

## Analyse des échanges entre enseignants en formation à distance observant des exemples de pratique sur vidéo

Florian Meyer, [florian.meyer@usherbrooke.ca](mailto:florian.meyer@usherbrooke.ca), Université de Sherbrooke

Caroline Bourque, [caroline.bourque@usherbrooke.ca](mailto:caroline.bourque@usherbrooke.ca), Université de Sherbrooke

Roselyne Lampron, [roselyne.lampron@usherbrooke.ca](mailto:roselyne.lampron@usherbrooke.ca), Université de Sherbrooke

---

**Résumé :** L'utilisation de vidéos, dans une optique de modélisation des pratiques, peut avoir un effet positif sur l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles enseignantes. Cependant, l'observation et l'analyse des vidéos de pratiques demandent des habiletés particulières nécessitant l'intervention du formateur dont la présence, même virtuelle, est fort importante. C'est pourquoi, dans un contexte de formation à distance en enseignement tel que celui de l'Université de Sherbrooke, il est important de connaître la nature, l'évolution et la teneur de ces échanges afin de pouvoir guider les formateurs dans leurs interventions.

---

**Mots-clés :** formation en ligne, enseignement, modélisation, vidéo, compétence professionnelle

### 1. Contexte

De plus en plus d'institutions universitaires francophones offrent des programmes de formation des enseignants totalement à distance (Garry, Karsenti, N'Goy Fiama et Baudot, 2010). La maîtrise en enseignement au secondaire (MES) de l'Université de Sherbrooke s'inscrit dans cette mouvance en offrant un programme complètement à distance et en ligne. Parmi les étudiants inscrits, plus de 80% d'entre eux suivent un cheminement qualifiant, c'est-à-dire un cheminement leur permettant d'obtenir un permis d'enseignement reconnu par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et leur donnant le droit d'enseigner dans des écoles secondaires. Ces quelque 500 étudiants de ce cheminement sont déjà tous en fonction dans des écoles secondaires (ils ont un permis temporaire d'enseignement) et possèdent un diplôme universitaire de premier cycle dans un domaine disciplinaire pertinent, mais n'ont suivi aucune formation reconnue au Québec en enseignement. Le développement des douze compétences professionnelles ciblées par le MELS (Gouvernement du Québec, 2001) est donc au centre des objectifs de cette formation de deuxième cycle.

De récentes recherches montrent, par ailleurs, que l'utilisation de vidéos, dans une optique de modélisation des pratiques, peut 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 (Yung, Yip, Lai et Lo, 2010). Dans le cadre d'une recherche récente (Meyer, 2010), il a été observé que des apprentissages pertinents ont été réalisés concernant la compétence à piloter des situations d'apprentissage. Les enseignants démontraient, en effet, après avoir suivi une activité de formation en ligne exploitant des vidéos de pratiques, une meilleure capacité à définir cette compétence, une volonté d'apporter des changements significatifs à leur pratique et un sentiment d'auto-efficacité accru (*Ibid.*). D'ailleurs, que ce soit en Europe, aux États-Unis ou en Asie, de nombreux programmes de formation à l'enseignement font maintenant appel aux vidéos de pratiques (Yung et al., 2010) et s'appuient sur des stratégies pédagogiques variées telles que l'analyse et l'interprétation de pratiques authentiques d'enseignants plus expérimentés (Baecher et Kung, 2011 ; Ria et Leblanc, 2011 ; Meyer, 2010), les « clubs vidéo » (van Es, 2012) ou, autrement dit, des communautés d'apprentissage organisées autour de l'observation d'enregistrements filmés de situations de pratique des différents

membres de ces communautés, les études de cas (Burden, Tinnerman, Lunce et Runshe, 2010; Chieu, Herbst, Weiss, 2011), ou encore l'analyse vidéoscopique (Blomberg, Stürmer et Seidel, 2011).

