

Les dispositifs collaboratifs de confrontation et le rôle des interactions dans le contexte de l'analyse de pratique avec la vidéo

Julien Gobeil-Proulx
Université Laval
julien.gobeil-proulx.1@ulaval.ca

Résumé: La technologie vidéo est perçue comme un outil efficace pour favoriser une analyse réflexive de sa pratique. Cette revue des écrits scientifiques répond à deux questions. Quels sont les types de confrontation vidéo qui favorisent l'analyse réflexive de sa pratique? Comment se déploient les interactions dans les dispositifs d'analyse de pratique collaboratifs avec la vidéo? À partir de notre corpus de 58 articles est présenté l'état actuel des connaissances concernant ces deux thèmes. Ensuite, à partir des conclusions qui ont émergé de cette revue des écrits scientifiques, sont tirés un ensemble de constats concernant l'utilisation de la vidéo lors de l'analyse de sa pratique.

Mots-clés: vidéoformation, interaction, collaborativité, confrontation, réflexivité, développement professionnel, formation initiale.

Abstract: Video technology is perceived as an effective tool to foster reflective thinking of ones' professional practice. This literature review addresses two main questions. What type of video confrontations best promotes reflective analysis of practice? How do interactions unfold during cooperative training with video? The actual state of knowledge of these two questions is presented based on a 58 articles corpus. Findings are then presented as suggestions for conceiving a video-based design for training.

Keywords: video, interaction, collaboration, confrontation, reflection, professional development, preservice teacher.

Pertinence sociale et scientifique

Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement sont basés sur le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), et ce depuis la réforme de la formation des maîtres en 1994. Selon ce modèle, la réflexivité est la capacité de prendre du recul pour réfléchir sur les actions posées pendant ou suite à l'acte professionnel. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) indique que le futur enseignant doit : « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (p. 127). Au terme de la formation, un étudiant devrait être en mesure de « mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (MEQ, 2001, p. 129). L'utilisation de la vidéo pour réaliser une analyse réflexive de sa pratique permet de répondre à quelques questionnements concernant la thématique du transfert, ou plutôt, de la *traduction* du savoir entre le domaine de la recherche et le domaine de la pratique qui fut centraux au colloque étudiant *Éducatif Présent! 2015*. Aujourd'hui, la vidéo n'est plus confinée dans les laboratoires en tant qu'outil d'analyse exclusif aux chercheurs. Elle permet de faire des ponts entre le monde de la pratique et de la recherche (Tochon, 2008). La technologie vidéo est un outil qui transcende la recherche collaborative, située et interventionniste puisque l'analyse de vidéo est en soi un processus social et collaboratif (Derry, 2007). La confrontation à l'image peut ainsi se produire, par exemple, dans un *vidéo study group* (Tochon, 2007), dans le cadre d'un *visionnement d'autoconfrontation collaboratif* (Allard & Gallant, 2012), dans un dispositif d'analyse de l'activité dans le cas de l'*autoconfrontation croisée* (Clot, 2004) ou dans un dispositif de groupe comme dans le cas du *vidéo club* (Sherin & Han, 2004) ou d'un *critical friend group* (Curry, 2008).

Les résultats émergents des dispositifs de formation avec la vidéo restent toutefois ancrés dans une sphère de potentialité si la formation avec l'outil vidéo n'est pas encadrée adéquatement (Tripp & Rich, 2012a). L'analyse des échanges produits lors de confrontation individuelle et collaborative est la variable qui permettra à l'outil vidéo d'atteindre son plein potentiel (Baecher & Kung, 2011). La simple attitude du facilitateur lors d'une rencontre de formation peut créer des perturbations sur l'apprentissage du participant allant de la production de mécanisme d'autodéfense à une situation de contemplation narcissique (Linard & Prax, 1984). Pour approfondir la capacité d'analyse de l'étudiant, les interactions entre participants sont critiques puisque l'un des plus grands obstacles des processus de confrontation réside dans la communication de l'évocation de l'expérience (Chaubet, 2010).

