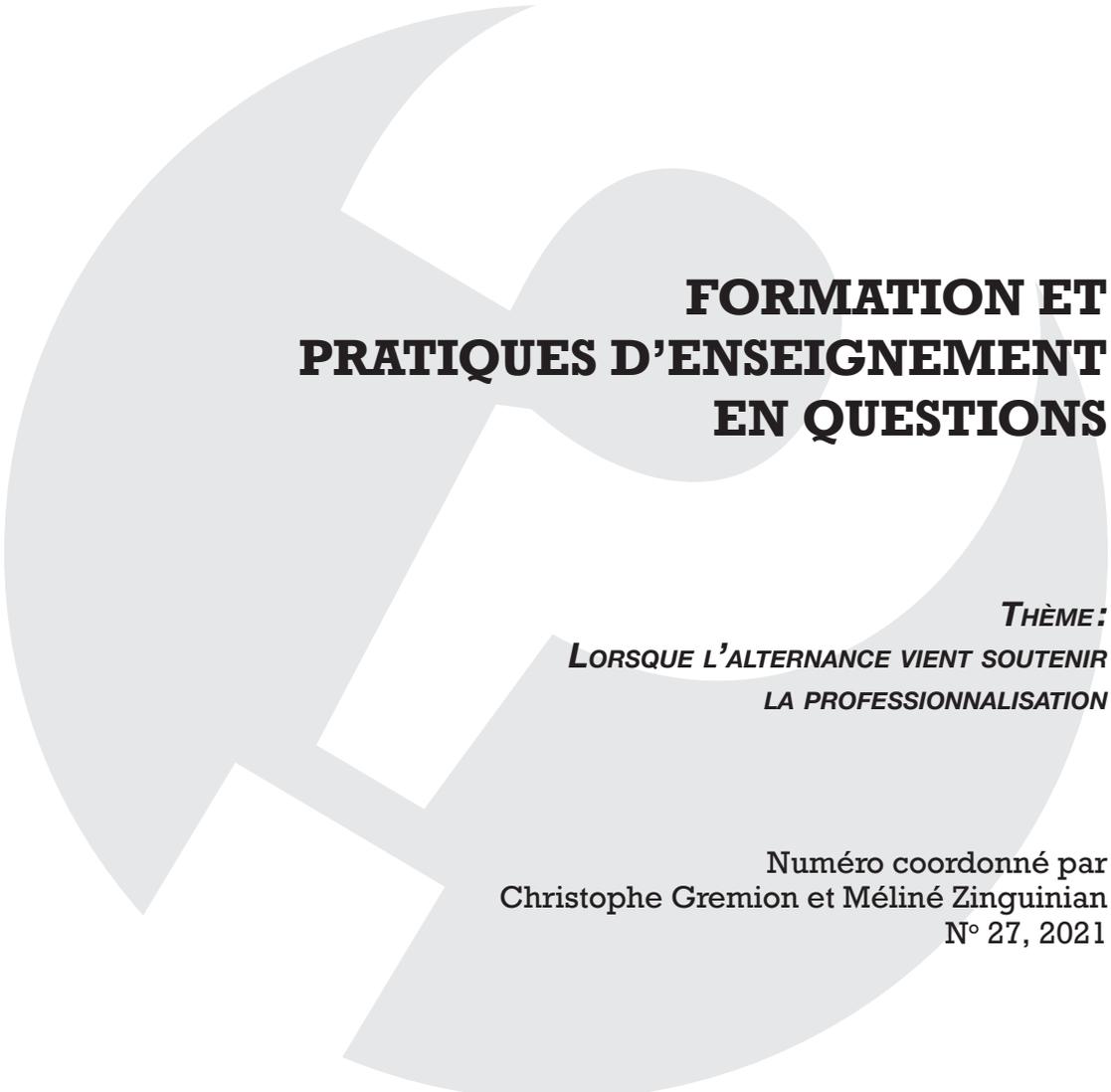
Sarah Boschung / [boschungsa@edufr.ch](mailto:boschungsa@edufr.ch)

### **Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg  
[www.revuedeshep.ch](http://www.revuedeshep.ch)

### **Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME:  
LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR  
LA PROFESSIONNALISATION***

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian  
N° 27, 2021

### **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation**

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

### **TABLE DES MATIERES**

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



---

<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR  
LA PROFESSIONNALISATION**



## ***L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?***

**Marc BLONDEAU**<sup>1</sup>, (Haute Ecole Galilée-UCLouvain, Belgique)  
**Anais LAURENT**<sup>2</sup> (Haute Ecole Galilée, Belgique) et  
**Catherine VAN NIEUWENHOVEN**<sup>3</sup> (UCLouvain, Belgique)

Cet article rend compte d'une recherche sur le développement professionnel d'étudiants ayant participé à des entretiens d'autoconfrontation (AC) dans le cadre d'une recherche doctorale. Dans la recherche doctorale, ces entretiens avaient pour objectif de mener les étudiants à l'expression simple de ce qui a été vécu pendant leurs séquences de cours filmées, sans générer d'apprentissages consécutifs à ceux-ci, en référence aux AC de premier niveau selon Theureau (2010). Cependant, la littérature pointe les AC comme un levier de développement professionnel puissant (Beckers & Leroy, 2010; Bertone & Saujat, 2013; Chaliès, Gaudin, & Tribet, 2015; Leroy, 2011) par le discours même d'un sujet sur son activité, adressé à autrui (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000; Faïta & Vieira, 2003). Nous les avons donc interrogés pour savoir si (1), malgré nos précautions, les AC ont généré de la réflexivité, (2) si cette posture réflexive a été la source de développement professionnel (Mukamurera, 2014) et (3) si ce développement professionnel va dans le sens d'une normalisation des pratiques ou s'inscrit dans une perspective développementale (Perrin, 2018). Nous avons également récolté leurs arguments pour une potentielle utilisation de l'AC dans des dispositifs de formation.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants, autoconfrontation, développement professionnel

### **Introduction**

La problématique traitée dans cet article s'inscrit dans le cadre plus général d'une recherche doctorale portant sur l'analyse de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique (FWB). Celle-ci vise à comprendre les mécanismes de développement professionnel en jeu lors des stages en étudiant (1) ce que les ESFI s'efforcent de faire (Daguzon & Goigoux, 2012) pendant les stages, (2) ce qu'ils apprennent de ces essais et (3) comment ils l'apprennent.

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le paradigme de l'activité (Durand, 2009; Hubault, 1996; Yvon & Saussez, 2010) dans la mesure où elle vise à comprendre les transformations des habitudes de pratiques réelles des ESFI

---

1. Contact : marc.blondeau@galilee.be

2. Contact : laurent.anais@hotmail.com

3. Contact : catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be



(Barbier, 2017), en analysant «le flux des significations construites à chaque instant et la construction ( ) de connaissances accompagnant cette activité» (Serres, 2006, p. 41). Par ailleurs, elle se positionne dans une perspective non déficitaire car nous considérons, à l'instar de Malo (2006, 2008, 2011), que l'ESFI possède des schèmes d'action et de compréhension qui lui permettent d'agir dans la classe et qui évolueront en fonction de l'expérience qu'il acquerra. La présence de ces schèmes permet donc de postuler la cohérence de l'activité de l'ESFI de son point de vue, même si cette activité n'apparaît pas d'emblée pertinente à un œil expert ou en regard des compétences dont la maîtrise est attendue en fin de formation. Finalement, notre recherche doctorale a une visée compréhensive et non interventionniste (Paillé & Mucchielli, 2016) dans la mesure où le dispositif de recherche n'a pas pour ambition de transformer l'activité des étudiants, mais bien de l'analyser afin de la comprendre.

