



PRATIQUES SPONTANÉES DU QUESTIONNEMENT EN VIDÉOFORMATION : UNE ÉTUDE DE DEUX CAS EN CONTEXTES PROFESSIONNELS DIFFÉRENTS

[Vincent Alonso Vilches](#), [Dominique Verpoorten](#), [Pascal Detroz](#), [Florence Pirard](#)

Presses Universitaires de France | « [Le travail humain](#) »

2021/4 Vol. 84 | pages 321 à 347

ISSN 0041-1868

ISBN 9782130828174

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2021-4-page-321.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

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

RECHERCHES EMPIRIQUES
EMPIRICAL STUDIES

PRATIQUES SPONTANÉES DU QUESTIONNEMENT
EN VIDÉOFORMATION : UNE ÉTUDE DE DEUX
CAS EN CONTEXTES PROFESSIONNELS
DIFFÉRENTS

SPONTANEOUS QUESTIONING IN VIDEO-
ENHANCED TRAINING SITUATIONS: TWO CASE
STUDIES INVOLVING CONTRASTED CONTEXTS
OF PROFESSIONAL PRACTICE

PAR/BY VINCENT ALONSO VILCHES ¹, DOMINIQUE VERPOORTEN ²,
PASCAL DETROZ ³ & FLORENCE PIRARD ⁴

RÉSUMÉ

Cet article étudie les pratiques de questionnement qui se manifestent spontanément en vidéoformation dans deux contextes éloignés en apparence : stages en crèche et accompagnement pédagogique en enseignement universitaire. Il a pour but d'identifier le type de questionnement privilégié par des accompagnateurs et d'en comprendre leur utilisation. L'observation de trois débriefings issus de chacun de ces deux contextes fait apparaître des tendances analogues : une dominance des questions inductives et un guidage orienté vers la résolution de problème. Des autoconfrontations menées avec deux accompagnateurs sur la base des traces audiovisuelles de leur activité mettent en lumière une utilisation spécifique du questionnement, non pas tant pour s'informer au sujet de l'action réalisée par les accompagnés et visible à l'écran, que pour susciter chez ceux-ci une réflexion à visée professionnelle. Ces résultats sont discutés à la lumière des paradigmes qui président aux pratiques d'accompagnement et des conditions d'efficacité et de complémentarité des postures professionnelles. L'étude intéressera les formateurs et leurs responsables. En effet, ces pratiques spontanées

1. Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Université de Liège. v.alonso@uliege.be (auteur correspondant)

2. Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Université de Liège. d.verpoorten@uliege.be

3. Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTIfen), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Université de Liège. p.detroz@uliege.be

4. Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE), Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF), Université de Liège. florence.pirard@uliege.be

d'accompagnement étant essentielles dans le milieu de la formation, il est important de mieux en saisir les possibles limites et contradictions et de montrer comment une intervention langagière peut avoir des effets éventuellement en décalage avec les intentions visées. Les implications pour la formation professionnelle des accompagnateurs sont évoquées en conclusion.

Mots-clés : *vidéoformation, questionnement, posture professionnelle, formation professionnelle, petite enfance, enseignement supérieur.*

SUMMARY

This article investigates instances of spontaneous questioning in relation to video-enhanced counselling occurring in two contrasted contexts of vocational training: childcare internship and pedagogical guidance of higher education teachers. In both cases, a debriefing session based on the video recording of a portion of the trainee's practice takes place between the trainee and a pedagogical counsellor. Our study aims at characterizing the counsellors' questioning practices and at relating it to their professional attitudes. The study relies on two types of data. One type of data corresponds to the material gathered on the occasion of the debriefing sessions. The questions addressed to the trainee are analyzed and the pedagogical aspects targeted by the counsellor on the basis of the video recording of the trainee's practice are identified. The other type of data results from the counsellors' confrontation with the video recording of their own debriefing session with the trainee. These confrontations aim at identifying the counsellors' intentions when questioning during the debriefing. The analysis of six debriefing sessions, three in relation to childcare and three in relation to higher education, reveals similar trends regarding the counsellors' activity: they ask mostly inductive questions and they have a problem-solving approach to counselling. The analysis of the counsellors' confrontations with the recording of their own debriefing sessions outlined that the questions addressed to the trainees mainly seek to involve them in a reflection on their professional practice rather than trying to elucidate the practice such as displayed on the screen. By means of questioning, counsellors check their own interpretation of the situations they find interesting and guide the trainees according to their own concerns. Accordingly, counsellors both act as interventionists and mediators. On the one hand, their questions reveal potentially normative values implying that the counsellors' points of attention are imposed on the trainees. On the other hand, counsellors adopt a mediating posture by drawing trainees' attention to the aspects of their practice to be improved. This subsequent confrontation with their counselling activity enables the counsellors to take a step back from their counselling activity in order to perceive its complexity and limitations. The difficulties encountered during the video-enhanced counselling sessions are due to a lack of efficacy of the debriefing practices. This could be explained by misrepresentations in relation to action-oriented speech and to the video-enhanced analysis of professional practice. It could also be related to the conflicting postures of intervention and mediation adopted by counsellors.

Keywords: *video-enhanced debriefing, questioning practices, professional attitudes, vocational training, early childhood education and care, higher education.*

I. INTRODUCTION

Longtemps associé à une « nébuleuse » conceptuelle (Paul, 2009a, p. 92) et décrit comme un terme « à la mode » (Paul, 2002), car employé sans distinction dans une large gamme de pratiques et de secteurs professionnels (Paul, 2009b), l'accompagnement dans le milieu de la formation est encore perçu comme une activité opaque (Filliettaz *et al.*, 2014 ; Kunegel, 2011), caractérisée par des pratiques relevant davantage d'un art que d'un agir professionnel aux contours identifiables. Pourtant, en vertu de l'influence majeure qu'elles exercent sur la formation des novices et travailleurs débutants, les pratiques d'accompagnement professionnel nécessitent d'être mieux comprises dans leurs manifestations et leurs gestes concrets les plus emblématiques. Rendre ces pratiques intelligibles ne peut s'envisager sans une prise en compte des postures d'accompagnement (Gibbs & Coffey, 2000 ; Paquette, 2001). Un enjeu majeur réside précisément dans l'observation des manières dont ces postures se matérialisent dans des gestes précis. Le présent article contribue au développement de ce domaine d'expertise en analysant, en vidéoformation (Tripp & Rich, 2012), le geste de questionnement spontané à la lumière des postures documentées dans la littérature.

Une diversité de postures d'accompagnement

Lameul (2008, p. 89) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». En d'autres termes, dans cette approche herméneutique, la posture agit en tant que médiateur entre une intention, celle du sujet, et son geste, en vue de réaliser une activité en accord avec ses conceptions (Deschryver & Lameul, 2016). La posture désigne une « attitude située ». C'est le choix (conscient ou non) d'un agir (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) et d'une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donnés (Paul, 2004). Pour Jorro (2016, p. 5), c'est précisément « le fait d'agir avec une intention particulière » qui caractérise la posture. Dans le cas d'un accompagnement professionnel, la posture oriente le projet d'intervention de l'accompagnateur et détermine sa position dans la relation avec l'accompagné. Il y a donc une dimension interne à la posture et une dimension tangible qui se manifeste, chez l'accompagnateur, dans les gestes d'accompagnement qu'il pose pour aider l'accompagné (Deschryver & Lameul, 2016). Ces gestes peuvent être rendus intelligibles par un effort d'explicitation des savoirs d'action que l'accompagnateur mobilise en situation (Altet, 2004).

Dans le champ éducatif, l'accompagnateur peut endosser plusieurs postures qui représentent autant de logiques d'action et de pratiques d'étayages distinctes. Ces postures oscilleront entre deux paradigmes principaux : celui de l'expertise, fondé sur une logique de *contrôle*, et celui

de l'incertitude, relevant d'une logique *sémiotique* (Beckers, 2007 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Dans le paradigme de l'expertise, les pratiques d'étayage de l'accompagnateur reposeront avant tout sur sa maîtrise des savoirs de références et sa capacité à les mobiliser dans une intervention-diagnostic ciblée auprès de l'accompagné. Dans le paradigme de l'incertitude, les pratiques d'étayage reposeront davantage sur son habileté à concevoir des actions médiatrices permettant à l'accompagné de se construire grâce au sens qu'il donne à son expérience.

