

Analyse de l'impact de l'activité langagière d'un formateur sur la dynamique d'apprentissage, la dynamique motivationnelle et la dynamique identitaire des apprenants

Gilles Fossion¹

Cette communication est structurée en deux parties. Elle vise à présenter une recherche mobilisant l'analyse de l'activité d'une manière particulière afin de voir en quoi cette approche peut nourrir des débats sur la question.

Dans la première partie, nous décrirons la recherche que nous conduisons actuellement à l'Université de Liège : le cadre théorique mobilisé, la méthodologie et les objectifs de ce travail. Nous espérons que cela permettra aux lecteurs d'avoir une vue d'ensemble du projet de recherche.

Dans la deuxième partie, nous expliquerons en quoi notre approche méthodologique se nourrit de l'analyse de l'activité. Nous partagerons nos réflexions sur la manière dont nous nous sommes réapproprié la technique de l'autoconfrontation au service de notre recherche. Notre but est que cela permette l'échange et la controverse autour des usages de formes de verbalisation après l'action. Les débats devraient alors pouvoir répondre à différentes questions telles que :

En quoi l'usage que nous en avons fait peut-il questionner la notion d'activité ?

Dans la manière dont nous l'avons mobilisée, pouvons-nous toujours parler d'analyse de l'activité ? En quoi cette méthodologie peut-elle être questionnée par cette approche différente voire transgressive ?

L'analyse de l'activité n'en n'est-elle pas dénaturée ?

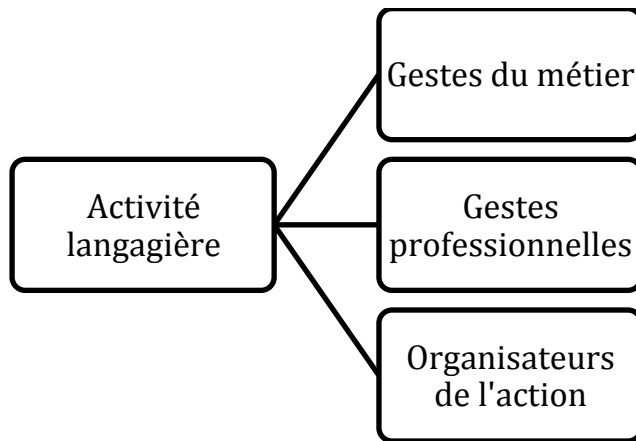
Problématique

L'étude de l'activité langagière des formateurs et de son impact sur les apprenants constitue aujourd'hui un champ en émergence, comme en témoigne notamment le récent ouvrage de synthèse coordonné par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (2013). C'est dans ce courant que notre recherche s'intègre.

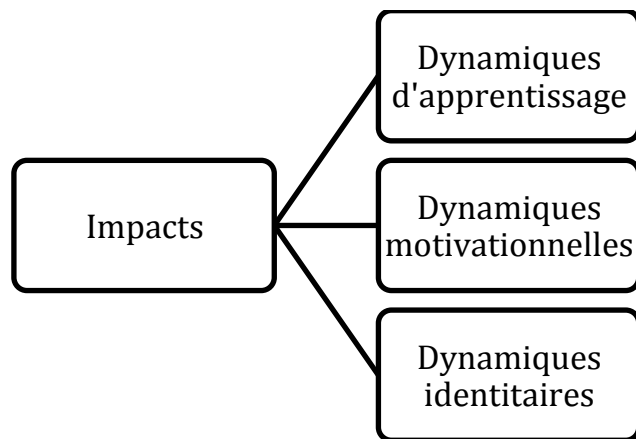
Plus particulièrement, l'objectif principal de cette recherche réside en l'observation et la mise en évidence de liens entre l'activité langagière d'un enseignant ou d'un formateur et les *impacts sur les apprenants*.

L'activité des enseignants/formateurs sera conceptualisée à travers les *gestes du métier*, les *gestes professionnels* (voir point suivant) ainsi qu'à travers les *organiseurs de l'action*, c'est-à-dire les *concepts pragmatiques* (Pastré, 2002, p.11-12).

