

# Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant

Christophe LADURON\*, Jonathan RAPPE\*\*

Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA)

Université de Liège

\* christophe.laduron@uliege.be

\*\* j.rappe@uliege.be

## Résumé

Le recours à la vidéo en formation bénéficie d'un réel engouement à l'heure où la production médiatique et sa diffusion sont devenues beaucoup plus accessibles que par le passé, grâce à l'essor des TIC, et notamment des outils de conception de vidéos et des plateformes de diffusion en ligne. Toutefois, la multiplicité des expériences en la matière ainsi que la diversité des usages pédagogiques qui en découlent restent peu formalisées dans la littérature. Des typologies de vidéos pédagogiques ou d'usages pédagogiques de la vidéo existent, néanmoins elles se centrent surtout sur les caractéristiques médiatiques des vidéos utilisées. Le but de notre contribution est de proposer une typologie des usages pédagogiques de la vidéo reposant sur l'activité de l'apprenant, qu'elle soit visée ou effective, et qu'elle soit à l'initiative du formateur ou de l'apprenant lui-même. Elle envisage également la vidéo comme support métacognitif. Ce travail se base sur des modèles théoriques catégorisant l'activité de l'apprenant et fera l'objet d'une validation sur base de l'analyse systématisée d'un corpus de dispositifs éducatifs intégrant la vidéo.

## Mots-clés

vidéo, typologie, apprentissage, intégration des TICE, usages pédagogiques

## Summary

*The use of video in training is becoming increasingly popular at a time when media production and distribution have become much more accessible than in the past, thanks to the development of ICTs, and in particular video design tools and online distribution platforms. However, the multiplicity of experiences in this field and the diversity of pedagogical uses that result from them remain poorly formalized in the literature. There are typologies of pedagogical videos or pedagogical uses of video, but they focus mainly on the media characteristics of the videos used. The aim of our contribution is to propose a typology of the pedagogical uses of video based on the learner's activity, whether it is targeted or effective, and whether it is at the initiative of the trainer or the learner himself. It also considers video as a metacognitive medium. This work is based on theoretical models categorizing the learner's activity and will be validated on the basis of a systematic analysis of educational devices integrating video.*

## Keywords

*video, typology, learning, ICT integration, pedagogical uses*

## **Introduction**

Depuis quelques années, un regain d'intérêt s'est déclaré pour l'usage éducatif de la vidéo (Peraya, 2017). Le recours à celle-ci dans des situations de formation et d'enseignement n'est pas neuf : la « télévision éducative » questionnait déjà les pédagogues dans les années 60 (Charlier & Henri, 2016) ; par ailleurs, des pratiques de vidéo-formation avaient déjà lieu dans les années 70 (Linard, 1978).

Les usages possibles de ce média sont variés. Pourtant, cette diversité d'usages semble assez peu formalisée dans la littérature. Des typologies de vidéos pédagogiques ou d'usages pédagogiques de la vidéo existent déjà. Néanmoins, elles se centrent généralement sur les caractéristiques médiatiques des vidéos, que ce soit au niveau formel ou de celui du contenu (exemple : Jaillet, 2014 ; Martin, Van de Poël & Verpoorten, 2016 ; Guo, Kim & Rubin, 2014, cités par Peraya, 2017).

Cette contribution se centre sur les types d'usages pédagogiques qui peuvent être faits de la vidéo. Ce travail trouve son origine dans une volonté de se distancer d'une approche techno-centrée qui ne tiendrait pas compte de l'ensemble de composantes de la situation d'apprentissage et de l'activité mise en œuvre par les apprenants (Romero, 2015). Son but est de proposer une typologie reposant sur l'activité de l'apprenant, qu'elle soit visée ou effective, et qu'elle soit à l'initiative du formateur ou de l'apprenant lui-même.

L'étape suivante sera la validation de cette typologie sur la base de l'analyse systématisée d'un corpus de dispositifs éducatifs intégrant la vidéo.

## **Proposition d'une typologie des usages pédagogiques de la vidéo (UPV)**

Pour construire cette typologie, nous avons dans un premier temps confronté aux spécificités de l'usage éducatif de la vidéo des modèles théoriques utiles pour catégoriser l'activité apprenante, et nous avons ensuite brièvement éprouvé cette typologie via la catégorisation de certains dispositifs rencontrés dans la littérature et notre pratique de formation.

