

Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants

Simon Flandin, Cyrille Gaudin

► **To cite this version:**

Simon Flandin, Cyrille Gaudin. Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants. Troisième Colloque International de Didactique Professionnelle, Oct 2014, Caen, France. hal-01319618

HAL Id: hal-01319618

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01319618>

Submitted on 24 May 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.



Didactique Professionnelle – Troisième Colloque International
CONCEPTION ET FORMATION
Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le Laboratoire CERSE (EA 965)
les 28 et 29 octobre 2014 à Caen, France

CONCEPTION CONTINUÉE DANS L'USAGE EN VIDÉOFORMATION DES ENSEIGNANTS

Simon FLANDIN
Doctorant – EA 4281 ACTÉ – Université Clermont II
Chargé d'études, Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Éducation
ENS de Lyon, 15 Parvis René-Descartes 69347 Lyon Cedex 07
04.26.73.11.04
simon.flandin@ens-lyon.fr

Cyrille GAUDIN
Doctorant - UMR EFTS – Université Toulouse II
PRAG, ESPÉ de Toulouse, Université Toulouse II
ESPE, Site de Ranguéil, 118 Route de Narbonne F-31078 TOULOUSE cedex 4

05.62.25.21.77
cyrille.gaudin@univ-tlse2.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2 : Conception continuée dans l'usage en formation

Résumé court

La littérature scientifique la plus récente sur le recours à la vidéo dans la formation des enseignants consiste en des études très majoritairement empiriques dans leurs fins, technocentrées et quantitatives dans leurs méthodes, et causalistes, c'est-à-dire centrées sur la recherche d'effets générés de façon systématique sur les savoirs et intentions pratiques des enseignants formés. Nous présentons ici un programme innovant à visée à la fois empirique et technologique en analyse de l'activité, qualitatif, centré sur l'expérience des formateurs et des enseignants formés, et sur les effets générés sur leur intervention réelle en classe. Les résultats de deux études de ce type sont discutés à l'aune d'une conception continuée dans l'usage des outils et dispositifs mobilisés.

Résumé long

Bien que la mise en évidence d'effets produits par le recours à la vidéo en formation des enseignants soit complexe, de nombreuses études ont obtenu des résultats significatifs, de différentes natures et selon différentes méthodes (Gaudin & Chaliès, sous presse). Parmi ces

résultats on trouve notamment une motivation accrue, une attention sélective et une réflexivité optimisées, et des intentions pratiques renouvelées. Paradoxalement, il existe peu d'empirie relative à d'éventuels effets sur l'intervention des enseignants elle-même (Seidel et al., 2011; Tripp & Rich, 2012). Des études ont néanmoins montré que certaines capacités acquises en situation de vidéoformation peuvent être réinvesties en situation concrète de travail (e.g. Prusak et al., 2010 ; Sherin & van Es, 2009). La plupart de ces études infèrent toutefois ces effets à partir de traces écrites ou de commentaires oraux des enseignants et non de l'analyse de leur activité réelle d'enseignement. Le but de cette communication est de présenter les conditions dans lesquelles un programme à double visée empirique et technologique en vidéoformation peut permettre de concevoir des outils et dispositifs à même de générer des effets sur le développement professionnel des enseignants, mesurables par l'analyse de leur activité réelle en classe.

Ce programme articule recherche, formation et conception dans le cadre conceptuel de l'analyse du travail (e.g. Durand, 2013), qui accorde le primat à l'activité réelle des acteurs et aux expériences auxquelles elle donne lieu. Il consiste en trois phases itératives : i) la modélisation de caractéristiques critiques de l'activité réelle enseignante dans son déroulement quotidien (e.g. croyances, préoccupations, gestes professionnels) ; ii) la conception et la mise en œuvre d'outils et de dispositifs de formation ; iii) l'étude de leur utilisation par les formés et les formateurs et des effets qu'ils génèrent sur le développement de l'activité de ces derniers. De cette façon, de nouvelles données sont collectées pour alimenter le processus de conception, qui est ainsi continué dans l'usage de ces artefacts dont la visée est d'accroître l'efficacité des situations de formation et de travail de leurs bénéficiaires.

