
La création d'une norme commune par autoconfrontations collectives entre enseignants professionnels novices

*The collaborative creation of standards through self-confrontation between
beginners' professional teachers*

Olivier Neuhaus



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/8236>

DOI : 10.4000/13fs2

ISBN : 1635-4079

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2023

ISBN : 978-2-912643-64-3

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est fourni par Swiss Federal University for Vocational Education and Training



Référence électronique

Olivier Neuhaus, « La création d'une norme commune par autoconfrontations collectives entre enseignants professionnels novices », *Questions Vives* [En ligne], N° 40 | 2023, mis en ligne le 27 décembre 2024, consulté le 18 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/8236> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13fs2>

Ce document a été généré automatiquement le 12 mars 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

La création d'une norme commune par autoconfrontations collectives entre enseignants professionnels novices

The collaborative creation of standards through self-confrontation between beginners' professional teachers

Olivier Neuhaus

Introduction

- 1 L'entrée dans le métier d'enseignant professionnel en Suisse se fait généralement de manière immersive par une année d'essai à temps plein avant d'entrer en formation pédagogique en alternance avec l'activité d'enseignant. Les nouveaux enseignants professionnels s'appuient sur une expérience reconnue de plusieurs années dans le métier qu'ils enseignent et dont ils maîtrisent pleinement les habitudes, les codes et les normes métiers. En entrant dans le nouveau métier qu'est celui de l'enseignement professionnel, ces professionnels reconnus mais novices en enseignement doivent non seulement acquérir les normes de leur nouveau métier mais en même temps transmettre les normes métiers héritées de leur ancien emploi à leurs étudiants.
- 2 Pour accompagner cette entrée dans le métier de l'enseignement, un dispositif appelé Cafés Pédagogiques (CP) a été mis en place dans différents établissements professionnels de Suisse. Ce dispositif se présente sous forme d'une auto-confrontation collective basée sur des traces vidéo tournées par les enseignants novices eux-mêmes. Il permet à chaque novice, par la confrontation de sa vidéo avec celle de ses pairs de confronter ses pratiques et au travers de celles-ci, les normes qu'elles véhiculent pour mener à l'adoption de nouvelles normes.

- 3 Cet article a pour visée de présenter la manière dont les différentes normes portées par les enseignants professionnels novices, dans la période d'entrée dans l'enseignement, après plusieurs années dans la pratique d'un métier sont amenées dans les CP et la façon dont les normes du nouveau métier y sont abordées, négociées puis adoptées.
- 4 L'article présentera les détails du dispositif ainsi que les précautions prises pour sa mise en place. Il reviendra également sur les gestes et les rôles qui favorisent la création de cette nouvelle norme pour les participants.

1. Contexte

- 5 Au même titre que d'autres pays européens (Allemagne, Autriche, Danemark, Pays-Bas), la Suisse est fréquemment citée en exemple (Kriesi et al., 2022) pour son modèle de formation professionnelle basée sur l'alternance entre un lieu de travail et un établissement de formation professionnelle (Fassa et Dubois, 2019). En 2022, en Suisse, cette voie a été choisie par près de deux adolescents sur trois (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022). Durant leur formation professionnelle les apprentis, placés dans différentes communautés de pratiques (entreprise formatrice, cours inter-entreprise, école professionnelle), sont amenés à endosser une « pluralité d'identités » (Losa et Fillietaz, 2019). Pour assurer la cohésion entre ces différentes communautés, le rôle des enseignants professionnels est central. Ceux-ci, relais entre le terrain professionnel et celui de la formation doivent pouvoir s'appuyer sur une solide expérience avant d'être engagés dans une école professionnelle et d'endosser un rôle, en tension identitaire à la jonction entre praticien et enseignant (J.-L. Berger et al., 2019). Ainsi, contrairement à nombre d'enseignants qui débutent leur métier en alternance entre des moments de stages accompagnés sur le terrain et des apports théoriques en instituts de formation, les enseignants professionnels entrent eux dans leur nouvel emploi de manière immersive, passant du jour au lendemain d'une fonction d'expert d'un domaine à celui de novice dans son enseignement.
- 6 Pour les accompagner dans cette transition et dans les changements aussi bien d'identité professionnelle que de statut social qu'elle provoque (Deschenaux et Roussel, 2011), une formation en cours d'emploi est proposée par la HEFP (Haute École Fédérale en Formation Professionnelle). Cependant, pour des raisons aussi bien financières que structurelles, durant une année de temps d'essai (et durant laquelle aucune formation ne peut être réalisée), dans de nombreux établissements, aucun accompagnement pédagogique n'est organisé lors de l'accueil de ces nouveaux enseignants (Neuhaus, 2019). Les novices apprennent donc « sur le tas » les bases de leur métier d'enseignant et ceci durant une année scolaire complète. Des manques importants se font fréquemment ressentir pour les novices qui relèvent durant cette année d'immersion avoir une sensation de solitude et avoir un besoin d'accompagnement (Neuhaus, 2019).
- 7 Dans leur entrée dans le métier, la crédibilité des nouveaux enseignants professionnels repose principalement sur une identité pédagogique stable (M. Berger, 2017), cependant nombre d'entre eux gardent leur ancien métier comme univers de référence lorsqu'ils pensent à leur intervention enseignante (Deschenaux et Roussel, 2011). Les normes du métier d'origine guident ainsi les actions du formateur novice en

construction d'une identité enseignante, défi majeur de la formation des enseignants dans leur intégration (J.-L. Berger et al., 2019).

- 8 Le dispositif expérimental CP a été mis en place depuis 2019 dans plusieurs établissements de formation professionnelle avec comme visée de faire émerger des normes du métier d'enseignant par enquêtes collaboratives (Dewey, 1993) sous forme d'autoconfrontations collectives (Clot et Faïta, 2000) entre les nouveaux enseignants accompagnés d'un facilitateur (l'organisateur du dispositif). Le principe des CP consiste à organiser, plusieurs fois durant l'année d'immersion dans le métier, des rencontres auxquelles chaque novice prend part avec un extrait vidéo qu'il a lui-même tourné en classe.

2. Dispositif mis en place

- 9 Afin de pallier les manques relevés dans notre présentation du contexte (besoin de soutien, sensation de solitude pour les novices), un dispositif sous forme d'enquêtes collaboratives (Dewey, 1993) partant d'analyses vidéos puis d'autoconfrontations collectives a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels.
- 10 La marge de manœuvre pour organiser un tel dispositif est cependant limitée en raison de contraintes principalement administratives et financières (la première année d'enseignement étant un temps d'essai, aucune formation n'y est organisée ni payée), mais également organisationnelles (il s'agit de ne pas surcharger les novices par un dispositif potentiellement source de stress) (Neuhaus, 2019). Dès lors, le dispositif doit être mis en place de manière légère tant au niveau de l'investissement temporel que financier. Nos discussions dans diverses écoles ont montré que chaque établissement organise généralement avec les « moyens du bord » un accueil pour les nouveaux enseignants. De manière non-exhaustive, nous pouvons relever plusieurs dispositifs d'accueil recensés dans les établissements de Suisse romande comme du parrainage, du mentorat ou des matinées d'initiation pédagogiques. Si tous ces dispositifs sont pertinents, ceux-ci revêtent néanmoins certaines limites, principalement en raison de leur distance potentielle avec la réalité du terrain vécue par les novices (pour les matinées d'initiation) ou du temps et donc d'impact financier (pour un accompagnement individuel) qu'ils représentent.
- 11 Nous avons donc opté pour un dispositif qui consiste à organiser, par groupes de deux à quatre novices accompagnés d'un facilitateur, plusieurs rencontres (généralement trois à quatre durant la première année d'enseignement). Pour chaque rencontre, les participants ont pour consigne de venir avec un extrait vidéo qu'ils ont eux-mêmes tourné en classe les montrant en activité dans une situation emblématique de leur nouveau métier. Nous parlons de situation emblématique pour définir une situation fréquente dans la pratique enseignante, par exemple le fait de donner les consignes d'un exercice ou de débiter une leçon. Le choix de la situation emblématique traitée est défini avec le groupe en fonction de leurs préoccupations. Les rencontres prennent ensuite la forme d'autoconfrontation collective (Clot et al., 2000) où tour à tour, chaque participant montre sa vidéo avant que les autres participants ne réagissent. Hormis le facilitateur qui a pour rôle d'organiser les rencontres et de gérer les échanges, les CP ne sont volontairement ouverts qu'à des enseignants novices partageant cette même immersion professionnelle.