Dans la dernière décennie, une dizaine de recensions sur l'utilisation de la vidéo en formation des maîtres ont été publiées. Les plus récentes et pertinentes s'intéressent aux enseignants qui observent leur propre pratique (Tripp & Rich, 2012a) et l'amélioration générale de la formation des maîtres avec l'utilisation de la vidéo (Marsh & Mitchell, 2014). Toutefois, aucune de ces revues ne s'est intéressée spécifiquement au rôle du dispositif de confrontation et de l'encadrement lors de la mise en œuvre d'un dispositif vidéo. D'ailleurs, le rôle et l'impact des interactions sur l'apprentissage sont identifiés comme une zone d'ombre dans les écrits scientifiques (Gaudin, 2014).

Méthodologie

Deux questions de recherche ont orienté notre recension d'articles. (1) Quels types de confrontation à la vidéo favorise l'analyse réflexive de sa pratique? (2) Comment se déploient les interactions dans les dispositifs d'analyse de pratique collaboratifs avec la vidéo?

Nous avons opéré une recension des travaux issus des écrits scientifiques, francophones et anglophones, sur l'utilisation de la vidéo en formation des maîtres. Nos facteurs d'inclusions pour la recension étaient que les articles devaient avoir été revus par les pairs, publiés au cours des douze dernières années et présenter des résultats de recherche empiriques.

Nous avons consulté le thésaurus des bases de données *Éric* et *Education Source* via le moteur de recherche *EbscoHost*. *Google Scholar* et la base de données *Cairn* nous ont été utiles pour la recension de textes francophones. Les opérateurs descriptifs explorés orbitaient autour du thème de la réflexivité (*reflection*), des interactions, de la formation des maîtres (*teacher education*) ainsi que la technologie vidéo. Finalement, nous avons utilisé la technique du *pearl growing* (Evidence for Policy and Practice [EPPI]-

Center, 2010) en sélectionnant des textes qui nous apparaissaient particulièrement intéressants à l'intérieur des références bibliographiques d'articles phares.

Notre corpus final pour cette communication est de 58 articles. Nous ne prétendons ici aucunement à l'exhaustivité du sujet de recherche. Pour faire la recension des écrits, traiter les données et formuler les constats finaux, notre recension systématique prend la forme d'une *narrative empirical synthesis* (EPPI-Center, 2010). En se basant sur les questions de recherches, les lectures ont été orientées autour des thèmes de dispositifs de confrontation collaborative et le rôle des interactions des différents participants. Les résultats émergeant de la relecture ont permis de dégager certaines données récurrentes qui ont été ensuite amalgamées selon les trois constats développés dans les résultats.

Résultats

La confrontation vidéo collaborative

Plusieurs études soulignent l'importance de la collaboration dans le processus de réflexion avec la technologie vidéo (Brouwer, 2011; Marsh & Mitchell, 2014; Sherin, Linsenmeier, & van Es, 2009; van Es, 2010). Elle permet d'avoir accès à plusieurs perspectives et se fonde sur une réflexivité plus approfondie que la simple observation individuelle d'un enseignant en classe.

Les participants des études peuvent être des enseignants en formation continue (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008; Charteris & Smardon, 2013; Curry, 2008) ou de futurs professionnels (Reitano & Sim, 2010; Saccomano, 2013; So, Pow, & Hung, 2009). La confrontation peut avoir lieu en salle de classe (Santagata, Zannoni, & Stigler, 2007) ou être constituée virtuellement (So, 2012). Le principe de communauté dirige l'attention de ces recherches vers le partage d'expérience entre les participants (Lee & Wu, 2006), leurs interactions et la création d'un discours partagé (Sherin & Han, 2004; Tripp & Rich, 2012a) ainsi que leurs obligations mutuelles (Borko *et al.*, 2008).

Plusieurs dispositifs utilisant la vidéo sont produits dans la perspective d'une communauté de pratique ou d'apprentissage. La communauté d'apprentissage est la notion qui correspond à un « groupe de professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles » (Lave & Wenger, 1991; cité dans Beaumont *et al.*, 2010 p.6). Ici, les discussions entre pairs apparaissent comme cruciales pour que chacun puisse confronter et structurer ses propres idées, et ce, notamment lorsqu'elles prennent appui sur l'étude de cas vidéo (Goldman, Pea, Barron, et Derry, 2007). De façon générale, les participants préfèrent s'engager collectivement dans l'analyse d'une vidéo plutôt que d'y réfléchir seul (Tripp & Rich, 2012a). L'objectif d'un groupe d'études avec la vidéo est d'objectiver, de conceptualiser et de partager sa pratique pour ensuite intégrer les apprentissages réalisés autour de nouvelles actions (Tochon, 2007).