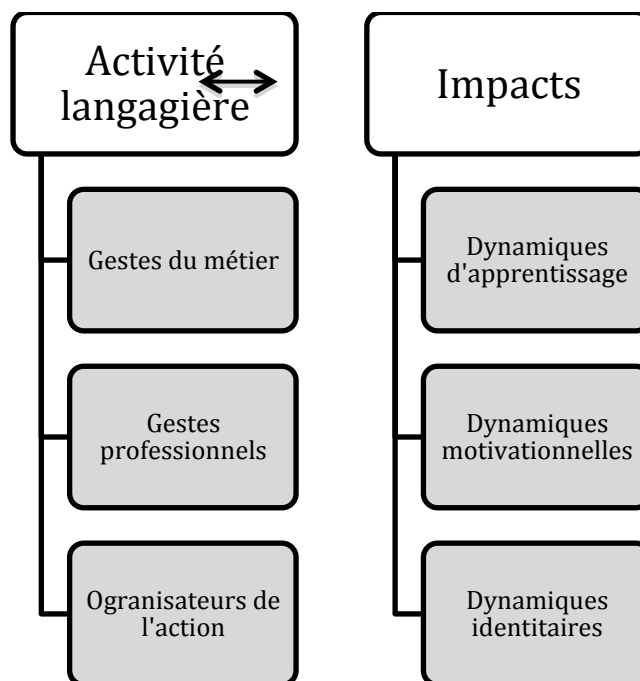
¹ Université de Liège, UAFA.



Les impacts sur les apprenants, pour leur part, seront appréhendés sur trois dimensions : les effets sur les dynamiques d'apprentissage, motivationnelles et identitaires.



Au final, la mise en lien que nous opérons dans cette recherche peut être représentée comme ceci.



Nous avons construit notre cadre théorique à partir de deux grands courants. D'une part, on trouve dans littérature francophone un nombre abondant d'articles traitant de l'activité formative et des gestes professionnels des enseignants et des formateurs (Jorro, 2000, 2002, 2006 ; Bucheton & Soulé, 2009). Ces gestes professionnels se définissent « comme une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique » (Sensevy, 2010). Comme nous le verrons, ils sont le plus souvent analysés et traités par rapport à leur(s) utilité(s) dans le cadre de la formation initiale des enseignants et des formateurs. En revanche, dans ces recherches, le pôle concernant *l'impact* de ces gestes professionnels sur l'activité de l'apprenant est peu investigué.

D'autre part, certains travaux portant sur la pédagogie universitaire, pour la plupart anglophones, se sont intéressés à l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants au travers du dispositif de formation (Säljö, 1979 ; Entwistle & Ramsden, 1983 ; Ramsden, 1988 ; Entwistle, 1989 ; Prosser & Trigwell, 1999). Ces études ont permis la mise en évidence, d'une part, de différents styles d'enseignement chez les professeurs et, d'autre part, de différents styles d'apprentissage chez les étudiants (De Ketele, 2010).

S'intéressant également au fruit de la rencontre entre l'enseignant/formateur et les étudiants/apprenants, notre étude cherche à investiguer de quelle manière des différences de comportement (langagier et non verbal), mêmes minimales, de la part des formateurs, conduisent à des effets sur les apprenants qui peuvent être fortement diversifiés. L'enjeu est donc de saisir ce qui se joue dans l'interaction formateur-apprenant, d'observer et de mettre en lien, d'une part, l'activité du formateur, composée de différents (micro-)gestes professionnels et, d'autre part, l'activité de l'apprenant.

En ce qui concerne l'activité de l'apprenant, nous nous intéresserons plus spécifiquement à trois *outputs* particuliers sur lesquels un nombre abondant de recherches ont mis en évidence un impact des actions pédagogiques : l'apprentissage, la motivation et l'identité.

