

Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques

Kristine Balslev, Marcos Maldonado, Lora Naef, Célia Guzzo, Anne Perréard Vité, Valérie Lussi Borer

DANS **PHRONESIS** 2022/1 (VOL. 11), PAGES 32 À 56
ÉDITIONS **REVUE PHRONESIS**

ISBN 9791034607440

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-32.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Revue Phronesis.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques

Kristine BALSLEV, Marcos MALDONADO, Lora NAEF, Célia GUZZO, Anne PERREARD VITE et Valérie LUSSI BORER

Équipe Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement (AFORDENS), Université de Genève, Suisse

Mots-clés : formation des enseignant·es, développement professionnel, démarche clinique, démarche réflexive, analyse des pratiques, voies pédagogiques

Résumé : Cette contribution s'intéresse aux dispositifs d'analyse de pratiques proposés dans les formations à l'enseignement et reposant sur des principes communs : travailler avec les étudiant·es des situations professionnelles en mobilisant des outils ou des savoirs proposés par la formation, susciter une enquête réflexive et accompagner un mouvement de décontextualisation et de recontextualisation de l'activité professionnelle. Certains de ces dispositifs font la part belle à l'écriture et à la remémoration d'expériences professionnelles, d'autres se fondent sur l'analyse d'activités professionnelles filmées. Notre contribution se propose de partir des travaux menés sur ces dispositifs par les membres des groupes de recherche AFORDENS et TALEES en vue d'analyser différentes voies proposées pour accompagner ce mouvement. Trois voies pédagogiques - l'écriture réflexive, l'analyse réflexive de pratiques et l'analyse de l'activité par vidéoformation - sont caractérisées ici en fonction de la nature des traces qu'elles convoquent, des formes de verbalisations qu'elles suscitent et de la manière avec laquelle elles conduisent le sujet en formation à décontextualiser et recontextualiser son activité. La réflexion proposée ici relève certaines variables possibles à faire jouer lors de l'accompagnement du développement professionnel ainsi que les atouts des différentes voies pédagogiques dans les formations en alternance.

Pedagogical paths and traces of professional activity in teacher education

Keywords: teacher education, professional development, clinical approach, reflective approach, practice analysis, pedagogical approaches

Abstract: *This paper concerns different practice analysis designs proposed in teacher education, based on common principles : work with students on professional situations, mobilize academic tools or knowledge and encourage reflective enquiry. Various pedagogical variables and training designs support these principles, but all aim to trigger a movement of decontextualization and recontextualization of professional activity. Some of the designs give an important place to writing and the recall of professional experiences, while others are based on the analysis of filmed professional activities. Our contribution is based on the work carried out on these designs by members of the AFORDENS and TALEES research groups and aims at detecting how they accompany these movements and to identify their main pedagogical features. Thus, three pedagogical approaches - reflective writing, reflective analysis of practices and analysis of activity by video training - are characterized here according to the nature of the traces they use, the forms of verbalization they elicit and the ways in which they lead the trainees to decontextualize and recontextualise their activity. Our reflection considers the possible variables that can come into play when supporting professional development and identifies the strengths of the different pedagogical approaches in work-linked training.*

Introduction et problématique

Former des enseignant·es réflexifs/ves... oui, mais comment ?

Dans les formations en alternance, les enseignant·es ou futur·es enseignant·es sont amené·es à produire des textes comme ceux-ci :

Extrait 1 (tiré d'un dossier de développement professionnel) : J'essaie ainsi de combiner différentes approches dans mes cours ; et même dans mes cours les plus « classiques », les élèves sont continuellement requis pour compléter les dossiers que je leur donne. À noter que l'on peut parfaitement imaginer une approche principalement « dialogique » sans réelle participation active de l'élève : souvent l'élève ne se cache-t-il pas derrière des discours stéréotypés, ou ne se fait-il pas le porte-parole de son milieu familial ?

Extrait 2 (tiré d'une enquête collaborative) : Moi après, je suis partie aussi beaucoup sur cet extrait [vidéo] 3 et sur toute l'activité autour de ce qu'on pense et puis il faut remplir les bulles. J'ai trouvé qu'après coup, cette activité elle était presque plus riche que celle avec les dessins. Parce que je pense qu'en relisant le guide, je me suis rendue compte un peu comme Sephora que je n'étais pas allée très à fond sur « c'était quoi une image mentale ? ». Donc je pense qu'ils [les élèves] ont aussi pas compris plein de choses parce que je n'ai pas été très claire.

Dans ces deux extraits typiques des formations en alternance, les formé·es parlent de leur activité professionnelle, font part de leurs intentions, évoquent l'activité de leurs élèves, posent des hypothèses interprétatives, dans un espace de formation permettant de revenir sur l'action en dehors de son flux. Ces deux extraits de discours sont produits dans le cadre de dispositifs proposant différentes voies pédagogiques, mais poursuivant des finalités similaires. Dans le premier extrait, le futur enseignant donne à voir les principes qu'il tente de mettre en œuvre (combiner différentes approches) et les effets que ces derniers peuvent avoir sur la participation des élèves. Dans le second, l'enseignante décrit ce qu'elle a fait, donne une appréciation de l'activité, prend conscience des difficultés des élèves et fait une hypothèse sur la cause de celles-ci. Qu'est-ce qui conduit les étudiant·es ou enseignant·es en formation à produire un discours mettant en lumière certains éléments significatifs plutôt que d'autres ? Qu'est-ce que ces discours disent des processus d'apprentissage ou de développement en cours ? Ces questions vont être abordées par une réflexion sur des voies pédagogiques proposées dans plusieurs dispositifs mis en place dans la formation des enseignant·es.

Tout dispositif de formation vise à provoquer des transformations chez le sujet apprenant suivant des finalités précises et empruntant des voies diverses. Nous optons pour la métaphore de la voie avec l'idée d'un espace que le sujet peut occuper à sa guise et parcourir pour arriver quelque part. En lien avec l'espace et le mouvement, cette métaphore est compatible avec celle d'accompagnement, dans son acceptation « partager le chemin » avec l'autre (De Ketele, 2014). Nous considérons que les dispositifs de formation proposent des voies pédagogiques qui prennent forme en fonction de cadres théoriques et en suivant des étapes méthodologiques.

Depuis les années 1990, à la suite du succès du paradigme du praticien réflexif issu des travaux de Schön (1991), des dispositifs dits d'analyse de pratiques nombreux et variés ont vu le jour dans les formations en alternance (Faingold, 2006 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Dans les formations initiales et continues à l'enseignement, ces derniers ont en effet pour projet de former des enseignant·es réflexifs/ves, c'est-à-dire capables de prendre leur propre action comme objet de réflexion (Perrenoud, 2004), de l'analyser « en différé » (Faingold, 2006) ; de conceptualiser la pratique par le recours à des savoirs formalisés (Balslev, Pellanda Dieci et Tessaro, 2019 ; Vanhulle, 2016a) ; de mettre à distance le vécu tout en le structurant pour pouvoir y revenir (Champy-Remoussenard, 2006). Tout ceci dans le but, *in fine*, de soutenir une *phronesis*, à savoir une forme de sagesse pratique (Kessels et Korthagen, 1996), reposant sur une réflexion délibérative sur la relation entre les moyens et les buts (Fenstermacher, 1994).

Le paradigme du praticien réflexif considère l'enseignant·e non pas comme un·e technicien·ne qui applique des savoirs, mais comme un·e acteur/riche qui construit du sens à partir des offres de significations véhiculées, entre autres, par la formation et ses expériences professionnelles (Korthagen, 2017). Suivant un objectif de professionnalisation, s'ajoute à cela la finalité de développer le pouvoir d'agir, à savoir produire des actions répondant à la multiplicité de critères que se donne le/la professionnel·le et/ou qu'on lui prescrit (Rabardel, 2005). Cet objectif semble relativement bien partagé par les acteurs/trices des instituts de formation, mais le consensus tend à s'effriter quand il s'agit de préconiser la voie pour l'atteindre : mobiliser l'écriture réflexive, mener des études de cas ou encore solliciter la confrontation à sa propre activité ou à celle d'autrui ?

Il est évident que ces voies multiples constituent des moyens et non des fins et qu'une pédagogie de l'alternance se pense différemment en fonction des étapes de la formation et des possibilités d'accès au terrain professionnel des formé·es. Toutefois, caractériser les voies proposées, définir les effets recherchés sur les formé·es et identifier les atouts de chacune d'entre elles permet d'éviter leur juxtaposition et de penser au mieux leur articulation au sein de dispositifs de formation à visée professionnalisante.

Dans cette perspective, cette contribution prend appui sur les recherches menées par des membres de deux groupes de recherche de l'Université de Genève : elle s'intéresse d'abord aux attributs des formations en alternance, puis aux voies choisies dans les dispositifs d'analyse de pratiques. Enfin, elle interroge les effets de ces différentes voies, en considérant le type de productions verbales – orales ou écrites – des formé·es. Dans les formations en alternance, l'expérience professionnelle, sous forme de traces, fait l'objet d'un travail par les formé·es. Le type de trace choisie et la manière de questionner les traces va impacter l'apprentissage professionnel recherché, c'est pourquoi nos questions de recherches sont les suivantes :

Quel travail sur les traces chacune des voies propose-t-elle afin de susciter ou accompagner les apprentissages professionnels ?

Les voies débouchant sur des productions verbales (guidées par des consignes, régulées par des interventions formatives et liées à des opérations cognitives), notre deuxième question est :

Quel produit discursif est ciblé par le travail sur les traces ?

Enfin, puisque nous cherchons des effets perceptibles dans le cadre de la formation, notre troisième et dernière question est :

Quels effets produits par ces voies perçoit-on dans les discours des formé·es ?

Notre objectif final est de contribuer à la modélisation d'une pédagogie de l'alternance clinique, réflexive et professionnalisante en pointant quelques forces et limites des voies auxquelles recourent les dispositifs actuels de formation travaillant l'activité professionnelle dans l'espace de la formation.

Attributs des formations en alternance

Une formation en alternance se caractérise par son inscription dans plusieurs lieux conduisant à proposer à l'apprenant des savoirs émanant de mondes différents : des savoirs académiques (références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession), institutionnels (prescriptions, référentiels, etc.) et de la pratique (pratiques pertinentes et efficaces proposées par les enseignant·es accueillant les étudiant·es-stagiaires), associés aux expériences personnelles. Maubant (2007) considère que l'alternance doit posséder trois attributs :

1. Être définie comme un processus où interfèrent différents espaces-temps de fonction et de statut différents ;
2. Favoriser le passage entre l'activité identifiée et la pratique en construction ;

3. Inclure des processus médiateurs de l'apprentissage professionnel et des formateurs/trices qui les véhiculent car « sans l'accompagnement et donc la médiation d'un tiers qui peuvent aider à rendre explicite la pratique professionnelle, l'apprentissage professionnel ne peut fonctionner » (Maubant, 2007, p. 78). Ainsi, les formations en alternance sont traversées par au moins trois éléments susceptibles de générer des tensions.