Les discussions entre participants portent surtout sur la pédagogie, le climat et la gestion de classe plutôt que sur les apprentissages et la compréhension des élèves (Colestock & Sherin, 2009). Toutefois, plusieurs études concluent que l'utilisation de la vidéo permet de déplacer l'angle d'analyse du participant de lui-même vers ses élèves (Goeze, Zottmann, Vogel, Fischer, & Schrader, 2014; van Es & Sherin, 2008).

Différents dispositifs permettraient le développement des capacités de réflexion et d'autocritique (Rich & Hannafin, 2009b). Dans un cas où un stagiaire serait trop critique envers lui-même, un groupe de pairs peut offrir le support émotif qui permettra au participant de recentrer son attention sur sa pratique et les problématiques réelles provenant de l'enseignement (Zhang, Lundeborg, Koehler, & Eberhardt, 2011). Des méthodes dialogiques comme celle du *peer coaching* (Charteris & Smardon, 2013) montrent que la réflexion entre pairs peut influencer le raisonnement et la prise de décision des enseignants; elle permet au participant de prendre du recul pendant l'observation de sa performance et de s'objectiver. Le potentiel d'adaptation de la théorie apprise en formation universitaire est grand lorsque le formé observe sa propre pratique à l'écran (Clarke & Hollingsworth, 2002). Pour Harford *et al.* (2010), le visionnement de sa propre pratique est informatif, tandis que les visionnements entre pairs (*peer-videoing*) influent davantage sur le changement de pratique.

À tous les défis de communication liés à la confrontation vidéo collaborative, nous pouvons ajouter celui des relations entre les différents acteurs. Par exemple, dans le cas d'un dispositif de formation collaboratif, on note des facteurs altérants comme le biais de désirabilité sociale. Dans l'étude de Deaton (2012), les participants ont préféré montrer des extraits de leur pratique les présentant de manière avantageuse auprès de leurs pairs. Le même phénomène s'est produit dans l'étude de Rosaen *et al.* (2010) où les participants devaient monter une étude de cas à partir de leur pratique. Lorsque le cas était présenté devant public, les participants présentaient leur pratique sous une lumière positive alors qu'ils étaient plus critiques lorsqu'ils étaient seuls à s'observer. L'apprentissage s'avère plus complet lorsqu'encadré dans une communauté, toutefois, cela peut nourrir des réflexions critiques entre les membres qui pourraient s'avérer contre-productives (So, 2012).

Le rôle des interactions lors de l'analyse de pratique avec la vidéo

Le contexte collaboratif dans lequel est ancré le dispositif vidéo est un élément clé dont peut dépendre le succès ou l'échec de l'analyse réflexive d'un participant (Sherin & Han, 2004). La modélisation, l'échafaudage et la co-construction entre les formateurs et les formés façonnent le comportement des participants lors de discussions autour de cas vidéo (Arya, Christ, & Chiu, 2014). À cet égard, Sherin (2003) illustre comment, dans le contexte du *video club*, les discours des enseignants et des chercheurs du domaine de l'éducation se rejoignent. Ils communiquent et travaillent ensemble dans l'objectif partagé de la production d'opportunités d'apprentissage pour les élèves.

La relation de médiation a aussi un impact sur l'état affectif des participants. Lorsque la rétroaction est offerte dans un cadre rigide et un contexte évaluatif, le participant risque d'identifier le besoin, mais sans nécessairement accepter les nouvelles idées qui lui sont proposées (Danielowich, 2014). De plus, l'exercice d'explicitation d'une expérience vécue peut susciter la méfiance de la part du formé puisqu'il se retrouve dans une situation de vulnérabilité (Chaubet, 2010). Les participants peuvent démontrer une réticence à ce que l'on présente des séquences filmées dans leurs classes à leurs collègues (Baecher, Rorimer, & Smith, 2012). Cela peut mener au refus ou même au retrait du participant (Borko *et al.*, 2008; Sherin & Han, 2004). Toutefois, dans quelques recherches, les participants avouant un malaise en situation de confrontation ne sont qu'une minorité (Cook-Cottone, Sullivan, & Collins, 2005; Downey, 2008). Ces tensions potentielles dans les interactions entre formateurs et formés peuvent nuire à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le rapport de force dans lequel se positionne le formateur est important (Sewall, 2009). Il est avantageux pour le formateur de se placer sous un modèle égalitaire avec le formé plutôt que faire une démonstration de son expertise (Gaudin & Chaliès, 2012). De plus, les techniques de formation qui s'ancrent dans une perspective collaborative démocratique montrent que les relations ne sont pas guidées par le statut hiérarchique des participants, mais plutôt par le désir d'apprendre de l'ensemble des participants. Cette approche favoriserait les apprentissages significatifs que peut soutenir le facilitateur dans la relation de soutien professionnel (Whitehead & Fitzgerald, 2007).

