

L'évaluation croisée entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels

Cross-peer reviews to support the entry into the profession of professional teachers

Olivier Neuhaus – olivier.neuhaus@hefp.swiss

HEFP, École des Métiers de Fribourg, Université de Genève, Suisse

Pour citer cet article : Neuhaus, O. (2022). L'évaluation croisée entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 93-115. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-93>

Résumé

Pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels novices et l'important changement identitaire qu'elle provoque, un dispositif basé sur l'évaluation croisée entre pairs novices a été mis en place dans plusieurs établissements de Suisse romande. Le dispositif permet à des groupes de 2 à 3 novices, accompagnés par un facilitateur, d'échanger plusieurs fois sur l'année en autoconfrontation collective sur la base de traces vidéo filmées par leurs soins.

La recherche réalisée sur ce dispositif a pour but d'identifier les déplacements des participants quant aux natures des propos rapportés d'une rencontre à l'autre. Une analyse par théorisation ancrée ainsi que des analyses détaillées d'extraits de verbatims permettent de relever les rôles des participants et du facilitateur, les apports et les conditions nécessaires au bon fonctionnement du dispositif.

Les résultats mettent en lumière les déplacements réalisés par les novices dans le cadre du dispositif et relèvent de multiples apports tels que l'amélioration de la capacité de visualisation des novices et le travail réalisé sur l'identité professionnelle. L'importance de passer par la formation des novices aux registres descriptifs, interprétatifs et évaluatifs avant d'entrer dans l'analyse de leur propre vidéo est également relevée. La posture singulière du facilitateur dans le processus est également abordée.

En conclusion, le dispositif répond bien aux besoins spécifiques de la formation professionnelle et mérite d'être étendu à d'autres établissements et expérimenté dans d'autres domaines de formation.

Mots-clés

Évaluation croisée, accompagnement groupal, enquête collaborative, enseignement professionnel.

Abstract

In order to accompany the entry into the profession of novice professional teachers and the significant change in identity that this entails, a system based on cross-assessment between novice peers has been set up in several schools in French-speaking Switzerland. The system allows groups of 2 to 3 novices, accompanied by a facilitator, to exchange information several times a year in a self-configuration group based on video footage filmed by them.

The research carried out on this system aims to identify the participants' movements with regard to the nature of the comments from one meeting to the next. An analysis by grounded theorising and detailed analyses of verbatim extracts make it possible to identify the roles of the participants and the facilitator, the contributions and the conditions necessary for the latter to function properly.

The results highlight the movements made by the novices within the framework of the system and reveal multiple contributions such as the improvement in the novices' ability to visualise and the work carried out on their professional identity. The importance of training the novices in the descriptive, interpretative and evaluative registers before entering into the analysis of their own video is also noted. The facilitator's singular posture in the process is also discussed.

In conclusion, the device responds well to the specific needs of vocational training and deserves to be extended to other institutions and experimented with in other training areas.

Keywords

Cross-assessment, group coaching, collaborative inquiry, professional education.

1. Introduction

Pour de nombreux enseignants professionnels en Suisse romande, l'entrée dans le monde de l'enseignement se fait de manière immersive. En effet, pour des raisons aussi bien organisationnelles que structurelles, dans de nombreux cantons suisses, aucune formation pédagogique n'est proposée aux nouveaux enseignants avant au moins une année de pratique, suite à quoi une formation en cours d'emploi est organisée par la HEFP (Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle). Les enseignants novices passent ainsi du rôle d'expert d'un domaine professionnel (p. ex. : la mécanique, l'informatique, la santé, ...) à celui de novice dans son enseignement. Ce remaniement identitaire (Deltand, 2019, p. 117) n'est pas sans provoquer un changement aussi bien d'identité professionnelle que de statut social (Deschenaux & Roussel, 2011, p. 20) et ceci, dans la majorité des cas, sans soutien ni conseil autre qu'administratif.

Afin de pallier ce manque, un dispositif expérimental a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels de Romandie. Celui-ci se présente sous forme de création de collectifs accompagnants (Paul, 2020, p. 227) entre pairs pour analyser ensemble des extraits vidéo.

L'article permettra de présenter le dispositif mis en place et les premiers résultats de recherche.

2. Le contexte

2.1 *La formation professionnelle en Suisse*

La formation professionnelle suisse est fréquemment citée en exemple sur la scène internationale tant pour son apport reconnu pour la compétitivité des entreprises que pour ses résultats en terme de réduction de chômage chez les jeunes (Fassa & Dubois, 2019, p. 222). En Suisse, cette voie de formation est choisie par deux adolescents sur trois et offre de réelles perspectives d'emploi (Berger, Lamamra et al., 2019, p. 19). Ce système permet aux jeunes, à la suite de la formation obligatoire, de débiter directement une formation intégrée au monde du travail. Cette formation peut se faire soit en mode dual (alternance entre l'acquisition des savoirs en école professionnelle et construction de compétences professionnelles en entreprise) soit dans des écoles plein temps (la pratique et la théorie intégrées dans l'école). Le système dual est le plus répandu et est grandement apprécié par le monde professionnel. Les deux formations mènent néanmoins à la même certification.

2.2 *Les enseignants en formation professionnelle*

Pour faire le lien entre les écoles professionnelles et le terrain professionnel des personnes en formation, l'enseignant professionnel a un rôle important, en tension identitaire à la jonction entre praticien et enseignant (Berger, Lê Van et al., 2019, p. 323). Pour pouvoir être engagé dans une école professionnelle, il est nécessaire que le nouvel enseignant puisse s'appuyer sur une solide expérience du métier enseigné. Ainsi, leur entrée dans l'enseignement se fait généralement après plusieurs années de pratique en entreprise. La proportion de nouveaux enseignants âgés de plus de 50 ans y est dès lors beaucoup plus élevée que dans les autres ordres d'enseignement (Berger, Lê Van et al., 2019, p. 325).

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant professionnel réside dans l'expertise aussi bien didactique que pédagogie et disciplinaire (Berger, Lê Van et al., 2019, p. 327). L'enseignant doit dès lors, tout au long de son activité, nourrir ces différentes composantes afin de se maintenir à niveau dans les trois domaines.

Le parcours de vie de ces enseignants peut être présenté en quatre étapes dont la durée ou l'importance peut varier selon les individus (Berger, Lê Van, et al., 2019, p. 326) :

1. La vie professionnelle pré-enseignement dans le métier d'origine ;
2. Le questionnement d'une reconversion vers la profession d'enseignant-e ;
3. Les débuts dans l'enseignement professionnel ;
4. L'adaptation au contexte spécifique de l'enseignement.

Les débuts de l'enseignant professionnel dans le monde de l'enseignement (étape 3 du processus ci-dessus) représentent un changement identitaire important. Deux composantes indissociables définissent l'identité de cet enseignant : son identité personnelle mais également son identité sociale qui représente les statuts qu'il partage avec les autres membres de son groupe social, à la fois ceux de son métier (soudeur, mécanicien, coiffeur, etc.), mais aussi ceux qu'il découvre en tant qu'enseignant dans son centre de formation (Balleux et al., 2016, p. 47).

Le changement professionnel en entrant dans l'enseignement peut se faire de façon réactive (pour quitter une situation professionnelle précaire) ou proactive (pour rechercher, malgré la stabilité du travail, de meilleures conditions) (Masdonati, 2019, p. 205) mais passera dans tous les cas par une transformation identitaire.