Le premier - directement lié à l'interférence entre différents espaces-temps - concerne la coexistence de deux mouvements : l'un inscrit dans une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université (Hofstetter, Schneuwly, Lussi et Cicchini, 2004) et l'autre inscrit dans une logique d'acquisition par l'expérience directe sur le terrain professionnel. Le second concerne l'agir professionnel : les apprentissages sont à la fois dirigés vers l'agir et l'analyse de cet agir (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), participant au passage entre une activité identifiée et une pratique en construction. Pour finir, le troisième élément porte sur la poursuite d'une double finalité : d'une part, construire et transformer le sujet et, d'autre part, construire et transformer l'activité. Celle-ci est inhérente au concept même de développement professionnel qui, selon Jorro (2013), poursuit deux perspectives articulées : « celle de l'acteur faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui, au monde » et « celle de l'acteur, agissant dans une institution ou organisation, perçu comme une ressource humaine, qui sera sollicitée pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels » (pp. 75-76).

Une pédagogie de l'alternance doit donc composer avec ces différents attributs et proposer des processus médiateurs, tout en ayant une multitude de choix concernant ses ancrages théoriques, la hiérarchisation de ses finalités et de ses logiques. Autrement dit, ces différents attributs posent des cadres et des contraintes, mais ne présagent pas de pédagogie spécifique. C'est pourquoi nous nous attachons maintenant à décrire les principes communs concernant des voies pour former dans l'alternance.

Voies distinctes, principes pédagogiques partagés

Un dispositif est « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques » ainsi qu'« un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite » (Weisser, 2010, p. 292) et un dispositif pédagogique est « [...] le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage. [...] [Les dispositifs sont] toujours au service d'une intention éducative, voire politique. Leur point commun, en ce qu'ils sont essentiellement pédagogiques, est qu'ils se centrent sur le sujet apprenant et sur les relations sociales, sur un projet de société » (p. 293). Les dispositifs didactiques diffèrent selon la matière étudiée et sont caractérisés par le savoir visé (Weisser, 2010). Par conséquent, le dispositif didactique vise en premier lieu l'appropriation d'un savoir disciplinaire et des formes de pensée propres à ce savoir.

De la définition du dispositif pédagogique, nous retenons qu'il est au service d'une intention éducative et qu'il se centre sur le sujet apprenant, sur les relations sociales et sur un projet de société. Nous considérons le dispositif pédagogique comme un projet de formation se focalisant sur les processus d'enseignement-apprentissage et pouvant inclure des voies variées.

Ajoutons que la focale est mise ici sur des voies empruntées par des dispositifs de formation initiale ou continue, ce qui nous semble particulièrement intéressant dans la mesure où les mouvements entre espaces-temps sont inversés : en formation initiale les étudiant·es partent de l'institut de formation (Haute école ou Université) pour aller vers le terrain professionnel, alors que dans la formation continue, les enseignant·es en formation s'extraient, pour un temps défini, du flux de l'activité professionnelle pour l'étudier dans un espace de formation. En se positionnant dans l'un ou l'autre niveau de formation, les dispositifs mobilisent différentes références temporelles.

En formation initiale, les étudiant·es se projettent dans un avenir plus ou moins indéterminé en construisant un idéal professionnel à atteindre. Cette projection est basée sur les savoirs de référence fournis par la formation et les savoirs issus de l'expérience lors des stages sur le terrain. En revanche, dans la formation continue, les enseignant·es s'appuient sur leurs expériences passées pour interpréter, voire justifier, leur activité présente.

En ce sens, il s'agit de faire remonter à la surface des expériences passées et des actions habituelles qui permettent de travailler sur l'identité professionnelle. En d'autres termes, la préoccupation n'est pas centrée sur un avenir distant ou sur la construction d'un idéal professionnel, mais sur la transformation de l'activité singulière et quotidienne.

La caractéristique centrale des voies proposées et discutées ici, l'écriture réflexive, l'analyse réflexive de pratiques, l'analyse de l'activité par vidéoformation, est l'adoption d'une démarche clinique. Cette démarche privilégie le sujet apprenant ainsi que les contextes singuliers de son activité et repose sur un accompagnement centré sur le sujet (Danvers, 2010).

Ainsi, l'alternance est appréhendée du point de vue du sujet, puisqu'il s'agit de construire des savoirs à partir de cas particuliers et de situations complexes (Perrenoud, 2004), vécues de près ou de loin par les formé·es. Cette caractéristique conduit à proposer des formations fondées sur les besoins des apprenant·es et à privilégier des dispositifs se situant entre la formation et l'accompagnement (Korthagen, 2017 ; Perréard Vité et Tessaro, 2018).

La démarche clinique débouche sur le principe consistant à prendre sa propre action comme objet de réflexion et sur le dialogue externe et interne¹ que cela déclenche (Clot, 2005). Ce principe se décline de différentes façons, décrites ci-après. Prendre sa propre activité, directement ou indirectement, comme objet implique d'adopter une posture à la fois impliquante et objectivante (Balslev, Pellanda Dieci et Tessaro, 2019 ; Danvers, 2010), puisqu'on doit parler de soi en « sortant » de soi (Vanhulle, 2016b).

Nous explicitons plus loin les différents moyens sollicités pour parvenir à se prendre soi-même, ou prendre son activité, comme objet. Prendre une action professionnelle comme objet de réflexion implique de la sortir de son contexte d'origine pour la mettre dans un contexte de formation et enfin la réintroduire dans le contexte professionnel. Ce processus de décontextualisation-recontextualisation implique une variété de modalités et d'opérations cognitives discutées plus loin.

Les dispositifs de formation visent également à susciter une enquête réflexive (Burns et Pachler, 2004) en se basant sur la théorie de l'enquête de Dewey, qui est considérée comme une « transformation dirigée ou contrôlée d'une situation indéterminée en situation déterminée » (Dewey, 1993, p. 183). Ainsi, au départ d'une enquête se posent des situations indéterminées, autrement dit questionnantes pour le sujet. Notons qu'en transformant la situation, le sujet se transforme lui-même.

Néanmoins, inscrit dans une formation académique, le guidage de cette enquête implique une mobilisation de savoirs théoriques ou d'autres savoirs, ressources ou compétences proposés par la formation. Outils de développement professionnel, les voies conduisent aussi à proposer des pistes de solution ou à réguler son action. L'objectif étant – comme pour tout dispositif de formation professionnelle – de développer l'agir professionnel. Ainsi, ces principes sont au cœur de la pédagogie de l'alternance véhiculée par les voies décrites ci-après, et mobilisés dans des dispositifs concrets employés dans le cadre de la formation des enseignant·es.

¹Clot (2005) définit l'activité conversationnelle (Kostulski, 2005) de l'analyse de l'activité sur la base des apports de la théorie du dialogisme de Bakhtine (1984, 2003). Dans le dialogue engendré par l'analyse de l'activité, Clot reconnaît les trois destinataires proposés par Bakhtine : le destinataire immédiat, celui à qui s'adressent les paroles de l'énonciateur, le sous-destinataire, la voix du dialogue intérieur de l'énonciateur, et le sur-destinataire, situé au-dessus de tous/tes les participant·es, représente la voix de l'histoire collective, les significations que les participant·es partagent.

Approche méthodologique

Nous avons revisité des articles publiés par les membres des groupes de recherche AFORDENS et TALES, dans l'objectif de caractériser les voies pédagogiques de l'alternance et cerner des effets sur les discours produits par les formé·es. La réflexion proposée ici se fonde sur huit articles analysant des dispositifs, privilégiant une voie, et des données issues de dispositifs (voir tableau 1). Les articles ont été publiés entre 2014 et 2021 ; les données, recueillies entre 2009 et 2019, proviennent des formations initiales et continues de l'enseignement primaire et secondaire et ont fait l'objet d'analyses de contenus et de discours.

« Voies » privilégiées	Articles	Années de recueil des données	Corpus
Écriture réflexive	Balslev et Maldonado (2020)	2015 à 2019	Bilans d'apprentissages formation initiale et continue (primaire et secondaire) de quatre institutions de Suisse romande
	Balslev, Naef, Guzzo, Lussi Borer et Perréard Vité (2021)	2015 à 2019	Textes réflexifs produits tout au long d'une formation initiale à l'enseignement primaire à Genève
	Balslev et Pellanda Dieci (à paraître)	2009 à 2016	Dossier de développement–formation initiale enseignement secondaire à Genève
Analyse réflexive de pratiques	Perréard Vité, Tessaro (2018)	2008 à 2014	Analyse de pratique menée auprès d'enseignant·es en formation continue qui travaillent dans un collège privé et accueillent des élèves du secondaire I à Genève.
Analyse de l'activité par vidéoformation	Lussi Borer et Ria, (2015) ; Ria et Lussi Borer, (2015)	2012 à 2015	Enquêtes collaboratives menées par deux formateurs/trices et chercheur·es auprès d'enseignant·es dans leurs premières années d'enseignements en responsabilité dans un collège en région parisienne
	Lussi Borer et Muller (2014)	2011 à 2014	Alloconfrontations sur la plateforme Néopass@ction menées auprès d'enseignant·es en formation initiale en enseignement secondaire en Suisse
	Lussi Borer, Muller, Guffond et Sonzogni (2018)	2013 à 2016	Enquêtes collaboratives menées par des enseignant·es /chercheur·es et des conseiller·ères pédagogiques auprès de trois équipes d'écoles primaires françaises situées en zones d'éducation prioritaire
	Muller et Lussi Borer (2017)	2013 à 2017	Enquêtes collaboratives menées par deux formateurs/trices et chercheur·es auprès d'enseignant·es en formation initiale en enseignement secondaire en Suisse

Tableau 1 : articles revisités

Les traces de l'activité et les voies pédagogiques

Un modèle intégrateur de la formation en alternance (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007) mobilise des dispositifs qui s'appuient sur différents types de traces pour travailler sur des situations issues du terrain. Elles font l'objet d'une réflexion, d'une reconstruction, d'une analyse, d'une signification, etc. et déclenchent, selon le type et la nature de la trace utilisée et leur traitement, différents processus de formation. Au sein des dispositifs, nous repérons trois caractéristiques principales présentant des points de divergence :

- La trace utilisée est le produit d'une activité antérieure ou l'activité en cours (enregistrement d'un flux), de nature mnémonique ou matérielle
- La trace de l'activité est traitée sous forme écrite ou orale
- La forme du discours produit est dialogale ou monologale

Nous allons maintenant explorer les incidences de ces choix.