Gestes du métier, gestes professionnels et concepts pragmatiques

Pour être analysées, les situations de formation et, plus largement, d'enseignement sont appréhendées au travers de différents filtres théoriques constituant « la culture de l'analyse de l'enseignement » (Cizeron, 2010, p.1). C'est pourquoi il nous semble primordial, dans ce travail, de situer la notion de geste professionnel dans sa dimension sémantique et épistémologique en nous appuyant notamment sur les travaux de Jorro.

Ayant pour fonction la transmission et l'apprentissage des codes et des normes spécifiques du métier, « les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes sociaux propres au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée » (Jorro, 2006, p.7).

D'autre part, le geste professionnel constitue une mobilisation particulière des gestes du métier et dont la mise en œuvre est singulière et contextuelle. Singulière et contextuelle, dans le sens où ce geste ne consiste pas à un geste archétypique mais bien un faisceau de gestes en constant ajustement, agencement et régulation avec son contexte (Jorro, 2006). Il constitue « *un saut qualitatif* » (Jorro, 2006, p.8) dans la mesure où le sujet va mobiliser un panel de gestes professionnels résultant de son analyse de la situation afin de répondre au contexte de la manière la plus efficiente.

Les concepts pragmatiques sont, quant à eux, « des concepts développés et mobilisés dans l'action et issus d'elle-même, servant à l'orienter et à la guider » (Pastré, 2011, p.87). Ces concepts pragmatiques possèdent trois propriétés principales :

- « ils servent à faire un diagnostic de la situation en vue de l'action efficace
- ils ne sont généralement pas définis
- ils sont caractéristiques d'une situation professionnelle, spécifiques à une classe de situations assez délimitées », en d'autres termes, ils sont contextualisés ».

L'objet d'étude : le langage

Dans la présente recherche, les (micro-)gestes professionnels appréhendés seront prioritairement liés à l'activité langagière de l'enseignant/du formateur. Cette analyse portera non seulement sur le vocabulaire utilisé mais également sur les fonctions langagières comme les mots employés, les expressions métaphoriques, les structures syntaxiques et discursives, le recours aux exemples et aux analogies, les discours centrés sur les apprenants, la mobilisation de référence etc., en somme les caractéristiques discursives mobilisées par le formateur. Ainsi, il s'agira, comme le proposent Marlot et Baquès (2013), d'observer l'agencement et l'hétérogénéité (dialogisme interdiscursif, interlocutif et intralocutif selon Bres, 2005) des différentes formes produites dans le discours qui vont permettre, d'une part, la mise en abîme du contenu amené par le formateur et, d'autre part, les formes d'étayages nécessaires à son élucidation par les apprenants. Dans une moindre mesure, l'étude abordera également la dimension non-verbale de l'activité du formateur et de ses impacts sur l'activité de l'apprenant.

Les outputs : apprentissage, motivation et identité

Parmi les effets d'une activité d'apprentissage recensés dans la littérature actuelle (voir notamment Bourgeois & Chapelle, 2006 ; Bourgeois, 2009), nous avons décidé de nous focaliser plus particulièrement sur trois grandes dynamiques intimement liées : les dynamiques d'apprentissage, motivationnelle et identitaire.

1) l'apprentissage

L'apprentissage est l'effet sans doute le plus évident d'une action de formation. Si on adopte une approche constructiviste, on considérera qu'il résulte d'une transformation de structures de connaissances préexistantes de l'apprenant en structures nouvelles. D'après Bourgeois « ces structures « déjà-là » mobilisées par l'apprenant dans le processus de formation sont à priori plus ou moins aptes au changement. Il pointe également que cette plasticité est largement liée aux enjeux identitaires que revêtent pour le sujet apprenant ces structures de connaissances » (Bourgeois, 1996).

Ainsi, bien que l'apprentissage résulte d'une grande part de facteurs personnels, les recherches contemporaines montrent que l'apprentissage peut également être influencé par des éléments liés aux contextes. Cette capacité d'apprentissage est influencée par de nombreux facteurs et variables.