En particulier, dans cette thèse, nous convoquons le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) pour l'intérêt qu'il a à comprendre la dynamique de la production de sens par un acteur plongé dans couplage structurel (Varela, 1989) asymétrique avec son environnement. En effet, le cours d'action considère qu'un individu choisit dans son environnement les événements ou indices qui font sens pour lui, en fonction de ses systèmes de référence et de ses préoccupations, pour construire, à ses yeux, l'histoire de cette relation et des transformations qui l'accompagnent. Le cours d'action émet aussi l'hypothèse forte que cette activité, ce couplage et cette production de sens sont accompagnés d'un niveau de conscience, appelée conscience préréflexive ou expérience (Theureau, 2006), qui est mimable, montrable et racontable, moyennant des moyens adéquats, à tout moment. Un de ces moyens est l'AC, sur laquelle nous revenons en détails ci-dessous.

Pour ce faire, nous avons filmé onze étudiantes et étudiants en stage lors de chacune des trois années de leur cursus. Nous avons ensuite repéré dans les vidéos des moments emblématiques de leçon (entrée en classe, ouverture de l'activité collective, passation de consignes, transition, mise en commun, etc.) en référence à Bourbao (2010). Pour chacun de ces moments, nous avons réalisé une AC (Blondeau, 2018; Boubée, 2010; Rix & Lièvre, 2005; Theureau, 2010), durant laquelle l'étudiant est invité, sur la base de la trace vidéo de son activité, à se projeter dans le moment filmé et à expliciter ce qu'il a fait, vécu, pensé, ressenti, etc. au moment où il l'a fait, vécu, pensé, ressenti, etc.

Lors de l'AC, nous avons commencé par expliquer les buts de notre recherche. Nous avons établi un contrat avec l'étudiant (possibilité de retrait, utilisation des données, non-ingérence de la recherche dans l'évaluation du cursus). Nous avons donné les consignes de participation (commentaire sur ce qu'il se passe lors de l'activité et pas de jugement, déroulement de la bande et arrêt par l'un ou l'autre). Nous avons ensuite lancé la vidéo et posé des questions durant les arrêts. Ces questions étaient de nature descriptive (Theureau, 2006, 2010; Vermersh, 2010), l'invitant à expliciter ses actions pour récolter les unités de sens construites au fur et à mesure de l'activité



(Theureau, 2010). Les questions portaient en priorité sur les actions, puis sur les indices, préoccupations et références qui orientaient son action et, enfin, sur la validation (ou invalidation de ses actions) avec ou sans expression de nouvelles constructions (ou de transformations) de systèmes de référence (Theureau, 2006, 2010). Une posture d'accompagnement et d'encouragement était utilisée, avec des manifestations physiques (posture gestuée, acquiescement) et orales (réponses en miroir, soutiens à l'explicitation) (Blondeau, 2018; Vermersh, 2010).

Cependant, selon les auteurs, une tension existe dans les fonctions de l'AC. Selon Theureau (2010, p. 295), pour les AC qu'il appelle de premier niveau et sur lesquelles nous reviendrons,

«les méthodes d'expression de la conscience préréflexive ne visent pas de nouvelles prises de conscience, ( ) mais, au contraire, cherchent à les éviter ou, si elles se produisent, à les distinguer de l'expression de la conscience préréflexive et à en limiter les effets sur la suite de l'entretien».

En revanche, l'AC est également reconnue comme un levier de développement professionnel puissant (Beckers & Leroy, 2010; Bertone & Saujat, 2013; Chaliès *et al.*, 2015; Leroy, 2011) par le discours même d'un sujet sur son activité, adressé à autrui (Clot *et al.*, 2000; Faïta & Vieira, 2003).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons poser la question de l'effet de ces AC sur les ESFI qui ont participé à la recherche. En effet, nous souhaitons questionner la tension entre notre volonté non interventionniste, relative aux AC de premier niveau selon Theureau (2010), et l'impossibilité relevée dans la littérature de mener une AC sans générer de transformations de l'activité. Ainsi, nous tentons de savoir si (1) l'AC, malgré nos précautions et positionnements revendiqués, a mis l'étudiant dans une posture réflexive (Guillemette & Gauthier, 2008), (2) si cette posture réflexive a été la source de développement professionnel (Mukamurera, 2014) et (3) si ce développement professionnel va dans le sens d'une normalisation des pratiques (orienté par l'institut de formation vers une maîtrise de gestes professionnels définis appartenant à une forme de culture de la profession) ou s'inscrit dans une perspective développementale (orienté vers le développement des compétences déjà émergentes chez l'étudiant) (Perrin, 2018).

Ces questions nous interpellent à deux niveaux : comme chercheurs, d'une part, pour tenir compte dans nos résultats du potentiel effet de la méthodologie de notre recherche sur notre échantillon ; comme formateurs, d'autre part, pour s'interroger sur la pertinence de transformer le dispositif de recherche en dispositif de formation afin de profiter de ses potentiels bénéfices.

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps le cadre théorique sur l'AC avec un accent particulier sur la tension que nous avons évoquée plus haut. Nous exposons notamment en quoi l'AC peut déclencher des processus de réflexivité qui sous-tendent eux-mêmes le développement professionnel (qu'il soit normatif ou développemental). Nous proposons ensuite la méthodologie élaborée pour répondre à nos questions de recherche.



Nous exposons les résultats récoltés et l'analyse que nous en faisons pour répondre aux questions posées. Finalement, nous présentons une conclusion qui récapitule les grands axes de notre recherche avant d'en discuter les limites et les perspectives.

## **L'autoconfrontation : un processus qui engage la réflexivité ?**

Dans cette partie théorique, nous commençons par définir l'AC. Nous explorons ensuite les deux niveaux d'AC définis par Theureau (2010) et examinons en quoi le second, au contraire du premier, mobilise les capacités réflexives, au sens de praticien réflexif défini par Schön (1983). Nous examinons ensuite en quoi cette réflexivité peut théoriquement favoriser un développement professionnel, qu'il soit normatif ou développemental.

