



HAL
open science

Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation

S. Flandin

► To cite this version:

S. Flandin. Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Luc Ria. Former les enseignants au XXIème siècle, 1, De Boeck, pp.151 - 159, 2015, Perspectives en éducation & formation, 9782804190637. hal-01223190

HAL Id: hal-01223190

<https://hal.science/hal-01223190v1>

Submitted on 1 Aug 2016

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.

Copyright

Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation.

Simon Flandin

Sommaire

1. THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT ET PRATIQUES VIDÉO	p.51
1.1. Les théories behavioristes.....	p.51
1.2. Les théories cognitivistes.....	p.52
1.3. Les théories de l'activité.....	p.53
2. TROIS EXEMPLES DE VIDÉOFORMATION « CENTRÉE-ACTIVITÉ »	p.53
2.1. Un exemple de vidéoformation en clinique de l'activité	p.54
2.1.1. <i>Cadre théorique</i>	p.54
2.1.2. <i>Exemple de scénarisation vidéo</i>	p.54
2.1.3. <i>Résultats obtenus</i>	p.55
2.2. Un exemple de vidéoformation en anthropologie culturaliste	p.55
2.2.1. <i>Cadre théorique</i>	p.55
2.2.2. <i>Exemple de scénarisation vidéo</i>	p.55
2.2.3. <i>Résultats obtenus</i>	p.56
2.3. Un exemple de vidéoformation en anthropologie cognitivisme	p.57
2.3.1. <i>Cadre théorique</i>	p.57
2.3.2. <i>Exemple de scénarisation vidéo</i>	p.57
2.3.3. <i>Résultats obtenus</i>	p.58
CONCLUSION	p.58
BIBLIOGRAPHIE	p.59

1. THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT ET PRATIQUES VIDÉO

Les usages de la vidéo sont de plus en plus courants en formation des enseignants, et cela pour des raisons plurielles déjà évoquées : un regain d'intérêt pour l'observation concrète des situations d'enseignement, de larges et rapides progrès numériques et technologiques, des injonctions institutionnelles à rapprocher la formation de la classe, notamment dans une visée de professionnalisation des enseignants. Globalement, ces usages semblent donc pouvoir être pédagogiquement, technologiquement et institutionnellement justifiés, sinon fondés. Mais dans quelles approches du développement humain et professionnel s'inscrivent-ils ?

Dans le cadre du programme NéoPass@ction de l'Institut Français de l'Éducation, des études exploratoires sont actuellement menées pour apporter des éléments de réponse à cette question. Lorsque l'on s'intéresse de près aux usages de la vidéo par les formateurs, on s'aperçoit la plupart du temps qu'il est difficile d'identifier une approche unique, voire directrice. Ce constat n'est pas spécifique aux pratiques ayant recours à la vidéo : il est vrai pour d'autres pratiques de formation. On observe généralement des pratiques mixtes dont on ne peut véritablement établir les fondements conceptuels. Pourtant, les travaux de recherche portant sur ces pratiques présentent historiquement une influence théorique marquée. On peut rapprocher leur évolution macroscopique, ou tout du moins les tendances qu'on peut en observer, de celle de paradigmes scientifiques successifs portant sur l'activité humaine.

1.1. Les théories behavioristes

Les travaux pionniers en vidéoformation ont été menés par Allen & Ryan (1963) pour mettre en œuvre une approche dite de « micro-enseignement ». À l'époque, l'activité est majoritairement étudiée selon une approche behavioriste (ou comportementaliste), qui élude délibérément l'étude de la cognition des sujets au profit des seules réponses comportementales observables en réaction à un stimulus de l'environnement. Aussi la formation consiste-t-elle à répéter des habiletés spécifiques, prédéterminées comme étant efficaces, dans des situations d'enseignement expérimentalement simplifiées et filmées. La vidéo est ensuite analysée par un formateur qui dispense des feedbacks. Les composantes affectives et cognitives ainsi que les variables contextuelles et écologiques sont donc évincées de ce type de dispositif (Leblanc, 2012 ; Macleod, 1987).