Dans la recherche contemporaine, l'apprentissage est lié à deux grands éléments

- Contextuels, c'est-à-dire liés à la situation d'apprentissage elle-même (le dispositif de formation, la méthodologie, la composition du groupe, le contenu de la formation, ...) et au contexte dans lequel prend naissance la formation ;

- Personnels : physiologiques, cognitifs, psychologiques, sociaux, culturels.

Dans le cadre du doctorat au sein duquel cette recherche est intégrée, un travail sera entrepris autour de la définition des contours de l'apprentissage, en lien avec les objectifs visés par les différentes formations.

2) la motivation

Ces dernières années, les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage se sont beaucoup développées, mettant en avant le lien étroit existant entre la motivation et l'apprentissage et montrant que l'engagement du sujet dans une tâche permet de mobiliser plus ou moins les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche (Eccles, Wigfield & Schefele, 1998, Eccles & Wigfield 2002 ; Pajares, 1996 ; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Pour Bourgeois (2009, p.58) « pour qu'il y ait apprentissage, il faut d'abord et avant tout que le sujet s'y engage et persévère pour le mener avec fruit à son terme » (Bourgeois, 2009, p.58).

Les dernières avancées scientifiques montrent également le fait que le concept de motivation recouvre différentes composantes (dynamique motivationnelle).

Viau (2009) définit la dynamique motivationnelle comme étant « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ».

3) L'identité

Selon Perrenoud (2004, p.5) *apprendre, c'est changer... changer son regard sur soi, sur les autres, sur le monde, accepter de se mettre en déséquilibre momentanément*. Comme nous l'avons signalé plus haut, la capacité de changer ou non est largement déterminée par des enjeux identitaires (Bourgeois, 2006).

En effet, la formation met en jeu deux tensions identitaires distinctes (Barbier, Bourgeois, de Villers & Kaddouri, 2006) : le rapport de soi avec soi (le soi actuel, le soi idéal et le soi normatif) et le rapport de soi aux autres (tension entre l'image de soi-même et l'image que les autres ont de soi)

Intimement liée à la motivation et à l'apprentissage, l'enjeu identitaire en formation d'adultes est omniprésent. Ainsi, comme le souligne Merhan (2008), l'individu ne s'engagera en formation que si celle-ci lui permet de réaliser des buts identitaires et, que s'il s'estime être capable et avoir toutes les chances de les atteindre par le biais de cette formation.

Ainsi, nos démarches de recherche seront, d'une part, l'observation fine de l'activité langagière des formateurs pour saisir ce qui la caractérise et, d'autre part, l'étude de ses effets sur l'activité d'apprentissage des apprenants. En d'autres termes, ce travail tentera de répondre essentiellement aux quatre questions suivantes : *quels sont les gestes professionnels langagiers mobilisés par le formateur dans sa pratique professionnelle ? Sont-ils signifiants pour l'apprenant ? Ont-ils des effets sur l'activité du participant ? Si oui, quels sont-ils ?*

Plus spécifiquement, *quels sont les impacts du comportement du formateur sur*

- *la capacité à apprendre du sujet*
- *l'engagement et la motivation du sujet*
- *les dynamiques identitaires du sujet*

Méthodologie

Globalement, cette recherche se présente sous forme d'un couplage entre, dans un premier temps, une recherche exploratoire, et, dans un second temps, une recherche dite vérificatoire.

Afin de pouvoir évaluer le plus finement possible les outputs, un corpus théorique sera préalablement constitué afin d'identifier les variables spécifiques à chaque dynamique qui seront étudiées lors de ce travail. A des fins d'illustration, il s'agira par exemple, en ce qui concerne la dynamique motivationnelle, de se focaliser sur l'engagement dans la tâche (Bourgeois, 1998) et le sentiment de contrôlabilité (Viau, 2000).

Comme souligné précédemment, la particularité de cette recherche est la mise en parallèle entre (1) l'activité du formateur et (2) l'activité d'apprentissage de l'apprenant. Les différentes études qui composeront ce doctorat aborderont à la fois des moments particuliers du dispositif de formation jugés comme étant des moment-clés, et des gestes professionnels spécifiques dits signifiants pour les acteurs. Ces moments-clés et gestes professionnels seront continuellement ajustés, complexifiés, affinés et nuancés au fur et à mesure de l'avancée de la recherche.

