HAL open science

Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail : un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants

Simon Flandin, Luc Ria, Patrick Picard

▶ **To cite this version:**

Simon Flandin, Luc Ria, Patrick Picard. Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail : un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants. L'activité en débat. Dialogues épistémologiques et méthodologiques sur les approches de l'activité, Jan 2015, Lille, France. 10.13140/RG.2.1.1597.2085 . hal-01147705

HAL Id: hal-01147705

https://hal.science/hal-01147705v1

Submitted on 4 May 2015

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail : un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants

Simon Flandin – UBP Clermont II – IFÉ-ENS de Lyon – Laboratoire ACTÉ (EA 4281)
Luc Ria - IFÉ-ENS de Lyon – Laboratoire ACTÉ (EA 4281)
Patrick Picard - IFÉ-ENS de Lyon – Laboratoire ECP

Résumé :
Dans la fonction publique comme dans le secteur privé, les formateurs sont fortement enjoints à investir le e-learning et les modalités hybrides de formation. Notre contribution est méthodologique et s'inscrit dans le cas, récent, de la formation continue des enseignants du 1er degré. Maitre d'œuvre de la conception d'une plateforme puis d'un parcours, notre équipe a postulé que l'hybridation pouvait faciliter l'analyse du travail à la fois pour le formateur et les formés, à condition que les dispositifs soient appropriables par ses destinataires. Cette contribution décrit le programme de recherche-conception correspondant. Les résultats nous ont permis de mieux connaitre les conditions d'appropriabilité des dispositifs par leurs destinataires, mais aussi, de façon plus générique, de l'hybridation et d'une approche-activité en formation des enseignants.

Introduction

Cette contribution rend compte de travaux récents menés dans un programme de recherche-conception en formation des enseignants, dans le cadre théorique du cours d'action (Durand, 2008). Débuté il y a une quinzaine d'années par l'étude de l'entrée dans le métier des enseignants et des moyens de l'accompagner (Durand, Ria & Flavier, 2002 ; Ria, 2001, 2006), ce programme a ensuite articulé de plus en plus systématiquement ses volets empirique et technologique, finalisé par la conception de situations de formation (Durand & Veyrunes, 2005 ; Flandin & Ria, 2014 ; Leblanc & Ria, 2014 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria & Leblanc, 2011, 2012 ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006). Cette contribution s'intéresse en particulier aux travaux menés entre 2011 et 2015, et plus précisément à ceux réalisés autour de la vidéo et du dispositif NéoPass@ction[1]. Nous en exposons quelques réalisations majeures en expliquant comment s'y articulent analyse du travail par le chercheur-concepteur, par le formateur et par l'enseignant, et en quoi cela participe du développement professionnel des acteurs.

Figure 1 : Un programme de recherche-conception en formation des enseignants

1. L'intérêt d'une entrée par les situations de travail en formation des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants est largement organisée autour des *savoirs scolaires à enseigner* et des conditions didactiques de leur transposition et transmission. Il en résulte un haut niveau de maitrise disciplinaire parmi les enseignants débutants, notamment en ce qui concerne le second degré ; pourtant l'entrée dans le métier reste souvent difficile. De nombreux travaux pointent un déficit de ce que l'on pourrait appeler des *savoirs pour enseigner,* déficit qui fait parfois vivre aux débutants un véritable « choc de la réalité ». De plus, les études menées sur les expériences typiquement vécues par ces novices rendent

[1] Plateforme de vidéoformation NéoPass@ction de l'Institut français de l'Éducation (neo.ens-lyon.fr)

compte de préoccupations majoritairement orientées vers le contrôle des élèves, la prévention des comportements déviants et l'économie de soi (notamment en éducation prioritaire) et non vers les apprentissages qui semblent parfois être un objectif hors de portée à cette étape. Les attentes de ces enseignants envers la formation sont donc la plupart du temps relatives à des trucs, des ficelles, des recettes directement applicables et qui leur permettent de solutionner une fois pour toutes ces problèmes « pédagogiques », si possible à moindre cout temporel, organisationnel et personnel. Ces attentes sont légitimes et rationnelles. Toutefois, la plupart du temps, l'écart conséquent entre les dispositions à agir des débutants et celles des experts[2] rend très difficile, voire impossible, une simple transposition de modèle. L'enjeu se situerait donc davantage dans l'accompagnement de trajectoires de développement professionnel pour une maitrise progressivement accrue des situations de travail.

