

Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire

Virginia Richardson and Paul Heckman

Volume 22, Number 3, 1996

La rétroaction vidéo en recherche et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031897ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031897ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Richardson, V. & Heckman, P. (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 635–650. <https://doi.org/10.7202/031897ar>

Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire

Virginia Richardson
Professeure titulaire

Université du Michigan

Paul Heckman
Professeur titulaire

Université d'Arizona

Ce texte est issu d'entrevues avec Virginia Richardson et Paul Heckman. Les entrevues ont été menées, transcrites, traduites et réorganisées thématiquement par François Victor Tochon. Le but n'était pas de considérer ces entrevues comme un corpus à analyser, mais de permettre à des chercheurs expérimentés de faire part de leur savoir pratique. Virginia Richardson est professeure de méthodologie de la recherche et elle a été rédactrice en chef de l'*American Educational Research Journal*. Elle occupe depuis de nombreuses années des responsabilités au sein de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA); elle est la directrice de publication du «Handbook of Research on Teaching» (4^e éd., 1997). Elle a publié en 1994 les résultats d'une recherche dans laquelle cette méthodologie de rétroaction vidéo occupe une place centrale. Cette recherche, qui portait sur les représentations qu'ont les enseignants de la lecture, s'inscrit dans un programme d'intervention visant le changement scolaire, sur lequel Paul Heckman apporte des précisions dans la seconde section de l'article. Dans la première section, Virginia Richardson aborde ses expériences de rétroaction vidéo en formation initiale puis dans le perfectionnement professionnel des enseignants.

Virginia Richardson, vous venez de terminer une recherche d'envergure sur les représentations qu'ont de la lecture les enseignants. Dans cette recherche, la rétroaction à l'aide de l'enregistrement vidéo a joué un rôle important. Quel est-il?

Nous utilisons l'analyse de cas vidéoscopés dans la formation initiale des enseignants, mais le contexte est alors différent de celui de la rétroaction vidéo proprement dite. Il est possible d'utiliser l'analyse de cas en recherche et en formation de différentes manières. Dans le cadre de cette formation-recherche auprès de 39 enseignants, j'ai surtout utilisé la rétroaction vidéo elle-même, en la centrant sur les arguments pratiques des enseignants relatifs à la perception qu'ils avaient des activités de lecture. Il s'agissait de savoir ce qu'ils font quand ils disent qu'ils enseignent la lecture. Cette recherche n'était pas spécifiquement centrée sur des incidents critiques, et les représentations de la lecture pouvaient s'exprimer d'un grand nombre de façons. Par exemple, certains enseignants ont choisi d'être filmés sur vidéo pendant une leçon d'études sociales parce qu'ils disaient qu'ils enseignaient la lecture à ce moment-là. On leur donnait ensuite la bande vidéo de leur enregistrement de façon à ce qu'ils puissent la revoir quand ils voulaient. Puis on s'asseyait avec ces enseignants, individuellement, et on réécoutait ensemble la bande vidéo, qu'ils pouvaient arrêter à volonté à tout moment.

Patti Anders et moi, qui étions les «autres» dans ce processus d'approfondissement personnel de l'expérience, discussions avec les enseignants de ce qui se passait sur les enregistrements vidéo. C'était en fait différent du rappel stimulé. Quand on utilise le rappel stimulé, on postule que, lorsqu'on regarde l'enregistrement vidéo, on est capable de se remettre dans l'état de pensée dans lequel on était lorsqu'on a pris les décisions propres à la gestion de classe. Et je ne pense pas qu'on puisse le faire très facilement. Peut-être est-ce possible – ou impossible – mais ce n'était pas ce qui nous intéressait. Nous nous intéressions à ce que ces enseignants développent le sens de leurs prémisses argumentatives en visionnant un aspect de leur action pratique (voir Fenstermacher et Richardson, 1994). Ces enseignants participaient au processus d'analyse. Au fur et à mesure qu'ils parlaient, on percevait mieux le sens des prémisses de leur action relative à l'enseignement de la lecture.

Par exemple, un enseignant avait pour prémisses que «la capacité de lire se fonde sur la capacité de lire à haute voix, au mot à mot». Ainsi, plusieurs des enseignants avec qui on travaillait, qui enseignaient la compréhension de lecture aux degrés 4 à 6, menaient des lectures orales à tour de rôle. Ils appelaient un enfant, lui demandaient de lire à haute voix... et on faisait le tour de chacun. Aussi, leur sens de la lecture, à les entendre, était que la capacité de lire à haute voix témoigne de la capacité de lire. Et l'on passait du temps en classe à bien prononcer chaque mot, mot après mot. C'était leur prémisses. Un autre type de prémisses est apparu pendant la recherche: «si les enfants lisent beaucoup, ils s'améliorent en lecture.» Mais dès lors, l'enseignant est influencé par sa connaissance du fait que certains types d'enfants, lorsqu'ils arrivent à l'école n'ont jamais eu l'occasion de lire beaucoup, et ça devient la raison pour laquelle ils ne sont pas bons en lecture. Toute une série d'attentes sont construites sur cette prémisses qui s'applique à une catégorie d'enfants.

Les enseignants ont une compréhension pratique, des convictions qui forment les prémisses de leur action et qui se révèlent quand ils parlent de ce qu'ils font. Le processus de découverte des arguments pratiques passe par l'élucidation de ces prémisses grâce au questionnement, à l'aide de moyens variés. Par exemple, lorsque nous avons tenté de cerner le concept pratique de lecture en profondeur, certains des enseignants auxquels nous nous adressions en essayant de comprendre ce qu'ils entendaient par «activités de lecture» se sont aperçus que la lecture silencieuse était assez différente de la lecture orale. Quand on lit en silence, on peut sauter des mots et tricher sur leur prononciation. Et ces enseignants se sont mis à se poser tant de questions qu'ils en venaient presque à remettre en question tout le programme de lecture, au fur et à mesure qu'ils réexaminaient les prémisses de leur action. C'est là la nature de la recherche des arguments pratiques. C'est un processus formateur. Ce processus nécessite l'action, le regard sur l'action. Il fait référence au passage de la sphère privée à la sphère publique. Pour accéder aux convictions privées, il faut s'intégrer à la salle de classe et observer l'action. C'est ce que l'enregistrement vidéo peut faire pour l'enseignant. Et, bien sûr, ce processus renvoie aussi au concept aristotélien d'argument pratique fondateur de l'action.

La procédure d'accès aux arguments pratiques

Par quelle procédure on passe pour accéder à ces arguments pratiques qu'évoquait Aristote?

