



HAL
open science

L'analyse de pratiques comme nouvelles perspectives pour penser la pédagogie universitaire

Hervé Tribet, Julitte Huez

► **To cite this version:**

Hervé Tribet, Julitte Huez. L'analyse de pratiques comme nouvelles perspectives pour penser la pédagogie universitaire. Sébastien Chaliès; Laurent Talbot. La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?, Cépaduès éditions, 2019, 978-2-36493-722-2. hal-03064698

HAL Id: hal-03064698

<https://hal.science/hal-03064698>

Submitted on 26 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 15

L'analyse de pratiques comme nouvelles perspectives pour penser la pédagogie universitaire

Hervé TRIBET* et **Julitte HUEZ****

*Université de Toulouse III, Paul Sabatier

**Institut National Polytechnique de Toulouse

Ce texte rend compte d'une réflexion menée au sein d'une équipe de conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur de l'Université fédérale de Toulouse. Il se veut l'occasion de montrer que l'analyse de pratique permet d'envisager de nouvelles perspectives dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignants et enseignants-chercheurs⁵² (EEC) à l'université, ou dans la conception de dispositifs de formation professionnelle des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Une première partie présente le contexte singulier au sein duquel cette réflexion est menée. Une seconde partie met en perspective les liens qui sont tissés entre les approches dites « activités » et certaines orientations envisagées pour accompagner la pédagogie universitaire. Enfin, deux études illustrent cette démarche menée avec des EEC en milieu universitaire.

1. Le réseau Grappe de Toulouse : un espace singulier de réflexion sur la pédagogie universitaire

Aujourd'hui, la pédagogie universitaire est marquée par de nouveaux enjeux éducatifs. Depuis les vingt dernières années, l'accroissement des effectifs et la diversification des profils des étudiants ont contribué à transformer les formes d'apprentissage et les modalités d'enseignement à l'université (Bertrand, 2014). L'analyse de l'activité professionnelle de l'enseignant et enseignant-chercheur et les pratiques pédagogiques qu'il déploie à

⁵² Nous utiliserons l'acronyme EEC pour la suite du texte.

l'université sont progressivement devenues des objets de recherche présents dans la littérature du domaine. À titre d'exemple, de nombreuses publications montrent l'intérêt porté aux modalités pédagogiques mobilisées par les EEC pour accompagner l'apprentissage des étudiants de manière efficace (Hoffmann et Buisson, 2017 ; Poumay, 2014). Certaines études soulignent l'importance accordée par les EEC aux « styles d'apprentissages » des étudiants pour concevoir et mettre en œuvre leurs enseignements (Rousseau, Gauthier et Caron, 2018), à envisager un accompagnement personnalisé et différencié de l'activité pédagogique (Forget, 2018), comme à aménager des activités de formation favorisant les « rétroactions entre pairs » (Ion, Sanchez-Marti & Agud-Morell, 2019), ou à proposer des modalités d'apprentissage par problèmes (Martin et Padula, 2018). On retiendra essentiellement de ces travaux que les pratiques pédagogiques des EEC à l'université sont marquées autant par l'ambition de transformer leur activité d'enseignement que celle d'innover (Peraya, 2017). Certains auteurs montrent que cette évolution confirme la mutation de la « forme universitaire » (Fluckige, 2018) au sein de laquelle le modèle transmissif des savoirs semble disparaître au profit de modèles plus interactifs et outillés de la formation (Barlow & Fleischer, 2011 ; Daele et Sylvestre, 2011). C'est le cas, par exemple, des modalités pédagogiques pensées comme « hybrides » alternant des activités en présentiel et à distance (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014), ou des dispositifs centrés sur l'apprenant, telle la classe inversée souvent évoquée comme relevant des pédagogies actives (Dumont et Berthiaume, 2016).

Dans un contexte de réforme de l'université initiées par le processus de Bologne, l'apprentissage du métier d'EEC et les connaissances que ce dernier doit mobiliser et développer pour enseigner, sont de plus en plus discutés (Paivandi, 2010 ; Poteaux, 2013). L'évaluation de la performance et l'amélioration de la qualité de l'enseignement sont prégnantes (De Ketele, 2010) et invitent à valoriser les missions de l'EEC par l'aménagement de nouvelles modalités de formation initiale et continue (Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011). Pour soutenir celles-ci, les établissements d'enseignement supérieur se sont dotés de services d'appui à la pédagogie, comme les communautés d'université et d'établissements (COMUE) ou les écoles supérieures du professorat et de d'éducation (ESPE) au sein desquels s'est structurée une offre de formation qui se généralise (Bertrand, 2014 ; Cosnefroy, 2015). Depuis 2014, des conseillers pédagogiques⁵³ (CP) issus des différents établissements de l'Université fédérale de Toulouse sont structurés au sein du groupe d'appui à la pédagogie (GRAPPE) afin de coordonner leurs missions. Ces dernières visent principalement à assurer le conseil et l'accompagnement pédagogique des EEC, à alimenter une offre de formation et à conseiller l'institution dans la structuration des parcours de formation des années d'étude. Les CP du GRAPPE sont des enseignants chercheurs, des ingénieurs pédagogiques ou encore des psychopédagogues. Ils ont été principalement formés par des pairs dans le but de soutenir une culture commune fondée sur leurs expériences professionnelles. Progressivement, l'activité du groupe s'organise dans trois directions : d'abord, par une collaboration au sein de la communauté francophone des CP (BSQF⁵⁴) ou de la pédagogie universitaire (RÉNAPS'up⁵⁵, NéopassSup⁵⁶, AIPU⁵⁷) ; ensuite, par l'ouverture à des collaborations internationales portant sur l'accompagnement pédagogique et la professionnalisation des EEC (Teaching et Learning Lab du MIT de Boston, Groupe

⁵³ Nous utiliserons l'acronyme CP dans la suite du texte.

⁵⁴ Séminaire biennal qui réunit les CP de l'enseignement supérieur francophone, plus particulièrement de la Belgique, de la Suisse, du Québec et de la France.

⁵⁵ RÉNAPS'up est un réseau national visant à soutenir la transformation pédagogique à l'université.

⁵⁶ La plateforme NéopassSup a pour ambition de participer à la formation des enseignants dans le supérieur.