Ce double paradigme transparait dans la modélisation proposée par De Ketele (2014) qui associe des processus de professionnalité à des postures d'accompagnement distinctes et observables en situations d'accompagnement (De Ketele, 2014 ; De Ketele *et al.*, 2017 ; Jorro & De Ketele, 2013). Le processus de professionnalité dit *normatif* ou *managérial*, assimile le développement professionnel à la conformité de l'accompagné à des standards professionnels définis par des experts. L'accompagnateur y endosse une posture de *contrôle* dans des situations d'accompagnement caractérisées par la préexistence d'un référentiel *fixé*, c'est-à-dire de ressources préexistantes à la situation d'accompagnement et destinées à répondre aux difficultés rencontrées par l'accompagné. Le processus de professionnalité dit *émergent* se fonde, pour sa part, sur la reconnaissance des transformations vécues par l'accompagné, du sens qu'il leur attribue, de leur caractère situé et de leur capacité à se muer en des occasions d'apprentissages, de construction identitaire et de transformation de pratiques. L'accompagnateur y endosse une posture de la *reconnaissance* dans des situations d'accompagnement caractérisées par un *référentiel ouvert*, c'est-à-dire tourné vers les ressources présentes chez l'accompagné ou à partir desquelles co-construire pour répondre à des difficultés éprouvées ou soutenir des initiatives nouvelles.

Ces paradigmes se manifestent à nouveau dans la modélisation des cultures d'action éducative associées à différentes approches qualité (Pirard 2007 ; Pirard *et al.*, 2018) dans le secteur de l'éducation de la petite enfance. En effet, quand il est inscrit dans une approche de qualité *normative*, l'*accompagnement guidé* rejoint celui de l'expertise : soutien de l'accompagné dans l'appropriation et la bonne application des principes et des pratiques promues sur le lieu de travail et dans le référentiel en vigueur. Dans cette perspective, la fonction de l'accompagnateur consiste surtout à contrôler la conformité des pratiques aux critères préétablis et à les orienter de manière à réduire leurs écarts avec les attendus. Par contre, dans d'autres cultures d'action, l'accompagnement relève davantage du paradigme de l'incertitude. C'est le cas d'un *accompagnement différencié* quand l'accompagnateur centre surtout son action sur le soutien de l'accompagné dans son développement personnel, son cheminement singulier, se gardant d'interférer avec la recherche de résultats, mais autorisant une redéfinition des critères de qualité considérés comme évolutifs et toujours perfectibles dans une quête en devenir. C'est aussi le cas d'un *accompagnement interactif* où accompagnateur et accompagné s'engagent ensemble dans une analyse des pratiques en fonction de critères en partie prédéfinis, mais aussi co-construits, visant la transformation conjointe des actions, des acteurs et de leur environnement. Cette transformation

conjointe qui ouvre le champ des possibles concerne tant l'accompagné que l'accompagnateur, susceptibles de tirer des bénéfices réciproques de l'action commune sans que son orientation ne puisse être entièrement prédéfinie.

Ces paradigmes se retrouvent enfin en filigrane du modèle de Vial et Caparros-Mencacci (2007) qui conceptualise, pour les accompagnateurs des professionnels de l'éducation, deux postures d'accompagnement en fonction du type de problème à traiter. Pour les auteurs, la posture de *guidage* se caractérise par un but formellement fixé en amont de la relation avec l'accompagnateur, et où le rôle de ce dernier consiste à guider l'accompagné par un système de contraintes en extériorité. Il cible *le changement d'un état à un autre*, par un processus de problématisation visant à résoudre un problème rencontré par l'accompagné. Ces problèmes à résoudre trouvent une solution dans les savoirs et les prescriptions qui visent à les supprimer. La posture *d'accompagnement* quant à elle se caractérise par un cheminement commun parcouru par l'accompagné et l'accompagnateur au travers d'un processus d'étayage co-construit entre les deux acteurs en présence. Dans ce cas de figure, le processus de problématisation consiste à *élucider* le problème, c'est-à-dire à le construire avec l'accompagné par le questionnement, pour le lui rendre le plus *habitable* possible. Ce type d'élucidation trouve ses ressources chez l'accompagné et oblige l'accompagnateur à agir sans référents autres que ceux que l'accompagné lui communique.

I.1. PRATIQUES DU QUESTIONNEMENT, UN GESTE CLÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT

La pratique de questionnement joue un rôle déterminant dans la pratique d'accompagnement. Elle a donné lieu à divers travaux d'observation de ses formes spontanées (Alonso Vilches & Pirard, 2016 ; Mayen & Specogna, 2005) ou structurées (Borges & Gervais, 2015 ; Lafortune, 2012 ; Vermersch, 2012).

Du côté de l'accompagné, on connaît mieux aujourd'hui comment le questionnement de l'accompagnateur peut :

- soutenir le passage d'une posture « méta » permettant une prise de distance par rapport à sa propre pratique à une posture « métaréflexion » soutenant une prise de distance sur sa propre réflexion (Guillemette & Monette, 2019) ;
- stimuler la verbalisation de la description du déroulement de l'action (Vermersch, 2006) et le décryptage de son sens (Faingold, 2005) ;
- contribuer à la conceptualisation par l'accompagné de sa propre action (Alonso Vilches & Pirard, 2016 ; Chaubet *et al.*, 2013) ;
- remédier aux difficultés rencontrées par l'accompagné dans la mise en mot de sa propre pratique (Alonso Vilches & Pirard, 2018).

Du côté de l'accompagnateur, la recherche peut se prévaloir de certains acquis. Ainsi, Vial et Caparros-Mencacci (2007) définissent une distinction fondée sur la question que l'accompagnateur pose et la réponse

qu'il en attend (Deleuze, 1968 ; Meyer, 1986). Soit il y a une « induction » question-réponse (la question formulée par l'accompagnateur comprend un indice de la réponse attendue qui est ainsi induite), soit il n'y a pas d'induction question-réponse (aucun élément de réponse n'étant donné dans la formulation de la question). Des qualifications de postures en découlent. Dans le premier cas, l'accompagnateur endosse une posture de guidage en mettant l'accompagné sur la voie de l'attendu. Dans le second, en différenciant la question de la réponse, l'accompagnateur valorise et fait place aux initiatives et alternatives qui émaneraient de l'accompagné. On voit donc s'établir un reflet de la posture dans le geste.

Dans une distinction similaire, Vermersch (2012) différencie les questions formulées dans une approche en « seconde personne », conçues, en contexte de formation, de manière à obtenir le point de vue de l'accompagné sur sa propre action, de celles formulées dans une approche en « troisième personne », visant les éléments extérieurement observables de l'expérience vécue par l'accompagné⁵. L'approche en seconde personne facilite et prend en compte l'expression du « vécu subjectif », c'est-à-dire des informations produites par l'accompagné lui-même au sujet de la situation qu'il a vécue. L'approche en seconde personne fait de l'intervention d'un tiers un catalyseur, chez le professionnel, de prises de conscience, qui seraient difficilement opérables dans une réflexion en « mode solo » (Pastré *et al.*, 2006). Elle participe activement au processus de réfléchissement, décrit par Vermersch (1994, p. 79) comme « le passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi ». En d'autres termes, le *réfléchissement*, acte essentiel d'accès à l'expérience subjective, consiste à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore. L'acte du réfléchissement désigne le passage du préréfléchi au réfléchi, c'est-à-dire le passage d'un « [...] mode de conscience vécue, préréfléchie, non loquace, anonyme, invisible au sujet qui la vit, mais accessible *a posteriori* par une saisie rétrospective, une saisie permettant la prise de conscience, le passage à la conscience réfléchie du vécu, sa représentation, son expression langagière, la présence du "Je" » (Mouchet, 2016, p. 37). La réflexion de l'acteur sur son action porte donc sur le produit du réfléchissement (Faingold, 2005 ; Vermersch, 1994), à partir des éléments verbalisables des connaissances tacites engagées dans sa propre action (Cuvillier *et al.*, 2010), c'est-à-dire des « composantes implicites qui ont déterminé [son action], notamment les prises d'indices, les critères d'évaluation lors de prises de décision, les intentions, les savoirs et savoir-faire réellement mobilisés, etc. » (Lusso & Snoeckx, 2015, p. 4).

Dans cette perspective, les dispositifs d'analyse rétrospective de l'action mobilisant l'approche en seconde personne se situent davantage du côté d'un paradigme de l'incertitude plutôt que de l'expertise (Beckers, 2007). Ils manifestent des sensibilités épistémiques tournées vers une posture de

5. Vermersch distingue l'approche en première, en seconde et en troisième personne. L'approche en première personne se caractérise par un processus individuel d'introspection ou « auto-explicitation ». Cette recherche ne développe pas cette approche dont les spécificités ne correspondent pas aux caractéristiques énoncées dans ce travail. Le lecteur intéressé par l'approche en première personne peut consulter l'article *Base de l'auto-explicitation* de Pierre Vermersch (2007) dans le numéro 69 de la revue *Expliciter*.

reconnaissance plutôt que de contrôle (De Ketele, 2014). Le type de questions posées par l'accompagnateur rend tangibles ces postures. C'est précisément le cas de la catégorisation de questions développée dans le cadre de l'entretien d'explicitation conçu par Vermersch. Cette approche discursive que l'auteur situe entre la non-directivité et le guidage (1994, p. 34), privilégiant un point de vue en seconde personne centré sur la verbalisation de l'action, offre à l'accompagné la liberté de choisir le moment qu'il veut évoquer (non-directivité) tout en l'orientant vers la description de l'expérience vécue (guidage). Les questions ouvertes non inductives (QONI) et les questions inductives (QI) outillent l'accompagnateur dans le guidage de l'accompagné vers des aspects du vécu qu'il a évoqués (Vermersch, 2012). Généralement rattaché à une posture normative, le guidage désigne, dans ce cas précis, l'utilisation du questionnement dans le but de provoquer un mouvement des informations satellites de l'action vers la dimension procédurale de l'action.