1.2. Les théories cognitivistes

Le paradigme cognitiviste, qui supprime assez largement le behaviorisme à partir des années 70, introduit l'étude des processus mentaux. Ceci développe l'analyse des pratiques au-

delà des comportements observables. Le cognitivisme, qui reste aujourd'hui une approche scientifique majeure, assimile l'activité humaine à un traitement continu d'informations objectives situées dans l'environnement. Dans cette acception, la formation consiste notamment à apprendre aux enseignants à repérer les informations objectivement pertinentes, à bien les décoder (leur attribuer la bonne signification), et à mettre en œuvre des actions adaptées. En vidéoformation, cette approche préside à la conception de nombreux dispositifs dont ceux visant l'amélioration de la « vision professionnelle » des enseignants, qui correspond à « leur capacité¹ à repérer et à interpréter les éléments pertinents des interactions en classe » (Sherin, 2001). Le dispositif peut par exemple être le suivant : les extraits vidéos sont sélectionnés par le formateur en fonction de caractéristiques de classes qu'il veut faire apprendre à reconnaître aux enseignants en formation. Le groupe visionne plusieurs fois l'extrait et échange au sujet des indicateurs qui semblent pertinents pour l'action en classe. Le formateur régule et oriente les échanges en déplaçant la focale sur les indicateurs qu'il considère comme pertinents (par exemple la formulation de l'objectif d'un exercice, la formulation de sa consigne, la nature de l'aide aux élèves, les verbalisations des élèves, etc.) et en apportant des savoirs sur et pour l'enseignement et l'apprentissage (par exemple la nécessaire clarté de l'objectif et de la consigne, le décodage du raisonnement de l'élève, etc.). Le but est d'aider les enseignants à percevoir puis mettre en relation ces indicateurs avec ces contenus de savoir pour pouvoir ensuite mettre en œuvre des actions adaptées et donc efficaces. Dans cette approche, le développement professionnel consiste donc à construire des représentations justes sur le travail pour pouvoir les traduire en actions efficaces.

Dans la lignée de ce principe, le courant de recherche de l'*evidence-based education* s'attache à déterminer les pratiques efficaces (à des fins de prescription) par l'identification des effets qu'elles sont supposées systématiquement produire, que ce soit en enseignement ou en formation. La littérature internationale la plus récente sur la vidéoformation des enseignants est majoritairement constituée d'études de ce type, bien qu'elle ne s'y réduise pas.

1.3. Les théories de l'activité

Concomitamment aux critiques formulées à l'encontre du courant cognitiviste à la fin des années 80 (e.g. Varela, 1989 ; Wittrock, 1986), les théories de l'activité se développent, remettant en cause l'idée selon laquelle la conscience serait un système de traitement

¹ Cette capacité est considérée par certains chercheurs comme une composante critique de l'expertise enseignante et en lien direct avec celle de « penser » son propre enseignement de façon productive. Elle serait un facteur prédictif de la qualité de l'enseignement lui-même (van Es & Sherin, 2002), les experts y étant supérieurs aux novices (Hammerness, Darling-Hammond & Shulman, 2002).

d'informations symboliques, informations préexistant à cette conscience, dans un environnement extérieur et neutre. Ces nouvelles approches sont de plus en plus mobilisées en sciences de l'éducation et de la formation depuis la fin des années 90 (Barbier & Durand, 2003, Yvon & Saussez, 2010). Leur pendant méthodologique, l'analyse de l'activité ou encore analyse du travail, est principalement issu de l'ergonomie de langue française (Guérin, Laville, Daniellou, Durrafourg & Kerguelen, 1991 ; Leplat, 2000). Celle-ci introduit une distinction fondamentale entre le travail prescrit, soit ce qu'il est prévu que le travailleur fasse, et le travail réel, soit ce que le travailleur fait effectivement, en mettant à jours des écarts récurrents entre les deux. L'ergonomie mais aussi la psychologie du travail montrent que ces décalages ou ajustements sont souvent nécessaires au travailleur pour satisfaire ses critères du travail bien fait et assurer son bien-être au travail, indissociable du « bien-faire » le travail. L'analyse de l'activité réelle et l'accès à l'expérience subjective des enseignants à des fins de développement professionnel est le dénominateur commun à ces approches de formation par ailleurs contrastées.