Selon le geste étudié, il nous semble également intéressant de vérifier et confronter les résultats recueillis en diversifiant les publics (étudiants universitaires, participants de formation continue, participants en réinsertion socioprofessionnelle, ...) et les disciplines (l'utilisation des exemples concrets en mathématiques², en psychologie, en médecine, ...)

Le dispositif de recherche

Phase 1 : Une recherche exploratoire en contexte réel

De manière pratique, durant plusieurs sessions de formation, une caméra filme le formateur qui réalise un moment clé de la formation (un exposé théorique, l'ouverture d'une session de formation, un débriefing, ...). Ce film est alors découpé en différents extraits (d'environ 3') qui peuvent être soit mis en évidence par le formateur, soit par les chercheurs soit par les étudiants. Ces différents choix s'opèrent en fonction de l'évaluation subjective des différents protagonistes quant au caractère significatif de chaque extrait. Ce caractère

² Voir notamment Kaminski et Sloutsky (2008), « *The advantage of abstract examples in learning math* ». Université de Ohio.

De Bock, D., Deprez, J., Van Dooren, W., Roelens, M., Verschaffel, L. (2013). « Exemples abstraits ou concrets ? Apprendre les mathématiques à partir d'exemples abstraits ou concrets : la réponse d'une équipe de psychologues cognitives réfutée ? », *Education & Formation* – e-298-01, Mars 2013.

significatif est déterminé par deux principaux facteurs : émotionnel (« quel(s) moment(s) vous a/ont le plus marqué ? ») et cognitif (« quel(s) moment(s) vous semble(nt) le(s) plus riche(s) et/ou représentatif(s) de l'activité »).

Le choix des extraits étant à charge du tryptique formateur-chercheur-apprenant de notre dispositif de recherche, permettra, comme le soulignent Vinatier et Altet (2008, p.15), d'avoir accès à la « multidimensionnalité de la pratique et de l'activité enseignante opératoire en situation, et d'en comprendre les articulations et les pôles en tension ».

Lors de la séquence de recherche suivante, à travers des entretiens individuels, les apprenants seront amenés à visionner les extraits sélectionnés et invités par les chercheurs à se remettre dans la situation. Durant le visionnage, la tâche des participants réside en l'identification des gestes professionnels (et leurs caractéristiques) posés par le formateur qui leur sont signifiants et d'en indiquer les impacts qu'ils génèrent (ou ont généré) chez eux. Ces impacts recouvrant les trois dynamiques citées plus haut : d'apprentissage, motivationnelle et identitaire.

Ainsi, le dialogisme constitue le principe directeur et la source [de ce] dispositif méthodologique" (Faïta & Vieira, 2003, p.124). Plus précisément, un cadre est créé, dans lequel les participants sont invités à réagir sur l'activité ; sorte de discours sur le faire, "[mettant] en chantier les manières de penser collectivement leur travail" (Faïta & Vieira, ibid.).

Enfin, à travers un traitement qualitatif de contenu et une organisation catégorielle, le travail du chercheur consistera en la mise en évidence des caractéristiques précises des micro-gestes du formateur mis en parallèle avec leur(s) impact(s) potentiel(s).

Phase 2 : Une recherche vérificatoire en laboratoire

À partir des hypothèses émergentes de la première phase, le travail consistera à les confronter et à tenter de les vérifier.

Ainsi, ayant recensé les éléments langagiers qui affectent l'activité de l'apprenant, le chercheur va construire différentes formes de discours en manipulant les variables de celui-ci. Il demandera alors à différents formateurs de présenter ses discours comme s'il était face à un public devant une caméra et les filmera. Le chercheur pourra ainsi monter, à l'aide d'un logiciel informatique, un éventail de films illustrant « à la carte » les différents gestes professionnels langagiers mis en évidence. Via un dispositif de vidéoscopie, les montages réalisés seront regardés par les participants qui pourront évaluer individuellement, tout d'abord, collectivement, ensuite, les effets ressentis en visionnant l'activité du « *formateur comédien* ».