### **L'autoconfrontation**

L'AC est une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet, généralement confronté à une trace de son activité (Van der Maren & Yvon, 2009), afin de dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice (Theureau, 1992). Il s'agit donc de proposer à un acteur, sur la base de la trace qui lui est soumise, de se resituer dans l'action (Rix & Lièvre, 2005; Theureau, 2010) afin qu'il explique ce qu'il a fait, vécu, ressenti, pensé, compris. L'approche francophone de l'ergonomie de l'activité (Barbier & Durand, 2003; Durand, 2009; Yvon & Saussez, 2010) s'est emparée de cette méthodologie (Boubée, 2010). Plusieurs usages en sont faits, qui consistent généralement à mettre à jour la dimension invisible de l'activité. Cette dimension résulte du conflit de logiques qui existe entre ce qui est prescrit à un acteur et l'effort que cela lui demande pour faire ce qui lui est prescrit (Hubault, 1996). Cet écart donne naissance à des compromis opératoires nécessaires pour que l'acteur puisse réaliser la tâche qui lui est prescrite. Ainsi, son activité se compose des actions qu'il réalise et qui sont visibles, notamment par un observateur extérieur, mais aussi d'une série de délibérations internes qui, elles, ne le sont pas. La mise à jour de cette part invisible de l'activité se fait dans différents buts, selon différents courants. Citons par exemple la didactique professionnelle (Pastré, 2002) qui cherche à mettre à jour les invariants opératoires d'une activité; la clinique de l'activité (Clot *et al.*, 2000), qui, à travers des autoconfrontations simples et croisées, cherche à mettre en évidence ce qu'elle nomme les genres et les styles, ce qui rapproche ou sépare deux acteurs réalisant la même activité; ou le cours d'action (Theureau, 2004, 2006) qui propose deux niveaux d'AC. C'est sur ceux-ci que nous nous penchons particulièrement.

### **L'autoconfrontation de premier niveau : recueillir la conscience préreflexive**

Selon la théorie du cours d'action, l'AC de premier niveau vise l'expression différée de la conscience préreflexive (Theureau, 2010). «Le postulat de conscience préreflexive caractérise l'idée que l'activité humaine s'accompagne d'un vécu donnant lieu pour une part à une expérience, qui



correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience (Theureau, 2004, 2006)» (Durand, 2008, p. 99). En d'autres termes, il s'agit de l'intuition qu'à l'acteur de sa présence dans la relation de couplage structurel asymétrique (Theureau, 2004, 2006) qu'il entretient avec la situation dans laquelle il est plongé. C'est cette intuition, cette conscience qui accompagne l'activité, et que Theureau nomme la conscience préréflexive (Theureau, 2006, 2010, p. 291), que l'AC de premier niveau entend recueillir. Ainsi, elle ne vise pas de nouvelles prises de consciences rétrospectives, elle «n'introduit alors rien de neuf ou n'introduit que bien peu de neuf en termes de construction de savoir» (Theureau, 2010, p. 300). Nous sommes cependant devant un paradoxe assez important. En effet,

«l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite, de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préréflexive au moment de la réalisation de son activité» (Theureau, 2010, p. 301).

Cela ne s'avère possible que via un contrat clair avec l'acteur lors du début de l'entretien (Theureau, 2006, 2010). Par ailleurs,

«si l'acteur ne peut s'empêcher d'analyser, il peut, s'il le veut – c'est démontré pratiquement mais c'est aussi une capacité ou compétence qu'il serait intéressant d'étudier empiriquement – ne pas développer immédiatement et expliciter ces bribes d'analyse et les laisser mûrir ensuite (Sève & Adé, 2003)» (Theureau, 2010, p. 300).

L'expression différée de la conscience préréflexive, sans analyse ou, du moins, avec une suspension volontaire de l'analyse, serait donc possible.

### **L'autoconfrontation de second niveau : engager la réflexivité**

Les AC de second niveau «mettent l'acteur en position analytique relativement à son activité» (Theureau, 2010, p. 312). Elles favorisent la réflexion sur sa pratique. Elles ne faisaient pas partie, à l'origine, du programme de recherche du cours d'action, mais ont été adoptées car elles favorisaient la collaboration des acteurs à l'expression de leur conscience préréflexive (Theureau, 2010). En d'autres termes, il semble que la perspective de pouvoir tirer un bénéfice de l'entretien grâce à l'analyse de son activité aide l'acteur à suspendre la fonction réflexive durant la récolte de données nécessaire au chercheur qui guide l'entretien.

Dans ce dialogue avec l'autre, au sujet de son activité, l'acteur, d'une part, «revit» son activité et d'autre part, entretient avec lui-même un second dialogue «dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle» (Bertone & Saujat, 2013, p. 181). Il réfléchit sur sa pratique. Cependant, «chacun réfléchit sur sa pratique. Mais si cette réflexion ne le conduit pas à une prise de conscience ou à des changements, nous ne pouvons parler de praticien réflexif au sens proposé par Schön» (Gremion, 2016, p. 263).



### **La réflexivité comme voie de développement professionnel : normalisation et/ou développement ?**

Nous entendons la réflexivité comme «une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer» (Vacher, 2015, p. 72). Elle apparaît comme un élément essentiel de la formation initiale des enseignants (Campanale, 2007; Gremion, 2016; Tardif, 2012) en ce sens qu'elle est conçue dans la littérature comme

«un processus transformateur, caractérisé par une dimension «méta», reposant sur une dialectique entre pensée et action, entre théorie et pratique de par une prise de recul et une mise à distance de l'individu par rapport à sa propre pratique l'amenant à sa régulation» (Romanus, 2018, p. 11).

C'est la répétition et la systématisation de ce processus qui mène au développement des compétences professionnelles (Romanus, 2018).

Si la réflexivité peut se développer, son apprentissage nécessite des dispositifs construits et un accompagnement de qualité (Faingold, 2006). Cependant, elle ne devrait pas constituer un but en soi, mais un moyen de «former des personnes capables de mobiliser les compétences du praticien réflexif, tant dans une visée de formation que dans celle de la professionnalisation» (Gremion, 2016, p. 263).

A cet effet, Campanale (2007, p. 3) distingue deux buts à la formation aux capacités réflexives: (1) «repérer les situations répétitives et construire des automatismes pour les gérer» et (2) «résoudre des problèmes qui surgissent dans des situations souvent singulières, complexes, instables, qui exacerbent des conflits de valeurs et rendent incertaines les solutions adoptées, types de situations auxquelles les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus confrontés». A mi-chemin entre métier et profession, en raison des routines qui répondent souvent, mais pas tout le temps, à la complexité et à l'incertitude croissante du métier, l'ESFI doit se professionnaliser en faisant évoluer ses répertoires d'actions et de compréhension (Malo, 2011).

Ainsi, à l'instar de Mukamurera (2014, p. 12), nous entendons le développement professionnel comme

«un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise».

Il s'agit donc de l'accroissement des compétences professionnelles qui permettent de faire face aux routines et imprévus rencontrés sur le terrain dans l'exercice du métier (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Dans le cadre de cette recherche et, plus largement, dans celui de notre recherche doctorale, il existe deux éléments dont nous devons tenir compte et qui sont en tension. Le premier est que les ESFI sont en formation initiale.



A ce titre, la formation doit respecter un cahier des charges défini par un décret, qui inclut l'acquisition de compétences précises et de gestes professionnels y afférents. Moussay *et al.* (2018), se basant sur la théorie de l'anthropologie culturaliste, considèrent que les étudiants doivent se développer professionnellement et que, parfois, le seul conseil sur les alternatives ne suffit pas. Ainsi, un processus d'assujettissement (au sens non péjoratif) à certaines expériences normatives situées, durant lesquelles on montre ostensiblement des gestes professionnels considérés comme efficaces dans la culture partagée de la profession, est considérée comme importante, voire nécessaire.