Il s'agit d'un questionnement. Soit que l'enseignant initie le processus de questionnement, soit que d'autres le fassent; mais le processus commence par l'action. La question peut être par exemple: «Pourquoi la lecture se passe-t-elle de cette manière dans cette classe?» «Pourquoi divisez-vous les enfants par groupes?» ou encore, on peut commencer par poser une question sur un enfant en particulier, sur son comportement. Au cours de cette recherche menée au primaire, je centrerais surtout mon attention sur la lecture, c'était ma direction, le sens que je construisais de ces rencontres. La lecture, quelle que soit en fait l'activité impliquée et la manière de faire, semblait reliée de près au concept de gestion de classe. On en revenait au fait qu'il s'avère plus facile de savoir si un enfant sait lire en le faisant lire à haute voix. Alors, c'est ce qu'on lui faisait faire. Si l'enfant ne lit pas à haute voix, on ne sait pas vraiment ce qu'il fait. La lecture silencieuse fait peur du point de vue de la gestion de classe. Ainsi, quoi qu'il se passe du point de vue des contenus, l'instruction semble liée à la gestion de classe. Dans la rétroaction, les réponses viennent au fil des questions. Ce processus est clinique; aussi il est difficile d'en élaborer la démarche en termes d'étapes: étape 1, étape 2, étape 3, etc. Tout se passe de façon très clinique, dans la relation. J'étudiais la convergence des préoccupations de gestion et d'instruction de la lecture: je voulais voir de quelle manière instruction et gestion s'accommodent mutuellement, dans l'action. À partir de l'ensemble de la discussion et de l'enregistrement vidéo, il devenait possible de rassembler les éléments d'un cas. Grâce à la recherche, grâce à ce travail collaboratif avec cet enseignant, il était possible de reconstruire un cas. Un cas pourrait être par exemple celui de la convergence des préoccupations de gestion avec l'instruction propre aux contenus.

Les cas vidéo que j'utilise n'ont pas forcément la structure d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. La conclusion pourrait être bien ultérieure. Ce qui m'intéresse, dans le développement de cas utiles en formation des enseignants est de faire comprendre de quelle manière des enseignants expérimentés pensent face aux décisions de leur profession: quelles sont leurs préoccupations, leurs éléments directeurs. Les cas sont alors des fragments d'actions vidéoscopées dans la salle de classe, avec le commentaire de l'enseignant sur ce qui s'est passé, sur sa réflexion concernant cette action spécifique. Tous les aspects qui entrent en considération dans la pensée de l'enseignant sont examinés. La réflexion de l'enseignant est importante ici; c'est là que l'enseignant peut dire: «Je pensais que je faisais x mais je vois qu'en fait y se passait». Ou, quand les enseignants parlent de leurs convictions et disent: «Bon si je crois vraiment à x , pourquoi est-ce que y se produit?» C'est là la partie réflexive que j'inclurais dans le cas issu de la recherche, que j'investirais ensuite en formation. Les étudiants en formation initiale, alors, en visionnant le cas, voient que l'enseignant est une personne honnête, qui réfléchit. C'est ce que je souhaite établir lorsque je construis un cas, grâce à l'enregistrement vidéo. J'ai développé toutes sortes de cas utiles pour la formation. Certains sont des incidents critiques. Par exemple:

voilà un cas clair de mauvaise gestion de classe, ou de perte de contrôle de la classe. Mais tous les cas ne se fondent pas forcément sur des incidents critiques.

Approche réflexive: les désillusions de la formation

Pensez-vous que le fait de réfléchir sur un cas qui n'est pas le vôtre puisse être aussi formateur que de visionner sa propre action?

Non, absolument pas. Ma question à ce stade est la suivante: qu'est-ce que la formation initiale des enseignants, placée ainsi, antérieurement à toute connaissance pratique? Peut-être les étudiants peuvent-ils et vont-ils changer dans une direction souhaitable; mais l'analyse de cas, quand elle ne concerne ni votre cas ni votre connaissance, ne fait pas partie de votre expérience. Ce ne peut être aussi efficace. C'est peut-être mieux que de lire un manuel. C'est tout: on s'approche un peu plus du contexte qu'avec un manuel. Je ne pense pas qu'il y ait une meilleure solution que de travailler sur sa propre expérience.

Quand on pense aux stages pratiques, il faut comprendre que les étudiants cherchent avant tout à passer. Ils tentent de survivre. Pour cette raison, nous nous retrouvons toujours devant des difficultés qui sont liées, à mon avis, aux désillusions inhérentes à cette période probatoire: autodésillusions, désillusions quant à l'autorité. Et c'est un souci qui imprègne tout ce que nous faisons, y compris l'usage de l'enregistrement vidéo et des rétroactions qui s'ensuivent. Les étudiants sont là et pensent: «Qu'est-ce que cette personne aimerait entendre?» Ce à quoi il faudrait vraiment parvenir, dans la rétroaction vidéo, c'est à un niveau de confiance qui, en fait, se construit dans un temps et un espace particuliers. Quelle que soit la personne à laquelle vous vous adressez, il faut avoir le sentiment que la personne à laquelle vous parlez ne vous évalue pas.

J'aime l'idée d'avoir les bandes vidéo du stage et d'organiser des sessions de rétroaction avec les étudiants, et de garder ces vidéos au fil de l'année de sorte à ce que l'étudiant ou l'étudiante puisse revoir ce qu'il ou elle a fait, ait le sentiment de progresser. Ces enregistrements sont certainement très utiles, mais ils ne sont probablement pas aussi utiles que la relation avec le maître-guide ou mentor, avec un ami critique. La réflexion s'appuie alors sur une réciprocité dans l'honnêteté.

Si vous êtes en autorité et que vous donnez une note, qui puisse faire échouer l'étudiant, la relation est très différente. Vous obtenez probablement une réponse très différente (peut-être pas avec tous les étudiants). La rétroaction des pairs est intéressante, mais il est difficile d'obtenir une rétroaction de qualité. Les pairs eux-mêmes n'ont jamais eu l'expérience d'enseigner. Je ne pense pas qu'on puisse d'une quelconque manière effacer l'importance de l'expérience d'enseignement. Le pair n'est pas accompli dans la profession au point d'être un bon ami critique. Un ami critique a un certain type de connaissance et d'aptitude, lié à la pratique clinique mais aussi à la connaissance de la classe, de l'enseignement, des concepts utiles dans la conversation. Je ne pense pas qu'un pair en soit vraiment capable. Il s'agit d'un processus psychologique

intégré. Le pair pourrait entrer dans un processus de nature psychanalytique; mais l'analyse des arguments pratiques ne peut être réduite à un simple processus psychanalytique. Un pair pourrait aider le stagiaire à analyser sa pensée; mais pourrait-il remettre en question cette pensée en fournissant une alternative, de façon à faire évoluer la personne dans une direction pratique? Je n'en suis pas sûre.

