



---

## Apprendre en s'observant sur vidéo : une revue systématique de la littérature

**Julien Gobeil-Proulx, Christine Hamel et Anabelle Viau-Guay**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1316>  
ISSN : 2076-8427

### **Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

### **Référence électronique**

Julien Gobeil-Proulx, Christine Hamel et Anabelle Viau-Guay, « Apprendre en s'observant sur vidéo : une revue systématique de la littérature », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34-1 | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1316>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Apprendre en s'observant sur vidéo : une revue systématique de la littérature

Julien Gobeil-Proulx, Christine Hamel et Anabelle Viau-Guay

---

## 1. Introduction

- 1 La vidéo est reconnue comme un outil d'analyse de pratique puissant dans les domaines de formation où les personnes formées sont plongées dans des situations authentiques, riches en interactions et de décisions à prendre dans l'action. Toutefois, et il s'agit là du point central, un environnement de formation centré autour de la vidéo produit des effets qui sont trop souvent ignorés. Au-delà de la comparaison entre ce que l'on pense que l'on fait et ce que l'on fait réellement, un extrait vidéo nous permet de comparer ce que l'on est, ce que l'on croit être, ce que l'on montre de ce que l'on est et ce que l'on croyait montrer de nous. En ce sens, il nous paraît essentiel de nous intéresser aux recherches sur la vidéoformation dans un contexte interprétatif, où l'on s'intéresse à l'explicitation de l'expérience du participant.
- 2 Cette revue de la littérature systématique cherche donc à faire la lumière sur l'état de la recherche en vidéoformation. Nous proposons d'abord un survol de l'utilisation de la vidéo dans un paradigme interprétatif. Ensuite, nous présentons la méthodologie systématique de recension et d'analyse des articles ainsi que nos analyses des résultats des différentes études selon trois processus de l'apprendre, soit la cognition, l'émotion et l'action. Nous discutons enfin des rapports entre ces trois processus en offrant des pistes pour de futures recherches portant sur l'analyse de processus d'apprentissage dans un environnement de formation centré autour de la vidéo.

## 2. Problématique

### 2.1. Le recours à la vidéoscopie en pédagogie universitaire

- 3 Dans plusieurs domaines en pédagogie universitaire, on met sur pied des dispositifs de vidéoformation pour améliorer la compétence réflexive d'étudiants à partir de leur propre pratique, de celle d'un pair ou d'un inconnu (Leblanc, 2016). L'analyse vidéo peut aider une personne novice à faire des observations plus nuancées et réflexives plutôt que de tirer une conclusion spontanée (Sherin et Han, 2004). Par ailleurs, les développements technologiques permettent un recours plus systématique à la vidéo pour documenter, analyser et transformer la pratique de futurs professionnels, notamment dans le domaine de l'enseignement (Ria, 2015). De plus, on tend à diversifier les approches en pédagogie universitaire ; l'approche transmissive laissant progressivement place à une pédagogie inclusive ou active. La transition n'est pas massive ou généralisée, mais dans cette diversité, nous retrouvons un paradigme centré sur la construction de connaissances et de sens pour l'apprenant (Tennant, McMullen et Kaczynski, 2010) dans lequel l'outil vidéo puiserait sa pertinence. Toutefois, bien que nous en sachions aujourd'hui beaucoup sur les effets de la formation avec la vidéo, notamment d'un point de vue cognitif (Gaudin et Chaliès, 2015 ; Marsh et Mitchell, 2014 ; Viau-Guay et Hamel, 2017), notre compréhension de la manière dont les technologies vidéos supportent les processus d'apprentissage est encore peu soutenue par des données probantes (Sherin et van Es, 2009). Le recours à un environnement de formation centré autour de la vidéo soulève de nombreuses questions qui obligent les formateurs à faire des choix pédagogiques pouvant agir comme frein ou moteur à l'apprentissage selon le contexte.
- 4 L'analyse de sa propre pratique sur vidéo crée des tensions entre l'analyse objectivante et le rapport subjectif à soi (Linard et Prax, 1984). Cette affordance, qui n'est pas unique à la vidéo, est généralement plus puissante que l'utilisation d'autres médias tel que le journal réflexif ou l'observation de photos. Les modalités d'encadrement, d'échafaudage de la tâche et du degré d'autonomie de l'apprenant (Gobeil-Proulx, 2015) révèlent plusieurs enjeux et points de vigilance concernant la mise en œuvre des activités de vidéoformation. En effet, des étudiants en formation initiale sont parfois contraints d'observer leur pratique seuls, ce qui peut s'avérer contreproductif, voire nuisible, dans le renforcement de conceptions erronées ou d'une perception négative de soi (Albero, 2009 ; Linard et Prax, 1984). En situation authentique, comme dans l'exercice de la pratique en stage, la réflexion dans l'action ou la mobilisation de savoirs tacites peuvent être minées par un niveau d'anxiété provoqué notamment par l'inexpérience face à de nouvelles situations. Il est tout à fait possible que ce phénomène se reproduise lors d'analyse de sa pratique sur vidéo et d'une certaine confrontation à soi.

### 2.2. La perspective interprétative : considérer le point de vue du participant en premier lieu

- 5 Il nous paraît fondamental de nous interroger sur la cohérence entre la mise sur pied d'environnements centrés autour de la vidéo et ce que l'on connaît de l'apprentissage. Approfondir cette question nécessite une exploration qui est portée par un type de recherche qui accorde la primauté à l'intrinsèque. En effet, une posture compréhensive

de recherche et une posture évaluative de formation ne peuvent cohabiter, l'une néantisant la nature de l'autre. Malgré cette évidence, on trouve de nombreuses études sur la vidéoformation qui construisent leurs conclusions à partir de données tirées d'activités de formation dans lesquelles les participants sont confrontés au biais d'une situation évaluative, certificative ou formative. Ce processus met en doute l'authenticité des réflexions et des actions posées par les participants. On ne peut, dès lors, analyser les processus de l'apprendre de manière transparente et authentique, mais se contenter de leurs effets, plus aisément mesurables.

- 6 Le potentiel unique de la vidéo se trouve dans la position d'extériorité qui requiert une considération systématique de la subjectivité, à la fois des personnes analysées et de la personne conduisant l'analyse (Knoblauch et Schnettler, 2012). Cela suppose un engagement autonome et authentique de la part de l'apprenant qui s'analyse, dans son rapport à soi et à son image. Si certains affirment la neutralité du média et le fait que l'apprentissage ne dépende que de l'autonomie de l'apprenant (Bernard, Borokhovski, et Schmid, 2014), la vidéo, de par sa nature réfléchissante, tend à impliquer profondément la personne qui observe une pratique. L'entreprise herméneutique d'analyse vidéo ramène au temps présent, un évènement vécu au passé auquel on s'affaire dans une volonté de changement futur. Par sa capacité à faire des ponts entre les temps et les contextes, la vidéo agit comme un objet frontière et transcendant offrant à la personne d'être à la fois sujet et objet d'étude et de se projeter dans les possibles du monde (Linard, 2002 ; Linard et Prax, 1984 ; Roth, 2007).
- 7 L'expérience du monde est constante. Elle comprend tout ce que ce qui est capté par les sens, tout ce qui est éprouvé par des émotions et toutes les pensées qui nous viennent à l'esprit. Les processus pour comprendre et améliorer sa pratique professionnelle dépendent de la capacité de chacun à porter attention à ces processus, à réfléchir sur sa propre expérience et à choisir de se laisser influencer ou non (Schön, 1983). Un extrait vidéo permet de revisiter le moment passé et permet de faire la lumière sur une conscience dite préréflexive (Theureau, 2006) dans l'explicitation de l'expérience par la personne formée. La conscience préréflexive réfère au phénomène selon lequel toute activité humaine donne lieu à l'expérience, de façon subconsciente.
- 8 L'abandon de la distinction entre sujet et objet est un rejet fondamental d'une vision cartésienne et dualiste du monde et s'accroche davantage aux concepts monistes, à l'herméneutique et la phénoménologie (Vagle, 2009), où il est postulé que l'être humain est toujours présent en situations contextuelles dont il ne peut s'extirper (Heidegger, 1990). La conscience serait alors intrinsèquement liée au corps, et même aux émotions. On avance, dans le champ des neurosciences, l'importance critique de l'émotion dans le raisonnement et dans le comportement (Damasio, 2010). L'état d'esprit dans lequel se trouve notre cerveau dicterait les réflexions conscientes qui apparaissent à la personne. Il y aurait ainsi une mauvaise compréhension de la relation entre le raisonnement et l'émotion, tenant une dichotomie, alors qu'en réalité, ils seraient entremêlés et simultanés. L'émotion peut, par exemple, réagir à la production d'une pensée en sécrétant une hormone de stress. Dans un autre cas, l'état fragile et stressé de la personne peut mener à une pensée influencée par un réflexe émotionnel implicite et automatique (Zapolsky, 2017).
- 9 Ces mécanismes qui engagent le corps, les émotions et les pensées seraient au cœur de l'expérience de la vie humaine et de l'apprentissage (Damasio *et al.*, 2000 ; Immordino-Yang et Damasio, 2007). Bien que la neuroscience nous offre des pistes permettant de