2.3 L'entrée dans la profession

Dès l'entrée dans la profession d'enseignant, les pratiques en tant que formation pédagogique divergent en fonction des régions suisses. La HEFP propose différentes formations de 300, 600 ou 1800 heures à réaliser en cours d'emploi (à raison d'un à deux jours de formation par semaine). Certains enseignants professionnels démarrent directement ces formations dès leur début dans l'enseignement mais, dans plusieurs cantons (c'est le cas dans les cantons où le dispositif que nous présentons a été mis en place), cette entrée en formation ne se fait qu'après avoir passé avec succès une période d'essai de plusieurs mois voire d'une année scolaire complète.

L'accompagnement de ces nouveaux enseignants dépend donc de l'établissement dans lequel ils travaillent mais se résume souvent à un simple accompagnement organisationnel sans réel soutien pédagogique. Ce manque de structure sur cette période d'entrée dans la profession risque de provoquer un sentiment de manque de reconnaissance, d'incompétence pédagogique, de surcharge de travail qui peut influencer négativement l'identité professionnelle du nouvel enseignant (Carpentier & Leroux, 2014, p. 141). Dès lors, les raisons pour lesquelles un dispositif spécifique dédié à l'accueil de ces nouveaux enseignants n'est pas proposé dès leur entrée dans le métier sont à questionner. Si la raison financière est souvent évoquée par les directions d'établissement (les établissements ne payent pas de formation avant que le temps d'essai soit écoulé), d'autres raisons, principalement organisationnelles (peur de surcharger des enseignants en totale découverte de leur métier, peur de les désécuriser par des rencontres...) sont également relevées.

3. Les cafés pédagogiques (CP)

3.1 Quel nouveau dispositif ?

Le changement d'identité professionnelle des nouveaux enseignants étant au centre de nos réflexions, il s'agit de proposer un dispositif qui permette de contribuer à cette transition. Carpentier et Leroux (2014, p. 141) relèvent les contraintes suivantes favorisant une identité professionnelle positive : un accueil chaleureux, de bonnes relations avec les pairs et un sentiment d'efficacité professionnelle. A des fins de professionnalisation, Barbier et Wittorski (2015, p. 10) proposent de mettre en place « des moments de réflexion rétrospective ou anticipatrice à propos de l'activité (analyse de pratiques, groupes de pairs par exemple) ». Des échanges entre pairs permettraient ainsi de nourrir aussi bien l'identité pour soi que l'identité pour autrui (Dubar, 2010, p. 104).

De plus, pour répondre à la réalité de la formation professionnelle suisse, le dispositif à mettre en place devra répondre aux contraintes suivantes :

- Demander un investissement temporel léger : aucune décharge temporelle n'est prévue à cet effet ;
- Demander un investissement financier léger : aucune formation n'est payée durant le temps d'essai des nouveaux enseignants ;
- Ne pas créer une source de stress supplémentaire : le dispositif doit permettre au novice de trouver un espace de confiance ;
- Ne pas devenir une contrainte : la participation des novices ne doit pas être imposée.

Duval (2019, p. 177) propose plusieurs actions permettant d'apaiser les tensions lors des entrées dans une nouvelle fonction : formation qualifiante, perfectionnement, réflexivité, mentorat, ressourcement auprès d'associations ou de regroupements professionnels, échanges, travail avec des collègues,... Plusieurs pistes sont donc envisageables (visites croisées, ateliers pédagogiques, mentorat...), mais afin de promouvoir les échanges entre pairs qui nous semblent les plus en conformité avec nos contraintes, nous avons décidé de nous tourner vers un dispositif sous forme de collectif accompagnant.

Ainsi, un nouveau dispositif que l'on nomme « Café pédagogique » (CP) a été mis en place. Ce dispositif consiste à former des groupes d'enseignants novices (2 à 3 enseignants par groupe) et à se rencontrer, sur une base volontaire et sous la responsabilité d'un facilitateur (un collègue formateur expérimenté et formé aux techniques d'accompagnement), 3 à 4 fois durant la première année d'enseignement. Les novices prennent part à chaque rencontre avec un extrait vidéo de quelques minutes qu'ils ont eux-mêmes tourné en classe. Les rencontres prennent alors la forme d'une autoconfrontation collective où chaque novice partage sa vidéo avec ses pairs, eux aussi novices, et échange avec eux sur cette dernière. Si Clot (2018, p. 141) utilise l'autoconfrontation pour comprendre une activité étrangère dans le contexte de l'analyse du travail (pour comprendre la part du travail réel ou du style), nous utilisons ici un dispositif semblable à des fins de formation. Le nom de « Café Pédagogique » a été choisi pour éviter de provoquer une inquiétude face aux novices en utilisant dans le titre déjà des termes comme « autoconfrontation » ou « analyse vidéo ». Il a pour objectif de faire référence à un moment d'échange détendu, comme lors d'une discussion autour d'un café.

L'hypothèse en ouvrant ce dispositif collaboratif à des enseignants novices uniquement est que celui-ci offre un espace de confiance où ces derniers seront à l'aise pour partager sur leurs pratiques et accepteront de parler de leurs propres difficultés, permettant ainsi de les aider dans leur nouvelle fonction voire de les déculpabiliser des problèmes qu'ils rencontrent (Leblanc, 2016, p. 148).

3.2 Le déroulement des CP

Le dispositif se présente sous la chronologie suivante.

3.2.1 Avant les CP

- **Une séance initiale**

Une rencontre est organisée entre le facilitateur et les nouveaux enseignants. La participation au dispositif étant totalement libre, celui-ci y est présenté aux novices afin de leur permettre de décider s'ils souhaitent ou non y prendre part.

Un premier objet d'enquête (la première situation dans laquelle les enseignants se filmeront) y est également fixé en accord avec les participants. Il est indispensable pour ce dispositif de « travailler sur des collections d'activités suffisamment proches pour permettre la comparaison » (Muller & Lussi Borer, 2018, p. 110). Ainsi, afin de pouvoir comparer de manière efficace les vidéos des participants, il est important qu'un thème commun soit choisi et que chacun se filme dans cette même situation.

- **Recueil des traces par les novices**

Durant quelques semaines, les novices filment le(s) extrait(s) qu'ils souhaitent partager avec le groupe. Hormis la situation qui doit être la même pour tous les novices et la durée (maximum 5 minutes), aucune consigne plus précise n'est donnée.

3.2.2 Durant les CP

Les CP se déroulent dans une salle à huis clos, sans autres participants que les novices et le facilitateur.

- **Introduction, coconstruction de la liste de la grille d'analyse**

Le CP débute par une discussion durant laquelle les novices sont invités à partager ce qu'ils considèrent comme important dans la situation qui sera traitée. Par exemple, si l'objet de la rencontre traite de l'accueil en classe, la question suivante leur serait posée : « à quoi faites-vous attention ou quelles sont vos intentions lorsque vous accueillez les élèves dans votre classe ? ». Les préoccupations ou gestes énumérés par les novices sont écrits au fur et à mesure sur un tableau par le facilitateur. Cette étape a pour visée première de partir des représentations des novices. Par cette liste, ce sont les novices eux-mêmes qui réalisent la grille selon laquelle les vidéos seront analysées.

