

Typologie de l'usage de la vidéo en formation à l'enseignement

Simon **COLLIN**
Université du Québec à Montréal

Thierry **KARSENTI**
Université de Montréal

RÉSUMÉ

L'usage de la vidéo en formation initiale d'enseignants regroupe potentiellement de nombreux avantages, notamment celui de proposer des exemples de pratiques expertes ou en construction, disponibles sur Internet en tout temps, éventuellement accompagnés de commentaires d'experts, d'enseignants, de futurs enseignants ou encore d'élèves. Les développements technologiques récents rendent de plus en plus faciles l'enregistrement vidéo de pratiques pédagogiques et leurs exploitations en salle de classe. Dans cette perspective, ce texte s'attache à recenser les usages de la vidéo en formation initiale d'enseignants. Dans la perspective de l'apprentissage vicariant de Bandura (1986), une revue de la littérature nous a permis d'aboutir à une typologie des usages vidéo.

Introduction

L'usage de la vidéo en formation initiale d'enseignants regroupe potentiellement de nombreux avantages, notamment celui de proposer des exemples de pratiques expertes ou en construction, disponibles sur Internet en tout temps, éventuellement accompagnés de commentaires d'experts, d'enseignants, de futurs enseignants ou encore d'élèves.

Comme plusieurs chercheurs l'ont signalé (voir Depover, Giardina et Marton, 1998; Perrenoud, 1998; Lebrun, 2002), les enseignants ont peu de modèles d'intégration des TIC. Dans un contexte de formation initiale ou continue où

les enseignants ont besoin d'apprendre à l'aide d'exemples de pairs significatifs, la vidéo est susceptible de témoigner des compétences pédagogiques, tout en signalant les défis à surmonter pour se perfectionner.

En effet, comme le soulignent Bandura (1986) de même que Popper et Lipschitz (1993), un des fondements de la théorie de l'auto-efficacité repose sur l'observation de succès et d'échecs de pairs significatifs : « *learning experiences occur by watching and absorbing the struggles and successes of others* ». De surcroît, lorsque la personne est incertaine de ses habiletés, à cause du peu d'expériences – comme c'est souvent le cas des futurs enseignants – les expériences des pairs ont un plus grand impact : « *when people are uncertain about their own abilities or have limited prior experience, they become more sensitive to it* » (Pintrich et Schunk, 1996, p. 283). Finalement, les avancées technologiques actuelles rendent de plus en plus faciles l'enregistrement vidéo et sa diffusion, dans une multitude de formats et par une multitude d'outils. Les potentiels de l'usage de la vidéo en formation d'enseignants n'en sont donc que plus accessibles.

Dans ce contexte, ce texte se penche sur l'usage de la vidéo en formation d'enseignants en proposant une typologie actualisée. Après la présentation d'un concept-clef lié à l'usage de la vidéo en formation – l'apprentissage vicariant – les aspects méthodologiques seront précisés, à partir desquels ont émergé différents usages de la vidéo en formation à l'enseignement.

L'apprentissage vicariant et le développement du sentiment d'auto-efficacité

En contexte de formation à l'enseignement, le principal avantage de la vidéo est qu'elle permet de capturer un aspect du praticien aussi essentiel que fugace : sa pratique. Ce faisant, la vidéo permet de (re)visionner les pratiques enseignantes, ce qui donne la possibilité d'en analyser toutes les dimensions et la complexité. Comme il s'agit d'une formule essentiellement basée sur l'observation, la vidéo semble particulièrement propice à l'apprentissage vicariant. Il appert donc important de situer ce concept théorique. Selon le Nouveau Petit Robert (2001), *vicariant* signifie « *qui remplace, qui se substitue à autre chose* » (p. 2384). Lorsqu'il y a effet vicariant, l'expérience est donc acquise par l'intermédiaire de quelqu'un ou de quelque chose sans avoir nécessairement à expérimenter

