
Usages de la vidéo dans le contexte sherbrookoïse de la formation en ligne à l'enseignement

Florian Meyer et Caroline Bourque



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3426>

DOI : 10.4000/trema.3426

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2016

Pagination : 101-113

ISBN : 979-10-96627-00-4

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Florian Meyer et Caroline Bourque, « Usages de la vidéo dans le contexte sherbrookoïse de la formation en ligne à l'enseignement », *Tréma* [En ligne], 44 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3426> ; DOI : 10.4000/trema.3426

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

Tréma

Usages de la vidéo dans le contexte sherbrookoïse de la formation en ligne à l'enseignement

Florian Meyer et Caroline Bourque

I. Introduction

- 1 L'Université de Sherbrooke s'inscrit dans le courant fort actuel de développement de la formation en ligne à l'enseignement puisqu'elle propose plusieurs de ses programmes de formation à l'enseignement totalement en ligne ou dans des dispositifs hybrides. C'est pourquoi, dans la recherche dont nous souhaitons présenter ici une étape préliminaire, nous nous sommes concentrés sur les formateurs intervenant dans les programmes de formation à l'enseignement dispensés en ligne.
- 2 Par ailleurs, le recours aux vidéos présentant des situations de classe réelles est de plus en plus répandu dans les formations à l'enseignement dispensées dans différents pays du monde (Gaudin et Chaliès, 2012 ; Janík, Janíková, Knecht Kubiátko, Najvar, Najvarova et Šebestova, 2009). Nous avons notamment constaté que l'utilisation de vidéos pouvait, certes, avoir un effet positif sur le développement des compétences professionnelles enseignantes notamment en favorisant des apprentissages, tant du point de vue affectif, social, psychomoteur et cognitif (Meyer, 2010 ; Yung, Yip Lai et Lo, 2010), mais que dans un contexte de formation en ligne, les éléments favorisant ces apprentissages n'étaient pas connus, en particulier au niveau des actions et interventions du formateur (Meyer, 2010). Comme plusieurs enseignants de l'Université de Sherbrooke semblent faire appel aux vidéos de situations de classe dans le cours en ligne, nous avons choisi de mener une recherche dont l'objectif général est de comprendre l'évolution des capacités des enseignants en formation à analyser des situations scolaires observées, selon les interventions des pairs et du formateur, les éléments contextuels ou encore les caractéristiques du dispositif de formation. Pour se préparer à la réalisation d'une telle

recherche, il nous fallait tout d'abord identifier les possibles usages de la vidéo en formation à l'enseignement afin d'élaborer, dans un second temps, un portrait des pratiques de formation dans le contexte sherbrookois de la formation en ligne à l'enseignement.

- 3 Nous présentons donc ici ce travail préliminaire en faisant tout d'abord une synthèse de plus de 80 publications récentes permettant d'inventorier des usages possibles de la vidéo en contexte de formation des enseignants. Dans un second temps, nous présentons l'enquête exploratoire, ainsi que ses principaux résultats, réalisée au printemps 2013 auprès de 30 répondants répartis dans dix programmes de formation à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Nous terminons enfin en présentant, en conclusion, la recherche pour laquelle ce travail préliminaire nous a permis de définir un objectif général de recherche.

II. Usages de la vidéo dans la formation des enseignants

- 4 Les usages de la vidéo dans la formation des enseignants sont multiples et maintenant très répandus dans de nombreux pays. La recension que nous avons réalisée nous a permis de relever plus de 80 publications questionnant ou étudiant différents dispositifs de formation faisant appel aux vidéos. Afin de mieux circonscrire notre démarche de recherche subséquente, nous avons choisi, lors de la lecture de ces articles, de concentrer notre attention sur les différentes modalités pédagogiques mises en œuvre par les formateurs et explicitées par les chercheurs. Les modalités pédagogiques identifiées se distinguent les unes des autres selon des combinaisons de différentes caractéristiques : les types de vidéos exploitées, les types de montages réalisés, les intentions de formation et les approches et stratégies pédagogiques. Il est à noter que cette recension ne nous a pas donné l'occasion d'identifier des modalités pédagogiques propres à la formation en ligne car très peu de travaux portent sur l'usage spécifique des vidéos dans ce type de formation.

II.1. Types de vidéos exploitées

- 5 « La vidéo regroupe l'ensemble des techniques permettant l'enregistrement ainsi que la restitution d'images animées, accompagnées ou non de son, sur un support électronique » (Wikipedia, *s.d., n.p.*). Cette simple définition nous permet de comprendre que de multiples possibilités d'images animées peuvent être présentées aux enseignants en formation et qu'elles n'offrent pas toutes les mêmes informations et opportunités pédagogiques. Des différentes études que nous avons relevées se dégagent des usages de plusieurs types de vidéos.
- 6 Une grande proportion des dispositifs de formation présentés dans ces études faisait appel à des vidéos présentant des situations de classe réelles filmées en milieu naturel et non scénarisées. Celles-ci étaient enregistrées et présentées en différé.
- 7 Les vidéos peuvent présenter des enseignants tels que des stagiaires (Mc Cullagh, 2010 ; Wu et Kao, 2008) ou des débutants (Ria, 2010), des experts ou des enseignants expérimentés inconnus (Blomberg, Stürmer et Seidel, 2011 ; Zhang, Lunderberg, Koehler et Eberhardt, 2011) ou connus (Van Es et Sherin, 2010 ; Zhang *et al.*, 2011) des participants.