2. TROIS EXEMPLES DE VIDÉOFORMATION « CENTRÉE-ACTIVITÉ » :

Nous nous proposons dans cet état de l'art d'approfondir trois exemples qui ne prétendent pas épuiser le cadre auquel chacune se réfère et encore moins l'approche « centrée-activité » en général. Si ces trois approches ne sont pas identiques, elles s'opposent néanmoins toutes :

- a) à l'idée selon laquelle une activité telle que l'enseignement consiste en la simple opérationnalisation de représentations mentales ;
- b) à l'idée selon laquelle un bon modèle cognitif prédit et garantit un bon modèle opératif ;
- c) à une définition en creux du débutant par rapport à l'expert, qui en ferait un professionnel en réduction (Ria & Leblanc, 2011) ;
- d) aux approches visant à prescrire les bonnes pratiques présumées (Leblanc & Veyrunes, 2012).

2.1. Un exemple de vidéoformation en clinique de l'activité

2.1.1. Cadre théorique

La clinique de l'activité est un courant de la psychologie du travail qui vise notamment à appréhender l'activité *réelle* et non seulement l'activité *réalisée*. En effet, l'activité humaine n'est pas réductible à ce qui en est observable et recouvre des dimensions cachées potentiellement nombreuses et influentes, tout à fait susceptibles d'échapper à l'analyse et en premier lieu à l'acteur lui-même. « Il est donc nécessaire de créer les conditions permettant non pas de faire

émerger ou de révéler ces dimensions cachées, mais de mettre en œuvre « des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1925), afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre » (Clot, 2004, cité par Faïta, 2007, p.3). Cette distinction entre le réel et le réalisé révèle entre autres *l'activité empêchée*, c'est-à-dire ce que l'acteur ne peut pas faire (contraint par certains déterminants des situations dans lesquelles il travaille) bien qu'il aspire à le faire (consciemment ou non), notamment pour répondre à ses critères personnels du travail bien fait. Le développement des enseignants est ici envisagé comme une capacité accrue à attribuer du sens aux situations d'enseignement et à sa propre action dans ces situations, pour y être plus efficace.

2.1.2. Exemple de scénarisation vidéo

L'exemple qui suit est issu des études menées par Faïta (*ibidem*). Il montre que la vidéo peut être utilisée pour étayer, via des autoconfrontations, « un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs ». Le dispositif proposé par Faïta comporte une première phase d'autoconfrontation « simple », lors de laquelle, avec l'aide du formateur, l'enseignant commente, justifie, évalue ses propres actes dans une situation préalablement enregistrée. Vient ensuite une seconde phase d'autoconfrontation « croisée » lors de laquelle l'enseignant est cette fois confronté à l'évaluation par un pair de ces mêmes actes mais aussi des commentaires produits lors de l'autoconfrontation simple. Les rôles peuvent ensuite être inversés entre les pairs. L'objectif est de leur permettre de débattre des critères du travail bien fait et des moyens de les remplir, y compris en prenant le risque de la « dispute », la controverse professionnelle étant seule garante de la vitalité du *collectif de travail*, et par lui, de la vitalité du métier.

2.1.3. Résultats obtenus

Le potentiel de développement de l'enseignant se situe dans le rapport dialogique « à plusieurs niveaux » induit par le dispositif (Faïta, & Vieira, 2003) : entre l'enseignant et le formateur, entre l'enseignant et son collègue, entre la situation de travail et la situation de formation. Par ces différentes formes de « dialogue », la première phase (autoconfrontation « simple ») éprouve la capacité de l'enseignant à mettre en mots d'une part la logique de ses modes opératoires, mais d'autre part et surtout toute l'épaisseur de son activité. Celle-ci comprend les raisons pour lesquelles l'enseignant fait ce qu'il fait et non autre chose ; comme il le fait et non différemment ; ce qu'il ne fait pas et ne peut pas faire ; ce qu'il ne fait pas et ne

veut pas faire, etc. Le discours donne aux actes, gestes et paroles passés un nouveau sens. Ce travail sur le travail participe ainsi de leur réappropriation par l'enseignant. La seconde phase (autoconfrontation « croisée ») autorise de nouvelles formes de dialogue qui contribuent à mettre en débat des éléments génériques au métier (préoccupations, situations, organisateurs, dilemmes relevant du genre professionnel) à partir des particularités individuelles (relevant du style professionnel). Il s'agit là d'un *espace d'instruction des problèmes de métier* qui nécessite des traces d'activité réelle que la vidéo permet de convoquer efficacement.