La présente recherche s'inscrit donc dans un contexte où la formation initiale des enseignants québécois se transforme de façon importante (il est à noter que l'Université du Québec à Trois-Rivières offre également un programme de formation à l'enseignement à distance et que d'autres universités québécoises songent à offrir de tels programmes en ligne). Même si de plus en plus de dispositifs de formation intégrant des vidéos de pratiques (Rich et Hannafin, 2009) sont mis en place et que les recherches sur le sujet s'avèrent plus nombreuses, il reste de nombreuses dimensions encore inexplorées, en particulier au Québec, en ce qui a trait à l'apprentissage enseignant. Cela fait en sorte que les formateurs en ligne de la maîtrise qualifiante (professeurs et chargés de cours), et plus particulièrement ceux dont les cours ciblent le développement de la compétence à piloter des situations d'apprentissage, ne disposent pas de ressources suffisantes pour savoir comment bien accompagner leurs étudiants à distance dans l'exploitation d'exemples de pratique sur vidéo. La recherche proposée ici permettra de mieux comprendre les interactions entre les étudiants en formation à l'enseignement lorsque ceux-ci sont exposés à l'observation de vidéos et par conséquent, cela permettra de comprendre dans quelle mesure les formateurs en ligne peuvent intervenir afin d'augmenter l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles des enseignants. En d'autres termes, cette recherche vise à accroître la qualité de la formation en ligne des enseignants du secondaire québécois en identifiant des pistes pour améliorer la qualité de l'intervention pédagogique.

## **2. Problématique**

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke, les vidéos du dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » sont exploitées dans divers cours. Ces vidéos présentent des situations de classe authentiques filmées dans des écoles québécoises. Les vidéos ont une durée variant entre cinq et dix minutes et présentent généralement une entrevue de l'enseignant avant la situation de classe, des extraits sélectionnés de la situation de classe et une seconde entrevue de l'enseignant après la situation de classe et sont intégrées dans l'environnement numérique d'apprentissage institutionnel Moodle (version 1.9) au sein duquel l'ensemble de la maîtrise est réalisé.

Baeher et Kung (2011) relèvent que l'observation et l'analyse des vidéos de pratiques demandent des habiletés particulières nécessitant l'intervention du formateur dont la présence, même virtuelle, est fort importante. En effet, l'observation n'est pas une habileté simple et, comme toute habileté, elle se développe progressivement (Yung et *al.*, 2010). Le formateur doit donc, lorsque des enseignants en formation analysent des pratiques sur vidéo, s'appuyer sur les éléments que ces derniers relèvent, les questions qu'ils soulèvent, les liens qu'ils font avec leur propre pratique ou encore les lacunes dans leurs interprétations pour encourager les échanges et stimuler les discussions (Santiago, Leh et Nakayama, 2011), diriger l'attention sur divers aspects, soulever des questionnements réflexifs et créer des liens entre les situations observées et des notions théoriques pertinentes (Meyer, 2010). van Es et ses collègues (van Es et Sherin, 2008; van Es, 2012) ont observé, quant à elles, que les échanges entre les enseignants en formation participant à des « clubs vidéo » évoluaient, que les perceptions changeaient au fur et à mesure des rencontres et que l'attention des enseignants changeait de cible... Cependant, dans le contexte de la maîtrise à distance en enseignement de l'Université de Sherbrooke, dont le public, le fonctionnement et les ressources vidéo diffèrent grandement de ce dont il est question dans les études récentes (Rich et Hannafin, 2009), la nature et la teneur des échanges entre les étudiants et avec le formateur ne sont pas connues. Il est par conséquent difficile de déterminer comment ils soutiennent la construction des apprentissages ciblés dans les cours et par répercussion, de savoir comment guider et outiller les formateurs en ligne dans leurs interventions.

Plusieurs recherches ont été menées dans les dernières années relativement à des problématiques similaires (Borko, Jacobs, Eiteljorg, et Pittman, 2008; Liu, 2012; Saxena et Stevens, 2007; Sherin et van Es, 2009; Tan, Tan, et Wettasinghe, 2011). Cependant, différents éléments du contexte dans lequel la présente recherche sera réalisée n'ont jamais été considérés précédemment. Tout d'abord, aucune de ces recherches n'a été menée dans un contexte francophone et encore moins dans un contexte québécois dont le référentiel de compétences professionnelles en enseignement est caractéristique (Gouvernement du Québec, 2001). Les étudiants de l'Université de Sherbrooke se distinguent donc particulièrement de ceux ayant participé aux recherches américaines ou asiatiques. Par ailleurs, les vidéos exploitées dans le cadre de la MES sont différentes des vidéos exploitées dans ces recherches. En effet, même si celles dont il est question dans ces recherches sont des exemples de pratique, elles mettent en scène les enseignants participant à la formation étudiée, alors que dans la recherche proposée ici, les vidéos présentent des enseignants inconnus des participants. De plus, contrairement aux caractéristiques des recherches recensées, les démarches d'enseignement des professeurs et chargés de cours de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke sont variées et uniques et ne s'inscrivent pas dans un modèle spécifique prédéfini. Elles s'approchent probablement de celles étudiées dans ces recherches dans la mesure où les formateurs affichent une réelle volonté de placer les étudiants au centre de leur démarche d'apprentissage, mais elles ne peuvent, en aucun cas, être identiques. Enfin, la démarche méthodologique proposée un peu plus loin n'a été mise en place dans aucune de ces recherches. Tous ces aspects confèrent donc à la présente recherche une réelle pertinence scientifique.