- **Visionnement d'une vidéo d'activité tierce, formation aux registres des interventions**

Leblanc relève que ce genre de dispositif entre pairs est formateur « si et seulement si, les remarques des pairs sont contrôlées (et analysées au sein du groupe) » (2018,

p. 140). Paul (2022, p. 63) relève également la nécessité, avant de partir dans l'analyse de pratiques de s'y entraîner et de se former. Afin de mieux contrôler les remarques, Muller et Lussi Borer proposent « d'équiper les enseignants novices d'outils pour leur permettre d'entrer dans une enquête comparative sur les activités qu'ils visionnent » (2018, p. 111). Cet apprentissage passe par la connaissance des registres descriptifs, interprétatifs et évaluatifs lors du visionnage de vidéos. Le registre de l'évaluation est celui le plus souvent mobilisé « spontanément » dans un premier temps lorsque l'on visualise la vidéo d'une autre personne. En partant directement dans l'évaluation, on risquerait de provoquer des malaises ou des tensions dans le groupe. Durant le moment de description, il sera demandé aux participants d'énumérer les actions qu'il a observées sur la vidéo, de la même manière que s'il faisait l'audiodescription d'un film pour une personne malvoyante. Une fois cette étape passée, les participants sont invités à faire une interprétation de ce qu'ils ont vu (par exemple « j'ai l'impression que tu aimerais que tes élèves participent davantage »), sans pour autant porter un jugement de valeur. C'est, uniquement sur la dernière étape avec l'évaluation, qu'un jugement sur la vidéo sera réalisé pour relever ce qui fonctionne bien, moins bien ou proposer d'autres possibles. Cette étape d'évaluation se déroule en s'appuyant ainsi sur la description et l'interprétation faites au préalable. Pour se préparer à l'utilisation de ces registres, les premières rencontres débutent par la visualisation et l'analyse d'une vidéo d'activité tierce (un autre enseignant, inconnu des novices, filmé dans la même situation). Cette vidéo est choisie par le facilitateur pour être la plus proche possible de la situation traitée lors de cette rencontre. A tour de rôle, les novices réagissent sur cette vidéo et le facilitateur insiste sur les registres utilisés (pour que les novices s'habituent à respecter les étapes, registre après registre). Après plusieurs CP, si les registres sont bien maîtrisés par les novices, cette étape peut être ignorée pour passer directement au visionnement de leurs propres vidéos.

- **Visionnement des vidéos et autoconfrontation collective**

Chaque novice présente ensuite tour à tour sa vidéo sous forme d'autoconfrontation collective. Avant de montrer sa vidéo il est invité à faire une petite présentation du contexte. Il peut également, s'il le souhaite, arrêter sa vidéo en cours de visionnement pour intervenir. Puis, comme proposé par Clot (2000, p. 4), la parole est ensuite donnée en premier aux participants non concernés par l'extrait vidéo qui réagissent en utilisant d'abord les registres appris précédemment.

- **Institutionnalisation et définition d'un nouvel objet d'enquête**

En fin de séance, un moment est pris pour institutionnaliser les apprentissages. Chacun fait le bilan sur ce qu'il retient des échanges pour sa propre pratique ou quels éléments lui semblent pertinents. Ce moment est également propice pour fixer la date de la prochaine rencontre et coconstruire les objectifs (l'objet d'enquête) de celle-ci.

Au total 3 à 4 CP sont organisées durant l'année. L'intervalle entre les rencontres dépend des disponibilités et des souhaits des participants.

4. Les références théoriques

4.1 *Les enquêtes collaboratives*

Le dispositif des CP se base sur le concept des « enquêtes collaboratives » (Dewey & Zask, 2010). Selon Dewey, « la vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre » (1993, p. 85). C'est ce processus, appelé « enquête », qui produit pour les hommes des connaissances, des savoirs, des croyances, que Dewey nomme « assertions garanties » (1993, p. 65).

En confrontant les différentes vidéos des participants, nous mettons en place un dispositif que l'on peut qualifier « d'environnement augmenté » (Muller & Borer, 2017, p. 142) qui a pour visée de multiplier les interactions pour créer ces fameux déséquilibres ou ces imprévus (Thievenaz, 2019, p. 11) dont parle Dewey pour entrer en processus d'enquête.

Dewey (1993, p. 326) souligne qu'il « n'existe pas d'enquête instantanée ; et, en conséquence, il n'existe pas de jugement (conclusion de l'enquête) qui soit isolé de ce qui précède et de ce qui suit ». Il complète par « il n'y a pas de résolution d'une situation, mais seulement la substitution d'une croyance subjective non garantie à une autre croyance subjective non garantie ». Dès lors, l'environnement augmenté que nous mettons en place dans les CP n'a pas pour ambition de créer une enquête instantanée ou d'amener vers une résolution de problème mais d'initier ou de contribuer ponctuellement à un processus d'enquête qui par nature est cyclique et itératif.

4.2 *L'évaluation entre pairs*

Allal et Michel (1993, p. 241) relèvent 3 types d'évaluations possibles : l'autoévaluation (chaque élève évalue sa propre démarche), mutuelle (deux ou plusieurs élèves évaluent réciproquement leurs produits) et la coévaluation (l'élève confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant). L'évaluation mutuelle est de plus séparée en 2 sous-catégories : réciproque (les élèves échangent leurs résultats) et conjointe (les élèves évaluent un même résultat).

Le dispositif des CP offre l'avantage de mélanger plusieurs genres d'évaluations différentes.

- L'autoévaluation : lors du visionnement de sa propre vidéo ;
- L'évaluation mutuelle réciproque : lors du visionnement de la vidéo d'un pair ;
- L'évaluation mutuelle conjointe : lorsque 2 pairs évaluent la vidéo d'un collègue ou une vidéo tierce ;
- La coévaluation : en comparant sa propre évaluation avec celle du facilitateur.

Le rôle des différents participants et du facilitateur dans ces différentes évaluations sera analysé et relevé dans les extraits.

4.3 *L'accompagnement groupal*

Les apports de la formation en groupe sont multiples. Paul (2022, p. 74) relève l'importance « d'apprendre à penser » non pas « seul dans sa tête », mais ensemble. Bandura (1995, p. 111) met lui en lumière l'importance du renforcement vicariant (voir un pair faire une bonne chose pour se former).

Si ces dispositifs sont porteurs, l'importance du formateur en leur sein est également grandement relevée. Mucchielli (2017, p. 122) énumère des vigilances multiples dont ce formateur devra faire preuve (ses propres attitudes, les personnes du groupe, la dynamique du groupe, les objectifs et les conditions de travail). Tout en relevant également les multiples éléments dont il est garant, Paul précise un changement de posture par rapport à un accompagnement individuel avec un formateur devant avoir « une connaissance suffisante de la navigation pour anticiper l'action de ses compagnons de bord, tout en se jouant des vents plus ou moins contraires et des courants plus ou moins porteurs, car son rôle est d'être orienté avant tout vers les individus qui s'embarquent avec lui » (Paul, 2020, p. 221). Pour organiser les CP, il est donc important que le facilitateur connaisse le métier d'enseignement et soit prêt à occuper cette posture singulière.