Les critères qui font un bon ami critique

Quels sont les critères qui font un bon ami critique?

Un bon ami critique possède un ensemble de connaissances et d'aptitudes peut-être reliées à une perspective clinique, par exemple jungienne: être capable d'écouter, d'être très attentif, d'être complètement centré sur ce que la personne dit – il y a tout un ensemble d'aptitudes liées à l'écoute et à la perception des implications, à l'écoute active afin d'être sûr qu'on comprend ce que l'autre dit. De plus, il faut un ensemble de connaissances propres à l'enseignement, à la pratique, et une connaissance analytique qui s'élève au-dessus du contexte pour aider la personne d'une manière plus théorique, pour qu'elle comprenne ce qui lui arrive dans sa classe. Il faut un niveau d'analyse et un niveau de théorie qui puisse favoriser le processus de compréhension: soutenir la croissance de la personne en lui posant des défis. Cette connaissance est importante dans ce processus, de même que le savoir clinicien.

Il est difficile d'instituer de bons amis critiques, surtout dans un programme de formation initiale. Même les excellents assistants ont une fonction d'examineurs: ils corrigent les examens et mettent des notes. On peut tenter d'évoluer dans cette direction, c'est tout ce que je suggère. Aller dans la direction de soutenir la réflexion, d'aider à modéliser la pratique, à conceptualiser sa compréhension à l'aide de théories utiles en pratique. C'est là qu'intervient pour moi le concept d'émancipation et d'appropriation (*empowerment*): préparer des enseignants à s'assumer, à vérifier leurs propres justifications, les habiliter à lutter contre le système. Comment le faire dans une période aussi brève. Certainement, la rétroaction vidéo peut aider, si vous réussissez à développer un sentiment de confiance tel que ce processus de réflexion puisse être mis en route: il faut aider l'étudiant à le faire. Être capable de questionner le soi, et d'aller au-delà des heurts majeurs. La rétroaction vidéo permet d'avancer dans cette direction. Il n'en reste pas moins qu'on ne peut tirer de bons arguments pratiques que de son expérience d'enseignement, et que la personne qui favorise ce processus d'élucidation n'est pas en même temps chargée de vous évaluer et de mettre une note.

Comment accommodez-vous la symbolique jungienne à l'élucidation aristotélicienne des arguments pratiques, dans la rétroaction?

Je les vois comme complémentaires. C'est un prolongement de la réflexion sur les arguments pratiques: il s'agit d'indiquer qu'il y a plus là-dedans. Nous cherchons à voir ce qu'il y a dans le dialogue, dans le discours. Tous nos échanges discursifs individuels, lors des rétroactions vidéo, sont enregistrés sur cassette audio. Et nos échanges

de groupe sont vidéoscopés. Nous avons tenté de travailler sur des arguments pratiques de groupe, mais nous n'y sommes jamais vraiment parvenu. Le suivi en est difficile, pour différentes raisons. Je ne suis pas sûre qu'on puisse découvrir un argument pratique de groupe pour une action particulière. Ainsi, dans notre recherche, nous avons tenté d'analyser le discours de sorte à amener progressivement les enseignants à modifier leurs convictions et leurs pratiques, ce qui s'est produit. Ce qu'on faisait avait un effet. On pouvait échanger sur les changements pratiques apportés à tout moment, et on a pu vérifier des changements même si nous n'avons pas instauré d'évaluation expérimentale avec groupe témoin. Ce qu'on cherchait à savoir, c'était si les contenus de nos conversations se reflétaient dans les changements apportés aux pratiques ultérieures. Et c'était le cas, si vous examinez le contenu des dialogues. Quand on tâche d'analyser les questions: qu'est-ce qui apporte les changements, qui fait bouger les choses? Qu'est-ce qui établit un seuil de confiance, qui s'avère si important? Qui s'est emparé de la conversation et a commencé à poser les questions, ou à se poser les questions? Qu'est-ce qui l'a suscité? En analysant le discours, on le constate. Ça nous a permis de découvrir des niveaux et des types d'élucidation des savoirs pratiques.

Le rapport de la recherche et de la formation

Dans cette perspective, la recherche fusionne-t-elle avec la formation?

Absolument; je ne ferais plus d'autre type de recherche, maintenant. Ma recherche doit être orientée sur l'action et vice versa. Par exemple, quand on fait des entrevues, les transcriptions sont retournées à l'enseignant et c'est une partie constituante du processus de perfectionnement. La recherche n'est pas séparée de l'action. C'est vraiment ça. Et je ne trouve pas ça difficile du tout de les fusionner, ou de reconsidérer les choses d'un point de vue de chercheur. Ma formation initiale était en sociopsychologie expérimentale et j'ai une majeure en mathématique. J'ai mon sens personnel de la validité, qui est peut-être lié au fait que j'ai aussi obtenu une maîtrise en littérature anglaise dans la pleine période structuraliste à Chicago. J'ai développé un sens solide de la validité; et je suis en mesure d'affirmer que j'ai un sens assez inflexible des preuves dont j'ai besoin pour avancer une affirmation. Si j'avance une affirmation comme «les enseignants, pour la plupart, enseignaient la lecture par petits groupes en utilisant la méthode des lecteurs initiaux (*basal readers*)», j'ai un sens précis de l'arrière-plan et des critères sur lesquels m'appuyer pour faire une telle assertion, cet arrière-plan pouvant être chiffré: trois quarts des enseignants, etc. Mon sens de la validité s'est construit qualitativement. De même, dans ma manière de lire, je lis les textes de près et tâche d'en évaluer la validité, dans un sens presque moral. Chacun a un sens de ce qui est valide et le sens des fondements appropriés pour telle ou telle affirmation. Et mon sens de validité est très structuré, particulièrement quand je considère les données d'un grand nombre d'enseignants, ce qui était le cas dans la présente recherche. Je m'appuie souvent sur des graphiques et j'ai besoin de voir les choses visuellement, c'est ce que j'ai tenté de faire en présentant les résultats de cette recherche qualitative: essayer de traduire en langage visuel ce que je pensais, ce que j'apprenais, à l'aide de tableaux, de figures, de graphiques et d'images.