Pour illustrer la troisième phase de ce programme, nous présentons deux études de cas conduites auprès d'enseignants stagiaires (lauréats de concours non encore titularisés) alternativement au travail et en situation de vidéoformation. En utilisant la même démarche itérative mais deux cadres théoriques différents, nous avons étudié les effets générés sur l'activité réelle de ces stagiaires par : i) l'utilisation autonome d'un environnement numérique [Ria, 2010 : <http://neo.ens-lyon.fr>] (approche développementale de l'*enaction* : Durand, 2008 ; Varela, 1989) ; ii) un dispositif de formation guidé (approche normative de l'*enseignement ostensif* : Chaliès et al., 2012 ; Wittgenstein, 2004). Nous avons recueilli des données d'observation et d'entretiens d'autoconfrontation pour comprendre l'évolution conjointe de l'activité en formation et au travail. Dans les deux cas, les résultats pointent une efficacité objective et subjective accrue de l'intervention en lien avec des expériences vécues en situation de vidéoformation. En conclusion, nous revenons sur les modalités d'apprentissage-développement mis à jour nous permettant de reconsidérer la conception en adaptant les matériaux vidéo et en développant des scénarios et dispositifs les mobilisant plus efficacement.

Bibliographie :

Chaliès, S., Escalié, G., Bertone, S., Clarke, A. (2012). Learning 'rules' of practice within the context of the practicum triad: A case study of learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.

- Durand, M. (2013). Human activity, social practices and lifelong education: an introduction. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 1–13.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (in press). Video viewing in teacher education and professional development : a literature review. *Teaching and Teacher Education*.
- Prusak, K., Dye, B., Graham, C., & Graser, S. (2010). Reliability of pre-service physical education teachers' coding of teaching videos using studicode analysis software. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(1), 131-159. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Ria, L. [dir.] (2010). *Néopass@ction. Plateforme de formation en ligne de l'Institut Français de l'Éducation - ENS de Lyon*. Retrieved from <http://neo.ens-lyon.fr>
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27(2), 259-267.
- Tripp, R. T. & Rich J.R (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and teacher education*, 28(5), 728-739.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

Mots-Clés

Formation des enseignants, Video, Analyse de l'activité, Conception continuée dans l'usage.

Proposition de communication

Introduction

Le recours à la vidéo pour la formation des enseignants est une pratique croissante et multimodale à l'échelle internationale (Brophy, 2004 ; Gaudin & Chaliès, 2012). Ce constat explique que la littérature scientifique soit devenue assez foisonnante sur cet objet, malgré la difficulté avérée à mettre en évidence des effets systématiques de ces pratiques sur le développement professionnel des enseignants (Leblanc & Veyrunes, 2012 ; Sherin, 2004). De plus, l'état de l'art le plus récent (Gaudin & Chaliès, soumis) montre que la plupart des études n'ont qu'une visée empirique et cherchent à mettre en évidence, dans des conditions expérimentales, un rapport causal entre d'une part les caractéristiques d'un dispositif vidéo de formation et d'autre part la capacité des enseignants formés à observer et analyser une situation d'enseignement (souvent nommée « vision professionnelle »). Cette approche, majoritaire, présente plusieurs inconvénients notamment liés à la transparence de l'activité réellement déployée par les acteurs (Flandin & Ria, 2012a). Sur le plan empirique, elle ne permet pas de rendre compte : a) des transformations de l'intervention professionnelle, qui constituent pourtant l'objectif final ; et b) de l'expérience subjective des acteurs. Sur le plan technologique (largement évincé), elle ne permet pas, ou peu : a) de concevoir des dispositifs utilisables ou de produire des aides à la conception de formation ; et b) de prendre en compte l'expérience des acteurs à des fins d'amélioration de ces dispositifs.

Nous situons nos travaux dans le cadre conceptuel et méthodologique de l'analyse du travail (Durand, 1996 ; Leplat, 2000 ; Yvon & Saussez, 2010), et à la suite de ceux menés dans plusieurs programmes à la fois empiriques et technologiques en formation des adultes (Durand, 2008) et plus particulièrement en formation des enseignants (Chaliès & Bertone,

2013 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008). Notre approche « orientée-activité » de la vidéoformation a donc deux visées : a) une visée épistémique de modélisation des trajectoires de développement professionnel des enseignants et des formes de médiation par l'artefact vidéo ; b) une visée transformative de formation des acteurs et de conception d'outils et de dispositifs de formation mobilisant des ressources vidéo. Ce dernier point est envisagé comme Béguin & Rabardel (2000) en tant que « processus cyclique, d'usage et de recherche de solutions techniques, à l'occasion duquel il faut mettre en résonance l'inventivité des utilisateurs et celle des concepteurs ». C'est celui que nous développons dans cette communication.

Analyse de l'activité au travail et en vidéoformation

Notre démarche articule recherche, formation et conception et accorde le primat à l'activité réelle des acteurs et aux expériences auxquelles elle donne lieu. Elle consiste en trois phases itératives : i) la modélisation de caractéristiques récurrentes, typiques, critiques de l'activité réelle enseignante dans son déroulement quotidien (e.g. croyances, préoccupations, gestes professionnels) ; ii) la conception et la mise en œuvre d'outils et de dispositifs de formation mobilisant notamment la vidéo ; iii) l'étude de leur utilisation par les formés et les formateurs et des effets qu'ils génèrent sur le développement de l'activité de ces derniers. De cette façon, de nouvelles données sont collectées pour alimenter le processus de conception continuée dans l'usage de ces artefacts dont la visée est d'accroître l'efficacité des situations de formation et de travail de leurs bénéficiaires.

