

Viau-Guay, Anabelle; Hamel, Christine

L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39 (2017) 1, S. 129-146



Quellenangabe/ Reference:

Viau-Guay, Anabelle; Hamel, Christine: L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39 (2017) 1, S. 129-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160978 - DOI: 10.25656/01:16097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160978>

<https://doi.org/10.25656/01:16097>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera
di scienze dell'educazione
Revue suisse
des sciences de l'éducation

<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants: une recension des écrits

Anabelle Viau-Guay et Christine Hamel

Considérant l'intérêt suscité par l'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement (initiale ou continue), notamment pour développer la compétence réflexive, cet article présente un état des connaissances scientifiques relatives à ce sujet. L'article vise à décrire l'utilisation faite de la vidéo en formation (contexte de formation, acteur apparaissant sur la vidéo et tâche réflexive proposée aux apprenants), le niveau de réflexivité atteint par les participants ainsi que le lien éventuel entre ce niveau et certaines caractéristiques de ces dispositifs de formation. Une recension de la littérature de type «synthèse narrative empirique» a été réalisée. Vingt articles avec évaluation par les pairs publiés entre 2004 et 2015 (février) ont été analysés, notamment pour caractériser le niveau de réflexivité atteint selon la typologie de Jay et Johnson (2002). Les résultats indiquent notamment que, dans plus de la moitié des articles recensés, les participants ont atteint un niveau de réflexivité critique.

L'utilisation de la vidéo dans la formation à l'enseignement: que sait-on actuellement?

L'usage de la vidéo dans le domaine de l'éducation n'est pas nouveau. Depuis les années 1960, la vidéo est utilisée en formation, et ce dans plusieurs domaines d'enseignement universitaire visant à préparer à des professions d'interaction humaine (Fukkink, Trienekens & Kramer, 2010). Ceci est vrai également pour la formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue (Fuller & Manning, 1973). Bien que la vidéo soit de plus en plus utilisée tant en recherche qu'en formation à l'enseignement, que sait-on actuellement sur son utilisation en matière de formation des enseignants?

Plusieurs revues de littérature scientifique ont cartographié les connaissances existantes relatives à l'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement (Brouwer, 2011; Gaudin & Chaliès, 2015; Hixon & So, 2009; Marsh & Mitchell, 2014; Tripp & Rich, 2012; Wang & Hartley, 2003). Celles-ci abordent notamment les visées de ces pratiques, les tâches proposées aux appre-

nants et leurs effets ainsi que le rôle du formateur et des pairs. Trois principales visées de l'utilisation de la vidéo sont relevées dans ces revues de littérature: 1) le développement de la compétence d'observation, 2) l'acquisition d'habiletés spécifiques, 3) le développement de la compétence réflexive.

Les deux premières visées ont pour objet le développement de compétences spécifiques à l'enseignement. Ainsi, la vidéo pourrait contribuer à développer la compétence d'observation des futurs enseignants (Wang & Hartley, 2003) ou le «*noticing*», c'est-à-dire la capacité à discerner les informations pertinentes dans la situation, mais aussi à faire des liens entre les événements vécus ou des éléments théoriques de la formation (Van Es & Sherin, 2002). L'utilisation de la vidéo pourrait également faciliter l'acquisition de savoirs didactiques ou liés à l'enseignement d'un contenu déterminé (Wang & Hartley, 2003), ou encore d'habiletés techniques précises, par exemple la communication orale ou l'intégration des TIC (Hixon & So, 2009). Une telle utilisation pourrait réduire les inconvénients des stages, qui se déroulent parfois dans des milieux qui n'adoptent pas l'approche prônée en formation, ou qui ne permettent pas aux apprenants d'être exposés à une diversité de situations (Hixon & So, 2009; Wang & Hartley, 2003).

Or, plusieurs recherches concluent qu'une telle utilisation de la vidéo présente des limites. Celle-ci permettrait d'atteindre des résultats plus intéressants et un meilleur engagement dans le processus d'apprentissage lorsque les apprenants doivent non seulement visionner les exemples, mais analyser la situation présentée (Gaudin & Chaliès, 2015). C'est pourquoi la troisième visée d'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement, et certainement la plus répandue, est celle du développement de la compétence réflexive, c'est-à-dire la capacité à réfléchir à sa pratique (et à celle de ses pairs), telle qu'elle est déployée en situation réelle (Hixon & So, 2009; Wang & Hartley, 2003), en dehors de l'action. Pour ce faire, les apprenants sont invités à visionner et à commenter, oralement ou par écrit, leur pratique et/ou celle de leurs pairs. Cette réflexion peut être plus ou moins structurée, selon que la tâche est réalisée individuellement ou en interaction avec un formateur. Par opposition à une analyse basée sur le souvenir ou sur le récit d'un pair, l'utilisation de la vidéo permet d'analyser la même situation à plusieurs reprises, avec des perspectives différentes (Brunvand, 2010).