### **3. Cadre théorique**

Cette recherche portera un regard attentif à une situation de formation des enseignants, c'est-à-dire une situation dans laquelle les enseignants doivent construire à la fois des savoirs disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et d'expérience (Malo, 2000). Cependant, cela va bien plus loin, car la formation des enseignants ne doit pas simplement permettre la construction de savoirs, qui se définissent comme des ressources nécessaires à la mise en œuvre des compétences (Le Boterf, 2000). En effet, être compétent nécessite également de savoir mobiliser efficacement ces ressources. Les enseignants doivent donc aussi apprendre à exploiter leurs nouvelles connaissances ainsi que les autres ressources dont ils disposent (Perrenoud, 1999). De plus, il est nécessaire de considérer que les processus cognitifs impliqués dans la construction des connaissances, et donc dans le développement des compétences professionnelles, sont fortement dépendants du contexte social immédiat, du contexte de pratique dans lequel l'enseignant apprenant exerce quotidiennement ainsi que de sa communauté de pratique de référence (Brown et Duguid, 2000).

Par ailleurs, Bourgeois et Nizet (1997) nous indiquent que le processus dans lequel s'engagent les enseignants en formation est un processus de construction de connaissances complexe et continu durant lequel s'opère une transformation « d'une structure de connaissances préalable en une structure nouvelle » (p. 63). Ils ajoutent d'ailleurs que « ceci présuppose que cette structure soit effectivement disponible en mémoire chez l'apprenant, qu'elle soit activée dans la situation d'apprentissage et que l'information présentée soit assimilable. Il faut de plus que l'assimilation de l'information nouvelle débouche sur un conflit cognitif. Il faut enfin que ce conflit soit régulé par une rééquilibration majorante » (*Ibid.*, p. 63). En d'autres termes, il y a apprentissage chez un enseignant lorsqu'il y a modification de ses structures de connaissances et construction de nouvelles connaissances. La construction se fait grâce à différents processus cognitifs tels que la sélection de connaissances antérieures, l'observation d'un pair (Schunk, 2001), l'analyse d'une situation, d'un problème (Legendre, Desgagnés, Gervais et Hohl, 2000), la réorganisation des connaissances antérieures, le choix d'un comportement, l'adaptation des connaissances pour fonctionner dans un environnement ou une communauté... Les activités cognitives sont influencées par l'environnement et le contexte social dans lequel une personne se trouve, sa pratique de référence, les observations qu'elle peut faire, les modèles qui lui sont proposés, la médiation offerte par un formateur ou un pair plus expérimenté, ses conceptions ou encore ses attentes (Meyer, 2010). La technique

d'enseignement de type modélisation (Schunk, 2001) à partir d'exemples de pratiques sur vidéo est celle qui est au centre des démarches d'enseignement sur lesquelles se concentrera cette recherche. La modélisation va au-delà d'une simple exemplification de pratiques et engage les étudiants dans une démarche d'analyse complexe et réflexive (Santagata et Guarino, 2011). La modélisation est une démarche d'analyse complexe puisqu'elle amène les étudiants à interpréter, comprendre et définir, à l'aide de multiples cadres d'analyse, des situations de pratiques de pairs expérimentés. Elle est également réflexive puisque les étudiants sont amenés à transposer ces démarches analyses pour analyser et comprendre leurs propres pratiques