## **Des modèles théoriques**

Nous nous sommes basés sur la taxonomie de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl, 1956) revisitée par Krathwohl (2002). Dans cette dernière, la taxonomie comporte six catégories d'activités cognitives : se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer. Ces activités s'exercent sur quatre types de connaissances : factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives (Krathwohl, 2002).

Nous avons également repris certaines notions issues du modèle des six paradigmes d'enseignement-apprentissage de Leclercq & Denis (1995), en particulier parmi ceux qui semblaient se prêter effectivement à l'usage pédagogique de la vidéo. Dans ce modèle, l'activité de l'apprenant est systématiquement définie en regard de celle de l'enseignant :

- Réception/Transmission
- Exploration/Approvisionnement
- Pratique/Guidage
- Imprégnation/Modélisation
- Expérimentation/Réactivité
- Création/Confortation-Confrontation

Ce modèle fut enrichi par la suite de deux catégories supplémentaires : Débat/Animation et Méta-Réflexion/Co-réflexion (Leclercq & Poumay, 2008).

Sur la base de ces deux modèles, nous avons défini une typologie de six catégories d'activités principalement visées chez l'apprenant lorsque la vidéo est mobilisée dans le dispositif d'apprentissage.

En d'autres termes, la catégorie d'usage dépend de la tâche de l'apprenant quant au recours à la vidéo. Ainsi, ce n'est pas le contenu de la vidéo (que ce soit son fond ou sa forme) qui fait office de critère de catégorisation : une même vidéo, selon le but de l'activité menée par l'apprenant, pourra être associée à l'une ou l'autre catégorie de la typologie. Certaines catégories sont elles-mêmes subdivisées en deux ou trois sous-catégories. Cette proposition de typologie se veut par ailleurs non hiérarchique.

Dans la section suivante, chacune des catégories d'usage est présentée de manière théorique. Un exemple illustrant la catégorie est ensuite systématiquement proposé. Nous exposons, enfin, les avantages pédagogiques propres à la vidéo pour chaque catégorie d'usage. En effet, le lecteur verra que plusieurs de ces usages peuvent également s'exercer sur d'autres types de média.

### **Typologie des usages pédagogiques de la vidéo**

Précisons d'abord ce que nous entendons par vidéo. Nous l'envisageons ici sous l'acception « vidéogramme », notamment pour son caractère préalablement enregistré puis diffusé (ce qui le distingue, par exemple, de la visio-conférence ou de la réalité virtuelle).

#### *La vidéo comme objet de compréhension*

L'apprenant est amené à regarder une vidéo explicitant des concepts, des faits, des procédures, etc. Ainsi, il est possible de tirer parti des spécificités de la vidéo afin de proposer aux apprenants une présentation plus explicite des concepts qu'avec un média traditionnel (texte, etc.), notamment grâce aux caractéristiques dynamiques de la vidéo.

*Exemple d'usage* : l'enseignant réalise une série de vidéos explicatives traitant du concept vu au cours. Ces vidéos ne sont pas diffusées en classe mais mises à disposition des apprenants (via une plateforme) afin qu'ils puissent, à leur convenance et suivant leurs besoins, les consulter afin de bénéficier à nouveau des explications données par l'enseignant.

Notons que le recours à ce type d'usage peut s'envisager avant, pendant et après le cours proprement dit. « Avant » afin, par exemple, de contextualiser ce qui sera réalisé en présentiel, de donner du sens en suscitant le questionnement de l'apprenant, etc. ; et/ou « après » pour que les apprenants bénéficient, par exemple, de supports de synthèse plus explicites.

#### *La vidéo comme objet de mémorisation*

Dans ce cadre, l'activité visée est la mémorisation par l'apprenant du contenu de la vidéo. Cette mémorisation s'effectuera via des visionnages répétés de la vidéo et pourra être facilitée grâce notamment à des moments de fixation prévus au cours du visionnage (exemple : points d'interaction), à la mise en évidence des informations-clés, etc.

Evans (2008) a montré l'intérêt que peut revêtir ce type d'usage en observant qu'étudier en écoutant à nouveau certaines parties du cours peut diminuer l'anxiété des étudiants en période d'évaluation.