Pour illustrer la troisième phase de ce programme, nous présentons deux études de cas conduites auprès d'enseignants stagiaires (lauréats de concours non encore titularisés) alternativement au travail et en situation de vidéoformation. En utilisant la même démarche itérative mais deux approches théoriques différentes, nous avons étudié les effets générés sur l'activité réelle de ces stagiaires par : i) l'utilisation autonome d'un environnement numérique [Ria, 2010 : <http://neo.ens-lyon.fr>] (dans une approche développementale *enactive* (Durand, 2008 ; Varela, 1989)) ; ii) un dispositif de formation guidé par des formateurs (dans une approche normative de l'*enseignement ostensif* : Chaliès, Escalié, Bertone & Clarke, 2012 ; Wittgenstein, 2004). Nous avons recueilli des données vidéo d'observation et d'entretiens d'autoconfrontation pour comprendre l'évolution conjointe de l'activité en vidéoformation et au travail.

1. Étude de l'usage autonome d'une plateforme vidéo

1.1. 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.

1.2. Étude de l'usage du dispositif et de ses effets

À l'instar de l'exemple qui suit, 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 ont été placés, durant leur année de stage, alternativement en situation de travail et en situation de navigation sur une plateforme de ressources vidéo (NéoPass@ction¹). Dans l'observation du stagiaire comme dans les ressources vidéo mises à sa disposition, l'objet de formation a été circonscrit à une situation typiquement problématique de l'entrée dans le métier : *l'entrée en classe et la mise au travail des élèves* (Ria, 2012). Les situations ont été enregistrées : les enseignants ont ensuite été « autoconfrontés » aux traces vidéo de leur activité dans ces situations. Ainsi a-t-il été possible d'une part d'accéder à l'expérience de vidéoformation et aux significations construites par les enseignants sur la plateforme, et d'autre part de les « tracer » et de repérer leur influence dans l'évolution de leur intervention professionnelle (pour des précisions méthodologiques, voir Flandin & Ria, soumis a).

1.3. Résultats obtenus

Les résultats montrent que l'utilisation autonome de la plateforme peut conduire à des transformations majorantes de l'intervention professionnelle, c'est-à-dire notamment à une plus grande viabilité subjective de la situation d'entrée en classe *via* la construction par l'enseignant de nouvelles dispositions à agir. Cette forme de développement s'opère à partir du visionnement d'une activité tierce sur la plateforme (un pair plus expérimenté dans une situation analogue), de la façon suivante : 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, 2012b). Ce « déplacement » s'actualise par l'invention, l'adoption et/ou adaptation de nouvelles modalités d'intervention. En revanche, on n'assiste pas par exemple à une déconstruction de la complexité des activités présentées sur la plateforme par l'analyse réflexive, activité pourtant visée par les concepteurs.

¹ Plateforme de vidéoformation de l'Institut français de l'Éducation : <http://neo.ens-lyon.fr>

2. Étude de l'usage guidé d'un dispositif basé sur la vidéo

2.1. Cadre théorique

L'exemple auquel nous nous référons relève 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. Étude de l'usage du dispositif et de ses effets

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.) Le dispositif que nous avons testé insiste sur la recherche de cohérence de la formation par l'association d'un formateur universitaire et d'un formateur tuteur. L'enseignant est itérativement placé en situation de formation (SF) et en situation de pratique tutorée (SP) en cinq séquences réparties comme suit : SF1-SF2-SP1-SF3-SP2. À noter que les situations pratiques sont également des situations de formation, mais pour lesquelles l'enseignant est placé en responsabilité pratique d'élèves. SF1, SF2 et SF3 sont dédiées à l'enseignement ostensif de règles par les formateurs qui en donnent à voir des exemples exemplaires de trois façons : l'observation en classe du tuteur (SF1) puis l'observation d'enregistrements de l'activité du tuteur (SF2), puis l'observation de séquences vidéos sélectionnées pour leur exemplarité (SF3). En SP1 les enseignants interviennent auprès des élèves du tuteur, puis auprès d'autres élèves en SP2.

2.2.3. Résultats obtenus

Nous avons identifié 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, 2004). 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.