Étant donné les élaborations potentielles et multiples d'un dispositif vidéo, la nature de la facilitation offerte par les formateurs auprès des stagiaires se révèle variée et diverse (Pea, 2004). Les écrits nous indiquent que, pour être efficace, le raisonnement des participants doit être guidé par un facilitateur. Le facilitateur peut-être un chercheur universitaire (Downey, 2008) ou un enseignant (Arya *et al.*, 2014). Les dispositifs de formation qui n'ont pas pris appui sur l'accompagnement d'un facilitateur démontrent une progression limitée du processus réflexif de l'apprenant (Calandra, Gurvitch, & Lund, 2008). Le facilitateur se situe dans une perspective idéale pour fournir au participant des commentaires rétroactifs qui sont essentiels à son apprentissage. De courts commentaires constructifs accompagnés de preuves vidéo sont beaucoup plus enrichissants pour le participant qu'une longue critique verbalisée. Cette approche améliorerait la confiance en soi du participant. En ce sens, la relation de facilitation s'apparente à du coaching (Eraut, 2000). Sans guidance, le centre d'attention des étudiants qui observent leur pratique à l'écran tend à être dirigé vers les aspects techniques et superficiels de leur performance (Calandra *et al.*, 2008). Les tâches réflexives qui sont pédagogiquement structurées par un facilitateur permettent à l'apprenant d'intérioriser les critiques qu'il fait de lui-même ou de ses pairs (Cook-Cottone *et al.*, 2005).

Le contexte formel et évaluatif des dispositifs d'analyse peut créer une résistance dans la réception de la rétroaction et l'explicitation de la pratique du formé. Il est ainsi préférable que la communication se fasse dans une situation non évaluative (Ria & Chaliès, 2003). Dans plusieurs recherches, l'on favorise l'aspect informel des interactions entre le facilitateur et le participant (Colestock & Sherin, 2009; Stenberg, 2010; Tripp & Rich, 2012b).

La rétroaction réalisée dans le cadre d'un dispositif vidéo peut provenir de différentes sources; d'un facilitateur (Lin, 2005), d'un chercheur universitaire (Bayat, 2010), d'un collègue (Harford *et al.*, 2010), du participant même (Hamilton, 2012) ou de sources multiples (Lee & Wu, 2006). Gun (2010) a étudié comment la réflexion d'un stagiaire peut être améliorée grâce à la rétroaction. Lors de huit sessions de formation, des enseignants en poste ont étudié des vidéos de leurs performances en recevant la rétroaction de leurs collègues, de leurs élèves et de chercheurs universitaires tout en produisant la leur après le visionnement. Il apparaît que le type de rétroaction la plus signifiante reçue par l'enseignant fut celui qu'il s'est adressé lui-même. Pour Rich et Hannafin (2008a), ce sont les suggestions et les recommandations faites par d'autres participants qui ont eu le plus d'impacts sur le changement de pratique des enseignants participants. La rétroaction peut aussi être réalisée à distance à l'aide d'un logiciel de médiation. Par exemple, dans plusieurs recherches, les participants et les chercheurs utilisent un outil d'annotation (McFadden, Ellis, Anwar, & Roehrig, 2013; Rich & Hannafin, 2008b) ou d'analyse vidéos (Rich & Hannafin, 2009a) pour réaliser un montage vidéo. L'annotation vidéo fait référence à des notes que l'on peut prendre et partager directement sur un logiciel de visionnement. Lorsque le vidéo défile, les notes peuvent s'insérer à un instant précis choisi par la personne afin d'appuyer ses dires. Les notes permettent aussi de garder une historicité de la conversation entre les personnes. L'utilisation combinée du montage et d'un système d'annotation vidéo permet aux formés d'approfondir l'analyse de leur pratique professionnelle (Colasante, 2011; Deaton, 2012). Dans le but d'insister sur certains éléments, le participant peut mettre sa vidéo en pause, revenir en arrière ou devancer des séquences filmées. Ce processus s'avère impossible lors d'un épisode de remémoration ou avec la production d'une réflexion écrite (Welsch & Devlin, 2007). Somme toute, le contexte de recherche et la personnalité d'un participant sont deux variables qui ont une influence sur la rétroaction. C'est pourquoi, dans tout dispositif, il serait préférable de varier les types et les sources de rétroaction plutôt que d'en utiliser qu'une seule (Sewall, 2009).