Cependant, en dépit de leur grande qualité, les recensions existantes présentent un certain nombre de limites, surtout si l'on veut comprendre le développement de la réflexivité chez les enseignants en formation initiale et continue. Bien que plusieurs de ces recensions (Brouwer, 2011; Hixon & So, 2009; Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010; Marsh & Mitchell, 2014; Tripp & Rich, 2012; Wang & Hartley, 2003) abordent la réflexivité comme retombée potentielle, aucune n'en fait son objet central d'analyse. Tripp et Rich (2012) concluent d'ailleurs leur recension sur la proposition d'une analyse plus approfondie de la réflexivité provoquée par l'utilisation de la vidéo comme une piste de recherche pertinente. Notamment, ces auteurs soulignent l'intérêt d'étudier plus précisément comment les différentes tâches réflexives sont combinées entre

elles (incluant l'aspect individuel et collectif), comment concilier le souhait des participants de sélectionner l'objet de réflexion tout en bénéficiant des apports d'une démarche structurée et enfin comment mesurer les retombées de tels dispositifs du point de vue de la réflexivité. Considérant l'utilisation généralisée de la vidéo en formation initiale à l'enseignement en vue de développer la compétence réflexive, il paraît donc pertinent de s'attarder à la manière de l'utiliser pour y parvenir sur la base d'une analyse de la littérature existant sur le sujet. Cette recension des écrits vise à décrire l'état des connaissances actuelles relatives à l'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement (initiale et continue) pour le développement de la compétence réflexive des enseignants. Ceci exige de définir ce que nous entendons par «pratique réflexive».

Cadre théorique

En dépit de son importance dans le contexte de la formation initiale, il n'y a pas de consensus relatif à la définition du concept de réflexivité, même si plusieurs auteurs ont tenté d'en cerner les contours théoriques (Calderhead, 1989; D'Cruz, Gillingham & Melendez, 2007; Grimmitt, 1988; Loughran, 2002; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Rogers, 2001).

C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, nous référons à ce concept en nous appuyant sur la perspective pragmatique développée par Dewey. Selon Dewey (1910), la réflexivité peut être définie comme «la considération active, persistante et attentive de toute croyance ou de toute forme supposée de connaissance à la lumière des motifs qui la soutiennent et des conclusions ultérieures auxquelles cette croyance ou cette connaissance conduit» (p. 9, notre traduction). Plusieurs auteurs ont cherché à interpréter cette définition, notamment afin de la rendre plus opérationnelle. À la suite de Rodgers (2002), nous proposons de résumer les propositions de Dewey concernant ce mode de pensée sous la forme de quatre caractéristiques. D'abord, la réflexivité est un processus de création de sens par lequel un apprenant peut passer d'une expérience à l'autre avec une compréhension plus approfondie des liens entre ces expériences entre elles, et entre ces expériences et certaines idées ou concepts. C'est la création de tels liens entre les différentes expériences vécues qui constitueraient une forme d'apprentissage et, ultimement, de développement. Ensuite, la réflexivité est un mode de pensée systématique, s'apparentant à la démarche scientifique (*inquiry*), par opposition à d'autres modes de pensée moins structurés ou intentionnels comme la créativité, la croyance ou encore le «flux de la conscience» (Dewey, 1910). Dans une telle démarche, à la suite d'une «présence à l'expérience» suscitant un inconfort ou un doute, l'apprenant réflexif décrirait et analyserait cette expérience pour ensuite expérimenter des actions conséquentes avec l'analyse, le cycle pouvant se répéter tant que l'équilibre n'est pas atteint. Cette perspective postule également que la réflexivité se produit, par définition, par l'interaction avec autrui. Enfin, la

quatrième caractéristique de la réflexivité qui ressort des travaux de Dewey, selon l'analyse de Rodgers (2002) à laquelle nous adhérons, postule que la pratique réflexive nécessite une posture ouverte, qui accorde de l'importance au développement de soi-même et d'autrui, à la fois d'un point de vue professionnel et personnel, et qui en prend la responsabilité.

Ces caractéristiques fondamentales, bien qu'éclairantes, ne permettent pas de décrire plus finement la nature de la réflexivité, notamment de manière à en apprécier le contenu ou la profondeur. C'est pourquoi plusieurs auteurs ont cherché à spécifier des niveaux réflexifs. Parmi ceux-ci, nous avons retenu la typologie de Jay et Johnson (2002). Ces auteurs proposent, en s'appuyant sur le travail de Dewey ainsi que de Schön (1983), de distinguer essentiellement trois formes de réflexivité: descriptive, comparative et critique.

Réflexivité descriptive. Ce processus renvoie au phénomène par lequel un praticien centre son attention sur une situation spécifique et la problématise. Cette problématisation peut être précise et explicite, mais peut aussi demeurer vague et implicite. L'enseignant peut alors ressentir un inconfort ou une insatisfaction, sans nécessairement être capable de la verbaliser. À ce niveau, la personne est en mesure de décrire la situation, d'identifier ses émotions face à celle-ci et de déterminer si celle-ci est satisfaisante pour elle ou non, notamment face aux buts qu'elle s'était fixée. Selon plusieurs auteurs, ce type de réflexivité est limité dans sa capacité à générer un changement, notamment parce que le seul fait de reconnaître une situation problématique n'empêche pas le praticien de demeurer dans son patron d'action habituel (Argyris & Schön, 1974).

Réflexivité comparative. Selon Jay et Johnson (2002), ce second type de réflexivité va plus loin que la seule description. Il consiste à examiner le problème ou la situation sous différents angles ou perspectives, par exemple le point de vue d'un autre acteur (l'élève, un autre enseignant ou un parent), des savoirs théoriques ou issus de la recherche ou encore d'autres possibilités d'action permettant d'atteindre autrement son but. Ce type de réflexivité permettrait de dépasser les limites de notre manière spontanée d'appréhension des situations et d'en acquérir une compréhension plus en profondeur.

Réflexivité critique. Selon Jay et Johnson (2002), ce type de réflexivité est celle par laquelle le praticien retourne au problème lui-même et tente d'en analyser les principes, conceptions éducatives ou valeurs sous-jacentes. La réflexion s'éloigne alors de la situation au sens strict du terme; on peut même aller jusqu'à analyser la situation en termes d'enjeux sociaux, historiques, politiques ou moraux plus larges tels par exemple, la place de l'autorité ou encore l'égalité des chances dans le système scolaire.