Parfois, les vidéos présentent des enseignants faisant partie du groupe des enseignants en formation. Ce peut être alors, dans le cas de formations initiales à l'enseignement, les futurs enseignants lors de leurs stages (Baecher et Kung, 2011 ; Blondeau, 2013 ; Brantley-Dias, Dias, Frish et Rushton, 2008 ; Heintz, Borsheim, Caughlan, Juzwik et Sherry, 2010 ; Mc Cullagh, 2010) ou de leurs premières expériences (RIA, 2010), et dans le cas de formations continues, les enseignants eux-mêmes en exercice dans leur propre classe (Brantlinger, Sherin et Linsenmeier, 2011 ; Jacobs, Borko et Koellner, 2009 ; Van Es et Sherin, 2010 ; Zhang *et al.*, 2011).

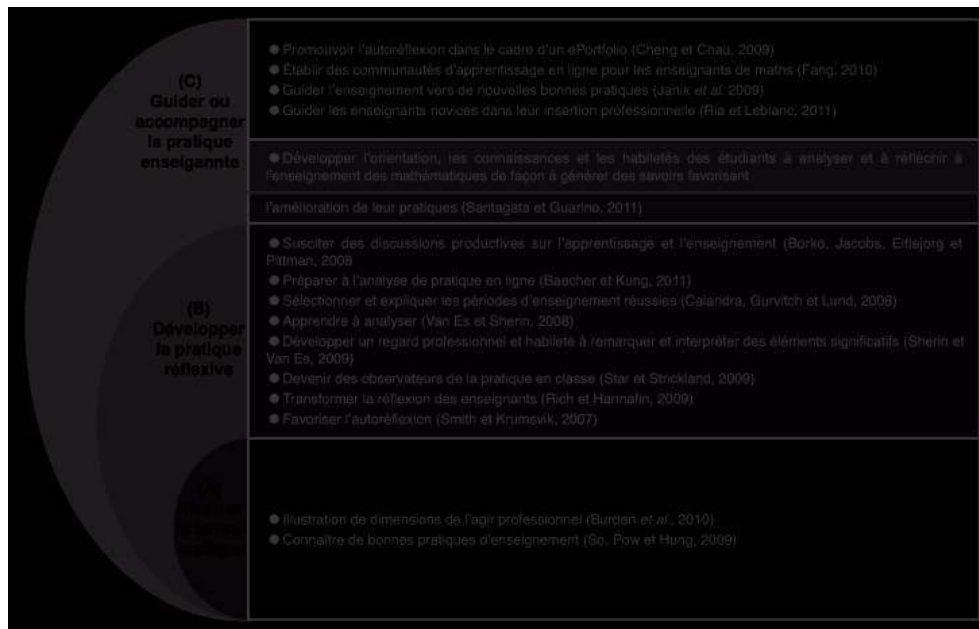
- 8 Les vidéos, par leurs caractéristiques techniques, peuvent délimiter avec précision les éléments animés à montrer. Ainsi, dans certains cas, les vidéos présentent une situation pédagogique spécifique en se centrant plus particulièrement sur des acteurs tels que : certains élèves ou groupes d'élèves (Burden, Tinnerman, Lunce et Runshe, 2010), l'enseignant uniquement, ou toute autre personne intervenant en classe. Dans d'autres cas, les vidéos présentent la situation de classe dans sa globalité en incluant des images de l'ensemble de la classe, de tous les élèves et de l'enseignant.
- 9 Lorsque ce ne sont pas des images de situations de classe réelles qui sont restituées dans les vidéos utilisées, ce sont alors d'autres types d'images offrant différentes possibilités. Dans certaines formations, les formateurs exploitaient des simulations animées ou jouées par des acteurs de situations professionnelles pouvant être rencontrées dans divers contextes de la pratique (*Ibid.*). Dans d'autres formations, les formateurs font appel à des vidéos présentant des images de situations de microenseignement (Wu et Kao, 2008), c'est à dire des mises en situation dans lesquelles les enseignants en formation doivent agir comme s'ils se trouvaient en présence de véritables élèves, rôle généralement joué par leurs pairs. Enfin, d'autres formateurs présentent des vidéos de situations durant lesquelles d'autres enseignants sont en formation (Janík *et al.*, 2009).