Le second est la centration de l'AC sur des expériences personnelles et situées de l'ESFI. Dans une approche dite non déficitaire (Malo, 2006, 2008, 2011), on considère que l'ESFI est porteur de schèmes d'action et de compréhension qu'il mobilise pour donner cours alors qu'il ne l'a pas encore appris. Cette mobilisation de schèmes révèle son efficacité en même temps qu'ils sont mis en branle. Certains sont validés par l'étudiant, d'autres arrivent au bout de leur viabilité et sont alors transformés.

Dès lors, la question se pose de savoir dans quelle direction va la professionnalisation. La dimension sociale l'oriente-t-elle vers une acquisition progressive d'une norme définie par l'institut de formation ou le terrain, au risque que «les étudiants intériorisent les croyances des formateurs et les substituent aux leurs» (Saussez & Allal, 2007, p. 12)? Ou, au contraire, vers le développement personnel de leur répertoire d'action et de compréhension, sans négliger non plus la culture scolaire dont ils sont les héritiers? Entre normalisation et développement (Perrin, 2018, p. 2), quelle est la voie suivie? Selon Daguzon et Goigoux (2012, p. 27), les étudiants «attribuent d'abord un rôle prescriptif à leur formation», puis «la réussite des premières expériences pratiques et l'ajustement des conseils semblent conditionner leur développement professionnel».

En définitive, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons procédé à des AC avec des ESFI pour savoir ce qu'ils apprennent de leurs activités. Cette recherche se voulant le moins interventionniste possible, nous nous sommes astreints à réaliser des AC de premier niveau. Cependant, nous avons vu que, même s'il est possible de suspendre son jugement, l'AC engage à la réflexivité par le discours sur l'action. Si ces jugements n'ont pu être suspendus, ont-ils été à la source de développement professionnel par la génération de prises de conscience et l'engagement dans une potentielle transformation des schèmes d'action et de compréhension? Nous posons enfin la question de la nature de ces potentielles transformations, dans une formation qui considère les ESFI comme des futurs professionnels autonomes, mais aussi comme les héritiers d'une culture qui modèle les pratiques.



## Méthodologie

Notre recherche doctorale s'inscrivant dans une visée non déficitaire (Malo, 2006, 2008, 2011), il nous semblait pertinent d'interroger les étudiants sur la perception qu'ils ont eue de ce dispositif comme levier de développement professionnel. Nous nous sommes donc renseignés auprès de ceux-ci sur les bénéfices perçus, ainsi que sur les avantages et inconvénients de la transposition potentielle de notre dispositif de recherche au sein de la formation initiale. Il s'agit d'une recherche qualitative compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2016).

Pour réaliser la recherche dont cet article rend compte, nous avons réuni six étudiants sur les onze qui ont participé à la recherche doctorale. Cinq ESFI du groupe de départ n'ont pas souhaité participer. Quatre étudiants parmi les six ont terminé leurs études et ont participé à trois AC. Les deux autres sont en dernière année et ont participé à deux AC. Nous les avons interrogés à l'aide d'un entretien semi-directif (Paillé & Mucchielli, 2016). L'entretien était mené par un duo de chercheurs : le chercheur-doctorant qui a un statut d'enseignant dans l'école et une autre chercheuse associée que les ESFI ne connaissaient pas.

La première question était ouverte et portait de manière générale sur les effets perçus de leur participation au dispositif de recherche comprenant des AC. Des questions de relance ont ensuite été posées sur le support vidéo, le moment de l'effet, les questions du chercheur, la perception du choix du découpage anticipatif de la vidéo selon les moments de Bourbao (2010) comme un guide vers des gestes professionnels attendus ou comme espace de parole libre sur un sujet donné, et le sentiment d'avoir progressé à travers les moments d'AC. Une question sur l'intérêt de transposer le dispositif dans le cadre de la formation a clôturé l'entretien.

Nous avons ensuite retranscrit les propos des étudiants avant de les découper en unités de sens (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) et de les classer selon une méthode mixte (L'Écuyer, 1990). Nous avons dans un premier temps classé les verbatims en deux catégories pré-établies en référence à Daguzon et Goigoux (2012) pour distinguer ce qui relevait du normatif et du développemental. À l'intérieur de ces deux catégories, «les unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs identifiés par le groupe» (Maes, Colognesi, & Van Nieuwenhoven, 2018, p. 100). Pour assurer la validité de l'analyse, nous avons doublé les analyses sur une partie du corpus (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Nous avons ainsi pu comparer les points de vue (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) et résoudre les différences par une discussion inter-codeurs (Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2003). Les catégories exposées dans les résultats ci-dessous ont ainsi émergé.



## Présentation des résultats

Comme expliqué ci-dessus, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux effets normatifs et développementaux potentiellement générés par l'AC de premier niveau. L'entretien avec les étudiants a mis en évidence que des effets surviennent, soit de manière immédiate, soit à posteriori. Si l'étudiant explique que la transformation/développement a eu lieu durant l'AC elle-même, elle est considérée comme immédiate. Si l'étudiant nous explique que la transformation a lieu après l'AC, mais générée par celle-ci, nous considérons que l'effet a lieu a posteriori.

La perception par les étudiants de l'AC comme levier de développement professionnel se situe dès lors sur quatre niveaux : l'AC génère des effets normatifs immédiats, des effets développementaux immédiats, des effets développementaux à posteriori et des effets normatifs ultérieurs. Nous exposons ci-dessous chacune de ces catégories. Notons déjà que le discours des étudiants ne permet pas de rendre compte d'effet normatif après l'AC. Les effets normatifs sont définis comme « des dispositions à agir définies a priori (par l'institut de formation), parce que jugées pertinentes pour la pratique professionnelle » (Perrin, 2018, p. 2). Les effets développementaux sont entendus comme des effets susceptibles de « développer des capacités qui sont en germe dans leur activité » (Perrin, 2018, p. 2).

### Perception de l'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation et levier de développement professionnel selon les étudiants

#### *Effets normatifs immédiats*

Selon les étudiants interrogés, deux effets normatifs sont générés immédiatement durant l'AC. D'une part, ils relèvent la présence d'une prise de conscience de leur pratique professionnelle. Lors du visionnage, quelques étudiants prennent effectivement conscience que les gestes professionnels enseignés dans l'institut de formation fonctionnent dans la pratique. « Cette histoire de faire répéter ou faire réexpliquer par un autre enfant la consigne qui vient d'être donnée, c'est quelque chose qui marche vachement bien et ça je m'en suis rendu compte, je pense, dès le premier stage où je faisais souvent réexpliquer » (P131-3).

D'autre part, ils perçoivent également une amélioration des gestes professionnels qui leur ont été enseignés durant la formation initiale ainsi qu'une meilleure compréhension de la pertinence de ceux-ci. « Avant c'était plus automatique ( ) on me dit de passer dans les bureaux, je passe dans les bureaux ( ) ok mais qu'est-ce que je regarde chez les enfants ? Tandis qu'après c'est plus fluide : la manière dont on circule, la manière dont on fait attention aussi à tous les enfants, la manière dont on observe ce qui se passe autour de nous, c'est plus fluide » (A131-2).