*Exemple d'usage* : avant de se présenter à un examen, l'étudiant révise (parfois en boucle), les vidéos qui lui ont été présentées afin d'en mémoriser le contenu.

### *La vidéo comme objet de mise en action*

Dans cette catégorie, l'activité principale visée chez l'apprenant est la mise en action quant à l'apprentissage visé. Ainsi, la mise en œuvre de savoir-faire par l'apprenant peut être plus directement associée à ce type d'usage afin, par exemple, de rendre plus explicite des procédures ou de faciliter l'utilisation de nouveaux outils, en illustrant comment réaliser la procédure demandée ou en effectuant la démonstration d'une action à reproduire, à imiter.

Cette méthode revêt son intérêt en tirant parti des possibilités du média (schématisations, animations dynamiques, sons, etc.) pour favoriser l'explicitation de la tâche à réaliser.

Exemple d'usage où l'apprenant applique une procédure : l'enseignant donne à ses élèves les consignes de réalisation d'un protocole de laboratoire. L'utilisation de la vidéo lui permettra d'illustrer de manière dynamique le type de production attendu, mais aussi de susciter la vigilance des élèves sur les consignes de sécurité à respecter. Par ailleurs, un exemple de réalisation est présenté au sein de la vidéo.

### *La vidéo comme objet d'analyse*

Dans ce cadre, l'apprenant est amené à effectuer sa propre analyse du contenu de la vidéo (phénomènes, situations, etc.). L'activité d'analyse pourra porter sur une seule vidéo ou sur un corpus de vidéos (dans le cadre par exemple d'une démarche inductive ou déductive).

L'analyse s'effectuera en s'appuyant sur des critères et/ou un cadre prédéfinis, qu'ils soient déterminés par l'enseignant ou intériorisés par les apprenants suite à des apprentissages antérieurs.

Exemple d'usage : dans le cadre d'un cours de langue en présentiel, l'enseignant invite les apprenants à visionner deux situations filmées (et sous-titrées dans la langue cible) portant l'une et l'autre sur le même sujet, mais dans deux contextes distincts (familial et professionnel). Il leur demande ensuite de relever les interventions des protagonistes et de les comparer afin de dégager les formulations propres à un langage informel et celles propres à un langage formel.

### *La vidéo comme objet de positionnement*

Ce type d'usage consiste à pousser l'apprenant à porter un jugement quant au contenu de la vidéo visionnée. Le positionnement pourra s'effectuer soit de manière instrumentée, soit de manière non-instrumentée.

Pour la **vidéo comme objet de positionnement instrumenté**, le jugement se réalisera via des critères prédéfinis et fournis par l'enseignant, sur base desquels l'élève se positionnera.

Exemple d'usage : un étudiant en kinésithérapie se filme durant son stage pratique lors de la prise en charge d'un patient atteint de problèmes dorsaux. Il envoie la vidéo à son enseignant, qui sélectionne et met en évidence (zoom, flèches, etc.) des moments clés de l'intervention de l'étudiant. De retour en classe, l'étudiant évalue la précision de ses mouvements à l'aide d'une grille critériée.

Pour la **vidéo comme objet de positionnement non-instrumenté**, l'apprenant formulera un avis personnel, jugera de la pertinence d'un contenu en se référant à des critères personnels, intériorisés.

Exemple d'usage : suite à la projection d'une vidéo dont le sujet peut porter à polémique (politique internationale, numérisation de la société ; etc.), un débat est engagé, en présentiel ou à distance.

### *La vidéo comme objet de création*

La vidéo peut être considérée comme un produit à réaliser par l'apprenant. Cette catégorie d'usage fait référence à la fois au niveau "créer" chez Krathwohl et au paradigme de création-confortation-confrontation chez Leclercq & Denis (1995). Positionné dans une posture de producteur de contenu, l'apprenant pourra réaliser un vidéogramme dans deux buts spécifiques : **expliquer** ou **illustrer** un contenu.

Ainsi, la vidéo pourra être envisagée comme **objet de création à vocation explicative** lorsque l'apprenant est amené à réaliser lui-même une vidéo à usage transmissif qu'il diffusera par la suite à son enseignant et/ou à ses pairs.