- 12 Nous allons maintenant placer de manière détaillée chaque étape organisationnelle des CP.

2.1. Avant les CP

- 13 En début d'année scolaire, le facilitateur rencontre individuellement chaque novice. Durant cette rencontre, il présente le dispositif des CP. Le novice indique s'il souhaite ou non y prendre part. Le dispositif est présenté comme non-obligatoire et le facilitateur indique au novice qu'il peut le quitter en tout temps durant l'année s'il devait ne pas répondre à ses attentes ou besoins.
- 14 En fonction des intérêts des nouveaux enseignants, des groupes de deux à trois novices sont créés. Le facilitateur cherche, dans la mesure du possible à ne pas regrouper les novices par métier enseigné mais au contraire de confronter plusieurs cultures métier différentes pour en faire remonter une culture métier commune pour le nouveau métier. Une date pour la première rencontre est ensuite fixée. Afin de plus facilement tirer des parallèles ou mettre en lumière des différences de pratiques, pour chaque groupe formé, la consigne est que chaque participant présente une vidéo les mettant dans une même situation emblématique du métier (par exemple l'accueil des élèves ou la correction d'un exercice) (Muller et Lussi Borer, 2018, p. 110). Pour chaque rencontre, ce thème est, dans la mesure du possible, défini en fonction des besoins annoncés par les participants. Si ça n'est pas le cas (principalement en préambule de la première rencontre), le facilitateur leur fait des propositions. Les novices ont ensuite quelques semaines pour tourner leur vidéo dans la classe et sélectionner l'extrait de cinq minutes qu'ils souhaitent partager avec le groupe.

2.2. Durant les rencontres CP

- 15 Les rencontres CP se déroulent sur une durée d'une heure environ durant laquelle les étapes suivantes sont réalisées : a) Accueil et co-construction de la grille d'analyse ; b) Visionnement et analyse d'une activité tierce ; c) Visionnement et analyse des vidéos des participants ; d) Conclusion et définition du thème de la prochaine rencontre.
- 16 Nous allons définir le contenu détaillé de chaque étape.
- 17 a) En début de rencontre, le facilitateur accueille les novices. Puis, en lieu et place de partir sur une grille d'analyse préétablie, la liste de bonnes pratiques est coconstruite avec les participants. Durant cette étape, le facilitateur demande aux participants : « dans la situation emblématique dans laquelle vous vous êtes filmés, quelles sont vos habitudes ou les bonnes pratiques que vous préconisez ? ». Les points relevés sont listés par le facilitateur et feront office de grille d'analyse lors des discussions sur les vidéos.
- 18 b) Afin d'éviter d'entrer directement dans l'analyse des vidéos de novices, une analyse est d'abord réalisée sur une vidéo tierce. Cette vidéo (généralement tirée de la plateforme NeoP@ss Action¹) est sélectionnée par le facilitateur, en cohérence avec le thème choisi pour la séance. Pour optimiser les chances de réussite de l'activité, il est indispensable que les remarques des pairs soient « contrôlées et analysées au sein du groupe » (Leblanc, 2018). Ainsi, pour équiper les participants, potentiellement pas ou peu habitués à l'analyse d'activité, un exercice est d'abord fait sur la vidéo tierce en s'appropriant les registres de réactions présentés par le facilitateur. Nous nous basons

sur les registres de réactions descriptifs, interprétatifs et évaluatifs proposés par Muller et Lussi Borer (2018, p. 111) Ces auteurs identifient ces trois différents registres de réaction comme utilisés par les professionnels lorsqu'ils analysent une vidéo. Le registre évaluatif est celui qui est le plus souvent spontanément mobilisé dans un premier temps. Ceci pourrait concourir à créer une atmosphère tendue ou mettre de l'insécurité entre les participants. Il conviendra ainsi de toujours s'assurer que l'analyse débute par le registre descriptif. Les participants sont ainsi invités à décrire, pas à pas, le contenu de la vidéo, sans entrer dans une évaluation de cette dernière. Après avoir décrit les activités, les registres interprétatifs et évaluatifs peuvent être sollicités.

- 19 d) Tour à tour, les participants diffusent leur vidéo. Suite à la visualisation, comme préconisé par Clot lorsqu'il parle de l'évaluation croisée (2000), ce sont d'abord les pairs qui réagissent. La consigne donnée est de débiter cette analyse par le registre descriptif avant d'entrer dans les registres interprétatifs et évaluatifs. Après avoir laissé la parole aux pairs, le novice ayant partagé sa vidéo peut intervenir pour échanger sur l'analyse.
- 20 e) Suite à la visualisation et l'analyse des différentes vidéos amenées par les participants, un moment conclusif est mené par le facilitateur avec les participants. Ce moment permet de faire la synthèse de la séance (ressortir ensemble les points importants relevés pour chaque participant) et de fixer la date de la prochaine rencontre ainsi que de définir ensemble le thème de celle-ci. Il nous apparaît comme important que la même thématique soit retenue pour tous les participants du groupe, afin d'avoir des vidéos aussi proches que possible l'une des autres, ouvrant ainsi plus facilement à une comparaison. De même, il apparaît important que cette thématique soit définie en commun avec le groupe pour qu'elle corresponde au plus proche aux besoins et préoccupations actuels des participants.

3. Cadrage théorique

- 21 Notre dispositif de formation est basé sur le principe d'enquête collaborative. Il doit permettre, par autoconfrontation collective entre enseignants novices de partager leurs normes pour initier des processus de renormalisation. Nous allons dans ce chapitre, préciser les cadres théoriques sur lesquels s'appuient ces concepts.

3.1. L'enquête collaborative

- 22 Pour Dewey (Dewey, 1993, p. 95), la vie peut être considérée comme « un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre ». Ce processus menant d'un déséquilibre à un retour d'équilibre est appelé enquête et permet de créer de nouvelles connaissances. Pour Thievenaz (2019, p. 138), l'enquête peut ainsi être présentée comme « un travail exploratoire permettant de sortir du doute et de la confusion pour parvenir à retrouver un équilibre ».
- 23 C'est ainsi, lorsque l'individu rencontre une situation incertaine, qu'il est confronté à des blocages, des problèmes ou des empêchements que l'enquête émerge. Ce déséquilibre est toujours le point d'entrée dans l'enquête. Le dispositif des CP a comme visée d'être un terreau fertile à la création de ces déséquilibres et ceci par plusieurs leviers a) le fait de se voir soi-même en vidéo peut mettre en évidence des divergences entre ce que le novice pense faire et ce qu'il voit réellement en vidéo, b) le fait de

confronter sa vidéo à celle de son pair peut mettre en lumière des différences de styles, c) le fait de confronter les vidéos visualisées à la liste de « bonnes pratiques » co-établies en début de rencontre peut également ouvrir à des surprises. Mais il est aussi et surtout le lieu où ce déséquilibre aura la possibilité d'être analysé et traité dans un processus d'enquête collaborative. Il est par ailleurs tout à fait imaginable que des déséquilibres ne soient pas créés lors des rencontres mais y soient volontairement amenés par les participants pour être traités ensemble.