mieux interpréter l'activité cérébrale, une théorie plus compréhensive de l'apprentissage s'avère nécessaire pour complexifier nos représentations des phénomènes de l'apprendre. Une vision moniste de l'être humain, mais non réduite aux phénomènes du cerveau pourrait être envisagée. Une conception herméneutique et phénoménologique de l'expérience d'apprentissage est une exploration nécessaire. Suivant cette démarche, nous pourrions alors mieux comprendre comment, à l'intersection des champs de la technologie et de la psychologie de l'apprentissage, les technologies de la vidéo pourraient atteindre leur plein potentiel de formation.

### 3. Cadre d'analyse : l'apprendre comme un processus interprétatif

- 10 La théorie de l'apprentissage humain (Jarvis, 2006) nous a servi de cadre pour analyser les données relevant de notre revue de la littérature. La personne peut être en harmonie avec les expériences vécues si celles-ci correspondent avec ses attentes du monde perçu. Dans le cas contraire, la personne devra réaliser une transformation de l'expérience, par la pensée, l'émotion ou l'action, afin de faire concorder ses attentes et son expérience. Elle résoudra ainsi son état d'inconfort ou d'incompréhension en créant un nouveau sens à cette interaction avec le monde. Un cycle d'apprentissage serait alors complet non seulement lorsque la personne aurait transformé, par sa pensée, ses émotions et ses actions, mais également lorsqu'elle aurait intégré cette interprétation à son histoire de vie, ce qui la transforme elle-même comme personne. Jarvis (2012) propose la définition suivante de la théorie de l'apprentissage humain: « [Learning is] the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical, biological and skills) and mind (meaning, knowledge, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences natural and social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person » (p. 24).
- 11 La transformation de l'expérience par la cognition est un processus de la pensée qui permet d'intégrer de nouvelles connaissances, croyances, valeurs (principes guidant les actions au quotidien) ou attitudes (prédisposition selon la personnalité et son appréciation spontanée des situations) à sa propre biographie. Évidemment, les pensées déjà intégrées à la biographie influencent le processus d'intégration de nouvelles réflexions. La transformation de l'expérience par l'émotion est un processus par lequel une ou des émotions sont ressenties au sujet de l'expérience. La personne peut réaliser une transformation émotive par un jugement de la situation ou par l'octroi d'une signification. Jarvis (2012) les définit comme une combinaison physique et cognitive qui affecte à la fois notre comportement et notre apprentissage. Quant à la transformation de l'expérience par l'action, il s'agit d'une étape du processus qui se traduit par des actions en lien avec l'expérience. L'apprentissage conscient se produit alors lorsque la personne intègre cette expérience transformée à son histoire de vie.

## 4. Objectif et question de recherche

- 12 À partir d'une revue systématique de littérature portant sur les processus d'apprentissage lors d'analyse de sa pratique sur vidéo en pédagogie universitaire, notre objectif est de comprendre comment sont vécues les expériences d'apprentissage des participants à l'intérieur d'un environnement d'apprentissage centré autour de la vidéo. La question de recherche qui découle de cet objectif est la suivante : quelles sont les processus de la cognition, de l'émotion et de l'action que produisent les participants lorsqu'ils visionnent des extraits vidéos de leur pratique dans le cadre d'une formation universitaire ?

## 5. Méthodologie de la revue de littérature systématique

- 13 La méthodologie se divise en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons réalisé une recension des écrits en huit étapes à partir de notre interprétation de la procédure du centre EPPI spécialisé dans la méthodologie de recherche systématique (EPPI-Center, 2010) telle que présentée dans le tableau 1. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse des articles recensés dans une synthèse narrative empirique des écrits. Les résultats y sont présentés en une structure narrative et en tableaux synthèses.

Tableau 1. Adaptation de la procédure de recension EPPI en huit étapes

1.	Définition de la question de recherche, des critères d'exclusion et d'inclusion
2.	Identification des bases de données
3.	Premières recensions non systématiques pour identifier des textes clés
4.	Identification des descripteurs clés ( <i>thesaurus terms</i> ) dans chacune des bases de données
5.	Ajustement des descripteurs dans une logique d'équilibre entre la qualité et la quantité des textes recensés
6.	Variation de la recension avec l'utilisation des symboles de recherche (Ex. *)
7.	Recherche systématique à partir de combinaison des termes retenus
8.	Importation des résultats de recension dans un logiciel d'analyse

### 5.1. Méthode de recension des études

- 14 Concernant la recension des écrits, nous avons d'abord sélectionné des bases de données en considérant les domaines professionnels et multidisciplinaires qu'elles couvraient. Huit bases de données nous ont semblé pertinentes (voir tableau 2). La recension systématique a été menée à partir de différents indicateurs (opérateurs descriptifs tirés du thésaurus, termes MESH, etc.) propres à chacune des bases de données. Les opérateurs

descriptifs ont été choisis à partir de trois thèmes. Le premier thème permettait de circonscrire les populations de participants aux recherches s'attardant à la pédagogie universitaire. Le deuxième thème portait sur l'interprétation de l'expérience par les participants. Le troisième thème concernait le recours à la technologie vidéo.