Si les dispositifs groupaux ne peuvent pas travailler de manière totalement autonome (en tout cas dans un premier temps), il est fréquemment relevé que la posture du formateur doit être amenée à y évoluer au fil du temps pour « renoncer le plus rapidement possible à son intervention et laisser au groupe le soin de tracer sa propre route » (Bohm, 2021, p. 22). Paul (2020, p. 227) présente plusieurs dispositifs groupaux allant d'un accompagnement collectif à un collectif accompagnant où la réflexion est portée par le groupe lui-même. Gremion (2019, p. 16) va lui jusqu'à interroger si « le vrai accompagnement ne pourrait pas être de fournir aux personnes les moyens de s'accompagner elles-mêmes? ».

5. La recherche

5.1 Le corpus

A des fins de recherche, durant 2 ans, les rencontres de CP ont été filmées puis transcrites sous forme de verbatims anonymisés. Les groupes se présentent de la manière suivante :

- **Groupe A** : Année 2019-20, 2 participants, 4 CP,
- **Groupe B** : Année 2020-21, 3 participants, 4 CP,
- **Groupe C** : Année 2020-21, 2 participants, 3 CP1.

Les participants représentent un panel diversifié selon les proportions suivantes :

- **Branches enseignées** : 1x économie, 4x informatique, 1x menuiserie, 1x sport,
- **Genre** : 2 femmes et 5 hommes,
- **Age** : tous les novices ont entre 30 et 40 ans,
- **Parcours** : à part les enseignants d'économie et de sport qui ont suivi un chemin académique, tous les autres ont préalablement travaillé durant plusieurs années dans le milieu du métier enseigné.

¹ Remarque : le groupe C a décidé, pour des raisons d'agenda trop chargé, de s'arrêter après uniquement 3 rencontres.

5.1 La méthodologie

Afin de juger de l'apport des CP sur les participants et de leur évolution dans le dispositif, une analyse de ces verbatims a été réalisée. Son but est de déceler quels sont les préoccupations et propos tenus par les participants durant leur année d'entrée dans le métier tels qu'ils les ramènent dans le cadre du dispositif. Afin de relever l'importance des différents types d'évaluation, un comparatif a été fait pour voir si cette évolution est la même lorsque les participants parlent de leur propre vidéo ou de la vidéo de leurs collègues pairs.

Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour une approche par théorisation ancrée ou grounded theory (Paillé, 1994, Glaser & Strauss, 1967). Paillé propose une approche en six étapes (codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation) permettant de partir d'un verbatim pour en faire remonter une théorie. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet de partir des données en laissant une chance à une catégorie inattendue de se révéler (ce qui ne serait pas le cas en partant de grilles préétablies).

Chaque intervention a ainsi été codifiée et les différents codes regroupés en catégories. Après avoir réalisé les mêmes étapes pour les 11 CP, nous avons classé ces catégories remontées des verbatims entre différents pôles spécifiques que sont :

- les activités des élèves ou de la classe,
- les activités de l'enseignant,
- la matière à enseigner,
- l'effet de la vidéo (les moments où les participants parlent du fait de se filmer).

6. Les résultats

6.1 L'évolution globale

Le graphique ci-dessous présente, en pourcentage, de quels pôles parlent les novices durant les différentes rencontres :

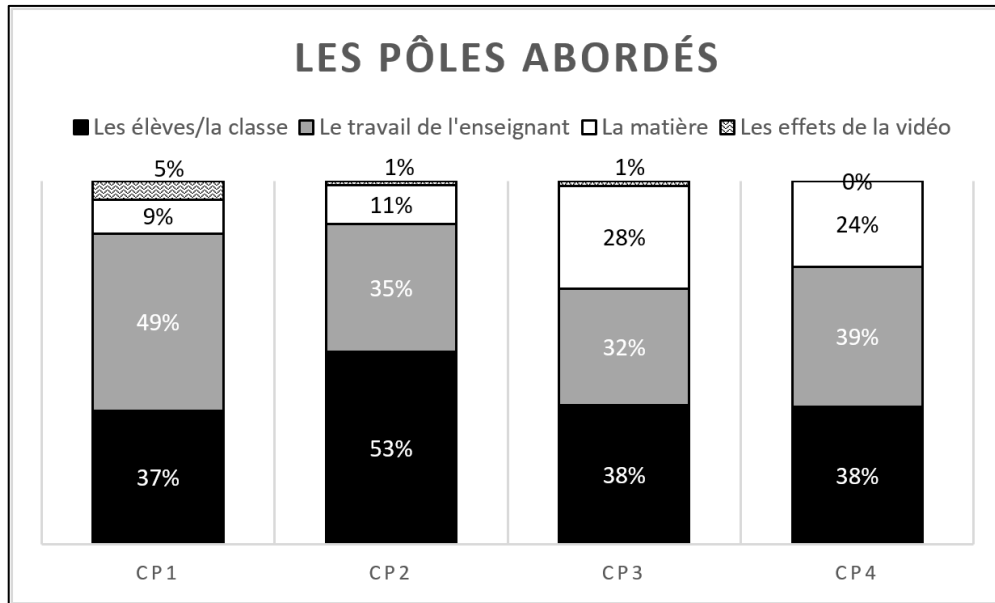


Figure 1. Fréquences relatives des verbatims par pôle en fonction des CP

Ce graphique (

Figure 1) reprenant les données de tous les groupes met en évidence l'évolution des pôles abordés d'une rencontre à l'autre. Si, en début du dispositif, les novices parlent majoritairement des actions enseignantes, en fin de parcours les activités de la classe/des élèves puis de la matière prennent de plus en plus de place pour arriver vers une situation qui tend vers un équilibre entre les trois pôles. Ce phénomène de décentration des enseignants par rapport à leurs propres activités va dans la même direction que plusieurs recherches sur l'évolution des préoccupations des enseignants référencées par Ambroise, Toczek et Brunot (2017).

Les interventions sur les effets de la vidéo sont présentes de manière marginale et disparaissent au fil du dispositif.

6.2 Analyse de sa vidéo vs vidéo de pairs

Afin de relever les différences entre les évaluations mutuelles et les autoévaluations (Allal & Michel, 1993, p. 241) se jouant dans les CP, l'analyse suivante (Figure 2) relève le nombre moyen d'interventions par pôle lorsque les participants parlent de leur propre vidéo en comparaison à la vidéo de leurs pairs.

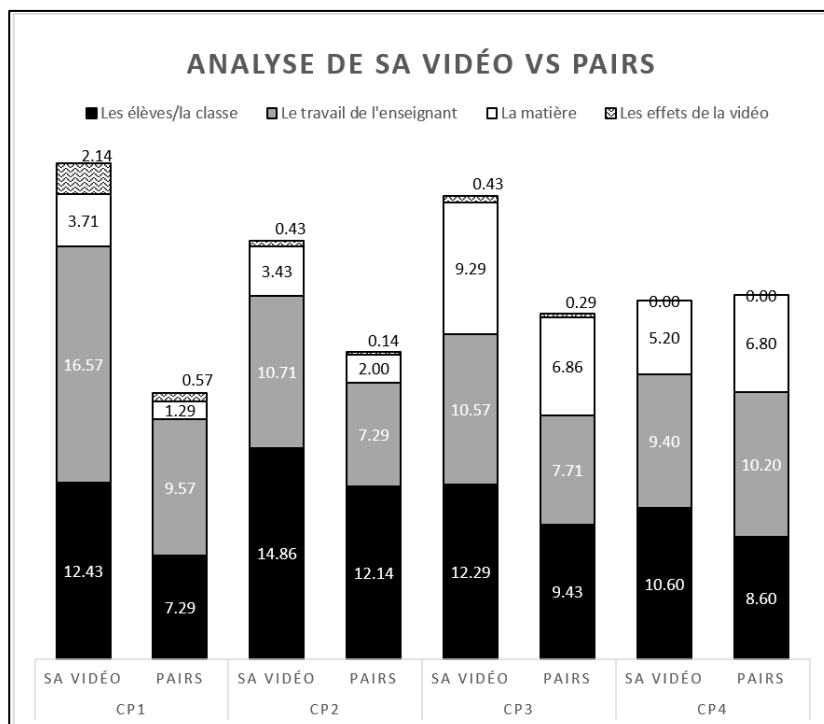


Figure 2. Fréquences relatives des verbatims par pôle en fonction des CP et du type d'évaluation