II.2. Intentions de formation

- 10 Janík *et al.* (*Ibid.*) ont réalisé différents travaux leur permettant de distinguer trois grands types d'intentions lorsque des vidéos sont exploitées en formation des enseignants. Le premier type d'intentions, le type A, consiste en l'illustration de pratiques en classe. Ceci signifie notamment que les vidéos sont exploitées pour illustrer des principes théoriques évoqués lors des séances de cours par exemple.
- 11 Le second type d'intention, le type B, consiste en l'utilisation de la vidéo pour développer la réflexion des enseignants. Ainsi, par exemple, lorsque les enseignants en formation observent des vidéos, ils apprennent à questionner la pratique qu'ils observent, à la découper, la comprendre, la remettre en question, ou encore à l'expliquer à l'aide de savoirs théoriques construits ou en construction. C'est pour cela que Janík et ses collègues (2009) placent dans leur représentation schématique (voir figure 1) le type d'intention A à l'intérieur du type B qui prend en partie appui sur celui-là. Enfin, le dernier type d'intention est le C. Celui-ci consiste à exploiter les vidéos pour amener les enseignants non seulement à développer leur réflexion, mais à s'appuyer sur ces réflexions, sur les observations et les nouvelles connaissances en construction pour changer ou simplement faire évoluer leur propre pratique, accompagnés par le formateur. Il s'agit, en d'autres termes, de guider les enseignants dans leur évolution et leur changement de pratique. À l'intérieur de ces grandes catégories d'intentions peuvent se décliner de multiples intentions spécifiques. Ainsi, nous avons relevé, au travers des travaux recensés,

différentes formulations s'inscrivant bien dans l'un ou l'autre des trois types de Janík et ses collègues (*Ibid.*) (voir figure 1).

Figure 1 : Progression des intentions de formation avec vidéos (selon Janík *et al.*, 2009, p. 208)



- 12 Bien entendu, ces intentions de formation ont une incidence directe sur les approches et les stratégies pédagogiques qui sont mises en place dans les différents dispositifs de formation.

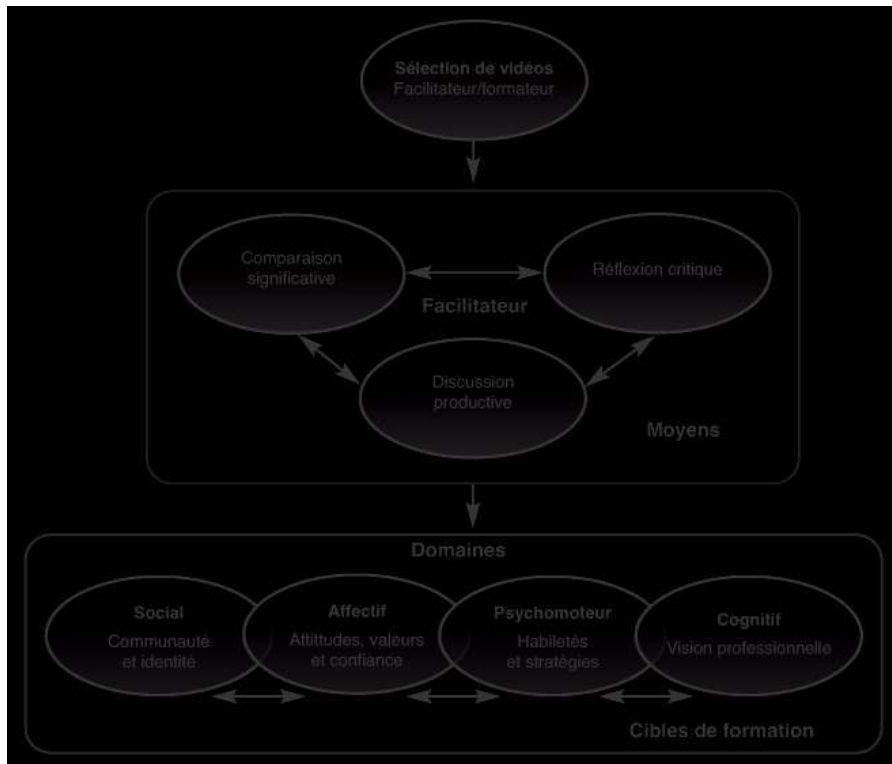
II.3. Approches et stratégies pédagogiques

- 13 Dans leur travail, Yung *et al.* (2010) distinguent les différentes cibles de formation que l'usage de situations de pratiques sur vidéo peut couvrir en les regroupant selon quatre domaines : 1) social (appartenance à une communauté de pratique et identité professionnelle) ; 2) affectif (attitudes, valeurs et confiance en ses propres compétences professionnelles et connaissances) ; 3) psychomoteur (habiletés et stratégies) et ; 4) cognitif (vision professionnelle s'articulant autour d'une réflexion théorique forte). Ces quatre domaines peuvent tout à fait s'inscrire, par ailleurs, dans chacun des types d'intention évoqués dans la section précédente.
- 14 La sélection des exemples de pratiques sur vidéo est un élément déterminant de toute activité de formation faisant appel à ce type de ressource. Une sélection minutieuse permet d'offrir un terrain fertile en lien avec les intentions de formation (Sherin, Linsenmeier et Van Es, 2009). Dans les deux premiers types d'intention, le formateur effectue cette sélection pour que les vidéos s'inscrivent dans la progression du scénario pédagogique en termes de contenu, de durée et de niveau de complexité. Il doit anticiper leur valeur illustrative ou leur capacité à soutenir une réflexion des enseignants en formation et s'assurer qu'elles permettront de réaliser les activités d'apprentissage prévues. Dans le troisième type d'intention, la sélection des séquences à observer et à interpréter s'effectue au fil des rencontres, souvent sur la base du travail de documentation réalisé dans la classe d'un des participants entre deux rencontres et en interaction avec les intérêts ou les questionnements manifestés par l'ensemble des

enseignants. Il s'agit d'un contexte exigeant pour le formateur qui doit très rapidement identifier les opportunités offertes par un exemple de pratique pour soutenir l'analyse et le travail de transposition et de conceptualisation.