Travailler sur le processus ou le produit de l'activité

On n'accède pas à l'activité de la même manière si on la « revit » ou on la « vit par procuration » grâce à un enregistrement que si on la reconstruit par des remémorations à travers des traces mnémoriques ou matérielles (Perrin et Vanini De Carlo, 2016). Reconstruire l'activité à partir d'un produit implique de faire appel aux souvenirs des agents ou des témoins directs de l'activité vécue. Le souvenir ou le récit ramène de l'activité ce qui a été identifié comme significatif par l'individu qui se la remémore ou la narre et ce qui n'a pas été signifié reste invisible/inaccessible. Dans le dialogue interne que le sujet établit avec cette trace-objet, l'activité est vécue rétrospectivement, en partant du produit ou du résultat de l'activité vers son état initial. L'activité est généralement mise en mots sous forme d'événements successifs et liés causalement.

L'arc temporel entre l'ici et maintenant de l'événement et l'ici et maintenant du sujet en formation constitue une « expérience du sens d'un vécu et inséré dans une histoire, l'expérience d'une transformation de soi à l'occasion d'un vécu, ouvrant à un monde nouveau et une nouvelle manière d'agir » (Perrin et Vanini De Carlo, 2016, p. 262). Dans la remémoration qui déclenche cette trace, « ce n'est pas le passé qui est présent dans l'expérience en cours ; plutôt, c'est la trajectoire ou l'arc qui est présent maintenant, et cet arc décrit bien sûr la relation de ce qui est maintenant avec ce qui a déjà été » (Noë, 2006, p. 29, cité par Perrin et Vanini De Carlo, 2016, p. 260). Par ailleurs, dans sa remémoration, le sujet ne reconstruit pas seulement ce qu'il a vécu, mais se construit aussi une image de lui-même devant les autres, les destinataires de son récit.

L'activité filmée en tant que trace matérielle donne accès au déroulement de l'activité, à la succession d'événements dans un espace temporel donné sans avoir besoin de recourir au souvenir pour reconstituer ce flux d'actions. Ces types de traces audiovisuelles sont proposés comme des objets à signifier in situ. Comme l'ont montré Mottet (1997) puis Flandin, Leblanc et Muller (2015), le potentiel des technologies numériques permet de révolutionner les pratiques de saisie de l'activité professionnelle que les formations en alternance devaient jusque-là saisir en une fois sans pouvoir revenir sur un événement passé. L'activité peut être saisie à un niveau iconique – au niveau de la priméité selon Peirce (1978) – qui suggère des objets possibles qui restent flous, indéterminés. Une hypothèse sous-jacente à l'analyse de l'activité développée par Muller et Lussi Borer est donc que, confrontés à leur activité filmée, les enseignant·es saisissent et expriment celle-ci à un niveau « qualitatif pré-symbolique » même si, dans la mesure où l'on est dans le langage, cette expression du pré-symbolique se fait à l'aide d'un système symbolique. Ils s'expriment donc à un niveau impliquant, mais ne signifiant pas les différents registres de l'activité, en « retrouvant » l'aspect « non conceptualisé » de celle-ci alors que les récits mobilisent des distinctions sémantiques déjà là et disponibles socialement et langagièrement : des dimensions relationnelles, cognitives ou culturelles. (Lussi Borer, Muller et Bari, 2022).

Les traces audiovisuelles de l'activité possèdent des propriétés spécifiques de conservation des relations entre des éléments de la réalité et de la dynamique singulière de la situation. Tout comme Flandin, Leblanc et Muller (2015), Sensevy (2012) relève que le film est :

« une sorte d'analogie de l'action », mais qu'il n'est pas l'action ; il ne représente pas le réel, mais il « témoigne » d'une réalité. Il se caractérise principalement par deux dimensions : d'une part sa « densité », due à sa « représentation analogique » qui fait que l'on peut en faire de très nombreuses descriptions et d'autre part, son « isomorphisme structural avec la réalité » sur le plan spatio-temporel qui permet d'appréhender le détail des gestes, des déplacements, des distances ainsi que le flux temporel de la pratique. (Sensevy, 2012, p. 190)

Muller (2019) considère également que la trace vidéoscopique représente un objet, le déroulement ou le processus d'une activité antérieure, qui est déployé devant l'enquêteur. L'activité n'a pas besoin d'être reconstituée, puisque la trace la représente telle quelle, « c'est la signification de cette dernière qui reste à construire [...] c'est bien le sens qui « déborde » cette scène en tant que telle qui est à produire » (p. 39).

Traiter des traces sous forme orale ou écrite

L'activité conversationnelle (Kostulski, 2005) générée autour de la trace, qu'elle soit véhiculée sous forme orale ou écrite, a des répercussions sur les processus cognitifs sollicités par les sujets en formation et sur le processus de sémiotisation. La modalité orale (Tusón Valls, 2010, p. 21) ne peut être dissociée de la situation spatio-temporelle ni de la situation d'énonciation à laquelle elle appartient, puisque le langage se sert de ce contexte, le paralinguistique, pour signifier : les références déictiques, le prosodique et le gestuel, etc.

La construction du sens est produite en coopération dans le va-et-vient de l'interaction avec autrui et dans le flux de la temporalité, ce qui implique que le sens est en constante transformation. Cette immédiateté de la modalité orale impacte le temps de réflexion métalinguistique que les interlocuteurs peuvent mener, par conséquent, l'accent sur la sélection des mots est moins présent. En revanche, le/la locuteur/riche a la possibilité de reformuler ou d'expliquer le sens de ses propos en fonction de l'interprétation qu'il fait des signes (mots, gestes, tonalités de la voix) fournis par son/sa interlocuteur/riche.

La modalité écrite, contrairement à l'orale, peut être dissociée de la situation dans laquelle elle est produite (Tusón Valls, 2010, p. 25). Cette dissociation spatio-temporelle qui sépare la production du produit conduit le/la rédacteur/riche à utiliser des ressources linguistiques pour construire et communiquer du sens. L'impossibilité de reformuler ou d'expliquer ses propos et la nécessité de contrôler les significations qu'il/elle communique le/la plongent dans une réflexion beaucoup plus attentive sur le langage et dans de potentielles réécritures. Le texte écrit se caractérise par une forte densité lexicale et des sens imbriqués qui demandent un effort supplémentaire de la part du lecteur pour l'interprétation de ces sens. Le traitement verbal, soit oral, soit écrit, de la trace, amène le sujet à s'engager dans une réflexion métalinguistique en sélectionnant soigneusement les mots et en les plaçant dans un ordre précis afin de refléter ou de construire le sens qu'il donne à son activité. Les dispositifs qui privilégient l'une ou l'autre forme du discours mobilisent différentes dynamiques de signification des traces et différentes temporalités dans la production du sens (immédiate versus médiate ou dissociée).

Employer une forme de discours monologique ou dialogale

D'après la théorie du dialogisme de Bakhtine (1984, 2003), tout discours est orienté et dirigé vers autrui. Le dialogue avec soi-même, induit par une activité de formation, est aussi un dialogue adressé. L'écriture réflexive, par exemple, est menée par une seule personne s'adressant directement ou indirectement à son/sa formateur/trice et à elle-même. En tant que discours monologique (Kerbrat-Orecchioni, 2005), l'écriture réflexive met en scène un·e énonciateur/riche unique sans l'intervention de son/sa interlocuteur/riche, c'est-à-dire sans possibilité pour le/la destinataire de prendre la parole à son tour.

Le fruit de l'écrit provient toutefois de dialogues antérieurs issus de séminaires avec des pair·es ou un·e formateur/trice ; mais également de dialogues entre le sujet scripteur et ses élèves, ses collègues, ses supérieur·es. Ainsi, si le processus est bien un dialogue avec une multiplicité de voix (Bakhtine, 1984 ; Grossen, 1999), son produit, lui, adopte une forme monologique. Ce type de discours, présent surtout dans la modalité écrite, privilégie le dialogue intérieur, reflétant ainsi une instance d'intra-activité. En revanche, dans le discours dialogal, les marques d'adressage sont présentes dans les paroles des énonciateurs/trices. Dans les dispositifs d'analyse de l'activité, la part essentielle de la formation passe par des interactions orales entre formé·es et formateur/trices. Ces dialogues sont guidés de manière souple. Ce type de discours est donc le produit d'une inter-activité autour de la trace.

À l'aide de ces points, nous pouvons caractériser trois voies générales auxquelles recourent les dispositifs d'analyse de pratiques dans des formations en alternance :

- La voie « texte réflexif » : la trace utilisée, de nature mnémotique et/ou matérielle, est le résultat ou le produit d'une activité passée (tâches proposées aux élèves, travaux d'élèves, planifications, journal de bord, etc.). L'activité réalisée/réelle est reconstruite par l'étudiant·e dans un dialogue avec lui/elle-même à travers une objectivation du « je ». Produit d'une intra-activité, la reconnaissance de ce « je-acteur/riche ou agent·e » - situé dans un temps antérieur -, vise à déclencher des processus de construction identitaire, à construire le « je-professionnel·le » - situé dans un temps ultérieur -. Autrement dit, à conduire le sujet scripteur à être à la fois observateur et observé. La trace est traitée sur la forme écrite en privilégiant le discours monologique. La signification de l'activité se fait par un va-et-vient entre la temporalité biographique - qui je suis - et la projection d'un idéal professionnel - qui je souhaite devenir -. Le sujet se construit discursivement et « à travers le procès énonciatif [il] façonne un discours en quête de cohérence, entre la « théorie » et la « pratique » » (Vanhulle, 2016b, p. 161). L'écriture réflexive offre par ailleurs la possibilité de (se) donner à voir une trajectoire professionnelle, de fixer un bilan de son développement (Cadet, 2006). Dans ce type de voie, l'accent n'est donc pas mis sur la reconstruction fidèle du processus de l'activité, mais sur la reconnaissance et les sens de cette activité - et des sujets - dans la construction identitaire.