Tableau 2. Nombre d'articles recensés en fonction des bases de données et termes utilisés

Base de données/ indicateurs utilisés	Opérateurs descriptifs du thésaurus utilisés	N <sup>br</sup> d'articles
ABI INFORM Global / (SU)	[Nursing education; Early childhood education; Moral Education; Professional education; Health education; Education; Adult education; Student teaching; Art education; Higher education; Student teachers; University Students; Teaching Methods; Pedagogy; Graduate Students; Learning; Active Learning; Critical Thinking; Phenomenology; Exegesis and Hermeneutics] AND [Video; Digital Video]	21
Academic Search Premier / (SU + KW)	[*Education*] AND [Hermeneutics; Phenomenology; reflex*] AND [*Video*] NOT [Video Games]	76
Cinahl Plus / (MH)	[*Education*; *Student*] AND [*Video*] AND [Phenomenology; Self Concept; Introspection]	68
Communication et Mass Media / (SU + KW)	[Students; Education] AND [Interaction analysis in education; Interaction analysis in education - Research; Phenomenology; hermeneutics; Critical Thinking; Critical Analysis; Reflection; Peer Feedback; Introspection; *Self*] AND [*Video] NOT [Video games*]	24
Education Source / (SU + KW)	[*(Higher)*; *Education*; *Student*] AND [Visual learning; Holistic education; Self-consciousness (Awareness); Reflection; Reflective learning; Mediated learning experience; Phenomenography; Psychology of learning; Observational learning; Self-evaluation; Interaction analysis in education; Critical Thinking] AND [*Video*] NOT [Video games*; Children video recordings; Video Art - Study and teaching]	176
PubMed / (MESH)	[Students; Education] AND [Hermeneutics; Personal Narratives as Topic; Heuristics; Expressed emotion; Social identification; Mental Recall; Emotions; Autobiography as topic; Heuristic] AND [Videotape Recording]	52
PsycInfo / (Index terms)	[*Education*; *Student*] AND [Self*; Phenomenology; Hermeneutics; Heuristics] AND [*Video*]	25
ERIC / (DE)	[*Education*; *Student*] AND [Phenomenology; Hermeneutics; Self-Concept] AND [*Video*]	134

Note : Pour alléger le tableau, les points virgules ont été utilisés pour signifier la présence d'un opérateur booléen de type OR.

- 15 Notre démarche à donner des résultats se situant entre 20 et 200 études dans chacune des bases de données. Des critères d'inclusions ont alors été choisis afin d'affiner les recherches. Les articles devaient avoir été soumis à une révision par les pairs et avoir été publiés dans une revue scientifique entre janvier 2008 et avril 2017. Cette limitation dans le temps nous a permis de se concentrer sur des études produites dans le contexte des affordances actuellement offertes par les technologies. Au total, 576 articles ont été collectés à l'étape de recension.
- 16 La réduction du corpus s'est entamée avec le retrait de 39 doublons. Deux balayages ont ensuite été réalisés à partir des 537 articles restants. Dans un premier temps, des articles ont été exclus à la lecture du titre et du résumé. Dans un second temps, lorsque ces informations n'étaient pas suffisantes pour discriminer les textes, une lecture de la méthodologie et des résultats de l'étude nous a permis de retirer ou de garder l'article recensé. Les articles possédant au moins un des critères présentés dans le tableau 3 n'ont pas été retenus.

Tableau 3. Critères d'exclusion et nombre d'articles exclus

Critère d'exclusion	Nbr. d'exclusions
Article théorique sans résultats empiriques	59
Pas situé en contexte universitaire	263
Pas de visionnement de sa pratique	115
Analyse de données tirées d'une activité de formation	88

- 17 Concernant le dernier critère d'exclusion mentionné, nous avons exclu tous les articles où les manifestations de discours du participant étaient tirées d'une activité de formation, notamment en lien avec une activité d'évaluation (formative ou certificative). Les articles portant sur les résultats de l'expérience globale de l'activité de formation vécue par le participant, par exemple l'appréciation du recours à la vidéo, ont aussi été exclus selon ce critère.
- 18 Au final ce sont 12 articles dont les objets de recherche permettaient d'accéder, au moins en partie, à l'expérience vécue par les participants dans une activité de formation universitaire avec la vidéo qui ont été retenus.

## 5.2. Cartographie des études recensées

- 19 Les études se sont déployées dans différents pays et différents domaines d'études, comme le montre le tableau 4. Aucune étude en provenance de l'Asie, de l'Amérique du Sud ou de l'Afrique n'est présente dans le corpus. Cela s'explique, en partie, par nos choix de démarche de recension systématique à partir de base de données majoritairement anglophones.

Tableau 4. Occurrence du pays d'origine de l'étude

Pays	Occurrence
États-Unis	3
Australie	2
Royaume-Uni	2
Turquie	2
Danemark	1
Finlande	1
Canada	1

- 20 Le domaine de formation des personnes qui apprennent en analysant leur pratique est fortement circonscrit au champ de la formation des enseignants, à l'exception d'une en formation à la psychologie clinique, tel que présenté au tableau 5.

Tableau 5. Occurrence du domaine de formation des participants

Domaine de formation	Occurrence
Enseignement (primaire)	4
Enseignement (Niveau non spécifié)	3
Enseignement (Secondaire)	2
Enseignement (Universitaire)	2
Psychologie clinique	1

- 21 Les participants qui s'expriment par rapport à leur expérience dans un environnement d'apprentissage centré autour de la vidéo sont, dans dix articles, des étudiants en formation universitaire. Ils poursuivent des études supérieures dans six cas et sont au niveau de baccalauréat ou à un niveau antérieur (par exemple, certificat) dans quatre cas. Les participants aux études d'Hamilton (2012) et de Wagenheim (2014) sont des professeurs universitaires. Le caractère réflexif et situé des activités de formation, ainsi que la nature interprétative des projets de recherche, pourraient expliquer un intérêt à les dispenser en fin de parcours de formation ou dans des programmes pour étudiants gradués. Les groupes plus nombreux des cours de premier cycle favoriseraient aussi des études mixtes ou quantitatives à plus grand nombre de participants.
- 22 Le nombre de participants aux études est variable : un seul participant (une étude), trois participants (trois études), entre quatre et neuf participants (quatre études), entre vingt

et vingt-deux participants (quatre études). Dans tous les cas, les participants ont observé une vidéo de leur propre pratique.

### 5.3. Méthode d'analyse des études recensées

- 23 Nous avons procédé à une analyse fine de la section des résultats des articles retenus à partir d'une opérationnalisation sommaire du processus d'apprentissage de la théorie de l'apprentissage humain (Jarvis, 2006). Nous avons codé les segments pertinents à partir de données narratives de texte libre, lorsque les auteurs présentaient ou synthétisaient l'expression de l'expérience des participants au sein d'un dispositif de vidéoformation. Les segments retenus étaient ceux où la personne formée s'exprimait sur ses pensées, ses émotions ou ses actions lors de l'activité de vidéoformation et non par rapport à l'activité filmée. Les unités d'analyse ont alors été catégorisées en trois thèmes : les processus de la cognition, de l'émotion et de l'action.
- 24 Les segments ont ensuite été classés selon différents sous-thèmes qui ont émergé au fil de l'analyse. Pour le thème de la cognition, une catégorisation selon une logique de gradation de la complexité de la pensée a été menée. Nous avons catégorisé les processus de l'émotion selon leurs potentiels positifs, négatifs et neutres en rapport à l'apprentissage. Finalement, pour le thème des processus de l'action, il nous a semblé pertinent d'organiser les unités selon la dimension du moment de réalisation de l'action, c'est-à-dire avant, pendant ou après le visionnement.

## 6. Résultats

- 25 Tous les articles que nous avons analysés se sont intéressés aux dynamiques cognitives des participants. Des segments concernant la dimension émotive vécue par les participants ont été codés dans cinq des douze articles recensés. Parmi ces articles, les auteurs ont documenté l'explicitation de l'émotion vécue dans une importante mesure (Nielsen, 2015 ; Tülüce et Çeçen, 2016 ; Wagenheim, 2014) et dans une mesure moins importante (Bower, Cavanagh, Moloney, et Dao, 2011 ; Burgess, Rhodes et Wilson, 2013). La dimension pratique du processus d'apprentissage a été mentionnée dans quatre études (Harford et MacRuairc, 2008 ; Harford, MacRuairc et McCartan, 2010 ; Rich et Hannafin, 2009 ; Wagenheim, 2014), davantage dans une perspective de changement de la pratique résultant de l'analyse vidéo plutôt que dans les actions réalisées pendant l'analyse. Parmi les études recensées, une seule étude a jumelé ces trois dimensions de l'expérience d'apprentissage (Wagenheim, 2014). La section résultat de cette revue de littérature présente chacune des trois dimensions du processus d'apprentissage plus en détail.

### 6.1. Les processus de la cognition

- 26 Tous les articles recensés s'attardent, au moins en partie, à la dimension cognitive dans l'expérience d'apprentissage. Nous avons divisé les processus en trois catégories qui ont émergé pendant l'analyse des textes : l'identification, la réévaluation d'une situation et l'approfondissement.

### 6.1.1. L'identification

- 27 L'identification d'éléments qui seraient restés invisibles au temps de la captation vidéo est souvent traduite sous une forme de réalisation par la personne formée. Elle dépend d'abord de l'identification d'éléments, qui, dans une moindre mesure, peuvent concerner des aspects superficiels d'apparence ou d'ordre technique du métier. Par exemple, plusieurs participants de l'étude de Tülüce et Çeçen (2016) ont réalisé que leur ton de voix n'était pas toujours approprié. Ils attribuaient la raison de cette situation à un niveau bas d'estime personnelle. Ils n'ont pas remis en question les qualités techniques de l'enregistrement qui auraient pu jouer sur leur perception.
- 28 Le niveau d'identification peut mener jusqu'à l'analyse. Par exemple, dans l'étude d'Osmanoglu (2016), l'attention des participants est portée sur l'analyse des techniques de questionnement, de gestion de groupe, et sur le rythme des explications. Les résultats indiquent que les futurs professionnels ont été en mesure de réfléchir sur des problématiques variées d'un enseignement efficace, de relier leurs connaissances théoriques à leur pratique et de considérer les difficultés vécues par leurs clientèles, dans ce cas-ci, des élèves (Osmanoglu, 2016).
- 29 Il arrive alors que les participants prennent conscience, pendant le visionnement, d'une distance entre ce qu'ils s'attendaient à vivre et ce qu'ils ont vécu lors de la rencontre filmée (Burgess *et al.*, 2013). En comparant les réflexions entre l'observation vidéo et le rappel mnémorique d'une situation, l'étude de Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen et Terpstra (2008) montre que les réflexions des participants sont plus spécifiques, plus complexes et plus aisément orientées vers autrui en ayant recours à la vidéo. Les futurs enseignants de cette étude étaient davantage capables d'identifier, de revisiter et d'examiner les aspects interactifs de leurs discussions avec leurs élèves. Ils ont pu aussi donner une attention plus grande à la manière dont ces interactions ont un impact sur la compréhension de concept des élèves. La réalisation de stratégies inconscientes ou de savoirs tacites peut émerger à la conscience des participants dans l'expérience de visionnement de sa pratique. Dans le cas de son autoethnographie, Hamilton (2012) a réalisé qu'elle considérait inconsciemment l'aspect du positionnement physique de son métier comme celui de l'enseignant debout et des élèves assis. Les études d'Osmanoglu (2016) et de Rich et Hannafin (2009) montrent qu'à la suite d'une prise de conscience, les participants peuvent identifier des points à améliorer qui mèneraient vers la planification ou du moins, la volonté, d'un changement de la pratique en fonction de leur expérience d'analyse de leur pratique.
- 30 Des études montrent que l'analyse vidéo favorise la métaréflexion (Harford et MacRuaric, 2008 ; Harford *et al.*, 2010). Dans l'étude de Burgess *et al.* (2013), il apparaît que lors du visionnement de leur entretien clinique, de futurs psychologues ont pu réfléchir sur leurs actions et leurs réflexions posées au moment de la rencontre. Bien que leur raisonnement soit resté élémentaire, ils ont été en mesure d'identifier des moments particuliers où ils ont activé un mécanisme inconscient de « survie » pour passer à travers l'entrevue.

### 6.1.2. La réévaluation d'une situation

- 31 Nous avons nommé réévaluation le deuxième niveau des processus cognitifs qui a émergé de notre analyse. Cette réévaluation d'une situation comprend, de manière implicite, le premier niveau d'identification. Dans une situation de réévaluation, la personne formée

remarque une inconsistance entre l'évènement visionné et l'évènement dont elle a souvenir. La réévaluation revêt une complexité supplémentaire que la simple identification d'éléments restés invisibles puisqu'il s'agit de revisiter, voire de réinterpréter, une situation.

- 32 L'étude de Rosaen *et al.* (2008) montre qu'il arrive qu'une dissonance s'introduise chez la personne entre ce qu'elle se rappelle de l'expérience vécue à partir de la mémoire et ce qu'elle perçoit à l'écran. Lorsque médiée par l'artéfact vidéo, l'histoire vécue par la personne formée se modifie. Dans l'étude de Rich et Hannafin (2009), tous les participants ont décrit comment ils ont pris du recul pour voir leur enseignement d'une autre perspective. Ils ont ensuite noté des différences entre ce qui a été filmé et le souvenir de leur expérience et ont mis en place et enregistré des changements dans leur pratique concernant les éléments identifiés. L'analyse de soi sur vidéo a permis à chacun des participants d'évaluer pour et par eux même des divergences entre ce qu'ils s'étaient rappelé d'une situation et ce qui a été enregistré (Rich et Hannafin, 2009).
- 33 Changer une vision par rapport à une situation spécifique peut mener à repenser la vision plus globale de situations similaires potentielles. La réévaluation nécessite la déconstruction d'une idée première. Par exemple, pendant leur analyse vidéo, plusieurs futurs enseignants de l'étude d'Osmanoglu (2016) ont changé leur perception des élèves en réalisant qu'ils sont davantage capables d'apprentissage autonome que ce qu'ils avaient envisagé. Dans l'étude de Nielsen (2015), les participants ont reconstruit leur compréhension d'une expérience en retournant à plusieurs reprises sur des extraits de leur activité spécifiques qui les contrariaient.
- 34 Les résultats montrent que le visionnement de vidéos de pairs fonctionne comme un catalyseur pour la réflexion et le dialogue critique entre les participants (Harford et MacRuairc, 2008 ; Harford *et al.*, 2010). Les discussions entre pairs sont des exemples de réflexions dialogiques individuelles et collaboratives qui permettent l'exploration de manière alternative pour comprendre un incident. Le partage d'expérience offre la possibilité à chacun de se comparer envers des collègues de niveau de développement similaire vivant le même genre de difficultés plutôt que de se fier uniquement au statut d'expert du formateur (Osmanoglu, 2016). Dans l'étude de Bower *et al.* (2011), le visionnement de la vidéo aurait permis aux participants de développer une meilleure perception de leurs forces et faiblesses par rapport à leur performance. Cela aurait mené à des réflexions plus réalistes de leurs aptitudes ou de leur développement général. Par exemple, un participant de cette étude a réfléchi à son identité professionnelle en vue d'adopter une prestance plus autoritaire.
- 35 Dans l'étude de Nielsen (2015), les participants se sont exprimés au sujet du design d'analyse collaborative de manière favorable. Graduellement, ce modèle leur aurait permis de décrire et de comprendre plus finement leurs frustrations vécues dans des expériences en milieu de pratique. L'interprétation des situations vécues dans le milieu pratique aurait changé significativement lors du processus collaboratif d'analyse avec la vidéo. Elle aurait permis aux participants de comprendre la théorie universitaire à partir de nouvelles perspectives.

### 6.1.3. L'approfondissement d'une compréhension initiale

- 36 L'analyse des processus de la pensée à partir de l'interprétation des participants montre, entre autres, que la vidéo permet de passer d'une analyse descriptive des éléments

évidents, visibles et perceptibles vers des idées plus abstraites et leurs concepts sous-jacents tels que les valeurs (Vesterinen, Toom et Krokfors, 2014). Ainsi, il arrive que l'apprenant n'identifie pas de nouveaux éléments en analysant sa vidéo, mais qu'il y confirme et y approfondisse ses raisonnements.

- 37 Cette progression peut être provoquée par le design de formation qui permet une itération des activités de visionnement ou différents temps de réflexion. Par exemple, dans l'étude de Bower *et al.* (2011), qui s'étend sur deux cycles de visionnement, on explique que les réflexions des étudiants sont passées d'une nature spécifiquement centrée sur soi vers une considération de la perspective de leurs pairs. Une participante de l'étude de Rich et Hannafin (2009) voit le processus d'autoanalyse comme une manière de valider les perceptions de ce qui s'est passé en pratique. Elle a alors reconnu des différences dans ses attentes et ses perceptions lors d'un premier cycle d'analyse. Lors de sa deuxième analyse, ses attentes étaient davantage confirmées par ce qu'elle percevait dans la vidéo.
- 38 Dans l'étude de Tülüce *et al.* (2016), on se concentre sur les objets d'analyse des participants en lien avec leur niveau de satisfaction ou de mécontentement par rapport à leur pratique lors de deux itérations d'analyse intercalée par un stage. Lors de la première analyse, différents éléments sont identifiés par les participants : la gestion du temps, le langage corporel, la planification du matériel, la manière de présenter le contenu, le rythme, la gestion du tableau, le rapport aux étudiants, etc. Les participants ont surtout porté leur regard sur eux et identifié des éléments à améliorer dont ils n'étaient pas satisfaits. Il n'y avait alors aucune référence à l'apprenant dans les réflexions émises lors de la première analyse. Lors de la deuxième séquence d'analyse, les participants ont commencé à s'intéresser aux apprenants les percevant comme des agents dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage. Les réflexions se sont avérées plus complexes et élaborées lors de la deuxième itération de l'activité d'analyse vidéo. Dans l'étude de Harford et MacRuairc (2008), les participants ont considéré de manière plus approfondie l'effet de leur pratique sur leurs élèves et ont su identifier des éléments de progression dans leur raisonnement.
- 39 Dans l'étude de Vesterinen *et al.* (2014), la prémisse empirique des réflexions concernait souvent la définition de concept théorique tel que compris lors de la formation universitaire suivie d'une tentative d'application de ces théories dans la pratique filmée. Un changement a été perçu dans les connaissances pratiques des participants entre les deux entretiens de recherche avec chacun d'eux. Ils ont élargi leur vision partant de prémisses situationnelles et empiriques vers des réflexions explicites par rapport à des valeurs qui guident leur pratique professionnelle.

## 6.2. Les processus de l'émotion

- 40 Cinq études se sont intéressées, au moins en partie, aux émotions vécues par les personnes qui analysaient leur pratique. Deux d'entre elles se sont intéressées aux émotions dans une mesure aussi importante que la cognition. Dans l'étude de Wagenheim (2014), des traits à la manière de réfléchir qui est commune à chacun des participants sont identifiés. On considère la réflexivité agissant comme un cadre pour l'expérience vécue, mais aussi comme une interaction émotionnelle. Dans l'étude de Tülüce et Çeçen (2016), l'analyse indique que les participants ont fait mention autant de leur ressenti émotif que d'analyse des facteurs pédagogiques.

- 41 Dans les cinq études recensées, les participants expriment des émotions variées que nous avons catégorisées au sein d'un continuum allant d'émotions connotées négativement à connotées positivement. On retrouve aussi des émotions neutres dont l'effet dépend de l'interprétation que lui donne la personne, comme c'est le cas dans l'étude de Bower *et al.* (2011) où des participants rapportent qu'il est confrontant pour eux de voir leurs maniérismes avec autant de précision.
- 42 Selon ce que nous avons lu, chacun, à des degrés divers, a la capacité d'identifier, d'évaluer et de changer l'intensité ou la durée d'une expérience émotionnelle particulière. Bien que l'on puisse réguler nos émotions, la personne n'a pas ou peu de prise de contrôle sur les émotions lorsqu'elles arrivent sur le coup. Ce n'est que par la suite qu'une la personne pourra instrumentaliser, de manière consciente ou non, son état affectif à un moment ou un autre. L'émotion étant instable de nature, des changements sur ce continuum sont vécus par les participants au cours de leur activité de visionnement.
- 43 Par exemple, reconnaissant la nature dysharmonique de l'apprentissage, une participante de l'étude de Nielsen (2015) décrit le processus comme bon et intense, quoique parfois frustrant. L'émotion étant par nature subjective, certains participants expriment des émotions parfois négatives alors que d'autres vont exprimer des émotions positives dans le cadre du même environnement de formation. Par exemple, dans l'étude de Tülüce et Çeçen (2016) des participants ont ressenti une satisfaction pendant l'analyse de leur micro-enseignement tandis qu'un autre a exprimé une déception de ne pas avoir atteint les objectifs reliés à une activité spécifique.
- 44 Dans certains cas, le visionnement d'une vidéo de soi-même permet de s'immerger dans la situation et ainsi de faire ré-émerger les émotions antérieures. Les émotions ressenties pendant le visionnement sont parfois associées aux émotions vécues pendant la captation. Dans l'étude de Burgess *et al.* (2013), se rappelant leur inconfort et leur sentiment d'incompréhension devant leurs patients, les stagiaires exprimaient un sentiment de détresse pendant l'analyse vidéo. Tous les participants dans l'étude de Tülüce et Çeçen (2016) ont réfléchi sur les émotions ressenties lors de l'enregistrement de leur pratique. Une des participantes a exprimé ressentir exactement les mêmes émotions lors de l'analyse de l'extrait que lors de la situation filmée. Il arrive aussi que l'extrait vidéo favorise la construction d'une nouvelle compréhension de la situation à partir des émotions initiales. Dans le cas de l'étude de Nielsen (2015), une participante qui ressentait de la frustration au moment de la captation vidéo a reconnu que la reconstruction de l'expérience pendant le visionnement avec ses pairs lui a permis de réanalyser l'évènement en étant plus posée.
- 45 Parmi les émotions négatives exprimées par les participants, on retrouve entre autres une forme d'anxiété et de consternation. Tous les participants de l'étude de Wagenheim (2014) ont exprimé un ressenti profond avant, pendant et après l'exercice de réflexion. Des moments aigus d'embarras, d'anxiété ou d'hésitation générale sont survenus pendant l'action et des émotions similaires de frustration et d'insatisfaction s'y associant ont eu lieu pendant leur réflexion sur l'action. L'activité de formation a fait ressortir un ressenti général de vulnérabilité, d'exposition de soi, d'isolement dans la reconnaissance de leurs rôles et responsabilités en tant que professeurs universitaires.
- 46 Dans l'étude de Tülüce et Çeçen (2016), quelques participants ont mentionné avoir été nerveux lorsqu'ils ont été informés que leurs prestations seraient filmées, mais ont oublié qu'ils étaient enregistrés pendant la réalisation de leur activité. Les émotions étaient

plutôt négatives lors de la réalisation de l'activité filmée. De la nervosité, de l'anxiété, du stress, de la peur et un inconfort avant et pendant la captation vidéo ont été nommés par les participants de cette étude. Ces charges émotives se sont transformées par la suite pour laisser la place à un sentiment de relâchement et de joie pendant l'analyse. L'engagement et la motivation sont un état affectif exprimé par les participants notamment lorsque ceux-ci prennent la résolution de changer leur pratique à la suite de visionnement (Rich et Hannafin, 2009).

### 6.3. Les processus de l'action

- 47 Nous avons cherché à identifier tout type d'action consciente posé par les participants lorsqu'ils sont en processus d'apprentissage au sein du dispositif de vidéoformation. L'analyse d'actions posées par les participants dans le cadre d'un environnement centré autour de la vidéo est absente ou implicite dans la majorité des études recensées. Néanmoins, lorsque les participants en font mention, nous avons distingué cette dimension de l'apprentissage selon trois temps ; avant, pendant et après l'activité de visionnement de sa pratique. Pendant le visionnement, ces actions couvrent autant les petits mouvements peu perceptibles, par exemple celui de fermer les yeux pour ne pas regarder l'écran, que les actions telles que de prendre un cahier pour noter une idée.
- 48 Nous avons vu plus haut que des apprentissages se produisent avant même l'activité de visionnement de sa pratique. Des effets sur la formation peuvent subvenir dès lors que les apprenants se savent filmer, produisant des processus d'apprentissage avant même le visionnement. Dans l'étude de Harford et MacRuairc (2008), des participants ont affirmé avoir agi différemment en salle de classe en sachant qu'ils étaient filmés. Les situations filmées auraient été plus artificielles étant donné que les élèves changeaient aussi leur manière d'être en présence d'une caméra dans la classe.
- 49 Lors de l'activité de visionnement, une transformation pratique peut se produire lors de la réalisation de la tâche réflexive, comme dans l'action de discuter, d'écrire une réflexion ou de réaliser une sélection d'extraits. Un exemple du rôle de l'acte d'écrire dans l'apprentissage se trouve dans l'étude d'Hamilton (2012). L'auteure a produit une auto-analyse où elle a mis en parallèle ce qu'elle a perçu lorsqu'elle se filmait et ce qu'elle pensait pendant l'observation. La dimension pratique pendant l'activité de visionnement était considérée comme un aspect méthodologique des études plutôt que comme un élément de processus faisant partie prenante de l'apprentissage. Les réactions corporelles conscientes, comme le fait de tourner le regard de l'écran par exemple, n'ont été considérées dans aucune étude.
- 50 Finalement, les processus pratiques peuvent être réalisés a posteriori du moment d'observation et d'analyse de la vidéo. Cela nous invite à rappeler que le visionnement de soi-même sur vidéo s'inscrit de manière plus large dans un dispositif de vidéoformation. Bien que nous nous soyons intéressés de manière précise à la situation de visionnement, nous considérons qu'un changement dans la pratique subséquente ou une discussion postérieure par rapport à l'extrait visionné fait partie de la dimension pratique du processus d'apprentissage mis en œuvre dans le cadre de l'environnement d'apprentissage centré autour de la vidéo.
- 51 Ici, la dimension pratique est en quelque sorte une suite logique à la volonté de changer sa pratique catégorisée plus haut comme une transformation d'ordre émotive. Un futur professionnel pourrait modifier des éléments de sa pratique lors des stages qui suivent le

visionnement d'une pratique comme dans le cas de l'étude de Rich et Hannafin (2009). Après avoir identifié des divergences entre ce qu'ils se rappelaient d'une situation filmée et ce qu'ils visionnaient, les participants étaient invités à mettre sur pied un cours d'actions et poser les gestes qui modifieront leur pratique enseignante. Entre deux analyses vidéoscopiques, une participante a changé son ton de voix et les interruptions de la parole qu'elle avait identifiées comme problématique (Rich et Hannafin, 2009). Dans l'étude de Harford *et al.* (2010), on affirme que l'engagement des étudiants a eu un impact considérable sur le développement de la compétence réflexive et a produit des effets directs sur la pratique en classe.

- 52 Les processus pratiques sont particulièrement identifiables dans les designs de formation et de recherche qui s'étendent dans une certaine durée. Par exemple, dans l'étude de Bower *et al.* (2011), qui recoupe deux itérations de visionnement, les étudiants se sont dits mieux préparés et meilleurs lorsqu'ils délivraient la seconde itération de leur activité de micro-enseignement. Leur changement dans la pratique était enrichi par la rétroaction vidéo préalable qui leur a indiqué les points sur lesquels se concentrer. Finalement, les participants de l'étude de Wagenheim (2014) ont offert plusieurs exemples de changement dans leur pratique initié par la réflexion réalisée par des activités de formation avec la vidéo. Les changements décrits varient de petites modifications dans le style d'enseignement à des réorientations complètes du design du cours dans une nouvelle approche face au métier.

## 7. Discussion

- 53 Cette section traite tour à tour des résultats concernant chacun des trois processus de l'apprendre identifiés plus haut. Le tableau 6 présente une synthèse de nos résultats en distinguant chacun des trois processus analysés.

Tableau 6. Synthèse des résultats

Processus	Catégorisation	Effet
Cognition	L'identification de nouveaux éléments	- Perception de contenus restés invisibles - Prise de conscience
	Réévaluation de la situation	- Nouvelle interprétation d'une situation - Comparaison à partir de la rétroaction de pairs
	Approfondissement de la compréhension	- Confirmation et approfondissement des raisonnements - Considération de nouvelles perspectives
Émotion	À connotation négative	- Anxiété, consternation, détresse, embarras
	À connotation positive	- Prise de confiance, motivation
	À connotation neutre	- Confrontation, surprise

Action	Avant le visionnement	- Changement de pratique stimulé par la caméra
	Pendant le visionnement	- Actions posées pendant la réalisation de la tâche réflexive - Réactions physiques (ex. regarder ailleurs)
	Après le visionnement	- Changement dans la pratique subséquente - Application suite à une volonté de changement

- 54 La dimension cognitive de l'apprentissage avec la vidéo est déjà bien documentée dans la littérature (Bocquillon et Derobertmasure, 2017 ; Gaudin et Chaliès, 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017). D'ailleurs, tous les articles recensés s'attardent, au moins en partie, à la dimension cognitive. En effet, dans l'apprentissage conscient, on retrouve toujours une dimension cognitive. On y montre entre autres que la vidéo permet de passer d'une analyse descriptive à une complexification d'idées plus abstraites et des concepts qui les sous-tendent.
- 55 Certes, la vidéo présente des données autant sous un autre angle physique qui nous permet de percevoir des informations restées invisibles. Toutefois c'est dans la présentation de données dans un temps où l'esprit de la personne filmée est dépossédé des obligations ponctuelles survenues lors de la captation qui permet une identification de nouveaux éléments beaucoup plus riche. La considération de différentes perspectives lors d'analyse collective a le potentiel de provoquer une remise en question des représentations de ce que font les participants de leur métier.
- 56 Le rôle du collectif est important dans l'identification de nouveaux éléments ou la reconsidération de leur interprétation. L'extrait vidéo devient un objet partagé pour lequel chaque interprétation personnelle peut enrichir la vision de la personne qui a été filmée. Les étudiants affirment que l'observation de vidéo avec les pairs offre le bénéfice de juger de leur propre performance avec plus de précision (Nielsen, 2015). Toutefois, le rôle des enjeux interactionnels sur la profondeur des analyses entre pairs n'a pas été considéré dans les recherches consultées. Même si les émotions nous semblent essentielles pour comprendre les processus d'apprentissage, il y a toujours un manque d'études sur la régulation des émotions en situation d'apprentissages collaboratifs et leurs effets sur l'apprentissage individuel (Järvenoja et Järvelä, 2009). Une atmosphère de travail respectueuse et un ensemble de règles partagés seraient préalables aux activités de formation efficiente de co-analyse vidéo (Borko, Jacobs, Eiteljorg, et Pittman, 2008 ; Gobeil-Proulx, 2015 ; Sherin et Han, 2004).
- 57 Concernant le rôle des émotions dans les processus d'apprentissage, nous avons constaté une mouvance dans les états émotionnels des participants. Puisque l'analyse des émotions est rarement combinée aux réflexions et aux actions, il n'est pas aisé de déterminer lesquelles de ces mouvances sur le continuum émotif sont favorables pour l'apprentissage et à quel degré. Il a toutefois été constaté que, dans certains cas, les émotions décrites par les participants sont liées à l'insertion des technologies vidéos dans la situation de formation. Par exemple, la pratique des futurs professionnels a été modifiée sachant qu'il y avait présence d'une caméra vidéo (Harford et MacRuairc, 2008). Cela confirme ce qui

apparaît dans la littérature concernant l'oubli presque immédiat de la présence d'une caméra dans un espace de formation (Tochon, 2002). Les représentations de l'environnement social et technique (présence de la caméra) influencent le comportement du participant dès le moment où il y a connaissance d'un outil d'enregistrement dans l'environnement. Cela participe à une prise de conscience accrue de ses actions, et par le fait même de son pouvoir d'agir (Moussay, 2013). Les émotions vécues et identifiées par les participants sont, entre autres, l'anxiété, la consternation, la satisfaction, la prise de confiance et la motivation. Selon certains auteurs, les ressources vidéo de séquences d'enseignement peuvent ainsi présenter un fort potentiel d'immersion dans la réalité enseignante au service de l'accompagnement de la formation et du développement (Ria et Leblanc, 2011). Cela nous montre l'importance d'en tenir compte de manière systématique dans les environnements de formation qui utilisent la vidéo. Dans une approche psychologique de l'apprentissage, il nous paraît essentiel de ne pas isoler le ressenti émotif des pensées émises par les participants.

- 58 Les actions, comme les émotions, influencent le raisonnement. La transformation d'une expérience par des actions conscientes ne peut être dissociée de l'apprentissage qui se produit à l'intérieur d'un environnement de formation centré autour de la vidéo. Pourtant, les processus pratiques sont présentés de manières implicites et sont peu étudiés dans notre recension. Dans l'ensemble des études, on mentionne surtout les actions qui sont posées pendant le visionnement d'un point de vue méthodologique en prenant rarement en compte leur apport dans le processus d'apprentissage. Tripp et Rich (2012) classent les différentes actions que l'on peut poser lors d'une analyse de pratique en quatre catégories : la discussion, la réflexion écrite, le montage et la grille à cocher. D'autres actions, plus orientées autour de la physiologie et du positionnement corporel lors de l'analyse peuvent être pris en compte. Par exemple, le fait de se cacher le visage, de fuir l'écran du regard ou de s'éloigner de l'image projetée peut aussi être des manières de construire un apprentissage (Linard et Prax, 1984). Finalement, les processus pratiques peuvent être réalisés *a posteriori* du moment d'observation et d'analyse de la vidéo. Par exemple, un futur professionnel pourrait modifier des éléments de sa pratique lors des stages qui suivent le visionnement d'une pratique. Les changements dans la pratique sont présentés suivant une logique d'analyse de l'effet du visionnement (Gaudin et Chaliès, 2015) et non de processus. Dans cette analyse de l'effet du visionnement, on considère le changement comme une finalité comme le proposent Argyris et Schön (1974) avec leur concept de boucle réflexive. Il n'est pas clair si le changement dans la pratique appartenait plutôt à un nouveau cycle d'apprentissage s'appuyant sur un cycle passé pour lequel la réflexion et l'émotion devraient être considérées également.
- 59 Il est reconnu que l'apprentissage possède une dimension affective, comportementale et cognitive (Markauskaite et Goodyear, 2017). Pourtant, seule l'étude de Wagenheim (2014) documentait les trois dimensions – cognitive, émotive et action - investiguées dans notre démarche. Il serait pertinent, dans des recherches futures, de s'attarder à la combinaison des influences mutuelles de ces trois dimensions dans une perspective holistique de l'apprentissage.

## 7.1. Utiliser la vidéo au service de l'apprentissage

- 60 La vidéo atteindrait un plus grand potentiel formateur si l'expérience de visionnement est perçue comme un processus social et collaboratif (Derry, 2007). Notre recension peut

aider les formateurs qui utilisent la vidéo selon trois volets. Premièrement, en connaissant les trois processus de la cognition, les formateurs pourront mieux étayer leur encadrement pour amener les participants à ne pas rester au niveau de l'identification. Deuxièmement, la reconnaissance des émotions négatives permet de prévenir les participants et d'assurer un climat adéquat pour gérer les émotions. Troisièmement, le formateur pourra être à l'affût des actions posées par la personne formée pendant son visionnement.

- 61 Si l'observation est accompagnée de rétroaction et qu'un dialogue est engendré avec un formateur ou un pair, le potentiel formateur de la séance de visionnement sera accru. Sans encadrement adéquat, il y a même un risque de renforcement des conceptions initiales erronées. Par exemple, dans l'étude de Bower *et al.* (2011), le partage de pratique aurait permis aux participants de développer une meilleure perception de leurs forces et faiblesses par rapport à leur performance. Cela aurait mené à des réflexions plus réalistes de leurs aptitudes ou de leur développement général. Par exemple, un participant de cette étude a réfléchi à son identité professionnelle en vue d'adopter une prestance plus autoritaire.
- 62 Il est possible de réduire la charge émotionnelle de la confrontation avec la vidéo en étayant de manière appropriée les tâches d'observation critique (Burgess, Rhodes et Wilson, 2013). On peut travailler à réduire l'anxiété et accroître la confiance en soi des participants. On estime que la connaissance du processus de la démarche de formation réduira l'anxiété des participants tout en favorisant une atmosphère de travail positive. En conclusion, nous retenons l'importance d'encadrer et de soutenir les participants dans la vidéoformation en considérant que la vidéo peut heurter leur conception d'eux-mêmes ainsi que leur conception de l'enseignement en général. Pour y arriver, le formateur prendrait une posture d'accompagnement de l'émotion.

## 7.2. Limites de la recension systématique

- 63 Malgré une recherche d'une volonté multidisciplinaire et systématique à travers huit bases de données, la quantité d'études analysées fut maigre (12 articles retenus sur 538 consultés). Nous constatons une quasi-exclusivité de la formation universitaire dans le domaine de l'enseignement à différents niveaux (primaire, secondaire, universitaire) dans les études retenues malgré la diversification des bases de données utilisées. Seule une étude du domaine de la formation à la psychologie clinique a correspondu à nos critères d'inclusion. Cela pourrait s'expliquer par l'orientation de nos recherches circonscrites au contexte de pédagogie universitaire. Est-ce à dire que ce sont davantage les chercheurs en sciences de l'éducation qui s'intéressent à ce sujet complexe ? Nous sommes conscients que l'utilisation systématique de termes de recherche ciblant l'éducation dans chacune des bases de données pourrait avoir induit une surreprésentation des études en formation à l'enseignement dans nos résultats de recherche. Les articles retenus sont un bon point de départ pour s'interroger sur le processus d'apprentissage dans le visionnement de sa pratique, produit dans une posture interprétative, toutefois, nous mettons en lumière l'importance de poursuivre cette réflexion dans des projets de recherche futurs afin d'enrichir notre compréhension. De plus, le caractère exploratoire de certaines études fait que les résultats reposent sur un nombre limité de participants et ne sont pas nécessairement transférables à d'autres contextes.

## 8. Conclusion

64 À la suite de notre recension, une question importante reste en suspens : quelle est l'influence mutuelle des différentes dimensions du processus d'apprentissage ? Pour répondre à cette question, il faudrait considérer que la confrontation à son image produit des processus qui devraient être interrogés selon une logique holistique. Une piste envisageable se trouve dans l'opérationnalisation d'une théorie compréhensive de l'apprentissage (Jarvis, 2006, 2015) pour comprendre les processus mis en œuvre par les personnes confrontés à leur image. Les prochaines étapes devraient consister à étudier empiriquement l'expérience et l'apprentissage d'apprenants qui se visionnent dans un dispositif de formation, à partir d'un cadre théorique sur l'apprentissage qui ne sépare pas cognition, émotion et action, de manière à mieux comprendre comment ces trois dimensions s'influencent mutuellement.