Afin de vérifier les hypothèses de départ, des échelles d'attitudes et de Lickert seront proposées aux participants afin qu'ils se positionnent quant aux effets potentiels des micro-gestes identifiés. De plus, des mesures de performance via des tests seront réalisées pour mesurer les impacts relatifs à la dynamique d'apprentissage en fonction des contenus visés par l'apprentissage.

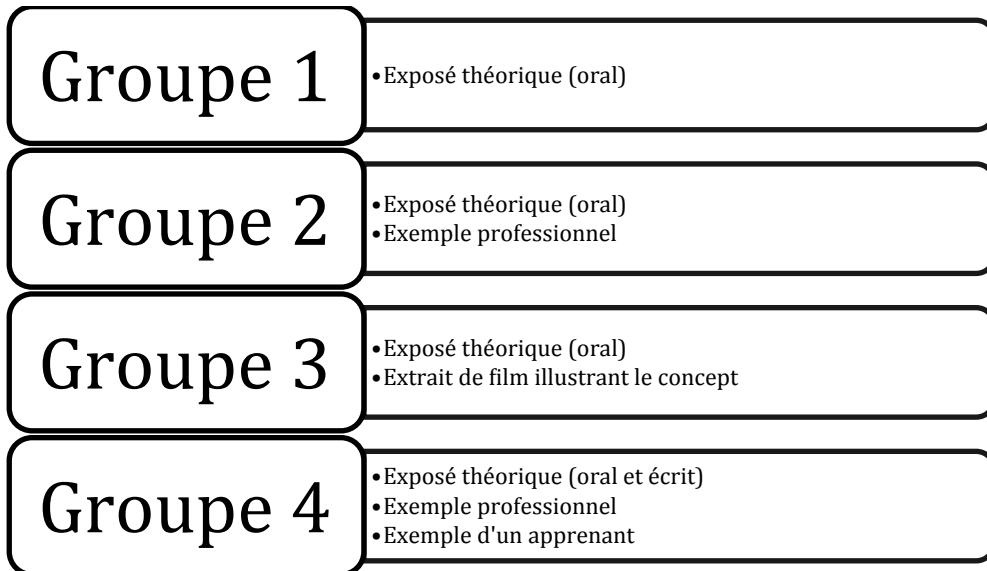
Comment se déroule cette phase ? Un exemple.

Un premier groupe de dix participants visionneront un exposé théorique d'un formateur. Cet exposé ne comportera que l'explication orale théorique d'un concept. Les personnes seront alors amenés à évaluer l'impact de cette interaction sur les dynamiques individuelles observées à l'aide, d'une échelle de Likert et de quelques questions ouvertes afin qu'ils puissent expliquer de manière plus détaillée ce qui s'est passé pour lui.

Un second groupe de dix autres personnes aura, quant à lui, le même formateur qui réalisera le même exposé sauf qu'il y ajoutera un exemple professionnel qu'il a vécu afin d'illustrer le concept théorique. S'ensuit la même évaluation individuelle que le premier groupe.

Un troisième groupe de dix personnes visionnera le même exposé, donné par le même formateur, mais cette fois avec un support vidéo. Pour, enfin terminer, par l'évaluation individuelle.

Nous pourrions schématiser les quatre groupes comme ci-dessous :



Cette méthodologie permettra (1) d'évaluer, de manière distincte, l'influence et l'impact de chaque geste professionnel sur l'apprenant (en terme d'apprentissage, de motivation et d'identité) et d'en percevoir l'ampleur et (2) de comprendre les systèmes de configurations et de chaînes d'actions susceptibles d'être efficaces.

La combinaison des deux méthodologies devrait permettre de combiner les avantages (et limites) d'une approche quasi expérimentale en terrain réel afin de dégager des variables en situation et d'une approche de type « laboratoire » permettant davantage de manipulation contrôlable de variables identifiées dans la première phase.