*Exemple d'usage* : lors d'une formation en bureautique, six fonctionnalités du traitement de texte sont abordées. Les étudiants sont répartis en groupe afin de réaliser un tutoriel sur une des six fonctionnalités en question. Ce sont les étudiants qui sont tenus d'effectuer les recherches liées au contenu de leur tutoriel. Une fois le tutoriel réalisés au sein de chaque groupe, ceux-ci sont mis en ligne sur la plateforme institutionnelle de l'établissement.

La vidéo peut également être considérée comme **objet de création à vocation illustrative**, lorsque l'enseignant invitera ses étudiants à identifier et filmer des illustrations concrètes des concepts découverts lors du cours en présentiel.

*Exemple d'usage* : dans le cadre d'un cours de psychologie sociale, un enseignant anime un cours sur les comportements de foule. Il donne comme tâche aux étudiants de sillonner la ville et de capter, avec leur smartphone, un exemple réel de chacun des types de comportements abordés lors du cours.

Que ce soit à vocation explicative ou illustrative, la création de vidéo par les élèves a été désignée comme une activité efficace (Dale & Pymm, 2009 ; Lazzari, 2009) et place l'apprenant dans un processus de construction de connaissances nouvelles (Stahl, Cress, Law & Ludvigsen, 2014), justifiant d'autant plus le recours à ce type d'usage.

### **Les usages complexes**

Nous entendons par usage complexe les dispositifs pédagogiques mêlant successivement et/ou simultanément différentes catégories d'usage, que ce soit avec la même vidéo ou plusieurs vidéos différentes.

Une illustration d'usage complexe avec une même vidéo est relativement fréquente lorsque par exemple l'enseignant propose à ses apprenants de créer chacun une vidéo (à vocation explicative ou illustrative) et que l'ensemble de ces vidéos sont ensuite réutilisées avec le même groupe d'étudiants en tant qu'objet de compréhension, d'analyse ou encore de positionnement.

*Exemple d'usage* : des étudiants futurs ingénieurs doivent usiner une pièce mécanique en aluminium, en visionnant une vidéo de démonstration accompagnée d'un commentaire audio explicitant les manipulations et caractéristiques de qualité de la pièce finale. Au terme de l'usinage de la pièce, les étudiants sont répartis en duos. Chaque membre du duo doit évaluer la qualité de pièce de son binôme en la comparant aux critères énoncés au terme de la vidéo.

Lorsque plusieurs vidéos différentes sont utilisées, celles-ci le seront dans des buts spécifiques et variés à différentes étapes de l'apprentissage. Il est également possible d'envisager le recours à différentes vidéos, avec des types d'usages différents, pour favoriser la différenciation des apprentissages, et plus spécifiquement les processus d'apprentissage pouvant être mobilisés par les apprenants.

*Exemple d'usage* : pour un cours d'histoire de la pédagogie, des étudiants futurs enseignants doivent analyser les grands courants pédagogiques. Grâce à une vidéo, leur formateur diffuse et illustre par un exemple les consignes du travail qu'elle attend de ses étudiants. Ceux-ci devront réaliser une capsule vidéo qui, au choix, devra soit illustrer concrètement la mise en œuvre d'une pédagogie particulière, soit expliquer quels ont été les apports de tel ou tel auteur aux pratiques pédagogiques actuelles. Une fois les capsules réalisées au sein de chaque groupe, celles-ci sont mises en ligne sur la plateforme institutionnelle de l'établissement afin d'être partagés entre les groupes.

### **Métacognition au sein de la typologie des UPV**

Dans la taxonomie revisitée par Krathwohl (2002) les différentes catégories de processus cognitifs peuvent chacune s'exercer sur quatre types de connaissances : les connaissances factuelles, les connaissances conceptuelles, les connaissances procédurales et les connaissances métacognitives. Cette dernière catégorie de connaissances nous semble se distinguer plus fortement des trois autres si nous prenons un point de vue didactique. En effet, là où les trois premières catégories de connaissances portent sur des savoirs institutionnalisés ou, en tous cas, externes à l'apprenant, les connaissances métacognitives sont propres à ce dernier. Par ailleurs, si l'on peut voir les premières comme faisant partie des objets d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs, les connaissances métacognitives peuvent être considérées comme un « facteur favorable à [cet] apprentissage » (Romainville, 2007, p. 4).

Pour ces diverses raisons, nous avons décidé de distinguer les connaissances que nous appellerons « cognitives » (incluant les connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales chez Krathwohl) d'un côté, et les connaissances métacognitives de l'autre, et d'intégrer cette distinction à notre typologie. Étant conscients, par ailleurs, de la polysémie, voire du flou, qui caractérise la notion de métacognition (Noël & Cartier, 2016), nous prenons son acception au sens large de connaissance sur soi, sur ses connaissances, sur ses processus et sur les tâches à réaliser.

Au même titre que Krathwohl considère que chaque processus cognitif peut s'exercer sur chaque catégorie de connaissances, nous postulons que chacune des catégories de notre typologie peut impliquer soit des connaissances cognitives, soit des connaissances métacognitives. Nous présentons, ci-après, pour chaque catégorie, un exemple illustrant le recours à une activité métacognitive.

#### *La vidéo comme objet de compréhension*

Il sera ici question de proposer à l'apprenant une vidéo de lui-même en action. Cette vidéo serait commentée ou annotée afin d'expliquer à l'apprenant les points négatifs et positifs de sa performance.

*Exemple d'usage* : lors d'un cours de gymnastique sportive, le professeur filme la performance d'un étudiant, puis annote cette vidéo pour mettre en évidence les positions que l'étudiant aurait dû adopter. Il commente également les points positifs et négatifs de cette performance.

#### *La vidéo comme objet de mémorisation*

Dans ce cas, la vidéo serait utilisée sensiblement de la même manière que ci-dessus, mais dans une optique de mémorisation, par l'apprenant, de ses forces, ses faiblesses, son adéquation à la tâche, etc.

### *La vidéo comme objet de mise en action*

Cette catégorie d'usage consistera à inciter l'apprenant à réguler son action suite au contenu de la vidéo. Il y a donc ici nécessairement une démarche d'autorégulation.

Exemple d'usage : un enseignant propose à un étudiant une vidéo contenant, sur la moitié de l'écran, la performance de l'apprenant et, sur l'autre moitié, l'action réalisée par le professeur. Il est ensuite proposé à l'étudiant d'améliorer sa performance sur la base du contenu de la vidéo.

### *La vidéo comme objet d'analyse*

Il s'agit ici de proposer à l'apprenant d'analyser sa propre action, comme cela se fait dans des pratiques d'autoscopie (Peraia, 1990).

Exemple d'usage : dans le cadre d'une formation de futurs enseignants, chaque étudiant s'est préalablement filmé durant sa pratique d'enseignement. Il a ensuite une entrevue individuelle avec le formateur, qui lui propose d'observer les caractéristiques de sa communication verbale et non-verbale, et d'en identifier les effets sur ses apprenants en termes de comportements.

### *La vidéo comme objet de positionnement*

Dans ce type d'usage, l'apprenant est amené à porter un regard et un jugement sur ses compétences via le recours à une vidéo. À nouveau, ce jugement peut se baser soit sur des critères fournis par l'enseignant (positionnement instrumenté) ou laissés à l'appréciation de l'apprenant (positionnement non-instrumenté).

Exemple d'usage : dans le cadre d'une formation d'ingénieurs, l'enseignant filme chaque étudiant durant les manipulations en laboratoire. Il demande ensuite à chacun d'évaluer sa posture de sécurité en référence aux critères vus aux séances précédentes, ou en comparaison à la posture des autres étudiants.

### *La vidéo comme objet de création*

L'apprenant réalise une vidéo traitant de sa propre action ou de ses propres connaissances. Dans le cas d'une création à vocation explicative, l'étudiant est amené à réaliser un retour explicatif sur lui-même, présentant ses forces, ses faibles, son fonctionnement, etc.

Exemple d'usage : à la suite d'un voyage linguistique, chaque étudiant synthétise les difficultés de langage qu'il a rencontrées en discutant avec les autochtones. Il doit, pour chaque difficulté identifiée, réaliser un rappel des règles de langages découvertes au cours.

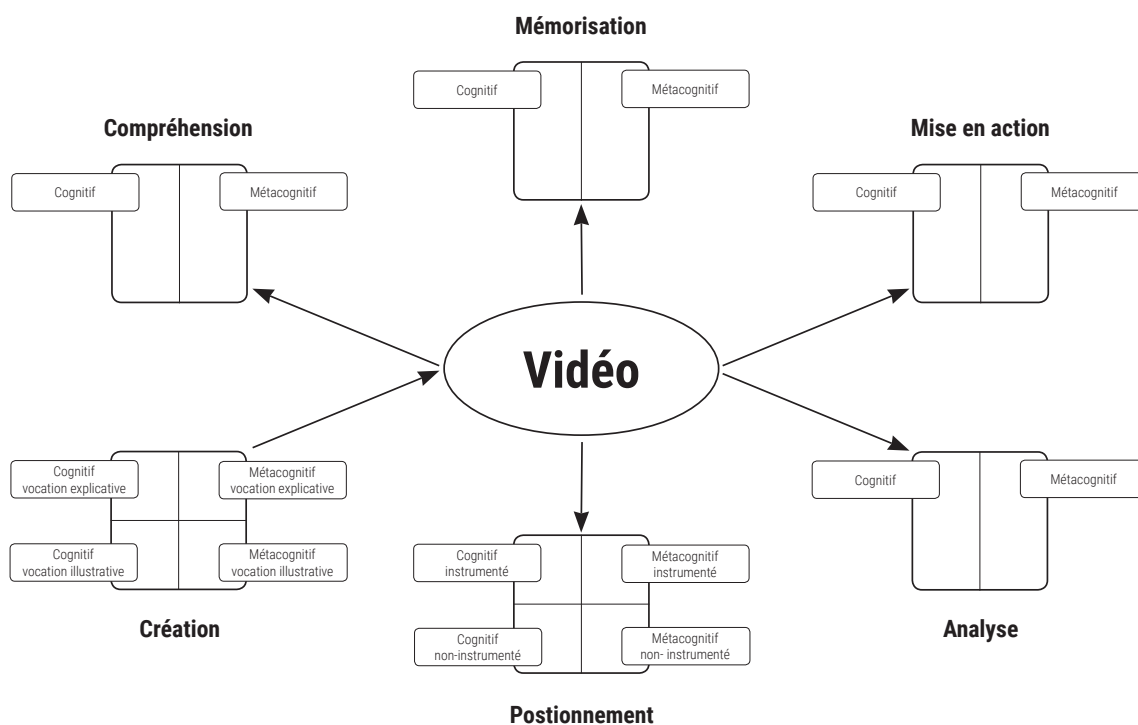
Dans le cas de la vidéo à vocation illustrative, l'étudiant réalise ou sélectionne des enregistrements de son action illustrant des éléments de sa réflexion sur lui-même, ses connaissances, ses faiblesses, etc.

Exemple d'usage : un étudiant infirmier se fait filmer en train de réaliser un bandage. Il réalise ensuite lui-même le commentaire sur sa prestation et annote sa vidéo mettant en évidence les points à améliorer.

Cette dimension métacognitive existe donc pour chacun des usages de la typologie. Il est à noter que plusieurs des usages métacognitifs présentés ci-dessus, notamment ceux d'analyse, de positionnement et de création, se rapprochent des démarches réflexives telles qu'on peut en retrouver chez Derobertmasure et Dehon (2012).

En synthèse, notre proposition de typologie se modélise comme suit :

Figure 1. Typologie des usages pédagogiques de la vidéo



### Conclusion et mise en perspective

En se basant sur des modèles théoriques centrés sur l'activité cognitive de l'apprenant, nous avons pu élaborer une typologie des usages pédagogiques de la vidéo qui se distingue d'autres modèles centrés sur les caractéristiques médiatiques du support vidéo. Ce nouveau modèle met l'accent la diversité des démarches qui peuvent être mises en œuvre par l'apprenant dans le cadre d'un dispositif de formation intégrant la vidéo.

La typologie a par ailleurs comme spécificité de formaliser la dimension métacognitive qui peut exister au sein de ces mêmes dispositifs. Nous postulons en effet, à la suite de Krathwol (2002), que chaque catégorie d'usages peut s'exercer sur les connaissances métacognitives d'un apprenant.

Une phase de validation de l'outil permettra d'éprouver chacun des types d'usages envisagés ainsi que les liens particuliers qui peuvent exister entre eux. En poursuivant la démarche déductive de départ, nous tenterons de valider l'outil via le recensement de pratiques et d'exemples d'usages, qu'ils soient observés sur le terrain ou recueillis au sein de la littérature. Nous pourrions également étayer le modèle en détaillant plus profondément les différents types d'usages selon les pratiques éducatives analysées.

La méthodologie employée consistera, dans un premier temps, à détailler les caractéristiques fondamentales de chaque type d'usage envisagé dans la typologie. Dans un second temps, des dispositifs pédagogiques intégrant la vidéo seront recensés et confrontés à la typologie. La sélection de ces dispositifs se réalisera suivant différents critères (origine, niveau d'étude, section, âge des apprenants, etc.) visant à atteindre un certain niveau de représentativité.



Les dispositifs recueillis seront systématiquement analysés afin de déceler si une ou plusieurs caractéristiques fondamentales établies sont présentes dans le dispositif analysé. Ne seront considérés comme se rapportant à un type usage que les dispositifs présentant l'ensemble des caractéristiques fondamentales associées à ce type d'usage. Ce travail permettra par ailleurs de prendre la mesure de la nature des pratiques pédagogiques intégrant la vidéo dans notre paysage éducatif. Par exemple, identifier les types d'usages les plus fréquemment mis en œuvre dans les dispositifs de formation intégrant la vidéo, ou les interactions les plus fréquentes dans le cas d'usages complexes de la vidéo.

Nous envisageons également des perspectives de formation quant à l'exploitation de ce modèle. Il nous semblerait notamment intéressant d'étudier la manière dont des formateurs s'approprient la typologie et l'utilisent dans la conception et la gestion de leurs séquences de formation, et la manière dont ces éléments sont reçus par les apprenants.

Pour conclure, il nous semble que ce modèle pourrait enrichir le panel d'outils méthodologiques à disposition des enseignants et, *in fine*, de prévenir dans une certaine mesure des usages stéréotypés de la vidéo.

## Bibliographie

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals*. New-York : David McKay.
- Charlier, B., & Henri, F. (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 13(2-3), 36-45. <https://doi.org/10.18126>
- Denis, B., & Leclercq, D. (1995). The fundamental instructional designs and their associated problems. In J. Lowijck et J. Elen (dir.), *Modeling ID-Research. Proceedings of the first workshop of the special interest group on instructional design of EARLI* (p.67-85). Louvain: Université de Louvain.
- De Lièvre, B., Temperman, G., & Dujardin, E. (2010). Des podcasts pour l'apprentissage au niveau universitaire. *Frantice.Net*, 5-16.
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Docq, F. (2017). Les vidéos des MOOCs : ingrédients inséparables d'un dispositif pédagogique de cours en ligne ? *Distances et Médiations Des Savoirs*, (1913), 0-5. Retrieved from <http://journals.openedition.org/dms/1913>
- Giannakos, M. N. (2013). Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 191-195. <https://doi.org/10.1111/bjet.12070>
- Jaillet, A. (2014). Les films promoteurs de MOOC, une rhétorique de la "division." *Distances et Médiations Des Savoirs*, 8, 1-19. <https://doi.org/10.4000/dms.951>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy : An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2008). *Le modèle des évènements d'apprentissage-enseignement*. Labset. IFRES. Université de Liège.
- Linard, M., & Prax, I. (1978). Microenseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue Française de Pédagogie*, 43, 5-30. <https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1656>
- Martin P., Van de Poël J.-F., & Verpoorten D. (2016, mai). Production multimédia à l'ULg : vers une typologie des usages pédagogiques et des ressources mobilisées. Poster présenté au colloque du CRIFPE 2016, Montréal.
- Mayer, R. (2008). Applying the Science of Learning : Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.
- Noël, B., & Cartier, Sylvie C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 13(2-3), 17-35.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de L'enseignement Primaire. Édition Corps Enseignant*, 25, 7-9.
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et Médiations Des Savoirs*, 17, 1-22.

- Poellhuber, B. (2017). Une réflexion et une expérimentation à partir du contexte des enseignants concepteurs de leurs propres vidéos pédagogiques. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 20, 0–8. Retrieved from <http://journals.openedition.org/dms/2012>
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La consciences chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Romero, M. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. *VTE - Vitrine Technologie Éducation*, 1–7.