



**eJRIEPS**

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

**29 | 2013**

**Varia**

---

## Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS

*Design of a an implement of video-training focused on real work to professionalize the teaching profession in STAPS*

**Sylvie Moussay**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2597>

DOI : 10.4000/ejrieps.2597

ISSN : 2105-0821

### Éditeur

ELLIADD

### Référence électronique

Sylvie Moussay, « Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS », *eJRIEPS* [En ligne], 29 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 03 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2597> ; DOI : 10.4000/ejrieps.2597

---



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS

Sylvie Moussay

Laboratoire ACTé (Activité – Connaissance – Transmission – Education, EA 4281),  
Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France

### Résumé

*L'objet de cet article vise à présenter quelques éléments concernant l'expérimentation d'un dispositif de vidéo-formation. Il rend compte particulièrement du processus d'appropriation du dispositif par un étudiant inscrit en Master 2 STAPS, au cours d'un stage en responsabilité. Le dispositif de vidéo-formation consistait à procéder par alternance à la confrontation du stagiaire à deux supports audiovisuels : (a) les traces filmiques de son activité en classe ; (b) les ressources vidéos mises à disposition par la plateforme Néopass@ction (Ria, 2010 ; Ria & Leblanc, 2011). Dans une perspective développementale, cette expérimentation emprunte son cadre conceptuel et méthodologique à l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1997) et à la clinique de l'activité (Clot, 2008). L'analyse des données met en évidence différentes dimensions du processus d'appropriation sous l'effet d'une « navigation ajustée et contrôlée » entre les deux supports audiovisuels. Précisément, l'appropriation par le stagiaire du dispositif de vidéo-formation se réalise au travers de la transformation de l'outil vidéo en instrument par l'entremise de nouvelles actions et motifs d'usage mis au service de l'analyse de l'activité en classe.*

Mots clés : vidéo-formation, appropriation, activité, futurs enseignants, professionnalisation.

### 1. Introduction

Nous proposons de rendre compte des résultats d'une expérimentation à visée développementale d'un dispositif de vidéo-formation. En référence aux travaux de Vygotski (1978), l'expérimentation s'inscrit dans une approche développementale dont l'objectif est d'analyser les processus et la dynamique du développement de l'activité plutôt que « ses formes fossilisées ». Cette expérimentation construite avec la

eJRIEPS 29 avril 2013

collaboration d'un stagiaire, étudiant en deuxième année du master Métiers de l'enseignement en STAPS, s'inscrit dans le contexte de la réflexion sur les nouvelles modalités de développement professionnel des futurs enseignants à l'ère du numérique (Karsenti, Garry, Benziane, Ngoy-Fiama, & Baudot, 2010 ; OCDE, 2009). De manière générale, la maîtrise d'une culture dite *numérique* apparaît aux yeux des gouvernements comme une clé de l'insertion des individus dans la société fondée sur la connaissance (Proulx, 2001). Dans le contexte d'une refondation de la formation (Rapport de la concertation-Ministère EN, 2012), cette réflexion est l'un des thèmes les plus vivants actuellement aussi bien au plan théorique que dans une visée de conception de ressources pour faciliter l'apprentissage du métier enseignant.

Précisément, notre expérimentation se réfère à la perspective défendue par certains résultats de recherche récents montrant l'intérêt de faire usage de plateformes utilisant des vidéos sur l'activité en classe (Tiberghien & Sensevy, in press) pour orienter le regard des futurs enseignants vers les détails des gestes professionnels en classe. Cette perspective est soutenue par l'idée d'impulser une formation professionnelle centrée sur le travail réel (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008 ; Leblanc, 2012 ; Lussi-Borer & Muller, 2012). Comme le rappelle Maulini (2005), cette référence au travail ordinaire peut notamment aider les formateurs à se déprendre d'une approche trop normative de la pratique et à tenir compte des conditions et des contraintes effectives du métier pour concevoir la formation. A travers cette volonté de faire du travail réel un objet d'investigation pour la formation, le visionnage de vidéos en classe devient un artefact précieux qui engage le futur enseignant dans une démarche réflexive sur la pratique effective (Ronveaux, 2006 ; Guérin & Péoc'h, 2011 ; Vinatier, 2012).

Dans cette perspective de vidéo-formation, former au travail réel consiste à organiser le contact visuel aux surprises du réel pouvant ouvrir aux prises de conscience et à la conceptualisation (Mottet, 1997). Des études confirment le potentiel développemental de cette voie de formation qui offre une possibilité d'accès direct à des ambiances, des micro-interactions (Lussi Borer & Muller, 2012), des configurations d'activité (Roche & Gal-Petitfaux, 2009) et des faits authentiques de travail en classe sur lesquels s'organise l'analyse de l'activité. Selon certains auteurs, les ressources vidéo de séquences d'enseignement peuvent ainsi présenter un fort potentiel d'immersion dans la réalité enseignante et d'analyse au service de l'accompagnement du développement professionnel (Ria & Leblanc, 2011). La formation professionnelle des enseignants est ainsi questionnée dans son rapport aux circonstances réelles d'exercice par l'entremise de

l'analyse du travail (Perrenoud, 2001). D'une certaine façon, le travail réel comme référence et la vidéo comme artefact témoignent d'un changement des espaces de formation plus systémiques centrés sur les relations de dépendance entre activité, technique et environnement (Albero, 2010). Orienté sur l'activité réelle et médiatisé par l'instrument technique (Rabardel, 1999 ; 2005), le dispositif de vidéo-formation peut ainsi être appréhendé comme une entité sociotechnique complexe située dans un espace-temps précis s'inscrivant dans une stratégie d'intervention spécifique (Albero, 2010). Ces considérations invitent à analyser la plus-value des environnements de formation *assisté* par l'outil vidéo sur le développement professionnel des enseignants. Au travers de ce rapport entre formation et objets techniques, il s'agit précisément de comprendre comment les enseignants en formation peuvent apprendre le métier dans des configurations plus larges que l'intersubjectivité-situation d'interaction formateur-formé, c'est-à-dire grâce à la médiation instrumentée de vidéos sur le travail en classe.