Mais j'ai essayé d'autres choses aussi. Je serais très intéressée de sortir de là et d'évoluer vers une forme plus narrative de compte rendu; mais je le fais aussi, d'une certaine manière. J'ai le sentiment qu'il faut être un scripteur particulièrement doué pour aller dans ce sens. Mon souci, par rapport à l'approche narrative, est que tous les récits d'expériences ne sont pas forcément captivants. Certains ont le sentiment que, parce qu'ils font le récit de leur expérience, ça suffit, que c'est parfait comme ça. Mais ça ne l'est pas nécessairement. Pas du point de vue du lecteur. À ce stade de mes recherches, j'aimerais beaucoup rédiger sous une forme plus narrative et partager de cette manière ce que j'apprends. Mais nous sommes tous le résultat de notre propre biographie, très certainement. Je sais d'où viennent les structures que j'exprime. Je ne me sens pas le besoin de les contrer, pas tant que ça.

Nos tentatives passées de séparer la recherche de la formation se sont révélées inutiles. J'ai toujours eu le sentiment que la recherche devait mener à de meilleures pratiques. C'est la raison qui me motive à faire de la recherche: conduire à l'amélioration des pratiques. Si une forme particulière de recherche n'atteint pas ce but, alors je ne lui trouve pas de justification. L'éducation n'est pas une discipline mais une pratique, une action. Je ne suis pas intéressée à faire une recherche de nature disciplinaire; je m'intéresse à la recherche quand celle-ci vise un mieux. C'est ce qui explique ma trajectoire.

Il est clair qu'il y a des domaines pour lesquels l'enseignant ne peut être laissé à lui-même, et sur lesquels il ne lui est pas possible de se faire un jugement sans rétroaction. Par exemple, les enseignants sont souvent surpris de leur temps de parole. Ils estiment en général qu'ils parlent bien moins qu'ils ne le font. Et ils ne peuvent appréhender cette réalité seuls, par eux-mêmes. On ne peut observer certaines choses par soi-même sans un second regard. À cet égard, l'enregistrement vidéo est extrêmement utile. Il permet la compréhension. Un observateur externe est utile, mais dans le but d'améliorer sa propre pratique, l'enseignant est dans la meilleure position possible pour juger de ce qui se passe s'il dispose de l'enregistrement de son action. Car l'enseignant connaît ses buts et ses intentions initiales, ce qui ne peut être connu de l'observateur. Les meilleurs aspects pratiques, dans l'étude de soi en action, se révèlent grâce à l'enregistrement vidéo.

Et la rétroaction vidéo en pédagogie universitaire?

C'est excellent d'y penser, ce serait nécessaire. J'ai travaillé dans cette sphère, avec des scientifiques; les différences paradigmatiques en termes de ce qu'est la formation, ce qu'est l'enseignement, peuvent préserver certaines personnes d'apprendre quoi que ce soit dans ce domaine. Même si ces personnes visionnent leur action en classe. Il faut qu'il y ait quelque chose de plus que la bande vidéo. Tout particulièrement dans l'enseignement universitaire, et dans certaines facultés. En travaillant avec certains collègues de sciences, je me suis rendu compte que certaines choses ne passaient pas. Il y a des barrières paradigmatiques. Je réussis à penser selon différents paradigmes parce que ça a fait partie de ma formation: j'ai pris des cours d'économie,

j'arrive à passer d'un paradigme à l'autre assez aisément, mais je n'ai jamais réussi à franchir ces barrières paradigmatiques-là, avec certains scientifiques, pour réussir à les faire réfléchir en termes de pédagogie. Ces barrières sont fortes et ils n'ont aucune envie de s'ajuster. Ça a été une vraie surprise pour moi. C'est pour ça que je dis qu'il doit y avoir quelque chose de plus que la bande vidéo dans ce cas.

Je ne suis pas même certaine que l'approche par amis critiques marche dans ce cas. Je ne sais quoi faire avec certains scientifiques avec lesquels je travaille. Leur sens de la discipline est si fort, leur sentiment de la manière de construire l'épistémologie de leur domaine... le sens épistémologique de leur discipline supplante le sens de l'apprentissage. Et il ne semble pas y avoir moyen de traverser cette barrière. Pourtant, j'y travaille !

Pour résumer, le lien que je vois entre le perfectionnement d'un enseignant et la rétroaction vidéo est cette notion aristotélicienne d'argument pratique: travailler sur la nature de l'action enseignante, et réussir à comprendre les prémisses de son action. Il est difficile de reconstruire cette action sans vidéo; on peut essayer, mais ce ne sera jamais aussi bon que de revoir son action. C'est ce que l'enregistrement vidéo permet de faire: de voir l'action, afin de la relier à ses prémisses. Le paradigme de la «pensée des enseignants» (*teacher thinking*) s'est trop longtemps centré sur la cognition en rejetant l'action. De même, la formation des enseignants s'est probablement trop centrée, pendant longtemps, sur la pensée plutôt que la connexion de la pensée et de l'action. Heureusement, cet aspect a l'air d'être en train de revenir. La pensée et l'action, en fait, ne peuvent être séparées.

Cela indiquerait un changement radical par rapport aux premières approches du rappel stimulé, qui évolueraient vers une approche intégrée de la pratique.

Exactement. Enfin.

Perfectionnement et développement scolaire

Paul Heckman dirige depuis neuf ans un important projet de recherche sur le changement scolaire, financé par les fondations McDonnell, Spencer et Carnegie ainsi que par des organismes à buts non lucratifs. Parmi les conseillers de ce projet figure Seymour Sarason (Yale/UCLA), l'un des auteurs qui a le plus critiqué l'inefficacité des programmes d'innovation traditionnels. L'entrevue a eu lieu après une discussion avec Seymour Sarason qui venait de nous confier que, pour la première fois, il avait le sentiment de rencontrer dans le projet de Heckman des modalités d'action permettant de respecter la culture scolaire. La contribution de Paul Heckman s'avère particulièrement intéressante parce que la rétroaction vidéo joue un rôle majeur dans le changement scolaire tel qu'il l'envisage. Paul Heckman mentionne trois usages de la rétroaction vidéo selon leur destinataire: l'ami critique (la tierce partie) qui guide les groupes d'intervention, le groupe afin d'atteindre un consensus sur certains thèmes pédagogiques, le groupe et l'ami critique afin d'analyser les incidents critiques et les décisions de changement. Il entre dans le détail de chacun de ces usages et décrit leur procédure.

Paul Heckman, vous êtes un spécialiste du changement scolaire?