⁵⁷ Association Internationale de Pédagogie Universitaire

d'Aide Pédagogique de l'Université de São Paulo), et enfin par l'implication des CP dans des recherches menées en sciences de l'éducation et de la formation (Huez, 2018 ; Tribet & Chalies, 2018).

C'est dans le cadre de la construction de cette culture, et plus particulièrement de leurs pratiques de formateur d'EEC, que les CP conduisent une réflexion sur la formation professionnelle des EEC portant, d'une part, sur les modalités de développement des compétences professionnelles et, d'autre part, sur l'élaboration de dispositifs de formation professionnelle pensés et conçus à partir de postulats théoriques.

2. De nouvelles perspectives d'accompagnement à la pédagogie universitaire fondées sur une approche activité

Parmi l'ensemble des dispositifs de formation mobilisés par le réseau GRAPPE, certains CP envisagent de nouvelles articulations avec la recherche. Pour l'essentiel, ces nouvelles perspectives consistent à exploiter l'analyse de pratiques professionnelles comme support privilégié de leur activité d'accompagnement/formation auprès des EEC.

Les chercheurs en sciences de l'éducation se sont très tôt emparés de l'analyse de l'activité ou de l'action des acteurs pour mieux comprendre les processus d'intervention en formation. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, les approches centrées sur l'activité ont permis d'engager de nombreux travaux de recherches prennent appui sur la clinique de l'activité (Clot, 1999), la didactique professionnelle (Pastré, 2005) ou le cours d'action (Theureau, 2006). Ces dernières s'approprient des objets de recherche centrés sur l'analyse des pratiques professionnelles et contribuent à la production de connaissances dans le champ de l'analyse du travail. Pour l'essentiel, la visée des approches dites « activité » consiste à identifier et comprendre la signification accordée par l'acteur à sa propre activité. Elles développent pour cela des outils et méthodes permettant d'envisager la dimension holistique de l'activité de l'acteur en accordant une place centrale à l'intentionnalité et à la signification de l'expérience déployée en situation ordinaire de travail. En d'autres termes, la description de l'activité déployée par l'acteur et l'observation de ses comportements au travail contribuent significativement à la compréhension des problèmes professionnels rencontrés et permet, en retour, de l'aider à agir avec davantage d'efficacité voire d'efficience. À titre d'exemple, l'analyse de pratique des EEC à l'université permet d'accéder aux « dispositions à agir » des acteurs (Borer et Muller, 2014). Ces derniers combinent les savoirs à enseigner, dont ils sont experts, et les savoirs pour enseigner portant sur l'accompagnement des apprentissages des étudiants, comme les gestes professionnels où les règles de métier nécessaires à leur activité d'enseignement. Le plus souvent l'analyse de l'activité a pour objectif d'amener les EEC en formation à mieux comprendre leurs propres pratiques professionnelles et, en conséquence, à contribuer à leur développement professionnel (Baehler, 2015), et/ou à déployer des activités de formation qui leur permettent de se former de façon plus autonome (Jézégou, 2008). Parmi les approches adoptant une entrée activité, nombreux sont les cadres théoriques mobilisés pour développer des recherches technologiques à visée de conception (par exemple : Durand, 2008 ; Leblanc, Ria et Veyrunes, 2013 ; Mouton et Flandin, 2017). L'analyse de pratiques, usuellement exploitée au sein de ces approches théoriques, constitue un objet d'étude particulièrement heuristique pour penser les activités de formation déployées par les dispositifs de formation professionnelle et notamment à l'université.

Deux études menées dans le cadre des missions des CP de GRAPPE sont présentées en suivant. Elles soulignent le caractère heuristique de l'analyse de pratiques dans la

conception de dispositifs de formation professionnelle dans le supérieur. Une première étude menée dans le cadre d'une recherche collaborative, montre comment un dispositif de formation ancré sur l'analyse de pratique contribue à engager une activité réflexive et à éclairer les dilemmes professionnels rencontrés par les EEC. La seconde étude présentée illustre comment exploiter l'analyse de pratique au sein d'un dispositif hybride de formation professionnelle à destination des étudiants.

3. Des dispositifs de formation fondés sur l'analyse de pratique qui autorisent de nouvelles perspectives en pédagogie universitaire

3.1. Présentation du dispositif

Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) est un dispositif de formation qui vise principalement à engager les formés dans une activité réflexive basée sur l'analyse de l'expérience vécue (Conférence de consensus, 2006 ; Fumat et al., 2003). Le dispositif expérimental présenté révèle la part délibérative des pratiques et permet d'appréhender les principaux dilemmes professionnels rencontrés par les EEC. Il est aussi l'occasion d'engager une réflexion sur l'identité professionnelle pour et par les EEC dans le supérieur.

Quatre EEC volontaires appartenant à trois écoles d'ingénieurs différentes ont suivi le dispositif GEASE animé par deux CP de Toulouse-INP⁵⁸. Les EEC ont suivi la même formation à la pédagogie lors de leur prise de fonction de maître de conférences. Ils entrent dans leur deuxième année d'exercice lorsque le GEASE débute avec trois séances de deux heures chacune, fixées à environ six semaines d'intervalle. À l'issue de ces trois séances qui constituent ici le recueil de données, la poursuite du GEASE a été sollicitée par les EEC à hauteur de quatre séances, avec une régularité plus aléatoire, du fait des emplois du temps des uns et des autres.

Un des premiers principes du dispositif est d'imposer une régularité des séances au GEASE. Par-delà, il contribue à maintenir une dynamique de groupe et donne du sens à la notion d'entraînement dont la visée est l'analyse de situation professionnelle, compétence qui demande du temps et de l'exercice. Il ne s'agit en aucun cas de la résolution de problèmes.

Dans la découverte et la prise en main du dispositif, les CP ont fait le choix d'apparaître à deux pour partager leurs points de vue et leur analyse individuelle sur le déroulement des séances. Ils animent ainsi à tour de rôle la séance pendant que l'autre observe. L'animateur est garant du cadre du dispositif, « l'entraîneur » à l'analyse, et se met progressivement en retrait pour obtenir « l'effet formation » (sic R. Etienne dans Conférence de consensus 2006). En effet, il s'agit bien qu'à l'issue de cette formation les participants disposent de cette capacité d'analyse.

La démarche du GEASE que l'on retrouve reportée classiquement dans la littérature et qui a été suivie ici repose sur 4 temps (Figure 1) :

⁵⁸ L'établissement Toulouse-INP regroupe 6 écoles d'ingénieurs

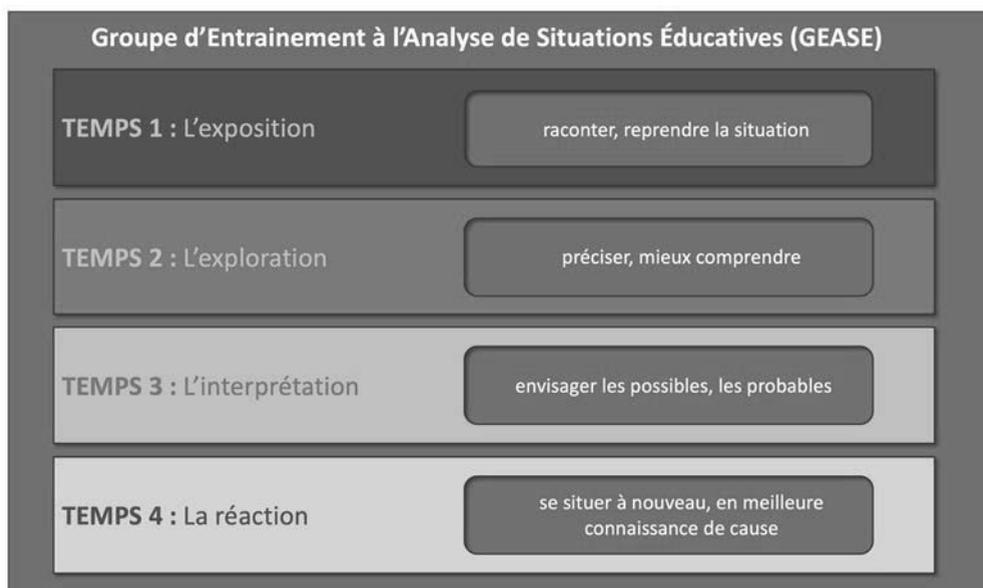


FIG 1 : Présentation des étapes du dispositif GEASE

- **Temps 1 : l'exposition** de la situation par un des membres du groupe, le narrateur, qui a été acteur ou qui est concerné par celle-ci. Il est recherché un mieux comprendre. Le récit permet de revenir sur un moment souvent ancré dans l'émotionnel. Il permet au narrateur de modifier sa façon de percevoir la situation, de se situer différemment que dans le souvenir de l'instant présent.
- **Temps 2 : l'exploration** des éléments complémentaires de compréhension de la situation sont amenés par le narrateur lors des questionnements des autres membres du groupe au narrateur.
- **Temps 3 : l'interprétation**, tandis que le narrateur est tenu au silence et à l'écoute, les autres membres du groupe formulent des hypothèses sur la situation évoquée, en suspendant tout jugement. Le narrateur est susceptible de se reconnaître dans ces hypothèses qui peuvent se faire écho, se compléter... Cette étape peut permettre de progresser dans la clarification de ce qui s'est joué dans la situation, peut permettre d'éclairer sur des éléments qui augurent à l'insu du protagoniste de la situation
- **Temps 4 : la réaction**, ce temps est alloué au narrateur, qui en meilleure connaissance de cause, redonne du sens à la situation et à sa posture dans la situation.

En fait, au fil de l'enchaînement des séances, deux autres temps viennent structurer l'activité du GEASE. Elles se décomposent entre un temps de méta-analyse en fin de séance relatif au fonctionnement du groupe lui-même, et un temps de « quoi de neuf » relatif à la séance précédente. Ce dernier permet, en regard de ce que chacun a vécu professionnellement entre deux séances, de remobiliser les analyses conduites comme d'accéder déjà à certains ajustements voire à envisager une évolution de sa pratique. Ainsi lors de la deuxième séance, un des EEC explique qu'il s'est retrouvé dans une situation très proche de celle qui avait été analysée lors de la première séance, et en conséquence, il a pu réguler son activité de façon efficace et en confiance dans le choix des actions à conduire.

3.2. Les retombées observées à l'occasion du dispositif

Le « savoir analyser » développé lors des séances de GEASE, permet de produire de la connaissance sur le métier tant pour les EEC engagés dans la formation que pour les formateurs qui les accompagnent. Plus précisément le dispositif est l'occasion de faire émerger certains dilemmes ou difficultés professionnelles rencontrés par les EEC dans l'exercice de leur métier.

Le premier dilemme professionnel qui a été révélé par le dispositif concerne la difficulté pour les EEC à articuler leur entrée dans le métier comme néo-entrant et l'objectif d'efficacité professionnelle qu'ils doivent assurer. Certains EEC du groupe décrivent des situations où ils sont en difficulté avec le contenu à enseigner pour envisager une transformation de leur pratique : « *mon cours il est prêt à 2h du matin, je botte en touche pour en plus innover* », « *je n'ai pas osé proposer du travail de groupe* ». Les échanges menés lors du GEASE, sont l'occasion de souligner leur préoccupation à innover, à prendre en main de nouvelles pratiques, en faisant référence aux pratiques auxquelles ils ont été formés lors de leur prise de fonction, telles que par exemple l'interaction avec les étudiants, l'approche par projet, le travail en groupe. La transférabilité de ce qui leur apparaît comme « bonne pratique » ou des pratiques innovantes de leur activité professionnelle constitue une difficulté importante et l'absence de cette transférabilité semble être un obstacle au sentiment d'efficacité professionnelle. Néanmoins, ces premiers échanges sont l'occasion de délimiter et comprendre les préoccupations partagées des EEC, relatives à leur maîtrise du savoir à enseigner face à leur représentation de la posture d'expert de l'enseignant. Finalement l'analyse des entretiens menés avec les acteurs fait émerger un premier dilemme professionnel. Il concerne le décalage entre la représentation du métier d'EEC, voir l'efficacité attendue de l'activité d'enseignant à l'université et les difficultés perçues par les EEC en début de carrière. Par exemple lors de son intervention, un EEC confirme : « *je ne me sens jamais assez prêt, j'ai toujours ce moment-là, il faut que je m'en sorte* ». L'activité réflexive engagée au sein du GEASE permet aux EEC de valoriser certaines activités déjà construites, et d'envisager des perspectives de transformation pour les autres. Les EEC envisagent alors qu'une pratique professionnelle efficace n'est pas nécessairement une pratique listée dans un catalogue de formation, perçue comme « bonne pratique parfaite », mais qu'elle peut aussi relever d'une situation professionnelle particulière, une pratique avec laquelle il est à l'aise. Au cours de ces échanges, l'identification et la connaissance de la pratique, avec ses potentielles imperfections deviennent acceptables et constructives. L'imperfection, sous-entendue par rapport à une expertise du métier visée, n'est plus juste perçue comme un échec, mais comme permettant une action soutenable dans une réalité de situation professionnelle complexe.

Le deuxième dilemme professionnel rencontré par les EEC concerne la difficulté à articuler l'intérêt porté à leur liberté pédagogique et l'isolement professionnel dont ils font part. Le dispositif engage aussi les EEC dans une analyse réflexive sur leur mission à l'université et révèle un deuxième dilemme entre la liberté pédagogique dont dispose l'EEC à l'université et sa difficulté à gérer son isolement dans sa pratique. La question de la liberté pédagogique laissée aux EEC dans leur pratique est ambivalente. Elle est parfois évoquée comme une difficulté à assumer et parfois comme une opportunité d'un faire différemment « *personne m'a demandé comment je faisais... je fais comme je veux...je teste* ». L'activité de ces derniers est aussi mise en tension avec l'idée de la nécessité de faire bien, « (je fais) *comme je peux* », confortant l'isolement dans lequel ils se trouvent dans leur salle de cours. Ces échanges font échos aux innovateurs silencieux (Viaud, 2015), dont les pratiques non partagées sont méconnues, non valorisées tandis que réellement empruntées de nouveauté,

contrairement aux pratiques dites « innovantes » que l'on retrouve dans certains intitulés de formation.

Le dernier dilemme professionnel concerne la posture des EEC qui sont partagés entre le statut d'enseignant et celui de chercheur : un dilemme absent des séances de GEASE. Il permet aux EEC de mener une réflexion plus introspective sur leur activité professionnelle, d'être dans une posture de compréhension, de reconsidérer les activités de leur métier les plus implicites et contribuer ainsi à développer l'estime de soi. Les formateurs quant à eux accèdent à l'expression de ce qui sous-tend l'action des EEC. Ainsi, les situations professionnelles analysées dans les séances du GEASE, mobilisent préférentiellement l'identité professionnelle de l'EEC fondée sur sa pratique d'enseignant, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que leur statut d'enseignants-chercheur les invitent à plutôt formuler des préoccupations révélatrices de l'équilibre précaire entre leurs missions d'enseignement et celles de recherche. Cependant certaines circonstances du dispositif sont l'occasion de faire apparaître ce dilemme. Elles apparaissent le plus souvent à la fin de la séance, à un moment moins formel où l'ensemble des participants au GEASE, animateurs et membres du groupe, s'organisent pour ranger la salle. On a pu relever par exemple, que l'un des EEC exprime sa satisfaction au travail en précisant qu'il « s'éclate » dans ce qu'il enseigne ce semestre, mais qu'en même temps il rencontre de difficultés à mener son activité de recherche. Il s'interroge sur les circonstances qui lui permettraient de concilier les deux activités lorsqu'il n'aura plus sa décharge d'enseignement dû à son statut de néo-entrant. Dans le même temps, ces circonstances conduisent les CP à considérer qu'il convient aujourd'hui de penser les dispositifs de formation/accompagnement comme permettant de contribuer à la construction d'une identité professionnelle des EEC non seulement dans sa dimension individuelle (le métier d'enseignant chercheur), mais aussi collective (relevant de la discipline de recherche) et institutionnelle (le laboratoire de rattachement).

3.3. La discussion du dispositif compte tenu de la littérature

L'étude présentée a permis aux CP de s'appropriier le dispositif GEASE, avec l'appui de chercheurs et des approches sous-jacentes à l'analyse de pratique. Le dispositif leur a également permis de vivre, d'élaborer et d'évaluer une nouvelle activité d'accompagnement des EEC et finalement d'envisager certaines précautions d'usage compte tenu de la littérature.

La première précaution d'usage du GEASE concerne la nature de la préparation des CP à l'animation des séances. Ces derniers ont été largement nourris par une activité de formation menée antérieurement. En effet il ne semble pas envisageable de pouvoir se lancer dans l'animation de ce type de formation, sans savoir de quoi relève l'analyse de pratiques ou sans l'avoir vécue. Ce cadrage à la fois rassurant et structurant, permet de maintenir la visée principale du dispositif, à savoir le développement de certaines compétences comme le « savoir analyser », où d'accompagner le passage de la posture de praticien à la posture de praticien réflexif (Schön, 1994). Pour ce faire, nous nous sommes efforcés de maintenir une équipe d'encadrement constituée de formateurs et de chercheurs experts de l'analyse de pratiques. Cette préoccupation du rôle d'animateur est soulignée comme particulièrement importante par Fumat et al. (2003) et, plus largement, par la diversité des dispositifs d'analyse des pratiques (conférence de consensus dédiée à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants, Conférence de consensus, 2006). La co-animation entre les CP et la collaboration avec les chercheurs, a permis d'étayer et de valoriser les conditions de mise en œuvre du GEASE et de constituer des ressources essentielles pour la préparation, la conduite et l'analyse des séances.

Un deuxième point de précaution, consiste de garder à l'esprit que le dispositif est avant tout un dispositif de formation. Ainsi, il va s'agir pour les CP de doser savamment où et quand intervenir, avec comme contrainte principale de former à analyser dans l'action, ce que Schön (1994) nomme la « réflexion-on-réflexion-in-action », visant à engager en conséquence les formés dans une activité d'entraînement de façon régulière. Par exemple, lors des discussions au sein du groupe de formation, les concepts mobilisés sont explicités, éclairés, redéfinis par les uns et les autres, voire illustrés par des exemples pour s'assurer que le groupe parle bien du même « objet ». C'est ainsi que le concept d'innovation est évoqué par deux EEC. Pour l'un, il est employé pour qualifier une de ses pratiques, alors que l'autre l'associe à une difficulté à répondre aux recommandations de l'institution. Ces discussions autour des concepts soutenant la pratique professionnelle des EEC, permettent d'engager une réflexion collective visant à mieux les définir pour se les approprier. On retrouve dans cette situation le travail sur le registre des références évoqué par Thomazet et al (2014), ou les éléments de la construction de la culture enseignante, évoquée par Paivandi (2010). Dans les échanges autour des récits qui sont faits de chaque expérience, le dispositif permet de faire émerger certaines dimensions constitutives de l'identité professionnelle. Les membres du groupe apprennent à se connaître, et s'ils se voient de prime abord comme « autre » : trajectoire professionnelle, discipline, composante, voire statut (public, privé) qui diffèrent, dans l'analyse collective de leurs pratiques professionnelles, ils en viennent à se reconnaître comme « même » : « moi aussi... », « c'est comme moi quand... ». Lors des premières séances, lorsque ces échanges semblent anodins aux membres du groupe, comme un allant de soi à n'importe quelle discussion, il peut être opportun que l'animateur puisse s'engager dans une activité de formation avec l'appui de références théoriques (Alter, 2010). Par exemple, une précaution particulière a été portée au concept d'innovation visant à préciser sa définition et mettre en exergue le processus de construction de ce savoir professionnel. De la même façon des éléments de co-développement apparus dans la formalisation des situations professionnelles ont fait l'objet d'une discussion collective (Payette, 2010). Finalement, ce dispositif, comme ceux qui permettent à une communauté de praticiens d'échanger sur les situations vécues, apparaissent comme des espaces privilégiés de liberté, encore trop rares dans l'enseignement supérieur. Ils invitent à la construction d'un savoir professionnel propre et contribue à l'élaboration de l'identité professionnelle des EEC. Ce qu'il convient de souligner, c'est que la régularité dans le temps des séances de formation leur permet de s'engager régulièrement dans l'analyse de pratique. La programmation des séances de formation toutes les six semaines devient un temps de formation attendu par l'ensemble des acteurs. Les CP prennent conscience que la régularité des séances, le travail soutenu sur le moyen terme, la continuité temporelle, mais aussi le caractère unique de ce qui va être traité dans chaque séance confère à ce dispositif de formation une cohérence intrinsèque loin des catalogues de formation à la carte usuellement proposés dans le supérieur.

Le troisième point de précaution dont il n'est pas possible de s'affranchir concerne la nécessité de penser la confidentialité des échanges menés tout au long du dispositif. Ces questions ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses discussions lors de la conférence de consensus de 2006 du fait de la nature même de ces dispositifs d'analyse de pratiques reposant sur la circulation de parole. La confidentialité des propos échangés, le respect mutuel, l'écoute bienveillante, mais aussi la présentation précise du cadre de la formation permettant l'implication des participants, constituent des principes fondamentaux de ce type de dispositif. Avec le groupe de l'étude présentée, les EEC volontaires, qui pourtant ne travaillaient pas ensemble, ont assuré une circulation de paroles de qualité. L'ensemble des auteurs de la conférence de consensus ne se positionnent pas tous de manière identique vis-à-vis de la prise de risque de participants aux dispositifs d'analyse de pratiques. Ce qui nous

amène à porter un regard particulier au déroulement de ces dispositifs, et à considérer chaque conduite de groupe comme particulière et à en faire une analyse permettant de progresser dans la compréhension de ce qui se déroule lors des séances.

4. « Hybrider » les formations : de nouvelles perspectives pour penser et concevoir des dispositifs de formation professionnelle à l'université

4.1. Présentation du dispositif

L'illustration présentée en suivant rend compte de nouvelles perspectives pour penser et concevoir un dispositif de formation professionnelle dans le supérieur. Elle vise à montrer qu'il est possible d'exploiter les modalités singulières d'un dispositif hybride de formation exploitant l'analyse de pratiques comme support de formation (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Dans ce contexte, l'hybridation des activités de formation permet aux étudiants de vivre des expériences de formation pensées comme (i) « autonomes » et à distance sur une plateforme de formation, des activités pensées (ii) « sous tutelle » en présentiel avec l'EEC, et des activités de formation (iii) « immergées » en situations aménagées au travail.

Le dispositif présenté est issu d'une recherche à visée exploratoire (Tribet et Chaliès, 2018) menée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation. Il a été pensé en exploitant certains postulats théoriques d'un programme de recherche en « anthropologie culturaliste » (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2015). Les résultats de l'étude montrent que l'hybridation des situations de formation professionnelle et les modalités d'accompagnement permis par les formateurs contribuent efficacement au développement de compétences professionnelles des formés.

Dans le cadre spécifique de l'accompagnement pédagogique des EEC du supérieur, un tel dispositif vise à montrer que l'hybridation des activités de formation représente un enjeu singulier pour envisager de nouvelles perspectives pédagogiques d'accompagnement des EEC en repensant une modalité de l'alternance des espaces de formation et des modalités d'apprentissages proposées aux étudiants.

Le dispositif a été pensé de manière à alterner six étapes successives de formation menées en alternance à distance sur une plateforme, en présentiel avec un EEC, où en contexte aménagé en situation de stage (Figure 2). Ces étapes de formation ont contribué à accompagner la construction de compétences nécessaires au conseil pédagogique d'enseignants tuteurs de stage (considérés comme les étudiants dans le dispositif) auprès d'enseignants novices. Au-delà des circonstances singulières de l'étude, le dispositif présenté montre qu'il est possible d'envisager de nouvelles modalités de formation pensées comme hybride dans le supérieur visant à accompagner le développement de compétences des étudiants.