2.2. Un exemple de vidéoformation en anthropologie culturaliste

2.2.1. Cadre théorique

L'exemple auquel nous nous référons relève précisément d'une théorie de l'action collective en anthropologie culturaliste (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Celle-ci postule que travailler consiste à agir en fonction de *règles de métier*, entendues comme des expériences situées normatives (Wittgenstein, 2004) acceptées par la communauté professionnelle. Elles ne sont opérationnelles que si l'acteur les connaît et décide de les suivre, et la tâche du formateur consiste donc à l'encourager à les suivre après les lui avoir apprises. Cela suppose un accord commun sur les circonstances de travail dans lesquelles en faire usage : agir correctement nécessite donc d'apprendre à la fois à agir selon la règle et à opérer un jugement correct sur les conditions de son usage. Dans cette acception, le développement professionnel des enseignants consiste donc en une connaissance et une maîtrise de plus en plus grande et affinée des règles de métier.

2.2.2. Exemple de scénarisation vidéo

Selon cette approche (Chaliès, Gaudin & Tribet ; Gaudin & Chaliès, 2011 ; Gaudin, Tribet & Chaliès, 2013), un dispositif de type transformatif visant la formation des enseignants par le visionnage vidéo est structuré à partir de trois activités de formation : a) l'enseignement ostensif des règles de métier (Wittgenstein, 2004) par les formateurs qui nomment et montrent (par exemple à l'aide d'extraits vidéo) des expériences exemplaires vécues ou non par les enseignants en situation de classe, pour leur permettre d'en comprendre la signification et d'agir en conséquence ; b) l'aménagement des situations de formation pour permettre aux enseignants de s'engager dans des premiers suivis des règles préalablement enseignées et d'en contrôler l'adéquation ; c) l'accompagnement des enseignants dans leur interprétation des règles apprises et suivies dans de nouvelles situations de classe ou de formation. Pour les

activités b) et c), le visionnage vidéo peut être mobilisé ou non, voire associé à d'autres activités de formation (observation en classe, planification d'une leçon, etc.).

2.2.3. Résultats obtenus

Les chercheurs identifient dans l'activité des enseignants formés des suivis de règles enseignées et accompagnées dans la pratique. Ce constat tend notamment à créditer l'hypothèse de l'« *air de famille* » (Wittgenstein, ibidem). En effet, la congruence entre les différents modes d'éprouvement des règles par l'enseignant, depuis leur enseignement ostensif jusqu'à l'accompagnement de leur interprétation, favorise le dressage des liens de signification qui permettent à l'enseignant « d'étalonner » les situations nouvelles. Bien que ces significations semblent paradoxalement moins assimilables en observation vidéo, enseignants et formateurs considèrent que cet outil de médiatisation de l'activité renforce le caractère ostensif de l'enseignement des règles : possibilité de visionner autant de fois que nécessaire les séquences, de les regarder au ralenti, d'arrêter l'image, vidéothèque pouvant comporter de nombreuses séquences exemplaires, etc. La vidéo constitue donc ici un artefact facilitateur déterminant dans la construction *d'espaces de transmission des règles de métier* permettant à l'enseignant d'étalonner autrement la signification de son vécu au travers de la construction de nouvelles règles de perception et d'action sur son milieu.