Des étudiants pointent aussi l'existence de moments leur étant non signifiants, c'est-à-dire non existants de leur point de vue, mais néanmoins ciblés par l'expert. « Je crois que si on n'avait pas fait le processus, il y a des moments sur lesquels on ne pense pas revenir car ce ne sont pas des moments auxquels on va spécialement penser » (A111-3).



De plus, durant l'AC, certains étudiants vivent un rapport à une norme. Selon eux, la sélection d'un extrait vidéo par l'expert résulte d'un rapport positif ou négatif à la norme. *« On ne prend pas une partie superflue parce qu'effectivement y a pas grand-chose d'intéressant à observer »* (P111-3). L'écart ressenti entre la théorie et la pratique est généralement perçu, par l'étudiant, comme étant négatif *« Zut, il y a dix secondes et durant les dix secondes, j'ai réussi à faire quelque chose de mal. »* (A111-6).

### **Effets développementaux immédiats**

Les effets développementaux immédiats perçus par les étudiants se déclinent en trois éléments principaux: (1) la perception d'une tension entre la demande de se resituer et l'envie de justifier ses pratiques, (2) la prise de conscience de divers éléments et (3) l'incitation à une réflexion sur l'activité.

(1) L'AC engendre chez certains étudiants une tension entre l'explication brute et l'explication réflexive de l'activité de pratiques professionnelles. *« C'est ce qui s'est passé à ce moment-là, il n'y a pas de vision à avoir, on explique ce qui s'est passé à ce moment-là ». Ce n'est pas « ça devait se passer comme ça et ça ne s'est pas passé comme ça ». Non, on explique ce qui s'est passé à ce moment-là, on se replonge dedans. »* (J131-4). La tentation est grande pour l'étudiant de sortir de la posture de remise en situation dans laquelle il devrait être pour déplier son activité, afin de rentrer dans une position de justification a posteriori de ses actes.

(2) La majorité des étudiants affirme que l'AC est un levier à la prise de conscience immédiate (*« ( ) vous vouliez que nous-mêmes, on explique ce qui s'est passé, parce que ça nous fait prendre conscience. »* (B131-2)). Lors du visionnage de leur propre pratique, certains étudiants prennent conscience qu'ils appliquent des gestes professionnels réels (*« Sur le terrain qu'est-ce qui s'est réellement passé »* (J131-5)) qui fonctionnent (*« Mais ça nous permet aussi de voir: tiens, ça, ça marche bien et garder ça dans un tiroir à outils »* (P131-4)) ou qui ne fonctionnent pas (*« ( ) on peut se concentrer sur tout ce qui n'a pas été »* (S133-3)), qui plaisent (*« Là, je me dis qu'en fait, voilà, c'est pas si mal. »* (B131-1)) ou déplaisent (*« Oui je voyais ce que je faisais, je disais « ho, j'ai une posture bizarre, ce que je dis ou ce que je fais ne me convient pas »* (J131-1)). Au-delà de l'efficacité de la pratique selon ses propres critères, l'étudiant émet aussi une critique relative à l'image qu'il pense renvoyer en tant que professionnel; est-ce que celle-ci lui plaît ou non ?

Pour quelques étudiants, l'AC leur permet également de se rendre compte qu'il existe un écart entre les préparations de stage et la pratique du terrain. *« Ça ne se passe jamais comme on l'a écrit, une leçon. Comprendre déjà ça et se rendre compte que ce n'est pas parce que ça ne s'est passé de la même façon que c'était mauvais »* (J131-5).

Lors de l'AC, des étudiants remarquent que leur mode de fonctionnement en stage est calqué sur leur vie quotidienne. *« Je me suis rendu compte que j'avais ça aussi dans la vie de tous les jours. Pas seulement en stage. Donc, je me rends compte aussi que, en stage, quand les choses ne vont pas exactement comme je l'avais prévu, y a un blocage »* (B131-1).



L'AC permet aussi, selon quelques étudiants, de rappeler certains gestes professionnels perçus comme efficaces puis perdus de vue. *«Et, sinon, il y a des choses dont on se rend compte aussi, puis qu'on zappe et que, l'air de rien, l'entretien, ça remet ça retape un clou dessus. Et c'est vrai que je m'étais dit que et j'y ai plus pensé»* (P131-6).

(3) Pour la plupart des étudiants, l'AC suscite la réflexion sur leur pratique professionnelle *«Puisque ça dépend de nos pratiques et c'est voir, réfléchir et réexpliquer pourquoi à ce moment-là, on a choisi d'agir de telle ou telle manière»* (P131-11).

Les étudiants, encore en formation initiale durant les AC, ont l'impression de partir de pratiques réelles pour progresser durant leurs stages. *«Je trouvais que c'était assez centré sur nous, sur comment nous on se sentait, sur comment on avait agi. Et sur comment on jugeait ( ) notre pratique, nous-mêmes»* (B131-11).

Selon les étudiants, être confrontés visuellement à leurs propres pratiques leur permet d'évaluer leur pertinence. *«Oui mais de notre propre pratique parce que, effectivement, si chacun a une pratique différente, est-ce que la pratique que j'ai décidé d'utiliser, de mettre en place, est-ce qu'elle est effective? Est-ce qu'elle est pertinente ou pas?»* (R131-9). Ils pointent également que cela les invite à une remise en question. *«Oui, c'est ce qu'on disait, ça a permis de remettre en question, un petit peu»* (P131-9)].

La situation d'AC initie, selon certains étudiants, une possibilité de reproduire des gestes pratiques qui fonctionnent et de transformer ceux qui ne fonctionnent pas. *«A ce moment-là et ça nous permet de voir: tiens, ça, ça ne marche pas, on peut faire autrement»* (P131-4). D'autres n'envisagent aucun changement lors de l'AC, mais des résurgences apparaissent face à une situation identique dans un moment de stage ultérieur. *«Et puis, sur le moment même, je pensais que ça ne m'apportait rien. Finalement quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu»* (J131-1).

Les échanges entre le formateur et l'étudiant sont un autre effet généré par l'AC mis en évidence par certains étudiants. *«Moi ce que j'aime bien, c'est que les décisions qu'on prend en classe sont forcément rationnelles mais ce n'est pas toujours évident pour la personne qui t'observe, même pour un superviseur qui est dans le fond de la classe. Il ne peut pas parfois comprendre pourquoi tu décides de faire ça comme ça et le fait de le voir par après et dire: «ça j'ai fait ça comme ça, pour ça ou parce que»* (S131-4).

Notons également que des étudiants suggèrent que l'AC est un outil permettant la vérification des propos tenus par le maître de stage. *«Ok maintenant qu'on m'a dit ça, je vais aller voir ce qui s'est passé réellement ou qu'est-ce que j'ai fait»* (J131-9).

### **Effets développementaux a posteriori**

Les étudiants relèvent deux leviers développementaux a posteriori : (1) différents effets perçus et (2) des modifications de pratiques ultérieures.