Une mobilisation particulière de l'analyse de l'activité

Dans cette section, nous allons, tout d'abord, identifier les spécificités méthodologiques propres à l'analyse de l'activité mobilisées dans cette recherche. Cela permettra de relever un certain nombre de questions autour de l'usage qui a été fait de l'analyse de l'activité et de certains outils méthodologiques associés. Nous aborderons ensuite les points qui font débat sur l'usage de la notion d'activité.

La méthodologie déployée durant ce travail s'intègre dans la famille des techniques de production de protocoles verbaux appelée « verbalisation rétrospective assistée » (Dionne, 1996 ; Gufoni, 1996 cités par Forget, 2013, p.59) avec comme caractéristique supplémentaire de mobiliser la technique du rappel stimulé (Tochon, 1996).

En effet, dans cette recherche, nous leur repassons les extraits sélectionnés afin que la vidéo agisse comme support de rappel. Les participants à la recherche sont ainsi amenés à se remettre en situation et à verbaliser les processus cognitifs et émotionnels à l'œuvre qu'ils ont éprouvé durant la situation rappelée à l'aide de la vidéo.

Il y a là une parenté évidente avec la technique de l'autoconfrontation. Cependant, nous utilisons cet outil méthodologique, et plus généralement l'analyse de l'activité, d'une manière particulière, qui s'éloigne parfois de manière importante des usages habituels.

Nous avons relevé ici quelques spécificités – qui ne sont pas pour autant toutes uniques - de l’usage que nous en avons fait afin de stimuler le débat au sein de l’atelier.

1. Une première spécificité est que notre recherche ne s’intéresse pas à *une* activité mais aux **liens entre deux activités**. En quelque sorte, on peut dire que l’activité de l’enseignant n’est pas un objet d’intérêt en tant que tel, pas plus que l’activité des apprenants : c’est la manière dont la première influence la seconde qui est au cœur de nos préoccupations.

2. En ce qui concerne l’analyse de l’activité d’apprentissage, contrairement à la majorité des recherches qui mobilisent le paradigme de l’analyse de l’activité, nous nous focalisons essentiellement sur une « activité constructive » (Samurçay et Rabardel, 2004). En effet, nous nous intéressons notamment à une activité d’apprentissage. L’activité analysée est bien celle d’une transformation du sujet lui-même même. Nous pourrions même parler d’activité métaconstructive étant donné que la personne va élaborer un regard réflexif sur la transformation qui est entrain de s’opérer durant le moment visionné.

3. Une autre spécificité de cette recherche est que la personne interviewée n’est pas la même personne que celle qui est filmée. Il ne s’agit pas donc d’une autoconfrontation à proprement parler, bien que la trace filmée vise à remettre la personne en situation en l’exposant à une trace d’activité à laquelle elle a assisté. Le focus est donc mis, non pas sur la personne en action mais plutôt sur ce à quoi elle est confrontée. Confrontée dans le sens où il s’agit d’une activité essentiellement réactive, appelée également « oralographique » (Parpette , 2002, p.1), l’apprenant étant plus influencé par son environnement que lui n’influençant son environnement.

4. De plus, nous pouvons qualifier notre méthodologie comme étant indirecte car nous passons par le récepteur pour comprendre les effets de la pratique de l’émetteur. Nous utilisons, en quelque sorte, l’apprenant comme caisse de résonance quant à la pratique de l’enseignant/formateur. En d’autres termes, il s’agit de saisir les effets de l’activité du professeur à travers son impact sur l’activité du participant.

5. Toujours concernant les apprenants, il est à mentionner qu’il s’agit de l’étude d’une activité invisible d’une part, car nous n’avons pas accès à son action et, d’autre part, car nous étudions des processus mentaux, abstraits et intérieurs. C’est donc une activité presque purement cognitive qui fait l’objet de notre attention.