- 24 Dans le cadre des CP, l'enquête est dite *collaborative* car elle est menée par plusieurs participants. Nous nous appuyons sur le postulat selon lequel la réflexivité y sera « multipliée par la collaboration dans la mesure où les processus personnels de conceptualisation et d'élaboration langagière sont nourris par les processus de même nature menés par d'autres personnes » (Lussi Borer et Muller, 2016, p. 194).

3.2. Les normes et le processus de renormalisation

- 25 Toutes les activités de professionnels sont régies par des normes de l'agir ou prescriptions. Comme précisé précédemment dans le contexte, pour les enseignants professionnels débutants dans l'enseignement mais experts dans leur métier initial, les normes sont fortement en lien avec leur profession de référence. Ils sont cependant appelés à s'approprier de nouvelles normes tirées de leur nouveau métier qu'est l'enseignement.
- 26 Pour réaliser un travail, une stricte mise en pratique de ces normes et prescriptions est néanmoins impossible et invivable (Schwartz, 2010), chaque milieu et chaque situation apportant toujours un degré de singularité. Le professionnel doit donc confronter, reconsidérer, négocier ces normes en fonction de la situation. Ainsi Schwartz considère l'activité, aussi bien professionnelle qu'humaine comme un débat constant entre normes antécédentes (issues du milieu historique, social, gouvernemental), aussi bien internes à l'individu (endogènes), qu'externes (exogènes), implicites qu'explicites et des obligations absolues à se donner ici et maintenant. De ce débat, résultent des renormalisations qui peuvent être considérées comme des « réinterprétations des normes émises par le milieu, mais aussi des normes endogènes, en vue de configurer ce milieu comme étant le sien » (Lussi Borer et Muller, 2014, p. 131).
- 27 Pour l'enseignement, nombre de ces différentes normes ne sont néanmoins pas référencées, écrites dans des règlements mais font davantage référence à des habitudes du métier, des approches partagées par la communauté enseignante. Le fait d'en prendre connaissance et de se les approprier pour les novices passe dès lors par l'échange de pratique et une acculturation au milieu ouvrant à des processus de renormalisation. Les novices étant de plus, forts de leurs années d'expérience sur le terrain, marqués par des cultures métiers et des normes souvent fortement ancrées, ils seront appelés à reconsidérer, renégocier ces normes héritées pour les adapter à leur nouvel environnement.
- 28 En analyse d'activité, tel que nous la réalisons dans notre dispositif, le processus de renormalisation est initié par la comparaison entre les activités. Muller et Lussi Borer (2018) présentent un processus de renormalisation fictive, résultant de la comparaison entre une activité vidéo et une autre activité (vidéo, tirée des souvenirs, des habitudes). Le fait d'entrer dans la comparaison d'activités de manière collaborative mène à une

renormalisation fictive (une projection d'une autre activité possible), première étape menant à une potentielle renormalisation effective.

3.3. L'autoconfrontation collective entre pairs

- 29 Si Clot (2018) a initialement utilisé l'autoconfrontation pour comprendre une activité étrangère dans le contexte de l'analyse du travail (pour identifier le travail réel), il a ensuite utilisé ce dispositif sous une forme groupale. En effet, afin de confronter les différents styles, Clot propose un dispositif sous forme d'autoconfrontation croisée (ou collective si plus de 2 participants sont présents). En présentant ce dispositif, il indique que :
- Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement (Clot et al., 2000, p. 5).
- 30 Lors des CP, le style peut être comparé aux normes apportées par les novices et le genre aux normes métier des enseignants. Ainsi, l'autoconfrontation entre activités amenées par les novices doit concourir pour eux à « prendre conscience que les problèmes rencontrés dans leur classe ne sont pas personnels mais constituent des problèmes professionnels typiques de l'entrée dans le métier » mais également « de repérer des aspects contradictoires ou problématiques dans leur pratique, de révéler des tensions entre ce qu'ils font dans leur classe et ce qu'ils souhaiteraient faire » (Leblanc, 2016, p. 148).
- 31 Nous utilisons ainsi l'autoconfrontation collective non pas à des fins d'analyse du travail mais de formation par analyse du travail.

4. Questions de recherche

- 32 La visée du dispositif est, au sein du dispositif des CP, d'ouvrir et d'accompagner des processus de renormalisation en tension entre les normes héritées du métier initial et les normes du nouveau métier d'enseignant. Ceci mène aux questions et hypothèses suivantes.
- Quelles sont les préoccupations qui ressortent des propos tenus par des enseignants novices participants durant leur année d'entrée dans le métier à un dispositif de formation sous forme d'enquête collaborative appelée CP ? Ces propos évoluent-ils d'une rencontre à l'autre ?
- 33 Notre hypothèse est que les préoccupations rapportées par les novices lorsqu'ils analysent les vidéos sont des indices des normes qui guident leur activité. Une évolution de celles-ci au fil des rencontres serait ainsi un indice que de nouvelles normes sont en train d'être adoptées.
- 34 Chaque participant portant des normes différentes en fonction de son métier initial, ceci ouvre ensuite aux deux sous-questions suivantes :
- Le métier initial des novices a-t-il une influence sur ces préoccupations et leurs évolutions ?
 - La constitution des groupes en termes de métier enseigné des novices a-t-elle une influence sur les préoccupations rapportées et leur évolution ?

- 35 Ces deux questions abordent la thématique du métier précédemment pratiqué par les novices et ouvrent à différentes hypothèses.
- 36 Premièrement, en réponse à la première sous-question, nous avançons l'hypothèse que certains métiers comportent davantage de points communs et donc de normes communes avec celui de l'enseignement que d'autres. Ainsi des professionnels ayant, par exemple, œuvré dans des métiers sociaux, d'accompagnement à la personne ou de soins auraient davantage adopté des normes basées sur les échanges, la préoccupation de l'autre que des professionnels venant de métiers techniques ou issus d'un environnement économique basé principalement sur la production (comme l'informatique par exemple qui concerne plusieurs enseignants de notre corpus).
- 37 La deuxième hypothèse, en réponse à la deuxième sous-question est que, au sein d'un même groupe, les enseignants novices venant du même milieu professionnel (et partageant ainsi de nombreuses normes professionnelles communes) pourraient avoir plus de peine à se déplacer que s'ils étaient comparés à des activités d'enseignants issus d'horizons professionnels différents. Dès lors, une constitution de groupe cherchant à mélanger les cultures métiers initiales serait plus féconde en termes de déplacements.
- 38 Enfin, les groupes pour les CP étant composés d'un facilitateur chargé de l'organisation des rencontres et de novices jouant tour à tour le rôle du sujet de l'activité analysée et celui du pair analysant l'activité de son collègue, ceci ouvre à la dernière sous-question suivante.
- Quelles sont les importances de chaque rôle des participants dans le déroulement de l'enquête collaborative menant d'une situation indéterminée à une nouvelle situation déterminée ?
- 39 Notre hypothèse est que le facilitateur jouant le rôle d'accompagnateur du processus, celui-ci ne devrait pas (ou peu) participer à l'avancée de l'enquête. Au contraire les novices amenant chacun ses représentations et normes devraient jouer un rôle principal en termes d'avancée de l'enquête.

5. La méthodologie générale

- 40 A des fins de recherche, les différentes rencontres de CP ont été filmées et retranscrites sous forme de verbatims anonymisés. Afin de répondre aux différentes questions de recherches exposées précédemment et qui traitent tant des préoccupations générales rapportées par les participants que du déroulement des enquêtes collaboratives, deux études distinctes ont été menées. Les étapes méthodologiques spécifiques à chaque étude seront présentées après la présentation de l'étude.

6. Étude 1 : les préoccupations des novices

- 41 Cette première étude a pour visée de répondre aux premières questions de recherche.

6.1. Les étapes méthodologiques

- 42 Afin de répondre à notre questionnement, nous avons tout d'abord codé les préoccupations des novices par théorisation ancrée avant d'en réaliser une analyse statistique descriptive.

6.1.1. La théorisation ancrée

- 43 Afin de relever les préoccupations des novices, une approche par théorisation ancrée ou *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967) a été retenue. La particularité de cette méthode est qu'elle part des données pour en faire émerger une théorie en lieu et place de partir d'une grille déjà établie. Ainsi, l'avantage est qu'elle laisse la possibilité à une catégorie inattendue de se révéler, ce qui ne serait pas le cas en partant d'une grille préétablie.
- 44 En se basant sur le concept de *grounded theory*, Paillé (1994) propose une approche en six étapes. Pour notre recherche, nous avons appliqué uniquement les deux premières étapes : codification et catégorisation avant d'en ajouter une troisième que nous avons, nous-même créées : la polarisation.
- 45 Les codages appliqués sont ainsi les suivants : 1) codification : pour chaque unité significative (sous-partie d'un tour de parole dans le verbatim), nous avons relevé son thème principal ; 2) catégorisation : nous avons regroupé les différents codes obtenus en catégories ; 3) polarisation : en analysant les catégories obtenues, nous avons identifié quatre pôles d'intérêts différents que nous avons appliqués à chaque unité significative. Ces catégories sont :
- Les activités des élèves ou de la classe
 - Les activités de l'enseignant
 - La matière à enseigner
 - L'effet de la vidéo
- 46 Les trois premiers pôles reprennent des remarques se tournant vers les activités ramenées et visionnées alors que le pôle « L'effet de la vidéo » regroupe les remarques faites sur la difficulté vécue par les novices à se voir en vidéo et à accepter leur image.
- 47 Seuls les propos des novices (et non ceux du facilitateur) ont été traités par théorisation ancrée.

6.1.2. L'analyse statistique descriptive des codes obtenus

- 48 L'analyse par théorisation ancrée réalisée en intercodage sur tous les verbatims de notre corpus, une analyse statistique descriptive a été réalisée en additionnant l'apparition des différents pôles d'intérêt par CP.

6.2. Le corpus analysé

- 49 Le corpus analysé pour cette étude porte sur cinq groupes constitués de 2019 à 2022. Il s'agit du corpus suivant :

Tableau 1 Corpus de l'étude 1

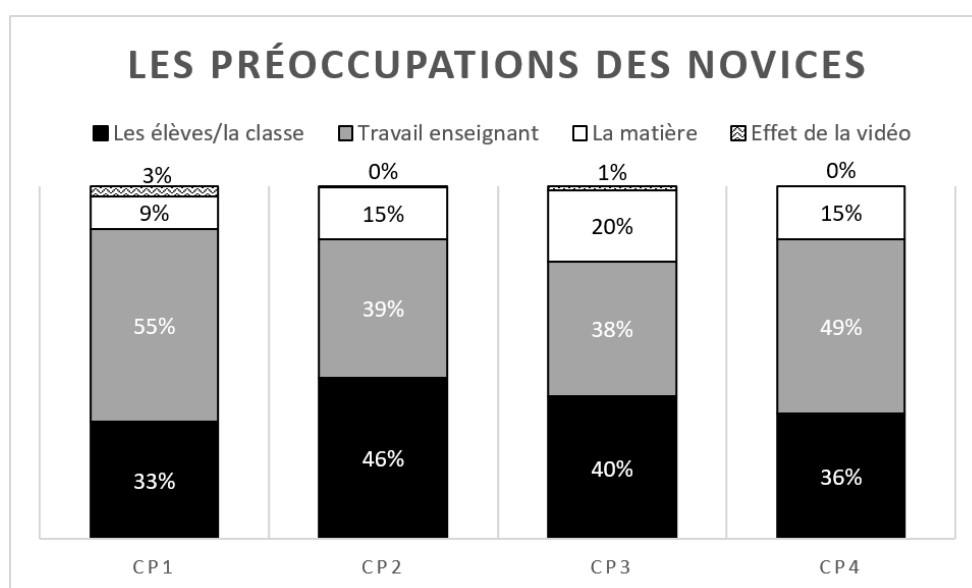
Année	Groupe	Participants	Nb de CP
2019-20	A	2 enseignants en informatique	4
2020-21	B	1 enseignante en menuiserie 1 enseignant en économie (absent au premier CP) 1 enseignant en éducation sportive	4
	C	1 enseignant en polymécanique (présent au premier CP uniquement) 1 enseignante en informatique (absente au premier CP) 1 enseignant en informatique	3
2021-22	D	2 enseignants informatique *	1
	E	1 (2 dès le CP 3) enseignant en informatique 1 enseignant en automatique	3
TOTAL	5 groupes	12 enseignants (dont 2 enseignantes) 6 matières / métiers différents	15

* le groupe D a vécu une situation particulière avec la démission d'un de ses membres après le premier CP. L'autre participant a ainsi rejoint le groupe E qui est monté à trois membres dès le CP 3.

6.3. Les résultats obtenus

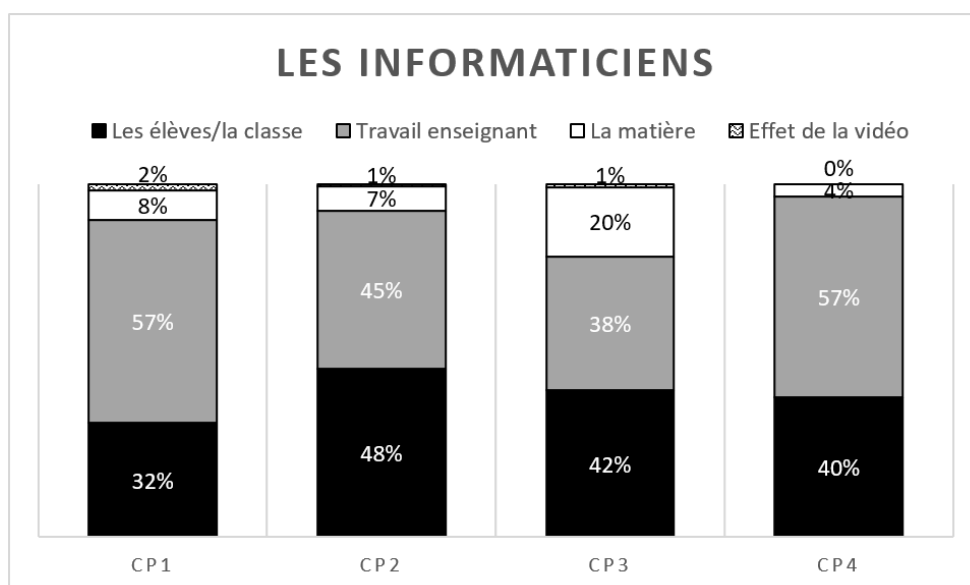
- 50 Dans un premier temps, nous allons présenter le résultat des cumuls de pôles sollicités pour tous les cinq groupes cumulés de notre corpus. Afin de les présenter de manière la plus visuelle possible, pour chaque numéro de CP, un calcul en pourcentage est réalisé (Figure 1).