Plusieurs tendances se dessinent sur ce graphique. Hormis lors du CP4, l'autoévaluation prend une partie prépondérante par rapport à l'évaluation mutuelle. Cette tendance est particulièrement marquée lors du CP1, on sent néanmoins une tendance à se diriger vers un équilibre au fil des CP.

Sur les CP 1 et 2 principalement, lorsque les participants visualisent leurs vidéos, ils parlent prioritairement de l'activité d'enseignant alors que ceci est moins le cas lorsqu'ils parlent de la vidéo de pairs. Dans les CP suivants, un équilibre plus grand se dessine entre le nombre de remarques sur les élèves et le travail enseignant. Cet équilibre semble apparaître plus rapidement lors de remarques sur les vidéos des pairs. Nous pouvons ainsi supposer que l'évaluation mutuelle permet de développer le regard des novices vers un équilibre plus grand entre le travail enseignant, les activités des élèves et la matière.

6.3 Le nombre de participants idéal

Les groupes de CP sont constitués de 2 ou 3 enseignants en fonction du nombre d'intéressés. Nous pouvons nous interroger sur la meilleure disposition entre 2 ou 3 participants pour l'efficacité du processus. Un groupe de 3 participants revêt l'avantage d'offrir plus de combinaisons de vidéos et donc d'évaluations mutuelles conjointes (Allal & Michel, 1993, p. 254). Nous pourrions également supposer qu'avec 3 participants le facilitateur aura un rôle moins important (principalement axé sur le fait de relancer les potentielles divergences entre 2 participants vers le pair restant).

Afin de voir la place prise par le facilitateur durant les CP, dans le tableau ci-dessous, nous avons relevé le nombre moyen d'interventions par novice ainsi que le nombre d'interventions par le facilitateur pour chaque CP.

Tableau 1. Nombre d'interventions novices vs facilitateur

		CP1	CP2	CP3	CP4
Groupe A (2 participants)	Moyenne par novice	156	159	136	75
	Facilitateur	145	143	137	74
	% Facilitateur	32%	31%	34%	33%
Groupe B (2 puis 3 participants dès le CP2)	Moyenne par novice	145	71	73	68
	Facilitateur	150	123	132	96
	% Facilitateur	34%	36%	35%	32%
Groupe C (2 participants)	Moyenne par novice	95	122	103	
	Facilitateur	118	102	120	
	% Facilitateur	38%	30%	37%	
Total sur les 3 groupes	Moyenne par novice	132	111	105	71
	Facilitateur	137	123	130	85
	% Facilitateur	34%	32%	35%	32%

Les cases en gris représentent les rencontres avec 3 participants.

Les cases en noir représentent les rencontres qui n'ont pas eu lieu.

Dans un premier temps, il est à relever que la part d'interventions du facilitateur représente près d'un tiers des interventions faites durant les CP. Cette proportion reste globalement stable sur la durée des CP. Ceci laisse supposer que, malgré notre hypothèse que le groupe se déplace, au fil des CP, vers un collectif accompagnant (chapitre 4.3), le facilitateur garde durant tout le processus une implication semblable. De plus nous pouvons relever que cette part d'interventions venant du facilitateur reste la même que le groupe soit constitué de 2 ou de 3 participants.

7. Les apports du dispositif

En plus des tendances présentées dans le chapitre précédent, les apports du dispositif sont nombreux. Dans ce chapitre, nous reviendrons prioritairement sur 6 d'entre eux qui nous semblent être les plus importants et que nous illustrerons par des exemples tirés des verbatims :

- Mener une enquête collaborative ;
- Amener à voir ce qui était jusqu'ici invisible ;
- Apprendre à se connaître ;
- Partager ses doutes ;
- Questionner l'identité professionnelle ;
- Autoformation et formation continue.

Remarque importante : pour tous les exemples de verbatims ci-dessous, les prénoms des novices ainsi que des élèves cités sont remplacés par des prénoms d'emprunt. Le nom du facilitateur est remplacé par l'abréviation Fac.

7.1 Mener une enquête collaborative

L'apport tant des pairs que du facilitateur dans les enquêtes collaboratives est intéressant à relever. Pour l'illustrer, nous reprenons un extrait tiré du CP1 du groupe A où Quentin et Florian (les deux novices), accompagnés d'un facilitateur (Fac.), échangent sur la façon dont ils débutent leurs journées de travail. Quentin propose de débiter par le visionnement de sa propre vidéo où il fait une accroche devant sa classe en reprenant un fait d'actualité du moment (en 2019, la faillite de l'entreprise Thomas Cook, spécialisée dans le monde du tourisme).

Les échanges suivants permettent de se représenter le déroulement de l'enquête :

Tableau 2. Extrait verbatim, CP 1, Groupe A

94	Fac.	Est-ce qu'on se regarde ces vidéos ?
95	Quentin	Je veux bien commencer par la mienne parce que j'en suis pas fier [<i>rire</i>]. Si ça t'embête pas Ouai je trouve que c'est pas bon.
		...
		VISUALISATION DE L'EXTRAIT DE QUENTIN
		...
117	Quentin	Mais c'était expérimental et bof... Mais au moins vous pouvez me dire ce que vous en pensez.
		...
127	Florian	J'ai juste l'impression que quand tu parles de cette accroche, elle est bien mais elle est dite rapidement. Et les élèves n'ont pas le temps de se mettre dessus, à s'accrocher finalement sur ton accroche. Donc, en aidant par exemple avec une image, avec par exemple des avions "Thomas Cook" ou juste en montrant une image, ça permet que l'élève il puisse se mettre dessus.
		...
139	Fac.	Si on veut faire ça, toi tu dis [<i>montre Florian du doigt</i>], tu montres une image?
140	Florian	Ouai moi j'imagerais le truc, surtout que tu parles de la chose.
141	Quentin	C'est une bonne idée ça donne un support, aussi de la consistance.
		...
229	Quentin	Alors si c'était à refaire maintenant: j'illustre pour qu'ils comprennent mieux le contexte et je vais au bout du truc en faisant un petit schéma d'entité. Sur un bout de papier je leur demande d'identifier 3 entités qu'on pourrait ressortir de ça.
		...
237	Quentin	Très intéressant. Parce que j'étais pas du tout convaincu de l'accroche, du coup je n'en ai pas refait depuis. Après cette discussion je vois que la piste était bonne alors je vais le retenter.