Par ailleurs, la réflexion sur les dispositifs d'auto-confrontation-vidéo-formation ancrés sur l'analyse du travail réel et le point de vue des acteurs impliqués dans la vidéo (Amigues, Faïta & Saujat, 2004) souligne l'intérêt d'utiliser « l'image animée » comme artefact (Faïta, 2007) et comme support favorisant la réélaboration de l'expérience du travail ancrée dans les conditions réelles du travail. Dans ces dispositifs d'auto-confrontation-vidéo, la scène de travail enregistrée est montrée aux acteurs pour qu'ils la commentent et décrivent ce qu'il s'est passé. Le rapport entre la vidéo sur le travail et le processus de construction de la signification par les acteurs dans les entretiens est posé comme essentiel. Des études sur la mise en œuvre de ces espaces vidéo-formation dans deux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres à Montpellier et à Clermont-Ferrand ont permis de cerner leurs effets sur l'engagement et l'apprentissage professionnel d'enseignants débutants (Ria, Serres & Leblanc, 2010). Les auteurs montrent ainsi que la confrontation des enseignants débutants à des vidéos de « pairs » contribue à les rassurer du fait de la proximité entre les situations de classe filmées et leur expérience tout en leur faisant prendre conscience de leurs propres difficultés d'enseignement. Dans une perspective clinique de l'activité (Clot, 2008), le recours aux traces audiovisuelles de l'activité réelle qui s'inscrit dans le cadre d'un « travail sur le travail » (Roger & Ruelland, 2009) ouvre sur une confrontation des enseignants avec ce qu'ils font réellement dans leur exercice professionnel et les autres actions possibles à faire - les actions suspendues, contrariées ou empêchées mais réellement présentes dans la vie psychique du professionnel (Clot & Lhuillier, 2010). On peut alors penser que les ressources tant symboliques que techniques offertes par les

eJRIEPS 29 avril 2013

dispositifs d'auto-confrontation vidéo-formation secondent les enseignants dans leurs tentatives d'exprimer le réel de l'activité pour reprendre en main leur situation de travail (Roger & Ruelland, 2009).

Malgré ces résultats, l'impact des environnements vidéo-formation dans le champ de la formation professionnelle des futurs enseignants mérite d'être examiné davantage (Gaudin & Chaliès, 2012) et mis en lien avec cette perspective d'un développement du pouvoir d'agir et d'une prise en main du métier par les professionnels eux-mêmes (Clot, 2008). De ces considérations liant l'environnement vidéo et le développement de l'activité des futurs enseignants, nous retenons une voie de formation au travail réel prometteuse mais rarement mise en œuvre lors des stages professionnels des étudiants en master et peu explorée par la recherche. Or expérimenter pour documenter la perspective de formation instrumentée par la vidéo nous semble pourtant déterminant et incontournable pour la conception de nouveaux scénarios pédagogiques universitaires.

Dans une première partie, nous précisons les postulats et les concepts fondateurs de notre expérimentation. Celle-ci est envisagée dans une approche historico-culturelle en référence aux travaux de Vygotski (1997) qui ouvrent sur des réflexions fécondes pour la conception des outils et des situations en milieu professionnel (Béguin, 2012). Puis, nous présentons le dispositif de vidéo-formation proposé à un étudiant Master 2 STAPS au cours du stage professionnel en responsabilité. Dans le prolongement de cette présentation, les résultats permettent d'identifier le processus d'appropriation du dispositif par le stagiaire qui se réalise au cours de la navigation entre les traces filmiques de son activité en classe et les ressources audiovisuelles empruntées à la plateforme Néopass@ction.

## **2. Cadre conceptuel de l'expérimentation**

L'expérimentation s'inscrit dans l'approche développementale de l'activité (Vygotski, 1997 ; Clot 2008) pour laquelle les interactions du sujet avec son environnement social et technique participent de la prise de conscience de ses actions et donc de son pouvoir d'agir sur lui-même et sur les situations. Cette approche s'organise moins comme une science descriptive du fonctionnement humain que comme une science du développement de l'Homme (Kostulski, Clot, Litim & Plateau, 2011). Orientée vers la production de connaissances, elle poursuit également une visée transformative. Cette perspective référée aux travaux de Vygotski (1997) signifie que c'est seulement au travers d'une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets. C'est

dans cette perspective que se situe le dispositif de vidéo-formation ancré sur le postulat « transformer artificiellement pour comprendre » (Clot & Leplat, 2005). Il s'agit de transformer des fonctionnements réalisés en objet d'un nouveau fonctionnement afin d'étudier le développement et ses principes. Par ailleurs, les postulats portent précisément sur les liens entre conception et développement de l'activité (Béguin, 2012) et ouvrent sur trois orientations théoriques:

La première orientation vise à inscrire la conception du dispositif technique dans une culture et une histoire particulière. L'introduction d'une nouveauté technique dans un milieu de vie ou de travail rencontre des constructions qui lui préexistent et s'inscrit dans une antériorité (Béguin, 2012). Ainsi, s'agissant de notre expérimentation, la conception du dispositif de vidéo-formation a pris en considération deux antériorités : celle de l'expérience du stagiaire en matière d'environnement de formation médiatisé par la vidéo ; et celle de l'expérience du chercheur concernant les dispositifs de vidéo-formation centré sur le travail réel. Sur la base de leur diversité, ces antériorités historiques peuvent s'influencer mutuellement dans la conception, en particulier la prise en compte par le chercheur de l'expérience du stagiaire en matière de vidéo-formation peut permettre d'identifier une *zone de développement potentiel* pour faire évoluer l'activité du stagiaire dans le dispositif de vidéo-formation.

La deuxième orientation reprend à son compte le modèle des activités avec instrument (Vygotski, 1997 ; Rabardel, 1999) et s'appuie sur le processus d'appropriation défini comme un processus de re-création (Clot, 2008). Ce processus de re-création est envisagé à deux niveaux : d'une part, le stagiaire exposé au dispositif de vidéo-formation découvre, cherche à donner du sens à la situation de formation dans laquelle il se trouve, ce qui peut l'inciter à transformer le dispositif. En retour, l'interprétation et les modifications énoncées par le stagiaire au cours de l'appropriation du dispositif de vidéo-formation sont susceptibles de conduire le chercheur dans la conception de nouvelles configurations du dispositif (re-création du dispositif). Autrement dit, il s'agit de prendre en considération l'inventivité du stagiaire confronté au dispositif de vidéo-formation et la part active et créative du processus d'appropriation ouverte sur des remaniements possibles du dispositif.

