



HAL
open science

Du pouvoir des médiations : se construire par la Vidéoscopie – Projet JEDA

Bruno Marchal

► **To cite this version:**

Bruno Marchal. Du pouvoir des médiations : se construire par la Vidéoscopie – Projet JEDA. Séminaire régional de recherche francophone "Enseignement et formation du / en français en contexte plurilingue", Nov 2017, Hanoi, Vietnam. pp 217-227/978-604-968-988-8. halshs-01852500

HAL Id: halshs-01852500

<https://shs.hal.science/halshs-01852500v1>

Submitted on 1 Aug 2018

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.

MARCHAL Bruno

Université de Rouen Normandie, Rouen, France

Du pouvoir des médiations : se construire par la Vidéoscopie – Projet JEDA

Résumé : Au sein d'un projet piloté depuis 2015 par la Formation Continue de l'Université de Rouen et l'OIF, l'implémentation d'un module « Autoscopie » pratiquant l'auto-évaluation des compétences de jeunes enseignants de six pays d'Europe de l'Est rattachés au CREFECO, s'est révélé particulièrement déterminant dans les indices de satisfaction du dispositif tout à distance mis en place à leur intention par une équipe de formateurs-tuteurs et d'ingénieurs pédagogiques. Avec deux autres modules, le dispositif avait pour objectifs principaux « d'instaurer un échange de pratiques entre pairs, de co-construire des connaissances et de créer une dynamique de groupe » dans l'optique d'une formation continue de Jeunes Enseignants Débutants en Action (projet JEDA).

Mots clés : formation continue, distances, médiations, vidéoscopie

1. Introduction et problématique

La formation continue « tout au long de la vie » est un concept que l'UNESCO s'est attaché à construire au fil de conférences internationales sur l'éducation des adultes organisées depuis 1949. Ces conférences prennent place tous les 11 ou 12 ans et réunissent des acteurs politiques issus de la gouvernance des états membres, des Nations Unies, d'organismes non-gouvernementaux et intergouvernementaux, ainsi que des acteurs reconnus du monde de l'éducation et de la formation des adultes. La 6ème Conférence internationale de l'éducation des adultes (COFINTEA VI) a eu lieu au Brésil en décembre 2009 et récemment s'est tenue la conférence de mi-parcours de COFINTEA VI du 25 au 27 octobre 2017, à Suwon en République de Corée. Les rapports issus de ces conférences font l'objet de publications sous l'acronyme de GRALE (*Global Report on Adult Learning and Education*) afin de piloter les développements de l'apprentissage et l'éducation des adultes au sein des Etats membres de l'UNESCO. Le dernier est en date de 2017 (GRALE 3¹) et le GRALE 4 est à paraître en 2019.

Ce concept *life long education* tend aussi à devenir une norme de plus en plus soutenue par les gouvernements dans les pays de l'ASEAN et dans les politiques éducatives des pays en développement parce que c'est un moyen de faire baisser les coûts de formation initiale. C'est donc à la fois une nécessité d'ordre technologique du fait des évolutions techniques susdites et une nécessité sociale dans les rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs apprenants ainsi qu'avec leurs pairs et les institutions qui les emploient. Dans ce système complexe tripartite entre acteurs de formation, les technologies ne peuvent pas simplement être un apport déconnecté ou simplement ajouté à une formation en langues étrangères,

¹ Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, (2017), « 3^{ème} Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur la santé et le bien-être, l'emploi et le marché du travail, et la vie sociale, civique et communautaire », UNESCO – UIL. Disponible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246943F.pdf>>. Consulté le 11 mars 2018

comme le rappelle Maguy Pothier (2003, p.5) mais elles doivent véritablement être intégrées dans un dispositif d'apprentissage au même titre que le stylo rouge de l'enseignant, partie intégrante de la panoplie du médiateur social qu'il demeure. Or, cette activité « *d'apprendre qui se passe tout au long de la vie, depuis le berceau jusqu'à la mort* » (Hasan, 1997, p.3), dans un processus de professionnalisation des enseignants, ne s'arrête pas bien sûr à la sortie « *du temps de formation conduisant à la certification en fin de formation initiale* » (Ria, 2007, p.64). C'est même à ce moment-là que ces enseignants qui débutent ont le plus besoin d'être accompagnés, précise Luc Ria, parce qu'on n'abandonne pas l'alternance entre théorie à l'université et pratique dans un établissement mais qu'au contraire on poursuit une nouvelle alternance entre pratique et réflexion sur soi dans un même lieu, celui de l'établissement d'apprentissage.