Dans le travail que nous faisons, le changement scolaire désigne simultanément les changements apportés dans les représentations qu'ont les gens de leur activité et les changements apportés à cette activité du point de vue de la vie des adultes aussi bien que de celle des enfants. Le changement scolaire concerne les changements apportés aux structures, la manière dont les enfants sont groupés, la manière dont ils sont placés dans les classes, dont les enseignants travaillent ensemble, ainsi que les changements dans la relation de travail avec le personnel de l'école: les changements qui touchent l'administration de l'école, les connaissances et les capacités des responsables et le matériel qu'ils utilisent. Ces changements affectent la relation des enseignants aux parents des enfants dont ils ont la responsabilité. Nous cherchons à favoriser des changements positifs dans tous ces aspects et domaines. Nous avons maintenant la chance de bénéficier d'une expérience considérable, puisque nous avons entamé des processus de changement dans la première de nos écoles voilà déjà neuf ans. Dans les écoles les plus récentes de notre programme de recherche, nous avons déjà trois ans de collaboration intensive.

L'interaction dans le perfectionnement

Nous avons discuté de votre projet avec Seymour Sarason, une personne particulièrement sceptique quant aux possibilités de changement dans l'école; Seymour semblait toutefois voir dans votre programme de recherche l'une des rares approches qui puissent être susceptibles d'arriver à des fins concrètes dans le respect de la culture de l'école. Comment caractérisez-vous votre manière d'envisager le changement scolaire eu égard à ce qui s'est fait ailleurs précédemment?

Le processus de changement proprement dit consiste à réunir les enseignants une fois par semaine pendant des sessions de six heures comme aujourd'hui, pour décrire et discuter ensemble de ce qu'ils font et des raisons de leurs choix. Pour eux, le but est de s'apercevoir de leur communauté de pensée et des défis soulevés par les réflexions des collègues; des pratiques sont créées. Dans ce processus, un élément important est l'«Autre»: c'est d'obtenir le regard d'une personne externe à l'institution. Certains l'appellent l'autre, d'autres l'appellent l'ami critique. C'est quelqu'un qui n'est pas de l'école mais qui ne s'en sent pas extérieur. Dans le travail que nous tâchions de faire ce matin, le groupe est venu avec une série de questions liées aux questions que nous leur avons précédemment posées. Il y a une sorte d'interaction «extérieur / intérieur». Par exemple, si quelqu'un affirme «il est très clair que nous devons garder tous les enfants du même âge ensemble», on lui pose la question «Pourquoi? Comment cela se relie-t-il à ce que les enfants vivent dans la vie quotidienne en dehors de leur école, avec des enfants de tous âges?»

Nous sommes d'accord avec Seymour Sarason quand il estime que la culture de l'école est problématique. Si l'on ne s'occupe pas de la culture propre à l'école et qu'on ne la confronte pas dans les représentations qu'elle produit, il est très difficile de faire changer quoi que ce soit. C'est pourquoi la discussion et l'analyse

en groupe de ce qu'on fait ensemble s'avère primordiales. Même si initialement, les gens sont dans des salles de classe différentes, il y a une communauté de pratique. Aussi, nous prenons très au sérieux la notion selon laquelle la culture propre de l'école explique en grande partie ce qui y est fait, et explique de même la possibilité du changement: les raisons pour lesquelles, dans certaines conditions, certains changements ont été effectués et ont réussi. Je suis assez fasciné de voir qu'il y a clairement chez certains enseignants des changements profonds qui se manifestent dans le quotidien. Mais ces changements se réalisent par très petits morceaux. D'ailleurs, on ne pourrait jamais dire que l'enseignement soit absolument le même chaque jour tout au long de l'année. Mais Seymour estime qu'une grande régularité persiste, et c'est cette régularité que nous tâchons d'élucider. Il affirme qu'il ne faudrait pas parier sur le changement. Comme si l'on pouvait parier sur deux chevaux: mieux vaudrait ne pas placer son argent sur «changement».

Aussi bien que je sois en grande partie si enthousiaste par rapport à ce qu'on fait, je reste ébahi parfois du peu de cas des changements obtenus quand, une fois le projet terminé, nous partons de l'établissement scolaire. Pas grand-chose n'a changé une fois que vous êtes parti. Il faut en être très conscient. Des gens meilleurs que moi ont fait des efforts considérables en ce sens et le résultat de tout ça, dans les termes de Seymour Sarason, c'est que plus les écoles changent, plus elles restent identiques à elles-mêmes. Nous croyons que nous avons des exemples – et ce qu'on appelle des «données» – qui attestent que des gens ont changé dans les écoles avec lesquelles nous avons travaillé. Et non pas un individu ou deux, mais c'est toute l'école qui semble différente; tout au moins dans une école puis deux, nous l'avons constaté, et maintenant nous sommes dans trois autres écoles et l'on verra quelles sont les variantes à l'œuvre; c'est encore un peu tôt pour le dire. Mais Seymour, lui, dirait «Ne pariez pas là-dessus: on peut prédire à l'avance que vous allez rencontrer des problèmes». Alors, l'une des choses que nous tentons de faire, c'est d'anticiper ces problèmes prévisibles. Les gens vont avoir peur. Plutôt que de l'éviter, nous parlons de la peur. Les gens vont être en désaccord les uns avec les autres; on va d'emblée regarder ça avec eux et travailler avec eux. Un autre type de problème prévisible arrive quand on entre dans l'école en disant: «Voilà ce que vous devez faire». Ainsi, nous avons tenté d'anticiper nombre de problèmes. Bien sûr, chaque fois qu'on en anticipe un, il y en a un autre qui pointe le nez.

Rétroaction vidéo et processus collaboratif

Quel est le rôle de la rétroaction vidéo dans ce processus collaboratif?

Nous avons utilisé l'enregistrement vidéo de trois manières. La première est de tenter d'avoir un registre du flux de nos dialogues qui durent de trois à six heures chacun chaque semaine, pour voir ce qui se passe avec le temps dans ces discussions, parce que nous croyons qu'elles sont une pierre d'angle du changement dans l'école. Par exemple, actuellement, nous sommes en train de retravailler sur la première année du projet (et nous sommes dans la cinquième année du projet pour cette école particulière). Nous travaillons sur les développements qui se sont produits; non pas les change-

ments: le mot «changement» ferait penser que nous savions ce qui allait se passer. L'approche que nous avons prise, qui peut de façon évidente ne pas convenir à certaines personnes, est la suivante: nous ne savons pas ce qui va se passer, mais nous investiguons les modifications et regardons comment certaines choses se développent ou non. L'un des développements que nous investiguons est de savoir comment les discussions et les sujets dans lesquels les gens se sont engagés ont évolué au fil des ans, entre la première et la seconde année du projet, etc. En fait, ce que nous découvrons n'est pas tant que les gens se soient consacrés à certains sujets la première année et à d'autres la cinquième; ils tendent plutôt à revenir constamment aux mêmes problématiques: «Mais qu'est-ce que la littéracie?» C'est comme de peler un oignon.