Conclusion

Dans une même démarche et dans deux approches différentes, les deux études présentées répondent à la fois à la préoccupation empirique de reconvoquer l'activité réelle des utilisateurs de dispositifs de vidéoformation, trop souvent évincée par la recherche sur le sujet, et à la préoccupation technologique de concevoir et améliorer de tels dispositifs pour favoriser le développement professionnel des enseignants. Par une méthode garantissant autant que faire se peut la vraisemblance écologique des situations d'usage des dispositifs sur des empan temporels relativement longs, nous avons pu « *[mettre] les principes de conception à l'épreuve, [révéler] les besoins et les problèmes quotidiens des utilisateurs, et [ouvrir] sur des potentialités nouvelles* » (Béguin & Rabardel, 2000). En effet, dans le cas de la plateforme de vidéoformation, les résultats présentés montrent par exemple que celle-ci peut activer des dispositions *mimétiques* chez l'enseignant « utilisateur autonome » et générer des processus de comparaison inter-activités se traduisant par du développement professionnel. Cet effet était attendu par les concepteurs de la plateforme. En revanche, elle échoue à activer chez lui les dispositions *réflexives* nécessaires à la déconstruction analytique des activités visionnées. A priori, ceci ne semble pas pouvoir être mis en œuvre sans un accompagnement *ad hoc*, c'est-à-dire une médiation de l'activité accrue par l'intervention d'un formateur ou par la plateforme elle-même sous réserve d'aménagement. En terme de conception continue, cela se traduit notamment par l'élaboration de scénarios à concevoir et à ajouter à la plateforme pour provoquer et faciliter ce travail, à la fois pour le formateur et pour l'enseignant « utilisateur autonome ». D'autres études appellent d'autres développements technologiques (Flandin & Ria, soumis b). Dans le cas du dispositif guidé par les formateurs, les résultats montrent que les vidéos permettent à ces derniers de faciliter (grâce à la maîtrise du décours temporel de l'activité enregistrée et non évanescence) et de renforcer (grâce à l'exemplification vidéo précise et répétée) le caractère ostensif de leur formation, pour les formateurs comme pour les formés. En revanche, les deux parties constatent que l'usage de la vidéo présente un fort risque de décontextualisation de la règle qui la rend très difficilement opératoire dans les contextes de classe des enseignants stagiaires au moment des premiers suivis. En terme de conception continue, il s'agit donc là de constituer une vidéothèque suffisamment fournie pour limiter ces effets décontextualisants, et de produire des aides à la constitution de matériaux vidéos permettant aux formateurs d'obtenir des séquences adaptées aux contextes d'intervention des stagiaires.

Dans les deux cas, et à condition d'être inscrit dans une véritable démarche de formation, l'artefact vidéo semble endosser assez efficacement le rôle d'objet-frontière (Tuomi-Grohn & Engeström, 2003) par ses propriétés intrinsèques de médiatisation de l'activité. Ainsi, bien qu'encore largement perfectible, le double critère d'utilisabilité (enseignant et formateur) des dispositifs que nous avons développés semble relativement satisfaisant. Dans un rapport ouvert et dynamique entre recherche et formation et dans une large perspective technologique,

on peut imaginer que la production et la diffusion de tels outils et dispositifs de vidéoformation performants participent d'une « culture de l'observation » du travail enseignant (Fadde & Sullivan, 2013), et concomitamment de leur plus grande appropriabilité par la communauté de formation au métier d'enseignant.

Bibliographie

- Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue D'Intelligence Artificielle*, 14, 1-2, 35-54.
- 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., Bertone, S. (2013). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et illustrations empiriques. Actes du colloque international de l'AREF, Montpellier, 27-30 Août.
- Chaliès, S., Escalié, G., Bertone, S., Clarke, A. (2012). Learning 'rules' of practice within the context of the practicum triad: A case study of learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.
- Chaliès, S., Gaudin, C. & Tribet, H. (soumis). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : proposition théorique et pistes technologiques.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- 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.
- 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.
- Flandin, S., & Ria, L. (2012a). Vidéo-formation des enseignants : apports de la didactique professionnelle. In *2ème Colloque International de Didactique Professionnelle*. Journées Scientifiques de l'Université de Nantes.
- Flandin, S., & Ria, L. (2012b). 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 a). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation autonome. Une « traçabilité » de l'évolution de l'intervention professionnelle.
- Flandin, S., & Ria, L. (soumis b). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, (178), 115-130.

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (sous presse). Video viewing in teacher education and professional development : a literature review. *Teaching and Teacher Education*.
- 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.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G. Serres G., & Durand M. (2008). @activités, 5 (1) pp. 58-78, <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2012). 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.
- Ria, L. [dir.] (2010). *Néopass@ction. Plateforme de formation en ligne de l'Institut Français de l'Éducation - ENS de Lyon*. Retrieved from <http://neo.ens-lyon.fr>
- 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.
- Tuomi-Grohn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. London: Pergamon.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- 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.