Spontanément mobilisées pour informer au sujet de l'action, les informations satellites – éléments intentionnels de buts/intentions/objectifs (Figure 1, Case B), éléments de description de contexte (Figure 1, Case C), éléments de savoirs de référence (Figure 1, Case D), éléments de rationalisation/justification/jugement (Figure 1, Case E) – offrent peu de prise à une compréhension fine de l'action réelle et se révèlent concurrentes aux verbalisations de la dimension procédurale de l'action (Figure 1, Case A), à savoir le détail « de ses actions effectives, de leur enchaînement, de leur succession, de l'articulation entre prises d'information et opérations de réalisation » (Vermersch, 2006, p. 44).

	C. CONTEXTE	
	Circonstances Environnement	
D. DÉCLARATIF	A. PROCÉDURAL	B. INTENTIONNEL
Savoirs théoriques Savoirs procéduraux formalisés : consignes, savoirs réglementaires	Savoirs pratiques Déroulement des actions élémentaires Actions mentales, matérielles, matérialisées	Buts et sous buts Finalités Intentions Motifs
	E. JUGEMENT	
	Évaluations subjectives Opinions et commentaires Croyances	

Figure 1. Les 5 types d'informations satellites (IS) de l'action identifiés par Vermersch (2006, p. 45).

Figure 1. The 5 facets of the concept of action identified by Vermersch (2006, p. 45).

Ce mouvement informationnel depuis les informations satellites de l'action vers la dimension procédurale de l'action est permis par l'emploi des QONI. Les QONI pointent certes un moment spécifique mais n'en désignent pas le contenu d'expérience : « Là (moment spécifié), à quoi

faisiez-vous attention (n'orienter pas le contenu de l'expérience) ? ». L'utilisation des QONI soutient l'expression du vécu subjectif de l'accompagné (exemple : « Par quoi aviez-vous commencé ? ») et permet de recueillir les informations prises en compte en situation par l'accompagné pour agir : « comment savez-vous que ? À quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que ? » (Faingold, 2005) ainsi que de « [...] fragmenter la description et favoriser l'explicitation d'un nouveau sens » (Vermersch, 2004, p. 78).

Fragmenter consiste à formuler une question ouverte à partir du verbe exprimé par l'accompagné mais recouvrant une trop grande généralité : « En quoi consiste le fait de... ? ».

Ce mouvement informationnel se pratique selon deux modes opératoires. Le premier se déploie à partir de la dimension procédurale de l'action (exemple : « et quand tu fais ça... ») vers les informations satellites de l'action dans ses quatre dimensions (exemple : « ... qu'est-ce que tu cherches ? » pour le guidage vers les informations satellites de but, Figure 1, case B). Le second part des informations satellites de l'action (exemple : « quand tu es là et qu'il se passe cela, et qu'il (*autrui*) fait cela... ») vers la dimension procédurale de l'action (exemple : « ... toi, qu'est-ce que tu fais ? »). En se centrant ainsi sur les savoirs pratiques en actes, en faisant expliciter le déroulement de l'action tel que vécu par celui qui l'a accomplie (Vermersch, 2004), l'accompagnateur accroit, la probabilité, pour l'accompagné, de prendre conscience des éléments implicites de son action, qu'ils soient matériels (exemple : se déplacer) ou mentaux (exemple : penser que, décider).

Les questions inductives (QI), proscrites dans une posture de reconnaissance, mentionnent, quant à elles, explicitement un contenu de l'expérience dans leur formulation, faisant apparaître les points d'attention de l'accompagnateur et suggérant des pistes de réponses (exemple : « Vous vous adressez aux étudiants, c'est difficile ? »). Dans ces cas, l'induction du contenu d'expérience, plutôt que de générer des verbalisations du vécu de l'action, génère des informations de l'action en lien avec une réalité nommée par l'accompagnateur.

Le tableau 1 ordonne l'ensemble des éléments évoqués dans cette introduction : les deux paradigmes de l'accompagnement, les postures découlant de ceux-ci, telles que définies dans des vocabulaires différents mais dans une convergence conceptuelle par les différents auteurs cités et les modalités de questionnement correspondantes. Sans constituer une liste exhaustive, ces logiques d'interactions montrent différentes manières de concevoir la professionnalité, son développement et la place qu'occupe chacun des acteurs dans les moments propices à la construction d'apprentissages professionnels.

Généralement, le questionnement tel que formalisé dans le cadre de l'entretien d'explicitation se veut un outil pour les métiers impliquant la réalisation de retour rétrospectif de l'action. Dans les contextes où il s'emploie, les accompagnateurs sont sensibilisés ou formés à ces techniques de questionnement et conscients des postures qu'elles induisent. Il est important de noter en ce point que la présente étude fait de la catégorisation de questions conçue par Vermersch un emploi original

TABLEAU 1. 5 caractéristiques respectives des paradigmes de l'expertise et de l'incertitude.

TABLE 1. 5 characteristics of the expertise and uncertainty paradigms.

	Paradigme de l'expertise (Saint-Arnaud, 2001)	Paradigme de l'incertitude (Saint-Arnaud, 2001)
Types de questions (Vermersch, 1994)	Question inductive	Question ouverte non inductive
Points de vue (Vermersch, 1994)	Troisième personne	Deuxième personne
Processus de professionnalité (De Ketele, 2014)	Managérial ou normatif	Émergent
Postures (Jorro & De Ketele, 2013) (Vial & Caparros-Mencacci, 2007)	Guidage Contrôle	Accompagnement Reconnaissance
Cultures d'action éducative (Pirard, 2007 ; Pirard <i>et al.</i> , 2018)	Accompagnement guidé	Accompagnement différencié Accompagnement interactif

comme outil de recherche et non, de formation, comme initialement conçu. La distinction QI/QONI ainsi que la classification des types d'information satellite sert ici à caractériser les pratiques spontanées de questionnement d'accompagnateurs, non instruits de techniques d'entretien quelconques, et ce dans deux contextes professionnels différents. Il ne s'agit donc pas de les introduire ou de les conformer à une démarche formalisée mais, de façon plus circonscrite, d'exploiter des notions issues d'une approche définie pour caractériser, dans un apport à la recherche, le geste emblématique spontané de questionnement, mieux le comprendre et dégager d'éventuelles pistes d'amélioration et de formation.

Les questions de recherche qui guident le travail sont :

- À quel type de questionnement les accompagnateurs recourent-ils spontanément ? Pour répondre, un recensement et une qualification systématiques des questions émises pendant l'entretien d'autoconfrontation 1 (AC1) seront opérés ;
- Quelles sont les intentions qui sous-tendent les pratiques de questionnement ou, exprimé à la lumière de la proposition de Vermersch, quels sont les objets visés par ce questionnement (action / informations satellites) ? Pour répondre, une analyse des discours tenus au cours de l'entretien d'autoconfrontation 2 (AC2) entre les accompagnateurs et le chercheur dégagera les intentions sous-jacentes aux questionnements.

II. MÉTHODOLOGIE

La présente recherche a été conduite en Belgique francophone, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Les contextes de l'accueil de

la petite enfance et celui de l'enseignement universitaire ont été abordés avec le même dispositif engageant des accompagnateurs et des accompagnés dans une analyse rétrospective de l'activité.

II.1. LE DISPOSITIF

Les pratiques de questionnement étudiées ici sont celles qui se déploient dans des entretiens basés sur des vidéos au sein d'un dispositif séquentiel en trois temps distincts (Figure 2) :

- Temps 1 (T1) : rencontre accompagnateur/accompagné débouchant sur une initiative pédagogique à mettre en œuvre en contexte professionnel ;
- Temps 2 (T2) : enregistrement audiovisuel en classe de la mise en place de l'initiative concertée au T1 ;
- Temps 3 (T3) : accompagnateur et accompagné réalisent un débriefing (AC1) sur base des captations (1 à 8 min) de terrain (T2) mises à leur disposition par le chercheur et montrant l'initiative pédagogique. Ce débriefing est entièrement filmé.

T1 est vécu une fois. T2 et T3 sont vécus trois fois. Chacun des binômes se voit donc 4 fois en tout, chacun des deux accompagnés bénéficiant de trois rencontres avec leur accompagnateur autour des séquences vidéo de leur pratique réelle (AC1).