Dans cet environnement et pour faire face aux évolutions consécutives aux processus d'adoption des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, l'usage du média audiovisuel s'est peu à peu imposé par le média audio dans les laboratoires de langues des années 70 et celui du film dans les expériences de la télé-université québécoise pour la formation à distance (Boulet, 2012, p.14), dans l'usage de la vidéo et du magnétoscope tout au long des années 80, puis de la micro-informatique et du CD multimédia des années 90 et enfin les technologies de l'internet qui ont permis à tous les usagers de devenir désormais producteurs de contenus (Peraya, 2014). Les années 2000 ont vu l'éclosion des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) et aujourd'hui, l'on désigne par « numérique » tout ce qui a trait à l'informatique et au réseau Internet au profit de l'éducation.

C'est dans ce contexte que l'OIF a lancé en juillet 2015, par l'intermédiaire de son Bureau Régional pour l'Europe centrale et orientale (BRECO) un appel à candidatures pour recruter un organisme chargé du déploiement de classes virtuelles pour le renforcement des capacités des enseignants débutants des pays bénéficiaires des actions de formation du Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO). Ce projet, « Jeunes Enseignants Débutants en Action » (JEDA²), était destiné à soutenir la formation de jeunes enseignants d'Europe de l'Est, à savoir l'Albanie, l'Arménie, la Bulgarie, l'Ex-République yougoslave de Macédoine, la Moldavie et la Roumanie (la Serbie est entrée dans la formation pour la troisième édition de la formation, pour 2017-2018). Au terme du processus de sélection, c'est finalement l'université de Rouen qui a obtenu le développement du projet et qui a permis à 140 enseignants (60 en phase 1 - 2015-16 et 80 en phase 1 – 2016-2017) de moins de trois années d'expérience professionnelle de se retrouver autour d'un dispositif de formation entièrement à distance piloté par la section Formation Continue (FC) de l'université de Rouen Normandie. Cette formation devait proposer trois modules de formation sur une durée de 9 mois avec quatre objectifs principaux :

1. Renforcer l'acquisition des savoirs en didactique du FLE ;
2. Consolider les savoir-faire innovants en pratiques de classe ;
3. Renforcer les compétences professionnelles ;
4. Développer des compétences d'auto-analyse.

Un premier module intitulé « Perfectionnement linguistique » proposait de cibler tout ce qui est de l'ordre de la phonétique correctrice et du perfectionnement de l'oral ; un deuxième module « Renforcement des compétences didactiques » pour une exploitation de documents

² Par souci de clarté et commodité dans la lecture de cet article, nous n'utiliserons pas l'écriture inclusive et prenons pour postulat que JEDA représente de manière neutre un jeune enseignant débutant en action, homme ou femme, avec une plus grande proportion de femmes (environ 9 femmes pour un total de 10)

authentiques, des jeux ainsi que des projets ; le troisième devait se focaliser sur de l'« Auto-analyse ». La problématique était donc celle-ci : dans un contexte de francophonie hétérogène et de calendriers très divers, par quels moyens médiatisés inscrire dans une formation entièrement à distance, un module qui soit suffisamment attractif pour inciter des individus venant de pays et de cultures différentes à participer à des activités collaboratives, à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs dans un esprit constructif ?

Les objectifs du module respectent les impératifs de l'appel d'offre formulé par l'OIF en 2015, à savoir : procéder à une observation distanciée de ses pratiques pédagogiques ; construire des outils pertinents pour l'analyse de ses pratiques ; organiser la réalisation d'une vidéo et la rendre exploitable pour l'analyse des pratiques. Ils correspondent également à une vision de « la formation tout au long de la vie ». Nous considérons que la formation continue démarre dès après la formation initiale, afin de prendre appui sur l'inexpérience, les erreurs et bien évidemment la motivation des néophytes prêts à se remettre en question au tout début de leur carrière. Nous nous sommes appuyés sur le concept de médiation pour définir les éléments théoriques permettant de construire un module d'échange sur ses pratiques avec ses pairs, grâce à la médiatisation par vidéo sur plateforme numérique pédagogique.