La formation des enseignants, sur laquelle se concentrera cette recherche, se déroule dans Moodle<sup>1</sup>, un environnement numérique d'apprentissage (ENA) moderne et largement exploité dans de nombreuses universités dans le monde. Cet ENA présente les caractéristiques spécifiques d'un dispositif de formation en ligne: intégration de médias divers, exploitation d'outils de collaboration et de communication, utilisation du réseau Internet, exploitation de ressources Web, applications pédagogiques interactives, ou encore outils de gestion (Meyer, 2010) qui permettent à chaque utilisateur de se retrouver dans un environnement personnalisé. Autrement dit, chaque utilisateur peut conserver, grâce à un accès réservé, ses informations personnelles, des traces de son évolution, des documents et ressources nécessaires à son développement de compétences, ou encore des informations sur ses pairs ou son formateur.

Parmi les ressources multimédias, celles faisant l'objet d'une attention particulière dans cette recherche sont les vidéos d'exemples de pratique. Ces vidéos sont des séquences d'images prises dans des classes durant une ou plusieurs séances (Meyer, 2010 ; Colestock et Sherin, 2009). Elles se distinguent de vidéos de situations simulées, où des acteurs mettent en jeu un scénario prédéfini (Burden, Tinnerman, Lunce et Runshe, 2010) ou de vidéos d'animation (Chieu, Herbst et Weiss, 2011). Les vidéos peuvent être brutes, autrement dit représenter la situation de classe dans son état initial, ou montées, c'est-à-dire qu'un découpage a été fait à partir de la situation initiale afin d'écourter la séquence et de mettre en exergue certains moments riches (Meyer, 2010). Les vidéos peuvent mettre en scène des enseignants participant à la formation (Brantlinger, Sherin et Linsenmeier, 2011) ou des enseignants inconnus des participants comme c'est le cas dans le cadre des cours de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke qui seront l'objet de cette recherche.

Enfin, pour terminer la présentation des concepts qui seront au centre de cette recherche, il est important de préciser que parmi les fonctions du dispositif de formation en ligne, le forum de discussion est la fonction qui sera la plus exploitée. Les échanges entre les étudiants en formation ont lieu, en effet, essentiellement dans les forums de discussion. Il est néanmoins important de souligner que des échanges auront également lieu à partir de différents outils asynchrones du dispositif, tels que les forums par exemple, ainsi que lors de conférences Web synchrones (la plateforme VIA<sup>2</sup> est utilisée à l'Université de Sherbrooke). Henri et Basque (2003) expliquent que la communication, lors des échanges en ligne, est un « processus qui amène l'apprenant à exprimer des idées afin de les partager avec le groupe, à établir des liens entre les idées exprimées (les siennes et celles des autres) afin de faire émerger de nouvelles idées et à structurer les idées (les siennes et celles des autres) pour donner un sens et pour construire des connaissances » (p. 36). Se faisant majoritairement à l'écrit et de manière asynchrone, les interactions sociales en ligne sont des occasions de créer des conflits sociocognitifs représentant des prises de conscience, pour les apprenants, des limites de leur compréhension ou des schèmes de pensée existants (Carbonneau et Legendre, 2002). L'isolement des étudiants (Dumont, 2007) et la dimension écrite de ces interactions font notamment en sorte que l'intervention du formateur devient alors essentielle pour les soutenir. Dumont (2007) distingue d'ailleurs plusieurs formes de soutien du formateur: le soutien psychologique et psychosocial, le soutien méthodologique et organisationnel, le soutien pédagogique et le

---

<sup>1</sup> Toutes les universités exploitant Moodle sont référencées sur le site de l'organisme : <http://moodle.org>

<sup>2</sup> Le dispositif de conférence Web est disponible à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/via/>

soutien technique. Ces types d'intervention soutiennent en effet les étudiants, car, comme le soulignent Wang et Kang (2006), il existe trois grandes familles de facteurs pouvant influencer l'engagement des apprenants et par extension leur apprentissage : les facteurs sociaux, émotifs et cognitifs. Il sera donc intéressant d'observer l'évolution de ces différents facteurs et leur expression au travers des interactions en ligne en fonction des interventions des pairs ou du formateur.