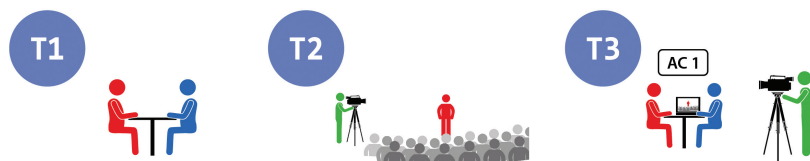


Figure 2. Dispositif de vidéoformation (rouge = accompagné, bleu = accompagnateur, vert = chercheur) Figure 2. Video-enhanced training design (red = trainee, blue = pedagogical advisor, green = researcher)

Le recours à l'enregistrement audiovisuel de l'AC 1 (T3) remplit deux objectifs. Le premier est qu'il permet la captation dans son intégralité des AC1 et l'indexation ultérieure des deux types de questions formulées par l'accompagnateur à l'accompagné (analyse 1 – question de recherche 1). Le second est qu'il constitue le support à un entretien d'autoconfrontation systématiquement conduit par le chercheur avec l'accompagnateur (AC2), entièrement filmé, pour les moments du débriefing qui donnent à voir le recours du questionnement par l'accompagnateur lors de l'AC1 (analyse 2 – question de recherche 2). Préalablement à chacun des trois entretiens d'autoconfrontation (AC2), le chercheur a visionné la captation AC1 du T3 afin d'y faire le relevé systématique des questions posées par les accompagnateurs à l'occasion d'un arrêt sur image. Ce relevé est

instructif en lui-même pour déterminer quelle place les accompagnateurs allouent aux QI et QONI (analyse 1) dans la vidéoformation. Mais, pour ne pas réduire le questionnement à une catégorie de comportements extérieurement observables (Leplat, 1992), l'enregistrement audiovisuel, qui constitue la trace de l'activité des accompagnateurs, permet au chercheur de les confronter à des séquences spécifiées de leur pratique de questionnement tout en bénéficiant de la possibilité de revoir ces séquences et d'approfondir le caractère dynamique de l'action (Theureau, 2010). Dans cette méthodologie, la vidéo « offre une possibilité de verbalisation de l'action au fur et à mesure de son déroulement puisqu'[elle] le retrace : ainsi, l'acteur peut conduire le chercheur vers – et partager avec ce dernier – ce qui fait sens pour lui dans la dynamique d'un moment » (Rix-Lièvre, 2010, p. 8).

Au cours des AC2, le chercheur use lui-même de questions ouvertes non inductives centrées sur la dimension procédurale de l'action et les intentions sous-jacentes au geste de questionnement : « Que faites-vous à ce moment-là ? Que cherchez-vous à faire à ce moment précis lorsque vous posez cette question ? ». Ces questions ont pour but de comprendre les finalités du questionnement spontané tel que pratiqué dans les situations professionnelles visionnées. Les autoconfrontations sont intégralement filmées, retranscrites et soumises à une analyse de contenu. Cette analyse de contenu est rendue possible par la complémentarité entre les traces matérielles de l'activité des accompagnateurs et la verbalisation de leur propre action (Rix-Lièvre & Lièvre, 2012). Concrètement, les deux études de cas (question de recherche 2 - analyse 2) décrivent le déroulement des interactions survenues en AC1, croisé aux verbatims de l'accompagnateur issus de l'AC2 au sujet de son autoconfrontation avec l'accompagné (AC1).

Les participants sont avertis du caractère expérimental de la démarche de recherche à laquelle ils participent⁶, démarche incorporée en toute transparence aux pratiques de formation/accompagnement, à l'université et dans les crèches. En effet, le stage en crèche est un passage obligé de la formation et il implique une interrogation sur sa pratique, facilitée par un maître de stage. À l'université, le dispositif s'inscrit dans un parcours de formation obligatoire qui comprend des formations traditionnelles et des formes d'accompagnement individualisé avec un conseiller pédagogique. Dans les deux cas, le dispositif de vidéoformation se fonde sur des situations de travail réelles (Rosaen *et al.*, 2008) et prolonge les pratiques d'accompagnement existantes dans les deux contextes.

6. Les débriefings (T3) commencent systématiquement par la présentation par le chercheur au binôme du cadre dans lequel ils se déroulent : « Pour réaliser ce débriefing, qui participe d'une recherche pédagogique, je vous propose l'enregistrement de la régulation mise en œuvre par madame/monsieur X. Je vous invite tous deux à réaliser un arrêt sur image aux moments de l'extrait vidéo que vous voudriez commenter, c'est-à-dire des moments qui font sens de votre point de vue, qui vous interpellent, pour lesquels vous désirez obtenir des précisions ou en donner. Le débriefing dure 1h00. ».

II.2. DOMAINES ET BINÔMES ACCOMPAGNATRICES/ ACCOMPAGNÉS

L'étude se concentre sur les interactions au sein d'un binôme A, formé d'une accompagnatrice conseillère pédagogique et d'un enseignant universitaire, et d'un binôme B, composé d'une « accompagnatrice puéricultrice » (appellation en Belgique. En France : « auxiliaire de la petite enfance ») et d'une stagiaire dans le domaine de la petite enfance. Travailler sur deux métiers de l'interaction humaine (conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur / puéricultrice) apparemment très différents est un choix assumé qui permet à une étude à visée compréhensive de s'adjoindre une dimension comparative, ouvrant à une fertilisation croisée des observations intra- et inter-domaines.

Dans le binôme A, l'accompagnatrice a 46 ans et 15 ans d'expérience dans le conseil pédagogique. L'accompagné a 34 ans et 5 ans d'ancienneté en tant qu'assistant affecté à des cours de sciences appliquées. Le métier de conseiller pédagogique en enseignement supérieur se caractérise par une absence de formation initiale au profit d'une formation par l'expérience et une formation continue (Pelpel, 2002). Les trois AC1 du binôme A concernent des situations académiques dans lesquelles l'accompagné conduit des séances de remédiation pour une quinzaine d'étudiants issus d'un bachelier en sciences appliquées. Ces séances de remédiation consistent en la correction d'exercices préparés en amont par les étudiants présents.

Dans le binôme B, l'accompagnatrice a 38 ans et 18 ans d'expérience en tant que puéricultrice. La stagiaire en puériculture a 17 ans et est en avant-dernière année de formation. En Fédération Wallonie-Bruxelles (partie francophone de la Belgique), le certificat de qualification de puériculteur/puéricultrice est délivré aux étudiants titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur professionnel et ayant réussi l'épreuve de qualification de puériculteur/puéricultrice qui intègre les acquis des cours et des stages (minimum 1000 heures) sur les trois dernières années de formation. Dans ce contexte professionnel, aucun titre pédagogique n'est requis pour endosser le rôle de tuteur, mais depuis 2004, un accompagnement collectif et des formations continues sont possibles (Pirard *et al.*, 2019). Les trois AC 1 du binôme B concernent des activités éducatives conduites par la stagiaire, soit avec des groupes de quatre à six enfants, soit auprès d'un seul enfant selon les activités. Ces activités se répartissent entre des situations de jeux, des situations de repas ou des situations de soins.

Dans ces binômes, les deux accompagnatrices ne sont pas formées aux techniques d'entretien, ni à de quelconques autres pratiques de questionnement, à l'image de la grande majorité de leurs pairs en FWB. Leur profil est donc représentatif de chacune des deux professions considérées et permet l'étude des pratiques spontanées de questionnement par l'observation d'échanges non façonnés par un modèle particulier.

En accord avec les exigences éthiques de la recherche, les participants sont tous volontaires et ont donné leur accord éclairé pour participer à

une étude portant sur les échanges accompagnateur/accompagné lors de débriefings en vidéoformation.

III. RÉSULTATS

Cette section rend compte des tendances dans le questionnement (Question de recherche 1), obtenues par le recensement et la caractérisation des QI/QONI/informations satellites visées. Elle détaille ensuite les intentions sous-jacentes aux questionnements (Question de recherche 2) et fournit en illustration l'analyse de deux extraits significatifs de situation de débriefing.

III.1. RÉSULTAT 1 – UNE DOMINANCE DES QI

Le relevé et la catégorisation (QI/QONI) des questions dans les six débriefings en contexte de vidéoformation (AC1) dessinent le contour des pratiques de questionnement les plus fréquentes dans chacun des domaines retenus. Ces résultats sont successivement présentés pour le contexte de l'enseignement supérieur et celui de la petite enfance.

III.1.A. QI/QONI en enseignement supérieur

L'observation des trois débriefings (T3) réalisés par le binôme A en enseignement supérieur révèle que : a) sur l'ensemble des arrêts sur image, un seul est à l'initiative de l'accompagné et b) la pratique de questionnement la plus fréquente se fait à travers des QI (Tableau 2).