- 15 Pour atteindre les cibles de formation identifiées précédemment, Yung et al. (2010) ont identifié trois principales stratégies pédagogiques : 1) réflexion critique ; 2) comparaison signifiante et ; 3) discussion productive.
- 16 D'abord, la réflexion critique amène l'enseignant à questionner la pratique observée, à la problématiser, à la théoriser, à la décontextualiser et à proposer une adaptation contextuelle à sa propre pratique en justifiant les résultats attendus.
- 17 En d'autres termes, la réflexion critique doit engager les enseignants dans des processus cognitifs complexes qui vont leur permettre d'atteindre un autre niveau de compréhension et d'interprétation.
- 18 Par comparaison signifiante, Yung et ses collègues (*Ibid.*) suggèrent que les enseignants établissent des comparaisons entre différentes pratiques externes avec la leur ou avec d'autres pratiques externes. Le fait d'impliquer leur propre pratique dans la comparaison rend l'apprentissage d'autant plus signifiant, mais c'est principalement le fait de comparer plusieurs exemples de pratiques qui permet de dégager le sens de certaines actions ou décisions communes, d'identifier des schémas récurrents et signifiants, ainsi que les caractéristiques spécifiques de chacune des pratiques (Yung *et al.*, 2010). Comme le souligne Barth (2004), la compréhension est un processus complexe qui nécessite d'interpréter la réalité pour en dégager le sens et la comparaison contribue à la construction et à la précision progressives des concepts.
- 19 Enfin, par discussion productive, Yung *et al.* (2010) entendent une discussion qui, en s'appuyant sur les fonctionnalités des technologies de collaboration, conduit à la réalisation de tâches définies nécessitant une négociation de sens. Les chercheurs soulignent ici que la présence des protagonistes dans la discussion offre une perspective riche rendant la discussion encore plus productive tandis que celle d'un modérateur ou facilitateur permet d'orienter ou de canaliser la discussion.
- 20 Voici une représentation visuelle du modèle selon Yung *et al.* (*Ibid.*) mettant en évidence les relations étroites entre les différents moyens identifiés et les cibles de formation afin de favoriser un usage efficace des exemples de pratiques sur vidéo (figure 2).

Figure 2 : Modèle d'usage efficace de vidéos pour le développement professionnel des enseignants selon Yung et al. (2010, p. 23)



- 21 Les approches pédagogiques mises en œuvre dans les dispositifs étudiés offrent un enrichissement intéressant à ces moyens proposés par Yung *et al.* (*Ibid.*). Ainsi, certains dispositifs vont faire appel à la résolution de problème et à l'analyse réflexive (Zhang *et al.*, 2011), ce qui peut amener certains à s'appuyer sur des modèles pédagogiques reconnus tels que le *Problem based case design* (Fang, 2010) ou encore le *Problem solving cycle model* (Borko *et al.*, 2008). D'autres vont miser sur les études de cas (Burden *et al.*, 2010 ; Fang, 2010) ou bien alors sur la modélisation (Dieker, Lane, Allsopp, Brien, Butler, Kyger et Fenty 2009). Certains enfin s'appuient sur des approches faisant une place importante à l'analyse de l'activité (Lussi Borer et Muller, sous presse ; Ria et Leblanc, 2011 ; Roche et Gal-Petitfaux, 2012).
- 22 Des stratégies pédagogiques plus précises sont également évoquées dans les textes que nous avons consultés. Le travail d'observation et d'analyse des vidéos peut se focaliser, par exemple, sur des stratégies pédagogiques spécifiques mises en place par les enseignants filmés (Colestock et Sherin, 2009). Dans d'autres dispositifs, les formateurs vont proposer aux étudiants de faire une sélection de clips selon trois dimensions : « fenêtre » (mise en évidence de la pensée mathématique de l'élève), « clarté » (facilité à comprendre les idées des élèves), « profondeur » (nature de la pensée mathématique des élèves) et, pour chacune de ces dimensions, de qualifier le clip selon qu'ils sont selon eux simplement informatifs, plutôt surprenants ou plutôt moyens (Linsenmeier et Sherin, 2009). Enfin, les étudiants devront préparer des questions en vue de discuter avec leurs pairs lors de la séance collective suivante.
- 23 Enfin, comme Janík *et al.* (2009) l'ont relevé, de nombreuses plateformes technologiques sont également disponibles pour soutenir les différents dispositifs de formation. Certaines sont développées par les équipes de formation elles-mêmes et contiennent des

fonctionnalités propres, à l'instar de « Zoom sur l'expertise pédagogique¹ », « NeoPass@action² », « CPV Video Web » (*Ibid.*), « LessonLab³ » ou encore « Cyberprof⁴ ». D'autres, par contre, exploitent les plateformes communes telles que « Vimeo⁵ » ou « YouTube⁶ ».