Seymour Sarason analyse ce phénomène en disant qu'on ne résout pas de problèmes; on ne fait que les rencontrer de façon répétée. Ce sont toujours les mêmes, et ils reviennent constamment. Alors, nous n'essayons pas d'éviter le problème en disant par exemple comment développer notre réponse de façon à ce qu'il ne surgisse pas... Nous utilisons la rétroaction vidéo pour voir comment les contenus traités se modifient, comment les gens s'engagent ou non dans la discussion, et nous développons le rôle de cette tierce partie, de cet «autre» pour voir de quelle manière il contribue ou non au développement. Comment les autres participants voient-ils donc la contribution de cette personne ainsi que leur propre contribution dans ce processus? Ainsi, c'est une première manière d'utiliser la rétroaction vidéo pour suivre et pour promouvoir les changements dans le temps.

La seconde manière d'utiliser la rétroaction vidéo, que nous tentons d'intégrer, c'est d'étudier comment cette tierce partie se développe. Dans la compréhension que j'en ai – je n'occupe plus le rôle de tierce partie, d'autres collègues le font – nous regardons ce que j'ai fait et ce que certains d'entre eux ont fait par le passé. Qu'avons-nous fait? Quel sens cela a-t-il pour nous? La troisième manière d'utiliser la rétroaction vidéo est fonction des incidents critiques. De temps à autre, certains sujets font surface. Par exemple, après la première année, les enseignants d'une école ont décidé de regrouper les élèves dans des groupes multi-âges et multilingues, de sorte que les enfants n'étaient plus séparés en deux groupes, un groupe hispanique et un groupe anglophone. Quand ils ont initié ce changement, dans la troisième ou la quatrième semaine, ils sont venus et ont commencé à dire: «Vous...» «vous» signifie moi, Paul, et Elsa, la directrice «Vous nous avez fait faire ça, et on n'aime pas ça du tout!». J'ai répondu: «Je ne me souviens pas d'avoir fait ça, mais peut-être me trompé-je; pourquoi ne pas retourner consulter les vidéos des séances dans lesquelles vous avez tous pris ensemble ces décisions?», ce qu'ils avaient fait eux-mêmes. La bande vidéo montrait que je leur avais dit: «Attendez une minute, j'ai l'impression que vous allez un peu vite, là.» Ils avaient alors répondu: «Non, si on doit changer, alors changeons!» Ils l'ont revu sur la bande vidéo. Bien sûr, il y a des exemples où les choses ne sont pas aussi claires; c'est un fait que nous apportons des interprétations multiples aux événements. Au moins, ça permet de voir ce qui aurait pu se passer si les choses s'en étaient allées d'une autre manière. Au moins, grâce à l'enregistrement vidéo, nous avons une indication que nous avons pu penser x et qu'ils ont pu penser y . Mais

dans ce cas précis, leur responsabilité dans la décision leur a paru évidente à la suite du visionnement. Alors est venue la question: «Mais comment se fait-il que vous ayez ce sentiment? Qu'est-ce qui vous a fait croire que c'est nous qui vous avons fait faire ça?». Ainsi, fondamentalement, ce sont ces trois manières de faire qui nous ont guidé dans la rétroaction vidéo.

Voici un autre exemple de rétroaction vidéo avec le groupe entier. À plusieurs occasions, nous avons réuni des personnes de la première école et je leur ai dit: «Pourriez-vous me dire quel est le sens de mon action? Je suis la tierce partie, regardez la bande vidéo de nos précédentes rencontres, quel est à votre avis le sens de ce que je fais?». Ça provoque une sorte de rappel stimulé (mais c'est eux qui réfléchissent à *mon* intervention). Si je leur avais demandé de me dire ce que je faisais dans le groupe, normalement, j'aurais entendu des réponses assez générales, du genre «vous nous assistez bien» ou «vous nous posez des défis»... mais on peut alors entrer dans les détails. Par exemple, une chose que ces personnes disent que je fais beaucoup, c'est de la thérapie: elles qualifient nos sessions de thérapeutiques. Et plus nous en parlons, plus il semble que ce à quoi elles font référence est le fait de les écouter, d'écouter leurs sentiments et d'entendre leurs explications mais, en même temps, de proposer une autre explication qui fournisse un nouvel angle de vue. Aussi, quand elles ont la possibilité de voir la bande vidéo, elles réussissent à alimenter leurs sentiments et à les exprimer d'une manière différente et plus détaillée. On vient de terminer un livre avec les enseignants et j'en assure l'édition. Ce que nous avons fait pour en arriver là, c'est de revoir certaines sessions sur les bandes vidéo et de nous dire: «Quels sont donc les récits d'expérience qu'on peut raconter sur la façon dont nous avons changé dans ce groupe?»

Ainsi, il s'agit plus d'une rétroaction de groupe que d'un processus individuel?

Le titre du projet porte sur la culture du changement scolaire. Bien qu'il y ait cette interaction individu-groupe, le groupe prend plus d'importance que l'individu. D'ailleurs, notre travail est toujours de réunir des groupes de gens plus que de travailler en face à face. Aussi, nous ne nous occupons pas des phénomènes psychologiques isolés, mais d'un phénomène socioculturel et psychologique. Le groupe comprend les enseignants et le directeur. Ce matin, j'ai rencontré un groupe de quinze enseignants. Au-delà de quinze, on commence à avoir des difficultés; déjà quinze, c'est un peu trop. Jusqu'à cette année, nous prenions en vidéo toutes les rencontres. C'était trop, parce qu'on ne pouvait pas tout traiter. Maintenant, nous préférons programmer les séances enregistrées, régulièrement, mais nous ne prenons pas tout. Nous nous occupons de cinq écoles, cette année, et nous essayons d'avoir une rotation des enregistrements, de sorte à ce que toutes les dix semaines nous ayons une bande vidéo dans chaque école. Il s'agit plutôt d'un échantillon. Mais normalement, ce que nous avions, c'était un étudiant de premier cycle qui dirigeait la caméra sur les personnes ou sur une personne qui parlait, en revenant souvent au groupe entier par zoom arrière. Nous gardons la caméra dans un endroit précis pour qu'elle ne nous distraie pas. La qualité n'est pas celle d'un matériel filmique, ce n'est pas le but.

L'éducation est une recherche

Distinguez-vous la recherche et la formation dans ce processus?