	Arrêts sur image	QONI	QI
Débriefing 1	9	2	17
Débriefing 2	16	1	15
Débriefing 3	13	2	27
Total	38	5	59

Dans les trois débriefings, la mobilisation des QONI est, d'une part, inférieure au nombre d'arrêts sur image réalisés et, d'autre part, inférieure à la mobilisation par l'accompagnateur des QI. Par ailleurs, chaque arrêt sur image ne génère pas nécessairement une ou plusieurs questions (QI ou QONI) : sur 38 arrêts sur image que comptabilisent ces trois débriefings, 22 sont suivis d'au moins une question initiée par l'accompagnateur, tandis que 16 se caractérisent par l'absence de questions formulées par ce dernier.

III.1.B. QI/QONI en petite enfance

L'observation des trois débriefings (T3) réalisés par le binôme B en petite enfance révèle que : a) sur l'ensemble des arrêts sur image, un seul

est à l'initiative de l'accompagné et b) la pratique de questionnement la plus fréquente se fait à travers des QI (Tableau 3).

Les arrêts sur image lors des trois débriefings réalisés par le binôme B, dans le milieu de la petite enfance, sont intégralement à l'initiative de l'accompagnatrice. La comparaison avec les débriefings accompagnatrice – accompagnée dans la petite enfance montre la même tendance que celle observée dans l'enseignement supérieur (Tableau 3).

TABLEAU 3. Par débriefing, fréquence des arrêts sur images, des QONI et des QI dans le contexte de la petite enfance.

TABLE 3. For each debriefing, number of frozen frames, non-inductive open questions and inductive questions in the context of early childhood education and care.

	Arrêts sur image	QONI	QI
Débriefing 1	9	3	13
Débriefing 2	9	0	9
Débriefing 3	7	0	12
Total	25	3	34

La mobilisation des QONI est, ici aussi, largement inférieure au nombre d'arrêts sur image réalisés par l'accompagnatrice ainsi qu'à la mobilisation des QI. De la même manière, sur 25 arrêts sur image comptabilisés pour ces trois débriefings, 14 sont caractérisés par l'absence de questions initiées par l'accompagnatrice.

III.2. INFORMATIONS SATELLITES DE L'ACTION

III.2.A. Un questionnement centré sur le jugement et le contexte en Enseignement supérieur

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, deux types d'informations satellites sont majoritairement visés en vidéoformation (Tableau 4) :

- IS Jugement (Figure 1, case E) : les questions de l'accompagnatrice visent à obtenir le regard que porte l'accompagné sur son action. Il s'agit donc de questions qui visent l'appréciation subjective de l'accompagné sur l'action visionnée (exemples : « Comment qualifieriez-vous la réponse que vous donnez ? » / « Est-ce que c'est le temps qui est important ici ? » / « Vous les trouvez attentifs ? » / « Comment commenteriez-vous ce moment ? »).
- IS Contextuelles (Figure 1, case C) : les questions de l'accompagnatrice visent à obtenir des informations sur l'environnement d'une activité dont elle méconnaît les tenants et aboutissants précis vu sa position d'intervenante extérieure (exemples : « Ici c'est quelle partie de l'activité ? Les QCM ? » / « Cela a à voir avec l'énoncé ou l'ensemble ? » / « Donc il n'y avait pas d'autre introduction avant les explications de l'énoncé ? »).

Tableau 4. Par débriefing, nombre d'informations satellites de l'action de chaque type dans le contexte de l'enseignement supérieur.

TABLE 4. For each debriefing, number of each facet of the concept of action in the context of higher education.

	Informations satellites de l'action				
	Déclaratif (case D)	Contexte (case C)	Intentionnel (case B)	Jugement (case E)	Procédural (case A)
Débriefing 1	2	17	0	12	2
Débriefing 2	0	11	0	0	0
Débriefing 3	0	14	0	4	2
Total	2	42	0	16	4

Les autoconfrontations (AC2) avec l'accompagnatrice révèlent que le questionnement des domaines d'informations de l'action, à quelques exceptions près, n'a pas pour but premier de s'informer des domaines que le questionnement vise à priori. Cette recherche d'information ciblée dans les domaines du Contexte et du Jugement est pratiquée spontanément dans le but « de faire comprendre », « d'amener à », « de faire se rendre compte », tel que l'illustre le cas analysé (cas 1, résultat 2, voir section III.3.A). Il ressort des 3 AC2 que la visée réflexive est la motivation première du questionnement des informations satellites de l'action.

III.2.B. Un questionnement centré sur le jugement en Petite enfance

Dans le contexte de la petite enfance, ce sont les informations satellites de jugement qui sont privilégiées, sollicitant un avis de l'accompagnée sur son action (Tableau 5) : « Tu trouves ça satisfaisant ? (au sujet de l'image visible à l'écran) », « Qu'est-ce que tu en dis ? (au sujet de l'image visible à l'écran) », « Qu'est-ce que tu penses de ça (au sujet de l'image visible à l'écran) ? ». À la différence de l'enseignement supérieur, l'accompagnatrice dans la petite enfance est impliquée dans les mêmes situations professionnelles que l'accompagnée qu'elle encadre. Ceci peut sans doute expliquer le nombre relativement peu élevé d'informations satellites contextuelles.

TABLEAU 5. Par débriefing, nombre d'informations satellites de l'action de chaque type dans le contexte de la petite enfance.

TABLE 5. For each debriefing, number of each facet of the concept of action in the context of early childhood education and care.

	Informations satellites de l'action				
	Déclaratif (case D)	Contexte (case C)	Intentionnel (case B)	Jugement (case E)	Procédural (case A)
Débriefing 1	2	0	0	6	2
Débriefing 2	0	1	3	4	1
Débriefing 3	2	1	0	3	2
Total	4	2	3	13	5

Tout comme dans l'enseignement supérieur, ce travail d'identification des domaines auxquels se rattachent les informations satellites de l'action visés par la pratique spontanée de questionnement de l'accompagnatrice n'en reflète pas pour autant leurs intentions. Il apparaît que l'accompagnatrice ne questionne pas ces domaines pour s'en informer. Les trois autoconfrontations simples révèlent que questionner l'accompagnée sur les domaines d'information de l'action, celui du jugement notamment, permet à l'accompagnatrice de « lui faire voir », « de faire tilt ». Le questionnement des informations satellites répond à une motivation identique à celle observée dans l'enseignement supérieur, tournée vers l'amorce d'une réflexion sur sa pratique.

La catégorisation des questions et l'analyse des informations satellites révèle par ailleurs qu'aucune stratégie de fragmentation de la description de l'action n'a été entreprise lors des débriefings, dans les deux contextes. Dans la quasi-totalité des cas, les verbes d'action utilisés par les accompagnés recouvrent une grande généralité : « Je l'aide », « Je participe avec lui », « Je leur laisse du temps ». Concomitamment, elle met en évidence l'absence de relance pour en fragmenter la description et obtenir ainsi une compréhension fine de l'action et l'expression du vécu subjectif. Concrètement, de telles relances de fragmentation auraient pu être, pour les verbatims précités : « À ce moment-là, tu l'aides, comment fais-tu pour l'aider ? », « Tu participes avec lui, en quoi consiste ta démarche ? », « Comment leur laisses-tu le temps, à ce moment-là ? ».

III.3. RÉSULTAT 2 – LES ACCOMPAGNATEURS QUESTIONNENT POUR SUSCITER LA RÉFLEXION ET PROPOSER DES PRATIQUES ALTERNATIVES

Dans les deux contextes, la pratique spontanée de questionnement sert à susciter le travail réflexif de l'accompagné. Ce résultat est mis en évidence dans les deux extraits de situations de débriefing issus des deux secteurs, retranscrits et présentés ci-après. Les deux retranscriptions comportent la numérotation des tours de parole, systématiquement accompagnés des verbalisations des accompagnatrices issues des autoconfrontations et de leur analyse. Cette dernière identifie les informations satellites de l'action récoltées auprès de l'accompagné, les modalités de questionnement mobilisées par l'accompagnateur, et les intentions de l'accompagnateur sous-tendant ses questions. Ce travail d'analyse permet de contextualiser le questionnement de l'accompagnateur et de comprendre les conditions dans lesquelles il se réalise.

III.3.A. Étude de cas 1 – Un questionnement orienté vers l'explicitation de l'incertitude

Dans ce premier cas, le binôme A en enseignement supérieur visionne un extrait vidéo et en discute à l'aune de la régulation pédagogique élaborée lors de leur première rencontre. En T1, accompagnatrice et ensei-

gnant s'étaient accordés sur l'enjeu pédagogique qui consiste à favoriser les interactions entre l'enseignant accompagné et ses étudiants lors des séances de cours qu'il dispense. La situation retranscrite ci-dessous survient lors du troisième débriefing (AC1) conduit dans l'enseignement supérieur. L'enchaînement des interactions accompagnatrice – accompagné est celui généré au second arrêt sur image du débriefing, réalisé par l'accompagné. La situation visible à l'écran se déroule lors d'une séance de cours qui consiste en la succession de corrections d'exercices de physique.