Constats

Constat 1: favoriser une formule hybride de confrontation

Des études s'attardent aux différences entre les différents types de confrontation possible avec la vidéo et leurs effets sur les sujets filmés (Borko *et al.*, 2008; Mollo & Falzon, 2004; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011). Pour Zhang *et al.* (2011), le modèle le plus efficace pour favoriser l'apprentissage serait celui où le futur enseignant étudie sa propre performance, et ce même si ce type de confrontation nécessite plus de préparation et d'étayage que visionner le visionnement d'enseignants inconnus.

Un dispositif de formation peut proposer des formules hybrides et où le participant pourrait commencer par l'analyse de la pratique d'un enseignant inconnu, suivi de celles de pairs pour finalement se concentrer sur la sienne (Santagata & Guarino, 2010). Faïta (2007) utilise les enregistrements vidéo en deux phases. La première phase consiste en la réalisation d'une autoconfrontation simple avec l'enseignant participant, à partir d'extraits vidéo d'activité sélectionnés par le chercheur en fonction de ses questions et de ses préoccupations de formation. Il s'en suit une autoconfrontation croisée à partir d'un montage vidéo restituant des différences notables entre les modalités d'action mobilisées par deux enseignants dans des situations analogues.

Un échafaudage peut être mis en place lors d'un entretien entre le chercheur et le participant. Le facilitateur peut s'appuyer sur des grilles de questionnement pour s'assurer que les discussions s'orientent autour du cadre choisi. L'entretien qui suit le visionnement est d'abord composé de questions descriptives. Au fil de l'élaboration du discours du participant, les questions s'avèrent plus comparatives (McCullagh, 2012).

Constat 2 : assurer une facilitation dans les dispositifs collaboratifs

Gaudin a émis une série de recommandations concernant l'utilisation de la vidéo. L'une de celles-ci est « relative à l'importance d'établir une communauté de soutien et d'apprentissage lorsqu'un enseignant donne à voir son activité à un collectif » (2015, p.143). Le facilitateur réfère à la personne qui est en relation avec le formé pour mettre en œuvre un dispositif. Il peut s'agir d'un professeur (Santagata & Yeh, 2013), d'un pair (Arya *et al.*, 2014), d'une personne formée pour ce rôle (Baecher *et al.*, 2012) ou d'un chercheur (Downey, 2008). Le facilitateur aide à diriger le centre d'attention du participant. Sans guidance, le centre d'attention tend à être dirigé vers les aspects techniques de leur performance, et les dispositifs de formation qui n'ont pas pris appui sur l'accompagnement d'un facilitateur démontrent une progression limitée du processus réflexif de l'apprenant (Calandra *et al.*, 2008). L'équipe de recherche doit alors s'immiscer dans le dispositif afin de s'assurer de l'orientation productive des discussions en formant un facilitateur ou en jouant ce rôle en tant qu'observateur interventionniste.