Cette recherche vise à comprendre l'évolution des habiletés des enseignants en formation à analyser des situations de classe observées, selon les interventions des pairs et du formateur, les éléments contextuels ou encore les caractéristiques du dispositif de formation. Plus précisément, les objectifs sont :

- décrire les interactions d'enseignants en formation avec leurs pairs et leur formateur observant une même situation de pratique à distance ;
- relever les différences dans la nature des interactions et leur évolution selon les tâches et les différentes modalités d'accompagnement mises en place par les formateurs ;
- identifier les interventions du formateur ou des pairs et d'autres éléments déclencheurs permettant aux étudiants de réaliser des apprentissages spécifiques aux compétences professionnelles ciblées dans les cours participant à la recherche.

#### **4. Méthodologie**

Nous souhaitons mettre en place une recherche qualitative s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), où la subjectivité fera partie intégrante de la démarche. En effet, la réalité est un construit subjectif dépendant des représentations des participants et du chercheur. Ceci implique, au niveau méthodologique, une prise en compte de l'évolution de chaque individu concerné selon son point de vue et ses représentations, une généralisation partant de chaque cas étudié et enfin, une délimitation des situations de formation intégrant de multiples éléments interreliés.

Cette recherche adoptera les caractéristiques d'une recherche-action (Mucchielli, 2009) en ce sens qu'elle sera réalisée sur le lieu même de l'action étudiée, en concertation avec les acteurs impliqués ; les données collectées le seront à l'aide de méthodes qualitatives telles que 1) des entrevues semi-dirigées avec les formateurs et les étudiants volontaires portant sur l'évolution des échanges et des apprentissages durant la formation et 2) la collecte des interventions écrites et orales réalisées dans les forums ou les autres outils collaboratifs de l'environnement de formation. L'analyse des données sera qualitative et inductive afin de laisser place à l'émergence d'interprétations. Par ailleurs, nous réaliserons cette recherche en deux étapes distinctes. À partir d'une première phase de collecte de données, d'analyse et d'interprétation, de laquelle sera produit un compte rendu détaillé, nous soumettrons une seconde expérimentation aux formateurs et suggérerons d'intégrer certaines propositions tirées des premières interprétations. Le processus de collecte de données, d'analyse et d'interprétation sera similaire lors de la seconde étape et un nouveau compte rendu détaillé sera produit.

L'analyse des données sera réalisée, pour chacune des deux phases, tout d'abord à l'aide d'un premier examen phénoménologique des données et ensuite à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2010). Afin de limiter les biais de subjectivité lors de l'analyse, les données seront analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse de données qualitatives tel que NVivo, tout d'abord par chaque assistant de recherche individuellement, puis une mise en commun avec le chercheur principal sera réalisée. En cas de désaccord ou de doute sur l'analyse, l'avis d'un collègue chercheur pourra être sollicité. La grille d'analyse s'appuiera sur le cadre théorique, et plus spécifiquement sur les travaux de Henri et Basque (2003) et de Yung, Yip, Lai et Lo (2010), afin de distinguer d'une part les actions réalisées autour de l'observation de vidéos, d'autre part les processus cognitifs impliqués, et enfin les apprentissages réalisés. Le référentiel des compétences du Québec (Gouvernement du Québec, 2001) ainsi que les travaux de Malo (2000) permettront de caractériser les différents apprentissages réalisés.

Les participants à cette recherche seront les formateurs et étudiants de la maîtrise en enseignement au secondaire en ligne de l'Université de Sherbrooke. Trois cours distincts seront ciblés, en accord avec les formateurs responsables de ces cours. Dans chacun des cours, les formateurs utiliseront des vidéos de pratiques dans le cadre d'activités interactives de modélisation et cibleront la compétence professionnelle à piloter des situations d'apprentissage. Ces mêmes formateurs seront sollicités lors des deux étapes. Chaque cours regroupe une vingtaine d'étudiants. Ceux-ci seront informés de cette recherche en début de session et ils rempliront un formulaire de consentement qui leur sera fourni. Ceux qui ne souhaiteront pas participer à la recherche seront regroupés dans des équipes de travail distinctes et nous porterons un regard attentif afin que la qualité de leur formation ne soit nullement affectée par cette distinction.