III. Pratiques ayant recours à la vidéo à l'Université de Sherbrooke

- 24 Après avoir dressé un portrait assez général des usages possibles des vidéos en formation des enseignants dans notre recension, il nous était alors possible de regarder de façon attentive ce qui se passe dans notre propre établissement et de comprendre où se situent les usages des vidéos de pratiques enseignantes faits par les formateurs de notre université.
- 25 Pour réaliser cela, nous avons mené une enquête exploratoire au printemps 2013 dans laquelle nous avons sollicité, par courriel, l'ensemble des formateurs en ligne de la faculté d'éducation, soit environ 80 formateurs au total, répartis dans dix programmes de formation. Le but de cette enquête était de mieux connaître les différents usages de la vidéo spécifiquement dans le contexte de la formation en ligne à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke. Ainsi, dans ce courriel, nous les invitons à répondre à un sondage afin de nous partager leurs pratiques pédagogiques à l'égard de l'utilisation des vidéos de pratique dans le cadre de leurs cours en ligne en formation à l'enseignement. Il est à noter que même les participants n'utilisant pas cette méthode pédagogique étaient invités à accéder au sondage afin de nous en faire part, dans le but de nous permettre de dresser un portrait le plus juste possible des pratiques pédagogiques des formateurs de notre faculté.
- 26 Les questions de ce sondage n'étaient que des questions qualitatives menant à des réponses à court développement. Elles portaient sur les aspects suivants : 1) quantité de vidéos et fréquence de leur utilisation à l'intérieur des cours ; 2) plateformes utilisées et types de vidéos ; 3) intentions pédagogiques formulées et stratégies employées au regard de ces vidéos et ; 4) principaux bénéfices perçus pour les étudiants.
- 27 Après quelques rappels, nous avons été en mesure de compter un total de 32 répondants qui ont rempli le sondage en ligne. Les réponses obtenues ont été compilées puis traitées de manière qualitative et illustrative afin de dresser un portrait des usages faits par les formateurs de notre établissement en fonction de ce que notre recension nous a permis de relever.
- 28 Nous présentons maintenant les résultats obtenus suite à cette enquête en présentant les différents usages faits des vidéos, que ce soit de manière occasionnelle ou centrale.

III.1. Quantité et fréquence de l'utilisation des vidéos

- 29 Parmi les 32 répondants, seulement 4 affirment axer leurs formations sur l'utilisation de ces vidéos. Les autres se répartissent ainsi : 13 les utilisent de façon illustrative et

occasionnelle, 5 ont l'intention de les utiliser à court ou à moyen terme dans le cadre de leur pratique et 10 ne les utilisent pas et ne prévoient pas le faire.

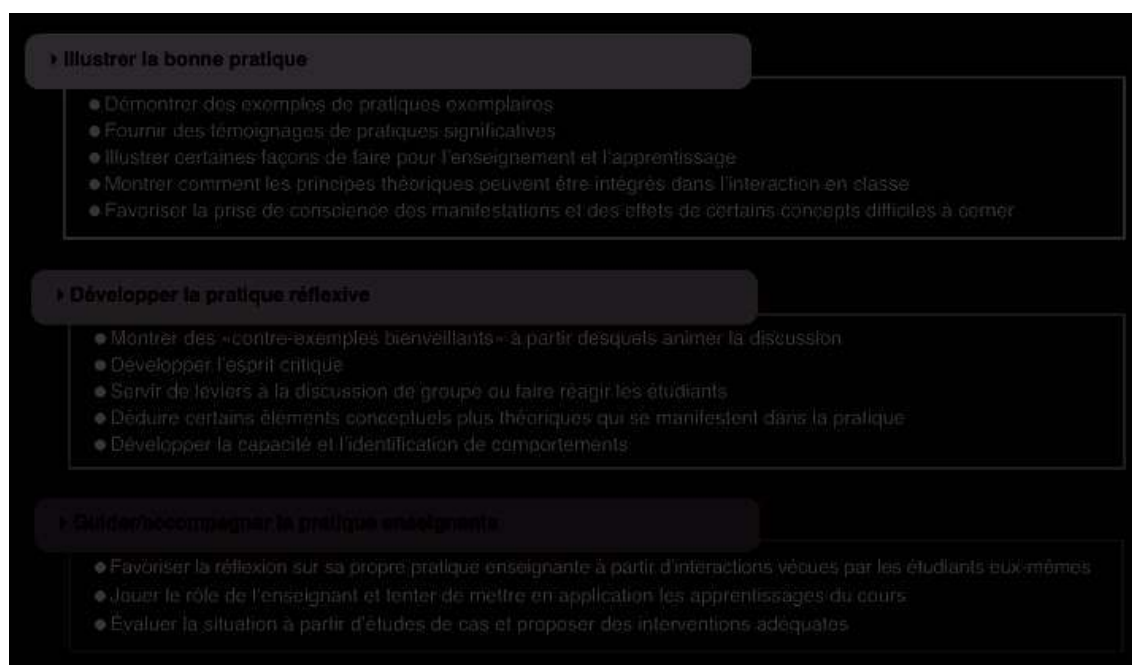
- 30 Il est à noter que les principales raisons évoquées par ces 15 derniers répondants, pour ne pas utiliser les vidéos dans le cadre de leurs formations sont les suivantes :
- Utilisation des vidéos non pertinente dans leur cours ;
 - Manque de temps ;
 - Manque de connaissances des plateformes de vidéos et des usages possibles ;
 - Absences de vidéos sur le sujet du cours.
- 31 Le premier et le troisième argument nous confortent donc dans l'idée de poursuivre notre recherche, car celle-ci nous donnera des informations cruciales afin de mieux outiller les formateurs ayant besoin de soutien et de formations adaptées et donc de mieux soutenir ces quinze personnes.