## BIBLIOGRAPHIE

### Note : Les articles recensés sont identifiés par une étoile

Albero, B. (2009). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et Didactique*, 3(Octobre).

Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

Bernard, R.M., Borokhovski, E. et Schmid, R.F. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education : From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, (April). <http://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>.

Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2017). Guide pour analyser les traces de réflexivité orales et écrites de futurs enseignants et les interventions de leurs superviseurs dans le cadre de rétroactions vidéo et de rapports réflexifs. *Working papers de l'INAS*, (3), 1-42.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. et Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching et Teacher Education*, 24(2), 417-436. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>.

\*Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R. et Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online video reflection system : Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311-326. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614685>.

\*Burgess, S., Rhodes, P. et Wilson, V. (2013). Exploring the in-session reflective capacity of clinical psychology trainees : An interpersonal process recall study. *Clinical Psychologist*, 17(3), 122-130. Repéré à <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&etdb=aphetAN=91929892&etlang=frets&site=ehost-live>.

Damasio, A.R. (2010). *L'Autre moi-même : la construction du cerveau conscient*. Paris : Odile Jacob.

- Damasio, A.R., Grabowski, T.J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L.L., Parvizi, J. et Hichwa, R.D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience*, 3(10), 1049-1056. <http://doi.org/10.1038/79871>.
- Derry, S.J. (2007). Video Research and Classroom and Teacher Learning (Standardize that !). Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron et S.J. Derry (éd.), *Video research in the Learning Sciences* (p. 305-320). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- EPPI-Center (2010). *Evidence for Policy and Practice EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*. Londres : Université de Londres.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>.
- Gobeil-Proulx, J. (2015). Les dispositifs collaboratifs de confrontation et le rôle des interactions dans le contexte de l'analyse de pratique avec la vidéo. *Revue Canadienne Des Jeunes Chercheurs et Chercheurs En Éducation*, (Août), 46-56.
- \*Hamilton, E.R. (2012). Video as a Metaphorical Eye : Images of Positionality, Pedagogy, and Practice. *College Teaching*, 60(1), 10-16. <http://doi.org/10.1080/87567555.2011.604803>.
- \*Harford, J. et MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>.
- \*Harford, J., MacRuairc, G. et McCartan, D. (2010). "Lights, Camera, Reflection" : Using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14(1), 57-68. <http://doi.org/10.1080/13664531003696592>.
- Heidegger, M. (1990). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- Immordino-Yang, M.H. et Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn : The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <http://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>.
- Järvenoja, H. et Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations : do students regulate emotions evoked by social challenges ? *The British Journal of Educational Psychology*, 79(Pt 3), 463-481. <http://doi.org/10.1348/000709909X402811>.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (Vol. 1). New York, NY : Routledge.
- Jarvis, P. (2012). An Analysis of Experience in the Process of Human Learning. *Recherche et Formation*, (70), 15-30.
- Jarvis, P. (2015). Learning expertise in practice : Implications for learning theory. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 81-94.
- Knoblauch, H. et Schnettler, B. (2012). Videography : analysing video data as a "focused" ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356. Repéré à <http://10.0.4.153/1468794111436147>.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria (éd.), *Apprendre à enseigner* (p. 141-154). Paris : PUF.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 1-10. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275/>.
- Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod.

- Markauskaite, L. et Goodyear, P. (2017). *Epistemic Fluency and Professional Education. Innovation, Knowledgeable Action and Actionable Knowledge*. Springer Netherlands.
- Marsh, B., et Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417. <http://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106>.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, 29, 4-26.
- \*Nielsen, B.L. (2015). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 341-357. Repéré à <http://10.0.4.56/02619768.2014.983066>.
- \*Osmanoglu, A. (2016). Prospective teachers' teaching experience : teacher learning through the use of video. *Educational Research*, 58(1), 39-55. <http://doi.org/10.1080>.
- Ria, L. (2015). Former les enseignants au XXI siècle (Vol. 1). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- 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. *@ctivités*, 8(2), 150-172.
- \*Rich, P.J. et Hannafin, M. (2009). Scaffolded video self-analysis : discrepancies between preservice teachers' perceived and actual instructional decisions. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 128-145. <http://doi.org/10.1007/s12528-009-9018-3>.
- \*Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. et Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing : How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences ? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. <http://doi.org/10.1177/0022487108322128>.
- Roth, W.-M. (2007). Epistemic Mediation : Video Data as Filters for the Objectification of Teaching by Teachers. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron et S. Derry (éd.), *Video research in the Learning Sciences* (p. 367-383). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Sherin, M.G. et Han, S.Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000022>.
- Sherin, M.G. et van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. <http://doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- Tennant, M., McMullen, C. et Kaczynski, D. (2010). *Perspectives on quality teaching. Teaching, Learning and Research in Higher Education : A Critical Approach* (Chap. 2). Routledge.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par la vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tripp, T.R., et Rich, P.J. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>.
- \*Tülüce, H.S., et Çeçen, S.S. (2016). Scrutinizing Practicum for a More Powerful Teacher Education : A Longitudinal Study with Pre-service Teachers. *Educational Sciences : Theory et Practice*, 16(1), 127-151. Repéré à <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ericet&AN=EJ1101176&lang=frets&site=ehost-live>.

Vagle, M.D. (2009). Validity as intended : “bursting forth toward” bridling in phenomenological research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(5), 585-605. <http://doi.org/10.1080/09518390903048784>.

\*Vesterinen, O., Toom, A. et Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers’ learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618-633. <http://doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>.

Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L’utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits. *Revue Suisse Des Sciences de L’éducation*, 39(1), 111-128.

\*Wagenheim, G. (2014). Professional artistry revealed : business professors’ use of reflection in their teaching. *Reflective Practice*, 15(6), 836-850. <http://doi.org/10.1080/14623943.2014.944140>.

Zapolsky, R. M. (2017). *Behave : The Biology of Humans at our Best and Worst*. New-York, NY : Penguin Press.

## RÉSUMÉS

Dans cette revue systématique de la littérature, nous nous sommes intéressés aux processus d’apprentissage de participants réalisant des activités d’analyse de pratique sur vidéo en pédagogie universitaire. Au final, 12 articles ont été retenus à partir d’une consultation de 576 documents à l’intérieur de 8 bases de données. Les études devaient avoir été réalisées dans un paradigme de recherche interprétatif. Les dimensions cognitives, émotives et pratiques de l’apprentissage exprimées par les personnes qui ont analysé leur pratique sur vidéo ont été examinées. Nous constatons que la littérature étudiée se concentre sur des éléments précis de chacune de ces dimensions plutôt que sur la combinaison des influences mutuelles de ces trois dimensions dans une perspective holistique du processus d’apprentissage.

In this systematic literature review, we focused on participants’ learning process while doing activity analysis of their practice on videos in an higher education context. On 576 documents taken in 8 databases, 12 articles have been selected. The studies had to be conducted within a paradigm of interpretative research. The cognitive, emotional and practical dimensions of learning expressed by the subject analyzing their practice on video has been studied. We acknowledge that the literature used focused on specific elements of each dimension instead of the combination of mutual influence from the three dimensions in a holistic perspective of the learning process.

## INDEX

**Mots-clés** : analyse vidéo, vidéoscopie, apprentissage, enseignement supérieur, herméneutique, interprétation, revue de la littérature, revue systématique

## AUTEURS

JULIEN GOBEIL-PROULX

Université Laval

julien.gobeil-proulx.1@ulaval.ca

**CHRISTINE HAMEL**

Université Laval

christine.hamel@fse.ulaval.ca

**ANABELLE VIAU-GUAY**

Université Laval

anabelle.viau-guay@fse.ulaval.ca