Initiateur de ce second arrêt sur image, l'accompagné exprime d'emblée à l'accompagnatrice avoir commis une erreur de raisonnement dans la correction de l'exercice, visible à l'écran. Il précise à l'accompagnatrice que les interpellations provenant des étudiants, au sujet de la correction de l'exercice en cours, se sont avérées pertinentes, mettant à mal le raisonnement qu'il développe lors de la séance. L'accompagnatrice questionne l'accompagné au sujet de ce moment par une QI (4)⁷ « Et ce que les étudiants disaient, c'était correct ou bien ? ». L'autoconfrontation simple avec l'accompagnatrice (AC2) révèle l'intention sous-jacente à cette question : « J'essaie de lui montrer qu'explicitier parfois les choses qui sont de l'ordre de la conscience de l'erreur, du questionnement ou bien du doute, sont des choses qui font partie du processus d'apprentissage [...] ». *A priori* formulé dans le but d'obtenir une information sur le contexte du déroulement de l'action, l'accompagnatrice mobilise le questionnement non pas dans le but de se renseigner sur la situation mais avec l'intention de « montrer » à l'accompagné une alternative à sa propre action. Elle verbalise par là son intention pédagogique : déplacer chez l'accompagné une préoccupation centrée sur « la justesse avec laquelle il démontre son raisonnement aux étudiants et qu'il ne veuille pas montrer de faille » vers une préoccupation centrée sur le bénéfice pour l'apprentissage de l'étudiant d'explicitier les doutes ressentis par l'enseignant.

Les justifications de l'accompagné en AC1 sont exprimées ostensiblement : « Effectivement, ils font remarquer que, moi j'ai supposé vu qu'on parle de deux fusées, qu'on ne disait rien sur les vitesses puisqu'on supposait que c'étaient les mêmes. [...] » (5), « [...] Le problème c'est que je ne suis pas parti de la bonne (définition) » (7) au sujet de l'erreur qu'il commet dans sa correction. Ces préoccupations qui animent son action sont éloignées de celles de l'accompagnatrice qui poursuit une stratégie de relance par le questionnement. Elle formule, dans AC1, une QI suivie d'une QONI (8) : « Ils vous ont posé une question ou ils ont proposé une autre alternative ? Comment est-ce qu'ils sont intervenus pour... ? » dans le but, verbalisé en AC2, de « trouver une prise dans ce qu'il dit, qui pour moi était un peu à côté de notre propos et il me semblait qu'il y avait quelque chose à exploiter pour servir notre propos. ». La fonction du questionnement se précise et se confirme : il est mobilisé dans cette situation dans le but de favoriser chez l'accompagné l'émergence de verbalisations propices à un apport de l'accompagnatrice en lien avec l'objet de sa

7. Les nombres entre parenthèses correspondent au tour de parole d'où proviennent les verbatims associés.

demande (T1) : « je cherche des informations supplémentaires pour voir si je peux placer des informations au niveau de la qualité des interactions avec les étudiants. ». Il apparaît que les justifications exprimées par l'accompagné, centrée sur la justesse de sa correction (9) « Disons, ils n'ont pas proposé d'alternatives sur l'interprétation des symboles que je faisais. Ça, ils ont supposé que ce que je disais était juste [...] » rendent peu aisé la conduite de l'échange par l'accompagnatrice, et par là le déplacement de préoccupation visé, ce qu'elle verbalise en autoconfrontation.

L'accompagnatrice poursuit l'échange en AC1 avec une QI orientée vers la dimension procédurale de l'action (10) : « Et le fait qu'ils soulevaient cette objection-là, ça vous a fait réfléchir ou bien vous avez directement essayé de justifier ? ». La question met intentionnellement en exergue les deux préoccupations en jeu pour l'accompagnatrice dans ce débriefing : expliciter ses réflexions sur le sentiment d'un doute et justifier son point de vue par la démonstration. L'accompagnatrice verbalise en AC2 que la question est formulée dans le but « d'introduire l'idée » d'une préoccupation centrée sur l'expression du doute dans l'enseignement. La réponse de l'accompagné en AC1 (11) « J'ai plutôt essayé de justifier parce qu'il y a un argument qui m'a fait un peu douter » confirme l'accompagnatrice dans l'interprétation qu'elle a des préoccupations de l'accompagné. Elle poursuit avec la formulation d'une QI orientée également vers la dimension procédurale de l'action (12) : « Vous avez dit aux étudiants que vous doutiez ou bien ? » pour laquelle l'AC2 révèle la fonction de nature réflexive attribuée au questionnement : « Avec cette question, j'essaie de le faire construire sur le doute, parce qu'il veut construire que sur des certitudes pour le moment. ». Le questionnement sert également l'accompagnatrice en AC1 pour valider son interprétation de la situation (14) « Et vous ne vous êtes pas vraiment laissé ébranler par l'intervention des étudiants ? », dans le but d'agir, comme elle le verbalise en AC2, au moment le plus opportun pour elle et optimiser son apport (16) : « Quand j'ai des éléments qui me conviennent ou qui me suffisent pour amener les points que je veux lui faire percevoir, ben à ce moment-là j'essaie de l'amener là-bas ».

III.3.B. Étude de cas 2 – Un questionnement orienté vers la régulation des pratiques

Dans ce deuxième cas, le binôme petite enfance visionne l'extrait vidéo d'une situation de jeu orchestrée autour d'un puzzle et prise en charge par la stagiaire sans que n'ait été défini préalablement un objet d'analyse prioritaire. Elles en discutent à l'aune d'un geste du métier induit par la puéricultrice lors de leur échange en AC1 : accompagner l'autonomie de l'enfant. L'enchaînement des interactions accompagnatrice – accompagnée est celui généré au second arrêt sur image du débriefing, réalisé par l'accompagnatrice. La situation visible à l'écran est celle de l'accompagnée prenant en charge l'activité de jeu de puzzle avec des enfants.

En AC1, l'accompagnatrice initie l'arrêt sur image pour cet extrait où elle intervient au sujet de la manière dont l'accompagnée présente le puzzle aux enfants et questionne l'accompagnée sur un mode non inductif, sans mentionner le contenu de l'expérience, tout en spécifiant un moment (1) : « [...] c'est pour voir, dans l'ensemble par rapport au puzzle, la mise en place des enfants, ce que toi tu avais comme remarque. ». L'AC2 avec l'accompagnatrice permet d'identifier deux éléments nécessaires à la compréhension de ses préoccupations à l'origine de l'initiative de cette première question : « [...] j'attendais plus qu'elle réagisse sur la séquence que je lui ai montrée, au début de la séquence. » et ensuite, la représentation du sens que recouvre l'action de l'accompagnée pour l'accompagnatrice à partir exclusivement des éléments observables au visionnage de l'extrait : « Les puzzles... Pour elle, elle les défaisait, pour elle ça paraît vraiment comme un automatisme... ».

Cette première tentative opérée par l'accompagnatrice ne permet pas à l'accompagnée d'identifier en AC1 le point ou les points d'attention de son accompagnatrice. L'accompagnée semble perdue comme en témoigne sa réponse (2) : « Euh... ». L'AC2 indique pour ce moment, la prise de conscience chez l'accompagnatrice d'un décalage entre ses propres perceptions et celles de l'accompagnée et le constat que confronter l'accompagnée à son image en AC1 ne garantit pas la compréhension du problème : « je pensais qu'en regardant les images, ça allait plutôt faire « tilt », qu'elle allait le voir... parce que pour moi c'est vraiment un feu rouge, c'était un phare... ». L'AC2 permet l'expression d'une distance perçue entre les préoccupations de l'accompagnatrice et celles de l'accompagnée : « Ça ne me viendrait pas à l'idée de défaire le puzzle... c'est de laisser l'enfant autonome, mais bon voilà c'est mon côté professionnel... ». L'accompagnatrice semble prendre la mesure de la difficulté à rendre « visibles » et partagés les points d'attention qu'elle juge nécessaire à une régulation de l'action.

La confrontation à l'image de son action en AC1 ne permettant pas à l'accompagnée de se rendre compte de l'inadéquation de son action, l'accompagnatrice poursuit avec une seconde tentative qui oriente ici l'accompagnée vers sa propre activité (3) : « Si tu ne sais pas me dire, explique tes gestes, comme ça on va voir si on arrive à... tous les gestes que tu as faits depuis le début de la petite séquence [...] ». Davantage centrée sur l'action de l'accompagnée, elle favorise chez celle-ci la verbalisation de son action et le fait de rendre compte de son déroulement (4) : « J'étais près des enfants, Wilfrid a demandé euh... il avait envie que je le fasse avec lui donc euh... j'ai participé. Je l'ai fait avec Wilfrid et euh j'étais quand même près des enfants, je faisais attention ».