Le facilitateur joue un rôle essentiel lors d'activités de réflexions collaboratives. Que ce soit dans le contexte d'un cours en classe (Downey, 2008), d'un *vidéo club* (van Es & Sherin, 2008), ou encore d'un *critical friends group* (Curry, 2008), celui-ci s'occupe de tâches organisationnelles comme la gestion du temps et du droit de parole. Il s'assure aussi de la gestion de l'atmosphère au sein du groupe. Lorsqu'un participant est amené à présenter sa pratique aux autres, il est important qu'il se sente rassuré que la présentation de sa vidéo se fasse dans une atmosphère constructive et respectueuse (Borko *et al.*, 2008). Il peut soutenir le participant dans les domaines plus méthodologiques comme le tournage, la sélection ou le montage de la séquence vidéo (Eraut, 2000; Sherin & Han, 2004).

La préparation à des ateliers d'analyse de pratique professionnelle sur vidéo requiert une formation préalable afin que le stagiaire et le facilitateur partagent une compréhension similaire du vocabulaire et des concepts mentionnés autant par rapport aux observations du milieu professionnel que par rapport à l'utilisation de la vidéo (Baecher & Kung, 2011).

Constat 3 : considérer le potentiel paralysant de l'outil vidéo

Pour renforcer la solidité du lien de confiance entre le formateur et le formé, on peut élaborer des dispositifs de supervision selon des conditions particulières préalables pour favoriser l'explicitation du discours du formé. Il sera ainsi plus prompt à partager ses émotions et ses sentiments. Il est important que le facilitateur prenne en compte l'état émotif du participant ainsi que la sienne lors de la mise en œuvre d'un dispositif de formation. Pour Ria et Chaliès, « l'évocation des émotions pose problème » (2003, p. 11). Par exemple, un participant pourrait se sentir atterré à la suite de la rétroaction de sa performance et ce sentiment pourrait jouer sur l'évocation de l'émotion antérieure qu'il a ressentie avant ou pendant la rétroaction. Dans un dispositif qui s'étend sur un empan temporel plus long, une médiation favorable pourrait aller jusqu'à l'altération des sentiments initiaux d'un participant. L'émotion et le sentiment ne doivent pas être confondus. Le sentiment est un état affectif complexe et durable qui est malléable à long terme tandis que l'émotion est variable dans l'immédiat (Ria & Chaliès, 2003). Par exemple, un ressenti négatif, particulièrement par rapport à soi, peut former des barrières importantes à la réflexion et l'apprentissage. Si l'expérience de la réflexivité se fait trop lourde, voire douloureuse, un participant pourrait résister face à de potentielles situations d'apprentissages réflexives (Jarvis, 2006; Stanley, 1998).

Le processus de visionnement d'une vidéo est réalisé dans l'intimité d'un participant. Il faut alors arriver à lui faire verbaliser ses réactions émotives sans qu'elles soient teintées par le processus de recherche. L'utilisation de la vidéo est une méthode qui peut toucher les cordes sensibles des participants d'une étude. Une foule de facteurs émotifs peuvent influencer sur son émotivité lors du codage, l'interprétation et la présentation de sa vidéo. Il peut être complètement désarçonné, insister sur des défauts superficiels comme les vêtements, en déni, en choc émotif, contrarié et cela peut même l'emmener dans un état critique ou il serait incapable de réaliser véritablement une analyse réflexive (Santagata *et al.*, 2007).

Conclusion

Deux questions de recherche ont orienté la rédaction de cette revue des écrits scientifiques composée de 58 articles. Nous cherchions à identifier comment la confrontation pouvait favoriser l'analyse réflexive de sa pratique ainsi qu'à comprendre la manière dont sont déployées les interactions dans un dispositif de formation collaboratif. Trois constats ont émergé de cette analyse pour mettre sur pied un dispositif de formation avec la vidéo : (1) *favoriser une formule hybride de confrontation*; (2) *assurer une facilitation dans les dispositifs collaboratifs*, et; (3) *considérer le potentiel paralysant de la vidéo*.

Pour répondre à notre première interrogation, le dépouillement des articles a été orienté vers les types de confrontation avec la vidéo afin d'identifier lesquels de ceux-ci favorisent l'analyse réflexive de sa pratique. La confrontation de manière collaborative a été identifiée comme avantageuse étant donné qu'elle permet d'avoir accès à différentes perspectives sur la pratique (Brouwer, 2011; Marsh & Mitchell, 2014; Sherin, Linsenmeier, & van Es, 2009; van Es, 2010). La confrontation devrait se réaliser le plus informellement possible et de manière non évaluative (Ria & Chaliès, 2003). Une confrontation à sa pratique est profitable, mais une formule hybride où le participant pourrait commencer par l'analyse de la pratique d'un enseignant inconnu, suivi de celles de pairs pour finalement se concentrer sur la sienne serait pertinente (Santagata & Guarino, 2010). Somme toute, dans tout dispositif, il serait préférable de varier les types et les sources de rétroaction et de confrontation plutôt que d'en utiliser qu'une seule (Sewall, 2009).

Notre deuxième interrogation portait sur les interactions qui se produisent dans un dispositif de formation avec la vidéo autant dans le rapport de force entre le formateur et le formé qui gagne à être égalitaire (Sewall, 2009), qu'entre les participants formés eux-mêmes (Sherin, 2003). Il a été noté entre autres l'importance de renforcer la solidité du lien de confiance entre le formateur et le formé en prenant en considération le potentiel paralysant de la vidéo. Finalement, la rétroaction la plus efficace pour l'apprentissage d'une personne formée serait celle adressée à soi-même tout en étant guidée par un formateur ou un facilitateur (Arya, Christ & Chiu, 2014; Borko *et al.*, 2008).

Références

- Allard, A. C., & Gallant, A. (2012). Is This a Meaningful Learning Experience? Interactive Critical Self-inquiry as Investigation. *Studying Teacher Education*, 8(3), 261–273.
- Arya, P., Christ, T., & Chiu, M. M. (2014). Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers' video-case discussions. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 111–127.
- Baecher, L., & Kung, S.-C. (2011). The Online “Supplemental” Workshop: Course Enrichment to Support Novice Teachers' Analysis of Classroom Video. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 108–116.
- Baecher, L., Rorimer, S., & Smith, L. (2012). Video-Mediated Teacher Collaborative Inquiry: Focus on English Language Learners. *High School Journal*, 95(3), 49–61.
- Bayat, M. (2010). Use of dialogue journals and video-recording in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 159–172.
- Beaumont C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Université Laval. En ligne : https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M.-E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching & Teacher Education*, 24(2), 417–436.
- Brouwer, N. (2011). Imaging teacher learning. A Literature Review on the Use of Digital Video for Preservice Teacher Education and Professional Development. In American Educational Research Association (Ed.), *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nouvelle-Orléans.
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An Exploratory Study of Digital Video Editing as a Tool for Teacher Preparation. *Journal of Technology & Teacher Education*, 16(2), 137–153. En ligne : <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508035602&lang=fr&site=ehost-live>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2013). Second look – second think: a fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39(2), 168–185.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 60-77.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 1–19. En ligne : <http://sites.google.com/site/jeanluctomas2/travailfonctionnement.pdf>
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66–88. En ligne : <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ919512&lang=fr&site=ehost-live>
- Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7–29. En ligne : http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=26234&
- Cook-Cottone, C. P., Sullivan, R. R., & Collins, J. (2005). Technology and New Directions in Professional Development: Applications of Digital Video. *Journal Of Educational Technology Systems*, 33(2), 131–146.
- Curry, M. W. (2008). Critical Friends Groups: The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733–774. En ligne : <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ825498&lang=fr&site=ehost-live>
- Danielowich, R. M. (2013). Shifting the reflective focus: encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching*, 20(3), 264-288.
- Deaton, C. (2012). Examining the use of a reflection framework to guide teachers' video analysis of their science teaching practice. *Electronic Journal of Science Education*, 16(2), 1–21. En ligne : <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90507268&lang=fr&site=ehost-live>

- Derry, S. (2007). Video Research and Classroom and Teacher Learning (Standardize that!). In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the Learning Sciences* (pp. 305–320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Downey, J. (2008). It's Not as Easy as It Looks: Preservice Teachers' Insights about Teaching Emerging from an Innovative Assignment in Educational Psychology. *Teaching Educational Psychology*, 3(1), 1–13.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–36. En ligne : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10765570>
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités, Revue Électronique*, 4, 3–15.
- Gaudin, C. (2015) Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. In Ria, L. (Ed) *Former les enseignants au XXIe siècle*. (p.131-150) Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115–130.
- Goeze, A., Zottmann, J. M., Vogel, F., Fischer, F., & Schrader, J. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42(1), 91–114.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gun, B. (2010). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126–135.
- Hamilton, E. R. (2012). Video as a Metaphorical Eye: Images of Positionality, Pedagogy, and Practice. *College Teaching*, 60(1), 10–16.
- Harford, J., MacRuairc, G., & McCartan, D. (2010). Lights, Camera, Reflection: Using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14(1), 57–68.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (Vol.1). New York : Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lee, G., & Wu, C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education & Teaching International*, 43(4), 369–380.
- Lin, P. (2005). Using research-based video-cases to help pre-service primary teachers conceptualize a contemporary view of mathematics teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 351–377.
- Linard, M., & Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : ou Narcisse au travail*. Paris, France : Dunod.
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403–417.
- McCullagh, J. F. (2012). How can video supported reflection enhance teachers' professional development? *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 137–152.
- McFadden, J., Ellis, J., Anwar, T., & Roehrig, G. (2013). Beginning science teachers' use of a digital video annotation tool to promote reflective practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 458–470.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Laboratoire d'Ergonomie, Conservatoire National Des Arts et Métiers — Paris*, 1, 1–30.
- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 423–451.
- Reitano, P., & Sim, C. (2010). The value of video in professional development to promote teacher reflective practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(3), 214–224.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7–19.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2008a). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62–94.

- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2008b). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 52–67.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009a). Scaffolded video self-analysis: discrepancies between preservice teachers' perceived and actual instructional decisions. *Journal of Computing in Higher Education, 21*(2), 128–145.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009b). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 52–67.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Terpstra, M., Cooper, M., Fu, J., & Niu, R. (2010). Seeing through a Different Lens: What Do Interns Learn when They Make Video Cases of Their Own Teaching? *Teacher Educator, 45*(1), 1–22.
- Saccomano, D. (2013). Refining Pre-Service Teachers' Teaching Capacity With Adolescent Students Through The Use of Reflective Practice. *California Reader, 47*(2), 34–43.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2010). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm, 43*(1), 133–145.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2013). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17*(6), 491–514.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. W. (2007). The Role of Lesson Analysis in Pre-Service Teacher Education: An Empirical Investigation of Teacher Learning from a Virtual Video-Based Field Experience. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10*(2), 123–140.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching & Teacher Education, 27*(2), 259–267.
- Sewall, M. (2009). Transforming supervision: Using video elicitation to support preservice teacher-directed reflective conversations. *Issues in Teacher Education, 18*(2), 11–30. En ligne : <https://escholarship.org/uc/item/84c4s76z.pdf>
- Sherin, M. G. (2003). Using Video Clubs to Support Conversations among Teachers and Researchers. *Action in Teacher Education, 4*, 33–46.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 163–183. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000022>
- Sherin, M. G., Linsenmeier, K. a., & van Es, E. a. (2009). Selecting Video Clips to Promote Mathematics Teachers' Discussion of Student Thinking. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 213–230.
- So, W. W. (2012). Quality of learning outcomes in an online video-based learning community: potential and challenges for student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(2), 143–158.
- So, W. W., Pow, J. W., & Hung, V. H. (2009). The interactive use of a video database in teacher education: Creating a knowledge base for teaching through a learning community. *Computers & Education, 53*(3), 775–786.
- Stanley, C. (1998). A Framework for Teacher Reflectivity. *Research and Practice in English Language Teacher Education, 32*(3), 584–591.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice, 11*(3), 331–346.
- Tochon, F. V. (2007). From Video Cases to Video Pedagogy: A Framework for Video Feedback and Reflection in Pedagogical Research Praxis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the Learning Sciences* (pp. 53–66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tochon, F. V. (2008). A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *Calico Journal, 25*(3), 420–435.
- Tripp, T. R., & Rich, P. (2012a). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 678–704.
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012 b). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 728–739.
- Van Es, E. (2010). Viewer Discussion Is Advised: Video Clubs Focus Teacher Discussion on Student Learning. *Journal of Staff Development, 31*(1), 54–58. En ligne :

<https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ876346&lang=fr&site=ehost-live>

- Van Es, E. a., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' learning to notice in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.
- Welsch, R. G., & Devlin, P. a. (2007). Developing Preservice Teachers' Reflection: Examining the Use of Video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53–61.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1–12.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching & Teacher Education*, 27(2), 454–462.