Notre approche de la formation postule que l'intégration de séquences d'observation et d'analyse de ces situations de travail, prises en tant qu'objet de formation à part entière, peut contribuer significativement à une appréhension globale des problèmes que rencontrent les enseignants, à même de dépasser une sorte de dichotomie entre logiques didactique (faire apprendre) et pédagogique (faire cours, faire la classe). L'objectif est alors de les aider à agir avec efficience, c'est-à-dire à faire apprendre les élèves dans des situations vécues comme étant supportables, acceptables, viables. Cela signifie les aider à développer des dispositions combinant les savoirs à enseigner (qu'ils maitrisent généralement bien) à des savoirs pour enseigner (portant sur la nature des tâches, l'organisation et les configurations du travail, des gestes professionnels, des règles à suivre et à faire suivre, etc.) Ces savoirs pour enseigner vivent et se manifestent par le travail réel qu'il s'agit donc de donner à voir aux enseignants, mais aussi et surtout dont il faut aider à l'analyse pour eux mais aussi pour leurs formateurs.

2. La plateforme NéoPass@ction et son thème « faire parler les élèves à l'élémentaire » (2012)

À la suite des travaux précédemment évoqués sur le travail enseignant et le développement professionnel des débutants, des caractéristiques typiquement problématiques pour eux ont été dégagées (situations typiquement rencontrées, formats pédagogiques typiquement mis en œuvre, préoccupations typiquement vécues comme des dilemmes, etc.) Parmi ces situations, Ria (2009) s'est notamment intéressée à celle, archétypique (car vécue jusqu'à huit fois par jour dans le second degré), de l'entrée en classe et de la mise au travail des élèves. Les enjeux et les dispositions à agir mobilisées par les enseignants pour y répondre ont été décrits à grain très fin. Il a ainsi pu reconstruire, à partir de l'analyse d'une grande variété empirique, une variation ordonnée des dispositions à agir typiquement mobilisées dans cette situation (Ria, 2012). Documentée par des extraits vidéo de classe et d'entretiens et par des ressources textuelles, cette progression dans les degrés de maitrise de la situation par les enseignants filmés est devenue le premier thème d'un dispositif de formation en ligne : NéoPass@ction (cf. Fig.1). Les effets attendus de son utilisation sont (Ria & Leblanc, 2011 ; Flandin & Ria, 2014, p. 178) :

- une forme de déculpabilisation liée à l'explicitation sur la plateforme des difficultés typiquement rencontrées par les débutants, et à l'identification d'étapes de développement inhérentes à l'apprentissage d'un métier complexe ;
- la préfiguration de scénarios envisagés comme des possibles mais « rencontrés » de manière fictionnelle hors de l'urgence et du stress de la classe ;

[2] Ria (2006) parle à ce titre de mondes professionnels différents du novice et de l'expert.

- l'élaboration de pistes d'action par l'évaluation de la pertinence des actions mises en œuvre par d'autres, et virtuellement expérimentées par eux, pour une situation dans laquelle ils se projettent en sécurité.

D'autres thèmes ont ensuite été développés, dans le cadre du cours d'action mais aussi dans d'autres cadres de l'analyse du travail (clinique de l'activité notamment). Parmi eux, « Faire parler les élèves à l'élémentaire » propose une entrée par les formats pédagogiques. Les travaux de Veyrunes (e.g. 2011), sur lesquels ce thème est basé, montrent notamment que les formats pédagogiques ne constituent que très rarement un objet de formation des enseignants, alors qu'ils organisent largement leur travail et celui des élèves. De plus, les configurations d'activités qu'ils engendrent sont tellement connues des enseignants depuis leur propre scolarité qu'ils les ont totalement incorporées et qu'elles ne sont donc plus conscientes. Leur maitrise et leur usage à bon escient constituent de ce fait un levier de progrès majeur pour l'intervention (Veyrunes & Saury, 2009). Dans le thème NéoPass@ction, les situations documentées sont des moments où l'enseignant sollicite la parole des élèves de différentes façons, dans différents formats pédagogiques, et en fonction de différents projets didactiques. Ces situations engendrent différentes configurations de l'activité des enseignants et des élèves qui sont plus ou moins favorables à l'atteinte des objectifs que l'enseignant assigne à la situation, et que ses dispositions à agir lui permettent de traverser de façon plus ou moins viable. Les ressources visent donc à aider les enseignants en formation à instruire (et les formateurs à leur faire instruire) les problèmes rencontrés par les enseignants enregistrés en classe ou en entretien, par l'analyse du travail, de façon à élaborer (adopter, adapter, inventer), in fine, des stratégies d'intervention efficientes et compatibles avec leurs dispositions à agir.