Questions de recherche

À la lumière des recensions existantes et du modèle théorique de la réflexivité retenu, cet article vise à décrire l'état de la littérature relative à l'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement en vue de développer la compétence réflexive. Il vise à répondre aux questions suivantes:

1. Comment la vidéo est-elle utilisée en formation à l'enseignement pour développer la compétence réflexive? (contexte de formation, acteurs, tâche d'apprentissage et guidance)
2. Quel est le niveau de réflexivité atteint par les participants et comment l'atteinte de ce niveau se manifeste-t-il?
3. Ce niveau varie-t-il selon la nature de la tâche demandée et le ou les acteurs apparaissant sur la vidéo?

Méthodologie

En vue de répondre à ces questions de recherche, nous avons réalisé une revue de littérature sous la forme d'une synthèse empirique narrative (EPPI-Center, 2010), c'est-à-dire qui présente les résultats de recherche empiriques sur un thème donné sous la forme d'une description ou de tableaux.

Définition du corpus de données pertinentes à l'étude. La recherche dans les bases de données s'est concentrée entre 2004-2015 (février) afin de tenir compte des dernières avancées technologiques relatives à l'utilisation de la vidéo. Seuls les articles publiés dans des revues avec révision par les pairs ont été pris en compte dans les deux bases de données principales en sciences de l'éducation soit *ERIC* et *Éducation source*. Les opérateurs descriptifs (DE) des deux thésaurus ont été utilisés de manière à décrire l'objet de recherche soit les grappes (ou thèmes) *teacher education*, *video* et *reflection*. Afin de nous assurer d'avoir le plus d'articles pertinents, nous avons élargi la recherche en incluant les descripteurs dans le titre (TI), *keywords* de l'auteur (KW) et à leur présence dans le *subject* (SU). Le tableau 1 illustre les combinaisons des opérateurs descriptifs de nos trois thèmes de recherche dans chacune des bases de données.

Tableau 1: Sommaire des résultats de la recherche documentaire

Bases de données	Grappes (termes réunis par l'opérateur booléen AND)	Descripteurs (réunis par l'opérateur booléen OR)	Nombre d'articles
<i>Éducation Source</i>	Réflexivité	“Critical thinking” (DE, KW); Refle* (DE, KW, TI)	280
	Formation à l'enseignement	“Student teachers*” (DE, KW); Teach* (DE, KW)	
	Vidéo	“Digital video” (DE, KW); “Interactive video*” (DE, KW); Video* (DE, KW, TI); Editing (DE, KW); Educational Technology (DE)	
<i>ERIC</i>	Réflexivité	Reflection (DE, KW); “Critical thinking” (DE, KW); “Reflective Teaching” (DE, KW); Critical Viewing (DE, KW); Refle* (TI)	210
	Formation à l'enseignement	Teach* (SU, KW)	
	Vidéo	Video* (DE, KW, TI); Interactive Video (DE) Audiovisual Aids (DE) Audiovisual (KW); Audiovisual Instruction (DE); Instructional films (DE); Film* (KW)	
Nombre d'articles			490

Réduction du corpus de données. Des 490 résultats de départ, 47 articles ont été retirés puisqu'ils étaient dans les deux bases de données, ramenant le nombre à 443. Ensuite, des articles ont été exclus puisqu'ils ne permettaient pas de répondre aux questions de recherche. La première étape d'exclusion d'un article se produisait à la lecture du *résumé*. Certains articles ont demandé une analyse plus approfondie avant de pouvoir prendre une décision. Des 443 articles du départ, 423 ont été retirés pour les raisons indiquées au tableau 2. Les deux principaux motifs d'exclusion étaient: la technologie décrite dans l'article n'était pas la vidéo ou encore l'article ne comportait pas de données empiriques. Après cette première réduction, une seconde réduction a été réalisée par une lecture plus en profondeur des articles, de manière à ne retenir que les articles qui portaient (du moins en partie) sur le niveau de réflexivité atteint par les participants. Au final, 20 articles ont été retenus.

Codage des articles retenus. Les 20 articles ont été lus par un membre de l'équipe de recherche, qui leur a attribué un ou plusieurs codes. En vue de répondre à la question concernant l'utilisation de la vidéo (question 1), les codes utilisés portaient sur: 1) le stade dans la carrière des apprenants (en formation ou en exercice); 2) l'acteur présent sur la vidéo (apprenant lui-même, apprenant ou un pair; personne inconnue ou encore des élèves); 3) la tâche réflexive proposée, ainsi que 4) pour les tâches réflexives de discussion, le ou les acteurs impliqués (formateur ou pairs). Concernant la tâche réflexive, nous avons retenu la typologie élaborée par Tripp et Rich (2012) dans leur recension

d'écrits portant sur l'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement. Cette typologie comporte quatre tâches réflexives distinctes: coder une vidéo à partir d'une grille, rédiger une réflexion, réaliser un montage ou encore participer à une discussion ou une rencontre de groupe. Par ailleurs, précisons que plus d'un code pouvait être attribué à un même article, puisque certains dispositifs combinent plus d'une tâche. En vue de répondre à la question relative au niveau de réflexivité atteint par les participants, les résultats de chaque article ont été codés à partir du cadre théorique de Jay et Johnson (2002), à savoir un niveau descriptif, comparatif ou critique. Le codage du niveau réflexif ainsi réalisé a été soumis à un deuxième membre de l'équipe pour réaliser un accord interjuge progressif par négociation de sens (Miles & Huberman, 2003). Enfin, en vue de répondre à la question relative aux liens entre l'utilisation de la vidéo et le niveau de réflexivité atteint, des rapports de cooccurrence entre les différents codes décrivant l'utilisation de la vidéo et le niveau de réflexivité ont été produits.