La troisième orientation est mise en rapport avec la perspective historico-culturelle selon laquelle le sujet est confronté à un environnement conçu par l'Homme qui influence son fonctionnement. Ce postulat consiste à envisager le dispositif de vidéo-formation conçu par le chercheur comme une source de développement de l'activité du stagiaire par la

mise à disposition de ressources visuelles, conceptuelles et méthodologiques. Dans le prolongement des présupposés des théories de l'activité (Leontiev, 1984), le développement de l'activité est envisagé à travers deux leviers : le sens et l'efficacité. Ce développement biphasé tient en la possibilité du stagiaire de s'approprier le dispositif de vidéo-formation en envisageant de nouvelles actions et de nouveaux motifs d'action (Leontiev, 1984) pour agir *dans* et *avec* l'environnement technique proposé par le chercheur.

### 3. Méthodologie

L'expérimentation présentée ici s'intéresse à un cas de stagiaire confronté au dispositif de vidéo-formation. L'étude d'un cas définie comme étude idiographique vise à « comprendre ce qu'est une activité particulière d'un individu particulier à un moment donné » (Leplat, 2002). Selon Smith et al. (1995), elle relève de la préoccupation de comprendre des significations plutôt que de formuler des lois causales (cité par Leplat, 2002). A travers cette étude de cas, nous cherchions à apporter quelques éléments de réponse aux questions de recherche soulignées par la littérature du domaine.

#### 3.1. Participants

L'expérimentation du dispositif de vidéo-formation a été conduite en collaboration avec Richard, âgé de 23 ans, étudiant stagiaire inscrit en deuxième année du Master Métiers de l'enseignement à l'UFRSTAPS de Lyon. Richard avait déjà réalisé un stage professionnel (master première année) dans un lycée au cours duquel son tuteur lui avait proposé de filmer son activité en classe puis de visionner le film après la leçon. Selon Richard, le visionnage des traces de son activité professionnelle a surtout été l'occasion de « discuter de l'APSA (*activité physique, sportive et artistique*) pour construire la leçon suivante ». Satisfait de cette première expérience vidéo, Richard a accepté une nouvelle fois d'être filmé avec sa classe de première Sciences et Technologies de la Gestion (22 élèves âgés de 16 à 18 ans) en gymnastique. Lors de la présentation par le chercheur du dispositif de vidéo-formation, Richard a été volontaire pour participer à ce qu'il pensait être une occasion de « découvrir autre chose », « de revoir d'une autre façon son cours » et de « donner une suite » à l'expérience de la vidéo vécue lors de son premier stage professionnel.

Le chercheur, impliqué dans la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive, participait depuis deux ans aux stages de formation de formateurs Néopass@ction organisés par l'Institut Français de Pédagogie à Lyon. Il avait une bonne

connaissance de la plateforme Néopass@ction et avait eu l'occasion de présenter cet outil à des étudiants en stage dans un établissement scolaire.

### 3. 2. Conception du dispositif de vidéo-formation

En référence aux expérimentations de Vygotski (1997), notamment celle qui consiste à relancer l'activité de dessin de l'enfant en le faisant interagir avec un autre enfant, il s'est agi de proposer un dispositif de vidéo-formation permettant d'initier et de relancer l'activité d'analyse du stagiaire en le confrontant à l'objet de son activité (images vidéo de son cours) mais aussi aux activités des autres (images et témoignages vidéo extraits de la plateforme Néopass@action). L'idée était qu'en multipliant les interlocuteurs c'est-à-dire les adressages, le stagiaire pouvait faire évoluer l'analyse de son activité, faisant du chercheur et des enseignants débutants et expérimentés (de la plateforme) de véritables partenaires pour retravailler les conflits et les préoccupations professionnelles. Dit autrement, le dispositif de vidéo-formation devait inciter le stagiaire à dépasser son analyse première en changeant d'adressage, le destinataire n'étant plus seulement le chercheur mais aussi les professionnels de la plateforme. L'hypothèse consistait à entrevoir la multiplicité d'extraits vidéo de classe et de témoignages de différents professionnels non comme un décor numérique mais plutôt comme une ressource d'échange interpsychique ouvert sur un travail intra-psychique personnel. Le dispositif de vidéo-formation était donc organisé autour de deux supports : le premier était constitué de traces audiovisuelles de l'activité en classe du stagiaire ; le deuxième support concernait les ressources audiovisuelles de la plateforme Néopass@ction (vidéo de classe d'enseignants débutants, analyse de l'activité, témoignages de pairs, d'experts et de chercheurs) (Ria, 2011).

Le dispositif a été conçu en lien avec les questions du chercheur : comment le stagiaire s'approprié le dispositif de vidéo-formation et pour quels usages ? Quels sont les éléments qui favorisent ou empêchent l'appropriation par le stagiaire du dispositif de vidéo-formation ? Quels sont les modalités de développement de l'activité professionnelle du stagiaire au travers de ce processus d'appropriation ?

L'expérimentation du dispositif de vidéo-formation s'est déroulée en trois étapes, elles-mêmes réparties sur les six semaines de stage :

- i) une première étape (1<sup>ère</sup> semaine de stage) consistait pour le stagiaire à explorer seul et/ou accompagné du chercheur la plateforme Néopass@ction (3 fois 1 heure de navigation). Le chercheur a présenté successivement la page d'accueil de la plateforme (genèse de l'outil, concepteurs) et ses éléments

constitutifs (ressources vidéo, thèmes d'étude correspondant à des problématiques professionnelles, témoignages de pairs, d'experts et de chercheurs, scénarios de formation) dans la perspective de donner au stagiaire une vision globale de l'architecture de la plateforme. Le stagiaire, seul, a ensuite revisité la page d'accueil de la plateforme puis il a visionné les ressources vidéos de l'activité de Romain et de Cécile et quelques témoignages de pairs (Alexandra, Aude) concernant le thème 1 de la plateforme « l'entrée en classe et la mise au travail ».