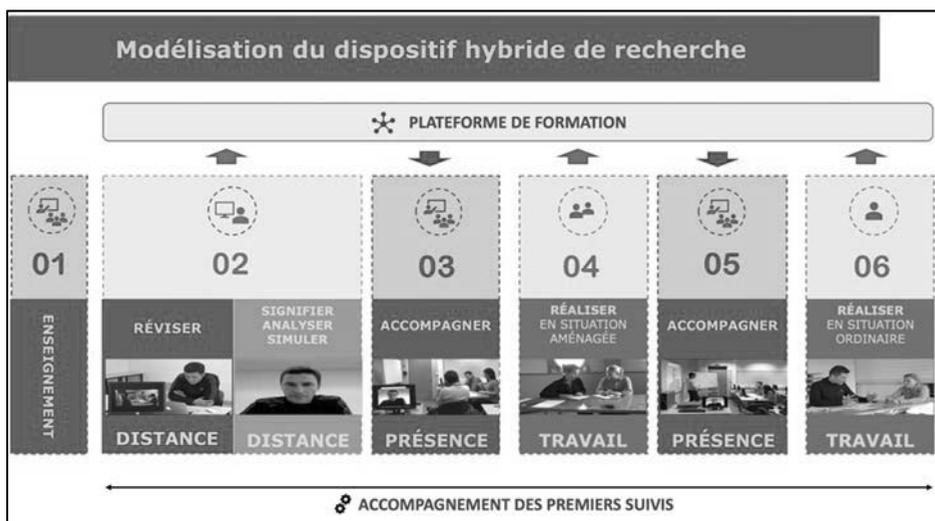


FIG 2 : Présentation des étapes de formation du dispositif hybride

- **Étape 1 – En présentiel : enseignement ostensif**

Lors de l'étape 1, l'EEC s'engage préalablement dans l'enseignement ostensif des objets de formation support de son enseignement. Pour ce faire, l'EEC présente les expériences professionnelles illustrant, sous la forme de règles de métier, chacune des activités culturellement partagées par la communauté professionnelle considérée. Dans le cas d'une formation professionnelle, l'EEC se dote d'extraits vidéo de pratique professionnelle exemplaire pour soutenir cette activité d'enseignement.

- **Étape 2 – A distance : analyse de pratiques**

Lors de l'étape 2, les activités de formation sont menées en autonomie sur une plateforme conçue à cet effet. Elles sont aménagées de manière à permettre aux étudiants de réviser l'enseignement délivré lors de l'étape 1, puis de s'engager dans la réalisation d'activités de formation, celles-ci sont structurées de façon progressive et cumulative. A cette étape les étudiants engagent leurs capacités à signifier et analyser à partir de l'expérience professionnelle enseignée, puis à simuler une expérience professionnelle. C'est là une modalité singulière du dispositif qui permet aux étudiants de réaliser une activité

professionnelle simulée du travail avant même de se retrouver confronté à la situation réelle de travail lors de leurs stages.

- **Étape 3 – En présentiel : lever les mésinterprétations**

Lors de l'étape 3, l'EEC accompagne les étudiants en présentiel à partir des traces d'activités déposées sur la plateforme. L'activité d'accompagnement de l'EEC vise ici à lever les principales mésinterprétations relatives aux objets de formation enseignés qu'il a pu constater à partir de la lecture des traces d'activité des étudiants.

- **Étape 4 – En stage : réaliser en contexte aménagé**

Lors de l'étape 4, les étudiants sont amenés à réaliser des activités de formation en situation aménagée en contexte réel de travail en stage. Lors de cette étape, les étudiants exploitent les objets de formation enseignés préalablement pour les redéployer en contexte normal de pratique. Ils doivent filmer cette première tentative et déposer cette nouvelle trace sur la plateforme.

- **Étape 5 – En présentiel : lever les mésinterprétations**

Lors de l'étape 5, une nouvelle activité d'accompagnement des apprentissages est aménagée en présentiel suite aux premières tentatives des étudiants en stage. Lors de cette étape, les EEC se saisissent des traces d'activités de l'étape précédente pour lever les nouvelles mésinterprétations.

- **Étape 6 – En stage : constater les résultats**

Enfin à l'étape 6, l'EEC place les étudiants dans une situation leur permettant de constater les apprentissages engagés en contexte ordinaire de travail. Ce n'est qu'à cette condition que les étudiants pourront finaliser leurs apprentissages.

L'articulation des différentes étapes du dispositif permet d'envisager une progressivité des activités de formation pour les étudiants. En d'autres termes, ce dispositif porte des espaces de formation pensés alternativement en présentiel, à distance ou en stage et étaye un flux d'expériences de formation favorable à la construction de compétences professionnelles. Pour les étudiants, l'hybridation du dispositif permet d'ouvrir progressivement leurs capacités à agir selon les objets de formation qui leur ont été enseignés et *in fine* contribuer efficacement à la construction de compétences professionnelles. Pour l'EEC il contribue à engager de nouvelles modalités d'accompagnement des apprentissages professionnels dans l'articulation des espaces de formation et dans l'exploitation des traces d'activités de formation des étudiants.

4.2. Les retombées observées à l'occasion du dispositif

Les résultats de l'étude soulignent que l'hybridation des activités de formation du dispositif, dont celles menées à distance concernant la simulation d'une pratique professionnelle, a permis d'accompagner de façon efficace l'ouverture progressive et cumulative de nouvelles capacités professionnelles chez les étudiants. Ces capacités ont été nourries, autant par l'enseignement ostensif des objets de formation, que par la possibilité offerte de s'engager dans des situations aménagées de la pratique professionnelle à distance puis au travail.

Pour les étudiants, les premières retombées observées lors du dispositif présenté, concernent l'aménagement et le suivi du flux d'activités de formation qui leur sont proposées. L'hybridation du dispositif a, en effet, permis un accompagnement particulièrement fécond dans le suivi de leurs apprentissages et in fine dans la construction de leurs compétences professionnelles. Les étudiants ont d'abord pu être accompagné de façon autonome et à distance sur la plateforme, notamment grâce à la possibilité offerte de réviser le temps d'enseignement où de visionner un exemple exemplaire de pratique professionnelles rendu plus accessible sous la forme d'une capsule vidéo. Ils ont pu en complément bénéficier de temps de formation en présentiel avec les EEC au cours desquels ils ont exploité les traces de leurs propres activités de formation. Des retombées sont également perceptibles dans l'exploitation des expériences enseignées tout au long du dispositif. Ces dernières apparaissent aux étudiants comme de véritables « maîtres étalons » qu'ils ont pu saisir et exploiter pour réaliser les activités de formation menées en autonomie sur la plateforme ou en situation aménagée au travail.

Pour les EEC, des retombées sont constatées dans l'exploitation des substrats de formation déposés sur la plateforme par les étudiants. Les traces d'activité ainsi collectées leur ont permis de signifier plus facilement les difficultés les plus génériques auxquelles sont confrontés les étudiants et de concevoir en conséquence des activités de formation plus adaptée en présentiel. Les résultats de l'étude soulignent néanmoins la difficulté à identifier de façon précise la nature des mésinterprétations des formés ou à accompagner de façon adéquate tous les aspects de l'expérience professionnelle enseignée préalablement.