* *
*

Ces spécificités posent, selon nous, plusieurs questions :

- Est-ce qu’apprendre est une activité ?
- Est-il possible d’analyser l’activité sans s’observer soi-même ? Plus précisément, le fait de revoir ce que les apprenants voyaient de leur position leur permettent-ils de se remettre plus facilement dans l’action vécue ? Ce que leur permet peut-être moins facilement le fait de revoir leur image ? (voir aussi les questionnements de Forget)
- Etant donné que cette variante de l’autoconfrontation s’appuie également sur une remise en situation dynamique à partir de traces, mais avec comme particularité d’utiliser l’analyse de l’activité pour se renseigner sur l’effet de l’activité d’un autre, cette méthodologie peut-elle contribuer à l’élaboration d’une « conscience préréflexive » (Theureau, 2010) ?

Bibliographie

- Auriac-Slusarczyk, E. (2013). *La dimension langagière*. Paris, Dunod.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (1996). « Identité et apprentissage ». *Education permanente*. 128 : 27-35.
- Bourgeois, E. (2009). « Apprentissage et transformation du sujet en formation ». In J. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp.31-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bres, J. (2005). « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique. » In Bres, J., Haillet, P.P., Mellet, S., Nølke, N., Rosier, L. (dir.) *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. » *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cizeron, M. (2010). « Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse ». In M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux. *Analyse des pratiques : expériences et gestes professionnels dans l'enseignement de l'Education physique : regards croisés*. Clermont-Ferrand : Université d'Auvergne.
- De Ketele, J.-M. (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie*. 172 :5-13.
- Deci E., Vallerand R., Pelletier L. & Ryan R. (1991). *Motivation and Education: The Self Determination Perspective*. Educational Psychologist. Lawrence Elbaum Associates.
- Eccles J.S. , Wigfield A. , Schiefele U. (1998). "Motivation to succeed". In W.Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3, pp. 1017-1095). NJ : John Willey.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). "Motivation beliefs, values, and goals". *Annual Reviews Psychological*. 53:109-132
- Entwistle, N. (1989). "Approaches to studying and course perceptions: The case of the disappearing relationships". *Studies in Higher Education*, vol.14, n°2, p.155-156.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. D.E.L.T.A, 19:1, pp. 123-154
- Forget, M.-H. (2010). « Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives* (32), 1 :57-80.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). « L'agir professionnel de l'enseignant ». Conférence au séminaire de recherche du centre de recherches sur la formation (texte non publié). Paris : CNAM.
- Lorino, P. (2009). « Concevoir l'activité collective conjointe: l'enquête dialogique. Etude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment ». *Activités revue électronique*.
- Marlot, C. & Baquès, M.-C. (2013). « Le dialogisme à l'œuvre dans le discours magistral à l'université ». In Auriac-Slusarczyk, E. (dir.). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Merhan, F. (2008). *Alternance et dynamiques identitaires : quels outils théoriques et méthodologiques ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1998). « Émique ». *L'Homme*, 38(147) :151-166.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of educational research*, 66. 4:543-578.

- Pastré, P. (2011). « La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation ». *Revue Education Sciences & Society*, 1.
- Pastré, P. (2007). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante ». *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie* (138).
- Perrenoud, P. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre ? » *Enfance & Psy*, 24, 9-17.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: open university press.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspective*. Londres: Kogan Page.
- Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective*. Vol.1: Somme commonplace misconceptions. Reports from the Institute of education, Göteborg University, n°76.
- Sensevy, G. (2010). « Notes sur la notion de geste d'enseignement ». *Travail et formation en éducation* [11], consulté le 29 octobre 2014. URL : <http://tfe.revues.org/1038>.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). « La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive ». *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Vermersch, P. (2010). « Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse ». *Expliciter* (85) :19-32.
- Viau, R. (2000). « La motivation en contextes scolaires : les résultats de recherche en quinze questions ». *Vie pédagogique* (115) :5-8.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 2^{ème} édition. Canada: de boeck, 2009, (Pratiques pédagogiques).
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant - Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier et Altet (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PU Rennes, collection Didact Education.