- ii) lors de la deuxième étape (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> semaines de stage), il s'agissait de confronter le stagiaire aux traces vidéo de son activité d'enseignement en suivant la chronologie des leçons réalisées en gymnastique (leçons 2 et 3 du cycle de gymnastique). Lors de cette auto-confrontation d'une durée de deux heures, le chercheur souhaitait familiariser Richard à la méthode d'entretien utilisée en clinique de l'activité. Lors de l'entretien d'auto-confrontation simple (ACS), les questions du chercheur invitaient le stagiaire à décrire ce qu'il faisait avec les élèves, à expliquer ses motifs d'agir, à exprimer ce qu'il aurait souhaité faire mais qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a tenté de faire mais qu'il n'a pas réussi, ce qu'il envisageait comme nouvelles actions et opérations à mettre en œuvre avec cette classe en cours de gymnastique.
- iii) au cours de la troisième étape (les 3 dernières semaines de stage), par le jeu d'une « navigation contrôlée et ajustée » entre les deux supports audiovisuels, le chercheur confrontait le stagiaire aux traces de son activité en classe puis à celles mises à disposition par la plateforme Néopass@ction. Par « navigation contrôlée et ajustée », nous voulons signifier que l'alternance entre les deux supports vidéo n'était pas le fruit du hasard, les ressources de la plateforme Néopass@ction étant mobilisées par le chercheur lors de l'énonciation par le stagiaire de préoccupations et de dilemmes de travail rencontrés en classe. Précisément, le chercheur mettait en lien les énoncés des actions par le stagiaire avec les thématiques professionnelles de la plateforme et les témoignages des pairs, par exemple, le lien entre l'action énoncée par le stagiaire « j'ai du mal à gérer à la fois le gamin qui a des difficultés et la classe entière » et l'illustration professionnelle de la plateforme sur la « gestion du groupe et des individus ». L'hypothèse était d'envisager cette mise en lien comme une ressource pour inciter le stagiaire à faire évoluer ses

préoccupations professionnelles par l'entremise d'une élaboration de nouvelles actions.

### 3. 3. Recueil et analyse des données

Trois types de données ont été recueillis :

- i) des données d'enregistrement audiovisuel sur l'activité du stagiaire confronté au dispositif de vidéo-formation (2 séquences d'enregistrement). Ces données d'enregistrement ont été recueillies à l'aide d'une caméra numérique placée derrière le stagiaire et le chercheur.
- ii) des données d'entretien d'auto-confrontation simple avec le stagiaire (2 entretiens ACS). Pour chaque entretien, le chercheur a choisi quatre extraits (durée variable de 3 à 6 minutes) parmi les traces audiovisuelles de l'activité du stagiaire confronté au dispositif de vidéo-formation. Le choix de ces extraits s'est fait en rapport avec les questions de recherche dans la perspective de recueillir la signification de l'expérience du stagiaire dans le dispositif de vidéo-formation.
- iii) des données ethnographiques rassemblant les commentaires à chaud du stagiaire confronté à la plateforme Néopass@ction (étape 1) ainsi que le relevé de discussions informelles entre le stagiaire et le chercheur sur le dispositif de vidéo-formation.

L'analyse des données a été réalisée en trois étapes successives en référence à la méthode de codage utilisée par Méard, Bertone & Flavier (2008).

#### **Etape 1 : Transcription des données**

La première étape du traitement des données a consisté à transcrire le *verbatim* des données d'enregistrement et d'entretien d'auto-confrontation.

#### **Etape 2 : Découpage en unités d'analyse (UA)**

Dans un second temps, le corpus a été découpé en unités d'analyse. Ces unités ont été délimitées à partir de l'identification de l'énoncé d'un but associé à des énoncés de motif d'action et d'opérations. Une nouvelle unité d'analyse était créée à chaque fois qu'un nouveau but était énoncé par le stagiaire.

#### **Etape 3 : Identification des motifs, buts et opérations**

Chaque unité d'analyse a été relevée dans un tableau pour distinguer les actions par rapport aux motifs d'action et opérations.

UA28 Extrait ACS	Analyse
<p><u>Richard</u> : je l'avais dit /pour moi/ la vidéo/ j'avais des attentes par rapport à l'oral/ je voulais absolument en profiter / je voulais retenir l'essentiel par rapport aux élèves en gym/ et là/ je me disais/ il faut que je retienne ces images/ elles vont revenir un moment ou un autre/ si je tombe sur la gymnastique à l'oral ça va m'aider/ en fait je comptais sur elles à l'oral</p>	<p><b>But</b> : en profiter (de la vidéo)...retenir l'essentiel par rapport aux élèves en gym...retenir les images</p> <p><b>Motif</b> : pour que ça m'aide à l'oral</p>

#### 4. Résultats

Dans le cadre de cet article, seuls les résultats concernant la troisième étape du dispositif de vidéo-formation sont présentés. Ils illustrent d'une part la manière dont le stagiaire s'approprie le dispositif de vidéo-formation en interaction avec l'activité du chercheur. D'autre part, les résultats cherchent à documenter les orientations théoriques notamment le lien entre la conception du dispositif de vidéo-formation et le développement de l'activité du stagiaire confronté au dispositif. Enfin, les résultats de cette expérimentation doivent être considérés comme des matériaux ressources pour mieux circonscrire les objets de recherche qui animeront nos futurs projets d'étude dans le cadre de l'axe 4 du laboratoire ACTé.

##### 4.1. La prise en main du dispositif de vidéo-formation soumise à la recherche d'efficacité

Lors de la première auto-confrontation, Richard précise qu'il « veut profiter au maximum » du dispositif de vidéo-formation pour « capturer des images chocs » sur la pratique de la gymnastique. Il évoque sa détermination à identifier « les niveaux, les conduites typiques, les interactions, les problèmes entre les élèves et tout ça pour l'oral du CAPEPS (...) pour avoir une idée de ce qu'est un élève de cycle terminal en gymnastique » (énoncé d'un motif). Dans un premier temps c'est donc le sens, ce qui compte vraiment pour Richard, qui organise le processus d'appropriation du dispositif de vidéo-formation. L'extrait d'un entretien permet d'illustrer cette idée.

Extrait 1 Auto-confrontation 23 mars 2012

Richard : je l'avais dit /pour moi/ la vidéo/ j'avais des attentes par rapport à l'oral/ je voulais absolument en profiter / je voulais retenir l'essentiel par rapport aux élèves en gym/ et là/ je me disais/ il faut que je retienne ces images/ elles vont revenir un moment ou un autre/ si je tombe sur la gymnastique à l'oral ça va m'aider/ en fait je comptais sur elles à l'oral

Chercheur : et les questions que je te pose durant l'entretien elles te surprennent un peu ?

Richard : non non pas trop/ ça m'aide plutôt à regarder vraiment ce que j'ai fait dans le cours/ en fait tes questions ça me permet de me dire « ah ouais/ les élèves sont comme ça en gym et moi qu'est-ce que j'ai fait avec eux »

Chercheur : et tu dis à un moment « dommage qu'on voit pas tout »/ tu t'attendais à voir autre chose c'est ça ?