3. Conception continuée de NéoPass@ction par l'étude de ses utilisations en situation (2013)

La conception du dispositif ne s'est pas arrêtée lors de sa mise en ligne en septembre 2010. Un an après, l'équipe a poursuivi le programme par l'étude des utilisations, pour produire de l'empirie sur la vidéoformation des enseignants mais aussi pour pouvoir améliorer la plateforme (cf. Fig. 1). Un premier recueil de données exploratoires sur ses utilisations a été effectué. Les inscrits ont été sollicités par mail pour une enquête en ligne : des questions ouvertes et fermées leur ont été proposées sur les modes d'utilisation « habituelle » ainsi que sur l'utilité et l'utilisabilité perçues de la plateforme. Ces données qualitatives et quantitatives nous ont permis de renseigner le pourquoi, le comment, la fréquence à laquelle les 522 répondants (enseignants et formateurs) utilisaient la plateforme. Quelques tendances ont pu être dégagées :

- l'intérêt principal semble résider dans l'accessibilité de vidéos de classe ayant une forte valence typique et critique du métier
- les utilisations par les formateurs sont assez diverses (en présentiel, à distance, via l'interface, via des vidéos téléchargées, en observation guidée, en observation autonome…)
- les objectifs de formation sont professionnalisants mais aussi méthodologiques (analyse de pratiques, etc.)
- les vidéos de classe sont consultées de façon prédominante au détriment des vidéos d'entretien

Ces données ont été complétées par d'autres, recueillies dans des situations plus participatives, au cours desquelles l'activité des formés a été étudiée dans divers contextes de

formation : soit de façon périphérique à des interventions du chercheur, par exemple en établissement scolaire (Ria, 2010) ou en formation de formateurs (Picard & Ria, 2011) ; soit en prenant l'activité d'utilisation des enseignants comme un objet d'une recherche à part entière, par exemple *a) en dyade avec un chercheur* (Lussi-Borer & Muller, 2014 ; Ria & Leblanc, 2012), ou *b) lors d'utilisations autonomes par des stagiaires* (Flandin & Ria, sous presse). Pour a), la méthode de recueil est dite en « verbalisations interruptives » et a consisté en un enregistrement de l'activité individuelle « mixte » de navigation et de discussion avec le chercheur-formateur de 31 stagiaires en formation institutionnelle initiale à l'IUFE de Genève (Lussi Borer & Muller, 2014) ou volontaires pour un parcours expérimental à l'Université de Montpellier (Ria & Leblanc, 2012). L'intervention du chercheur-formateur s'est caractérisée par une écoute attentive, des questions, des relances et des reformulations, ainsi que de courts dialogues. Pour b), les enseignants étaient 6 stagiaires (lauréats de concours non encore titularisés) volontaires pour une expérimentation de la plateforme. Ils ont effectué quatre navigations durant les deux premiers trimestres de l'année, sans directive ni préformation. Leur activité de navigation a été enregistrée puis a servi de support d'autoconfrontation, nous permettant d'obtenir des données d'observation et d'entretien (Flandin & Ria, soumis). Les principaux résultats et implications de ces études ont été synthétisé et discuté vis-à-vis des effets « attendus » à l'issue de la phase de conception initiale pour envisager des pistes de reconception et de développement (Flandin & Ria, 2014).