Résultats

L'utilisation de la vidéo en formation à l'enseignement pour développer la compétence réflexive

La grande majorité des articles retenus (80%) abordent l'utilisation de la vidéo en formation initiale à l'enseignement plutôt qu'en formation continue (enseignants en exercice). Si la vidéo est utilisée en formation continue pour le développement de la pratique réflexive, c'est peu documenté dans le corpus scientifique actuel. Par ailleurs, nous souhaitons savoir sur quel acteur les participants portent leur regard pendant leur analyse réflexive. L'analyse des articles permet d'observer que 50% des unités codées relatives à l'acteur observé concernent l'observation de soi. L'observation est parfois orientée sur d'autres enseignants, mais dans une moindre mesure (22%). Neuf articles font mention d'une analyse centrée sur les élèves (28%).

En ce qui a trait aux tâches réflexives, en nous basant sur la typologie proposée par Tripp et Rich (2012), le tableau 2 indique que ce sont les tâches de discussion (38,9%) ainsi que les réflexions écrites (41,7%) qui sont le plus souvent proposées aux apprenants. Deux des dispositifs proposés ont comporté une tâche de codage à partir d'une grille. Aucune tâche de montage vidéo n'a été proposée aux enseignants en exercice alors que ces tâches sont parfois proposées aux enseignants en formation initiale (5 unités).

Tableau 2: Tâche réflexive proposée aux participants selon leur avancement dans la carrière

Occurrence et pondération des tâches réflexives dans l'ensemble des unités				
	Formation initiale (nbr unités)	En exercice (nbr unités)	Total (unités)	% des unités
Codage	1	1	2	5,6
Discussion	10	4	14	38,9
Réflexion écrite	12	3	15	41,7
Montage	5	0	5	13,9
Total	28	8	36	100

En vue de mieux comprendre l'utilisation de la vidéo pour la formation des enseignants, il importe de mettre en lumière la manière dont sont encadrées ces différentes tâches réflexives.

Tâche réflexive sous forme de discussion. Les contextes de discussion proposés aux apprenants avec la vidéo sont variables. La discussion peut être conduite autant lors d'un entretien individuel avec un formateur (Sewall, 2009; Vesterinen, Toom & Krokfors, 2014) ou un pair/mentor (Calandra, Brantley-Dias & Dias, 2006), ce qui semble être légèrement plus fréquent (9 articles sur 14), ou encore en contexte de groupe (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008; Cherrington & Loveridge, 2014) (5 articles sur un total de 14).

La collaboration inhérente à la tâche de discussion engendre des défis de communication et d'interaction que l'on ne retrouve pas dans les tâches réflexives individuelles. Une avenue pour gérer ces enjeux est la mise en œuvre d'un questionnement ou d'un guidage (*prompts*) par le formateur (Borko et al., 2008; Calandra et al., 2006; Cherrington & Loveridge, 2014; Vesterinen et al., 2014). Si la plupart du temps les discussions sont guidées par un questionnement, il arrive, à l'inverse, que l'on vise davantage à développer l'autonomie du participant (Tan, Tan & Wettasinghe, 2011). Pour faciliter les interactions entre membres d'un même groupe, certains soulignent l'importance de mettre en place une structure et des normes de coopération qui bonifient la qualité des réflexions des participants (Borko et al., 2008; Harford, MacRuairc & McCartan, 2010).

Tâche réflexive écrite. Plusieurs types de tâches réflexives écrites sont proposés, par exemple le fait de répondre à un questionnaire (Scott, Kucan, Correnti & Miller, 2013), la rédaction d'un journal réflexif (Cherrington & Loveridge, 2014; Yesilbursa, 2011) ou une annotation dans un programme d'analyse vidéo (Deaton, 2012). Notre analyse montre que les tâches de réflexion écrite (tout comme les tâches de codage et de montage) sont essentiellement réalisées de manière individuelle, et ce autant en formation initiale qu'en exercice (respectivement 61,1 et 75% des unités). On dénote une exception, à savoir le dispositif décrit dans l'étude de Bayat (2010), où les participants établissent un dialogue hebdomadaire avec le formateur en ligne.

Le niveau de guidage fourni par le formateur ou la formatrice est un aspect abordé dans plusieurs articles. On retrouve, dans certains dispositifs, un niveau relativement faible de guidage. Par exemple, Pena et De Leon (2011) affirment que la grande variété de thèmes ayant émergé des réflexions des participants est due en partie à la nature ouverte des questions de réflexion. Dans l'étude de Bayat (2010), des questions sont suggérées aux enseignants pour les guider dans leur écriture, mais ceux-ci sont libres de les utiliser ou non. D'autres dispositifs comportent un niveau de guidage légèrement plus élevé, par des questions qui orientent l'analyse du participant, tout en demeurant génériques. Par exemple dans l'étude de Calandra, Brantley-Dias, Lee et Fox (2009), on demande au participant de décrire un incident en détail, les émotions ressenties ainsi que l'évènement de la perspective de différents acteurs. Dans certaines études, on dénote un niveau plus élevé de guidage par les formateurs, par lequel les participants sont invités à centrer leurs réflexions autour d'un objet spécifique, par exemple l'analyse du point de vue des objectifs d'apprentissages planifiés (Chung & van Es, 2014), la compréhension des problèmes mathématiques par les élèves (Stockero, 2008), la gestion de classe (Bayat, 2010), les principes d'instruction efficaces (Osipova, Prichard, Boardman, Kiely & Carroll, 2011) ou encore l'équité de traitement entre les élèves (Nelson, 2008).