4.3. Discussion du dispositif compte tenu de la littérature

Au regard des résultats de l'étude, il est possible d'envisager un certain nombre de points de vigilance dans l'élaboration d'un dispositif hybride de formation dans le supérieur. Ces points de vigilance concernent les choix nécessaires à conduire dans la phase de conception du dispositif. Ils concernent (i) la nature des extraits vidéo placés à disposition ou exploités par les étudiants, (ii) la nature des activités de simulation envisagées lors de différentes étapes du dispositif et enfin (iii), la nature de l'aménagement des situations de formation au travail.

La recherche réalisée nous a d'abord permis de mettre en avant une première précaution dans la sélection des extraits vidéo support du dispositif et exploités dans l'analyse de pratiques. La nature et l'agencement des différents extraits vidéo exploités au sein du dispositif doivent être respectivement choisis et pensés de sorte à permettre l'enseignement de l'expérience professionnelle initiale (Étape 1) ou pour accompagner progressivement la construction des capacités de signification, d'analyse ou de simulation de la pratique professionnelle (Étape 2). Cette précaution consiste à sélectionner des extraits vidéo qui ne soient pas trop denses sur le plan informationnel en ne présentant que les aspects les plus significatifs de l'expérience professionnelle ou de l'objet de formation retenu. Notre étude montre qu'au sein de ce type de dispositif, des extraits à visée normative semblent pouvoir se justifier comme lors de la séquence de révision, alors que des extraits plus « problématiques » et des extraits non exemplaires pourraient être proposés comme supports aux séquences d'analyse. Certaines études du domaine mettent en avant le caractère heuristique de l'analyse de pratique pour initier le travail de formation au sein d'un dispositif hybride (Faingold, 2006 ; Meyer, Bourque et Lampron, 2013). Les auteurs s'accordent en effet sur le fait qu'il est possible d'accompagner l'étalonnage des expériences professionnelles en confrontant les formés à des enregistrements vidéo leur présentant des activités typiques d'enseignement (Flandin 2015 ; Ria et Leblanc, 2011). D'autres auteurs

soulignent l'importance de l'usage des extraits vidéo pour engager les capacités à signifier et à analyser des formés (Gal-Petitfaux et Roche, 2016). Outre le fait de permettre la signification et l'analyse de pratiques professionnelles d'autrui, de nombreux travaux montrent que le visionnage de vidéos permet aux formés d'acquérir « une méthode » leur permettant d'analyser leur propre activité (Santagata & Guarino, 2011 ; Zhang et al., 2011). Des études ont ainsi montré la possibilité d'utiliser des extraits vidéo à visée « normative » (Chalies, Gaudin et Tribet, 2015 ; Yung & Yip, 2010) comme c'est le cas au sein du dispositif hybride pour les extraits supports à la révision de l'enseignement des expériences professionnelles.

Une deuxième précaution peut être relevée pour concevoir un dispositif hybride de formation. Elle concerne l'aménagement des circonstances ayant permis aux étudiants de simuler l'expérience professionnelle qui leur a été enseignée. En effet, les résultats de l'étude montrent que la progressivité des capacités engagées en amont par les étudiants à distance et en autonomie sur la plateforme leur a permis de simuler l'activité professionnelle en se nourrissant des différentes capacités antérieurement engagées au sein du dispositif. Autrement dit, les étudiants se sont appuyés sur les activités de formation de type « signification » et « analyse » des expériences enseignées et expliquées, pour s'engager dans la simulation demandée. Il semble donc possible de considérer qu'il existe un nécessaire engagement progressif et cumulatif des capacités des formés au sein des activités de formation. De la même façon c'est après avoir pu simuler l'activité professionnelle à distance que les étudiants ont pu s'engager rapidement dans les activités de formation aménagées en situation de stage. C'est à ces conditions que l'hybridation des activités de formation a permis aux étudiants de vivre des expériences multiples de formation au sein desquelles ils ont pu finalement développer des compétences professionnelles. Les résultats obtenus corroborent également les travaux ayant mis en évidence l'intérêt de la simulation de l'activité professionnelle menée lors des dispositifs de formation d'adultes (Horcik et Durand, 2011) où de ceux qui soulignent l'importance d'ancrer les formations professionnelles au plus proches à la réalité du travail (Allan, Erickson, Brookhouse & Johnson, 2010). Dans le même temps, nos résultats soulignent la difficulté à contrôler l'activité déployée par les étudiants que ce soit à distance sur la plateforme où en situation aménagée au travail. Si certaines études soulignent l'importance de la flexibilité des dispositifs hybrides (Docq, Lebrun et Smidts, 2010), d'autres insistent sur l'autonomisation nécessaire de l'engagement des étudiants (Albero, 2004), ou de l'importance d'aménager des activités de formation collaboratives pour soutenir la formation (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003).

Enfin une troisième précaution peut être relevée pour l'EEC dans son activité de conception d'un dispositif hybride. Elle concerne les conditions d'exploitation des expériences professionnelles aménagées et filmées du dispositif (étape 4). Lors de cette étape les étudiants s'engagent dans des premières tentatives du travail en situation aménagée et filment cette activité pour une exploitation ultérieure avec l'EEC (Étape 5). Il est ici important de considérer que pour l'EEC, la nature de l'aménagement de la situation de travail doit avant tout faciliter l'engagement des étudiants dans les premières tentatives en anticipant les circonstances les plus représentatives des difficultés rencontrées. Notre étude montre que l'aménagement des circonstances de formation en alternance doit être bien pensé de manière à ce que les étudiants puissent redéployer explicitement ce qui a réellement été enseigné préalablement et ne pas laisser à ces derniers la possibilité de répondre à leurs propres préoccupations professionnelles. De nombreux travaux soulignent qu'un intérêt est tout particulièrement porté au déplacement de l'environnement de formation « au plus près » des conditions réelles de travail. Les travaux de Horcik et Durand (2011) proposent, en ce sens, d'enrichir les dispositifs de formation professionnelle en

exploitant des situations aménagées du travail. Selon ces auteurs, cet aménagement consisterait à alterner aux situations usuelles de formation en présentiel, des situations de simulation à proprement parler. En rapprochant les expériences vécues en simulation, aux expériences possiblement rencontrées au travail, les formés peuvent progressivement s'essayer à des activités « encouragées » par le dispositif et plus facilement les redéployables en situation réelle de travail. Ces travaux rejoignent d'ailleurs ceux de Beckem et Watkins (2012), qui soulignent l'intérêt porté à « l'apprentissage immergé » (« immersive learning simulation ») pour le développement professionnel des étudiants. Pour minimiser les effets de l'alternance sur les parcours de formation des étudiants, des travaux proposent de « rapprocher », voire de réaliser les situations de formation dans l'espace même du travail (par exemple : Bourgeois et Durand, 2012 ; Durand, Ria et Veyrunes, 2010). Ces résultats sont enfin en accord avec d'autres travaux préconisant une alternance « intégrative » entre les séquences de formation et celles de travail (Dastugues et Chaliès, 2018) voire dans la substitution du principe de l'alternance par un principe de continuité entre ces deux types de séquences (Chaliès, 2016).