III.2. Plateformes utilisées et types de vidéos

- 32 Parmi les plateformes de vidéos de pratique existantes, nous avons appris que les 17 répondants ayant recours aux vidéos, utilisent en majorité YouTube (ou un équivalent tel que Vimeo), des productions personnelles issus de tournages dans le cadre de recherches ou d'observations, ou d'autres sources, telles que le centre de documentation de l'Université de Sherbrooke, le site de la faculté d'éducation (ou d'autres sources institutionnelles) ou certains sites ministériels. Zoom sur l'expertise pédagogique est aussi utilisé par quelques-uns, de même que Néopass@ction, en moindre proportion.
- 33 Nous avons également identifié que les types de vidéos utilisées par ces 17 formateurs pouvaient être soit des situations de pratiques exemplaires en classe réelle par des experts ou des novices, soit des mises en situation actées, soit des situations réelles d'enseignement de l'apprenant.

III.3. Intentions et stratégies pédagogiques

- 34 Afin de réaliser une analyse des réponses fournies, nous avons classé les intentions pédagogiques formulées selon le modèle de Janík et al. (2009). Ainsi, nous avons identifié que les intentions pédagogiques des formateurs en ligne, lorsqu'ils utilisent les vidéos de pratique, peuvent se répartir selon les trois catégories du modèle de Janík et al. (Ibid.), tel qu'illustré à la figure 1 : A) illustrer la bonne pratique ; B) développer la pratique réflexive et C) guider ou accompagner la pratique enseignante. En effet, les répondants utilisent les vidéos dans le cadre de leurs formations à plusieurs fins. La figure 3 présente les intentions formulées par chacun des répondants selon les catégories de Janík *et al.* (Ibid.). Les intentions exprimées de manière identique par deux répondants ne sont écrites qu'une fois dans ce tableau, ce qui explique qu'il n'y a que 14 intentions exprimées. Par exemple, certaines intentions relatives à l'utilisation de ces vidéos concernent la volonté de présenter aux étudiants des exemples de pratiques (illustrer la bonne pratique), de développer l'esprit critique des étudiants (développer la pensée réflexive), ou encore, de favoriser la réflexion de l'étudiant sur sa propre pratique sur la base d'interactions vécues (guider/accompagner la pratique enseignante).

Figure 3 : Intentions et stratégies pédagogiques des formateurs (selon Janík *et al.*, 2009, p. 208)

- 35 Les réponses fournies nous ont également amenés à constater que les formateurs ont recours à des stratégies pédagogiques variées que nous pouvons relier aux moyens de Yung *et al.* (2010) :
1. Réflexion critique : activités d'apprentissage variées ; observation de sa propre pratique ; schématisation conceptuelle ;
 2. Comparaison signifiante : analyses encadrées de pratique, grilles d'observation ;
 3. Discussion productive : études de cas et débats ; discussions, mise en commun, synthèse ; questions formelles et discussions.
- 36 Ces stratégies telles que décrites par les formateurs restent toutefois à définir plus précisément dans un travail d'analyse futur plus précis.

III.4. Principaux bénéfices

- 37 Par ailleurs, les 17 formateurs utilisant les vidéos perçoivent des bénéfices pour les étudiants que nous avons répartis en trois dimensions en nous inspirant du modèle de Yung *et al.* (2010) : effets sur l'apprentissage (psychomoteur et cognitif), effets sur l'affectivité et effets sur l'identité sociale.
- 38 En effet, au regard des effets sur l'apprentissage, les formateurs anticipent que l'utilisation des vidéos de pratique permettrait à leurs étudiants de réfléchir à leur propre pratique enseignante, de faire des liens avec certains des aspects présents dans les vidéos et de modéliser certains d'entre eux afin de les intégrer à leurs pratiques. Également, certains de ces formateurs ajoutent que l'utilisation de vidéos leur permettrait d'ajouter du poids et de la précision à des concepts parfois flous et d'aider les étudiants à comprendre les notions enseignées. Les formateurs ajoutent que les étudiants peuvent faire des liens entre ce qu'ils observent et leurs propres façons de faire (on reconnaît ici la comparaison significative de Yung *et al.* (2010)), ce qui favoriserait, selon eux, un certain

transfert des apprentissages. Enfin, les formateurs estiment également que l'usage de la vidéo favorise, pour leurs étudiants, la création de liens plus forts entre la théorie et la pratique.

- 39 En ce qui concerne les effets des vidéos de pratique sur l'affectivité, les formateurs considèrent qu'elles favorisent la motivation des étudiants et qu'elles diminuent la monotonie des séances en ligne. En plus de leur faire vivre des émotions, elles permettraient, du même coup, de susciter l'engagement pour différents types d'apprenants.
- 40 Enfin, les effets anticipés sur l'identité sociale apparaissent non négligeables.
- 41 Les vidéos de pratique, selon les formateurs, permettraient aux étudiants de faire le parallèle entre leur réalité de stagiaire et celle de leurs pairs et de modifier leur conception de l'enseignant seul devant leur classe. Il est vrai que le travail d'un enseignant est souvent isolé, et le fait de partager les difficultés vécues en classe et d'échanger avec des collègues à leur sujet peut s'avérer des plus enrichissants pour le développement de leurs pratiques réflexives (Meyer, 2010).