## **5. Conclusion**

Nous avons présenté ici un projet de recherche dont les retombées envisagées sont multiples. Les premières retombées escomptées sont pour la maîtrise en enseignement elle-même et les participants de la recherche. En effet, des comptes rendus d'analyse seront présentés aux formateurs de ce programme qui auront participé à la recherche. Ils pourront exploiter ces comptes rendus pour apporter des modifications à leurs interventions pédagogiques en ligne et par conséquent, améliorer leur pratique de formateur. Par ailleurs, cette recherche nous permettra d'identifier des actions de formation jouant un rôle positif sur l'évolution des échanges lors de l'analyse des pratiques et par extension sur les apprentissages des enseignants en formation et le développement des compétences professionnelles. Ces actions nous permettront d'amorcer l'élaboration de guides d'exploitation des vidéos de pratiques en situation de formation à l'enseignement en ligne. Ces guides pourront ultimement être partagés dans le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » notamment afin d'en faire bénéficier tous les formateurs qui exploitent ces vidéos ou d'autres vidéos de pratiques enseignantes. Enfin, cette recherche offrira une occasion de mieux connaître les modalités d'accompagnement à l'analyse de pratique et leurs effets dans un contexte de formation à l'enseignement à distance.

## **6.**

## **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.
- 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.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. et Pittman, M. E. (2008). Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics Professional Development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(2), 417–436.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- Brown, J. S. et Duguid, P. (2000). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine et J. A. Slusher (dir.), *Knowledge and communities* (p. 99-121). Boston: Butterworth Heinemann.
- Burden, R., Tinnerman, L., Lunce, L. et Runshe, D. (2010). Video Case Studies : Preparing Teachers for Inclusion Video Case Studies: Preparing Teachers for Inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(4), 1–11.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Chieu, V. M., Herbst, P. et Weiss, M. (2011). Effect of an Animated Classroom Story Embedded in Online Discussion on Helping Mathematics Teachers Learn to Notice. *Journal of the Learning Sciences*, 20(4), 589–624.
- Colestock, A. et Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies while Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7–29.
- Dumont (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. In J.-C. Manderscheid et C. Jeunesse (dir.), *L'enseignement en ligne : À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (p. 58-90). Bruxelles : De Boeck.
- Garry, R.-P., Karsenti, T., N'Goy Fiamma, B. et Baudot, F. (2010). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie* (RIFEFF). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Henri, F. et Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In C. Deaudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (p. 29-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? In G. Le Boterf (dir.), *Construire les compétences individuelles et collectives* (p. 39-92). Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F., Desgagnés, S., Gervais, F. et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale: sur quoi fondons-nous nos pratiques ? In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée* (p. 17-44). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Ottawa: Agence d'Arc.
- Liu, M. (2012). Discussing teaching videocases online: Perspectives of preservice and inservice EFL teachers in Taiwan. *Computers et Education*, 59(1), 120–133.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235.

- 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.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique. Communication présentée au Congrès de l'APNED (Association nationale pour la recherche en éducation) (p. 5-21). Caxambu, Brésil.
- 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.
- 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.
- Santagata, R. et Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133–145.
- Santiago, R., Leh, A. et Nakayama, M. (2011). Designing Effective Online Group Discussions. *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, 731–738.
- Saxena, A. et Stevens, R. (2007). Video traces: creating common space between university and public schools for preparing new teachers. In C.A. Chinn, G. Erkens, et S. Puntambekar (dir.), *Proceedings of the 8th international conference on Computer supported collaborative learning (CSCL'07)* (p. 643–645). Rutgers, New Jersey: International Society of the Learning Sciences.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (2<sup>e</sup> éd., p. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, M. G. et van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Tan, A.-L., Tan, S.-C. et Wettasinghe, M. (2011). Learning to Be a Science Teacher: Reflections and Lessons from Video-Based Instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3), 446–462.
- van Es, E. A. (2012). Examining the Development of a Teacher Learning Community: The Case of a Video Club. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(2), 182–192.
- van Es, E. A. et Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.
- Wang, M. et Kang, M. (2006). Cybergogy for engaged learning : a framework for creating learner engagement through information and communication technology. In D. Hung et M. S. Khine (dir.), *Engaged Learning with Emerging Technologies* (p. 225-253). Dordrecht: Springer.
- Yung, B. H. W., Yip, V. W. Y., Lai, C. et Lo, F. Y. (2010). *Towards a model of effective use of video for teacher professional development*. Communication présentée à The International Seminar. York, UK, février.