soi-même la situation qui a permis l'apprentissage. Un exemple fréquemment cité dans les ouvrages de référence en psychologie est la tristesse éprouvée par les téléspectateurs qui regardent une émission de télévision (triste), comme s'il s'agissait pour eux d'une expérience réelle. Bandura s'est démarqué des thèses habituellement behavioristes des Anglo-saxons en soutenant que l'être humain a la capacité d'apprendre par observation sans nécessairement avoir à passer par un processus d'essais et d'erreurs. Pour lui, les apprentissages par expérience directe peuvent prendre place de façon vicariante, soit en observant le comportement d'autres personnes, et plus particulièrement de pairs signifiants. Bandura précise toutefois que l'apprentissage vicariant ne remplace pas l'expérience directe, mais que cela permet de l'inciter, de la faciliter, voire de développer le sentiment d'auto-efficacité de l'individu et ainsi de le motiver à prendre des risques et à s'y investir. L'apprentissage vicariant est donc un apprentissage socioconstructif par observation (Pintrich et Schunk, 1996) où l'individu apprend de façon différée. En d'autres mots, pour Bandura (1986), les individus ont la capacité d'observer les autres et d'en tirer des apprentissages. Selon Reuchlin (1993), « *il semble que la période d'observation permette au sujet de dégager les aspects pertinents de la situation et de faire porter alors immédiatement ses propres essais sur ces aspects* » (p. 163). Notons que certains chercheurs distinguent l'apprentissage vicariant (*vicarious learning*) de l'apprentissage par modélisation (*modeling*). Pour Larose et Peraya (2001), on prend modèle sur ceux qui savent faire (*modeling*), mais on tire parti de l'observation de ceux qui sont en train d'apprendre (*vicarious learning*). Ces auteurs soulignent que le « *modeling* » passe par la vision du modèle, le « *vicarious learning* », par la transmission symbolique (sonore, écrite, ou autre) de la représentation d'une situation, les deux permettant l'apprentissage « par procuration », « par personne interposée », par un « médium ». La différence entre les deux ne serait que le degré d'abstraction de la transmission.

Aspects méthodologiques

Afin d'approfondir notre compréhension du potentiel de la vidéo en formation d'enseignants, nous avons procédé à une recherche documentaire dont la méthodologie a été empruntée à Fraenkel et Wallen (2003) et Gall (2005). Comme ces auteurs le préconisent, nous avons d'abord situé la question de

recherche à l'origine de cette recherche documentaire, ce qui nous a permis d'aboutir à la formulation suivante : quel est l'usage de la vidéo en formation d'enseignants ? Nous avons par la suite dégagé les mots-clés pertinents et leurs équivalents anglais pour cibler les documents susceptibles de répondre à cette question (Fraenkel et Wallen, 2003). Nous avons retenu la liste suivante : vidéo ; formation / développement professionnel ; enseignants / futurs enseignants. Ces mots-clés ont été combinés dans des moteurs de recherche généralistes et scientifiques (p. ex. : Google ; Google Scholar) et spécialisées (p. ex. : ERIC ; Francis). Au fur et à mesure de la recherche documentaire, nous avons effectué une première sélection des documents trouvés en les survolant et en nous assurant qu'ils répondaient bien à la question de notre recherche documentaire. À partir de cette base documentaire, nous avons sélectionné quelques documents de seconde source, notamment celui de Jere Brophy (*Using video in teacher education*), qui offre un très bon portrait initial de l'usage de la vidéo pour la formation des enseignants. Nous avons ensuite procédé à la lecture des autres sources de façon à nuancer et raffiner certains aspects de notre typologie. Nous avons obtenu la typologie suivante :

- ♦ Possibilité d'anticiper et de préparer la pratique pédagogique
- ♦ Possibilité d'analyser la situation d'enseignement-apprentissage réelle
 - Possibilité d'analyser des événements éducatifs
 - Possibilité de lier la théorie et la pratique
- ♦ Possibilité de développer des compétences utiles *in situ*
- ♦ Possibilité de stimuler la réflexion...
 - ... par l'autovisionnage
 - ... par l'alter-visionnage
- ♦ Possibilité de réduire les distances
- ♦ Possibilité de diversifier les modèles d'enseignement-apprentissage

Typologie de l'usage de la vidéo en formation d'enseignants

Quelque huit potentiels ont été relevés : la possibilité d'anticiper et de préparer la pratique pédagogique ; la possibilité d'analyser la situation d'enseignement-apprentissage réelle ; la possibilité d'analyser des « événements éducatifs » ; la possibilité de lier la théorie et la pratique ; la possibilité de développer des compétences utiles *in situ* ; la possibilité de stimuler la réflexion, soit par l'autovisionnage, soit par l'alter-visionnage ; la possibilité de réduire les distances ; la possibilité de diversifier les modèles d'enseignement-apprentissage.