Palou et Fons (2011) soutiennent que réfléchir en formation, c'est « faire revenir la pensée sur elle-même pour s'éloigner des interprétations les plus immédiates et provoquer des ruptures avec le sens commun [...], ce qui est intéressant n'est pas de verbaliser ce qui est fait, mais de l'interpréter » (p. 109). Le traitement écrit de la trace amène les étudiant·es à se concentrer sur le discours produit et sur les significations que les mots expriment. Écrire, selon Chabanne (2005), c'est mettre en avant sa propre pensée, la retravailler, la complexifier en cherchant les racines qui la soutiennent.

- La voie « analyse réflexive des pratiques » : la trace utilisée est un récit de faits (trace mnémorique) et l'activité réalisée est reconstruite oralement ou par écrit à partir des remémorations et des ressentis des protagonistes. Ce récit peut être motivé par la confrontation avec le produit d'une activité (trace matérielle, étude de cas, vignette) ou par une simple consigne du/de la formateur/trice, telle que « pouvez-vous nous raconter comment s'est passé votre cours ? ». Le traitement de la trace s'effectue sous forme dialogale suscitant une inter-activité, c'est-à-dire que la signification de l'activité se fait à partir de l'activité conversationnelle avec autrui - un/e formateur/trice et/ou un collectif - et est le résultat d'une confrontation et d'une négociation de sens. Cette voie propose comme objet de réflexion une activité singulière située dans un temps antérieur afin de se projeter vers une autre activité future - également singulière -, mais simultanément l'activité singulière devrait trouver un sens dans une activité générique en vue d'une construction identitaire, d'un « soi professionnel ». L'activité évoquée par l'étudiant·e oscille entre un temps antérieur - ce que j'ai fait - et un temps postérieur immédiat - ce que je vais faire -, mais cette oscillation est réfléchie en termes de deux cadres temporels majeurs, la temporalité biographique - qui je suis - et la projection d'un idéal professionnel - qui je souhaite devenir -.
- La voie « analyse de l'activité » : la trace utilisée est l'activité-même, filmée ou enregistrée de manière audio (trace audiovisuelle) et ne nécessite donc pas une reconstitution des faits, puisque le déroulement de l'activité est représenté par la vidéo. Dans cette voie, c'est la signification de l'activité et la verbalisation (ou la reconstruction) de l'activité réelle qui sont privilégiées à travers la description, l'interprétation et/ou l'évaluation de la trace audiovisuelle. La signification est construite dans le va-et-vient d'une temporalité antérieure (temps de l'activité filmée) et le temps de la formation. L'analyse de l'activité visionnée se fait toujours dans une inter-activité avec autrui, en adoptant la forme dialogale-orale, typique de l'interaction verbale. Partant toujours d'une activité singulière et située -la mienne ou celle d'un autre-, cette voie cherche la transformation de l'activité réalisée dans un futur proche. La temporalité biographique est moins présente dans cette voie que dans les autres, mais cela ne veut pas dire que la signification de l'activité singulière ne se fait pas à partir d'une confrontation avec une activité générique et que l'activité projetée ne soit pas en relation avec un idéal de métier. Cette voie cherche, en tout cas, à transformer l'activité singulière et quotidienne du sujet en formation et, ce faisant, à transformer le sujet.

À l'issue de l'analyse des implications relatives aux choix des différents types de traces et à leur mobilisation dans les dispositifs de formation, nous pouvons identifier les variables suivantes qui opèrent dans chacune des voies :

- Modes d'organisation de l'activité de formation ou de dispositifs
- Activité individuelle, co-activité et activité collective
- Temporalité de l'activité (l'activité avant, pendant ou après la trace recueillie)
- Référence à l'activité (activité propre, d'autrui ou générique)
- Contextualisation (enrichir/approfondir), décontextualisation (problématiser) ou recontextualisation (resignifier) l'activité.

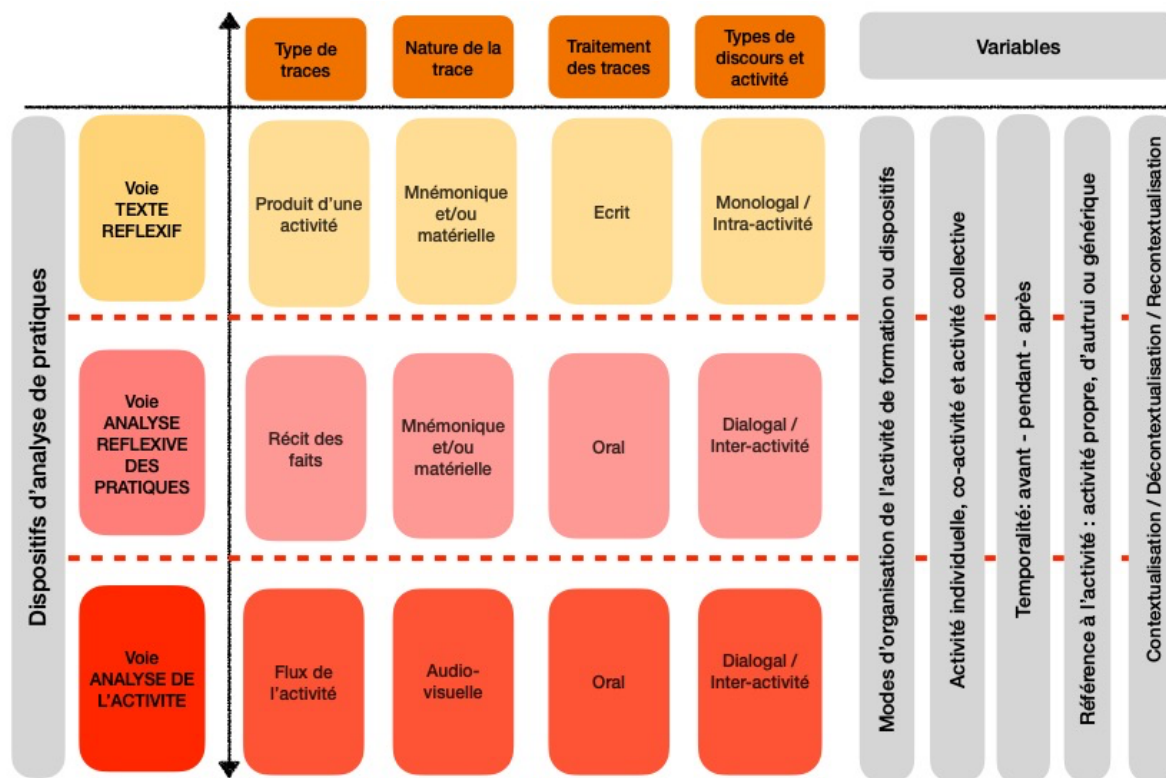


Figure 1 : Trois voies de la formation en alternance

Modes d'organisation de l'activité de formation ou de dispositifs

Pour enrichir l'analyse des modes d'organisation de l'activité de formation, Peraya (1999) propose de considérer l'économie d'un dispositif – son fonctionnement – [qui est] déterminée par les intentions [et qui] s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (Peraya, 1999, p. 153).

Il nous semble important de souligner la place centrale des protagonistes qui l'incarnent. En effet, « le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Linard (2002) propose ainsi d'adopter une conception itérative et coopérative du dispositif :

Chaque acteur du dispositif, enseignant·es et apprenant·es inclus·es, contribue à son évolution par la confrontation des intentions, méthodes, stratégies et résultats induits par l'instrument. Son usage critique, individuel et collectif, appuyé sur des outils spécifiques d'analyse, fournit le support d'objectivation et de distanciation nécessaire à l'analyse de l'action, à la réflexion et à l'introspection des acteurs (Clot, 2000 ; Leblanc, 2002) : que ce soit à fins d'optimisation ou d'intelligibilité (Barbier, 2000). (Linard, 2002, p. 149).

Il s'agit dès lors d'identifier les différentes composantes des dispositifs et la manière dont les concepteurs/trices estiment que ces composantes contribuent aux apprentissages ou développements professionnels visés.

Activité individuelle, co-activité et activité collective

Si l'objectif est de confronter ou d'apporter un autre point de vue (diversifier) sur la trace d'activité analysée, alors la présence d'un « autre » est nécessaire. En effet, la confrontation avec d'autres points de vue, celui des pairs ou des formateur/trices peut être suscitée par des échanges suite à l'écriture d'un récit ou d'une description, qui a pour fonction première de faire en sorte que la situation décrite soit bien comprise et d'entamer son analyse collectivement ou du point de vue d'une personne autre que celui/celle qui a écrit le récit ou la description. Dans l'entrée activité, la variable joue sur la confrontation avec soi-même (autoconfrontation individuelle) qui vise à ramener l'activité réelle vécue par le sujet en formation ou avec autrui (autoconfrontation croisée ou confrontation collective) afin que différents professionnels exerçant la même activité confrontent leurs manières de faire.

Temporalité de l'activité

Par l'écriture réflexive, les sujets construisent ou reconstruisent l'action, ordonnent les faits de manière significative dans une chronologie. En d'autres termes, c'est le sens de l'activité qui est soigneusement construit. Le temps différé de l'écriture conduit à réfléchir sur les faits, mais aussi sur les significations partiellement élaborées sur ceux-ci. La temporalité d'un récit est souple, l'auteur·e pouvant choisir d'évoquer un événement se déroulant sur une temporalité brève ou se déroulant sur plusieurs épisodes. Par ailleurs, la thématique d'un événement trouve souvent son origine dans un passé indéfini (« cela fait longtemps que je veux... ») ou un présent intemporel (« je suis toujours attentif à mes élèves... »). L'écriture réflexive invite à se projeter dans l'avenir. Là aussi l'empan temporel peut être flou (« dorénavant, je consulterai mes collègues si je me retrouve en conflit avec un élève ») ou au contraire précis en faisant par exemple allusion à la suite chronologique d'une séquence didactique.

Dans l'analyse de l'activité, la temporalité peut jouer sur deux niveaux. À un niveau méso, la formation peut mettre en regard la temporalité de l'activité singulière observée (la mienne ou celle d'un·e autre participant·e) avec des activités précédentes (comment je faisais ou il/elle faisait avant) et viser à projeter des transformations dans l'activité à venir (comment je projette ou il/elle projette de faire après). Au niveau micro, sur l'extrait vidéo observé lui-même, la formation peut jouer sur ce qui se passe juste avant un événement significatif ou juste après en portant l'attention sur les niveaux de rétention.

Dans l'écriture réflexive, la projection tend à porter sur une activité générique ou sur un idéal professionnel, alors que dans les autres voies, la projection tend à porter sur une activité singulière.