(1) Les différents effets perçus portent sur le prolongement de la réflexion qui a été initiée lors de l'AC. Cette réflexion peut avoir été initiée par plusieurs facteurs : s'être vu, avoir explicité sa pratique ou en avoir discuté avec le chercheur. Si les deux premiers effets semblent plus de nature à susciter une réflexion immédiate, un étudiant pointe le fait que le fait seul de se voir laisse une marque exploitable ultérieurement : *«Finalement, quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu»* (J132-1).

Les étudiants indiquent aussi des effets sur la confiance en soi. Celle-ci peut présenter un renforcement (*«Là, je me dis qu'en fait, ce n'est pas si mal. Donc, ça donne aussi un peu plus de confiance, je pense»* (B131-1)) ou une diminution (*«Pour moi, ça m'a plus fait perdre confiance en moi qu'autre chose. Je trouve que la vidéo grossit tous les défauts»* (B133-3)).

Les points saillants sont le positionnement spatial et la posture gestuée. *«Là, on réoriente le regard là-dessus et la réflexion sur, par exemple, le positionnement»* (R2132-1). *«C'est ça, où mettre les mains ? C'est la galère»* (A133-8). Cela s'explique probablement par le fait qu'ils se voient pour la première fois dans le rôle de l'enseignant et que la vidéo met ces effets en évidence.

Les étudiants se disent également plus armés pour l'observation de leurs pratiques de stage. Ils proposent même un travail métacognitif sur l'observation de la manière dont ils s'expriment et réagissent face à la vidéo. *«Est-ce qu'on envisage de revoir les vidéos où on commente les trucs ? En fait, je me suis dit que ça doit être marrant de voir aussi comment on réfléchit, on justifie»* (R2144-1).

Un étudiant indique aussi qu'il n'a ressenti aucun effet. *«Je l'ai ressenti comme ça, récolter les informations et puis basta»* (R14-1). Effectivement, si le sujet a suivi la consigne de départ de l'AC, il a pu s'interdire la réflexion.

(2) Les étudiants indiquent aussi qu'ils modifient leurs pratiques dans les stages ultérieurs aux AC. *«Ca m'a permis de réfléchir à différentes possibilités pour changer, pour essayer au prochain stage»* (P133-4). Ces modifications peuvent porter sur des pratiques simplement perçues mais non discutées (*«Finalement, quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu»* (J132-1)) ou sur des pratiques perçues et discutées (*«Et puis, après réflexion, ça permet d'améliorer les points de vue qui ont été discutés»* (P132-1)).

### **Discussion sur les apports et les limites du dispositif d'autoconfrontation**

#### ***Une réflexivité qui se dessine dans les AC de premier niveau***

À ce stade, nous sommes à même de constater les prémises d'un processus d'apprentissage. En effet, la prise de conscience d'un problème, suivie d'une réflexion et de modifications dans les stages ultérieurs se rapprochent des démarches de réflexivité telles que définies par Schön (1983), Kolb (1984) ou Dewey (1993).



En définitive, la méthodologie de la recherche telle que conçue dans notre recherche doctorale se révèle plus interventionniste que prévu. Nous expliquons cela par les deux tensions qui parcourent notre dispositif. La première est consécutive de l'écart entre l'expression en AC d'une expérience novice et la convocation d'un référent expert pour cibler les extraits à autoconfronter (Bourbao, 2010). Nous avons posé le choix de ce référent expert pour homogénéiser le corpus de données récolté sur des empan temporels longs (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2021). Conscients de cette tension, nous avons jugé cela nécessaire pour pouvoir étudier l'évolution intra-individuelle sur le long terme, et repérer des similitudes dans le développement par un repérage inter-individuel dans les thématiques de Bourbao (2010). En convoquant ce référent «expert», il est possible que nous ayons rendu les ESFI conscients l'existence de ces moments.

La seconde est la tension inhérente à l'AC et que nous avons déjà soulevée dans la problématisation de notre recherche : l'écart entre la remise en situation qui permet l'expression de la conscience préreflexive et la réflexivité qui découle de la mise en mots pour autrui de l'expérience vécue (Clot et al., 2000; Faïta & Vieira, 2003).

Ainsi, si l'objectif se voulait dans la remise en situation et l'expression du novice, le dispositif a glissé vers un positionnement plus réflexif que prévu. Cependant, comme le souligne un des étudiants, «*la formation initiale oblige sans arrêt à la réflexion*» (R, L.238-240). Nous nous sommes donc, malgré nos précautions, retrouvés face à un malentendu. Certains étudiants, probablement à cause de la perception du chercheur comme un expert ou un enseignant et étant novices avec l'AC, ont pensé au début qu'il fallait justifier leurs actions. «*Zut, il y a dix secondes et durant les dix secondes, j'ai réussi à faire quelque chose de mal*» (A111-6).

Cependant, avec les AC des années suivantes, ces étudiants ont petit à petit évolué dans leurs représentations de cet exercice et ont évolué vers des discours explicitant leurs pratiques, se sentant moins jugés. «*Oui, c'est vraiment cela, ne pas se sentir jugée*» (A, bac 3, L.567). Ainsi les effets réflexifs sont survenus, dans une visée plus développementale. «*Je suis filmée mais ce n'est pas grave, j'avais suffisamment confiance pour me dire que même si je fais des erreurs, ce n'est pas pour autant que je suis mauvaise alors qu'en bac 1, quand je me faisais filmer, c'était vraiment contrôle, contrôle, contrôle pour ne pas faire d'erreur, pour ne pas paraître mauvaise quoi*» (A, bac 3, L.530-534).

En définitive, ainsi que nous l'avions intuitivement anticipé, des effets non recherchés a priori ont surgi du dispositif. Ceux-ci, du point de vue des étudiants, semblent favoriser la réflexivité sur les situations vécues (Korthagen, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005), alors que la majorité des recherches pointent la difficulté de le faire avec des novices (Romanus, 2018). L'AC comme outil d'accompagnement (Blondeau, 2018) semble donc un moyen de gagner de la confiance en soi, de percevoir le positif et de générer des prises de consciences susceptibles d'initier un processus réflexif (Dewey, 1993; Kolb, 1984; Schön, 1983).



### **Limites de l'autoconfrontation selon les étudiants**

Si les étudiants voient clairement un intérêt à l'utilisation de la vidéo en formation, ils pointent aussi une série de limites. D'une part, ils se rendent compte que les moments clés des référentiels experts ne rencontrent pas leurs moments-clés de novices. «*Ce sont des moments clés, mais pas pour nous*» (A111-3). En effet, ainsi qu'exposé *supra*, les préoccupations des novices et des experts peuvent différer grandement.

D'autre part, ils perçoivent la puissance de l'outil et insistent de ce fait sur la formation des formateurs à une utilisation raisonnée. «*Oui, oui, ou alors il faudrait vraiment une grosse préparation en amont de l'évaluateur sur la puissance de l'outil*» (S133-7). Nous plaidons dès lors pour une formation spécifique des formateurs aux outils de l'analyse de l'activité et au positionnement non déficitaire pour faire prendre conscience de l'intérêt et des dangers de cette méthode.

Finalement, ils mettent en garde contre ce qu'ils appellent les effets grossissants de la vidéo et la possibilité d'insister sur les aspects positifs ou négatifs. Nous rejoignons ici la préoccupation précédente qui demandait que les formateurs soient conscients des dérives potentielles. «*Je trouve que c'est intéressant mais ce à quoi il faut faire gaffe, c'est l'aspect grossissant des bons points et des mauvais points. Et je vais dire, même si on prend des vidéos de profs qui ont de la bouteille*» (S3-5).