Possibilité d'anticiper et de préparer la pratique pédagogique

Le potentiel majeur de la vidéo sur la formation des enseignants est qu'elle permet aux futurs enseignants d'anticiper la pratique du métier et donc d'y être mieux préparé, ce que soulève Sherin : « *video allows one to enter the world of the classroom without having to be in the position of teaching in-the-moment* » (Sherin, 2004 : 13). Cette remarque est reprise par Le Fèvre (2004 : 236) à propos du programme *Video Cases for Mathematics Professional Development* (VCMPPD).

Dans la même perspective, l'introduction de la vidéo dans la formation des enseignants leur donne la possibilité d'appréhender la réalité de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est un des objectifs que vise Hess (2004 : 61 et 65). Cette dernière remarque en effet que les futurs enseignants ont souvent des attentes trop élevées par rapport au niveau réel des étudiants. Pour les aider à adopter une vision plus réaliste des compétences des étudiants, elle leur propose une échelle de séquences dont la qualité éducative varie. La banque vidéo qu'elle propose contient donc des séquences d'enseignement-apprentissage réussies et des séquences plus laborieuses. L'objectif n'est pas tant de distinguer une « bonne séquence » d'une « mauvaise séquence » que de donner une vision réaliste et ordinaire de ce qu'est l'enseignement-apprentissage.

Les usages vidéo requis pour exploiter ce potentiel sont ceux qui proposent des séquences authentiques et *a priori* non sélectives : *interaction analysis*, *video cases*, *hypermedia programs*.

Cet usage de la vidéo comme témoin authentique d'une réalité peut être opposé à un deuxième usage : sélectionner uniquement les séquences des « bonnes pratiques » pour les inculquer aux enseignants en formation. Ici, la vidéo consiste à modéliser les pratiques des futurs enseignants suivant les exemples proposés à l'écran. C'est ce que soutient Oonk (2004 : 137), pour qui l'usage de la vidéo par les futurs enseignants de mathématiques consiste à repérer les pratiques d'experts. Au-delà des bonnes pratiques éducatives, la vidéo est également utilisée pour acculturer les futurs enseignants aux standards requis par une institution. Par exemple, Bliss et Reynolds (2004 : 41) l'exploitent dans le but de faciliter l'accès des futurs enseignants aux standards de l'INTASC (*Interstate New Teacher Assesment and Support Consortium*). L'exploitation de ce potentiel passe généralement par l'usage du « *modeling expert teaching* ».

La majorité des autres potentiels relevés dans la littérature découle de l'anticipation et de la préparation que permet la vidéo.

Possibilité d'analyser la situation d'enseignement-apprentissage

Pour certains auteurs, la vidéo remplace, voire dépasse, l'observation directe. Sherin (2004) identifie deux avantages de la vidéo par rapport à l'observation directe :

- ♦ la vidéo est durable et répétable (2004 : 11-12) ;
- ♦ elle peut être collectée et éditée (2004 : 12-13), par exemple à la manière des « *hypermedia programs* ».

Résultant des deux avantages précédents, Sherin remarque que la vidéo permet aux futurs enseignants de développer de nouvelles compétences durant leur formation (2004 : 13). C'est ce que nous pouvons maintenant étudier.

Possibilité d'analyser des événements éducatifs

Grâce à sa maniabilité (pause, retour en arrière, visionnage complet, etc.), la vidéo permet d'étudier des points pédagogiques concrets et précis (Le Fèvre, 2004 : 236, 139). La vidéo exerce alors un double mouvement : 1) elle rend visible la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage (Le Fèvre, 2004 :

239; Seago, 2004 : 274); 2) elle permet de découper et de décomposer cette complexité et d'en extraire des événements éducatifs singuliers (Seago, 2004 : 274).

Pour Abell et Cennamo, la vidéo peut également être utilisée comme outil de comparaison transversale (entre différentes classes) ou longitudinale (entre différents moments d'une même classe). Les auteurs donnent l'exemple d'une confrontation vidéo de deux publics scolaires différents pour pouvoir en dégager les similitudes et les différences, ce qui permet d'acquérir des connaissances sur le développement cognitif des étudiants (2004 : 112). Lorsqu'une classe est filmée sur plusieurs semaines (« *continuous cases* »), les futurs enseignants ont alors l'occasion de développer une compréhension des interrelations entre différents événements pédagogiques, c'est-à-dire de la manière dont un événement va influencer d'autres événements dans les jours qui suivent (Abell et Cennamo, 2004). De plus, les « *continuous cases* » témoignent des variations pédagogiques d'une classe (Campbell, 2004 : 99). Par le même processus de comparaison, la vidéo permet d'identifier différentes stratégies d'enseignement (2004 : 114).