Référence à l'activité : activité propre, d'autrui ou générique

Le dispositif peut faire varier les auteur·es des traces convoquées entre les propres traces d'un·e participant·e, celles d'un·e autre connu·e ou inconnu·e, celles des élèves, celles d'un·e enseignant·e générique (représentant ce que l'on perçoit comme relevant du genre professionnel). Cela permet de mettre en relation l'activité du sujet avec une activité tierce singulière différente de l'activité générique souvent convoquée par le sujet. On peut ainsi apprendre « par procuration », de manière vicariante, une dimension particulièrement intéressante dans les dispositifs de formation initiale où les formé·es ne peuvent pas toujours recourir à une trace d'activité propre. Par ailleurs, cette variation joue sur l'exposition et la mise en danger de la « face » des participant·es, notamment pour éviter l'adoption de postures défensives incompatibles avec les apprentissages recherchés : le choix d'une étude de cas dans la voie « analyse réflexive des pratiques » ou celui de l'activité d'un autrui inconnu dans la voie « analyse de l'activité » permet de débattre des pratiques observées sans mettre à mal son auteur·e et de construire un mode d'analyse mettant temporairement à distance les dimensions affectives et personnelles pour mieux se concentrer sur le sens des outils proposés pour cette analyse. Ainsi, selon que le dispositif choisit d'exposer l'activité propre d'un·e participant·e ou celle d'un autrui, inconnu, de l'analyser individuellement, en petits groupes ou collectivement, la formation préserve plus ou moins la face des participant·es et facilite le réinvestissement du mode d'analyse dans les échanges futurs.

Contextualiser, décontextualiser et/ou recontextualiser (resignifier) l'activité

Les traces mnémoriques ou matérielles ont pour fonction de ramener le sujet dans la situation indéterminée et de la documenter, mais cette trace n'est que la pointe de l'iceberg d'une activité revêtant de nombreux autres éléments.

Par exemple, dans la voie « écriture réflexive », le ou la formé·e peut choisir de travailler à partir d'une planification commentée d'une leçon, cette trace documente en effet un moment spécifique, mais nécessite une reconstruction de la situation.

Les voies « écriture réflexive » et « analyse réflexive de pratiques » incitent l'étudiant·e à mobiliser des théories ou des concepts théoriques. L'étudiant·e est invité·e à décrire, analyser ou interpréter une situation à l'aune de ces concepts ou théories, l'objectif final étant que ces éléments théoriques servent de grille d'intelligibilité (Balslev et Pellanda Dieci, à paraître ; Crinon et Guigue, 2006) de situations vécues.

Ainsi, ces situations sont travaillées dans un cadre académique, suivant une culture de la formation et de l'enseignement (Barbier, 2005). Dans cette optique, on peut considérer que la trace est recontextualisée par le prisme d'une conceptualisation. La référence à des modèles théoriques et l'usage de concepts participent aussi à l'objectivation d'une situation, puisque ces concepts et modèles théoriques désignent des phénomènes abstraits, dépassant la singularité d'une situation. La mobilisation de concepts ou de théories nourrit également un mouvement de problématisation de la situation (Nonnon, 2002) dans l'idée de « remonter en deçà du comment faire pour remettre en chantier les fondements de la question, et thématiser explicitement différents liens à établir entre des termes pensés comme allant de soi » (p. 50).

En analyse de l'activité, la manière dont les échanges sur les traces se déroulent et/ou sont guidés par la formation favorise ces différents mouvements. La description de l'activité observée peut être plus ou moins poussée, favorisant la confrontation de différents points de vue sur l'activité observée et l'enrichissement des dimensions prises en considération pour analyser l'activité. La problématisation amène à s'éloigner de l'activité pour en identifier les dimensions en tension ainsi qu'à envisager différentes alternatives à ce qui s'est passé. Identifier les déterminants de l'activité permet de resignifier celle-ci comme un réalisé parmi d'autres possibles et donc de la recontextualiser.

Des dispositifs typiques et quelques-uns de leurs effets

Nous décrivons ci-après les fonctions attribuées à trois dispositifs emblématiques des voies décrites qui « jouent » avec les variables, notamment la dernière, concernant les mouvements de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation puis montrant des effets repérables dans les textes produits par les formé·es. L'élaboration d'un dispositif pédagogique se fonde généralement sur des finalités ambitieuses, la lecture de ses produits invite à la modestie. Ainsi, pour ce qui est des effets, il s'agit de s'intéresser tant aux petits pas, ou à la « transformation silencieuse » (Jullien, 2010) qu'aux changements plus spectaculaires... et plus rares !

Dossier de développement professionnel

Emblématique d'un dispositif faisant la part belle à la voie par le récit écrit, le dispositif « Dossier de développement professionnel » (désormais DDP) s'inscrit dans les écritures visant la professionnalisation et l'articulation entre la formation dite théorique et les stages sur le terrain professionnel, comme le mémoire professionnel ou le portfolio (Crinon et Guigue, 2006 ; Darling, 2001 ; Ricard-Fersing, Dubant-Birglin et Crinon, 2002). Il s'adresse à des enseignant·es en formation initiale à l'enseignement secondaire, au bénéfice d'un master dans une ou plusieurs disciplines et enseignant·es (avec le statut de stagiaire) à mi-temps, ce qui leur donne la possibilité d'exploiter de nombreuses situations vécues.

Dans les DDP, les étudiant·es sont invité·es à relater des « micro-récits » d'expériences professionnelles élaborés à partir d'une situation questionnante. Le DDP a pour « objectif d'amener l'EF [enseignant·e en formation] à dresser le bilan de son parcours de formation, de manière à mettre en évidence les savoirs professionnels acquis dans l'alternance entre sa formation et son expérience sur le terrain » (Balslev, Pellanda Dieci et Tessaro, 2019, p. 183), il prend appui sur un récit autobiographique indexé à un domaine du travail enseignant (Vanhulle, 2009) et se construit tout le long d'un semestre contenant une dizaine de séminaires.

Dans ce cadre, le premier mouvement de décontextualisation-recontextualisation consiste à se remémorer, en se basant sur des traces, un événement et le mettre en mots. Le passage de l'événement vécu à son élaboration écrite implique une transformation guidée par les compétences littéraires des formé·es, par une sélection volontaire ou non des faits significatifs, mais aussi par des effets de mise en scène de soi (Balslev et Maldonado, 2020). Afin de guider au mieux cette élaboration, le dispositif implique de séparer la description de l'interprétation et de l'évaluation. Autrement dit, l'événement ou la situation est recontextualisé par le truchement de l'écriture d'un récit guidée par des balises. Ensuite, le récit est analysé collectivement à l'oral puis individuellement à l'écrit selon plusieurs axes : les savoirs professionnels ressortant des traces, le développement identitaire, la trajectoire professionnelle ou personnelle, et les liens entre l'expérience des formé·es et la formation.

Ces axes filtrent la recontextualisation de l'activité déjà resignifiée. Notons que l'accent est mis sur les savoirs professionnels qui se situent entre des savoirs académiques, proposés comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession ; institutionnels, proposés comme des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur ; de la pratique, issus des enseignant·es et considérés comme des pratiques pertinentes et efficaces (Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012). Elle vise à mobiliser un registre second, dépassant le registre de l'opinion et du ressenti, pour produire un texte basé sur les apprentissages acquis dans la formation.

Ainsi, la visée intégrative du dispositif teinte fortement les mouvements de décontextualisation et recontextualisation qu'il suscite. Le DDP constitue un bilan d'un parcours de formation, ainsi le mouvement de décontextualisation-recontextualisation est orienté par la mise en lumière d'un parcours, stabilisé par l'écriture, permettant à l'EF de rendre compte tant à lui-même qu'aux autres d'une trajectoire.

Extraits issus d'un DDP d'une enseignante en formation de français au secondaire II :

Extrait 1 : *Je décide de me fier au fait que « fatalement certains élèves resteront en échec cette année et ne voudront pas travailler » [...] J'insiste donc, malgré ou contre la fatalité. [...] Ma douceur, toujours, encore, incite les élèves 'n'ayant pas fait' à m'apporter leur plan dans mon casier, sur mon email... Je reste douce, mais je menace un peu. Réussite partielle. Je m'en contente. Je prends ce qu'il y a : je compte un peu, très bêtement, sur l'effet décharge électrique d'une dissertation mal réussie pour que le travail préparatif soit considéré comme nécessaire.*

Extrait 2 : *Les traces [...] mentionnées sont symptomatiques de ce qui s'est passé : ma capacité à générer un bon rapport avec les élèves, à être même en symbiose avec eux, s'est muée en proximité qui a déplacé ma position d'autorité voire l'a réduite à néant [...]*

Extrait 3 : *J'ai donc appris [...] à distinguer, en termes de savoir professionnel, ce qu'est l'enseignant de qui il est : la désincarnation n'est pas qu'une question du regard de l'élève. C'est aussi un regard sur soi, au moment où l'on enseigne et au moment où l'on revient sur les difficultés rencontrées. Trop attachée à cette estime gagnée et visant à ne pas la perdre, j'en ai effacé la composante de mon rôle institutionnel.*

Extrait 4 : *« (...) si l'objectif de l'école est bien l'accès des élèves au savoir, la personne de l'enseignant n'est pas ce qui importe au premier chef. (...) Le savoir a de la valeur (...) et la présence de l'enseignant n'a qu'une valeur dérivée. (...) Le but est de dépasser cette détermination relationnelle et que l'intérêt pour la personne de l'enseignant devienne l'intérêt pour le savoir » (Rey, 2009, p. 111).*

On constate que malgré l'injonction à séparer le récit descriptif de l'interprétation, les deux étapes s'enchevêtrent. Cette étudiante qui parle de sa douceur introduit déjà un élément d'interprétation, puisque ce serait selon elle ce caractère qui inciterait les élèves à agir d'une certaine façon. Demander à faire le récit d'un événement, conduit le sujet scripteur à se remettre en situation et donc à restituer des bribes de réflexions, des intentions, des décisions qui ont surgi au moment de la situation.

Par exemple, ici l'étudiante évoque (1) ses décisions (« je décide »), ses sentiments (« je m'en contente »), son raisonnement (« je compte sur l'effet décharge électrique »). Puis elle procède (2) plus clairement à l'interprétation de ses problèmes d'autorité et de son impossibilité à affronter certaines classes.

Elle énonce ensuite (3) le savoir professionnel construit puis fait référence (4) à Rey (2009), ce qui a pour effet de décontextualiser son problème singulier et le ramener à des considérations plus générales documentées par un chercheur, à lui accorder un sens et participer à l'interprétation du problème.