### **Propositions pour la formation selon les étudiants**

Les étudiants se sont exprimés sur trois thématiques: (1) les objets de visionnage, (2) les conditions de supervision du visionnage et (3) la fréquence du visionnage.

(1) Bien qu'ils ne les aient pas mentionnés en ces termes, les étudiants ont parlé d'hétéroscopie (regarder un film de l'activité d'autrui) et d'autoscopie (regarder un film de sa propre activité), mais pas d'AC. Ils ne font pas de différence entre l'AC et l'autoscopie. Nous avons défini plus haut la notion d'AC. Nous définissons l'autoscopie, en référence à Peraya (1990), comme la confrontation à une vidéo de soi pour auto-évaluation. Il s'agit de se percevoir en action, de s'analyser pour évaluer ses aspects positifs et négatifs et de se transformer. La différence réside donc dans le positionnement de la personne qui s'observe. Dans l'AC, elle vise à comprendre son activité d'un point de vue intrinsèque pour en faire sortir les dimensions invisibles. Dans l'autoscopie, il s'agit de s'observer comme un observateur externe. Pour les ESFI, le commentaire demandé par le chercheur, basé sur une remise en situation dans l'activité, ne diffère pas d'un avis à donner sur la séquence.

Pour l'autoscopie, ils ont pointé un certain inconfort à s'observer soi-même, mais ils en reconnaissent l'intérêt. «*C'est un peu particulier parce que, se voir soi-même, en ce qui me concerne, je trouve ça très désagréable. Quand on met ça de côté, c'est un support intéressant*» (P2111-1).

Ils soulignent aussi que l'autoscopie est un outil intéressant d'objectivation afin de dépasser la reconstruction a posteriori basée sur des souvenirs:



*«Je trouve que c'est important d'avoir son propre regard sur sa pratique (...) aussi dans un moment extérieur. (...) je pense que, avec du recul, on peut penser autrement que si on pense seulement à ce dont on se souvient» (B2111-2).*

Par ailleurs, les étudiants insistent sur le fait qu'ils considèrent que l'autoscopie est plus efficace si elle est outillée: *«Il y a moyen d'avoir un retour plus ou moins objectif sur ta vidéo en ayant des grilles d'analyse relativement simples qui pourraient se « focaliser » sur un ou deux points et je pense qu'en première ce serait déjà pas mal. Rien que la posture, le positionnement, » (S2111-5).*

En ce qui concerne l'hétéroscopie, ils pensent qu'il y aurait un bénéfice pour eux à recueillir l'avis des autres étudiants sur leur activité: *«Si on montre des vidéos de nous en classe, soit de filmer ce qui se passe à ce moment-là pour qu'on puisse avoir le regard des autres sur nous (...) ou alors, nous inviter carrément en classe et on vient» (J2112-1).* Ils pensent également que visionner des pratiques réelles d'étudiants d'un niveau de développement professionnel semblable au leur est de nature à les faire progresser. *«Avant ça, on nous avait montré que des vidéos qui se passent au Canada, où tous les enfants sont hyper sages, ils sont cinq sur le coin tapis, ils posent des questions hyper pertinentes, ils se respectent c'est quoi, ça ? J'ai ça dans ma classe ? J'en ai vingt-six qui s'insultent» (R2112-2).* Ils attirent cependant l'attention sur le fait qu'il y aura peut-être de l'autocensure dans les commentaires qui seront faits à l'étudiant si celui-ci est présent: *«Si c'est quelqu'un qui est dans la classe, (...) il y aura peut-être une certaine restriction de la part de la personne qui visionne la vidéo d'un autre» (P2112-2).* A ce sujet, nous veillons systématiquement, dans les cours où nous employons des films d'étudiants pour susciter la réflexion, à poser un cadre éthique assez strict (Blondeau & Van Keirsbilck, 2015 ; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016).

(2) Pour ce qui est des conditions de visionnage, leurs remarques portaient sur la supervision et l'outillage de l'observation.

En ce qui concerne la supervision, les étudiants pointaient l'avantage de pouvoir porter leur attention sur des éléments qu'ils n'auraient pas remarqués spontanément. *«Il y a des moments où on se dit: «ha ben là, je ne me suis jamais posé la question de pourquoi j'ai fait ça» (...) c'est faire ressortir des questions qu'on ne s'était pas posées avant» (R2133 - 2).* De plus, ils mettent en avant l'obligation de donner des explications. *«Ça dépend de nos pratiques et c'est voir, réfléchir et réexpliquer pourquoi à ce moment-là, on a choisi d'agir de telle ou telle manière» (P131-11).* Les ESFI expriment eux-mêmes, dans leurs mots, la pratique réflexive.

Dans le cas de l'absence d'une supervision pendant le visionnage, les étudiants insistent sur le fait d'être outillés dans le visionnage. Ainsi, ils proposent des dispositifs où le stagiaire regarderait le film en accéléré et en silence pour se rendre compte de son occupation de l'espace, ou avec un plan de la classe près de lui pour retracer ses déplacements. *«Ce serait bêtement ça, justement de prendre conscience, comme grille d'analyse bête, c'est, regarde ta vidéo, fais un petit schéma de ta classe et chaque fois que tu intervies par rapport à la classe ou à un élève, situe-toi sur le plan histoire de voir s'il y a une mobilité dans la classe» (S2111-5).*



Finalement, les étudiants voient aussi dans un dispositif supervisé l'occasion de solliciter l'expertise de l'interviewer pour avoir un retour formatif. «*Et puis après si tu veux, on avise. Enfin, on regarde ce que tu veux si tu as des questions*» (R14-1). Cette proposition des étudiants est cependant à nuancer si l'on se place dans une perspective non déficitaire. Il faut viser le conseil, l'avis et non la validation et l'évaluation.

(3) Les étudiants pensent qu'il serait intéressant de se filmer chaque année pour constater les progrès, y compris après l'entrée dans le métier. «*Au final, c'est intéressant de se filmer chaque année quand on continue à enseigner pour pouvoir revenir sur notre début d'apprentissage et de se dire j'ai continué à apprendre continuellement*» (A133-3). «*Et là je me suis dit: «ha ouais » et je me dis qu'on évolue entre la première et la deuxième puis entre la deuxième et la troisième. Et donc, c'est rassurant de se dire qu'on a fait pire. Et on peut que faire mieux au final*» (A133-3).

## Conclusions

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale visant à comprendre les mécanismes de développement professionnel en jeu lors des stages. C'est pourquoi, nous avons demandé à onze étudiants en formation initiale de se filmer durant leurs stages sur les trois années de formation. Les vidéos récoltées ont ensuite permis de réaliser, avec ces mêmes étudiants, des séances d'autoconfrontation afin de verbaliser l'action. Malgré nos précautions et la visée descriptive de l'AC, certains effets sont apparus chez les étudiants, même s'il est difficile de différencier les effets de l'AC des effets générés par les autres activités réflexives vécues lors des cours. C'est donc naturellement que nous nous sommes intéressés aux apprentissages générés par les AC, du point de vue des étudiants.