2. Cadre théorique : histoire de médiations

La médiation technologique ou médiatisation pour le monde anglo-saxon, passe par un dispositif d'affichage et de restitution de l'information (Meunier et Peraya, 2010) qui fait que l'accès aux informations est déterminé par l'action de l'utilisateur selon « sa curiosité, son intérêt et son propre cheminement ». Mais contrairement aux premiers systèmes de restitution hypermédia totalement fermés, dans un système « *multi-utilisateur et multi-auteur, ouvert et infini* » (Peraya, 2002, p.87) comme Internet, l'utilisateur a la possibilité de faire partager ces informations. La médiatisation est donc une médiation par des outils cognitifs externes technologiques, en l'occurrence un outil informatique ou un environnement informatisé, qui sont autant de ressources intelligentes avec lesquelles l'apprenant collabore de manière cognitive dans la construction de ses connaissances. Ainsi, le média qu'est une capsule vidéo est non seulement porteur de connaissances mais aussi diffuseur de savoirs à partir du moment où il y a un processus de réflexion. Une double réflexion : d'une part, celle du débat d'idées autour de ce que l'on y voit ; d'autre part, celle de la confrontation à sa propre image. En suscitant la création de vidéogrammes au sein de ces pratiques personnelles d'enseignement, on réintègre la dimension subjective dans la tâche en réinterrogeant « le rôle et la nature des feedbacks prodigués non plus par le formateur, mais à l'initiative du sujet lui-même » (Leblanc et Veyrunes, 2011, p.140) mais aussi dans une médiation sociale par les retours de ses pairs et la réflexivité qu'elle engendre. C'est cette médiation sociale invoquée par Lev Vygotsky dans le processus d'apprentissage, qui procède par observation et découverte progressive, dans une sorte de tâtonnement expérimental et au travers duquel le fonctionnement mental de l'homme est intrinsèquement social parce qu'il incorpore des outils humains socialement évolués et socialement organisés. (Bélisle et al., 1999 ; Thompson, 2013)

3. Contexte de l'implémentation du module Autoscopie

Le dispositif en ligne JEDA proposé par l'unité Formation Continue de l'Université de Rouen - Normandie est conçu sur les environnements numériques de médiations que sont la plateforme Moodle pour tout ce qui est médiations technologiques par réservoirs de ressources et pour les échanges asynchrones, et la plateforme Adobe Connect® pour les médiations sociales synchrones par classes virtuelles animées par un ou deux tuteurs (11

classes au total dont une séance d'introduction et une de bilan, en plus de 3 séances pour chacun des 3 modules). L'ensemble du dispositif technologique et pédagogique est proposé à travers trois modules de cours en succession, le module Autoscopie arrivait dans la dernière étape de la formation en 2016. Il a été placé au milieu dans la deuxième phase de 2017, après retours des participants qui ont demandé plus de temps pour préparer leurs vidéos. En effet, le module invitait les participants à se filmer en situation professionnelle. Les extraits de ces séquences de cours étaient ensuite mis sur le réseau fermé de la Web TV de l'Université de Rouen pour les participants qui ont pu ainsi évaluer, commenter, discuter, proposer des améliorations aux postures professionnelles de leurs collègues. L'architecture techno-pédagogique de ce module avait plusieurs objectifs :

- Être capable de procéder à une observation distanciée de ses pratiques pédagogiques
- Être capable de se doter de ressources adéquates
- Être capable de construire des outils pertinents pour l'analyse de ses pratiques
- Être capable d'organiser la réalisation d'une vidéo et de la rendre exploitable pour l'analyse des pratiques
- Être capable d'échanger sur ses pratiques avec ses pairs

Construit sur trois périodes temporelles et didactiques, il s'est appuyé dans sa première partie sur de l'étayage théorique relatif à l'autoscopie et à une réflexion collective sur des capsules vidéos du réseau social professionnel Canopé, placé sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale et qui édite des ressources pédagogiques transmédias innovantes et numériques ; dans sa deuxième période, le module proposait des conseils de réalisation de vidéogrammes et des éléments de théorie sur les stratégies d'apprentissage de Christian Puren et de vidéoscopie par Vincent Grenon ; la troisième et dernière partie du module a permis la mise en ligne des productions réalisées et leur analyse par les formateurs d'une part, et par les participants des pays partenaires d'autre part sur un outil Wiki en interopérabilité permettant de l'écriture collaborative ; cette troisième partie est également soutenue dans sa partie théorique par un cours médiatisé sur Moodle à partir d'écrits de Gilles Larin (Larin, 1994) et Philippe Dessus (Dessus, 2007). L'ensemble du module s'est tenu sur environ 3 mois, par tranches de 3 périodes entrecoupées de regroupements en classes virtuelles de 10 à 20 personnes pour les groupes, et de 60 à 80 personnes (la totalité du panel de formation) pour les regroupements de début et de fin de module.

Le module Autoscopie se présente sous la forme de trois classes virtuelles ponctuant chaque moment d'auto-apprentissage sur la plateforme Moodle. Le premier moment comporte une partie théorique ainsi qu'un extrait d'une vidéo réalisée dans des conditions réelles pour une pratique de l'autoscopie et tirée du réseau Canopé, réservoir de ressources pédagogiques. Le jeune enseignant débutant dispose d'un délai d'environ deux semaines avant la première classe virtuelle pour s'approprier le cours et répondre au questionnaire accompagnant la vidéo.

4. Résultats et conclusion

Des questionnaires ont ponctué l'ensemble de la formation. Un premier questionnaire d'entrée a déterminé le profil enseignant des participants. Ainsi, lors de la première phase en 2015-2016, le public avait une moyenne d'âge de 26,5 ans, était à 94% composé de femmes, avec 21% de ces jeunes enseignants qui parlaient le français depuis moins de 5 ans. Ensuite à chaque fin de regroupement en classe virtuelle, un questionnaire en ligne permettait aux participants de la classe de donner leur avis sur le regroupement qu'ils venaient de vivre.

Enfin, un dernier questionnaire de satisfaction pour l'ensemble de la formation et des trois modules a été proposé. Les retours ont été particulièrement bons malgré le travail exigeant demandé lors de ce module. Dans une intervention au Colloque international « Voyage et formation de soi. Se former à l'épreuve de l'ailleurs et de la rencontre » à Rennes en juin 2017, Murielle Gilles et Sandrine Syrykh, conceptrices du dispositif, notaient ainsi :

De plus, à la question ouverte "Activité qui vous a le plus séduit", il est intéressant de constater qu'un des éléments qui revient le plus souvent est le travail sur l'autoscopie. En effet, ce terme est mentionné 11 fois par 9 personnes mais l'on retrouve également cette idée avec le terme de "vidéo" qui est mentionné 12 fois par 11 personnes. On retrouve des témoignages du type : "La réalisation de la vidéo a été très intéressante. Je n'ai jamais fait une chose comme celle-ci et je crois que j'ai beaucoup appris de cette expérience". Une autre remarque récurrente à propos de l'autoscopie concerne la tolérance au fait d'être "évalué" par ses pairs. (Gilles, Miras, Syrykh, Vignes, 2017)

Au niveau qualitatif, dans la seconde phase (2016-2017), on relève aussi des commentaires³ intéressants au niveau des questionnaires de fin de séance synchrones sur le module proprement dit :

« Le cours a été très intéressant. On a reçu pleine de renseignements dans le domaine de l'autoscopie » ; « Bien clair et un sujet nécessaire, surtout pour nous les jeunes enseignantes. L'échange des expériences c'est un grand aide pour notre continuation » ; « C'était très utile d'analyser ce que c'est l'autoscopie au niveau pratique, après avoir réalisé la filmation. »

Mais aussi sur l'emploi des outils collaboratifs :

« Un grand merci pour ce cours passionnant! J'ai particulièrement apprécié l'échange sur Framapad, c'était un excellent moment de réflexion commune et de partage d'idées. Ravie de cette séance virtuelle! »

« La séance a été très intéressante, j'ai eu l'occasion de travailler avec un nouvel outil. J'ai apprécié toutes les informations reçues et je les considère très utiles. »

D'une manière générale, les JEDA soulignent des avantages quant aux dispositions organisationnelles permettant de nombreux rendez-vous durant le parcours d'apprentissage. Ceux-ci font maintenir un contact permanent et vivant, bâti autour du processus interactionnel et de la médiation sociale dans l'apprentissage mutuel chers à Lev Vygotski ou Jerome Bruner et offrant une remédiation au sentiment d'isolement ressenti pendant une formation à distance (Bourdages, 1996). Le forum est également un outil d'échanges avec les pairs et les enseignants-tuteurs, comme les coordinateurs de la formation qui proposent régulièrement des remédiations aux problèmes de calendriers mais aussi techniques. L'ensemble de ces contacts créent du lien social aux enseignants isolés et une coopération horizontale entre eux (Letor, 2010) mais aussi une pratique régulière de la langue. Dans le même temps, ces jeunes enseignants de 6 pays découvrent les pratiques des pays européens mitoyens, dont ils peuvent alors s'inspirer pour leurs propres usages tout en créant des synergies entre enseignants de régions différentes. Ils bénéficient de fait d'un accompagnement permanent des enseignants formateurs et des jeunes enseignants francophones participants. La pratique du binôme tutoré est aussi un apport important dans la régularité des échanges et la complémentarité théorique et empirique des deux enseignants formateurs.

Dans ce projet pilote, les JEDA utilisent une panoplie d'outils avec lesquels ils se sont rapidement familiarisés comme un outil d'écriture collaborative par Wiki (Framapad), de logiciels d'exploitation et de montage vidéo dédiés à cet usage. Ils disposent de trois

³ Les points de vue sont exprimés tels quels, sans correction de langue.

plateformes pour l'ensemble des échanges et des ressources : la première est un espace (ou environnement) numérique de travail (ENT) qui met à disposition de tous les participants de la formation un ensemble intégré de services numériques, poussés par l'Université de Rouen ; la deuxième est l'espace Moodle réunissant l'ensemble des cours, des espaces d'échanges, du parcours des trois modules prévus. La troisième est l'espace de classe virtuelle ponctuant les moments du module, à raison de 3 classes par module, chaque classe étant divisée en groupes pour allonger les disponibilités des différents participants. Ces groupes sont étalés sur une semaine en moyenne et réunissent de 10 à 20 participants à chaque fois, selon les disponibilités de chacun. Ces classes virtuelles ont lieu sur la plateforme Adobe Connect® dont la licence d'utilisation renouvelable a été achetée par l'Université de Rouen qui facture globalement le service au niveau de l'OIF. L'Organisation mondiale de la Francophonie par l'entremise du GREFECO se charge ensuite de distribuer le nombre de sièges par pays participant. Dans ce dernier espace, les JEDA se sentent rapidement à l'aise et plus sûr d'eux parce qu'il y a une représentation virtuelle d'une salle de classe, avec son tableau blanc – sur lequel sont visualisés différents documents médiatisés en amont comme des diaporamas numériques, des vidéos etc. Les fonctionnalités de communication proposent la prise de parole audio ou vidéo, par simple demande à « main levée » par la métaphore d'une icône. Tout ce qui est configuration technique du dispositif est vu directement avec le participant avant la première classe virtuelle, afin d'assurer un confort d'utilisation optimal. Toutes les séances sont enregistrées, accompagnées de leurs visuels et mises à disposition des JEDA après la classe, ce qui leur permet de revoir le cours à toute heure du jour et de la nuit, ou à ceux qui n'ont pu être présents, de comprendre précisément les tâches à réaliser ou les points particuliers à voir et travailler. Par ailleurs, après chaque classe virtuelle, une évaluation à chaud via un sondage en ligne est effectuée pour vérifier l'adéquation des attentes avec les contenus proposés de semaine en semaine, l'environnement technique, la qualité des ressources pédagogiques, des interventions et des intervenants. Ces résultats font l'objet d'une synthèse globale en fin de module d'une part ; d'analyses de suivi transmises aux interlocuteurs mandataires d'autre part.

Enfin, on peut dire que l'équilibre théorie-pratique avec une orientation pratique a permis la mise à jour des connaissances, et un renforcement de la posture professionnelle dans l'objectif de changements avérés de pratiques de classe en langue étrangère ou seconde. C'est aussi l'occasion d'un apport théorique réflexif et de retours sur des pratiques par confrontation et analyse grâce à la mise en ligne en fin de parcours de 35 extraits vidéo en ligne sur la WebTV de l'Université de Rouen sur lesquels ont été déposés 185 commentaires.

Pour conclure, suite à ces résultats encourageants, une deuxième phase 2016-2017 puis une troisième 2017-2018 a été mise en place, permettant d'accueillir des promotions de plus de 70 nouveaux jeunes enseignants, mais les 60 participants de la première phase se sont également vu proposer d'autres modules complémentaires destinés à parfaire leur formation. L'apport de l'autoscopie semble donc bien confirmer les attentes des jeunes enseignants qui se confrontent à la réalité de l'enseignement des langues et qui n'ont pas de retours réflexifs immédiats sur leurs pratiques. Les diverses médiations, technologiques par le média audiovisuel et les plateformes numériques permettent les médiations sociales et pédagogiques dans un souci de modélisation de l'activité enseignante, un élément qui a sûrement été déterminant dans l'attribution en novembre 2016 du Trophée francophone du Numérique pour la "Qualité de la production et de l'intervention pédagogique" au colloque international e-éducation (France, Canada, Liban) "Penser les organisations éducatives à l'ère de la mobilité" organisé par l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR). Enfin, plusieurs des formateurs du dispositif se sont constitués en équipe de recherches, parce que l'idée sous-jacente de ce travail accompli, c'est

à la fois « *une certaine idée du développement de l'individu [...], la prise en compte de l'importance de la relation éducative [...] et une évolution qualitative et quantitative des outils pratiques et conceptuels à mettre en œuvre dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère* » (Pothier, 2003, p.5) permettant ainsi la dissémination des résultats au travers de participations à des séminaires et colloques internationaux.

Bibliographie

Bélisle C., Bianchi J., Jourdan R., (1999), *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*. Paris : CNRS Éditions

Boulet G., (2012), « Audiovisuel et éducation : technologie et technopédagogie » Disponible en ligne <<http://gillesboulet.ca/textes/audiovisuel.pdf>>

Bourdages L., (1996), « la persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance », *DistanceS*, 1(1), 51-67.

Dessus P., (2007), « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. », *Carrefours de l'éducation* n° 23, p. 103-117. Disponible en ligne <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00321422/document>>

Hasan A., (1997), « La formation tout au long de la vie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°16.

Gilles M., Miras G., Syrykh S., Vignes L., (2017), « Se découvrir par le numérique : le projet Jeune Enseignants Débutants en Action, un exemple de formation continue pour des enseignant-e-s de français langue-étrangère », *Voyage en numérique et formation de soi. Des dispositifs hybrides pour construire les médiations*, Colloque Voyage et formation de soi – Université de Rennes 2 – 15-17 juin

Larin G., (1994), « La vidéoscopie et la formation pratique des enseignants : de l'alternative à la nécessité », *Éducatechnologiques* No 3 : Les multimédias pédagogiques

Leblanc S., Veyrunes P., (2011), « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 68.

Letor C., (2010), « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles », *Travail et formation en éducation*, 7. Disponible en ligne <<http://tfe.revues.org/1458>>

Maubant P., Lenoir Y., Routhier S., Oliveira A. A., Lisée V., Hassani N., (2005), « L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie », *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°14, p.68-73

Meunier J. -P., Peraya D., (2010), *Introduction aux théories de la communication, Culture & Communication*. Licence, master, doctorat (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Peraya D., (2002), « Chapitre 5. De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques », in Daniel Peraya et al., *Technologie et innovation en pédagogie*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 79-91.

Peraya D., (2014), « Les technologies modifient-elles les pratiques enseignantes ? », Document disponible en ligne à l'adresse : <http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/video/Consensus_2014/C_Daniel_Peraya.pdf>

Pothier M., (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Françoise Demaizière, Ophrys

Ria L., (2007), « Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 6, 61-82

Thompson I., (2013), "The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity", *Research in the Teaching of English* Volume 47, Number 3, p.247-276