Analyse de l'activité : enquête collaborative sur l'activité filmée

L'enquête collaborative sur l'activité filmée est un dispositif empruntant la voie de l'analyse de l'activité. Ce dispositif s'inspire principalement a) de l'approche clinique de l'analyse de l'activité (Clot, 2005) fondée sur la distinction entre travail prescrit et travail réel, et mettant le dialogue sur le travail réel au centre de l'analyse entre professionnels ; b) de la conception de l'enquête collaborative inter-objective développée par Dewey (1993) et enrichie par Zask (2004) et c) des propriétés de l'enregistrement vidéo comme objet temporel audiovisuel (Stiegler, 2010 ; Flandin, Leblanc et Muller, 2015).

Dès les années 1970, l'usage de la vidéo en formation à l'enseignement s'inscrit en articulation avec l'autoscopie, puis avec le micro-enseignement dans une perspective d'abord béhavioriste. De cette perspective visant l'entraînement et l'analyse systématique de gestes standardisés d'enseignement, le micro-enseignement évolue ensuite en connectant de plus en plus le « voir » avec le « faire », dans une démarche visant à expérimenter des pratiques puis à revenir sur l'analyse de ces expérimentations (Mottet, 1997). Aujourd'hui, avec l'apport des approches favorisant l'analyse de l'activité, l'usage de la vidéo est davantage intégré dans des dispositifs cliniques considérant autant l'activité réalisée que la subjectivité de la personne qui la réalise (Leblanc, 2016). Les modalités de l'enquête collaborative (Lussi Borer & Muller, 2016) engagent à décrire, interpréter et/ou évaluer ce que les participant·es voient dans la vidéo, afin de faire l'expérience de l'activité « comme s'ils étaient l'enseignant·e » et à permettre à l'enseignant·e filmé·e de voir ce qu'il/elle fait « à travers » les yeux de pair·es ayant des conceptions et normes différentes des siennes. Le fait que l'activité visionnée soit décrite depuis plusieurs points de vue et que différentes hypothèses et évaluations soient formulées enrichit, diversifie, problématise voire resignifie l'activité dans un processus de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation de cette dernière que nous allons illustrer.

Afin de pouvoir mener leur investigation, les participant·es se mettent d'accord sur la constitution de leurs objets d'enquête qui relève d'une préoccupation professionnelle partagée (étape 1), récoltent ensuite des traces (étape 2) en filmant leur activité en lien avec ces objets. Ces traces d'activités réalisées sont ensuite utilisées comme support lors d'autoconfrontations individuelles (étape 3) proposées et menées par le/la chercheur·e-formateur/trice dans le but de signifier l'expérience vécue durant la captation filmée et de faire émerger l'activité réelle. Puis, les participant·es vont visionner ensemble (étape 4) les traces de l'activité qu'ils ont récoltées (films et/ou autoconfrontations individuelles) et présélectionnées conjointement avec les chercheur·es-formateurs/trices. Suite à cette première co-analyse, l'objet d'enquête peut être poursuivi ou re-défini ce qui va conduire les participant·es à recueillir de nouvelles traces d'activité (étape 5). Ainsi, une nouvelle boucle se ré-initie.

Les étapes 2 et 3 visent à contextualiser l'activité depuis le point de vue du protagoniste dont l'activité est filmée, alors que l'étape 4 enrichit la contextualisation de l'activité en multipliant et/ou en diversifiant les points de vue amenés par les protagonistes participant à l'enquête. Comme le montrent Flandin, Leblanc & Muller (2015), en lien avec le plan vidéo visionné à l'instant t, les participant·es à l'enquête se projettent dans l'activité visionnée et mobilisent « en écho » leurs propres expériences relatives à une situation professionnelle plus ou moins proche de la situation visionnée.

Le phénomène de projection dans l'activité visionnée est lié à la structure d'écoulement de la vidéo, qui est semblable à celle de notre conscience, générant des processus de synchronisation et de création d'attentes. Dans la perception de l'objet temporel audiovisuel, s'articulent au présent un « tout-juste passé » et une anticipation sur ce qui va suivre immédiatement : si le plan retient, conserve le geste précédent, il est en même temps tourné vers la scène à venir, il « protient » et crée une attente sur le plan suivant. Cette double caractéristique de rétention-protention permet de créer en formation des situations fictionnelles dans lesquelles les acteurs vont s'immerger mimétiquement et se plonger dans des horizons d'attente faits à la fois de connu et d'inattendu » (Flandin, Leblanc et Muller, 2015, p. 190).

« Le voir « en écho » permet de mettre en relations les expériences et de créer « des échanges interactifs de type mimétiques (postures, gestes, déplacement, communication, silence, intonation...) entre le spectateur-formé et l'enseignant à l'écran » (Flandin, Leblanc et Muller, 2015, p. 191). Le fait qu'on ne voit jamais qu'à travers le filtre de sa propre expérience explique le fait que tous/tes les participant·es ne retiennent pas les mêmes éléments comme significatifs ni ne fassent la même articulation entre éléments passé-présent-futur. L'articulation entre les deux phénomènes de projection et de voir « en écho » est au cœur de ce dispositif et ouvre des espaces d'anticipation (si j'étais cet·te enseignant·e à ce moment-là, j'aurais (ou pas) fait cela/je ferais ainsi...) et de controverses professionnelles (dans mon activité je fais (ou pas) ainsi ; un enseignant·e doit (ou pas) faire ainsi...).

Par ailleurs, à chaque visionnement de nouvelles interprétations/évaluations sont générées, validant ou invalidant les précédentes au fur et à mesure que l'objet d'enquête est plus finement investigué. Ces différents va-et-vient permettent de problématiser « ce qui est en jeu » dans la situation visionnée (décontextualisation), voire de le resignifier en considérant la situation avec un point de vue renouvelé et en projetant une nouvelle activité à venir (recontextualisation).

Extrait d'une enquête collaborative (étape 6) d'enseignant·es du primaire en formation continue sur une méthode d'enseignement de l'oral Enseignant·es : BAS, STE, SEP/Formateur/trice : FOR	Variable en jeu
BAS [00:51:52] Moi, par rapport à cet extrait j'avais une question rapidement. C'était aussi « intervenir » versus « laisser la place aux élèves » [...]. Le fait de leur poser une question, attendre, mais ça ne vient pas. Du coup, on théâtralise en tant qu'enseignant, ça tout le monde quoi...	Projection dans l'activité Voir « en écho » Problématisation
STE [00:52:12] Moi ça me pose la question de la perte, parce que est-ce que du coup théâtraliser, ça a pas... Enfin, je les ai amenés dans ma direction. Théâtraliser, c'est déjà quand même une interprétation. Du coup, BAS tu disais peut-être que plus que perdre l'attention c'est est-ce qu'en théâtralisant comme ça, je les ai pas tous amenés avec moi dans une direction, et du coup j'ai peut-être moins laissé ouvert à d'autres idées ou d'autres...	Contextualisation : diversification par la prise en compte du point de vue de BAS Problématisation Décontextualisation
BAS [00:52:35] Ouais ça amène aussi, ouais je suis d'accord.	Diversification par la prise en compte du point de vue de STE Resignification
STE [00:52:35] Si tu théâtralises trop tu peux perdre un petit peu... Enfin c'est la question qu'on posait, c'est à quel point tu donnes, ben là j'ai beaucoup donné, mais, du coup les enfants ils m'ont rendu, mais ils m'ont rendu sur ce que j'ai donné.	Problématisation en lien avec le point de vue de BAS
FOR [00:54:15] STE, on revient sur toi. Si c'était à refaire, tu le referais ou tu le referais pas ça.	Projection Anticipation
STE [00:54:21] Je l'ai refait.	Recontextualisation
FOR [00:54:25] Et pourquoi tu penses que tu as raison de penser que tu dois refaire comme ça ?	
STE [00:54:34] Pour moi il fallait passer à quelque chose de dynamique pour le comprendre. Juste le dessin, et le texte et la petite bulle, ça leur permettait pas de comprendre. Du coup, j'ai besoin de mettre un truc physique.	Recontextualisation Resignification
FOR [00:54:47] Est-ce que tu penses parce que la question que tu poses c'est, est ce que finalement, je les ai, en les faisant me suivre, détournés de ce qu'ils auraient... D'un truc génial qu'ils auraient pu faire par ailleurs ?	
STE [00:56:07] Peut-être dans cette, dans cette, dans cette situation-là j'aurais théâtralisé, ouais. Mais je me suis juste dit que sur toute la séquence j'ai peut-être mis trop l'accent là-dessus. Donc en réalisant ça, je me dis peut-être que pour la compréhension un peu de tous il aurait fallu aussi à des moments passer par autre chose que cette théâtralis...	Recontextualisation Resignification
FOR [00:56:25] Parce que ce que tu entends ici, c'est tu dis là, j'ai fait une façon de faire, j'ai réagi en vol.	
SEP [00:56:32] ça a marché.	Projection dans l'activité Resignification de l'activité de STE

STE [00:58:05] Là je pense que c'est devenu un geste, alors que sur le moment je pense que c'était pas un geste professionnel, sur le moment c'était une bouée. Mais après, maintenant, je me dis ben oui, c'est quelque chose qui... au final j'ai pas autant perdu, enfin j'ai plus gagné que ce que j'ai perdu à le faire, donc c'est quelque chose que je vais pouvoir refaire de manière plus tranquille. Mais sur le moment, c'était vraiment pas réfléchi.	Recontextualisation Resignification
---	--

Tableau 2 : Extraits d'une enquête collaborative

Analyse réflexive de pratiques : étude de cas

Dans un dispositif par étude de cas offert dans le cadre d'un séminaire clinique d' « Analyse de la pratique et de l'expérience » s'adressant à des étudiant·es en formation initiale à l'enseignement primaire, le but est d'offrir, à la suite de Schön (1991), « l'occasion de penser comme de manière protégée, sans prise de risque excessive » (Perréard Vité, 2003). L'étude de cas fictifs permet aux étudiant·es de se confronter à la pratique en se mettant « à la place de l'autre » au travers de cas prototypiques les renvoyant à eux-mêmes/elles-mêmes (Schön, 1991 ; Shulman, 1992).

Cette entrée dans la complexité du métier au travers d'une narration fictive qui n'implique pas directement les étudiant·es est particulièrement adaptée aux formations initiales et permet d'anticiper la pratique à venir (Grossman, 1992 ; Richert, 1990 ; Sykes et Bird, 1992 ; Valli, 1992). L'objectif est double : proposer des cas proches des préoccupations des enseignant·es novices (gestion de l'autorité, posture face aux élèves, etc.) et apprendre à analyser une situation professionnelle de manière réflexive afin de pouvoir recourir à cette compétence dans leur vie professionnelle ultérieure (Perréard Vité et Leutenegger, 2007). Les modalités procèdent à des allers-retours entre travail individuel, de groupe et collectif basé sur une étude de cas la plus réaliste possible et comprenant plusieurs thématiques professionnelles complexes entremêlées (Balslev, Naef, Guzzo, Lussi et Perréard Vité, 2021 ; Wassermann, 1993, 1994).

Dans le dispositif analysé ici, chaque étude se déroule selon six étapes progressives permettant de découvrir (1^{ère} étude) puis revisiter (2^{ème} étude) la démarche d'analyse proposée :

- *Découverte du cas et identification des enjeux* : cette étape vise à contextualiser la situation analysée en listant tous les éléments en présence de la manière la plus complète possible en croisant les points de vue des participant·es ;
- *Problématisation* : ce qui est recherché ici est la décontextualisation de la situation en mettant en avant les enjeux, points de tensions à partir de tous les éléments listés à l'étape 1. Cette étape vise à catégoriser et prioriser les enjeux dans une première étape de problématisation ;
- *Complexification/élargissement* : dans cette étape les étudiant·es font face à de nouveaux éléments contextuels qui les amènent à questionner la problématisation en cours, en revisitant les dilemmes à l'œuvre derrière les enjeux et points de tensions relevés à l'étape 2 et dans ce nouveau temps de complexification ;
- *Ouverture et mise en lien avec diverses sources de savoir* : cette étape vise à contextualiser les savoirs abordés durant le parcours de formation initiale en lien avec le cas analysé pour le problématiser non plus seulement du point de vue du métier, mais également de points de vue propres à d'autres sources de savoir : recherche en sciences de l'éducation, prescriptions institutionnelles, expériences d'autrui ou propres. La problématisation y gagne en profondeur permettant d'articuler les deux points de vue constitutifs des formations en alternance ;
- *Recherche de pistes d'action et/ou de réflexion* : pour aider les étudiant·es à recontextualiser dans le cas analysé les problématiques dégagées, il leur est demandé de décliner, pour chaque catégorie identifiée, une liste de questions que devrait se poser l'enseignant·e impliqué·e dans l'étude de cas pour faire face à ses difficultés. Ce processus favorise la projection d'une transformation de la pratique depuis leur point de vue et la recherche de premières pistes, qu'elles soient d'action ou de réflexion ;

- *Mise en perspective personnelle* : le fait de devoir prendre soi-même position pour répondre aux questions posées à l'enseignant·e de l'étude de cas amène les étudiant·es à resignifier le cas analysé en recontextualisant de nouvelles manières d'agir possibles et à se projeter dans leur future pratique.

En plus de la contextualisation des enjeux professionnels du cas analysé collectivement à travers ces étapes, la première étude vise une deuxième contextualisation : celle des modes d'analyse et de pensée auxquels les étudiant·es ont recours. Une liste de ces modes se construit au fil des séances et fait l'objet d'une conclusion intermédiaire à la fin de la première étude. Les identifier et les faire apparaître en tant que produits de la réflexion menée collectivement permet de les décontextualiser du fil des échanges lors des séminaires.

Sur la base de cette liste, un travail inductif de catégorisation amène les étudiant·es à identifier les composantes d'une pratique réflexive, qu'ils/elles sont invité·es à mobiliser, donc à recontextualiser, au fil de la deuxième étude de cas. À nouveau, ce travail n'est pas seulement mis en regard de l'activité pratique réalisée par les étudiant·es, mais il est confronté à des apports théoriques, notamment à un modèle d'objectivation propre au champ de la pratique réflexive (Perréard Vité, 2003).

Celui-ci met en évidence l'existence de cinq composantes propres à l'analyse réflexive de pratiques : prendre en compte la multiplicité, faire face à l'incertitude, envisager et mettre en pratique une action, faire preuve d'ouverture et manifester une distance critique.

Cette problématisation par la mise en lien avec un modèle théorique permet aux étudiant·es de recontextualiser les six étapes du dispositif qu'ils/elles viennent de traverser et qui sont conçues en fonction de ces cinq composantes. Par exemple, l'identification des enjeux et la problématisation sont en lien étroit avec la composante de prise en compte de la multiplicité. Grâce à la production de nouvelles traces matérielles (listes d'enjeux rédigées par groupes d'étudiant·es ; thèmes prioritaires suite à la catégorisation ; questions déclinées pour les thèmes prioritaires ; types de pensée identifiés), les étudiant·es abordent la deuxième étude de cas en ayant développé à la fois leur réflexivité sur une situation professionnelle, mais également sur les processus mis en œuvre dans cette réflexivité.

La situation d'évaluation proposée renforce encore ce dispositif en proposant à l'étudiant·e de rédiger une étude de cas personnel – dispositif similaire à celui du texte réflexif – en y ajoutant cette fois deux étapes supplémentaires renforçant sa dimension dialogale : après la rédaction du cas, le/la formateur/trice universitaire responsable du séminaire (FOR) commente le cas dans le cadre d'un entretien, puis un·e enseignant·e en exercice (ENS) ainsi qu'un·e étudiant·e (ETU) le commentent par écrit (voir extrait ci-dessous). Avec l'apport de ces éléments, l'étudiant·e analyse et discute finalement le cas rédigé sur la base des commentaires et questions reçus.

Commentaire proposé par	Extrait d'un dossier d'évaluation d'Analyse de la pratique et de l'expérience (étudiante ALE)
	<p>Extrait de l'étude de cas rédigé par ALE :</p> <p>Je ne sais pas pourquoi, mais Maxime et Pierre commencent à se disputer. Je me rappelle que l'enseignant a un système pour résoudre les conflits entre les élèves et je me dis que je dois l'utiliser. D'ailleurs (...) c'est une méthode que tous les enseignants de l'école se sont mis d'accord d'appliquer. Par conséquent, je me dis que je dois procéder de la même façon, même si je préférerais la régler à ma manière. Du coup, je leur demande de régler le problème là où je peux les voir et s'ils n'y arrivent pas tout seuls, ils peuvent me demander de l'aide, comme ils le font d'habitude avec leur enseignant. Les deux élèves en question font semblant de se battre, au lieu de résoudre leur problème. Mais je ne sais pas ce que je dois faire ; est-il préférable de les envoyer dans une autre classe ou au contraire de leur donner un avertissement et de les déplacer ?</p>

<p>Commentaires oraux (retranscrits) de FOR Notes prises durant l'entretien :</p> <p>Comportement tout juste - > compris fonctionnement classe et enjeux</p> <p>Situation potentiellement idéale, mais peut être inconfortable</p> <p>Toutes réponses à action : comme ENS - > attitude, connaissances positives</p> <p>Mais trop confiance en système d'ENS</p> <p>Aurait dû dire que moi et pas ENS dès le début</p> <p>Oublié que moi ENS</p> <p>Piège de connaissance de la classe</p> <p>Problème : trop de confiance que tout va bien se passer</p>	<p>Analyse suite aux commentaires oraux (retranscrits) de FOR</p> <p>Tout d'abord, comme FOR me l'a fait remarquer j'étais dans une situation de remplacement potentiellement idéale, mais on dirait que ça a plutôt été un inconvénient. À force de voir comment la classe était en présence de leur enseignant titulaire, je ne me suis pas méfiée que ça pouvait mal se passer. Cependant, « un même groupe se comporte différemment avec les enseignantes spécialistes, les remplaçantes et les stagiaires qu'avec elle » (Tardif et Lessard, 1999, p. 193) (l'enseignante titulaire). Je pensais bien que les élèves seraient un peu plus agités que d'habitude, mais je ne pensais pas que ça se passerait aussi différemment.</p>
<p>Commentaires d'ENS</p> <p>Les comportements deviennent de plus en plus insécurisants pour la classe, malgré les interventions pertinentes d'ALE. Lorsqu'une situation dégénère à ce point, il est important de se laisser le droit de stopper immédiatement l'activité et de rassembler les élèves sur les bancs ou à leur pupitre, afin de remettre les pendules à l'heure. En tant que garant de la sécurité, l'enseignant ne doit pas hésiter à faire autre chose que ce qui était prévu initialement dans le programme, lorsque l'ambiance de classe commence à devenir conflictuelle.</p>	<p>Analyse suite aux commentaires de ENS</p> <p>Comme me l'a suggéré ENS, je pense que ça aurait pu être bien de recadrer les élèves au moment où j'ai senti que je les avais perdus. J'aurais dû stopper l'activité qui ne se déroulait de toute façon pas dans les meilleures conditions et j'aurais pu les rassembler sur les bancs pour discuter de la situation. Ça aurait même pu être bien de changer d'activité pour un moment et de discuter des émotions, comme elle l'a suggéré, ou des changements qui vont de toute façon arriver de temps à autre. Je pense que ça aurait peut-être été apaisant pour les élèves et qu'ensuite on aurait pu reprendre l'activité bricolage. Sinon j'aurais simplement pu changer d'activité, mais c'est vrai que quand on n'est que remplaçant, normalement, on a un programme à faire et qu'on ne sait jamais vraiment si on peut le modifier ou non. Dans ce cas-ci, je pense que j'aurais dû y apporter quelques modifications.</p>
<p>Commentaires d'ETU</p> <p>Lorsque j'ai lu l'événement avec Maxime (lance sa pantoufle à travers la classe, tu lui as demandé de partir, il a décidé de ne pas obéir), j'ai essayé de chercher une autre alternative que celle que tu as prise pour chercher d'autres pistes d'actions en me demandant si ça aurait eu d'autres conséquences. Je pense que face à ce refus une autre solution aurait pu être de le laisser rester (malgré sa désobéissance), mais de lui expliciter que tu n'étais pas du tout contente de son comportement, car tu lui avais dit ce qui se passerait s'il se passait mal et que s'il refuse de sortir tu décides de continuer l'activité avec les autres élèves.</p>	<p>Analyse suite aux commentaires de ETU</p> <p>ETU m'a suggéré de laisser rester Maxime dans la classe, mais je ne suis pas convaincue de l'efficacité de cette méthode. D'ailleurs comme j'ai pu le voir dans le cas qu'elle a vécu et pour lequel j'ai fait un commentaire, cette technique ne donne pas forcément les résultats escomptés. Je ne doute pas que dans certains cas ça marche, mais dans le cas de Maxime, je ne pense pas que ça aurait eu de résultat. Ça m'est déjà arrivé de laisser des élèves rester après un refus et j'ai l'impression qu'ils voient ça comme un abandon de ma part et que ça n'a pas d'impact sur leur comportement par la suite. Du coup cette technique ne me met pas très à l'aise. Mais je l'essayerai peut-être sur des élèves que je sais moins compliqués à gérer que Maxime.</p>

Tableau 3 : Extraits d'un dossier d'évaluation

Discussion

Nous avons cherché à montrer des voies pédagogiques proposées actuellement dans les formations à l'enseignement.