5. Conclusion

Finalement, ce chapitre interroge la pertinence de repenser les modalités d'accompagnement des EEC dans le supérieur. Il visait à souligner que c'est en aménageant des dispositifs de formation ancrés sur des postulats théoriques issus des sciences de l'éducation et de la formation qu'il était possible d'envisager de nouvelles pistes particulièrement riches pour l'activité des conseillers pédagogiques universitaires. La première contribution présentée se veut défendre l'idée que l'aménagement d'un dispositif réflexif portant sur la propre pratique professionnelle des EEC novices pouvait contribuer à construire de nouveaux savoirs et les accompagner dans le façonnage d'une identité professionnelle dans le supérieur. La seconde a permis d'illustrer comment accompagner ces derniers à penser l'aménagement de dispositifs hybrides de formation à destination des étudiants.

Les démarches de recherche présentées soulignent surtout les perspectives envisagées dans la conception de dispositifs de formation professionnelle dans le supérieur, et au-delà d'enrichir celles communément attribuées au conseil pédagogique. Elles défendent l'idée de leur nécessaire ancrage théorique et de son ouverture aux sciences de l'éducation et de la formation pour accompagner le conseil pédagogique à l'université.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5, 11-60.
- Allan, W.C., Erickson, J. L., Brookhouse, P. & Johnson, J. L. (2010). Teacher professional development through a collaborative curriculum project. An example of TPACK in maine. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 54(6), 36-43.
- Baehler, M. (2015). *Motifs d'engagement et dynamiques identitaires des étudiants en formation hybride : cinq études de cas dans le cadre du Master*. Mémoire de maîtrise, Université de Genève, 2015.
- Barlow, J. & Fleischer, S. (2011) Student absenteeism : whose responsibility ? *Education and Teaching International*, 48(3), 227-237.

- Beckem, J. M. & Watkins, M. (2012). Bringing life to learning: immersive experiential learning simulations for online and blended courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 61-70.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport ministériel, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Bourgade, J.P. (2017). Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(2), 11-20.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former les enseignants à partir des règles de métier. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p.115-136). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & Formation*, 83(3), 33-48.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : proposition théorique et pistes technologiques, *Revue Française de Pédagogie*, 193(4), 5-24.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cosnefroy, L. (2015). *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Rapport publié de l'Institut Français d'éducation. Lyon : IFE.
- Daele, A. et Sylvestre, E. (2011). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dastugues, L., et Chaliès, S. (sous presse). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (Dir.). *L'alternance "intégrative" en formation initiale des enseignants : analyse des conditions et des effets sur le développement professionnel*. Éditions Presses Universitaires de Bordeaux.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson, & A. Sentini, (dir.), *Pédagogie.net* (p.11-48). Montréal : Montréal Presses.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(1), 45-57.
- Dumont, A. et Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.

- Durand, M., Ria, L. et Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Yvon et F. Saussez (Dirs.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p.17-40). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (Dir.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p.151- 159). Bruxelles : De Boeck.
- Forget, A. (2018). *La différenciation pédagogique au service de l'égalité des acquis : de la nécessité d'anticiper les conditions de réussite des dispositifs*. Communication au colloque « quelles pratiques de différenciation pédagogique au sein du tronc commun ? ». Namur, janvier.
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2018). Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littératie numérique ? *Recherches*, 69, 71-86.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.
- Gal-Petitfaux, N. et Roche, L. (2016). L'usage de l'observation vidéo pour analyser la vision professionnelle d'étudiants en Éducation physique au début d'une formation. *Recherche & Éducation*, 15, 133-149.
- Hoffmann et Buisson, (2017, juin). *Étude de l'engagement des apprenants dans un même cours en fonction de sa modalité : présentiel vs. Vidéo*. Actes de communication du Colloque QPES. Grenoble.
- Horcik, Z. et Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation : Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, 8, 173-188.
- Huez, J., Dechy-Cabaret, O., Escrig, B., Laplanche, C. et Broussal, D. (2018, juin). *Valoriser par la référentialisation : l'exemple d'une recherche collaborative portant sur le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Communication à Université d'été de l'ADMEE Évaluer les apprentissages, les enseignements, les dispositifs de formation : Penser le continuum des recherches collaboratives aux pratiques professionnelles. Toulouse.
- Ion, G., Sanchez-Marti, A., & Agud-Morell I. (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 124-138.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16, 97-115.
- Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Dirs.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (p.63-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Lussi Borer V. et Muller A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Martin, P. et Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 34(3), 1-19.
- Meyer, F., Bourque, C. et Lampron, R. (2013). *Analyse des échanges entre enseignants en formation à distance observant des exemples de pratique sur vidéo Contexte*

- Problématique*. Communication présentée au 25ème colloque de l'ADMEE. Fribourg, Suisse.
- Mouton, J. et Flandin, S. (2017). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée activité. *Travail et Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 17(1), 149-170.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 29-42.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ». *Distances et médiations des savoirs*, 17, 1-21.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi? Comment? *Éducation & Formation*, 301, 16-34.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4, 1-15.
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 69-81). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 8(3), 6-84.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Rousseau, L., Gauthier, Y. et Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de Psychoéducation*, 47(2), 409-448.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Tribet, H. et Chaliès, S. (2018). L'aménagement des activités de formation au sein d'un dispositif hybride de formation professionnelle des enseignants. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 38, 111-129.
- Viaud, M.L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Yung, B. & Yip, V. (2010, février). *Towards a model of effective use of video for teacher professional development*. Communication présentée à l'International Seminar, Professional Reflections, National Science. Learning Centre, NewYork.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *International Journal of Research and Studies*, 27(2), 454-462.