Ainsi l'expérience d'immersion par projection (dans une situation présentant un air de famille avec ce que l'enseignant a rencontré ou observé) ou par mimétisme (dans une situation reconnue par l'enseignant l'ayant déjà vécue) a-t-elle semblé assez opératoire, dès lors que ses préoccupations professionnelles se synchronisent avec celles « exemplifiées » sur la plateforme. En revanche, les données recueillies ont montré que sans nouvelle forme de problématisation ou moyen de relancer l'enquête (c'est-à-dire toute forme de variabilité perturbant et relançant l'activité de vidéoformation), la « durabilité » du dispositif pouvait être très courte. De plus, il ne comportait pas d'aides à l'utilisation dans des collectifs professionnels à même de la prolonger, dans son intérêt pour la pratique comme pour la formation. Ce constat nous a amené à développer l'environnement de vidéoformation en direction de la scénarisation pédagogique. En effet, si la richesse des ressources et de leurs utilisations possibles semble être appréciée par les utilisateurs, elle ne les aide pas forcément à spécifier dans un temps court l'essentiel de ce qu'il y aurait à faire (pour l'enseignant) ou à faire faire (pour le formateur). Quinze scénarios ont donc été conçus pour proposer des pistes d'utilisation de certaines ressources articulées entre elles, notamment pour favoriser chez les enseignants une activité d'enquête et les aider à instruire des problèmes professionnels en analysant les situations dans lesquelles ils se concrétisent typiquement. Ce développement a permis d'aider les formateurs dans la conception des tâches à effectuer en vidéoformation pour favoriser cette problématisation de l'expérience via l'analyse du travail. Plus largement, dépasser le simple scénario, c'est-à-dire une succession de différentes tâches d'analyse vidéo, pour proposer des parcours incluant des interfaces interactives facilitant la formation à distance semblait constituer un développement porteur. 2014 nous a donné l'occasion d'investiguer cette voie.

4. Conception d'un parcours de formation hybride « clé-en-main » sur M@gistère (2014)

Dans le cadre de la formation continue des enseignants du 1er degré, le Ministère de l'Éducation Nationale a récemment fortement enjoint les équipes de circonscription, qui sont

responsables de l'organisation, de la conception et de la mise en œuvre des formations, à intégrer de la formation à distance dans le volume annuel de 18 heures « d'animation pédagogique » imparti à chaque enseignant. Pour les y aider, il a créé une plateforme appelée M@gistère, pour mettre à leur disposition et à celle des enseignants des parcours de formation hybrides, c'est-à-dire articulant des phases à distance et en présentiel. L'Institut français de l'Éducation a été sollicité pour concevoir plusieurs parcours de ce type, à partir d'un cahier des charges minimal (durée de 3, 6 ou 9 heures) et après validation des thématiques et objectifs soumis. Cette commande a été l'occasion pour notre équipe d'investir une zone de développement technologique précédemment évoquée pour le programme en vidéoformation/analyse du travail : passer d'une logique d'environnement (architecture de ressources), puis de scénario (succession de tâches) à une logique de parcours (dispositif intégrant ressources, tâches, supports et contraintes organisationnelles). En effet, nous avions fait le constat que si des navigations à distance et en autonomie peuvent favoriser un premier travail d'enquête, exploratoire, de familiarisation avec la plateforme et avec l'observation vidéo et générer un engagement important dans le dispositif de formation, l'analyse fine des processus de transformation de l'activité professionnelle requiert un étayage et un guidage plus étroit que le formateur peut leur proposer par la suite à l'aide d'outils d'analyse du travail enseignant.

Après que notre proposition sur le thème du « Faire parler les élèves » (thème 5 de NéoPass@ction, décrit en 1.) a été validée, nous nous sommes donc efforcés de spécifier le système de contraintes dans lequel le parcours devrait être « implémentable », c'est-à-dire « organisable » par une équipe de circonscription lambda ; tout en garantissant son appropriabilité, c'est-à-dire son utilité, son utilisabilité et son acceptabilité pour des utilisateurs-cibles (enseignants du premier degré et leurs formateurs). À partir d'un prototype basé sur un scénario élaboré pour NéoPass@ction en 2013, nous avons donc programmé des tests itératifs (méthode des verbalisations interruptives) auprès d'une cohorte représentative de ces utilisateurs-cibles (4 enseignants de différentes anciennetés et une conseillère pédagogique de circonscription, tous « étrangers » à la vidéoformation orientée-activité), tests couplés à des boucles de reconception pour améliorer progressivement le parcours (cf. Fig.2). Trois objectifs principaux ont présidé au processus de conception :

- Le premier était donc que ses modalités de mise en œuvre puissent à la fois répondre aux prescriptions nationales (relatives à la professionnalisation des enseignants), aux besoins réels de formateurs peu familiers de l'hybridation, ainsi qu'aux attentes d'enseignants quelque peu demandeurs d'un « renouveau » en animation pédagogique.
- Le second était que les utilisateurs en tirent une expérience positive, qui contribue à l'attractivité de ce type de dispositif alliant de façon complémentaire analyse du travail et modalités hybrides de formation.
- Le troisième était que cette expérience remplisse une fonction « publicitaire » envers les outils, en ce que la plateforme NéoPass@ction encourage aussi, fortement, ces modalités de formation, en tant qu'*environnement*, de façon plus complexe mais plus riche.