J'aurais beaucoup de difficulté à distinguer la recherche et la formation, dans ce processus. Dans ma perspective, on tente de relier la théorie et la pratique. On tente aussi de ne pas faire de distinction entre nous et les enseignants; on ne dit pas qu'il y a des chercheurs d'un côté et des praticiens de l'autre. Il nous faut mouler ces deux parties ensemble; aussi, les enseignants pensent à eux-mêmes comme parties prenantes de la recherche. Le premier livre que nous avons fait a été rédigé par les enseignants et moi, non en fonction de la répartition des chapitres, mais dans une forme narrative. J'introduisais un chapitre, puis chaque enseignant écrivait un ou deux paragraphes sur l'aspect traité. Mais c'est également vrai des enfants: nous engageons les élèves dans la recherche. Ils deviennent aussi chercheurs. Aussi, pour moi, nous appartenons tous à la catégorie plus large des chercheurs. Nous voyons l'éducation comme une recherche.

Tout d'abord, nous enregistrons la session sur bande vidéo, puis nous la conservons en la classant dans une armoire en répertoriant les thèmes et les sujets abordés. Ensuite, nous enregistrons une bande audio de cette bande vidéo de sorte à faciliter la tâche de la personne qui va transcrire la bande. En effet, nous avons appris avec l'expérience combien cette transcription était pénible à faire à partir de l'enregistrement vidéo. Une fois les transcriptions faites, nous les relisons, et nous revenons à la bande vidéo aux endroits précis que nous souhaitons sélectionner. Dans certaines bandes, nous aurions aimé inscrire les minutes sur la transcription de façon à nous retrouver plus facilement sur la bande, mais nous ne l'avons finalement pas fait. Nous gardons les cassettes audio, vidéo, et les transcriptions dans des endroits différents. Les cassettes audio sont à l'abri dans un coffre-fort, pour les préserver d'un éventuel incendie.

J'utilise les transcriptions avec mon collègue de l'université pour les analyser, mais nous les employons surtout pour les donner aux personnes qui participent aux rencontres. Nous avons promis à chacun que nul ne verrait ces bandes sinon les personnes directement impliquées, à moins d'une demande d'autorisation explicite et exceptionnelle. Un certain nombre d'entre nous se sentaient mal à l'aise avec les enregistrements vidéo et avec la manière de l'utiliser. Aussi, nous avons fait la promesse que nous ne les utiliserions pas (par exemple, pour les amener dans des groupes d'étudiants en formation en leur disant: «Ah! justement, je voulais que vous voyiez...»). Mais ces bandes sont là, elles sont pour les enseignants et si jamais quelqu'un veut les consulter, il doit rencontrer ces personnes et dire: «Nous souhaitons utiliser ceci dans tel contexte pour faire cela». Mais je ne tends pas à faire de telles demandes, parce que ça briserait ma promesse. Les transcriptions sont là pour ces gens.

Certaines bandes vidéo sont intitulées «Dialogues», c'est ce que nous faisons chaque semaine pendant trois heures avec chaque groupe dans chaque école. La bande contient toute la session de dialogue à l'exception de la pause. Et ces dialogues sont classés par thèmes: lecture, écriture, intergroupes... Si, par exemple, dans une

école, nous avons deux groupes, nous différencions le groupe du matin et celui de l'après-midi. Il nous arrive de proposer à certaines personnes de rejoindre un autre groupe pour entamer un dialogue intergroupe. Le printemps dernier, nous avons eu ainsi ce que nous avons appelé une «performance». Des enseignants et des élèves de plusieurs écoles se sont rassemblés. Nous avons tout pris sur vidéo. À nouveau, ce sont les enseignants qui le font, nous n'avons pas la responsabilité de l'organisation de ce genre d'activité. Les enseignants ont commencé à utiliser l'enregistrement vidéo pour nous montrer ce que faisaient les enfants dans ce qu'ils appelaient leurs «performances». Ils les ont utilisées pour donner un retour d'information aux parents. C'était aussi un moyen de rétroaction pour eux-mêmes: cette année, comment les enfants se sont-ils développés? Est-ce qu'ils travaillent bien? Ainsi, ils ont commencé à utiliser les bandes vidéo comme un moyen de rétroaction en vue d'un développement personnel, mais aussi afin de se rendre compte des progrès des enfants.

Vous avez mentionné trois usages de la rétroaction vidéo: pour l'ami critique (la tierce partie) qui guide les groupes d'intervention, pour le groupe afin d'atteindre un consensus sur certains thèmes pédagogiques, pour le groupe et l'ami critique afin d'analyser les décisions de changement. Pourriez-vous entrer dans le détail de la procédure de chacun de ces usages?

Dans les trois manières d'utiliser la rétroaction vidéo, il s'agit d'examiner un sujet, et de voir comment ce sujet change avec le temps. Quels ont été les développements dans un secteur spécifique, de l'année 1 à l'année 5? Au sein des thèmes, les gens interagissent, et la tierce partie exerce sa fonction dans le groupe. Nous utilisons l'analyse de la progression thématique pour mieux comprendre en profondeur certaines questions. Par exemple, en ce moment, nous essayons de comprendre ce qu'est la «littéracie». Qu'est-ce que l'alphabétisation? J'en ai quant à moi une certaine idée. Mais j'aimerais revenir à certaines des bandes vidéo des premières années dans lesquelles nous discutons de la littéracie. Je vais faire un montage en séquence des séances que nous avons eues sur ce sujet, je vais les amener au groupe et lui demander: comment évoquions-nous la littéracie il y a trois ans? Et sur ce même sujet, à quoi ressemble notre manière de nous exprimer actuellement? C'est alors un moyen de les amener à réfléchir à leur propre manière de penser pour analyser en quoi elle évolue. Il est aussi possible de relever la persistance de certaines idées et concepts dans le temps; parce que je ne pense pas que nous modifions nos schémas juste comme ça. Ils mettent un temps considérable à se développer.

Ainsi, votre usage de la rétroaction est constructiviste?