Dans le cas où des experts et des novices sont mis en contact par des technologies de communication incluant la vidéo, les stratégies d'enseignement ne sont plus comparées, mais partagées. Fishman donne l'exemple d'une mise en réseau d'enseignants ayant déjà mis en œuvre un nouveau curriculum avec des enseignants s'apprêtant à le faire, dans le cadre du « Inquiry Learning Forum » (2004 : 208). Pareillement, Hakes relate une expérience de mise en réseau de praticiens et de futurs enseignants sur la base d'un « *coaching/mentoring* » à distance. Ici, ce n'est pas tant l'usage de la vidéo que le dispositif technologique dans lequel elle est insérée qui représente un potentiel, comme nous le verrons dans *Possibilité de réduire les distances*.

Abell et Cennamo observent par ailleurs que la vidéo permet d'appréhender des événements éducatifs plus subtils, tels que les représentations des étudiants à propos de la discipline enseignée (2004 : 113-114).

Enfin, certains auteurs voient dans l'utilisation de la vidéo le moyen pour les futurs enseignants d'explorer le processus d'enseignement (Harvard, 1990) et ses différentes approches (Fishman, 2004: 202). Cette remarque s'applique également aux enseignants expérimentés, pour qui la vidéo permet de découvrir d'autres approches que les leurs (2004: 202).

Possibilité de lier la théorie et la pratique (l'abstrait et le concret)

Parce qu'elle permet d'observer des points éducatifs concrets, la vidéo est également perçue comme un moyen de lier la théorie à la pratique, l'abstrait au concret (Campbell, 2004: 99; Oonk, 2004: 161-162; Rosean *et al.*, 2004: 171; Goldman *et al.*, 1990). Un des objectifs de Docucase est de familiariser les enseignants en formation avec les principes généraux et fondamentaux de l'enseignement (Bliss, 2004). Dans cette optique, le recours à la vidéo est un choix judicieux pour prolonger de façon concrète les grandes théories éducatives (2004: 30).

Pour Seago, la vidéo n'est pas seulement un prolongement pratique d'une formation théorique; elle répond au besoin d'une formation basée avant tout sur la pratique (2004: 263).

Possibilité de développer des compétences utiles *in situ*

La maniabilité de la vidéo, en plus de permettre une analyse fine de la situation d'enseignement-apprentissage, donne l'opportunité aux futurs enseignants de développer des compétences qui leur seront utiles sur le terrain, en tant que praticiens. La vidéo s'apparente ici à un entraînement professionnel.

Entre autres, les futurs enseignants ont la possibilité d'approcher une même séquence en se concentrant sur différents points et sous différents angles. Selon Campbell (2004: 77-80), ce traitement pluriel d'une même information développe chez les futurs enseignants le « *cognitive flexibility hypertext* » (2004: 79): habileté à restructurer spontanément des connaissances par une adaptation à des situations diverses. D'autres habiletés sont également visées, telles que le « *decision-making* » (Skeel, 1989).

D'autres auteurs remarquent que la vidéo est un bon moyen pour les futurs enseignants de s'entraîner à évaluer les étudiants (Hess, 2004 : 64). Dans cette optique, Hess présente aux futurs enseignants des vidéos témoignant du déroulement de débats en cours de sciences sociales. Les futurs enseignants sont ensuite amenés à discuter en groupe afin de stimuler et d'ajuster leur évaluation.

Possibilité de stimuler la réflexion...

Pour stimuler la réflexion des futurs enseignants sur leurs pratiques, l'utilisation de la vidéo peut prendre deux formes : 1) l'autovisionnage, qui consiste à visionner une séquence d'enseignement (généralement simulée) d'un des enseignants en formation ; 2) par opposition, l'alter-visionnage, qui consiste à visionner un enseignant extérieur au groupe d'enseignants en formation.

Que ce soit par l'autovisionnage ou l'alter-visionnage, la vidéo engendre un premier type de réflexion durant laquelle les futurs enseignants remettent en cause leurs représentations de l'enseignement. Abell et Cennamo notent qu'une vidéo peut devenir « *a perturbation for some students, catalyzing them to question their ideas, beliefs, and values* » (2004 : 117). Le Fèvre va dans le même sens en précisant que la vidéo amène les futurs enseignants à découvrir leurs propres croyances à propos de l'enseignement (2004 : 248).

Dans le cas d'enseignants déjà en poste, le processus réflexif est comparable. L'autovisionnage et l'alter-visionnage amènent l'enseignant à prendre du recul par rapport à sa pratique et à la voir différemment (Le Fèvre, 2004 : 237-238), ce qui permet de lancer un processus de conscientisation de sa pratique.

... par l'autovisionnage

La plupart des auteurs reconnaissent le rôle majeur que joue la vidéo dans la stimulation de la réflexion des futurs enseignants. Le « *micro-teaching* » (Sherin, 2004) amène particulièrement l'étudiant à réfléchir sur lui-même en tant qu'enseignant. Le visionnage de sa pratique éducative et les retours critiques de ses pairs lui permettent d'évoluer vers une conscientisation de ses pratiques.

Ce procédé n'est pas nouveau puisqu'un article de 1975 l'évoque déjà (Bierschenk, 1975). Dans l'expérience de « *micro-teaching* » qu'il relate, les enseignants en formation sont enregistrés, après quoi le retour critique est effectué par des experts, et non par les pairs. Nous sommes donc dans un cas particulier dans la mesure où il s'agit d'un alter-visionnage qui porte non pas sur un expert, mais sur le futur enseignant lui-même. Les rôles habituels de l'alter-visionnage sont inversés.

... par l'alter-visionnage

Cependant, l'autovisionnage n'est pas le seul moyen d'amener les futurs enseignants à réfléchir sur leurs pratiques. Il est même assez peu mentionné dans les articles recensés, peut-être parce qu'il réfère généralement à une situation simulée alors que la vidéo s'inscrit plutôt dans une recherche d'authenticité. Seago (2004) remarque aussi que l'esprit critique est contraint lorsque l'enseignant visionné est un membre du groupe à cause d'un effet de ménagement des faces. Au contraire, le visionnage d'un enseignant inconnu conduit à une parole plus franche, ce qui peut expliquer pourquoi l'alter-visionnage est préféré. Enfin, l'alter-visionnage permet de confronter les futurs enseignants à des pratiques d'experts, ce qui peut stimuler davantage leur réflexion par la variété et la qualité des séquences proposées. L'alter-visionnage comprend tous les usages vidéo mentionnés sauf le *micro-teaching*.

En visionnant un panel de pratiques pédagogiques d'enseignants en poste, les futurs enseignants sont amenés à réfléchir sur celles qu'ils veulent développer en tant que praticiens (Abell et Cennamo, 2004: 110, 117; Fishman, 2004: 202; Le Fèvre, 2004: 236). Ils procèdent progressivement à l'élaboration de leur propre style d'apprentissage. Abell et Cennamo (2004: 117) soulignent aussi que le retour critique sur un alter-visionnage donne aux futurs enseignants l'occasion d'agir en tant que professionnels de l'enseignement. Ils se construisent alors un jugement de plus en plus fondé et jettent les bases d'une expertise à venir.

Possibilité de réduire les distances

La vidéo, lorsqu'elle est intégrée à des dispositifs de communication technologique, permet de développer la formation d'enseignants à distance. C'est particulièrement le cas pour les zones rurales. Ainsi, un dispositif de « *coaching/mentoring* » a été mis en place dans le Wyoming. Il met en contact des futurs enseignants et des experts composés des formateurs et d'enseignants coopératifs (Hakes, 1993).

Une autre expérience à distance a été menée entre un groupe d'enseignants en formation en Virginie et un autre en Arizona (Saurino, Bentley, Glasson et Casey, 1999).

Une expérience similaire a été menée dans le cadre du programme CIGAR (Collaborative Interactive Group Action Research), en vue d'améliorer la formation initiale des enseignants par la téléconférence (Saurino et Saurino, 2003). L'objectif était d'amener les futurs enseignants à utiliser la téléconférence pour construire une réflexion commune dans des contextes géographiques et culturels différents.

Cependant, la réduction des distances n'est pas tant le fait de la vidéo que du dispositif dans lequel elle s'insère. La vidéo n'a donc pas à elle seule le potentiel nécessaire au développement des formations à distance.

Possibilité de diversifier des modèles d'enseignement-apprentissage

Un dernier potentiel de la vidéo a été recensé dans un seul article (Ludlow, 1997). D'ailleurs, il se détache un peu des potentiels qui ont été relevés jusque-là. Cet article témoigne d'une utilisation de la vidéo comme un moyen d'illustrer des milieux éducatifs particuliers tels que l'enseignement-apprentissage en zone rurale ou encore l'orthopédagogie. La vidéo est alors utilisée pour mettre en lumière les spécificités d'une situation d'enseignement-apprentissage non ordinaire.