Nous avons donc axé cette recherche sur le point de vue des étudiants quant à l'utilisation de l'AC comme outil de développement professionnel pour les pratiques de stage. Les entretiens ayant été menés auprès de six étudiants ont permis de distinguer deux catégories d'intérêt de l'AC du point de vue des étudiants dans une perspective normative d'une part et dans une perspective développementale de l'autre.

Les étudiants ont remarqué, durant l'AC, des effets normatifs immédiats. Ils ont effectivement constaté l'efficacité réelle de gestes partagés par le métier et transmis par l'institut de formation. L'utilisation diachronique de l'AC a également permis aux étudiants d'apprécier leurs progrès dans la maîtrise et dans la compréhension de leur mise en pratique dans des contextes particuliers. Les étudiants soulignent ainsi la présence de normes à suivre. En effet, certains, en première année, ont pour réflexe de chercher les règles qu'ils auraient pu transgresser et qui ont conduit à la sélection de l'extrait proposé. De plus, ils soulignent la prise de conscience des moments proposés à l'AC comme étant pertinents, bien qu'ils ne les aient pas perçus comme tels lors de l'activité. La norme réelle ou supposée apparaît donc dans la relation au chercheur, même si ce n'était pas le but de la recherche.



Toujours selon ces étudiants, l'AC aurait un impact développemental au niveau des apprentissages immédiats ou ultérieurs. L'explicitation de ses propres pratiques réelles a engendré chez l'individu une prise de conscience ainsi qu'une évaluation de celles-ci dans l'actualisation singulière d'une planification, parfois sous la forme d'une satisfaction de l'étudiant à se voir, parfois sous la forme d'une perception d'un progrès dans la maîtrise de la capacité à faire la classe. Ce premier effet développemental donne également l'opportunité aux étudiants d'envisager des transformations ou des renforcements des pratiques réelles durant celles-ci ou avant d'autres expériences suivantes pour résoudre des problèmes rencontrés en stage (Campanale, 2007). L'utilisation de vidéos forme également les étudiants à l'observation et à l'autoévaluation désormais perçue comme une capacité que l'on peut développer et qui permet de progresser, surtout dans une dynamique formative (Beckers & Leroy, 2010).

Malgré les avantages rencontrés, les étudiants ont également émis certaines restrictions par rapport à l'utilisation de l'AC durant la formation initiale des enseignants. Les étudiants ont mis en évidence que le monde novice ne rencontrait pas toujours celui des experts. Ils craignent par conséquent l'utilisation de la vidéo comme un outil d'évaluation certificatif accentuant la perception d'un écart à la norme. Notons que la frontière entre l'AC et l'autoscopie est relativement floue pour les étudiants.

Nous recommandons dès lors l'utilisation de l'AC dans un cadre précis : l'entretien formatif d'accompagnement (Blondeau, 2018). Un contrat clair sur le caractère formatif de l'entretien, des consignes précises incitant à la remise en situation (et non la critique *a posteriori*) et la différenciation entre la personne qui accompagne et celle qui évalue (ou à tout le moins une conscience de rôles différents dans le chef des protagonistes) nous semblent des balises susceptibles de rassurer les étudiants quant aux aspects potentiellement négatifs soulevés plus haut.

Les étudiants ont par ailleurs pointé la fonction de leviers d'action de l'AC pour le formateur. Ils ont proposé des pistes d'utilisation afin d'exploiter l'AC de manière optimale. Tout d'abord, ils ont émis l'hypothèse que l'hétéroscopie d'autres étudiants du même niveau de développement serait enrichissante au niveau de l'acquisition d'apprentissages si et seulement si le cadre de classe se révèle bienveillant et balisé.

Les étudiants ont ensuite proposé deux modalités de visionnage : soit l'observation s'effectuerait en autonomie tout en étant outillée, soit elle serait supervisée et accompagnée de questions pertinentes permettant de déplier l'activité réelle de l'étudiant. Pour terminer, les étudiants ont proposé que les formateurs (en formation initiale) soient formés à l'utilisation de traces vidéoscopiques.

En définitive, si l'AC est reconnue comme un outil de développement dans la littérature, il est également perçu de la sorte par les étudiants, même s'ils peinent à en identifier clairement les fondements et la différence avec une autoscopie. Ceux-ci pointent de nombreux effets, malgré la volonté initiale



de les réduire au minimum. Imaginons dès lors la puissance d'un dispositif qui en viserait l'exploitation systématique. Sur le plan de la recherche doctorale, il serait peut-être intéressant d'essayer de différencier les effets du dispositif de recherche de ceux inhérents à la formation existante. Sur le plan de la formation, il conviendrait sûrement de réfléchir à la manière d'insérer ces dispositifs dans le cursus des étudiants, même si ceux-ci sont coûteux en moyens et en temps (Boubée, 2010). Considérant les résultats de cette recherche, et en particulier les positions des étudiants, si soucieux de l'importance des stages comme levier de développement professionnel (Gervais & Desrosiers, 2005), nous aurions tendance à considérer ce temps comme un investissement de nature à sublimer, au sens alchimique du terme, les expériences vécues pour les transformer en expérience acquise.



## Références

- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités: penser les conceptualisations ordinaires*. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes de l'AREF, Genève*. <https://pdfs.semanticscholar.org/b448/97eab4841bf269b30ab33a335115e72aca46.pdf>
- Bertone, S. et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10(2), 1-17.
- 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. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p.45-56). Presses universitaires de Louvain.
- Blondeau, M. et Van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 175-186). De Boeck Supérieur.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). Un dispositif remarquable: l'utilisation de l'outil vidéo dans un dispositif de formation initiale d'instituteur préscolaire. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 144-145). Presses universitaires de France.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empanns temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Études de communication*., 35, 47-60.
- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe?* Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève.
- 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.
- Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices: conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 4, 5-24.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-7.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, C. Gaëtane et J.-C. Ruano-Borbanlan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). PUF.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses Université Laval.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharahd (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en accompagnement* (p. 127-152). Presses de l'Université du Québec.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 103-140). Octares éditions.



- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. ERPI.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of education for teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de L'analyse développementale de contenu: méthode gps et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leroy, C. (2011). *Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. Colloque International INRP. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Maes, M., Colognesi, A. et Van Nieuwenhoven, A. (2018). Accompagner/former ou évaluer/vérifier. Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education et formation*, 308, 95-106.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Moussay, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Chaliès, S. et Gaudin, C. (2018). Des approches culturalistes de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants: repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 145-161). L'Harmattan.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-34). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-17.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire. Edition corps enseignant*, 25, 7-9.
- Perrin, N. (2018). Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 88(2), 158-160.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: a study of first classroom experiences. *Journal of education for teaching*, 29(3), 219-234.
- Rix, G. et Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6<sup>e</sup> Congrès européen de science des systèmes. <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES UCL : analyse de traces de réflexivité* [mémoire de maîtrise]. Université catholique de Louvain.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [PhD, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck.



- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action.» *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série 7*, 42-63.
- Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *E-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.
- Vermersh, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6ème éd.). ESF.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.