Montage. Tout comme les autres tâches réflexives, le montage peut prendre différentes formes. Dans l'étude de Scott et al. (2013), le participant produit sa réflexion à l'oral et la superpose sur son montage. Autrement, le montage apparaît plus souvent comme une tâche réflexive complémentaire à une autre, par exemple pour illustrer une réflexion écrite comme dans l'étude de Calandra, Gurvitch et Lund (2008). Dans l'étude de Guo (2010), le montage constitue un artefact sur lequel se base la discussion entre le formateur et le futur enseignant.

Codage. Deux articles mentionnent avoir proposé une tâche de codage de la vidéo aux apprenants. Dans l'étude d'Osipova et al. (2011) les participants évaluent leur mise en œuvre des principes de l'enseignement intensif. Dans l'article de Bayat (2010), le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta & Hamre, 2009) dirige l'analyse réflexive sur différentes dimensions de l'interaction enseignant-élève tels le soutien émotionnel, le soutien à l'apprentissage ainsi que la gestion de classe.

Le niveau de réflexivité atteint par les participants

La réflexivité de niveau descriptif. Six des vingt articles recensés ont été catégorisés de niveau descriptif. Dans deux des études recensées, les auteurs concluent que, en dépit du dispositif de vidéoformation mis en place, les propos des participants demeurent relativement généraux et descriptifs (Deaton, 2012; Pena & De Leon, 2011). Par contre, tout en demeurant à un niveau descriptif, d'autres études indiquent qu'à la suite du visionnement de la vidéo, le propos des participants sur la séance filmée était plus précis (Chung & van Es, 2014; Guo, 2010) ou que les discussions étaient davantage centrées sur l'apprentissage, plus appro-

fondies et analytiques (Borko et al., 2008). En ce qui a trait aux propos des participants, ceux-ci seraient essentiellement centrés sur les actions de l'enseignant et l'engagement général de la classe plutôt que sur l'apprentissage (Chung & van Es, 2014). Ils s'attarderaient essentiellement à décrire ce qui a bien fonctionné ou non dans la séance filmée (Osipova et al., 2011). Par contre, l'étude de Pena et De Leon (2011) permet de voir un changement dans le contenu des commentaires réflexifs avant et après le visionnement. Ces commentaires d'abord descriptifs, étaient de plus en plus orientés sur l'apprentissage des élèves. De manière similaire, Borko et al. (2008) ont observé, entre le début et la fin de leur dispositif, une transition du contenu des discussions, qui se sont davantage penchées sur le raisonnement mathématique des élèves.

La réflexivité de niveau comparatif. Trois articles parmi les vingt recensés indiquent que les participants ont atteint un niveau de réflexivité comparatif. Ainsi, Calandra et al. (2008) indiquent que les participants ont été en mesure d'expliquer ce qui se passait sur la vidéo en s'appuyant sur des éléments du contexte ainsi que sur des principes et des éléments théoriques. Certains participants ont été à même d'établir des liens entre la vidéo et leurs expériences antérieures, puis de se projeter dans une pratique future (Yesilbursa, 2011). Enfin, Scott et al. (2013) indiquent que la majorité des commentaires écrits des stagiaires ne sont pas uniquement descriptifs, mais comportent soit une analyse, soit des pistes d'action alternatives.

La réflexivité de niveau critique. 11 des 20 articles témoignent d'un niveau de réflexivité critique. Tous ces articles indiquent que les participants ont été en mesure, à l'aide de la vidéo, d'expliciter leurs conceptions et leurs croyances (Bayat, 2010) ou encore les principes sous-jacents à leur enseignement (Calandra et al., 2009). D'autres évoquent des dimensions encore plus larges (Harford et al., 2010) telles des perspectives éthiques, morales ou politiques (Calandra et al., 2009; Cherrington & Loveridge, 2014). Certains articles abordent un enjeu précis, par exemple l'équité de traitement envers les élèves ayant des besoins particuliers (Nelson, 2008). Plusieurs auteurs indiquent que ce n'est pas l'ensemble des participants qui atteignent le niveau critique (Deaton, 2012; Osipova et al., 2011). Aussi, ce niveau est atteint «ponctuellement» (*at times*) (Calandra et al., 2009; Nelson, 2008) ou à l'occasion (Calandra et al., 2006), ou pour certains aspects uniquement (Nelson, 2008).

Les liens entre l'utilisation de la vidéo et le niveau de réflexivité atteint par les participants

La dernière question à laquelle cet article vise à répondre concerne le lien entre la nature de la tâche réflexive proposée aux apprenants, le ou les acteurs apparaissant sur la vidéo et le niveau réflexif atteint par les participants. Le tableau 3 permet de constater qu'il ne semble pas y avoir de relation entre ces dimensions, la proportion des études dans lesquelles les participants atteignent chacun des trois niveaux étant relativement similaire, et ce peu importe que le regard soit porté sur autrui, soi-même ou les élèves.