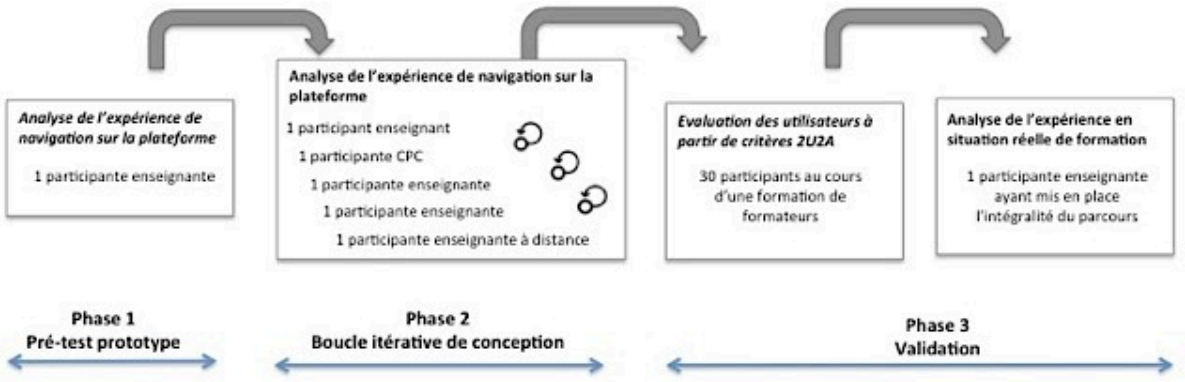

Figure 2 : Protocole de conception du parcours de formation

Les trois objectifs ont été atteints de manière assez satisfaisante à en juger par l'analyse de l'activité et les retours post-test de la cohorte d'utilisateurs. Des études supplémentaires seraient nécessaires pour savoir ce qu'il en est effectivement sur un temps long.

5. Conception d'une formation de formateurs « Concevoir et mettre en œuvre une formation hybride » (2015)

Concevoir un parcours de formation hybride de façon indexée à sa mise en œuvre concrète nous a permis d'évaluer son appropriabilité mais aussi, dans une certaine mesure, l'appropriabilité de l'hybridation et de l'analyse du travail en formation continue des enseignants du premier degré. Nous avons à ce titre pu faire plusieurs constats :

1. L'hybridation, comme toute innovation en animation pédagogique, est souhaitée par les enseignants comme par les formateurs à certaines conditions de viabilité : utilité (notamment vis-à-vis du travail réel, du quotidien de la classe), utilisabilité (notamment vis-à-vis des supports numériques), acceptabilité (notamment vis-à-vis des temps prescrits) ;
2. La session à distance est appréciée et investie par les enseignants et génère des attentes envers la session en présentiel, à condition qu'elle actualise chez eux des préoccupations professionnelles et les mette en activité d'enquête sur un problème de métier : à ce titre, leur faire analyser le travail semble un levier possible et efficace à ce stade ;
3. La session à distance est également appréciée par le formateur parce qu'elle l'aide d'une part à engager les enseignants dans la formation, et d'autre part à mieux préparer les contenus sur la base de l'analyse de leurs traces d'activité distancielle ;
4. la session présentielle est appréciée par tous comme un espace de restitution, analyse, discussion, précision, débat, remédiation, déjà problématisé en amont et plus propice à des apports de contenus, notamment théoriques.

Ce sont donc majoritairement des éléments relatifs à l'entrée-activité et à l'analyse du travail par le chercheur (1), par l'enseignant (2) et par le formateur (3) qui ont participé de la réussite de la mise en œuvre du parcours hybride de formation. Cela signifie que deux leviers majeurs de réussite sont à investir : celui de la conception des parcours, comme nous l'avons fait, mais aussi celui de la formation des formateurs. Partant du constat que l'appropriation d'un parcours par un formateur est toujours une forme de conception ou de reconception, nous avons conçu une formation de formateurs nourrie par nos expériences de recherche-conception sur l'activité des acteurs utilisant un parcours hybride.