Figure 1 Graphique des préoccupations des novices



- 51 Ce graphique met en lumière un déplacement des préoccupations, initialement majoritairement axé sur le travail de l'enseignant pour se déplacer vers les activités des élèves/de la classe avant de mettre plus d'importance à la matière. Le dernier CP montre un retour vers un équilibre entre les différents pôles.
- 52 Nous pouvons également relever que les remarques traitant des effets de se voir en vidéo disparaissent très rapidement au fil des rencontres.
- 53 Ces résultats ouvrent à notre première sous-question de recherche qui traite de la question de l'influence du métier de base des novices dans ces préoccupations et ces déplacements. Le corpus étant constitué majoritairement d'enseignants informaticiens, nous n'avons pas la possibilité de réaliser des analyses différenciées avec beaucoup de métiers initiaux différents. Nous pouvons néanmoins remarquer qu'en isolant uniquement les codages tirés des propos des enseignants informaticiens (Figure 2), les mêmes natures de déplacements se dessinent que pour le corpus complet.

Figure 2 Graphique des préoccupations des novices anciens informaticiens



- 54 Aucune influence directe sur le fait d'être enseignant informaticien ou non ne peut être observée. Cependant les informaticiens occupant plus de la moitié du corpus complet, ceci explique potentiellement le déplacement similaire entre les deux graphiques.
- 55 Se pose alors la question de la constitution des groupes entre des groupes composés d'enseignants ayant le même métier initial d'informaticien (Figure 3) et ceux composés de métiers mélangés (Figure 4). Nous pouvons relever dans les deux graphiques que la matière à enseigner y prend une place différente. En effet, les groupes constitués d'enseignants venant de métiers différents échangent davantage sur la matière à enseigner que ceux constitués uniquement d'informaticiens.

Figure 3 Graphique des préoccupations des novices dans les groupes constitués d'enseignants ayant le même métier d'origine

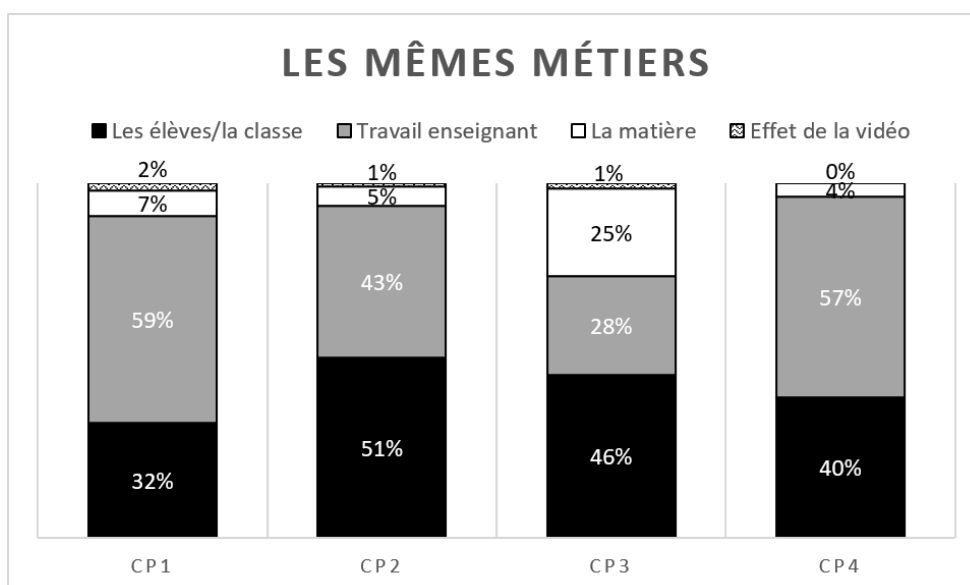
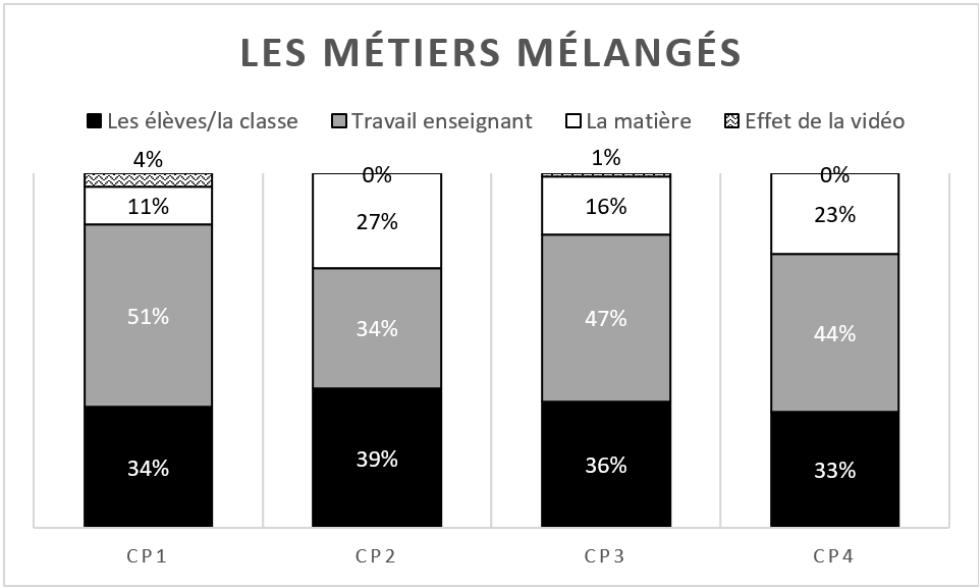


Figure 4 Graphique des préoccupations des novices dans les groupes constitués d'enseignants ayant des métiers d'origine différents



6.4. Synthèse de l'étude

- 56 Nos résultats montrent un déplacement clair d'un CP à l'autre, indice de renormalisation de la part des novices. En effet, l'importance générale croissante au fil des CP donnée aux activités des étudiants au détriment des activités enseignantes illustre une attention plus grande apportée aux élèves. Dès lors, de nouvelles normes sur ce qui est jugé comme important en classe ont été adoptées par les participants.
- 57 La question de l'influence du métier initial ne peut que partiellement être répondue par notre étude. En effet, notre corpus étant très majoritairement composé de professeurs d'informatique, nous ne pouvons que relever que les anciens informaticiens et anciens professionnels d'autres métiers vivent des déplacements similaires d'un CP à l'autre. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec de mêmes expérimentations réalisées sur un public constitués de nouveaux enseignants professionnels venant d'autres environnements professionnels.
- 58 Enfin, cette étude démontre l'influence non négligeable que joue la constitution des groupes sur les préoccupations ramenées dans le cadre des CP. En effet, si nous pouvions émettre l'hypothèse que des enseignants partageant les mêmes normes initiales et une même matière à enseigner prendraient beaucoup de temps à discuter sur des spécificités de cette matière, au contraire, il semblerait que ce soient les enseignants partageant d'autres normes métier initiales qui mettent plus d'énergie pour expliquer certaines de leurs décisions. Un retour dans le verbatim du groupe B confirme cette constatation :

Tableau 2 Extraits de verbatim, tiré du groupe B et illustrant le rapport à la matière

34	Timéo	[..] C'est un peu différent en sport. Je peux difficilement faire une synthèse. Parce que je n'ai pas de savoir théorique.
		...