Dans cet extrait, on voit Quentin mal à l'aise face à sa vidéo et sa façon de faire en début de leçon (#95 et #117). Un déséquilibre semble déjà présent et permet d'ouvrir une enquête (comme présenté au chapitre 4.1).

Florian, son pair novice, fait une hypothèse des raisons pour lesquelles l'accroche n'a pas fonctionné et une proposition pour s'y prendre autrement (#127).

Le facilitateur reprend la proposition de Florian (#139) pour l'appuyer face à Quentin qui la valide (#141).

Au final, Quentin imagine une autre façon de faire (#229) et évoque la possibilité de retenter cette piste face à la classe (#237).

Dans cet extrait, nous remarquons bien l'importance de l'évaluation mutuelle réciproque pour l'évolution de l'enquête collaborative. C'est en effet Florian qui propose un autre possible à Quentin. Cette proposition étant amenée par un pair, nous pouvons supposer qu'elle se retrouve plus facilement adoptée par Quentin. Le facilitateur joue lui un rôle principalement axé sur la mise en évidence des propositions et des différences entre les façons de faire des novices. A ce titre, il se rapproche de ce que Paul avance lorsqu'il parle de l'accompagnement groupal : « Le formateur n'est plus celui qui diffuse un mode pédagogique transmissif et impositif, ni l'animateur qui se contente de "faire faire" en vue d'un apprentissage efficace. Il considère chaque participant comme capable d'auto-apprentissage, d'autoconstruction de soi, dans et par la relation aux autres » (Paul, 2020, p. 226).

7.2 Amener à voir ce qui était jusqu'ici invisible

L'apport de l'outil vidéo doit permettre non seulement au novice d'amener une situation telle qu'il l'a vécue mais également de relever une part d'éléments peut-être non conscientisés sur le moment. Pour ce faire, il est important que le moment de description fait par le pair soit riche et nourri. Nous avons constaté que celui-ci s'affine au fil des CP.

Pour l'illustrer, voici un exemple de description de vidéo faite par Isabelle sur la vidéo de son pair Théophile. Cet extrait est tiré du CP2 vécu par le groupe B :

Tableau 3. Extrait verbatim, CP2, Groupe B

VISUALISATION DE L'EXTRAIT DE THEOPHILE		
130	Fac.	Voilà, qu'est-ce que tu observes ?
131	Isabelle	Alors on voit, au début tu expliques déjà pas mal de choses, tu expliques des éléments. Et après tu pars dans les questionnements vers les élèves. Il y a une partie de questionnements sur ce que tu demandais. Et puis sur la fin, tu montres finalement le résultat des boutons.

Les remarques d'Isabelle portent principalement sur l'activité enseignante (#131). La description reste relativement sommaire, avec un niveau de détails peu prononcé.

Il est dès lors intéressant de retrouver ces mêmes participants, dans le même exercice quelques mois plus tard (lors du CP3).

Tableau 4. Extrait verbatim, CP3, Groupe B

VISUALISATION DE L'EXTRAIT DE THEOPHILE		
		...
154	Fac.	Alors, description ? <i>[regarde Isabelle]</i>
155	Isabelle	Alors, on voit un professeur qui est au milieu de ses deux élèves et qui donne une consigne pour un examen. Euh... tu parles des documentations qui sont à disposition, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Alors il y a justement cette application qui est déjà codée, dans laquelle tu ne donnes pas de détails sur les choses à faire et par quoi commencer. Ça, ça ressort assez. On voit aussi les objectifs, il y a un moment où tout est décrit dans l'ordre et on sait à la fin à quoi on est sensé arriver. Donc ça tu le dis bien. Tu as une interaction aussi avec les élèves, d'ailleurs ils ont quelques questions, et des fois ils te complètent même. Ce que tu es en train de dire et toi tu valides ce qu'ils disent. Alors, j'ai pas compris grande chose pour ma part <i>[rire]</i> parce que je suis pas du domaine.
156	Théophile	C'est deux mondes différents <i>[rire]</i>
157	Isabelle	Donc je peux pas te dire si j'arriverais à faire l'exercice. Mais si j'avais les connaissances, en tout cas la consigne est précise. Il y a beaucoup de détails qui sont donnés mais je pense que c'est nécessaire pour qu'ils puissent le faire correctement. <i>[silence]</i>

La profondeur de la description d'Isabelle est beaucoup plus grande (#155). Celle-ci revient aussi bien sur la position de l'enseignant dans la classe, la manière dont il parle mais rebondit également sur le contenu de la consigne ainsi que sur la participation des élèves. En fin de description (#157), elle se projette elle-même en tant qu'élève dans la classe de son pair et amenée à faire l'exercice.

Cette évolution entre ces deux moments de description permet de relever en quoi le dispositif contribue à faire apparaître une partie invisible au premier abord de l'activité, à montrer l'invisible en partant de traces de l'activité (Olry et al., 2021, p. 65).

7.3 Apprendre à se connaître

Le dispositif des CP permet également aux novices d'apprendre à mieux comprendre leur propre façon de fonctionner en se confrontant à leurs pairs. Pour l'illustrer, nous reprenons un extrait tiré du CP3 du groupe A. Florian et Quentin, les deux novices, échangent sur leur manière de débiter une journée de cours. Cette fois l'extrait est tiré d'un échange après la visualisation de l'extrait vidéo où Florian fait une accroche sur le thème de l'entreprise informatique Google :

Tableau 5. Extrait verbatim, CP3, Groupe A

VISUALISATION DE L'EXTRAIT DE FLORIAN		
		...
262	Fac.	Mais il y avait un élève qui savait déjà qui était l'artiste sur la vidéo, il a dit "ça c'est un boss".
263	Florian	Ouai c'est vrai mais j'ai pas creusé pour savoir ce qu'il savait réellement. J'aurais peut-être pu arrêter et demander "vous savez quoi?"
264	Fac.	Ca surprend que tu ne le fasses pas...
265	Florian	Ouai en plus ce nom-là il faut savoir qui c'est. Alors peut-être qu'il connaissait déjà la vidéo.
		...
305	Florian	Mais sur la question que tu disais avant, je voulais juste rebondir. Quand un élève voulait donner l'explication je ne lui ai pas donné la parole parce que j'avais envie de... de... [<i>silence puis sourit</i>] d'expliquer moi.
306	Quentin	C'est ce que je disais, si tu lui tends la perche tu es obligé de la lui laisser.
307	Florian	Ouai, c'est pas ça. J'aurais pu lui laisser. Mais j'avais envie d'expliquer moi, parce que je trouve ça fun, le fait d'expliquer ça, pour qu'ils comprennent bien le truc.

Dans cet extrait, le facilitateur relève (#262) l'étonnante non-prise en compte du fait qu'un élève indique avoir déjà vu le film que veut leur montrer Florian.

Florian n'explique pas directement cette non-prise en compte (#265) mais y revient plus tard en indiquant que la raison vient du fait qu'il aime expliquer lui-même (#305) pour le plaisir que ça lui procure (#307).

Au travers du CP, Florian apprend à se connaître et à comprendre son fonctionnement devant la classe. Il pourra certainement travailler sur cette représentation.