**R** : non/ c'est pas autre chose/ en fait quand je te dis « dommage qu'on voit pas tout » j'avais l'impression que la vidéo elle/ comment/ en fait je me disais que ton zoom m'empêchait de voir tous les élèves/ tu sais c'est toujours pareil / moi ce que je voulais c'était voir toute la gym/ tous les élèves en gym/

Dans cet extrait, Richard déclare au chercheur que la préparation à l'oral du CAPEPS guide son engagement dans le dispositif. Il cherche à « retenir l'essentiel par rapport à l'activité des élèves en gym ». Le visionnage des images de son cours prend tout son sens dans un motif personnel exprimé « ça va m'aider en fait je comptais sur elles (les images) à l'oral ». Puis il explique que ce sont les questions du chercheur qui l'incitent à porter une attention plus soutenue à son intervention auprès des élèves. Les conditions de confrontation aux traces vidéo de l'activité sont donc à l'origine d'un déplacement du motif initial « voir les élèves en gym » vers un nouveau motif « regarder vraiment ce que j'ai fait dans le cours ». Selon Richard, les questions du chercheur lui permettent de tisser un lien entre ce que « sont les élèves en gym et ce qu'il a fait en cours avec eux ». Puis à la demande du chercheur, Richard explique que son observation de la vidéo a été perturbée par l'effet zoom produit par la caméra. On constate alors que les images zoomées qui « l'empêchent de voir tous les élèves en gym » sont en rupture avec ses attentes et contrarie son activité d'observation. Richard évalue ainsi la qualité des images vidéo en les reliant à ce qui constitue son horizon d'attente.

Par la suite, lors du visionnage de la séquence d'échauffement (durée 3 minutes 07), Richard exprime certaines difficultés professionnelles notamment celle qui se rapporte à « la gestion de la classe en entier et de l'élève tout seul dans la classe ». C'est

## eJRIEPS 29 avril 2013

précisément l'expression de cette difficulté qui conduit le chercheur à confronter Richard au témoignage audiovisuel d'une enseignante débutante, Monia, préoccupée elle-aussi par la « gestion du groupe et des individus ». Dans l'entretien extrait de la plateforme Néopass@ction, Monia décrit sa difficulté à « gérer le collectif et l'individuel en même temps (...) d'être avec chaque élève en même temps (...) et de s'assurer que tout le monde fait le travail ». Richard explique alors que l'écoute de ce témoignage le plonge dans l'échange qu'il a eu précédemment avec le chercheur. Il repense à son intervention et « plutôt à l'absence d'intervention » auprès d'un élève en difficulté lors de l'échauffement en gymnastique.

## Extrait 2 Auto-confrontation 23 mars 2012

Richard : **je l'(Monia) entends/ et c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure / c'est ça/ on peut pas être avec tous les élèves en même temps/ on sait pas gérer à la fois le gamin qui a des difficultés et la classe entière/ surtout en gym »/ moi/ là/ je fais rien mais je crois en plus que je suis pas assez expérimenté pour gérer 24 élèves quasi-différents/ ces mouvements en gym pour moi ils peuvent être réalisés par tous/c'est tout/ mais tu vois/ là/ je me demande si repasser encore une fois ma vidéo après Monia pour voir vraiment si je l'avais pas fait ou si j'aurais pu faire le truc/ tu vois/ qu'elle dit de « réexpliquer à l'ensemble de la classe les consignes »**

Au cours de cet entretien, Richard met en rapport le témoignage de Monia et ce qu'il a dit face aux images de son activité « je l'entends ...c'est ce que je t'ai dit tout à l'heure ». En s'identifiant au discours dilemmatique de Monia, il évalue son activité en l'associant à celles des autres « **on** sait pas gérer à la fois le gamin qui a des difficultés et la classe entière ». Richard constate une certaine impuissance « je fais rien » et explique son activité contrariée par le manque d'expertise. Puis, Richard repense à l'action énoncée par Monia, « réexpliquer les consignes et s'assurer que tout le monde a compris » tout en questionnant le dispositif. Il va ainsi suggérer une nouvelle navigation entre les deux supports audiovisuels : « repasser encore une fois la vidéo de son activité ». Cette action est associée à deux nouveaux motifs : d'une part pour « voir vraiment » s'il n'a pas mis en œuvre la proposition faite par Monia « réexpliquer les consignes » et d'autre part pour étudier la faisabilité de cette action dans sa classe. L'analyse de cet extrait montre d'une part que Richard tisse des liens entre sa difficulté professionnelle et les solutions apportées par un pair, empruntant ainsi à l'activité du chercheur la procédure qui consiste

eJRIEPS 29 avril 2013

à mettre en cohérence une expérience personnelle et d'autres modalités d'action proposées par la communauté enseignante. D'autre part, elle met en avant la capacité de Richard à repenser à un nouvel aménagement du dispositif de vidéo-formation pour optimiser son activité d'analyse.

#### 4. 2. L'usage du dispositif selon deux directions

Le second résultat montre comment Richard utilise la navigation entre les deux supports vidéo au service de l'analyse de son activité en classe. Le déplacement du regard d'un extrait vidéo à un autre induit par la navigation amène le stagiaire à se décentrer de son activité pour mieux y revenir par la suite. Richard précise que les vidéos empruntées à la plateforme Néopass@ction fonctionnent « comme des messages » qui l'incitent à se « reconnecter » aux images de son activité. Ce mouvement est selon Richard favorisé par la proximité disciplinaire des deux supports vidéo « une séquence en EPS ». Suite au visionnage des traces de l'activité d'Aude (enseignante débutante en EPS) ainsi que de son témoignage sous la forme d'un entretien d'auto-confrontation, Richard explique alors qu'il « se sent plus à l'aise » pour reparler de son cours. L'extrait 3 montre ainsi que le visionnage du témoignage l'invite à accomplir un « retour sécurisé » sur son activité, retour favorable à une analyse secondaire de ce qu'il fait en classe avec ses élèves.

Extrait 3 Auto-confrontation 6 avril 2012

Richard : je reçois ça comme un message/ je me dis « ah mais **j'ai peut-être pas tout vu** »/ (...) avec Aude c'était flagrant/ **elle parlait de** son regroupement des élèves / et **là tout de suite je me suis dit** « ben **j'y avais pas pensé** »/ en fait moi je suis debout et pas à la hauteur des élèves comme ça je leur montre que je suis le prof et la seule contrainte que je leur impose c'est d'être assis assez proche les uns des autres pour que je puisse parler et pas avoir à crier voilà / (...) c'est ça/ je pense qu'avec la vidéo d'Aude/ je **me sentais plus à l'aise de revenir sur ma vidéo/**

Chercheur : A l'aise ?/ Mais par rapport à quoi ? Tu veux bien m'expliquer /

Richard : ah là y'a deux trucs/ déjà je me disais qu'Aude/ ben/ **elle fait la même chose que moi/** les routines d'échauffement/ le regroupement/ le/ et tout ça/ le fait qu'on partage en fait la même pratique/ qu'on dise à peu près la même chose ben **c'était pour moi important de voir ça /** et le deuxième truc/ **en fait j'me sentais à l'aise parce que j'avais vu aussi sa façon d'expliquer après/ de répondre aux questions/** et là j'ai compris / c'était comme **un exemple pour analyser mon cours**

## eJRIEPS 29 avril 2013

Lors de cet extrait, Richard explique que la vidéo d'Aude est à l'origine d'une sollicitation réflexive et d'un nouveau dialogue avec son activité « j'ai peut-être pas tout vu », « j'y avais pas pensé » d'où émerge une nouvelle interprétation de sa posture lors du regroupement des élèves « être debout pour montrer aux élèves que je suis le prof ». Richard questionne ainsi son activité réalisée avec les gestes et les paroles d'Aude. L'analyse produite par Richard se déploie à l'aide d'un va et vient entre les deux supports audiovisuels « elle parlait de (...) et là tout de suite je me suis dit ». Dans ce mouvement, le répondant initié par le témoignage d'Aude permet au stagiaire de mettre au jour de nouvelles actions. A la suite du visionnage, Richard exprime un sentiment de bien-être en précisant « qu'il se sent plus à l'aise » pour reparler de son activité, et ceci est favorisé selon le stagiaire par une similarité entre les pratiques. A cet instant, l'appropriation du dispositif se réalise à partir de la possibilité offerte par le dispositif d'installer chez le stagiaire une « discussion intérieure » entre son activité et les formes génériques du métier enseignant en EPS et de contribuer à l'établissement d'un lien et d'une appartenance à une communauté professionnelle. De ce point de vue, les travaux de Vygotski peuvent nous éclairer sur la fonction de cette « discussion intérieure » dans le processus de création de sens et particulièrement sur le rôle du « langage intérieur défini comme un dialogue avec autrui sur soi » (Henry & Bournel Bosson, 2008).

Par ailleurs, Richard précise qu'il se saisit du dispositif pour extraire des informations sur la méthode d'entretien : « en fait je me sentais à l'aise parce que j'avais vu sa façon d'expliquer, de répondre aux questions ». La vidéo devient pour Richard un « exemple » de modes opératoires possibles pour analyser ensuite son activité en classe. L'analyse de l'échange entre le chercheur et le stagiaire rend compte d'un processus développemental, en l'occurrence d'une genèse potentielle concernant le dispositif de vidéo-formation. En se référant au témoignage d'un pair, Richard va « voir autre chose » c'est à dire une « façon d'expliquer/ de répondre aux questions pour analyser son cours ».

Ainsi, le processus d'appropriation par le stagiaire du dispositif vidéo-formation se réalise par le sens et l'efficacité : le sens que le stagiaire attribue au dispositif se traduit par l'énoncé de nouveaux buts quant à l'analyse de son activité ; et l'efficacité se manifeste à travers la découverte de nouvelles procédures pour atteindre un nouveau palier d'efficacité opératoire quant à l'usage du dispositif.

### 4. 3. L'appropriation du dispositif sur la base de conflits intrapsychiques

L'analyse des entretiens révèle que l'appropriation du dispositif par le stagiaire s'accompagne de tensions entre ce qu'il fait effectivement lorsqu'il est confronté au

## eJRIEPS 29 avril 2013

dispositif et ce qu'il souhaiterait ne pas faire, ne plus faire, ce qu'il est possible de faire dans les limites de ce qui est acceptable pour lui. Lors d'une auto-confrontation, Richard exprime précisément les conflits issus d'interférences entre l'action de comparer les vidéos et celle de ne pas les comparer. Ces conflits sont autant d'occasions pour Richard de questionner sa façon d'agir dans le dispositif. L'extrait d'entretien suivant permet de saisir les conflits d'action vécus par le stagiaire dans le dispositif vidéo-formation.

## Extrait 4 Auto-confrontation 6 avril 2012

Richard : **t'as deux vidéos/ donc tu compares/** c'est normal /comme ça forcément tu vois ce qu'elle fait et toi c'que tu fais pas comme elle/ (...) là elle/ elle se met à genoux à la hauteur des élèves / moi c'est vrai que je me mets debout pour leur dire « voilà/ la séance elle a commencé/ je suis le professeur etc »/ et tout ça ça me fait réfléchir

Chercheur : donc tu compares les deux vidéos/ ça te permet de repenser à ton activité c'est ça ?

Richard : ben pas seulement/ **ça m'fait un peu douter aussi/** là pendant deux secondes je me dis « oh là là qu'est-ce qui est mieux/ **me mettre à la hauteur ou être debout/** » **je sais plus trop tu vois/ elle a raison/ j'ai raison-**

Chercheur : mais quand tu compares/ tu peux aussi observer qu'elle n'a pas les mêmes élèves/ les mêmes conditions d'enseignement/ et ça ça peut te permettre de moins douter et-

Richard : ouais ouais c'est ça / je crois qu'il **faudrait comparer avec cette distance/ on peut se dire qu'elle a pas les mêmes élèves/** donc automatiquement là c'est vrai je comprends mieux pourquoi ça se passe comme ça

On constate ainsi que Richard se livre au jeu de contradictions et de mise en concurrence dans la description de l'usage qu'il fait du dispositif : selon lui, le dispositif qui le confronte à deux vidéos induit « forcément » la comparaison » qui en retour l'amène à réfléchir. Cette mise en confrontation des différentes façons de se positionner face aux élèves (sa façon d'agir et celle d'Aude) l'invite à évoquer plus en détail ce qu'il fait et surtout ses raisons d'agir en cours « se mettre debout pour leur dire « voilà/ la séance elle a commencé/ je suis le professeur » ». Mais Richard reconnaît que cette comparaison le fait douter « me mettre à la hauteur ou être debout/ je sais plus trop tu vois/ elle a raison/ j'ai raison ».

## eJRIEPS 29 avril 2013

En identifiant le conflit exprimé par Richard, le chercheur relance l'échange sur la comparaison. Richard va alors associer à cette action de comparaison de nouvelles procédures « faudrait comparer avec cette distance » en prenant en considération les caractéristiques des élèves pour mieux se saisir des actions réalisées par un pair et « mieux comprendre pourquoi ça se passe comme ça ». Au cours de cet entretien, Richard remet en mouvement ce qu'il faisait dans le dispositif de vidéo-formation « comparer les vidéos » pour envisager une stratégie nouvelle d'usage « comparer avec cette distance » lui permettant ainsi de dépasser ses conflits.

## 4. 4. L'appropriation du dispositif dans le flux des activités de formation

Au cours des entretiens, le stagiaire rapatrie à plusieurs reprises dans le dispositif de vidéo-formation des expériences de formation telles que les interactions avec les formateurs universitaires. Richard s'engage ainsi dans le dispositif en procédant à une mise en relation entre deux expériences de formation : celle du dispositif de vidéo-formation qui le confronte aux traces audiovisuelles d'activité en classe (la sienne et celle d'un pair ou d'un autre professionnel) et celle qui concerne les débats engagés avec les formateurs universitaires lors des cours de travaux pratiques. Dans ces circonstances, l'analyse de l'activité initiée par la confrontation entre les images des deux supports vidéo qui était tout d'abord adressée au chercheur et au pair (vidéo extraite de la plateforme Néopass@ction) est alors adressée à des sur-destinataires : les formateurs universitaires.

## Extrait 5 Auto-confrontation 6 avril 2012

Chercheur : et là tu te rappelles/ je te demande pourquoi tu hoches la tête/

Richard : ouais ouais/ mais là/ je voyais ailleurs/ en fait/ je me disais qu'Aude elle parle de routines d'échauffement/ moi je vois/ j'en ai aussi/ et c'est vrai/ **c'est quelque chose dont on nous parle souvent à la fac/** après c'est aussi un débat/ un débat qu'on a eu encore hier en cours/ est-ce qu'il y a une routine d'échauffement ?/ la même pour toutes les APSA ?/

Chercheur : tu fais le lien entre ce que tu vis là avec le dispositif vidéo et tes cours à la fac c'est ça ?

Richard : ouais c'est ça

Chercheur : et le fait de faire ce lien ça te permet de voir le dispositif autrement ?

Richard : non pas forcément/ je veux dire/ en même temps je me dis quand **je fais ça avec toi/ c'est pas coupé de ce que je fais en cours à la fac/** la discussion sur les routines/ là **on a tous les ingrédients pour continuer le débat/**

En mettant en rapport ses expériences de formation, Richard souligne une préoccupation importante qui consiste à croiser des faits authentiques d'enseignement en classe avec des objets d'enseignement et de professionnalisation appréhendés à l'université : « Aude elle parle de routines d'échauffement moi je vois j'en ai aussi et c'est vrai c'est quelque chose dont on nous parle souvent à la fac ». Cette mise en lien est associée à deux motifs d'action « ne pas se couper de ce qui est fait en cours à la fac » et « continuer le débat ». Ainsi, le lien établi par le stagiaire entre les deux sphères de formation, dispositif de vidéo-formation et « cours à la fac », laisse ouverte une aire nouvelle au sens : poursuivre dans le dispositif de vidéo-formation des discussions et des débats professionnels vécus à l'université.

## 5. Discussion des résultats et conclusion

A partir des résultats de cette expérimentation, nous retenons trois points de discussion.

**Le premier point concerne le processus d'appropriation par le stagiaire du dispositif de vidéo-formation qui se définit au travers de la transformation de l'outil en instrument (Docq & Daele, 2003) par l'entremise des énoncés de nouvelles actions et de nouveaux motifs.** Cette phase d'instrumentation s'accompagne du développement d'un « système de travail » défini par les relations dynamiques entre l'artefact et les activités du chercheur et du stagiaire qui s'y développent durant l'expérimentation. Lors des interactions avec le chercheur, Richard va ainsi se référer aux témoignages de pairs extraits de la plate-forme Néopass@ction, à leurs façons de décrire l'activité au cours des entretiens d'autoconfrontation pour les mettre au service d'une analyse secondaire de son activité en classe. Ce résultat confirme le constat fait par d'autres chercheurs concernant l'impact de l'outil vidéo chez les enseignants débutants sur leur manière d'analyser leur activité. L'outil vidéo permet de placer plus facilement les enseignants novices dans « un état d'esprit d'analyse » (Sherin cité par Gaudin & Chaliès, 2012). Dans notre expérimentation, cet « état d'esprit d'analyse » est favorisé par l'engagement du chercheur dans une activité de mises en lien des préoccupations professionnelles du stagiaire avec les illustrations prototypiques de la plateforme Néopass@ction. Partant de ce constat, nous pouvons affirmer que le processus d'appropriation du dispositif de vidéo-formation se révèle au travers de la capacité du stagiaire à apprendre de ces mises en lien et à les reprendre pour s'engager dans une activité d'analyse plus étayée et nourrir son point de vue sur sa propre activité.

eJRIEPS 29 avril 2013

**Le second point de discussion concerne le potentiel formatif d'un étayage vidéoscopique.** Les résultats de l'expérimentation illustrent la dynamique de transformation des motifs et des actions énoncés par Richard induite par la mobilisation successive de deux supports vidéo. Dans notre étude, l'alternance vidéoscopique ou plutôt le visionnage en boucle suggéré par Richard des différentes traces audiovisuelles d'activité en classe, 1/ vidéo de l'activité du stagiaire, 2/ vidéo extraite de la plateforme Néopass@ction, 3/ puis retour sur la vidéo de l'activité du stagiaire, ouvre le champ à l'énoncé de nouvelles actions et de nouveaux motifs. Ce visionnage en boucle présente l'intérêt d'étayer l'activité d'analyse de Richard par l'activité d'un ou de plusieurs destinataires de la plateforme Néopass@ction. Ce sont précisément ces destinataires qui incitent le stagiaire à « re-travailler » son activité au-delà des échanges avec le chercheur (Yvon & Clot, 2004) et à revenir sur des choix d'action.

Par ailleurs, nous interprétons l'effet de la navigation ajustée entre plusieurs vidéos comme *un processus provoqué permettant à la conscience de suivre un autre cours et d'entrer en développement* (Clot, 2008). L'intervention du chercheur est ici essentielle, l'ajustement vidéoscopique consistant à mettre en tension deux sources vidéos pour ouvrir un espace potentiel de développement et de transformation de l'activité. On mesure alors à quel point l'identification de cette zone de développement offert par l'étayage vidéoscopique peut laisser place à l'expression par le stagiaire de certains conflits intrapsychiques *en voie de recyclage* lors des échanges interpsychiques avec le chercheur et les professionnels *virtuels* de la plateforme Néopass@ction.

**Enfin, le dernier point de discussion consiste à questionner les conditions de l'accompagnement à l'appropriation d'un dispositif vidéo-formation sur le travail réel.** Si la mobilisation de corpus vidéoscopiques peut favoriser l'implication des enseignants dans leur formation (Ria, 2011), les observations relevées au cours de notre étude montrent la manière dont le stagiaire s'approprie et remet en mouvement le dispositif de vidéos en apportant sa vision de ce que pourrait être la navigation, en envisageant la proximité des vidéos comme une source de prise de conscience pour re-questionner son activité, en projetant de nouvelles modalités d'usage des supports vidéo pour dépasser celle de la comparaison. Cette implication *révélée* au cours du processus d'appropriation se traduit par un renversement de perspective au plan de la coopération entre le chercheur-concepteur et le stagiaire-utilisateur. Le chercheur relance, oriente mais se laisse également *affecté* par les propositions du stagiaire et guidé par sa capacité à identifier chez le stagiaire le processus de conscientisation ouvert sur le renouvellement

des actions et des motifs. Dans une telle perspective, l'accompagnement du processus d'appropriation a tout intérêt à prendre en compte le « caractère modulable de l'outil » (Cuvelier & Caroly, 2009), le possible réajustement du dispositif de vidéo-formation pour valoriser la part d'inventivité du stagiaire et inciter ce dernier à s'engager dans l'exploration du dispositif.

En conclusion, nous pensons qu'une expérimentation plus large (avec plus de stagiaires participants) et longitudinale serait de nature à cerner plus finement les processus d'appropriation des stagiaires du dispositif de vidéo-formation, conduisant à un enrichissement de notre contribution. Toutefois, en réponse aux réformes récentes sur la professionnalisation au métier d'enseignant, nous pensons que cette expérimentation illustre surtout l'enjeu de mise en œuvre d'alternatives pédagogiques dans la confrontation des étudiants avec le travail réel d'enseignant.

## Bibliographie

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 1, 7-24.
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp.155-168). Paris : Dunod.
- Béguin, P. (2012). Conception et développement. Appropriation, dialogues et sens du développement. In Yves Clot (Eds), *Vygotski maintenant*, (pp. 175-190). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 469, 5-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y, et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.
- Clot, Y., et Lhuillier, D. (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Erès.
- Cuvelier, L., et Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail. *@ctivités*, 6, 57-74. Disponible sur <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf>
- Docq, F., et Daele, A. (2003). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. Dans B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs*

- innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp.113- 128). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2). Disponible sur <http://www.activites.org/v4n2.pdf>
- Gaudin, C., et Chaliès S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.
- Guérin, J., et Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation. *Recherche et Formation*, 66, 23-36.
- Henry, M. et Bournel Bosson, M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. *@ctivités*, 5(2), 25-38. Disponible sur <http://www.activites.org/v5n2.pdf>
- Karsenti, T., Garry, R.P., Benziane, A., Ngoy-Fiama B. et Baudot, F. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique*. Montréal : RIFEFF / AUF.
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M. et Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *@ctivités*, 8(1), 129-145. Disponible sur <http://www.activites.org/v8n1.pdf>
- 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, HDR, Montpellier, 16 octobre.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et 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. Disponible sur <http://www.activites.org/v5n1.pdf>
- Leblanc, S., et Veyrunes, P. (2012). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation* 68, 139-152.
- Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2011). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (pp. 63-94). Paris : Presses de la MSH.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4 (2), 1-31.

- Lussi-Borer, V., et Muller A. (2012). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. Dans L. Paquay, M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne et P. Perrenoud (Eds), *Prendre en compte le travail en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2005). Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation. *Communication au 5e colloque international "Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences"*. IUFM des Pays de la Loire, Nantes, 14-16 février.
- Méard J., Bertone S., et Flavier E. (2008): How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions, *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Moussay, S., Étienne, R., et Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 37, 105-128.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Ph. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Proulx, S. (2001). Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir. *Actes du colloque COREVI, Gouvernance et usages d'internet : vers un nouvel environnement normatif*. Montréal.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp. 241-264). Paris: La Dispute.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans R. Teulier et Ph. Lorino, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). Paris : La Découverte.
- Rapport de la concertation (2012). *Refondons l'École de la République*. Ministère de l'Éducation Nationale.

- Ria, L. (2010). Plateforme de formation en ligne « Néopass@ction » de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.
- Ria, L. (2011). De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré. Dans T. Karsenti, R-Ph. Garry, B. N'Goy & F. Fiama, (Eds), *Former à distance des formateurs: stratégies et mutualisation dans la francophonie* (pp.153-164). Montréal : AUF/RIFEFF.
- Ria, L., et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 150-172. Disponible sur <http://www.activites.org/v8n2.pdf>
- Ria, L., Serres, G., et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32, (1), 105-120.
- Roche, L., et Gal-Petitfaux, N. (2012). L'analyse de dispositifs audio-visuels de formation en présentiel des enseignants du second degré en vue de la conception de dispositifs de formation à distance. Dans T. Karsenti, R.P. Garry, A. Benziane, B. Ngoy-Fiama, & F. Baudot, (Eds), *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique* (pp. 282-293). Montréal : AUF/ RIFEFF.
- Roger, J.-L., et Ruelland, D. (2009). Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale. *Rapports CNAM-SNES*.
- Ronveaux, Ch. (2006). Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 137-145.
- Smith, J.A., Harré, R., et Van Langenhove, L. (1995). Idiography and the case-study. In J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds). *Rethinking psychology* (pp. 59-69). London: Sage Publications.
- Tiberghien, A., et Sensevy, G. (soumis). Video studies: time and duration in the teaching-learning processes. Dans J. Dillon & D. Jorde (Eds.), *The World of Science Education: Europe*. Rotterdam: Sense.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.

eJRIEPS 29 avril 2013

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Yvon, F., et Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Communication Psicologia da Educação, Sao Paulo*, Brésil.  
Disponible sur <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a02.pdf>