IV. Conclusion

- 42 Bien sûr, cette enquête ne peut prétendre nous amener à réaliser une généralisation des usages faits de la vidéo dans le cadre de la formation en ligne à l'enseignement, mais elle nous permet de dresser un premier portrait des pratiques à l'Université de Sherbrooke et de les situer par rapport à d'autres contextes. Elle nous permet également d'identifier quelques formateurs avec lesquels nous pourrions amorcer la prochaine étape de notre recherche qui consistera à étudier et comprendre ce qui se passe précisément dans des cours en ligne au sein desquels des vidéos sont exploitées.
- 43 En effet, cette enquête confirme que dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement en ligne qu'offre l'Université de Sherbrooke, des vidéos de situations de pratique sont exploitées dans divers cours. Ces vidéos sont tirées de différentes plateformes disponibles en ligne ou sont produites par les formateurs eux-mêmes. Toutefois, la proportion de formateurs y ayant recours semble faible et les modèles pédagogiques auxquels ces derniers font appel varient grandement. Certes, les intentions pédagogiques liées à l'exploitation de vidéos semblent se regrouper selon les trois catégories distinctes identifiées par Janík et ses collègues (2009). Mais, dans la majorité des cas, les formateurs nous ont indiqué que leurs démarches d'accompagnement à l'observation et l'analyse de ces situations filmées s'appuient généralement sur leurs propres intuitions pédagogiques et non sur des modèles reconnus.
- 44 Compte tenu de ces informations, de la complexité du rôle du formateur en ligne qui doit soutenir les échanges et les interactions entre enseignants en formation en mettant en place divers types d'interactions et du fait que l'apprentissage se produit grâce à différents processus cognitifs influencés par de multiples facteurs, nous avons choisi de mener une recherche dont l'objectif général sera de mieux comprendre l'évolution des interactions des enseignants en formation lorsqu'ils analysent et observent des situations de classe, selon les interventions des pairs et du formateur, les éléments contextuels ou encore les caractéristiques du dispositif de formation. Cette enquête nous a donc permis d'établir des bases intéressantes pour cette future recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Baecher, L. et Kung, S.-C. (2011), « Jumpstarting Novice Teachers' Ability to Analyze Classroom Video: Affordances of an Online Workshop Journal of Digital Learning in *Teacher Education*, 28(1), 16-26.
- Barth, B.-M. (2004), *Le savoir en construction*. Paris : Éditions Retz.
- Blomberg, G., Stürmer, K. et Seidel, T. (2011), « How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video », *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140.
- Blondeau, M. (2013), « La perception de situations de classe par les enseignants novices en fonction de leur niveau de préoccupation », Communication présentée dans le cadre du symposium « Évaluer les pratiques grâce à la vidéo : comprendre pour mieux former », Blondeau, Dehon et Meyer, Colloque de l'ADMÉE 2013. Fribourg, Suisse, 9-11 janvier.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. et Pittman, M. E. (2008) « Video as a tool for fostering productive discussion in mathematics professional development », *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Brantley-Dias, L., Dias, M., Frisch, J. et Rushton, G. (2008) « *The role of digital video and critical incident analysis in learning to teach science* », Communication présentée à American Educational Research Association Annual Meeting, New York, 24-28 mars.
- Brantlinger, A., Sherin, M. G. et Linsenmeier, K. A. (2011), « Discussing discussion: a video club in the service of math teachers' National Board preparation », *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 5-33.
- Burden, R., Tinnerman, L., Lunce, L. et Runsche, D. (2010), « Video case studies: preparing teachers for inclusion », *Teaching exceptional children plus*, 6(4), 2-11.
- Calandra, B., Gurvitch, R. et Lund, J. (2008), « An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation », *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 137-153.
- Cheng, G. et Chau, J. (2009), « Digital video for fostering self-reflection in an ePortfolio environment ». *Learning, Media and Technology*, 34(4), 337-350.
- Colestock, A. et Sherin, M. (2009), « Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics Instruction », *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- David, R., Giguere, M.-H. et Meyer, F. (2013). Susciter le développement du regard professionnel d'enseignants par l'analyse d'exemples de pratique. Communication présentée dans le cadre du symposium « *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants à l'ingénierie de la formation à l'enseignement : bilan critique des apports d'une technologie de la formation orientée activité* », Frédéric Saussez, Colloque international en éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, Québec, Canada, 2 et 3 mai.
- Dieker, L. A., Lane, H. B., Allsopp, D. H., O'brien, C., Butler, T. W., Kyger, M., Lovin, L. A. et Fenty, N. S. (2009), « Evaluating video models of evidence-based instructional practices to enhance teacher learning », *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(2), 180-196.