La posture du facilitateur est ici également intéressante à relever. Au contraire des extraits précédents, c'est en effet lui qui relève l'élément problématique chez Florian et qui porte un jugement à ce sujet (#264). Paul (2022, p. 162) relève différents types de questionnements possibles à utiliser par un facilitateur durant les séquences de groupes : clarification, explicitation, interpellation et incitation. Dans ce cas-là, le facilitateur se situe dans un registre incitatif. Par son intervention, il incite Florian à entrer dans l'analyse d'un élément qui ne lui semblait jusqu'alors pas relevant.

7.4 Partager ses doutes

Un autre apport intéressant de la vidéo réside dans le fait de donner la possibilité de partager volontairement un problème avec ses collègues.

L'exemple ci-dessous l'illustre.

Tableau 6. Extrait verbatim, CP2, Groupe A

307	Florian	Après il y a certains qui font autre chose, là il y a Mehmet qui ...
308	Quentin	Ah ouai ! J'attendais qu'on y vienne [<i>sourire</i>]
309	Florian	Je sais pas s'il envoyait des messages ou ce qu'il fait...
		...
314	Quentin	Ouai en fait il prend ses notes sur mobile. Je ne sais pas si c'est une bonne chose ou pas, je ne voulais surtout pas l'empêcher là parce que ça m'intéressait que ça apparaisse sur la vidéo pour qu'on en discute. Je ne sais pas trop quoi en penser de ça. C'est vrai, tu regardes la vidéo comme ça, c'est criant. On dirait qu'il fait autre chose mais je l'avais déjà repris à l'époque et il m'avait dit « ouai je prends les notes comme ça numériquement pour les retrouver plus facilement ». Sur le coup j'ai « laissé pisser » mais je me demande si c'est top quoi...

Face à une situation qui interpelle Quentin (un élève qui utilise son téléphone portable en classe pour prendre des notes), il profite de l'espace sécurisé des CP pour lancer la discussion. Quentin a ainsi volontairement laissé cette situation apparaître (#314 : « je ne voulais surtout pas l'empêcher ») pour qu'il puisse en discuter avec Florian et le facilitateur.

Dans ce cas-là, il est intéressant de relever le niveau de confiance accordé par Quentin face à son pair et au facilitateur.

7.5 Questionner l'identité professionnelle

Dans les chapitres précédents (chapitres 2.2 et 2.3), nous avons présenté les changements identitaires importants que génère une entrée dans le monde de l'enseignement pour les novices.

A ce titre, une situation tirée du groupe D de l'année scolaire 2021-22 (et dont les données ne sont pas présentes dans les autres analyses de cet article) est particulièrement singulière. Peter et Achille sont enseignants professionnels depuis août 2021.

Après avoir pris part à un CP, Achille nous a fait part de son souhait de quitter l'enseignement pour retourner dans le monde industriel. Face à cette surprise, il a accepté de rencontrer le facilitateur pour une interview (également filmée et transcrite en verbatim). Voici quelques extraits spécifiques tirés de cette interview.

Tableau 7. Extrait du verbatim de l'interview d'Achille

3	Fac.	Et comment est-ce que tu t'étais projeté dans le métier d'enseignant ? [...]
4	Achille	Oui pour moi je ne me sentais pas 100 pourcents à ma place. Et déjà quand on s'est rencontré au café pédagogique, à un moment toi tu as demandé « est-ce que ça vous plaît ? » et Peter a directement répondu « oui c'est super, c'est pour moi » et moi j'étais à côté et je me disais « ouais moi je peux pas dire ça clairement comme lui ». Et ça m'a fait réfléchir. Mais c'était un moment où je commençais déjà à réfléchir.
5	Fac.	Avant qu'on se rencontre au café pédagogique tu étais déjà pas sûr ou c'est le fait d'avoir discuté avec un autre enseignant qui [...] t'a donné l'envie de changer de métier ?
6	Achille	Alors au début tout est nouveau, j'étais pas tellement allé dans les détails je me disais « on regarde comment ça ira ». Mais là c'était vraiment un moment où j'ai vu que pour lui c'était vraiment clair mais pas pour moi.
7	Fac.	Et [...] si on n'avait pas fait de café pédagogique est-ce que tu serais encore avec nous ?
8	Achille	[<i>silence</i>] je sais pas, je pense que j'aurais quand même pris le temps de réfléchir un peu plus. Mais je pense qu'au final ça aurait été la même chose.
		...
12	Achille	[...] Mais des fois jouer un peu le policier ça c'est un côté qui me posait problème.

Dans cette interview, Achille revient sur sa décision de ne pas poursuivre son activité d'enseignant qui a été prise durant le CP1 (#5), suite à un moment où son pair Peter s'est dit se sentir « à sa place » dans le métier d'enseignant alors que lui ne partageait pas le même sentiment. Il revient néanmoins sur le fait que ce CP lui a permis de constater que ce travail n'était pas fait pour lui, principalement pour sa dimension disciplinaire qui lui pose problème (#12).

Alors que le dispositif des CP est sensé faciliter l'entrée dans le monde de l'enseignement, celui-ci semble avoir déstabilisé Achille au point de le décider à changer d'orientation. Le fait d'être confronté à un pair qui vit mieux cette transition que lui semble lui avoir rajouté une pression supplémentaire. Cependant, Achille souligne que, même sans CP, il serait parti (#8). Ainsi l'apport des CP dans la réflexion d'Achille sur son identité professionnelle n'est pas à négliger. Si nous souhaitions que les CP lui donnent des pistes pour surmonter ses problèmes de discipline en classe, le dispositif lui a néanmoins permis de mieux comprendre ce qui était attendu de sa part dans cette nouvelle fonction, fonction dans laquelle il ne parvenait finalement pas à se projeter.

7.6 Autoformation et formation continue

Un autre apport indirect du dispositif réside dans le fait qu'en demandant aux enseignants de se filmer, ceux-ci développent des habitudes qui peuvent perdurer au-delà des CP. En effet, avant les CP, certains enseignants se filment plusieurs fois, regardent plusieurs extraits pour sélectionner ceux qu'ils souhaitent partager. L'autoformation débute ainsi déjà en amont des rencontres. Ceci pourrait également inciter les novices à prendre l'habitude de se filmer et d'analyser leurs leçons au-delà du dispositif. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que l'entrée en formation à la HEFP sera facilitée pour ces nouveaux enseignants, déjà habitués à entrer en analyse de leur pratique.

8. Discussions, perspectives

8.1 *Les évaluations multiples*

Comme relevé précédemment, le dispositif des CP a été mis en place avec l'espoir qu'il permette aux participants de travailler différents types d'évaluation, principalement l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle réciproque. Les résultats et apports évoqués dans les chapitres précédents mettent bien en perspective la dualité et la complémentarité de ces deux évaluations.

L'autoévaluation permet, dans un premier temps, à l'enseignant de se (re)voir lui-même en action et ainsi de l'aider à découvrir des événements ou actions qu'il n'avait peut-être pas observés jusqu'ici. L'évaluation mutuelle offre elle une vision complémentaire à l'autoévaluation et une lecture de sa propre activité au travers du regard des autres. C'est bien au cœur de ces conflits entre les façons de faire des novices (ou entre l'action souhaitée et l'action réalisée) que se cache le point de départ de l'enquête collaborative ou la situation indéterminée pour reprendre les termes de Thievenaz (2019, p. 11).

La question du nombre de participants par groupe pour les CP mérite d'être posée. Si un retour sur une vidéo peut être considéré comme plus riche lorsque les comparaisons avec de multiples participants sont réalisées (Nicol, 2021, p. 765), le chapitre 6.3 a mis en évidence qu'avec un nombre plus élevé de participants, leur implication en nombre d'interventions s'en trouvait réduit. Nous suggérons ainsi de garder un nombre modeste de 2 ou 3 participants afin de garder le bon équilibre entre la diversité des échanges et la place laissée à chacun.

8.2 *La posture du facilitateur*

Une condition indispensable pour un bon déroulement des CP réside dans le fait d'instaurer un espace de confiance dans le groupe. La tâche du facilitateur résidera ainsi dans le fait de trouver le juste équilibre entre une critique évaluative trop directe et un convivialisme stérile (Capitanescu Benetti & Maulini, 2020) qui s'opposerait à l'intention d'émancipation (Paul, 2022, p. 171).

Le facilitateur endosse dès lors un rôle central dans le déroulement du dispositif. Pour que sa posture permette aux participants de s'émanciper, il devra renoncer à vouloir occuper « la place du maître » (de celui qui sait) (Paul, 2022, p. 187) mais devra se mettre à disposition du groupe. Ses principales fonctions seront ainsi : animateur de séance, régulateur, maître du temps, distributeur de la parole, script (Paul, 2020, p. 238).

Dans ce moment de transition identitaire des nouveaux enseignants, le facilitateur devra également jouer un rôle d'accompagnement dans la réussite du passage de l'entre-deux formation (Kaddourri, 2006, p. 17).

Les compétences de ce dernier devront ainsi être de plusieurs natures : compétence en gestion de groupe mais également en compétences professionnelles pour accompagner au mieux la transition identitaire des nouveaux enseignants. Il nous semble dès lors préférable que ce dernier soit lui-même enseignant (si possible dans le même établissement ou un établissement de même nature) et ait lui-même vécu une transition semblable par le passé.

8.3 Utilisation du dispositif pour d'autres publics

Forts de ces expériences positives, l'utilisation d'autoconfrontations collectives entre pairs novices mérite être envisagée dans d'autres contextes de formation. D'autres dispositifs allant dans cette direction ont été (ou vont prochainement être) mis en place dans différentes formations. Nous relèverons principalement un dispositif permettant à des informaticiens en dernière année de formation en école plein temps de travailler sur la façon de se comporter face à des clients sur base de vidéos. Cette approche revêt l'avantage d'aborder une thématique peu traitée durant la formation ou alors de façon principalement théorique. Un autre dispositif permettant de travailler avec des chefs d'orchestre en formation est actuellement en préparation. Dans ce domaine, la vidéo est très grandement utilisée pour l'analyse de la qualité du geste réalisé mais rarement pour traiter la façon dont le chef d'orchestre motive son ensemble ou travaille avec des musiciens de niveau hétéroclite. L'utilisation de la vidéo, combinée à de l'autoconfrontation collective permettrait d'aborder ces thèmes de manière pertinente et aussi proche que possible du terrain.

D'autres approches basées sur la formation continue des enseignants mériteraient également d'être envisagées.

9. Conclusion

Le dispositif des CP mis en place ouvre de très belles perspectives. Les résultats et apports relevés dans ce travail laissent entrevoir une réelle plus-value dans l'année pré-HEFP. Il semble en effet particulièrement adapté aux besoins spécifiques tant des enseignants professionnels, abordant cette transition professionnelle en deuxième partie de carrière qu'à la réalité du terrain de la formation professionnelle avec ses contraintes.

Si les résultats avancés dans cet article sont très prometteurs, il convient néanmoins de les prendre avec le recul nécessaire. En effet, le fait que les rencontres soient organisées durant une année d'immersion professionnelle fait qu'une évolution des novices se serait dessinée, même sans dispositif particulier. Ainsi, l'apport réel du dispositif des CP reste difficile à quantifier.

Il convient également de relever que le fait de prendre part au dispositif ne signifie pas pour autant que le participant développera sa réflexivité. Jorro (2004, p. 46) relève à ce sujet que « l'autoévaluation suppose la voie de la régulation, ce qui implique que le praticien revienne à l'action et qu'il ne se perde pas dans les arcanes de la compréhension ». Il appartiendra ainsi au participant de lui-même revenir à l'action après les séquences de discussions pour mettre en pratique les éléments qui y ont été relevés.

Les travaux en cours encouragent à promouvoir ce dispositif dans les différents établissements de formation professionnelle. Les ouvertures face à une utilisation dans d'autres contextes aussi bien en formation continue que dans d'autres métiers sont aussi gage de belles perspectives qui méritent d'être explorées.

10. Bibliographie

- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants: vécu et transformations. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C., & Saussez, F. (2016). Chapitre 2 - Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement / Entre temps et espace, quatre cadres d'analyse Un passage culturel. Dans *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. (1995). *L'apprentissage social* (traduit par J.-A. Rondal). Mardaga.
- Barbier, J.-M., & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190, 5-14.
- Berger, J.-L., Lamamra, N., & Bonoli, L. (2019). Introduction - Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction. Dans *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. Seismo.
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C., & Daka, F. (2019). Chapitre 13 – De l'expertise du domaine à son enseignement: enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle. Dans *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. Seismo.
- Bohm, D. (2021). *Le Dialogue - Cheminer vers l'intelligence collective* (Eyrolles; traduit par B. Arnaud et E. Martini). Eyrolles. <https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/le-dialogue-9782416000195/>
- Capitanescu Benetti, A., & Maulini, O. (2020). Entre faillibilisme et convivialisme: le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant.e.s. *Le rapport à la vérité dans l'éducation*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:144423>
- Carpentier, G., & Leroux, M. (2014). Chapitre 7 - Difficultés d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale en contexte d'insertion professionnelle. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* Presses de L'Université du Québec.
- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Deltand, M. (2019). 5. Formation et remaniements identitaires: le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier. Dans *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier: le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Presse Universitaires de France.
- Dewey, J., & Zask, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Gallimard.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd. revue). A. Colin.
- Duval, H. (2019). 7. Des artistes en formation à l'enseignement des arts: transitions professionnelles entre rupture et continuité. Dans *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*. Presses universitaires de la Méditerranée.

- Fassa, F., & Dubois, S. (2019). 10. Les enseignants de la formation professionnelle initiale (FPI): parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre. Dans *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kaddourri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-146).
- Leblanc, S. (2016). 2^e partie – Chapitre 9 / Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 141-153). Presses universitaires de France
- Leblanc, S. (2018). *Analysis of Video-Based Training Approaches and Professional Development – CITE Journal*. <https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/analysis-of-video-based-training-approaches-and-professional-development>
- Masdonati, J. (2019). 9. Le travail identitaire lors d'un changement de carrière. Dans *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Mucchielli, R. (2017). *La dynamique des groupes* (24^e éd. 2017). ESF éditeur.
- Muller, A., & Borer, V. L. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, (N° 27). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>
- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéoformation et développement professionnel des enseignants. Différence intra et inter-activité: le possible, le réel et le virtuel. Dans *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Cyrille Gaudin, Simon Flandin, Sylvie Moussay, Sébastien Chaliès - livre, ebook, epub. https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=59481
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Olry, P., Métral, J.-F., & Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55(1), 59-75.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e édition). De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles: analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92(3), 19-38.