Oui, et plus nous avançons, plus ce travail devient collaboratif. Que ce ne soit pas moi qui leur fasse faire quelque chose (bien qu'il soit vrai que je fais quelque chose). Nous tâchons de créer une relation égale, même si c'est très difficile de créer une relation vraiment égale. Je ne suis pas le seul à construire la signification; nous édifions des savoirs ensemble. Nous pouvons avoir des avis différents, mais nous tâchons de négocier la signification. Actuellement, je tente de rédiger quelque chose sur ma manière d'envisager mon rôle, le rôle de cette tierce partie. Plusieurs personnes

dont certaines ont déjà joué le rôle de tierce partie ont passé du temps à revoir les bandes de la première, de la troisième et de la cinquième année en fonction de la même préoccupation: je leur avais demandé de regarder les vidéos et, ensuite, de rédiger leur perception du thème envisagé, d'analyser le flux du dialogue, et de dire quelle avait été la contribution (ou la non-contribution) de cette tierce partie pendant la séance par rapport aux thèmes développés. Ils ont fait ça récemment. Ensuite, je me suis assis avec plusieurs d'entre eux et j'ai commencé à leur parler afin qu'ils me donnent de meilleures intuitions (*insights*) de ce que peut être le rôle de cette tierce partie. J'apprends aussi beaucoup sur les autres parties (les enseignants et les administrateurs). Mon rôle, celui de la tierce partie, est très énigmatique (*puzzling*). Je viens de quitter une séance ce matin, et je ne pense pas que ça se soit bien passé. Je fais toujours beaucoup d'efforts pour comprendre ce qui s'est passé: que faisais-je dans le groupe... Je me suis retrouvé ce matin en compétition avec quelqu'un, à essayer d'avoir raison. Et je ne l'avais pas saisi avant de me retrouver en plein dans une sorte d'affrontement; j'ai proposé de prendre une pause, juste quelques minutes. Nous avons fait d'autres choses ce matin, mais quand j'ai senti mon désir de supplanter cette personne, je me suis soudain demandé: «Que se passe-t-il ici?» J'ai le plus souvent une compréhension générale de ce qui se passe, mais le point essentiel, à savoir si ce qui se passe est productif ou non, m'échappe tout à fait. Si quelqu'un, quiconque, pouvait m'aider à ce propos, ce serait formidable. Je pense que les gens qui ont déjà été impliqués dans ces situations peuvent aider beaucoup.

Une des choses sur lesquelles je travaille encore est la compréhension des finesses de l'intervention. Au vu de mes cheveux blancs, j'ai roulé ma bosse dans la dynamique des groupes pendant presque vingt-cinq ans. Je sais que j'agis en usant de certaines finesses, dans un groupe, finesses que ne connaissent pas les plus jeunes intervenants. Je sais clairement qu'il existe une différence; en revanche, ce que je ne sais pas et ce que je recherche, c'est la nature de cette différence. Quelles sont les finesses du métier dont je pourrais favoriser le développement chez d'autres intervenants, qu'ils pourraient comprendre, et à partir desquelles ils pourraient s'aider eux-mêmes dans leur profession? Par exemple, il arrive souvent que les groupes soient grippés dès qu'une mécompréhension surgit. Tout semble s'arrêter alors. Et ça arrive souvent quand le groupe est bloqué sur une idée comme «il faut les faire rester après l'école». C'est tout, il faut que les élèves soient en retenue après les heures d'école. À ce stade, il me semble important pour la tierce partie de ne pas entrer dans le débat, mais de soulever une question en rapport avec une explication alternative à celle qui aboutit à geler le groupe sur une prise de position. Et je pense que je réussis à faire ça plutôt bien, mais certaines personnes moins expérimentées se laisseront souvent figer dans le débat avec les autres. Or maintenant ce que je souhaiterais, c'est une compréhension plus approfondie de ce que je fais. Mais je n'ai pas encore cette pénétration et la vidéo n'a pas aidé non plus, pas encore. Ça prend du temps. Et je sais... peut-être un jour quand tout ça sera fini (il y a tant de choses qui arrivent et il y a tant de matière)... c'est très difficile d'enregistrer tout ça et de continuer à tout visionner et d'analyser toutes les subtilités de ce qui se passe... parce que tout se passe en finesse.

Avec certaines personnes avec qui je travaille, nous avons revu les bandes vidéo pour voir comment nous faisons. Quand de nouvelles personnes arrivent dans l'équipe, qu'est-ce qu'un dialogue? Comment se passe-t-il? Quel est le rôle de telle personne? Ce genre de choses? Quand une question surgit. Par exemple, récemment, l'un d'entre nous a demandé de reprendre les bandes pour mieux comprendre ce qu'il vivait. Il y a de nombreux exemples de ce processus. Mais, au vu de nos dialogues et du travail que les enseignants font, des moments dont nous disposons pour nous asseoir ensemble et regarder l'enregistrement vidéo de nos expériences... Avec les membres de l'équipe aussi – parce que nous travaillons de la même manière entre nous – ça prend une éternité de regarder ces vidéos, d'élaborer entre nous leur signification. La rétrospection n'est pas systématique et ne se produit pas bande après bande; le processus s'adapte plutôt aux questions qui surgissent. C'est la perception que développe notre questionnement: nous revoyons les enregistrements de la première et de la troisième année et nous nous demandons: «Y a-t-il une différence qualitative entre ces deux années?» Il ne s'agit pas de compter. Plutôt que d'intervenir moi dans cette appréciation, je demande à d'autres gens d'émettre un avis. Les enseignants, les membres de l'équipe tentent de cerner la différence, de mieux la définir. Ils développent leur propre perception de ce qui est qualitativement différent.

C'est de la rétroaction vidéo comparative?

Exactement, vous l'avez nommée: c'est exactement ça. C'est ainsi que nous essayons de développer nos propres idées en les partageant dans ce que nous appelons «l'équipe de recherche». Or, actuellement, nous travaillons sur cinq sites différents. C'est la première année que nous en avons autant. Avec le temps, ce sera passionnant de voir... si c'est possible et si les gens sont prêts à faire ça, parce que ce sont des lieux de développement différents... d'une part, de regarder s'il y a des différences qualitatives entre les sites et, d'autre part, de confronter nos explications sur la manière dont ces groupes se développent. Nous avons déjà eu par le passé des rencontres entre intervenants pour voir quels étaient les problèmes rencontrés. J'essaie de rapporter ce que nous avons fait, mais nous ne l'avons pas fait dans la conscience que nous faisons «de la rétroaction vidéo». Mes idées ne sont pas pleinement développées à cet égard. Ma seule préoccupation a été d'avoir un registre de tout ça et de pouvoir le consulter de temps à autres. Mais ce n'était pas à partir d'une planification majeure qui allait dicter ce que nous allions faire. Nous ne nous sentions pas esclaves de la méthode, et en même temps nous avons une perception assez naïve de tout ça.

RÉFÉRENCES

- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.
- Richardson, V. (dir.) (1994). *Teacher change and the staff development process – A case in reading instruction*. New York, NY: Teachers College Press.
- Richardson, V. (dir.) (1997). *Handbook of research on teaching* (4^e éd.). New York, NY: Macmillan.