Tableau 3: Cooccurrences entre les catégories «acteur apparaissant sur la vidéo» et «niveau de réflexivité atteint par les participants»

Niveau de réflexivité	Acteur apparaissant sur la vidéo Nombre d'unités (%)			Total
	Regard sur autrui	Regard sur soi	Regard sur les élèves	
Descriptif	2 (22.2)	5 (55.6)	2 (22.2)	9 (100)
Comparatif	1 (16.7)	3 (50.0)	2 (33.3)	6 (100)
Critique	4 (23.5)	8 (47.1)	5 (29.4)	17 (100)
Total	7 (22.0)	16 (50.0)	9 (28.0)	32 (100)

De manière similaire, le tableau 4 relatif au niveau atteint et à la tâche demandée ne semble pas indiquer de lien important entre la tâche réflexive demandée et le niveau de réflexivité atteint. Il est à noter que la discussion, si elle occupe une partie relativement importante des articles ayant atteint un niveau descriptif ou critique (entre 42,9 et 44,4%), est peu présente dans les articles rapportant un niveau comparatif (uniquement 16,7% des articles).

Tableau 4: Cooccurrences et pondération des unités entre les catégories «niveau de réflexivité atteint par les participants» et «tâche réflexive proposée»

Niveau de réflexivité atteint	Tâche réflexive Nombre d'unités (%)				Total
	Codage	Tâche écrite	Montage	Discussion	
Descriptif	1 (11.1)	3 (33.3)	1 (11.1)	4 (44.4)	9 (99.9)
Comparatif	0 (0.0)	3 (50.0)	2 (33.3)	1 (16.7)	6 (100)
Critique	1 (4.8)	9 (42.9)	2 (9.5)	9 (42.9)	21 (100.1)
Total	2 (5.6)	15 (41.6)	5 (13.9)	14 (38.9)	36 (100)

Globalement, le rôle spécifique joué par la vidéo n'est pas toujours évident. Dans l'article de Stockero (2008), il n'y a pas de différence significative dans le niveau de réflexivité atteint entre un groupe expérimental avec vidéo et un groupe contrôle: les participants atteignent tous un niveau critique. Cela pourrait indiquer que c'est plutôt l'ensemble du dispositif (rôle du formateur, nature des *prompts* ou de l'étayage) et non seulement l'usage de la vidéo qui oriente le niveau réflexif atteint.

Discussion et conclusion

Synthèse des résultats. On constate à l'issue de cette analyse que, lorsque les formateurs souhaitent développer la compétence réflexive des enseignants, la vidéo est utilisée de manière variable, à la fois en formation initiale et en formation continue. Le plus souvent, les participants se regardent eux-mêmes et discutent avec d'autres (formateur ou pairs) ou encore produisent une réflexion écrite à la suite de ce visionnement. Les discussions peuvent être plus ou moins guidées par les formateurs. Dans le cas de la réflexion écrite, généralement en contexte de formation à l'enseignement, cette tâche est réalisée le plus souvent individuellement. Les autres tâches (codage et montage) sont parfois utilisées, mais dans une moindre mesure et en combinaison avec une discussion ou une réflexion écrite. Ces tâches sont parfois répétées ou étendues dans le temps. Dans un nombre important d'articles recensés (11 sur 20), au moins une partie des participants atteint un niveau de réflexion critique. Cependant, dans plusieurs études, ce ne sont pas tous les participants qui atteignent ce niveau (par exemple celles de Deaton, 2012 ou de Pena & De Leon, 2011). On peut penser que l'ensemble du dispositif (rôle du formateur, type de *prompts*, etc.) a un impact plus grand que la seule utilisation de la vidéo sur le niveau de réflexivité atteint. L'utilisation de la vidéo pourrait cependant contribuer à ce que les propos réflexifs des participants soient davantage appuyés et précis, comme le constate par exemple Stockero (2008). Par ailleurs, la personne observée ou la tâche réflexive demandée ne semblent pas avoir un lien évident avec le niveau réflexif atteint par les participants. Ce constat formulé à l'issue de la démarche de recension pourrait contribuer à l'idée selon laquelle, au-delà de la vidéo elle-même, c'est en particulier l'interaction avec les pairs et le formateur qui aurait une incidence sur le niveau réflexif déployé, tel que l'évoquent Marsch et Mitchell (2014), sans toutefois pouvoir être affirmé sans équivoque.

Apports et limites de la recension réalisée et pistes de recherche futures.

Cette analyse contribue à enrichir les connaissances relatives à l'utilisation de la vidéo pour le développement de la réflexivité chez les enseignants, mais présente également un certain nombre de limites qui pointent vers des pistes de recherche futures. D'abord, il est probable que tout dispositif de formation, qu'il intègre ou non la vidéo, peut contribuer au développement de la compétence réflexive. Les devis de la plupart des recherches examinées ne permettent pas de discriminer spécifiquement l'effet de la vidéo sur le niveau de réflexivité atteint. Le lien précis entre l'utilisation de la vidéo et le niveau de réflexivité atteint pourrait continuer à être exploré par de futures recherches. Néanmoins, cette recension semble confirmer celle de Wang et Hartley (2003), selon laquelle l'analyse réflexive par la vidéo pourrait contribuer à faire évoluer les croyances des enseignants. Sans faire la démonstration que les dispositifs étudiés transforment effectivement les croyances, notre analyse indique que les apprenants sont susceptibles de mettre en place une réflexivité critique. Une telle explicitation, sans suffire à changer les

pratiques, constitue une étape incontournable du développement professionnel. Il pourrait être intéressant de réaliser des études longitudinales, ce qui permettrait d'apprécier en quoi la mise en œuvre d'une réflexivité de niveau critique peut éventuellement se traduire (ou non) par des changements de pratique et voir comment ces changements s'observent dans la pratique et perdurent dans le temps.

Par ailleurs, à l'exception de la recension de Brouwer (2011), peu de recensions ayant porté sur l'utilisation de la vidéo pour la formation à l'enseignement ont abordé systématiquement le processus d'apprentissage des apprenants. Même si d'autres dimensions de l'apprentissage pourraient encore être explorées, l'analyse du niveau de réflexivité atteint par les participants à l'aide de la vidéo contribue à éclairer cette question, en montrant que différents processus sont à l'œuvre, allant de la description de ce qui est observé et l'identification de pistes alternatives à une analyse des conceptions ou valeurs sous-jacentes, en passant par une analyse sous des perspectives différentes. Néanmoins, il pourrait être pertinent de poursuivre la réflexion par des études visant à décrire spécifiquement le processus d'apprentissage à l'œuvre chez les participants lorsqu'ils réalisent des tâches réflexives à l'aide de la vidéo.

Concernant la place de l'interaction, notre analyse indique que la discussion y occupe une place importante, sans qu'elle soit souvent l'objet d'analyse des différentes recherches, à l'instar de Tripp et Rich (2012). De plus, une part importante des tâches de réflexion est écrite, surtout en formation initiale à l'enseignement, et ce même si ces tâches sont moins appréciées des apprenants selon certaines études rapportées. On peut penser que l'accessibilité aisée à des traces écrites pour en faire l'analyse dans une visée de recherche contribue à la présence importante de ces tâches dans le corpus. Il serait intéressant, d'étudier davantage ce qui se passe lors des autres tâches, notamment lors des discussions.

Concernant le rôle du formateur, un certain nombre d'études recensées (Borko et al., 2008; Calandra et al., 2006; Cherrington & Loveridge, 2014; Vesterinen et al., 2014) vont dans le sens des constats de Brouwer (2011) et Brian, Marsh et Mitchell (2014), selon qui le guidage, la rétroaction et l'étayage fourni par celui-ci contribuent au développement de la compétence réflexive des participants. D'autres études mettent quant à elles davantage l'accent sur l'autonomie et le contrôle exercé par les participants sur la tâche réflexive et le choix des vidéos. Le rôle spécifique joué par le formateur et son influence sur le niveau de réflexivité mis en œuvre constitue une dimension qu'il semble pertinent de continuer à documenter.

Concernant le cadre théorique retenu (Jay & Johnson, 2002), celui-ci, bien que relativement simple, s'est avéré pertinent et fécond. Ce cadre a permis de comparer des résultats de recherche de nature différente. La limite de ce cadre est qu'il laisse à penser que les trois niveaux de réflexivité constituent une trajectoire développementale, la réflexivité de niveau descriptif constituant un niveau inférieur et la réflexivité de niveau critique, un niveau plus avancé. Or, dans

une perspective de développement professionnel, ces trois niveaux apportent un éclairage différent. En début de formation, on peut penser qu'il est normal que la réflexivité se manifeste davantage à un niveau descriptif, alors que des habiletés de base sont plus ou moins maîtrisées. Le fait de vouloir amener à tout prix les participants à un niveau critique alors que leurs préoccupations sont davantage d'ordre technique pourrait contribuer à faire en sorte que certains d'entre eux rejettent l'opportunité d'apprentissage. Il serait intéressant de voir comment, sur un parcours de formation à moyen terme, ces trois niveaux s'articulent entre eux et évoluent dans le temps en fonction de l'expérience.

La présente revue de littérature permet toutefois de comprendre qu'il persiste des avenues à explorer pour mieux comprendre les retombées des dispositifs de formation qui intègrent la vidéo, principalement du point de vue du développement de la pratique réflexive. Plus largement, l'analyse de l'activité des apprenants et des formateurs impliqués dans des dispositifs de formation visant le développement de la compétence réflexive à l'aide de la vidéo, du point de vue des acteurs, par exemple dans une perspective enactive (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008) ou encore historico-culturelle (Cartaut & Bertone, 2009), constitue une avenue qui nous paraît pertinente. Des recherches réalisées dans une telle perspective pourraient permettre à la fois de documenter plus finement l'apprentissage des apprenants, l'interaction entre eux et les formateurs, de même que dépasser les limites du cadre théorique sur la réflexivité ici utilisé, notamment en ce qui a trait à la conception linéaire ou par paliers des niveaux réflexifs, pour adopter une perspective davantage développementale du développement professionnel (Webster-Wright, 2009).

Remerciements

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Bibliographie

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bayat, M. (2010). Use of dialogue journals and video-recording in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, (2), 159–172.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching & Teacher Education*, 24, (2), 417–436.
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403–417.
- Brouwer, N. (2011). Imaging teacher learning. A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional development. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 2–12). Nouvelle-Orléans: AERA.
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 10, (2), 247–256.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L. & Dias, M. (2006). Using digital video for professional development in urban schools: A preservice teacher's experience with reflection. *Journal*

- Of Computing In Teacher Education*, 22, (4), 137–145.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K. & Fox, D. L. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, (1), 73–94.
- Calandra, B., Gurvitch, R. & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology & Teacher Education*, 16, (2), 137–153.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, (1), 43–51.
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1086–1094.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
- Chung, H. & van Es, E. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers & Teaching*, 20, (2), 113–135.
- D'Cruz, H., Gillingham, P. & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73–90.
- Deaton, C. (2012). Examining the use of a reflection framework to guide teachers' video analysis of their science teaching practice. *Electronic Journal of Science Education*, 16, (2), 1–21.
- Dewey, J. (1910). *How We Think* (1997th ed.). N. Chelmsford: Courier Dover Publications.
- EPPI-Center. (2010). *Evidence for policy and practice EPPI-Centre methods for conducting systematic reviews*. London: University of London.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2010). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, (1), 45–63.
- Fuller, F. F. & Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *American Educational Research Association*, 43, (4), 469–528.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Grimmett, P. P. (1988). The Nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Éd.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 5–15). New York: Teachers College Press.
- Guo, R. X. (2010). Video ethnography in teacher preparation. *International Journal of Learning*, 17, (7), 297–312.
- Harford, J., MacRuairc, G. & McCartan, D. (2010). 'Lights, camera, reflection': Using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14, (1), 57–68.
- Hixon, E. & So, H. (2009). Technology's role in field experiences for preservice teacher training technology – Enhanced and virtual field experiences. *Educational Technology and Society*, 12, 294–304.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, (1), 73–85.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5, (1), 58–78.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, (1), 33–43.
- Mann, K., Gordon, J. & Macleod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14, (4), 595–621.

- Marsh, B. & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18, (3), 403–417.
- Marsh, B., Mitchell, N. & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54, (3), 742–748.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2013). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Nelson, T. H. (2008). Making the hidden explicit: Learning about equity in K-8 preservice science education. *Journal of Science Teacher Education*, 19, (3), 235–254.
- Osipova, A., Prichard, B., Boardman, A. G., Kiely, M. T. & Carroll, P. E. (2011). Refocusing the lens: Enhancing elementary special education reading instruction through video self-reflection. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, (3), 158–171.
- Pena, C. & De Leon, L. (2011). The use of digital video to foster reflective practice in teacher education. *International Journal of Instructional Media*, 38, (2), 125–133.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, (2), 109–119.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, (4), 842–867.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: a concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26, (1), 37–57.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, S., Kucan, L., Correnti, R. & Miller, L. A. (2013). Using video records to mediate teaching interns' critical reflection. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21, (1), 119–145.
- Sewall, M. (2009). Transforming supervision: using video elicitation to support preservice teacher-directed reflective conversations. *Issues in Teacher Education*, 18, (2), 11–30.
- Stockero, S. L. (2008). Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, (5), 373–394.
- Tan, A.-L., Tan, S.-C., & 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.
- Tripp, T. R. & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, (5), 728–739.
- Van Es, E. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice : Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology & Teacher Education*, 10, (4), 571–596.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15, (5), 618–633.
- Wang, J. & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11, (1), 105–138.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through: Understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, (2), 702–739.
- Yesilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, (3), 104–116.

Mots-clés: Formation à l'enseignement, réflexivité, vidéo, recension d'écrits

Der Einsatz von Video zur Entwicklung der reflexiven Kompetenz bei Lehrpersonen: Ein Literaturüberblick

Zusammenfassung

Die Verwendung von Videoaufnahmen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Grund- und Weiterbildung) um insbesondere die Selbstreflexionskompetenz zu entwickeln, ruft grosses Interesse hervor. Dieser Artikel präsentiert den momentanen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesem Thema. Es geht um die Verwendung von Filmaufnahmen (Ausbildungskontext, Hinzug von Darstellenden und selbstreflexive Aufgaben), um eine Selbstreflexionskompetenz und die mögliche Verbindung zwischen dem aktuellen Stand und Bildungsmaßnahmen zu erreichen. Es wurde eine Rezension des Literaturtyps «empirische narrative Synthese» realisiert. Zwanzig Artikel, welche mit einem Peer-Review Verfahren zwischen 2004 und 2015 (Februar) veröffentlicht wurden, wurden analysiert und insbesondere das Reflexionsniveau gemäss der Typologie von Jay und Johnson (2002) charakterisiert. Die Resultate zeigten, dass bei mehr als der Hälfte der verzeichneten Artikel die Teilnehmenden ein kritisches Reflexionsniveau aufwiesen.

Schlagnote: Lehrerausbildung, Reflexivität, reflexive Praxis, Video, Literaturüberblick

Utilizzo di supporti video per lo sviluppo delle competenze riflessive nei docenti: un'analisi della letteratura

Riassunto

Alla luce dell'interesse per l'uso dei supporti video nella formazione dei docenti (sia iniziale che continua), e in particolare per lo sviluppo delle competenze riflessive, questa analisi presenta lo stato dell'arte sull'argomento. L'articolo si propone di descrivere l'uso di video per la formazione dei docenti (contesto educativo, attore che appare nel video, ed esercizi di riflessione proposti ai tirocinanti), il livello di pensiero riflessivo raggiunto dai partecipanti, così come il possibile rapporto tra questo livello e alcune caratteristiche di tali dispositivi di formazione. È stata pertanto prodotta un'analisi della letteratura esistente, in forma di «sintesi narrativa empirica». Sono stati recensiti venti articoli pubblicati con peer-review tra il 2004 e il 2015 (febbraio), in particolare per definire il livello di pensiero riflessivo raggiunto secondo i parametri indicati da Jay e Johnson (2002). I risultati indicano che in più della metà degli articoli esaminati i partecipanti hanno raggiunto un livello critico di riflessività.

Parole chiave: Formazione dei docenti, riflessività, video, letteratura esistente

Using Video to Develop Teachers' Reflection: A Literature Review

Summary

In light of the interest raised by the use of video in teacher training (preservice or inservice), notably for developing teachers' reflective practice, this article presents the state of scientific knowledge on this topic. It aims to describe the use of video for teacher education (educational context, actor appearing in the video, and reflective tasks proposed to trainees), the level of reflective thinking achieved by the participants, as well as the possible connection between this level and certain characteristics of these training mechanisms. A literature review in the form of an «empirical narrative synthesis» was completed. Twenty peer-reviewed articles published between 2004 and 2015 (February) were analyzed to define the level of reflective thinking achieved according to Jay and Johnson's (2002) typology. Results indicate that in more than half of the articles reviewed, the participants had achieved a critical level of reflection.

Keywords: Teacher education, reflective practice, video, literature review