La verbalisation de l'action de l'accompagnée ne mentionne pas le moment précis où elle présente les puzzles aux enfants, ni celui où elle retire les pièces de leurs plateaux. En AC2, l'accompagnatrice réalise le diagnostic de l'action verbalisée : « Là ça m'a surpris, et je me suis dit que ça vient peut-être de son passé, que cela vient d'elle et qu'elle ne l'a pas vu, constaté dès le départ. ». L'objet du verbatim est central, il

démontre que l'accompagnatrice vérifie son jugement auprès de l'accompagnée, à partir de ses verbalisations de l'action. Désireuse que l'accompagnée s'en rende compte par elle-même, elle initie une troisième tentative de guidage en AC1, par l'utilisation d'une QONI centrée vers la dimension procédurale de l'action, en orientant l'attention de l'accompagnée sur un moment précis (5) : « Mais juste avant, au tout début quand je te donne les puzzles, qu'est-ce que tu fais ? ». À nouveau, l'accompagnée n'identifie pas le point d'attention de l'accompagnatrice et reste silencieuse (6). La réponse de l'accompagnatrice est sans équivoque, elle livre une interprétation sur la base d'éléments extérieurement observables à l'accompagnée et focalise l'attention de celle-ci sur la manière attendue d'accompagner l'autonomie de l'enfant dans cette situation de jeu de puzzle (7) : « Ici à Ingrid, à Carole et à Wilfrid on leur a donné leur puzzle et ils n'ont même pas eu le temps de visualiser leur puzzle entier que t'es déjà en train de leur défaire tu vois. Alors que si tu leur donnes, il y a certains à la limite, ils défont une pièce et ils la remettent, c'est aussi faire un puzzle pour eux, ils vont juste défaire la pièce et remettre la pièce, mais ils l'ont fait, c'est eux qui l'ont fait. »

L'analyse des extraits montre, dans les deux secteurs, comment les accompagnatrices usent du questionnement pour susciter une réaction chez les accompagnés. En enseignement supérieur, les données issues de l'AC 2 montrent que l'accompagnatrice emploie le questionnement pour guider l'accompagné vers un raisonnement qu'elle privilégie de son point de vue et qu'elle ambitionne de lui faire adopter. Dans cette situation, les relances de l'accompagnatrice servent davantage à « amener » l'accompagné à s'approprier une représentation de son action qui lui est extérieure qu'à en construire avec lui une qui rencontre son interprétation et ses préoccupations. En petite enfance, les données issues de l'AC2 montrent comment le questionnement se révèle dans son utilisation un moyen discursif pour induire un diagnostic pré-établi. Les questions se constituent en des tentatives d'initier chez l'accompagné une prise de distance avec une représentation du métier ou une prise de conscience des portées éducatives de sa propre action. Dans les deux secteurs et pour ces deux situations, les questions formulées par les accompagnatrices n'ont pas pour but de s'informer de l'action réalisée, mais plutôt de suggérer à l'accompagné des représentations contrastées du métier et à l'orienter vers des préoccupations professionnelles de son domaine d'exercice.

IV. DISCUSSION

L'étude se fixait pour objectif d'étudier les pratiques de questionnement qui se manifestent spontanément en vidéoformation, d'identifier les types de questionnements privilégiés par les accompagnateurs et leur visée. Deux duos accompagnés/accompagnatrices (en contexte universitaire et de crèche) ont ainsi été analysés lors de débriefings, suivis d'une autoconfrontation entre accompagnatrices et chercheurs. Les résultats

montrent que ces accompagnatrices non formées produisent majoritairement des questions inductives, orientent l'accompagné vers des commentaires de l'action qui visent à la réorienter et à faire prendre conscience des façons de faire inadéquates ; la posture est donc interventionniste et normative, plutôt en troisième personne (les accompagnatrices-observatrices infèrent à partir des comportements observables plus qu'elles ne cherchent à documenter l'expérience vécue).

Spécifiquement, la première question de recherche portait sur le recours à deux catégories de questions : les QONI et les QI. Le relevé systématique fait apparaître que les QI sont la catégorie de questions la plus représentée. Ce résultat, portant sur la forme des questions, est cohérent avec le résultat portant sur la motivation des questions (question de recherche 1) : l'utilisation des QI est justifiée par leur effet réflexif sur l'accompagné et par une volonté de réorienter l'action. L'observation de la pratique spontanée de questionnement laisse voir que la formulation de QI et leur enchaînement constituent une stratégie de relance employée par les accompagnatrices dans le but d'amorcer chez l'accompagné une prise de conscience du problème perçu. L'emploi de QI portant sur les informations satellites de l'action est un moyen pour les accompagnatrices « d'amener », « de faire voir », « de faire tilt », « de faire rendre compte » et joue un rôle dans le déplacement chez l'accompagné de ses propres préoccupations vers celles véhiculées par l'accompagnatrice. Ce deuxième résultat montre l'importance de dépasser la seule observation quantitative des types de questions formulées pour en comprendre le sens en contexte de production et de réflexion a posteriori en croisant les points de vue de l'accompagné, de l'accompagnateur et du chercheur sur les effets recherchés et les régulations possibles.

La seconde question de recherche portait sur le type d'informations visées par les questions des accompagnateurs. Sur la base d'un relevé systématique, il ressort que, dans les 6 débriefings observés, la recherche d'informations satellites de l'action guide la majorité des questions, celles orientées vers la dimension procédurale de l'action étant en portion congrue. Combinées au travail de relevé systématique des types d'information, les autoconfrontations simples avec les accompagnatrices révèlent en outre que ces informations satellites ne sont généralement pas visées pour leur valeur informative. Il apparaît qu'elles sont questionnées en majeure partie pour confirmer les accompagnatrices dans l'interprétation qu'elles se font de la situation visible à l'écran en vue d'une régulation, annoncée au préalable ou suggérée en cours de débriefing. Si la fonction de guidage fait assurément partie des postures d'accompagnement, il est naturel que des accompagnatrices non sensibilisées aux paradigmes qui les sous-tendent n'inscrivent pas résolument leurs pratiques spontanées dans ce cadre. Cependant, l'analyse des résultats nous invite à réfléchir aux manières de soutenir les accompagnateurs dans une réflexion sur l'intérêt qu'aurait une alternance plus équilibrée des types d'informations (dimension procédurale/informations satellites) et sur la mobilisation de différentes manières de questionner au service des intentions exprimées en autoconfrontation.

En relation avec les postures professionnelles indiquées dans l'introduction, dans ce processus de déplacement, on peut s'interroger sur la conscience qu'a l'accompagnateur de l'ambiguïté induite entre son geste de questionnement et la posture de médiation qu'il y associe (Jorro, 2016). L'accompagnateur questionne les dimensions de l'action et ambitionne que l'accompagné prenne conscience des éléments de la situation sur lesquels il estime qu'il y a lieu d'agir. En cela l'accompagnateur est à la fois interventionniste, sa pratique de questionnement témoigne d'une posture potentiellement normative de l'accompagnement où il opère un guidage de l'accompagné vers ses propres points d'attention, et un facilitateur, sa pratique de questionnement témoigne d'une posture de médiation dans un exercice d'identification des éléments extérieurement observables de l'activité de l'accompagné sur lesquels il désire agir.

L'observation des débriefings indique que l'analyse et la recommandation sont régulièrement associées au questionnement et matérialisent également ce « désir d'agir », toutes deux offrant des clés de compréhension et des pistes d'alternatives. Il ressort des observations faites sur les orientations et les catégories de questions une pratique de débriefing en vidéoformation dans laquelle l'accompagnateur participe activement à l'analyse de la situation vécue par l'accompagné sur la base d'éléments extérieurement observables tels que définis par Vermersch (2012). L'approche en troisième personne est dominante. Les résultats ont mentionné incidemment une observation non anticipée : une majorité d'arrêts sur image réalisée à l'initiative de l'accompagnateur. Cette proportion corrobore la place que prennent leurs initiatives en matière de vidéoformation. Les occurrences observées en matière d'arrêts sur image montrent qu'à une approche en troisième personne, soutenue par une forte mobilisation de QI, est associée une prépondérance de séquences vidéo spécifiées par l'accompagnatrice. Des recherches futures qui prendraient comme objet premier les agents des arrêts sur image pourraient aider à déterminer si un pouvoir d'initiative sur les arrêts sur image fait partie des caractéristiques d'une approche en troisième personne dominante.

Une autre voie de recherche ouverte par la présente étude concerne la manière dont se joue concrètement dans l'échange l'alternance des moments « action/métaréflexion », « description de l'action/décryptage du sens », « description/conceptualisation », « pratique/mise en mots ». En effet, comme le soulignent à juste titre des auteurs comme Vermersch ou Faingold, ces points de vue ne sont pas visés en même temps. Ces auteurs préconisent de commencer par une description du vécu par un acte de « réflexion » (prise de conscience de ce qui était préréfléchi) qui va être ensuite la base d'une réflexion (Vermersch, 1994 p. 80). Une approche de cette succession/imbrication, cadencée par la pratique de questionnement, fait aussi partie des enjeux de la recherche. On trouve un intérêt pour ces processus croisés chez Verpoorten *et al.* (2011), dans sa notion de « *reflection amplifiers* » qui stimule à passer d'une « *first-order activity* » à une « *second-order activity* » réflexive, se greffant sur la première, dans une temporalité qui peut être plus ou moins longue. Avec le concept de « *split-screen teaching* », Claxton (2006) attire pareillement l'attention

sur la succession et l'intrication des moments et des visées cognitives et métacognitives.