Cette formation de formateurs vise à aider des formateurs (des conseillers pédagogiques de circonscription, majoritairement) à concevoir, organiser et mettre en œuvre un dispositif de formation hybride de façon performante, c'est-à-dire avec efficacité (relativement aux objectifs de formation) et économie (relativement au faible temps imparti de manière générale). Elle postule que le recours à l'analyse du travail est un moyen puissant pour ce faire, et propose des contenus « didactisés » de l'ergonomie (notamment de conception) :

- Séquençage du processus en trois temps distincts (prévoir, concevoir, mettre en œuvre) correspondants chacun à des tâches différentes inhérentes à l'évaluation de la faisabilité, l'articulation entre buts, tâches et activités, le choix et la mobilisation des formes de médiation et des outils ad hoc…) ;
- Évaluation systématique au prisme des trois critères d'utilité (le dispositif répond-il au prescrit, aux besoins, préoccupations et attentes des enseignants ?), d'utilisabilité (le dispositif est-il faisable pour les enseignants et le formateur et à quelles conditions ?) et d'acceptabilité (le dispositif est-il compatible avec les normes et règles du métier, les valeurs que portent les différents acteurs ainsi que les critères auxquels ils entendent se soumettre ?) ;
- Proposition d'outils tels qu'une typologie des buts en formation (synthétisant ce que le formateur a typiquement besoin de faire et faire faire) ou encore une grammaire de conception (aidant le formateur à formaliser de façon heuristique les modalités de mise en œuvre du dispositif).

Elle propose également alternativement des moments d'apports théoriques (expliquant notamment pourquoi et comment mettre en œuvre une analyse du travail enseignant par le formateur pour concevoir des situations de formation plus pertinentes et par l'enseignant pour transformer son propre travail), et des moments d'ateliers pour accompagner les formateurs dans leur projet/processus de conception. Les éléments relatifs à l'analyse du travail sont importants car ils restent le plus souvent implicites dans les dispositifs eux-mêmes (souvent par souci d'économie et de lisibilité et donc pas toujours à tort) ; il semble donc par ailleurs que la mise en ligne sur NéoPass@ction de contributions ce cette nature ait été une initiative fondée, même s'il reste à établir si ces aides « méta-formatives » sont effectivement et efficacement consultés sur la plateforme.

Conclusion

Le programme de recherche-conception en formation des enseignants décrit ici correspond aux actions coordonnées par l'Institut français de l'Éducation et en particulier par le Centre Alain-Savary, c'est pourquoi elles concernent majoritairement l'analyse du travail, l'utilisation de la vidéo et les modalités d'hybridation. D'autres actions relativement assimilables à ce programme sont menées dans d'autres directions de recherche. Il nous semble aujourd'hui que les résultats empiriques et les réalisations technologiques obtenus plaident pour une valorisation et un développement du modèle intégrateur entre recherche, formation et conception qui a permis de les obtenir. Elles montrent aussi une certaine capacité de ce programme à opérationnaliser l'analyse du travail, concomitamment comme méthode de recherche, instrument de conception et entrée/objet de formation. En effet, l'itérativité de l'analyse de l'activité (au travail et en formation) par le chercheur, de l'expérimentation par les acteurs et de leur formation entretient avec régularité à la fois la production de connaissances sur leur travail et à la fois la transformation de ce travail. Cette transformation est certes plurielle, parfois « silencieuse » (Jullien, 2009) et difficile à mesurer, mais de nombreux indicateurs de bien-être au travail et en formation, de sentiment de réussite et d'efficacité, de déplacement de préoccupations, de construction de connaissances nouvelles

nous renseignent sur le développement professionnel de ces acteurs (enseignants et formateurs).

Références :

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, *2*(3), 97–121. doi:10.4000/educationdidactique.373

Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 83-103.

Durand, M. & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14,* 47-60.

Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *@ctivités, 11(2),* 172-187.

Flandin, S., & Ria, L. (sous presse). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation autonome. Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle. *Recherches & Éducations*.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset.

Leblanc, S. & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: an International Journal*, *19*(2).

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, *5*(1), 58-78.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités, 11(2),* 129-142.

Picard, P., & Ria, L. (2011). Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In *In P. Picard & L. Ria (Eds.), Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (pp. 119–130). Lyon: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* (Doctoral dissertation, Montpellier 1).

Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité,* Habilitation à Diriger les Recherches (non publié), Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.

Ria, L. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau ». *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.*

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire.* Parcours, expériences, épreuves, (pp. 107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ria, L., & 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. *@ctivités*, *8*(2), 150-172.

Ria, L., & Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducations*, (7), 99-114.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse de pratiques ». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, *51*, 43-56.

Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, *(4),* 67-76.