Conclusion

Cette typologie de l'usage de la vidéo en formation d'enseignants, basée essentiellement sur le concept d'apprentissage vicariant, permet d'en relever plusieurs potentiels. Certains d'entre eux découlent de l'utilisation technique de la vidéo (possibilité d'arrêter, de revenir en arrière, etc.) alors que d'autres tiennent plus largement de la capacité de la vidéo à « capturer » les (futurs) pratiques enseignantes. Les avancées technologiques allant bon train, il est possible d'avancer que de nouveaux usages verront le jour par la suite. Prenons l'exemple du vidéolog, qui consiste en un journal de bord réflexif dans lequel les interventions ne sont plus écrites mais vidéo, ce qui paraît particulièrement intéressant, notamment en contexte de stage où les étudiants manquent de temps pour garder une trace, à chaud, de leurs réflexions, dans le but d'y revenir ultérieurement.

RÉFÉRENCES

- Abell, S.K. et Cennamo, K.S. (2004). Videocases in elementary science teacher preparation. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Beauford, J., Szecsy, E. et Traylor, D.R. (1999). *Preparing science teachers using distance learning: urban and rural students collaborate using Video Conferencing (VTEL) technology*. Paper presented at the Electronic Proceedings of the Ninth Annual Conference on Technology in Collegiate Mathematics.
- Bierschenk, B. (1975). *Self-confrontation in teacher training: students teachers assess their own video-taped micro-lessons*. A follow-up study. Department of Educational and Psychological Research, School of Education, Malmo, Sweden.
- Bliss, T. et Reynolds, A. (2004). Quality visions and focused imagination. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Campbell, S.L. (2004). Designing and developing a video-case based interactive program for English language arts teacher preparation. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Depover, C., Giardina, M. et Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*. Paris : L'Harmattan.
- Fishman, B.J. (2004). Linking on-line video and curriculum to leverage community knowledge. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.

- Fraenkel, J.R. et Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Toronto : McGraw-Hill.
- Gall, J. (2005). *Applying Educational Research : a Practical Guide*. New York : Pearson.
- Goldman, E. (1990). *Bridging the gap between theory and practice in the teaching of elementary school mathematics*.
- Hakes, B. (1993). *Using compressed video to coach/mentor distant teacher interns*.
- Harvard, G. (1990). Some Exploratory Uses of Interactive Video in Teacher Education : Designing and Presenting Interactive Video Sequences to Primary Student Teachers. *Educational and Training Technology International*, Vol. 27, No 2, 155-73.
- Hess, D.E. (2004). Using video to create a vision for powerful discussion teaching in secondary social studies. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Larose, F. et Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement : Médiation ou médiatisation ? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des péd@gogies universitaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Fèvre, D.M. (2004). Designing for teacher learning : video-based curriculum design. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Ludlow, B. (1997). *Creating and using video segments for rural teacher education*.
- Oonk, W., Goffree, F. et Verloop, N. (2004). For the enrichment of practical knowledge : good practice and useful theory for future primary teachers. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Perrenoud, P. (1998). *Se servir des technologies nouvelles*. Genève : Presses de l'Université de Genève.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Popper et Lipschiz (1993). Putting leadership theory to work : A conceptual framework for theory based leadership development. *Leadership and Organization Development Journal*, 14(7), 23-27.
- Reuchlin, M. (1993). *La psychologie différentielle*. (6^e éd.), PUF, Paris.
- Rosaen, C.L., Degnan, C., VanStratt, T. et Zietlow, K. (2004). Designing a virtual K-2 classroom literacy tour : learning together as teachers explore «best practice». Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.

- Saurino, D., Bentley, M., Glasson, G. et Casey, D. (1999). *Preparing science teachers using distance learning: Urban and rural students collaborate using video conferencing (VTEL) technology*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Saurino, D. et Saurino, P. (2003). *Expanding the use of collaborative interactive group action research through distance technology*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago).
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education*: Vol. 10. Elsevier: Oxford, UK.
- Sherin, M.G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education*: Vol. 10. Elsevier: Oxford, UK.
- Skeel, D. (1989). Using technology to build teacher decision-making skill. *Foreign Language Annals*, Vol. 22, No 2, 149-55.
- Traci, B. et Reynolds, A. (2004). Quality visions and focused imagination. Dans Brophy, J. (dir.). *Using video in teacher education*: Vol. 10. Elsevier: Oxford, UK.