2.3. Un exemple de vidéoformation en anthropologie cognitive

2.3.1. Cadre théorique

L'anthropologie cognitive postule que l'activité humaine est un rapport dynamique entretenu entre l'acteur et son milieu (et non un environnement extérieur neutre), donnant lieu conjointement à expérience et à production de significations (et non à décodage de symboles). Elle est située socialement et culturellement et ne peut être comprise en dehors des situations dans lesquelles elle se déploie et sans accéder à l'expérience vécue des acteurs (en première personne). Dans ce cadre, les enseignants construisent des *dispositions à agir*, entendues comme des configurations relativement stables et invariantes de composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations (Lahire, 1998 ; Ria, 2012). Le développement professionnel des enseignants est conçu comme une transformation majorante de leurs dispositions à agir, leur permettant d'agir avec plus d'efficacité dans les situations constituant typiquement leur travail.

2.3.2. Exemple de scénarisation vidéo

À l'instar de l'exemple qui va suivre, la vidéo peut être utilisée pour concevoir des *espaces d'actions encouragées* (Durand, 2008 ; Durand & Poizat, à paraître) qui sont « des environnements et situations de formation conçus afin que a) l'activité habituelle et usuelle des stagiaires ne soit plus adéquate ; b) des modifications ou réorientations soient conséquemment perçues par eux comme nécessaires ; c) des transformations durables du rapport au travail puissent être initiées. » Pour le corpus de recherche d'une thèse portant sur la vidéoformation d'enseignants stagiaires, ces derniers sont placés alternativement en situation de travail et en situation de navigation sur une plateforme de ressources vidéo (NéoPass@ction). Ces situations sont enregistrées : les enseignants sont ensuite « autoconfrontés » aux traces vidéo de leur activité dans ces situations. Le chercheur-formateur intervient par une écoute attentive, par une série de questions, de relances, de reformulations ainsi que par de courts dialogues. L'objectif premier est d'aider l'enseignant à prendre conscience d'éléments transparents, voire imperceptibles pour lui lorsqu'il est en train d'agir (et non de lui apprendre à repérer des éléments jugés pertinents par le formateur seul).

2.3.3. Résultats obtenus

Les résultats montrent que les transformations de l'activité de travail initiées par le dispositif commencent par l'émergence chez l'enseignant d'un sentiment d'insatisfaction envers cette activité, qui devient ainsi inadéquate vis-à-vis de la situation (Flandin & Ria, soumis). Le corpus présente deux modes d'émergence de cette insatisfaction :

- lors de la confrontation de l'enseignant à des traces vidéo de son activité en classe : un trait de son activité devient saillant à ses yeux et insatisfaisant, alors qu'il était jusque-là transparent (c'est-à-dire non significatif) ;
- lors du visionnement d'une activité tierce sur la plateforme (un pair plus expérimenté dans une situation analogue) : par un jeu de comparaison avec sa propre activité, l'enseignant perçoit l'activité de l'autre comme attractive, c'est-à-dire à la fois accessible (appropriable) et virtuellement plus satisfaisante. La sienne devient donc comparativement insatisfaisante.

Ce sentiment d'insatisfaction favorise la remise en cause par l'enseignant de ses modalités d'intervention. Il entre alors dans un processus d'enquête visant à trouver les moyens de les transformer, soit en s'éloignant d'une forme d'activité perçue comme inadéquate, soit en tendant vers une forme d'activité perçue comme adéquate et virtuellement satisfaisante (Flandin & Ria, 2012).

CONCLUSION

L'évolution des théories du développement humain a une influence sur les pratiques de formation et, parmi elles, sur les pratiques de vidéoformation. Les recherches sont de plus en plus centrées sur l'humain et son activité, et l'on observe des dispositifs de formation de plus en plus centrés sur l'enseignant et son intervention. En effet, on progresse : a) d'une approche behavioriste centrée sur la bonne pratique désincarnée dans laquelle l'enseignant est peu ou pas confronté à la vidéo de son activité, utilisée à des fins évaluatives ; b) à une approche cognitiviste centrée sur les bonnes pratiques de l'expert dans laquelle l'enseignant est souvent confronté à des vidéos exemplifiant des situations qui n'ont pas de rapport avec son vécu ; c) à une approche « centrée-activité » focalisée sur les activités typiquement déployées dans le métier dans laquelle l'enseignant est confronté à des vidéos de sa propre activité, de celle de ses pairs et/ou de celles de ses collègues pour l'aider à développer des actions adaptées à ses dispositions à agir.