La description ainsi que la mise en lumière des fondements des différentes voies mettent en évidence que, bien qu'elles suivent des finalités partagées, les voies et les variables mobilisées dans les différents dispositifs n'ont pas les mêmes effets. Par conséquent, une réflexion s'impose sur les voies qu'on souhaite offrir aux étudiant·es ou enseignant·es en formation, dans l'idée d'être conscient·e de ce qu'on met en jeu en optant pour une voie plutôt qu'une autre. Ci-après quelques pistes pour alimenter cette réflexion.

Nous proposons d'enrichir la conception de l'alternance, en considérant également les traces sollicitées en plus des lieux de formation. En effet, la nature de la trace impacte les possibles processus de décontextualisation et recontextualisation. Nous avons vu que ces processus peuvent être alimentés par des ressources conceptuelles, prescriptives, mais aussi par des points de vue multiples et diversifiés. Ce processus implique par ailleurs des opérations cognitives telles que la conceptualisation, la description, l'interprétation, la problématisation. Ainsi, le choix des traces et de leur traitement configure fortement la voie pédagogique proposée aux enseignant·es en formation. Par ailleurs, les voies pédagogiques sollicitent des empan temporels différents : une temporalité biographique et une temporalité liée à une activité spécifique. Le choix de l'empan temporel a un effet sur la dimension de la profession à laquelle on accède.

L'alternance pourrait aussi s'appliquer aux modalités et variables de travail de ces traces (orales ou écrites ; monologiques et dialogales). Si on considère qu'une formation en alternance intégrative implique de mobiliser l'activité professionnelle dans l'espace de formation et que cette activité fait toujours l'objet d'une altération, une alternance de la forme des traces de l'activité et de ses modes de travail permet d'approcher l'activité de travail de la manière la plus complète possible.

Dans cette perspective, on pourrait proposer des dispositifs plus holistiques aux enseignant·es en formation leur permettant notamment d'accéder à un large panorama de traces de leur activité, d'être confronté·es tant à leurs propres pratiques que celles d'autrui, d'entrer dans un rapport singulier ou collectif à leur métier et de considérer l'activité professionnelle dans diverses temporalités. La sollicitation de différentes voies dans un même dispositif implique bien sûr d'être explicitée sans quoi la multiplicité des voies risque de perdre les formé·es.

Pour compléter cette métaphore de la voie, les traces orientent l'attention, mais ne donnent pas des indications identiques à tou·tes les formé·es. Une même trace peut conduire à regarder plusieurs directions (d'où vient la trace ? où est-elle ? comment va-t-elle évoluer ? etc.). L'accompagnateur/trice peut avoir différents effets sur la manière dont la personne évolue dans une voie : il ou elle peut observer la personne évoluer dans l'espace, lui donner une direction, ou la rendre attentive à des signes émergeant des traces.

Les voies décrites dans cette contribution dépassent la logique de compétences pour aller en direction de ce que Korthagen (2017) nomme les *core qualities* (qualités fondamentales) englobant tant des qualités personnelles (comme la créativité, la sensibilité, le dévouement) que professionnelles. D'après cet auteur, seule une approche holistique permet de développer ces qualités en formation.

Au cœur des formations en alternance se trouvent deux enjeux forts : l'intégration des différents apports de la formation et la professionnalisation. La visée intégrative, à savoir conduire les étudiant·es à mobiliser différents savoirs et ressources de la formation, est avant tout une préoccupation de la formation initiale, surtout si elle s'inscrit dans une alternance intégrative. La visée de professionnalisation, elle, est un enjeu pour la fin de la formation et la formation continue. Certaines voies privilégient l'enjeu de l'intégration, d'autres la professionnalisation.

Pour finir, les dispositifs sont animés par des formateurs/trices qui ont des intentions, des valeurs, des compétences singulières. Leur rôle est fondamental, et le dispositif ne constitue pas le seul ingrédient dans la poursuite d'une voie pédagogique. Les trois voies mentionnées accordent au formateur ou à la formatrice un rôle d'accompagnateur/trice, dont la mission consiste à proposer un espace d'action encouragée (Durand, 2008) dans un contexte institutionnel de formation teinté par des pratiques, des normes et des valeurs. Le rôle d'accompagnateur/trice soulève son lot de tensions : offrir des savoirs tout en préservant la posture d'accompagnateur/trice ? Permettre à une personne d'accéder à un point de vue ou le lui imposer ? Se poser en rupture ou en continuité avec le contexte institutionnel de formation ? Cette posture induit des détours parfois chronophages et implique des renoncements. Par conséquent, du point de vue de la formatrice ou du formateur, opter pour une voie ou l'autre signifie clarifier et problématiser son rôle.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Gallimard.
- Bakhtine, M. (2003). Pour une philosophie de l'acte. Éditions l'Age d'Homme.
- Balslev, K., Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris », temporalités et formes d'évolution dans les discours auto-évaluatifs. *La Revue LEE*, 2.
- Balslev, K., Naef, L., Guzzo, C., Lussi Borer, V., Perréard Vité, A. (2021). Quels usages des savoirs des sciences de l'éducation dans les textes produits en formation initiale ? *Academia*, 22, 6-29.
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S. (*à paraître*). Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques.
- Balslev, K., Pellanda-Dieci, S., Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23, 179-203.
- Barbier, J.-M. (2005). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M. Sorel et R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en question*, (p. 121-134). L'Harmattan.
- Burns, M., Pachler, N. (2004). 'Inquiry as stance': teacher professional learning and narrative. *Teacher Development*, 8(2-3), 149-164.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45(2), 163-185.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9, 299-315.
- Chabanne, J.-C. (2005). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (Eds.), *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise*, (p. 51-68). Ancrages éditions.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, (p. 37-55). Peeters.
- Crinon, J., Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Danvers, F. (2010). « Clinique ». *Recherche & Formation*, 63, 105-116.
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 107-121.
- De Ketele, J. M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- Dewey, J. (1993). La 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.

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

Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56.

Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, (p. 179-200). De Boeck.

Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs. *Actualités psychologiques*, 7, 1-32.

Grossman, P. L. (1992). Teaching and learning with cases: Unanswered questions. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*, (p. 227-244). Teachers College Press.

Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (de la fin du 19^e à la première moitié du 20^e siècle), *Revue suisse d'histoire*, 54 (3), 275-305.

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 75-79). De Boeck.

Jullien, F. (2010). Les transformations silencieuses. Le livre de poche.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Armand Colin.

Kessels, J. P., & Korthagen, F. A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational researcher*, 25(3), 17-22.

Kleinfeld, J. (1992). Learning to think like a teacher: The study of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*, (p. 33-49). Teachers College Press.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.

Kostulski, K. (2005). Activité conversationnelle et activité d'analyse : l'interlocution en situation de co-analyse du travail. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, (p. 57-75). Peeters.

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

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155.

Lussi Borer, V., Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Etienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 65-78). De Boeck.

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

Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., Sonzogni, E. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, (p. 235-248). Presses universitaires de Louvain.

Lussi Borer, V., Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Ed.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, (p. 219-238). De Boeck.

Lussi Borer, V., Muller, A. et Rubi, S., Inverser la classe : quelles expériences ? Analyse de l'activité des élèves, *Recherches en éducation* [En ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 25 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10103> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/>

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. Dans F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*, (p. 67-82). De Boeck.

Mottet, G. (1997). La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques : la vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. L'Harmattan.

Muller, A., Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions vives*, 27, 1-19. DOI : 10.4000/questionsvives.2097

Muller (2019). Le « moment iconique » de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité, Formation et pratiques d'enseignement en question : la trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. *Revue des HEP, Hors-Série*, 3, 33-47.

Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, 29, 29-74.

Palou et Fons (2011) Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. Dans F. Hernández, J. M. Sancho and J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación : biografías en contexto*, (p. 108-115). ESBRINA-RECERCA, HY.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25(3), 153-167.

Perréard Vité, A. (2003). Réfléchir sur sa pratique : Études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants. Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perreard Vité, A., Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. Dans F. Merhan, C. Ronveaux, et S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*, (p. 121-141). De Boeck.

Perréard Vité, A., Tessaro, W. (2018). Entre formation et accompagnement en formation continue : analyse d'une expérience au secondaire. Dans S. Boucenna, E. Charlier, A. Perréard Vité et R. Wittorski (Eds.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles ; des vecteurs de professionnalisation*, (p. 81.103). Octares.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.

Perrin, N., Vanini De Carlo, K. (2016) L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. Dans F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (Eds), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, (p. 251-271). De Boeck.

Pierce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino (Ed.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, (p. 251-265). La Découverte.

Ria, L., Lussi Borer, V. (2015). 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 (Ed.) (2015), *Former les enseignants au 21^{ème} siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation*, (p. 101-117). De Boeck.

Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.

Richert, A. E. (1990). Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection. In B. R. Tabaschnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, (p. 130-150). Falmer Press.

Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.

Sensevy, G. (2012). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Eds), *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, (p. 5-62). Maison des sciences de l'Homme.

Shulman, J. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.

Stiegler, B. (2010). *Philosopher par accident*. Galilée.

Sykes, G., Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of research in education*, 18, 457-521.

Tusón Valls, A. (2010). *Análisis de la conversación*. Ariel Practicum.

Valli, L. (Ed.). (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. State University of New York Press.

Vanhulle, S., Merhan, F., Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*, (p. 5-45). De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction socio-discursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90(3-4), 167-188.

Vanhulle, S. (2016a). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un "genre réflexif". *Pratiques*, 171-172, 1-19. doi.org/10.4000/pratiques.3205

Vanhulle, S. (2016b). Le sujet « hors de soi ». Dans B. Verquin Savarieau et M. Boissard (Eds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, (p. 159-178). L'Harmattan.

Vanhulle, S., Balslev, K., Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction de savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (Eds.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, (p. 117-150). L'Harmattan.

Wassermann, S. (1993). *Getting Down to Cases. Learning To Teach with Case Studies*. Teachers College Press, Columbia University.

Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching. A Guide to the Galaxy*. Teachers College Press, Columbia University.

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

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, 15, 141-163.