40	Nelson	[..] Par exemple « l'inflation » en économie, ce n'est pas juste de parler d'inflation.
		...
46	Laetitia	Alors oui je peux faire le lien et je suis dans un métier très pratique alors les gens ils ont besoin de ça.

- 59 Ces extraits de verbatims illustrent la nécessité que les participants ont à expliquer certaines spécificités de leur matière enseignée à leurs pairs, ce qui n'est manifestement pas nécessaire pour les groupes de professionnels ayant le même métier d'origine.

7. Étude 2 : l'importance des rôles dans les enquêtes collaboratives

- 60 Cette étude a pour visée de répondre à notre dernière sous-question de recherche.

7.1. Les étapes méthodologiques

- 61 Afin de répondre à notre questionnement, nous avons tout d'abord sélectionné des extraits représentant des enquêtes collaboratives avant d'y appliquer des codages. Les prochains chapitres vont permettre de présenter ces étapes.

7.1.1. Définition des extraits

- 62 Par une lecture flottante (Engberink et al., 2013, p. 107), nous avons sélectionné des extraits typiques d'enquêtes collaboratives. Pour ceci, nous avons recherché les moments où nous rencontrions des indices de situations inattendues en nous basant sur les différents indicateurs avancés par Thievenaz (2019, p. 170) pour y parvenir. Thievenaz présente les indices suivants : lexicaux (expressions telles que bizarre, absurde, étrange, etc.), phonétiques (des interjections), des répétitions conversationnelles (reprise à l'identique d'un énoncé marquant une incompréhension), des interruptions du discours, des prosodiques (variations de ton de l'acteur), gestes corporels (se gratter,...) ou micro-faciaux du visage.
- 63 Après une lecture flottante permettant de relever ces différents indices, lorsque ceux-ci ouvraient bien sûr une enquête, les extraits concernés ont été isolés jusqu'au moment où la situation est à nouveau stabilisée (une solution ou un compromis ont été trouvés).

7.1.2. Le codage appliqué

- 64 Chaque tour de parole relevé dans les extraits a été séparé en unités significatives (US). Pour chaque US, nous avons codé son auteur entre : a) le sujet : le novice dont l'activité vient d'être visionnée et qui est actuellement analysée ; b) le pair : le collègue novice qui est invité à réagir à l'activité visualisée ; c) le facilitateur : l'accompagnateur du dispositif.
- 65 Nous avons également codé (en intercodage entre deux chercheurs) l'effet de l'US sur le déroulement de l'enquête.

- 66 Quatre codes différents ont été relevés : a) nourrir : l'US permet de nourrir l'enquête (des éléments complémentaires sont amenés) ; b) diversifier : l'US permet de diversifier (un autre point de vue est donné) ; c) problématiser : l'US permet de problématiser (montée en généralité, décontextualiser) ; d) resignifier : l'US permet de resignifier (l'objet de l'enquête se transforme).
- 67 Le moment de resignification peut être identifié comme un nouveau sens donné à l'enquête amenant potentiellement un retour à une situation stabilisée. L'apparition de ce code est ainsi un indice d'une grande évolution dans l'enquête et d'une possible appropriation de nouvelles normes.

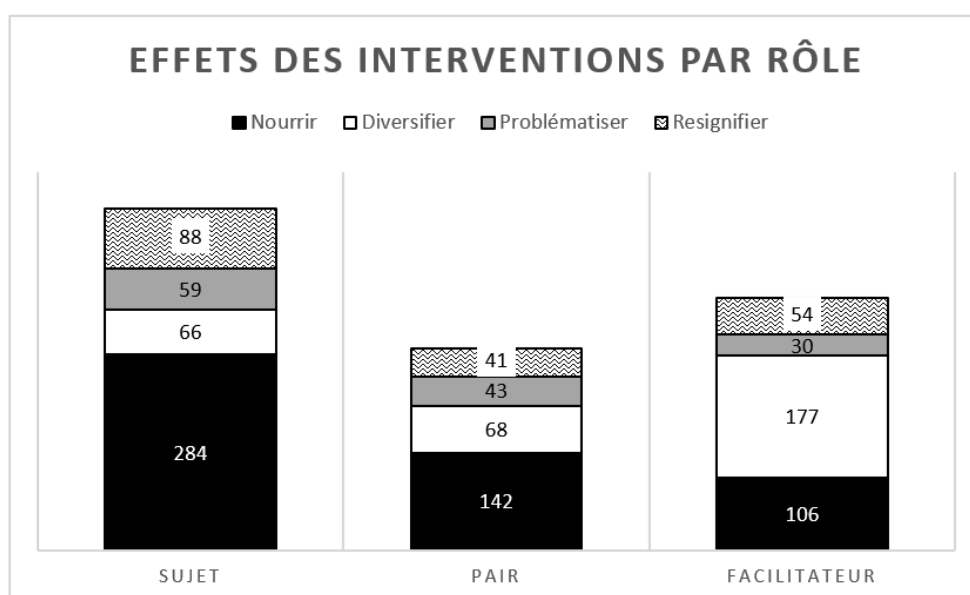
7.2. Le corpus analysé

- 68 Le corpus des extraits analysés pour cette deuxième étude porte sur les deux premières années de CP avec les groupes A et B (Tableau 1).
- 69 En appliquant notre démarche de sélection des extraits présentée précédemment, 24 extraits représentant des enquêtes collaboratives ont été retenus.

7.3. Les résultats obtenus

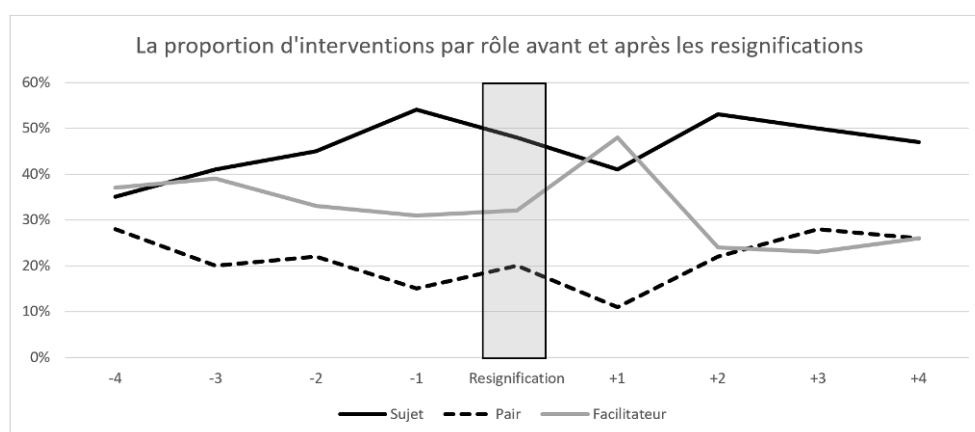
- 70 Dans un premier temps, en cumulant les différents codes d'effets des interventions par rôle sur tout le corpus pris en compte pour cette étude (Figure 5), nous pouvons relever que le sujet de l'activité est celui intervenant le plus dans les enquêtes. Une grande partie de ses interventions permet de nourrir l'enquête. Le facilitateur est lui moins prolifique en termes de nombre d'intervention mais intervient majoritairement pour diversifier et donner un nouveau point de vue à l'enquête. Enfin, le pair est celui intervenant le moins dans les échanges. Ses interventions sont cependant principalement axées sur le fait de nourrir l'enquête. Nous pouvons également relever que le pair participe plus à la diversification de l'enquête que le sujet lui-même.

Figure 5 Graphique illustrant les effets des interventions par rôle



- 71 Comme précisé précédemment, nous considérons les moments de resignifications (les moments où un nouveau sens, une nouvelle interprétation est donnée à une enquête) comme des moments particulièrement importants pour la création d'une norme commune. Ainsi, il est intéressant de relever que ces moments de resignifications sont majoritairement menés par les sujets de l'enquête eux-mêmes.
- 72 Afin de mieux comprendre la manière dont ces resignifications sont amenées et traitées lors des enquêtes, nous avons isolé, dans chaque extrait les 4 unités significatives avant et après chaque moment de resignification. En cumulant toutes les données des différents extraits, nous arrivons à la tendance suivante :

Figure 6 La proportion des interventions par rôle à l'approche des resignifications



- 73 Ce graphique (Figure 6) montre l'importance croissante du sujet à l'approche de la resignification, au détriment du facilitateur et du pair. Le facilitateur reprend cependant la place principale juste après la resignification. Certainement pour institutionnaliser, questionner cette nouvelle signification, en offrant une vue diversifiée ou en la redirigeant vers le pair.
- 74 L'importance du pair suit également un mouvement descendant à l'approche de la resignification pour prendre plus d'importance après le moment d'institutionnalisation du facilitateur.
- 75 Nous pouvons donc relever que les moments les moments de création de norme (de nouveau sens donné à l'enquête) sont majoritairement portés par l'enseignant qui vient de partager sa vidéo. Le facilitateur, tout comme le pair jouent un rôle secondaire jusqu'à la resignification. Immédiatement après la resignification, le facilitateur prend plus d'importance, après quoi les échanges sont plus équilibrés, ce qui laisse penser que cette nouvelle norme instaurée est alors discutée entre les participants.

7.4. Synthèse de l'étude

- 76 Nos résultats relèvent l'importance du sujet de la vidéo dans le déroulement de l'enquête collaborative. Celui-ci, au centre de la situation indéterminée, est le plus participatif à sa propre enquête en la précisant, la nourrissant, la contextualisant. Le pair joue un rôle secondaire mais principalement axé sur des diversifications. Enfin, contrairement à ce que nous avançons dans nos hypothèses, le facilitateur prend une

place importante dans les échanges. Cette place est principalement présente en termes de diversification, offrant un autre regard à l'enquête.

- 77 La posture spécifique du facilitateur lors des moments de resignification est également à relever. Celui-ci opère un moment de recul à l'approche des resignifications avant de reprendre la main une fois la resignification apportée.

8. Discussion

- 78 Les résultats obtenus par nos différentes études nous permettent de répondre, tout ou partiellement, à nos questions de recherche.
- 79 Les différentes réponses et apports de nos résultats vont être discutés ci-dessous.

8.1. La renormalisation au sein du dispositif

- 80 De manière claire, un déplacement des préoccupations se dessine au fil du dispositif. Les préoccupations partent en effet des activités de l'enseignant, pour se déplacer vers les élèves et le fonctionnement de la classe et pour revenir vers les activités enseignantes mais de manière moins polarisée. Ces préoccupations évoluent ainsi bien durant le dispositif des CP.
- 81 Le fait que les novices relèvent d'autres aspects en analysant une vidéo est ainsi un indice que leur regard se modifie et que de nouvelles normes sur l'activité d'enseignant sont en cours d'appropriation.
- 82 Si Muller et Lussi Borer (2018) mettent en lumière un processus de renormalisation fictive qui peut s'opérer lors de la comparaison entre différences traces activités, le fait de laisser un espace suffisamment long entre les rencontres permet certainement aux novices de tester sur le terrain les différentes normes fictives abordées pour les reconsidérer et potentiellement les adopter. Une renormalisation effective s'opère alors et explique le fait qu'en visionnant et analysant une nouvelle vidéo, d'autres éléments apparaissent comme importants à leurs yeux.
- 83 Ainsi, le déplacement relevé au sein de notre dispositif illustre la prise en compte et l'appropriation progressive de nouvelles normes. La nature de ce déplacement, partant de l'activité de l'enseignant pour se diriger vers celles des élèves n'est pas sans rappeler les déplacements relevés dans d'autres analyses de dispositifs similaires (Gaudin, 2015). De même, l'importance pour les débutants attribuée à la difficulté à mettre les élèves au travail et à gérer la discipline en classe avant d'opérer un déplacement vers les activités des étudiants est relevée dans d'autres recherches (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023 ; Chouinard, 1999 ; Veenman, 1984).
- 84 Dès lors, il convient de ne pas attribuer les déplacements observés dans nos travaux par la seule mise en place du dispositif des CP. Les novices étant dans une année d'entrée dans le métier, un déplacement de leurs préoccupations aurait dans tous les cas été présent. Néanmoins, les rencontres espacées de plusieurs semaines ou mois ont permis non seulement de les mettre en lumière mais également de les aborder en groupe.

8.2. L'influence des normes issues du métier initial

- 85 Comme relevé dans l'exposition du contexte, les enseignants professionnels novices ont la particularité de débiter leur activité d'enseignant alors qu'ils sont déjà experts dans un autre domaine professionnel. Dès lors, ils portent une culture professionnelle et des normes du métier initial.
- 86 Si notre corpus, constitué majoritairement d'informaticiens, ne permet que difficilement d'identifier l'influence du métier d'origine dans les déplacements observés, il sera intéressant, pour de futures prises de données et recherches, d'impliquer d'autres familles de métiers.
- 87 Néanmoins, nos résultats permettent d'ores et déjà d'illustrer l'importance d'une constitution mélangée des groupes. Ainsi, les groupes de novices constitués exclusivement d'informaticiens ont moins traité la question de la matière à enseigner que les groupes mixtes. Ces résultats nous permettent d'envisager plusieurs avantages à mélanger les métiers initiaux dans les groupes. Nous en relevons principalement deux : a) le fait d'être amené à expliquer la particularité de sa matière (ou son métier) à son collègue permet au novice de conscientiser les difficultés de son métier, leur permettant d'anticiper les difficultés vécues par leurs apprentis ; b) en visualisant les vidéos d'un pair novice enseignant un autre métier que le sien, les points communs ou tensions entre les vidéos (menant aux renormalisations fictives) sont davantage axées sur les normes du métier d'enseignant que celles du métier initial partagé entre les novices.
- 88 Ces hypothèses devront être confirmées par d'autres recherches dans le futur.

8.3. Le rôle de chaque participant dans le déroulement de l'enquête

- 89 Les différents résultats mis en avant cet article illustrent le rôle important et complémentaire qu'occupe chaque participant dans le déroulement des CP. Ainsi, tour à tour, chaque novice prend la place du sujet de l'enquête et de pair. Lorsqu'ils occupent la place de sujet, ils sont davantage actifs dans les échanges, principalement en nourrissant l'enquête par des informations supplémentaires. Le pair est lui plus en retrait et tout comme le facilitateur œuvre principalement à diversifier les points de vue, ce qui ouvra à une potentielle renormalisation fictive.
- 90 Le rôle du facilitateur apparaît cependant comme central, principalement à l'approche des moments où l'enquête vit un moment important (les moments de resignification). Il laisse une place principale au sujet pour développer sa pensée avant de prendre les devants pour relancer les débats une fois la resignification exposée. La posture consistant à relever les propositions et tensions des novices pour les faire partager par le groupe est un élément déterminant au déroulement de l'enquête. Elle rappelle la comparaison faite par Paul (2022, p. 125) sur la posture d'accompagnement groupal et celui d'un chef d'orchestre, confrontant, mettant en relief les différentes musiques apportées par les musiciens, sans pour autant jouer lui-même de la musique.
- 91 Ainsi, même s'il ne partage pas lui-même une vidéo de son activité, la présence d'un facilitateur, expérimenté dans le métier d'enseignant (pour pouvoir relever les éléments importants venant des novices), formé aux techniques d'accompagnement collectif apparaît comme indispensable. Pour imaginer de tels dispositifs dans d'autres

contextes et d'autres écoles, il s'agira dès lors de s'interroger sur la façon dont ceux-ci pourraient être formés à cette tâche.

Conclusion

- 92 Notre recherche montre que le dispositif des CP répond aux besoins spécifiques des enseignants professionnels novices. En effet ceux-ci ayant débuté leur activité de manière immersive, souvent sans un réel bagage pédagogique, la création d'une norme en se basant sur leurs activités réelles, ramenées d'extrait vidéo leur permet de répondre à leurs besoins les plus immédiats sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que concluait dans un témoignage un participant de 2019 :
- 93 « Le dispositif des cafés pédagogiques, [...] m'a permis d'activement échanger avec des collègues dans la même situation et ce fut une précieuse aide tout au long de cette première année. [...] Cela m'a rassuré par rapport à mon approche sur certaines situations rencontrées en classe ou, au contraire, pour d'autres situations cela m'a permis d'explorer d'autres voies. »
- 94 Nos résultats montrent, CP après CP un déplacement des préoccupations des novices, partant des activités enseignantes pour aller vers celles des étudiants, preuve que de nouvelles normes sont progressivement adoptées.
- 95 Les novices s'appuyant sur une expérience importante dans leur métier initial portent un grand nombre de normes qu'ils doivent adapter à leur nouvel environnement. Dès lors, nos résultats laissent entrevoir un apport plus marqué lorsque les novices sont confrontés aux activités de collègues ne partageant pas leur métier initial, concourant à faire ressortir les particularités de son métier et à mieux relever les spécificités de son métier d'enseignant.
- 96 Chaque participant vient aux CP avec sa norme, son bagage, ses représentations. Le rôle du facilitateur consiste dès lors principalement à faire entrer les participants dans une enquête collaborative ainsi qu'à faire ressortir et confronter les normes pour mener à des processus de renormalisation. Sa posture d'accompagnateur, principalement visible à l'approche des moments durant lesquels les enquêtes collaboratives arrivent à un moment décisif se rapproche davantage de celle d'un enquêteur que celle d'un formateur.
- 97 Les apports du dispositif laissent à penser qu'il gagnerait à être transposé dans d'autres contextes, tels que la formation continue ou la formation à d'autres métiers. Cependant, le rôle central du facilitateur, précisé dans cet article ouvre à la question de sa formation pour être à même d'accompagner le dispositif. Ce point fera office de suite pour nos travaux de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et 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.
- Berger, M. (2017). Ce qui rend les enseignants des écoles professionnelles crédibles – SGAB SRFP. <https://sgab-srpf.ch/fr/ce-qui-rend-les-enseignants-des-ecoles-professionnelles-credibles/>
- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ? : postures et dilemmes lors de l'entretien d'accompagnement*. ESF Sciences humaines, [2023].
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Deschenaux, F. et 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* (traduit par G. Deledalle). Presse Universitaires de France.
- Engberink, A. O., Arino, M., Julia, B. et Bourrel, G. (2013). Intérêt d'une approche sémio-pragmatique peircienne pour une méthodologie analytique en recherche qualitative. *Hors série « Les Actes »*, 15, 20.
- Fassa, F. et 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.
- Gaudin, C. (2015). 2ème partie - Chapitre 9 / Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition). De Boeck.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. et Schweri, J. (2022). *Rapport de tendance - La formation professionnelle au niveau international et en Suisse - Tensions, Défis, Développement, Potentiels*. OBS HEFP Rapport de tendance 5. Zollikofen : Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP. https://www.sfuveit.swiss/sites/default/files/2022-11/Trendbericht_2022_FR.pdf

- Leblanc, S. (2016). 2ème partie – Chapitre 9 / Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (Presses Universitaires de France, p. 141-153). Presses universitaires de France, Paris.
- 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>
- Losa, S. A. et Filliettaz, L. (2019). Chapitre 12 - Négocier sa légitimité d'apprenant·e à travers les contextes de formation : exemples d'apprenti·es en formation duale. Dans *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. Seismo.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2016). 3ème partie – Chapitre 13 / L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. Dans V. L. Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 193 à 207). Presses universitaires de France.
- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2018). Chap. 4 - 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 C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 95 à 116). L'Harmattan.
- Neuhaus, O. (2019). La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? *Travail et Apprentissages*, 6(2), 11-24. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0011>
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2022). *En 2022, près de 60 % des jeunes optent pour une formation professionnelle initiale*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-89058.html>
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raison et Passions.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>

NOTES

1. Plateforme NéoPass@ction: <https://neo.ens-lyon.fr/neo>

RÉSUMÉS

Afin d'accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels en Suisse, un dispositif basé sur l'analyse de vidéos en autoconfrontation collective a été mis en place. Ce dispositif permet à chaque enseignant novice, porté par les normes qu'il a héritées de son métier précédent, de partager les traces de sa nouvelle activité d'enseignant par vidéo et de les confronter à celles ramenées par ses pairs en présence d'un facilitateur (un accompagnateur, seul expérimenté prenant part au dispositif). Les différentes rencontres ont été transcrites en verbatim et montrent un déplacement des préoccupations des novices rencontre après rencontre, partant des activités enseignantes pour aller, au fil des rencontres, vers les activités des étudiants. Les groupes constitués de novices ayant des métiers initiaux différents font de plus, plus fréquemment référence à la matière à enseigner que les groupes constitués de novices venant des mêmes métiers. Finalement, la posture du facilitateur est relevée comme centrale dans le déroulement des enquêtes collaborative, menant les novices à une renormalisation.

In order to support professional teachers entering the profession in Switzerland, a system based on the analysis of videos in collective self-confrontation has been set up. This system enables each novice teacher, guided by the standards he or she has inherited from his or her previous profession, to share video traces of his or her new teaching activity and to compare them with those brought back by his or her peers in the presence of a facilitator (a coach, the only experienced teacher taking part in the system). The meetings were transcribed verbatim and show a shift in the novices' preoccupations, meeting after meeting, from teaching activities to student activities. Groups made up of novices from different initial professions also referred more frequently to the subject to be taught than groups made up of novices from the same professions. Finally, the facilitator's stance was seen as central to the collaborative enquiry process, leading the novices to renormalize.

INDEX

Mots-clés : autoconfrontation collective, formation professionnelle, enquête collaborative, renormalisation

Keywords : group self-confrontation, professional formation, collaborative inquiry, renormalization

AUTEUR

OLIVIER NEUHAUS

HEFP (Haute École Fédérale en Formation Professionnelle)