Dans une perspective *activité*, la vidéo semble constituer un support efficace pour la conception d'*espaces d'investigation du métier* : espaces d'instruction des problèmes professionnels (clinique de l'activité), espaces de transmission des règles de métier (anthropologie culturaliste), espaces d'actions encouragées (anthropologie cognitive). Chacun à leur manière, ces espaces servent à la construction de réponses (souvent provisoires) aux préoccupations de travail : préoccupations *vécues au travail* dans le cas de la formation continue, ou *anticipées* dans le cas de la formation initiale. Il s'agit donc de construire des environnements favorisant la transformation du rapport qu'entretient l'enseignant avec son travail dans une visée de plus grande efficacité objective (contribuer à la réussite des élèves) et subjective (accroître le bien-être au travail).

Ces environnements de formation ne se résument pas à la vidéo, et leur conception, ainsi que celle des situations s'y apparentant, reste complexe. Cependant la vidéo peut se révéler, comme nous l'avons montré, un puissant outil de médiation de l'activité professionnelle. L'instauration de ce type d'espaces, sur des plateformes en ligne mais aussi dans les établissements scolaires, qui restent minoritairement des lieux de formation des enseignants, contribuerait notamment au développement de nouvelles modalités de formation dont l'hybridation pourrait s'avérer porteuse (Ria, 2013). Néanmoins, ces nouvelles modalités nécessitent de nouveaux dispositifs d'accompagnement et de formation de formateurs et de référents, dont la mise en œuvre relève en premier lieu de choix politiques *ad hoc*. Les travaux menés sous l'égide de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIème siècle », et

d'autres, devraient contribuer à étayer l'institutionnalisation des usages vidéo dans la formation des enseignants, et participer plus largement du développement d'une véritable « culture de l'observation » (Fadde & Sullivan, 2013) propice à leur formation tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, Massachussets : Addison-Wesley.
- Barbier, J.M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Chaliès, S., Gaudin, C. & Tribet, H. (soumis). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : proposition théorique et pistes technologiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education & Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. & Poizat, G. (à paraître). An activity-centred approach to work analysis and the design of vocational training situations. In L. Fillettaz & S. Billett (Eds.), *Learning through and for practice: Contributions from Francophone perspectives*. Heidelberg: Springer.
- van Es, E., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- Fadde, P., & Sullivan, P. (2013). Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(2), 156-174.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *SKHOLÉ, n°1 hors série*, IUFM d'Aix-en-Provence, 57-69.
- Flandin, S., & Ria, L. (2012). Making Dissatisfaction Emerge about Activity. Videotraining for Teachers' Professionalization. *Communication présentée dans le cadre du symposium "How ICT can Improve Teacher Education and Professionalization ?"*, *European Conference on Educational Research (ECER)*. Cadiz.
- Flandin, S., & Ria, L. (soumis). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation autonome. Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2011). Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants. *Actes du colloque des Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention (OUFOREP)*. Nantes : 6-8 Juin.
- Gaudin, C., Tribet, H., & Chaliès, S. (2013). Analyse de l'activité d'enseignants novices dans un dispositif de formation professionnelle par alternance exploitant la vidéo : de l'observation vidéo à la pratique de classe. *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Montpellier : 27-30 août.
- Guérin, F., Laville, T., Daniellou, F., Durrafourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'Ergonomie*. Lyon : Ed. de l'ANACT.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teacher Education*, 13, 221–245.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches (non publiée). Montpellier : Université Paul Valéry.
- 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), 20-40.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 68, 139–152.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Octarès éditions.
- Macleod, G. (1987). Microteaching: end of a research era? *International Journal of Educational Research*, 11(5), 531–541.
- 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. (2013). Conférence introductive. *Colloque inaugural de la Chaire UNESCO « Former les enseignants aux 21ème siècle »*. ENS de Lyon, 23-25 janvier.
- 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.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Édition du Seuil.
- Vygotsky, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.
- Wittgenstein, L. (Ed.). (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittrock, (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Yvon, F. & Saussez F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.