V. CONCLUSION

Le volet comparatif de l'étude met en évidence, sur base de l'analyse de 6 débriefings, que la centration sur les préoccupations de l'accompagnateur traverse indifféremment les deux secteurs d'activité retenus, suggérant que les variations contextuelles (domaine professionnel) ou personnelles (expérience, formation, identité des accompagnateurs) exercent une influence moindre que la situation de débriefing elle-même. Il met en évidence une préférence de la posture d'accompagnement, dans ces situations qui nécessitent de procéder dans le déroulement de l'échange et une période de temps réduite, à une identification de points d'attention prioritaires. Cette identification s'appuie sur les préoccupations, le plus souvent implicites, des accompagnatrices et vis-à-vis desquels la pratique de questionnement se constitue comme un outil privilégié (Mayen, 2015).

Ces contraintes pourraient expliquer en partie le primat de l'analyse en troisième personne, tel qu'observé dans les deux contextes professionnels, émanant d'un sens de la responsabilité fondé sur le court terme : répondre aux attentes immédiates de l'accompagné, perçu comme en quête d'une solution dispensée par un expert qualifié. Pour une autre partie, les difficultés, exprimées en autoconfrontation par les accompagnateurs, à guider les accompagnés témoignent d'un manque d'efficacité des postures et des gestes professionnels qu'ils posent en situation de débriefing. Ce manque d'efficacité exprimé provient soit d'une méconnaissance des statuts accordés aux verbalisations de l'action et à l'outil vidéo dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles (Flandin, 2017 ; Rix-Lièvre & Lièvre, 2012), soit de l'attribution d'intentions à des gestes professionnels pour des postures antagonistes (Guillemot, 2017).

Les décalages observés entre les verbalisations des intentions des accompagnatrices et leur geste de questionnement plaident pour une nécessaire prise de distance avec leur pratique et pour un travail sur le sens même de leur travail d'accompagnement en vidéoformation. La modélisation des paradigmes, des postures, des logiques d'action et des modes de questionnement présenté Tableau 1 peut constituer pour les professionnels un référent pour situer, de leur point de vue, le type de questionnement qu'ils pensent pratiquer et se situer par rapport aux finalités associées.

Quoiqu'ils puissent apparaître comme rompant avec des prescriptions issues des organisations et des institutions, ces décalages sont, pour les accompagnateurs des occasions de construire une réflexion sur les actions qu'ils conduisent avec leurs accompagnés, les moyens qu'ils activent et ceux qu'ils verbalisent sans pour autant les mettre en œuvre (Maubant & Piot, 2011). Le présent travail montre le potentiel des dispositifs d'analyse

rétrospective de l'action à mettre à jour ces discordances et ouvre la voie à leur exploitation en contexte de formation (Amigues, 2009). Ce processus d'élucidation, s'il est soutenu, est propice à une redéfinition du caractère réflexif que les accompagnatrices attribuent à leur pratique d'accompagnement. Sur la base de nos observations, le travail réflexif opéré en vidéoformation tend davantage vers des pratiques d'apprentissage explicite des règles du métier (Chaliès *et al.*, 2015), que vers des d'analyses de situations prenant en compte les systèmes interprétatifs et la dynamique interne des sujets (Altet, 2004). Cette prise de conscience pourrait bien, dans une perspective de professionnalisation, être cruciale pour ces accompagnatrices car elle serait le point de départ des choix mieux assumés en situations d'accompagnement et d'orientation délibérée de leurs actions en fonction d'observables clairement identifiés et de repères conceptuels formalisés. Ces derniers offriraient l'occasion aux accompagnatrices d'analyser leur propre activité, de développer une compréhension plus fine au sujet de la co-activité en jeu dans les situations de débriefing (AC1) (Vinatier, 2007) et de dépasser le caractère extérieurement observable de l'expérience du vécu subjectif de l'accompagné (Vermerisch, 2012).

Des formations proposées aux accompagnateurs pourraient ainsi être mises au service d'un élargissement du répertoire des pratiques de questionnement et de leurs visées spécifiques. La professionnalisation passerait par une appropriation affermie et réfléchie des fonctions d'investigation et d'écoute généralement attribuées aux QONI (Dugal, 2009 ; Jorro, 2016) et à la posture du paradigme de l'incertitude (Tableau 1, colonne de droite). Cet équilibrage des pratiques en vigueur permettrait peut-être alors de redéfinir les repères d'une pratique d'accompagnement permettant de faire droit aux besoins de « solutions » des accompagnés mais en inscrivant ces besoins dans une congruence avec leur identité professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Alonso Vilches, V., & Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation Permanente*, 206, 131-138.
- Alonso Vilches, V., & Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation Emploi*, 141, 27-44. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5285>
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente*, 160, 101-110.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle*, 42, 11-26. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Borges, C., & Gervais, C. (2015). L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation. *Questions Vives. Recherches en Éducation*, 24. <https://doi.org/10.4000/questions-vives.1845>

- Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue Française de Pédagogie*, 4, 5-24. <https://doi.org/10.4000/rfp.4880>
- Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2, 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Claxton, G. (2006, September 6). *Expanding the capacity to learn: A new end for education?* Opening keynote address presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, UK. <http://www.buildinglearningpower.com/wp-content/uploads/2015/09/19.pdf>
- Cuvillier, B., Canesi, G., & Pastré, P. (2010). Modélisation, faire et dire du faire pour des informaticiens engagés dans une démarche de VAE. *@tivités*, 7, 75-94. <https://doi.org/10.4000/activites.2317>
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et Formation*, 77, 73-85. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2321>
- De Ketele, J.-M., Raucant, B., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2017). L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. In A. Jorro, J.-M. De Ketele, & F. Merhan (Eds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 177-221). De Boeck.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France.
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32. <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et Formation en Éducation*, 4, 2-14. <https://journals.openedition.org/tfe/899>
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter*, 58, 1-40.
- Filliattaz, L., Rémy, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *@tivité*, 11, 22-46. <https://doi.org/10.4000/activites.288>
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J.-M. Barbier, & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 193-205). Presses Universitaires de France.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: A research agenda. *Teacher Development*, 4, 31-44. <https://doi.org/10.1080/13664530000200103>
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et Profession*, 27, 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Guillemot, V. (2017). Des textes officiels à la pratique singulière, quelle posture pour un formateur en situation d'accompagner ? Étude de cas. *Phronesis*, 6, 33-43. <https://doi.org/10.7202/1043979ar>
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32. <https://doi.org/10.4000/ripes.1131>
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et formation. In A. Jorro, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 165-174). De Boeck.

- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Presses de l'Université de Québec.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Leplat, J. (1992). L'analyse psychologique du travail. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail* (pp. 23-40). Presses Universitaires de France.
- Lusso, V. C., & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche et Formation*, 80, 33-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 44, 7-12. <https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0007>
- Mayen, P. (2015). *Le conseil en évolution professionnelle*. Éditions Raisons et Passions.
- Mayen, P., & Specogna, A. (2005). Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel. In L. Filliettaz, & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 99-113). Peeters.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique : philosophie, science et langage*. Mardaga.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40, 9-70. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0009>
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. *Distances*, 5, 7-35.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formateur d'enseignants* (pp. 175-191). De Boeck.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère, & M. Vandenbrouck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-244). Peter Lang.
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education, Volume I: Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Springer.
- Pirard, F., François, N., & Noël, S. (2019). Mise en place de dispositifs organisés de tutorat et référentialisation des pratiques dans l'accueil de l'enfance. Communication in symposium « L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance ». In N. Younès, C. Grémion, E. Slyvestre, *Actes du 31^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?*,

- (pp. 199-203). IFFP et CSE de l'Université de Lausanne. <http://hdl.handle.net/2268/231684>
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4. <https://journals.openedition.org/rac/16438>
- Rix-Lièvre, G., & Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management International/International Management/Gestión Internacional*, 16, 21-28. <https://doi.org/10.7202/1012390ar>
- Rosaen, C. L., Lundeborg, M., Cooper, M., Fritzen, A., Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59, 347-360. <https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & Formation*, 36, 17-27. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4, 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43, 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Verpoorten, D., Westera, W., & Specht, M. (2011). Reflection amplifiers in online courses: A classification framework. *Journal of Interactive Learning Research*, 22, 167-190. <https://www.learntechlib.org/primary/p/33033/>
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et Formation*, 56, 33-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.860>

Manuscrit reçu / Received : Janvier/January 2021

Accepté par /Accepted by F. Darses : Septembre/September 2021