- Fadde, P. J., Aud, S. et Gilbert, S. (2009). « Incorporating a video-editing activity in a reflective teaching course for preservice teachers », *Action in Teacher Education*, 31(1), 75-86.
- Fang, Y. (2010), « Bridging Mathematical Thinking -- Designing Web-based Multimedia Video Cases to Build Online PLC for Singaporean Mathematics Teachers », *International Journal of Learning*, 17(5), 49-62.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012), « L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices », *Revue française de pédagogie*, 178 (janvier-février-mars), 115-130.
- Heintz, A., Borsheim, C., Caughlan, S., Juzwik, M. M. et Sherry, M. B. (2010), « Video-based response and revision: Dialogic instruction using video and web 2.0 technologies », *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 175-196.
- Jacobs, J., Borko, H. et Koellner, K. (2009), « *The Power of Video as a Tool for Professional Development and Research: Examples from the Problem-Solving Cycle* », The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom, 259-272.
- Janík, T., Janíková, M., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Najvarova, V. and Šebestova, S. (2009), « Exploring Different Ways of Using Video in Teacher Education: Examples from CPV Video Web. In T. Janík et T. Seidel (Dir.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (p. 207-224). Munich, Allemagne : Waxmann Publishing.
- Linsenmeier, K. A. et Sherin, M. G. (2009), « What makes a video clip interesting? *Teaching Children Mathematics*, 15(7), 418-422.
- Lussi Borer, V., Muller, A., « Quel apport/usage du "voir" pour le "faire" en formation des enseignants du secondaire », in Altet, M. Etienne, R. Paquay L. et Perrenoud, P. (Eds.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 2015.
- Mc Cullagh, J. F. (2010), « *Seeing is believing: How the use of video can support the development of student teachers' reflective thinking* », Document téléaccessible à l'adresse : <http://escalate.ac.uk/downloads/7775.pdf>
- Meyer, F. (2010), « *Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire* », Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Ria, L. (2010), « De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré », in T. Karsenti R. P. Garry, B., N'Goy Fiama et F. Baudot (Dir.), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie* (p.153-163). Montréal : AUF/RIFEFF. Document télé accessible à l'adresse : http://www.auf.org/IMG/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, 8 (avril), 150-172. Document télé accessible à l'adresse : <http://www.activites.org/v8n2/ria.pdf>
- Rich, P. J. et Hannafin, M. (2009), « Video Annotation Tools Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection », *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67.
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2012), « La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe », *Revue STAPS*, 98(4), 95-111.
- Santagata, R. et Guarino J. (2011), « Using video to teach future teachers to learn from teaching », *ZDM*, 43(1), 133-145.

- Sherin, M. G., Linsenmeier, K. A. et Van Es, E. A. (2009), « Selecting Video Clips to Promote Mathematics Teachers' Discussion of Student Thinking », *Journal of Teacher Education*, 60(3), 213-230.
- Sherin, M. G. and Van Es, E. A. (2009), « Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision », *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Smith K. et Krumsvik, R. (2007), « Video Papers-a Means for Documenting Practitioners' Reflections on Practical Experiences: the story of two teacher educators », *Research in Comparative and International Education*, 2(4), 272-282.
- So, W. W., Pow, J. W. and 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 and education*, 53(3), 775-786.
- Star, J. R. and Strickland, S. K. (2008), « Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice », *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125.
- Van Es, E. and Sherin, M. G. (2008), « Mathematics teachers "learning to notice" in the context of a video club », *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Van Es, E. and Sherin, M. G. (2010), « The influence of video clubs on teachers' thinking and practice », *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155-176.
- Wikipedia (s.d.). Vidéo. Site téléaccessible à l'adresse : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Vid%C3%A9o>, Consulté le 25 septembre 2014.
- Wu, C. C. et Kao, H. C. (2008), « Streaming Videos in Peer Assessment to Support Training Pre-service Teachers », *Technology and Society*, 11(1), 45-55.
- Yung, B. H. W., Yip V. W. Y., Lai, C. and Lo, F. Y. (2010), « Towards a model of effective use of video for teacher professional development », Communication présentée à The International Seminar, hosted by the national network of Science Learning Centres and University of York Science Education Group (UYSEG). York, UK.
- Zang, M., Lunderberg, M., Koehler, M. J. and Eberhardt, J. (2011), « Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development », *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.

NOTES

1. <http://zoom.animare.org>
2. <http://neo.ens-lyon.fr>
3. <http://llri.org>
4. <http://cyber-profs.org/>
5. <http://cyber-profs.org/>
6. <http://youtube.com>

RÉSUMÉS

Cet article concerne une étape préliminaire d'une recherche portant sur l'utilisation de vidéos de pratiques enseignantes dans un contexte de formation en ligne à l'enseignement. Nous présentons tout d'abord, une synthèse d'une recension d'études portant sur l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. Nous présentons ensuite une enquête exploratoire réalisée en 2013 à l'Université de Sherbrooke. Enfin nous ouvrons sur la recherche que ces résultats nous encouragent à poursuivre.

This article relates to a preliminary stage of research on the use of videos of teaching practices in the context of distance teacher education. We present firstly, a summary of a review of studies on the use of video in teacher education. We then present an exploratory survey conducted in 2013 at the University of Sherbrooke. Finally we open on the research that these results lead us to pursue.

INDEX

Mots-clés : Formation des enseignants, Formation en ligne, Université de Sherbrooke, vidéo formation

Keywords : Online education, Teacher education, Université de Sherbrooke., video training

AUTEURS

FLORIAN MEYER

Ph.D., Professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

CAROLINE BOURQUE

Doctorante en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke