

La rétroaction vidéo et la construction des données

Colette Baribeau

Volume 22, numéro 3, 1996

La rétroaction vidéo en recherche et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031894ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031894ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 577–598. <https://doi.org/10.7202/031894ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur l'utilisation de la rétroaction vidéo comme support à l'analyse de la pensée de l'enseignant en cours d'intervention. Notre réflexion méthodologique s'engage à propos de trois dimensions interreliées lors de l'utilisation spécifique de ce dispositif de cueillette de données: l'environnement de la recherche, le déroulement de la cueillette de données et le type de données recueillies. Nous cherchons à illustrer des perspectives nouvelles que l'utilisation de la rétroaction vidéo comme technique de construction de données de recherche peut apporter à la compréhension d'un phénomène humain et à ses implications.

La rétroaction vidéo et la construction des données

Colette Baribeau
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Cet article porte sur l'utilisation de la rétroaction vidéo comme support à l'analyse de la pensée de l'enseignant en cours d'intervention. Notre réflexion méthodologique s'engage à propos de trois dimensions interreliées lors de l'utilisation spécifique de ce dispositif de cueillette de données: l'environnement de la recherche, le déroulement de la cueillette de données et le type de données recueillies. Nous cherchons à illustrer des perspectives nouvelles que l'utilisation de la rétroaction vidéo comme technique de construction de données de recherche peut apporter à la compréhension d'un phénomène humain et à ses implications.

Introduction

Cet article présente une discussion méthodologique sur le rappel stimulé et la rétroaction vidéo en général utilisés comme techniques de cueillette de données; il s'agit d'une discussion consécutive à quelques recherches qualitatives portant sur l'exploration des pensées des enseignants en cours d'intervention. Nous étendons la discussion aux variantes de la rétroaction vidéo, dont les devis sont ouverts (objectivation clinique et réflexion partagée, dans les termes de Tochon, dans ce volume).

Nous désirons déterminer si des données recueillies à partir de dispositifs de cette nature ne sont qu'un artefact lié au dispositif de recherche ou si, au contraire, elles peuvent être considérées valides et fidèles, même au travers d'une analyse du processus de construction du corpus de données à partir desquelles s'organise une élaboration conceptuelle. Il s'agit d'étudier à quel point les données recueillies à l'aide de la rétroaction vidéo peuvent apporter des éléments qui permettront de mieux comprendre le phénomène de l'enseignement et ce, dans la mesure où les chercheurs peuvent éclairer de plusieurs points de vue l'objet d'étude en cause en faisant varier certains paramètres des dispositifs mis en place pour la cueillette des données. À cette fin, le présent texte se déroule en trois parties.

La première partie fait le survol des principales composantes du rappel stimulé mises en place lors de recherches en éducation. La deuxième sert à décrire succinctement les contextes de recherche qui rendent par la suite possible une discussion méthodologique sur l'utilisation de la rétroaction vidéo (troisième partie), comme

technique de cueillette de données. Nous proposons d'en considérer l'emploi sous trois aspects. Vient d'abord l'environnement de la recherche dans lequel cette technique est utilisée: les éléments relatifs au devis de recherche, au type de démarche adoptée, au contexte dans lequel se déroule la recherche et à la question qui mène aux données. Suit le déroulement de la collecte de données: y sont considérés les aspects relatifs à la place du chercheur, à l'utilisation du support visuel, au délai entre l'événement et le temps du rappel et à l'aspect du retour des sujets sur les données fournies. Enfin, le type de données recueillies à l'aide de la rétroaction vidéo sera analysé de manière à mettre en lumière leur spécificité.

La rétroaction vidéo, une technique de recherche à devis fermé ou ouvert

Technique très utilisée en recherche, particulièrement en éducation, le rappel stimulé s'apparente à la réflexion parlée (*thinking aloud*); il relève des techniques d'entrevue et se rapproche de la pensée à haute voix utilisée pour recueillir des données en contexte de résolution de problèmes. En ce sens, il donne accès à la pensée des sujets, «ce qui permet d'étudier les processus mentaux dans leur déroulement» (de Landsheere, 1976, p. 82). C'est pourquoi nombre de chercheurs qui s'intéressent aux processus cognitifs mis en œuvre dans l'enseignement (Charlier, 1989; Clark et Peterson, 1986; Mitchell et Marland, 1989; Shavelson et Stern, 1981) recourent à cette technique.

Yinger (1986) définit ainsi cette façon de faire appliquée au dévoilement des pensées des enseignants: «Fondamentalement, [le rappel stimulé] donne accès à la pensée des enseignants dans des conditions où il est impossible d'y avoir accès par d'autres types d'approche» (p. 268). Yinger poursuit en ajoutant que la cueillette de données au cours même de l'interaction viendrait tout probablement créer des distorsions incroyables dans le déroulement de la vie de la classe. Même si, à notre connaissance, aucune de ses recherches ultérieures ne l'a démontré, il avance toutefois que ce processus complexe serait psychologiquement possible. En dépit des assertions de Yinger (1986), nous sommes portée à soutenir que, pendant qu'il enseigne à un groupe d'une quarantaine d'étudiants et qu'il continue de mener son activité d'enseignement, un professeur ne peut pas simultanément dévoiler la réflexion qui surgit à son esprit relativement à son intervention sans perturber le cours de ses pensées ni le cours de l'activité qu'il poursuit. C'est alors qu'il devient nécessaire de procéder à un enregistrement qui permettra d'effectuer par la suite un retour sur les images enregistrées. Ce retour qui sera enregistré et transcrit constituera les données d'analyse; il peut être fermé ou ouvert.

Le plus fréquemment, les devis de recherche qui utilisent le rappel stimulé dans sa version conventionnelle paraissent fermés, à tout le moins ceux dont font état les articles de recherche. En témoignent plusieurs recensions effectuées, entre autres, par Shavelson et Stern (1981), Clark et Peterson (1986), Charlier (1989), Mitchell et Marland (1989), Martin (1993). Ceci n'infère en rien sur la qualité des résultats de recherche obtenus et des débats fructueux qu'ils soulèvent (voir entre autres Floden et Klinzing, 1990; Lampert et Clark, 1990; Peterson, 1988).

Nous qualifions ces devis de fermés parce que les recherches en cause explorent le phénomène de l'enseignement-apprentissage en se rattachant à des cadres conceptuels qui appliquent la théorie des décisions à l'enseignement; les concepts sont plutôt bien définis (routines, schèmes mentaux ou comportementaux); des hypothèses président à la cueillette des données et requièrent, dès le départ, une réduction des informations obtenues. Les recherches se déroulent le plus habituellement en milieu naturel, tel que la salle de classe, par exemple, pour ce qui est de l'enregistrement vidéo. Dans la plupart de ces cas, le chercheur n'intervient pas lui-même comme sujet dans la recherche. L'enregistrement magnétoscopique du temps de travail (planification d'enseignement, prestation ou évaluation) constitue l'instrument privilégié lors de la collecte des données et ce, même si, lors des recherches sur la planification de l'enseignement, on recourt à des documents écrits, tels que des planifications de cours, des grilles personnelles, des questionnaires d'entrevue ou encore des journaux de bord.

Le traitement des données qui s'ensuit est soit d'ordre quantitatif, soit d'ordre qualitatif. Dans le premier cas, il prend la plupart du temps la forme d'un relevé de fréquence d'apparitions de certains schèmes mentaux ou comportementaux; dans le second, il s'apparente à de l'analyse de contenu. À la suite de Shavelson et Stern (1981), Yinger (1986) trace un historique de cette technique que constitue le rappel stimulé et il décrit l'utilisation qui en est faite dans différents lieux. Il souligne les biais que cet instrument est susceptible de provoquer et les problèmes que soulève son utilisation. S'il fait mention, d'une part, que la validité des données recueillies à l'aide de protocoles verbaux a été mise en cause par Nisbett et Wilson en 1977, il rappelle, d'autre part, que les nombreuses recherches qui ont utilisé cet instrument, appuyées de la réfutation fournie par Ericsson et Simon (1980) ainsi que le mentionne Dionne dans le présent thématique, ont mis un terme à ces critiques et ont procuré un nouvel essor à l'utilisation de cet instrument de recherche.

Ce type de collecte de données prend appui sur certaines présuppositions que nous regroupons sous quatre volets. Lorsqu'une recherche porte sur les processus mentaux mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche d'enseignement, que ce soit durant la phase de planification, durant celle de la réalisation ou durant celle de l'évaluation, il importe de considérer comme acquis que les sujets sont capables d'introspection, qu'ils sont intéressés à dévoiler leurs pensées, que leur mémoire est suffisante pour porter le rappel, et que la multiplicité des indices, des traces et des *stimuli* leur permet de se rappeler avec précision et avec une grande finesse de sensibilité discriminatoire la situation vécue (Bloom, 1953, cité par Yinger, 1986).

Lorsque ces postulats sont remis en cause, l'instrument et, par le fait même, les données recueillies sont contestés. Or la recherche qualitative que nous avons menée apporte des précisions intéressantes à cet égard. Certes, il ne s'agit pas pour nous de vouloir réfuter à tout prix les postulats ou les critiques antérieurs, mais de montrer simplement que, selon la perspective épistémologique ou méthodologique qui supporte notre devis de recherche, l'utilisation de la rétroaction vidéo peut

s'avérer à plus d'un point de vue une technique pertinente, non seulement pour rappeler les pensées interactives mais aussi pour construire des réflexions sur l'action.

Notre propos s'inscrit dans une perspective que, faute de terme plus précis, nous qualifions de socioconstructiviste et dont les prémisses peuvent s'énoncer ainsi: le monde existe et l'homme élabore, par le biais de ses sens et de sa pensée, des discours sur ce monde; les discours sur les objets sont ainsi construits à travers l'observation et la pensée; perception et cognition impliquent nécessairement un travail de transformation de la réalité et la recherche tente de lier les traces laissées par les phénomènes observés. Ainsi, le chercheur capte, par la caméra, certaines traces des phénomènes qui se passent en classe; ces traces, en dépit de toute la sophistication des instruments d'enregistrement, sont déjà transformées; sur ces traces reconstruites, il développe un discours (Van der Maren, 1995). Nous nous proposons d'explorer et d'illustrer comment ces prémisses apportent un nouvel éclairage sur le rappel stimulé comme technique de reconstruction d'une trace, de la pensée agissante, technique plus générale désignée par les termes rétroaction vidéo.

Les contextes de recherche

Les recherches dont il est ici question concernent l'organisation des idées de l'enseignant en cours d'intervention. Autrement dit, nous cherchons à savoir ce qui se passe dans la tête d'un enseignant pendant qu'il enseigne. D'où notre question ouverte de recherche: «Quelles sont, au moment où nous enseignons, les idées auxquelles nous pensons lorsque nous disons telle parole ou posons ou refusons de poser tel geste, ou entendons telle intervention ou regardons telle personne?»

Les sujets

Cet article rend compte de deux phases de recherche interreliées; la première auprès d'étudiantes, la seconde auprès de professeures.

Les recherches effectuées avec des étudiantes en formation ont été réalisées avec des étudiantes inscrites au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire qui ont volontairement accepté, en plus du stage qu'elles étaient à compléter, d'enregistrer deux activités d'enseignement d'une durée d'une quarantaine de minutes chacune. La planification de ces activités avait été faite tantôt individuellement, tantôt avec une autre étudiante ou en groupe avec la chercheuse principale. Les étudiantes étaient parfaitement au courant des objectifs de la recherche; elles en ont discuté longuement avec la chercheuse; quatre d'entre elles ont même participé deux années consécutives à la recherche.

La seconde phase de recherche, participante, rassemble les réflexions de trois professeures, dont la chercheuse elle-même, qui occupent un poste régulier dans un même département de sciences de l'éducation. Toutes trois enseignent depuis une quinzaine d'années et, dans le cas qui concerne le présent objet d'étude, elles

dispensent des cours où sont exposées les mêmes notions relatives à la didactique de la langue maternelle. Dans ce contexte, elles planifient souvent ensemble leurs enseignements, échangent des idées et du matériel didactique. Elles discutent fréquemment de leurs enseignements, des comportements ou des résultats des étudiants, des évaluations de leurs cours respectifs. Dans cette seconde phase de la recherche, les sujets, c'est-à-dire les trois professeures, sont parfaitement au courant des objectifs de la recherche et sont très intéressées à y participer.

Ainsi, si l'on compte les deux phases de recherche, quatorze enseignantes ont agi comme sujets de recherche.

La collecte des données et l'instrumentation

La planification des activités de recherche a été effectuée conjointement par les trois professeures. Ont été retenues de sept à neuf heures d'enseignement en didactique de la lecture, car cet enseignement fait appel à un large éventail de stratégies: simulation, activités dirigées, séminaires de lecture, préparation d'examens, etc.

Les activités d'enseignement se sont déroulées normalement et ont été filmées. Les étudiantes étaient avisées que l'enregistrement magnétoscopique était réalisé dans le cadre d'une étude portant sur l'enseignement et plus spécifiquement sur les réflexions de l'enseignante en cours d'intervention. Un technicien spécialisé, placé en arrière de la classe, a filmé en continu la professeure dont il suivait les déplacements sans filmer la classe. Sur l'enregistrement, on entend parler la professeure; on entend les réponses des étudiantes, mais on ne voit pas la classe afin d'atténuer l'impact de ce type d'information quand viendra le temps de la rétroaction vidéo (Yinger, 1986, p. 270).

La rétroaction vidéo avec les professeures a été réalisée la journée même de l'activité d'enseignement. La participante qui avait fait la prestation regardait alors les images qui se déroulaient sous ses yeux et elle disait à haute voix ce qu'elle se souvenait avoir eu comme pensées concernant chacun des phénomènes qu'elle repérait. La participante pouvait arrêter à sa guise le déroulement du vidéo pour avoir le temps d'exprimer clairement sa pensée. Seule la chercheuse stimulait l'émergence des rappels et leur élaboration; par exemple, après avoir suspendu le déroulement des images (magnétoscope mis sur PAUSE), elle demandait au sujet si quelque chose de spécial avait occupé ses pensées ou encore elle l'incitait à lui en dire davantage, selon un devis de recherche ouvert. C'est ainsi qu'à partir d'une vingtaine d'heures d'enseignement, la chercheuse s'est retrouvée avec une trentaine d'heures de réflexion à haute voix à propos de ces enseignements.

Comme nous l'avons précisé, ces réflexions à haute voix ont, elles aussi, été enregistrées et c'est la transcription de ces bandes qui constitue le corpus de base à partir duquel s'effectue l'analyse. Une fois terminée, la transcription a été retournée à chaque sujet pour commentaires et ajout de précisions ou de nuances. Ceci s'est

avéré essentiel car, dans plusieurs des cas, le non-verbal occupait une place importante: rires, signes appréciatifs ou de corroboration.

Dans le cas qui concerne les professeures d'université, les données sont analysées selon les étapes habituelles de l'analyse qualitative de contenu (L'Écuyer, 1990). Tout d'abord, les unités de sens sont délimitées; chaque unité peut être classée à plusieurs endroits. Puis, certaines catégories sont déterminées à partir des unités de sens (catégories mixtes) et une première codification est élaborée. Ces catégories sont proposées aux sujets afin qu'ils disent si, selon eux, elles ne dénaturent pas trop leurs pensées. Il en va ainsi quand émergent des catégories non prévues ou encore des phénomènes inexplicables que la chercheuse tente de cerner avec le plus de justesse possible, telle l'immersion dans le temps présent, thème sur lequel nous reviendrons en discussion. Après la codification de toutes les unités de sens un premier traitement est amorcé. La chercheuse organise le matériel en réseaux de significations et ces réseaux sont présentés aux sujets pour corroboration. Suit une analyse faite en vue d'établir des liens entre les différents réseaux, de hiérarchiser les catégories. Le travail prend fin sur une comparaison avec les cadres conceptuels existants afin de dégager certains concepts, de leur apporter un nouvel éclairage ou encore d'en faire émerger d'autres. Ce travail d'émergence, construit en commun, a permis de partager les réflexions entre les professeures.

Pour ce qui est de la phase de recherche faite avec les étudiantes, les étapes de délimitation et de catégorisation sont effectuées conjointement par la chercheuse et chaque étudiante. L'identification des catégories se fait en référence aux concepts, tels que les étudiantes elles-mêmes les avaient définis. Certes, ces définitions, très proches de leur expérience, ne rejoignent pas toujours celles qui président à l'organisation «conventionnelle» des champs conceptuels et elles diffèrent d'une étudiante à l'autre. Par exemple, les étudiantes emploient fréquemment le terme «temps»: pour l'une, cela signifie qu'elle éprouve une certaine «tension face à l'obligation de se dépêcher»; pour une autre, ce terme se situe en relation avec «sa capacité de compléter une activité en une heure». Il en est ainsi du terme «discipline» dont le sens évolue au cours des deux années. En première année, faire de la discipline, c'est d'abord «parvenir rapidement à contrôler les déplacements des élèves dans la classe»; puis, c'est contrôler les événements qui surgissent dans la classe». En deuxième année de recherche, les étudiantes en arrivent à une définition plus raffinée, ainsi que l'illustre la figure 1. Enfin, les réseaux de signification sont établis selon la technique des réseaux sémantiques (*semantic mapping*) (Strahan, 1989). La phase de recherche avec les étudiantes a consisté à objectiver la perception qu'elles avaient de leur action.

Cette réflexion méthodologique découle ainsi de l'analyse des transcriptions de cette réflexion à haute voix, réflexion stimulée par le visionnement d'une période d'enseignement. Nous pouvons dire que la rétroaction vidéo a constitué une technique de collecte de données à l'intérieur de cette recherche. À la suite de ces expériences et en relation avec les trois composantes de la recherche que sont l'environnement de la recherche, le déroulement de la collecte de données et le type de données

recueillies, nous présentons puis discutons maintenant d'éléments non prévus dans le devis initial et que l'utilisation de la rétroaction vidéo et les décisions méthodologiques prises ont contribué à faire émerger.

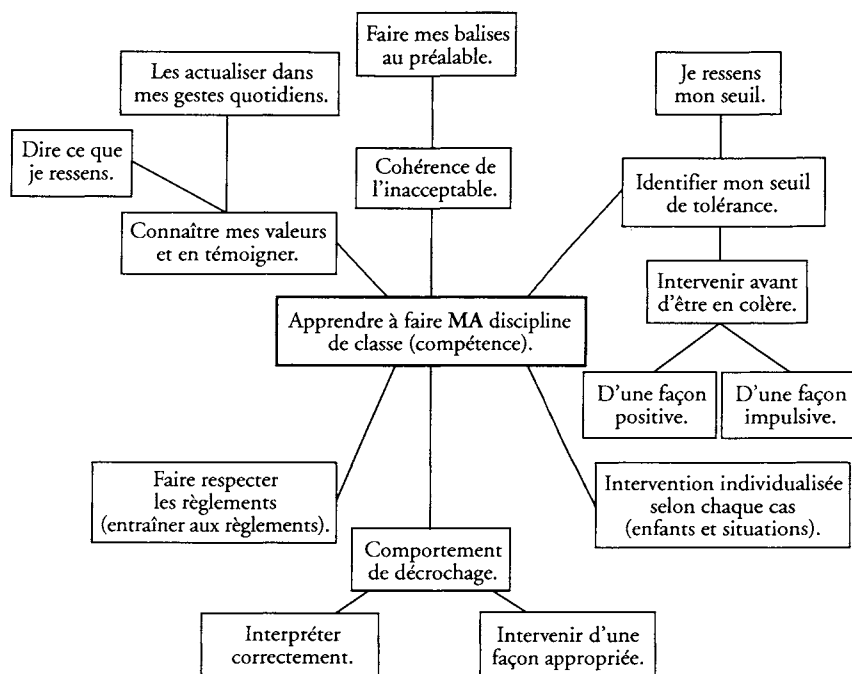


Figure 1 – Réseau sémantique relatif au terme «discipline»

Discussion

L'environnement de la recherche

— Le devis de recherche

La chercheuse a privilégié les devis ouverts qui permettent aux phénomènes complexes d'émerger au lieu de limiter au préalable à la cueillette des données à une question très centrée. Certains travaux en enseignement, par exemple, s'attachent à ne repérer que les lieux où il y a prise de décisions ou encore traitement de l'information (Marland, 1986) ou tentent de dégager des propos des sujets l'architecture d'un discours argumentatif (Anadon et L'Hostie, 1993). D'autres recherches, lors de la collecte des données, épurent le corpus de manière à ne retenir que ce qui concerne l'objet à l'étude (Mitchell et Marland, 1989). Souvent, en effet, les postulats méthodologiques qui président à la cueillette de données, telles les exigences de l'analyse phénoménologique, amènent à retrancher tout ce qui concerne la rationalisation ne retenant pour analyse que les données de type expérientiel.

Le choix d'un devis ouvert a de nombreuses incidences sur l'émergence des données qui peuvent être regroupées sous deux pôles: d'une part, l'apparition de données n'ayant, à première vue, aucun rapport avec l'objet spécifique de la recherche, à savoir le dévoilement des pensées en cours d'intervention et, d'autre part, un foisonnement de pensées en cours d'intervention qui vont bien au-delà des données recueillies par d'autres devis de recherche concernant le même objet.

Nous avons obtenu des données sur un ensemble de catégories autres que celles imposées au sujet (par exemple, dans les recherches utilisant le rappel stimulé pour identifier les moments de prise de décisions). En relation avec l'émergence d'une pensée à la conscience en situation d'enseignement dans un contexte universitaire, nous avons pu identifier quatre domaines: l'intervention pédagogique, la planification des cours, la relation éducative et la vision du geste professionnel (Baribeau, 1995). De plus, un ensemble d'observations concernant l'interaction sociale entre les partenaires a également émergé de la collecte des données.

Dans le cas des recherches menées avec les étudiantes, les données laissent voir la présence d'un nombre plus limité de domaines bien étoffés. Les pensées gravitent surtout autour de la gestion du temps et du contrôle de la classe chez les étudiantes de deuxième année, thèmes auxquels s'ajoute celui de l'intervention pour les étudiantes de troisième année. D'autres domaines sont présents, telle la planification des cours, mais uniquement sous forme de traces lors de l'intervention. Les données laissent voir la présence d'émotions à la fois confuses et intenses, au moment de l'intervention, allant de la fierté à la peine, à la peur et à la détresse. Les moments d'incertitude, sans alternative consciente, ou encore de stupeur qui bloque toute pensée sont fréquents. Les étudiantes-stagiaires sont non seulement dans les chaussures d'une autre personne, mais elles doivent aussi «marcher avec». Les pensées relatives au jugement du maître-associé, à l'adéquation des interventions avec les règlements de la classe et à la gestion du temps d'enseignement qui lui est octroyé occupent une grande partie du champ de conscience de la stagiaire.

Les données présentent une grande diversité en lieu et place des réponses standardisées. Cela entraîne l'obligation de recourir à plus d'un cadre conceptuel pour expliquer les phénomènes observés. Chaque cadre conceptuel – nous faisons ici référence entre autres à la réflexion dans l'action, à la théorie des décisions, à la rationalité dans les conduites humaines (*critical thinking*), à l'intentionnalité – dévoile ainsi une facette d'un phénomène et permet de l'envisager sous un aspect spécifique, mettant en relief certaines composantes et en laissant d'autres dans l'ombre. L'objet prend de la sorte une consistance, un sens, en fonction des différentes perspectives adoptées.

Il nous paraît toutefois utopique de penser qu'une forme quelconque de triangulation, qu'elle soit méthodologique, théorique, ou qu'elle fasse varier le nombre de chercheurs ou les sources de données recueillies, tel que Patton le propose (Patton, 1990, p. 187), puisse faire définitivement taire toute critique portant sur la validité. Il convient cependant de concevoir cette triangulation comme nécessaire pour envisager la complexité d'un objet d'étude. En multipliant les points de vue, un chercheur

parvient à se faire une idée de la marge d'erreur ou de la zone de clair-obscur propre à chaque technique appréhendant le même objet.

La complexité des devis de recherche et, au travers de celle-ci, la diversité des cadres interprétatifs s'avère donc un outil capital pour appréhender la complexité d'un phénomène comme l'enseignement en contexte normal d'une salle de classe avec toutes les exigences qu'impose la réalité scolaire (nombre d'élèves, niveaux différenciés de compétence, durée des périodes d'enseignement, objectifs et programmes, évaluations périodiques, interactions entre les personnes, etc.).

La démarche de recherche

Nous avons adopté une démarche inductive, susceptible de faciliter l'émergence de catégories singulières, qui, à la fois par raisonnement et par intuition, permet de remonter à des catégories plus générales. Ceci s'accorde relativement bien avec un devis ouvert qui laisse place à l'apparition de catégories non prévues au départ. Ce type de démarche est largement utilisé dans l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), dans l'analyse phénoménologique (Deschamps, 1993) et dans les analyses par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Dans cette perspective, la rétroaction vidéo devient une technique qui peut être utilisée en recherche qualitative; cet instrument peut alors être mis au service de l'exploration de l'expérience humaine (Clandinin et Connelly, 1994), soit pour objectiver les réflexions sur l'action, ce qui a été fait avec les étudiantes, soit pour les partager entre collègues.

Le contexte du déroulement de la recherche

Chaque collecte des données s'est réalisée en contexte naturel; elle s'est déroulée durant le fonctionnement régulier de la classe et avec toutes les interférences que cela entraîne (pauses, interruptions subites, entrées et sorties, absences, etc.). Il en a été de même pour le travail à partir des enregistrements magnétoscopiques qui s'est effectué dans les bureaux des professeures, environnement quotidien et naturel. Non pas que le laboratoire soit inintéressant, mais dans ce cas-ci, il s'avère essentiel, lorsqu'on parle d'enseignement et d'intervention et qu'on vise à comprendre l'acte d'enseigner pour l'améliorer, que le contexte soit réel et non simulé. Trop longtemps, les recherches en éducation ont, par souci méthodologique, réduit les variables pouvant interférer sur la situation observée, mais ce faisant, la véritable situation s'en est trouvée dénaturée, ce qui peut être considéré comme un biais de type instrumental.

Comme le précise Van der Maren (1995), la recherche «ontogénique», soit celle où les acteurs visent à se perfectionner ou à se développer par la réflexion sur l'action, doit chercher à recueillir des informations le plus près possible de la situation qu'elle entend comprendre et changer. Et, dans cette perspective, nous sommes portée à penser que la technique de la rétroaction vidéo pourrait constituer un instrument intéressant de réflexion-sur-l'action à partir de l'enregistrement de pratiques pour un chercheur ou un praticien qui veut améliorer son efficacité professionnelle.

La question sous-jacente à la cueillette des données

La recherche a débuté à partir d'une question large concernant les pensées en cours d'intervention. Ce devis ouvert a permis d'intégrer divers phénomènes surgis en cours de cueillette et étrangers aux projets initiaux: observation attentive des enregistrements vidéo et description minutieuse des images et des séquences d'images soumises à l'observation, longs silences, mimiques, rires, discussions, échanges, regards complexes.

Nous n'avons pas tenu, dès les premiers moments de la collecte, à statuer que certaines données n'avaient aucun lien avec l'objet de la recherche et que, de ce fait, nous devions chercher, par un dispositif quelconque, à faire en sorte qu'elles n'apparaissent pas. Certes, le processus de réduction des données s'amorce dès la mise en place du dispositif de recherche mais justifie-t-il des réductions comme celles observées dans un très grand nombre de travaux sur les processus cognitifs chez les enseignants? Les recherches utilisant le rappel stimulé mettent à jour certains schèmes mentaux et comportementaux, pensons aux travaux de Marland (1986) ainsi qu'à ceux de Mitchell et Marland (1989), mais ces chercheurs eux-mêmes s'interrogent sur l'adéquation entre les modèles dégagés de l'analyse des pratiques et les descriptions de pratiques telles que les font les enseignants eux-mêmes! De deux choses l'une, ou les modèles élaborés correspondent fort peu à la réalité qui a été explorée (absence de validité ou de fidélité) ou les sujets n'ont ni les compétences ni le langage pour décrire ce qu'ils parviennent néanmoins à faire; dans ce cas, la subordination de la subjectivité du sujet à celle du chercheur soulève toutefois de sérieuses questions à la fois d'ordre éthique et méthodologique.

Ce dernier point nous mène aux questions relatives au déroulement de la collecte des données où seront successivement examinés les points concernant la place du chercheur, le temps écoulé entre la réalisation de la tâche et la verbalisation, ainsi que le retour des sujets sur les transcriptions.

Le déroulement de la cueillette des données

La place du chercheur

Dans toutes les études qui ont été portées à notre connaissance, le rôle de chercheur est tenu par une personne extérieure, qui n'est pas elle-même engagée dans la recherche. Nous avons privilégié une approche où la chercheuse elle-même est un des sujets de la recherche; elle participe ainsi à part entière, comme sujet de la recherche, aux étapes de collecte de données: enregistrement vidéo dans sa classe, échange sur la pratique, tout comme les deux autres professeures, ses sujets, qualifiées plus adéquatement par le terme «partenaires de recherche». De plus, la recherche a été effectuée avec des professeures en fonction, qui enseignent les mêmes notions et qui se connaissent depuis longtemps. Ainsi, plutôt que de chercher à neutraliser la

subjectivité du chercheur, nous avons cherché à la mettre en valeur (Laperrière, 1994) et à l'utiliser dans la production des connaissances.

Ces deux composantes de la situation se sont révélées passionnantes. Le fait de vivre elle-même la situation a permis à la chercheuse de mieux percevoir, entre autres, la justesse et la pertinence des catégories émergentes. En effet, les premiers codages s'apparentaient au vocabulaire largement en usage par les professeures concernées lors de la planification des cours. Ces concepts, parfois flous ou recouvrant un large ensemble de manifestations (par exemple, aller chercher, chez l'enseignante en exercice, ce qu'elle fait lors de maldonnes observées chez un enfant) ont permis de rester très proche de la situation réelle, telle que la vivent les professeures. Maintes fois, la chercheuse elle-même s'est retrouvée devant des catégories qui correspondaient relativement bien à sa pratique et à celle de ses collègues sans qu'elle puisse retrouver, dans les cadres conceptuels, des concepts décrivant le type de réalité dont il était fait mention. Nous pensons ici à la prise en compte des rythmes individuels en regard du rythme imposé, à la gestion des interventions inappropriées ou inattendues, aux conflits de valeurs qui se sont manifestés au travers des échanges.

De plus, il ressort que cette connivence entre collègues a permis aux sujets de se sentir assez à l'aise avec la chercheuse pour ajuster ou pour réfuter les premières analyses, la première catégorisation qui leur a été présentée, pour nuancer ou pour faire varier les interprétations ou encore pour poser de nouvelles questions, pour faire surgir des pistes d'exploration laissées en suspens. Nous pouvons retrouver des mentions à ce sujet dans les propos mêmes des personnes et dans les notes de terrain prises lors des rencontres pour valider les transcriptions ou encore celles insérées en marge des transcriptions permettant de le constater. Nous pourrions sans doute avancer que le fait de se laisser voir enseigner et d'accepter de dévoiler aux autres ses pensées intimes crée une zone d'intimité où chacune laisse tomber sa façade et parle sans crainte de ses réussites et de ses échecs. Ce faisant, la chercheuse accepte, non sans mal, de se voir contestée, de voir ses premières ébauches réfutées rapidement, parfois même avant qu'elle ait pu les mettre en forme et les organiser logiquement.

Nous sommes portée à penser qu'il est essentiel que des chercheurs s'engagent eux-mêmes dans le processus de recherche; ceci leur permet d'avoir un accès intime au champ perceptuel et cognitif dont ils traitent. Non pas que toutes les études doivent le faire, mais il y a intérêt, pour produire des connaissances nouvelles, que le chercheur ait une connaissance personnelle du sujet de la recherche tout en prenant certaines précautions pour éviter des biais qui viendraient dénaturer le projet.

Relativement aux recherches avec des stagiaires, la chercheuse n'enseignait pas à ces étudiants, ni ne supervisait des stages au moment de la recherche. Une étude préliminaire permet de dégager un phénomène particulier lors de l'élaboration des réseaux sémantiques. En de nombreuses occasions, la chercheuse a exploré des pistes d'interprétation en racontant à la stagiaire des événements tirés de sa propre pratique d'enseignement et ayant des ressemblances avec l'intervention en cause. Plusieurs fois, les stagiaires ont demandé à la chercheuse si elle avait déjà vécu cela, ce qu'elle avait fait

alors, ce qu'elle avait ressenti. Ces échanges ont facilité le dialogue sur les stratégies d'intervention et leur pertinence selon les contextes. Il s'agissait plus d'objectivation que de rappel. En outre, comme les étudiantes avaient été jumelées deux par deux pour la planification de la leçon qui devait être enregistrée et analysée, elles avaient souvent convenu de faire la même séquence didactique. Lors de la rétroaction vidéo, en observant ce que sa consœur avait fait, une grande surprise se lisait sur les visages: en dépit d'une planification en apparence identique, rien ne s'était déroulé de même façon! La conversation relative à la séance de travail consécutive au visionnement des bandes magnétoscopiques laisse voir des phénomènes semblables à ceux repérés chez les professeurs d'université: repérage de phénomènes communs malgré la différence des situations de classe, complicité et connivence s'exprimant souvent au travers des rires et des regards, réconfort mutuel devant certains insuccès.

Cette question de la place du chercheur soulève un aspect intéressant lorsqu'on considère que tout chercheur aborde la description et l'interprétation des données avec des *a priori* idéologiques et philosophiques et qu'il ne peut s'extraire du processus de recherche comme s'il n'était qu'un programme de traitement de textes ou d'analyse de données, car «rien ne remplace l'intelligence [ni] la culture du chercheur» (Van der Maren, 1996). Tout le travail d'éclaircissement réalisé en recherche-action, par exemple, a montré l'importance pour tout chercheur de dévoiler ses postulats et ses valeurs lorsqu'il s'engage dans un processus de recherche. La rétroaction vidéo est une technique qui peut facilement trouver une place dans le coffre à outils en recherche-action ou en recherche qualitative, tout comme s'y retrouvent le journal de bord, les enregistrements vidéo, l'observation participante, les notes de terrain et les entretiens.

L'utilisation du support visuel et le temps du rappel

Nous avons utilisé l'enregistrement vidéo pour recueillir des informations à partir desquelles les professeurs ont travaillé et pour enregistrer leur réflexion à haute voix sur leurs enseignements. Le temps écoulé entre la réalisation de la tâche et la verbalisation des pensées en cours d'enseignement a été très court et la rétroaction vidéo s'est effectuée dans les heures qui ont suivi la séance d'enseignement. Le support visuel fourni par les enregistrements magnétoscopiques s'est avéré essentiel pour que toute la complexité de la situation soit envisagée, surtout lorsqu'il s'agissait d'une période d'environ deux heures trente minutes d'enseignement. La vidéo est en effet le seul outil qui permette au sujet de se remettre en mémoire la trame des événements. De nombreuses remarques faites par les professeurs font d'ailleurs référence au fait que, sur le coup, elles ne se rappellent plus de quoi il est question et puis, tout d'un coup, les souvenirs remontent à la surface et elles les commentent.

Il en ressort que ce dispositif de recherche (enregistrement et rétroaction sur l'enregistrement) n'a pas pour effet d'embrouiller les pensées des enseignants mais, bien au contraire, d'en favoriser l'émergence et l'élaboration; il offre de plus un support inestimable à l'acuité des perceptions discriminatoires.

Une autre question peut être soulevée à ce sujet. Ce dispositif a-t-il un impact sur les processus de pensées en cours de collecte? Aux dires des sujets, il s'est avéré qu'au fil des enregistrements, leur capacité mémorielle s'est accrue. On peut d'ailleurs repérer des endroits où ils disent, en cours d'intervention, vouloir se souvenir de cette pensée qui a surgi à leur esprit ou encore se demander s'ils peuvent vraiment avouer ce qu'ils avaient alors à l'esprit.

L'enregistrement vidéo des séances de rétroaction vidéo s'avère un outil essentiel à la collecte des données parce que les images permettent de noter les manifestations non verbales des professeurs; elles facilitent le repérage des tours de paroles et l'attribution aux sujets de certains procédés tels que les vocalisations non verbales (Oups!), grognements approuvatifs (Wow!), exclamations ou effets sonores reconstitués approximativement (Pfit) ou bouche-pauses (Mmm, Euh) qui viennent souvent apporter un influx de pertinence aux propos tenus. Enfin, les images permettent à la chercheuse de se revoir elle-même en interaction avec les autres et d'avoir accès à un aspect inconnu d'elle-même.

Le retour des sujets sur les transcriptions

Les indications méthodologiques contenues dans les articles consultés qu'il nous a été donné de consulter concernant le rappel stimulé, ne font pas mention que les sujets reçoivent la transcription des données ni qu'ils peuvent ajouter des informations qu'ils jugent pertinentes pour compléter, nuancer ou préciser leurs propos. Quand la transcription des échanges verbaux a été retournée aux sujets et qu'il leur a été demandé de rétroagir, les professeurs ont alors ajouté des précisions; elles ont donné des pistes d'interprétation quant à certaines manifestations non verbales; elles ont corrigé celles attribuées à certaines mimiques, à certains rires ou sourires. Pour leur part, les étudiantes ont retranscrit les enregistrements et, en présence de la chercheuse, elles ont ajouté des précisions. Ces retours se sont avérés très importants pour la compréhension des nombreux silences repérés sur les bandes enregistrées. Cette étape a permis une réelle validation des données et du sens à accorder aux liens rationnels qui étaient établis (Coulon, 1990).

Le fait de retourner aux sujets la transcription des données nous paraît essentiel. Cette étape a permis d'obtenir des renseignements que la chercheuse n'aurait pu recueillir autrement même si elle était très au fait de la situation. La vie intérieure d'une personne, ses sentiments, ses émotions, ses désirs, etc. sont en grande partie cachés. Pour y avoir accès, il faut que le dialogue s'installe graduellement entre la chercheuse et les sujets et que ceux-ci acceptent de les dévoiler. En de nombreuses occasions, les stagiaires ont fait mention du plaisir de parler avec une personne qui se souvenait du temps où elle était jeune enseignante et de pouvoir ainsi se confier. Ce retour des transcriptions aux partenaires ainsi que celui des premières catégorisations et réseaux de significations s'avèrent très importants surtout dans le cas où un chercheur connaît peu les sujets ou encore lorsqu'il a peu d'expérience à propos de la situation qu'il explore.

Il ne s'agit pas de soutenir que le discours qu'élabore le chercheur à propos de l'objet de sa recherche doit être totalement coconstruit et que toute interprétation nécessite le consensus de l'ensemble des partenaires. Il s'agit plutôt de s'assurer, par une technique de corroboration, que les informations soient le plus près possible de la situation vécue, de sorte que le discours élaboré à partir de ces informations dépasse les informations, mais sans les déformer; le chercheur décrit la réalité observée avec d'autres mots, d'autres dénominations qui n'appartiennent pas nécessairement aux sujets; il nomme et conceptualise; il arrange en réseaux les concepts et fait des liens avec les théories existantes, préoccupations de théorisation que n'ont pas ses partenaires-sujets.

Dans cette perspective, la rétroaction vidéo ne constitue pas une méthode qui produirait des discours que le chercheur n'aurait qu'à commenter brièvement. Nous l'avons utilisée comme technique de reconstruction d'une inscription, un instrument qui permet de recueillir certaines informations (premier niveau) sur lesquelles s'élabore ensuite le discours (deuxième niveau de discours) d'un sujet.

Le type de données recueillies

L'utilisation de la rétroaction vidéo à l'intérieur d'un devis ouvert privilégiant une démarche inductive a permis, dans le cas présent, de ramasser des données différentes de celles recueillies dans certaines recherches touchant le même objet mais qui procèdent à partir de consignes strictes pour effectuer un simple rappel. Nous ne nous attarderons pas sur celles relatives aux pensées des enseignants comme telles; notons toutefois la grande variété des pensées rapportées, ce qui contraste fortement avec les schèmes mentaux et comportementaux mis en lumière par certains travaux.

Nous présentons plutôt les manifestations nouvelles, les données qu'il convient maintenant de considérer dans la description du phénomène de l'intervention et dans la prise en compte du corpus de données recueillies par rétroaction vidéo. Nous postulons d'emblée que les données recueillies sont des reconstructions que le sujet effectue à partir de traces mémorielles (partielles et sélectionnées au cours de l'événement). Dans cette perspective, le questionnement de Yinger (1986, p. 270) à propos de la fiabilité des données recueillies devient peu pertinent, car tout souvenir est en lui-même une construction discursive et son rappel en est une nouvelle.

Les silences

Lors d'une cueillette de données à l'aide de la rétroaction vidéo, le chercheur se retrouve avec des manques, des vides; les personnes se taisent. Toutefois, lorsque le processus s'enclenche à partir d'une question fermée (repérer les moments où il y a prise de décision par exemple), ces moments de silence passent inaperçus, le chercheur inférant que, durant les moments où la personne se tait, tout simplement, par exemple, il n'y a pas prise de décision. Qu'y a-t-il alors? Cette question n'est pas abordée. Or

même avec une question ouverte, en acceptant les arrêts à tout instant, nous nous sommes retrouvée avec des moments de silence. Bien que nous ayons pu en interpréter plusieurs, nous sommes demeurée en fin de compte encore en présence de trous, de blancs. Toutefois, certaines voies d'interprétation ont pu être dégagées.

— Être immergé dans le temps présent

Les deux professeures et la chercheuse se sont alors interrogées sur ce fait et elles sont parvenues à dire que, durant plusieurs de ces moments, elles ne pensent pas: elles sont là intensément; elles sont au cœur de leur regard, elles sont tout ouïe; elles se disent immergées dans le temps qui passe. Schön (1987) a bien cerné ce moment qu'il appelle *knowing-in-action*; la pensée ne se détache pas de l'action, elle est dans l'action, elle est action. Les professeures disent d'elles qu'elles ne pensent pas leur pensée, mais qu'elles sont conscientes de ce qui est en train de se passer à ce moment-là, en classe, et qu'elles accompagnent ou encore «se laissent porter» par ce qui se passe.

Être là, regarder ce qui se passe, attendre avec intensité dans ces moments où l'on a l'intuition que l'étudiant est en train de saisir quelque chose.

Ah! le silence révélateur! Elles viennent de piger quelque chose. Moi, je suis sensible aux silences comme cela. Je me dis ou elles viennent de piger quelque chose ou elles sont complètement à côté [...]; tu le sens qu'elles pigent. Si c'est un silence inquiet ou un silence de complicité.

Il en est de même lorsqu'un échange s'installe entre la professeure et un étudiant. La parole se combine à l'écoute et la professeure se laisse porter par l'échange; elle tente de suivre la conversation en espérant, comme l'illustre l'extrait qui suit, saisir le sens de l'intervention.

Il saute du coq-à-l'âne. C'est pas clair. Ce qu'il a en arrière de la tête, il va le sortir. C'est là que je vais comprendre sa première question. [phrase laissée en suspens] Là je ne sais pas ce qu'il dit. J'ai de la difficulté... à le suivre [phrase laissée en suspens]. Il se fie sur les devoirs pour dire ce qui se fait en classe [répétant les propos entendus sur l'enregistrement]. C'est ça qui me mêle [signifiant que l'étudiant dit la même chose qu'elle], c'est [phrase laissée en suspens]. Oui! Il se promène de l'un à l'autre.

Pour les stagiaires, les activités d'enseignement gravitent souvent autour d'exercices d'application où les réponses fournies par les élèves sont limitées en nombre. Il s'agit, par exemple, de trouver le féminin d'un nom ou d'un adjectif, un synonyme ou un antonyme ou encore de répondre par oui ou par non. Les enregistrements magnétoscopiques laissent voir un dialogue entre eux et les élèves où ils reçoivent leurs suggestions, les discutent, relancent par des sous-questions s'il y a lieu et, au terme de quelques réponses, reformulent la bonne réponse en des termes plus techniques ou encore confirment les choix de réponses acceptables.

Durant ces moments, relativement sans surprise, les sujets semblent accompagner les élèves, les relancer, corriger spontanément la trajectoire en fonction de l'objectif. Souvent, dans ces moments, professeures et stagiaires disent s'amuser.

Là j'avais du plaisir, je m'amuse. C'est un petit dialogue, mais elles ne parlaient pas beaucoup. Je les aime de même et ça m'amuse.

Peut-être pourrions-nous joindre à l'immersion dans le temps présent ces moments où l'enseignante circule entre les rangées, regarde les élèves travailler, observe leurs textes et note les soulignés, les remarques faites en marge des lectures, lit par-dessus les épaules les réponses aux questions sans vraiment s'attarder à réfléchir de façon méthodique à ce qu'elle voit.

Il est donc intéressant de faire l'hypothèse que des événements se déroulent entre les moments de prise de parole. Il est surprenant de constater que la technique de rétroaction vidéo permet justement d'appréhender des phénomènes de ce type.

— Ne pas se rappeler

Ajoutons aussi que, en de nombreux endroits, les professeures font mention du fait qu'elles ne se souviennent vraiment pas des pensées qu'elles avaient à l'esprit ou encore qu'elles ne se rappellent pas si elles pensaient à quelque chose de précis. Ce qui les absorbait à cet instant n'a pas laissé de trace assez forte pour pouvoir être remémoré. C'est dire qu'en dépit de la multiplicité des indices, des traces, des *stimuli* (soutenus par l'enregistrement vidéo) devant permettre au sujet de se rappeler avec précision et acuité les événements, la mémoire est parfois insuffisante pour porter le rappel. Nous atteignons là la limite des sujets qui se prêtent à l'expérience.

— Censurer ses propos

La rétroaction vidéo, nous l'avons noté, exige que le sujet soit intéressé à dévoiler ses pensées et qu'il collabore, au meilleur de sa connaissance, à la poursuite des objectifs proposés par le chercheur. Quelle que soit la valeur de l'outil, lorsqu'il s'agit de l'univers intérieur d'une personne, tout chercheur est entièrement à la merci de la volonté de celle-ci. Non pas que la personne censure ses pensées, mais qu'elle censure le fait de nous les dévoiler. Pour des raisons qui lui appartiennent, un sujet exerce ce droit et peut refuser de nous révéler ses pensées intimes. Quelques indications, au fil des transcriptions, nous portent à déduire que cette autocensure peut toutefois être levée.

Ça c'est une équipe qui m'attire moins sauf une fille qui en fait partie, qui est intéressante mais absente aujourd'hui; les autres, elles ont l'air un peu endormies et elles ne réagissent pas. À ce moment-là, je me disais: «Il faut que je fasse attention, que j'y aille le même nombre de fois que les autres, pas moins longtemps, mais on dirait que je n'ai pas le goût, je t'avoue».

Plusieurs des propos recueillis montrent que les partenaires de recherche ont été capables d'introspection et, en plusieurs endroits, ils témoignent de pensées dont les professeures se sont dites «pas tellement fières» tout en acceptant de partager leur gêne et de dévoiler les idées qui les habitent. Les stagiaires quant à eux disent que «ça, c'est pas tellement beau» ou encore que «par chance, vous n'êtes pas mon professeur de stage parce que là [phrase laissée en suspens]».

Il semble donc, comme nous l'avons mentionné plus haut, que le degré de confiance entre le chercheur et son informateur puisse s'avérer une variable importante. À ce sujet, Yinger (1986, p. 267), citant Benjamin Bloom (1953, p. 162) rappelle fort à propos que «les limites à l'intérieur desquelles un étudiant dévoilera ses pensées intimes sont largement dépendantes de la relation qui est établie dans l'entrevue».

La texture de la pensée

La transcription d'enregistrements où des personnes dévoilent les pensées qui montent à leur esprit peut donner au lecteur l'impression d'être en présence d'un texte. Mais les propos recueillis conservent une structure qui s'apparente davantage à de courts monologues ou à de brefs échanges entrecoupés de pauses et de signes non verbaux.

Après ça [phrase laissée en suspens] Là, là, je me souviens que je me demandais comment s'écrivait le ou de bonjour.

[Éclats de rires]

Je me suis dit où est mon alphabet. Qu'est-ce que je vais mais je me suis dit en même temps, c'est pas grave ça va faire comme si

[Rires]

C'est bon. C'est le L ou de Bonjour [fin de phrase incompréhensible]. Là, là, je voulais les intéresser. C'est parce que je sentis qu'elles n'y entraient pas [phrase laissée en suspens] et je me suis dit: «Si je les traite comme des petits enfants peut-être que [phrase laissée en suspens]».

Pour tout chercheur qui utilise des procédures d'analyse de contenu, cela soulève le choix des unités de signification. De plus, il importe de préciser que les échanges notés ne sont pas autosuffisants; il est impossible d'analyser ces morceaux de pensée indépendamment de ce qui se déroule en classe, c'est-à-dire du propos même du rappel dont l'enregistrement vidéo constitue, au moment où le sujet dévoile ses pensées, le foyer d'attention visuelle. Cela est particulièrement évident lorsque la professeure ou encore la stagiaire dévoile des sentiments, des émotions en rapport avec une image montrant, par exemple, un élève qui fait des pitreries ou encore une équipe de travail qui perd son temps. La stagiaire inclut alors dans ses propos une narration de l'événement en train de se dérouler sous ses yeux et y relie ses pensées.

Je vais voir les enfants plus tranquilles en arrière, j'ai peur de les laisser de côté. Je me demande si je vais répondre à leurs questions [les enfants lui adressent la parole]. J'ai l'impression qu'ils ne saisissent pas. Je me demande si Dominik [il a de la difficulté à écrire] va accélérer son écriture, car il ralentit le groupe. Je trouve que le groupe n'avance pas assez vite.

Au cours de l'intervention en classe, nous avons pu repérer des moments où la pensée paraît s'organiser en une suite logique de propos, particulièrement lorsque l'attention du sujet est retenue par un événement inattendu, surprenant, choquant, et qu'il s'arrête et s'interroge pour savoir ce qu'il pourrait faire ou comment il pourrait réagir.

Là ... [moment d'arrêt]... je cherche à venir sur les phrases avec un point. C'est juste ça dans le fond ce texte-là [moment d'arrêt] Mais vois-tu, elles me répondent [paraphrasant ce qui est entendu des propos tenus par les étudiantes] que la phrase, ce n'est pas une unité de sens; elle disent «Un point, j'arrête».

Quand j'entends ça «La méthode», je me dis: Qu'est-ce qu'il a en arrière de la tête? Je trouve là qu'il est à côté; j'ai de la misère [moment d'arrêt] à cerner ses interventions, à ramasser.

Toutefois, il convient de noter que la plupart des pensées s'organisent davantage comme des idées, rapides, où s'agglutine un ensemble d'éléments qui parviennent simultanément à la conscience: images, bruits, paroles, émotions, désirs, interrogations tout à la fois montent à l'esprit.

Là, je sentais du flottement. C'est drôle. Je ne la voyais pas à ce point-là. Si, c'est une fille enjouée, ça pose des questions. Elle n'investit pas beaucoup, alors ça me paraît normal. [Rires, gestes de fatalité; haussement des épaules]

Lorsqu'elle arrête la bande vidéo pour décrire cet événement, la personne peut prendre plusieurs minutes pour expliciter tout ce qui s'était alors présenté à sa conscience en une fraction de seconde. C'est vraisemblablement ce qui explique l'augmentation de la durée entre les premiers enregistrements réalisés en classe et ceux de la rétroaction vidéo à leur propos (environ un tiers de plus de temps).

Nous avons en outre trouvé fréquemment non pas des pensées mais des désirs (le sujet disant d'elle qu'à cet instant elle tend vers quelque chose). Chez les stagiaires, ces désirs s'énoncent fréquemment sous forme de questions à soi-même, souvent orientées vers une modification du comportement de l'autre:

- Je me demande si je vais trouver le coupable [il y a eu un vol dans la classe].
- Je me demande si François va arrêter de dire des niaiseries.
- Ah! vont-ils rester à leur place! Ils sont trop bruyants!

vers des intentions (le sujet disant qu'elle veut, ou qu'elle cherche à faire quelque chose):

Quand là, je vais vers eux, j'ai une vague idée de les faire parler; là, je cherche toujours un moyen soit en leur posant une question ou en leur [moment d'arrêt] plaçant une contradiction de telle sorte qu'ils parlent de quelque chose autre que leur texte [moment d'arrêt] plus qu'un échange, [moment d'arrêt] je voudrais qu'elles arrivent [moment d'arrêt].

Là, je me demande si je dois rire. [Un enfant fait la chenille et l'étudiante trouve cela drôle mais en même temps, elle dira un peu plus loin qu'elle a peur de perdre le contrôle de la classe en riant des farces des élèves.]

ou encore des émotions vives (le sujet disant qu'elle s'amuse ou qu'elle est choquée):

Là, j'étais bien contente de moi parce que je me suis dit que je fais quelque chose de pas pareil, quelque chose d'original [moment d'arrêt]. Vois-tu, moi, je disais x [moment d'arrêt] je suis avec elles. Je me sortais de la structure qu'on s'était donnée parce que je m'apercevais bien intuitivement, mais c'est pas clair que quand j'essaie de refaire des choses [sous-entendu comme par les années passées], je ne suis pas [sous-entendu présente à elles à cet instant-là].

Chez les stagiaires, ces sentiments vifs gravitent autour de la peur quasi viscérale de perdre le contrôle de la classe, de l'agacement (presque uniquement à cause du bruit causé par les élèves: taille-crayons, chaises), de l'irritation, de l'impatience et ou de l'exaspération lorsque les élèves parlent tous en même temps ou bavardent dans leur dos lorsqu'ils sont à écrire au tableau.

La rétroaction vidéo permet d'aller chercher des données de ce type qui ne peuvent être apparentées à une organisation formelle de la pensée, mais qui accaparent en grande partie l'esprit en cours d'intervention. L'humain se dévoile comme un être de désir, d'émotions et d'intentionnalité; ses pensées ne sont pas ordonnées de façon linéaire dans le temps; au contraire, nous sommes davantage en présence d'images, de tableaux en trois dimensions sur fond sonore qui surgissent à l'esprit, de pulsions, d'intuitions aux contours diffus et d'ordre préconceptuel.

Toute cette complexité nous conduit à nuancer fortement des approches qui conçoivent l'intervention comme une mécanique d'enchâssement ou d'emboîtement de routines ou encore de schèmes comportementaux. Les recherches font apparaître l'intervention comme un geste éminemment complexe aux variables qui se multiplient à l'infini et dont il est impossible de prévoir tout le déroulement. C'est ainsi que de nombreux auteurs proposent maintenant une vision multiforme de l'intervention: Yinger (1987) propose de s'engager dans la voie d'un langage de la pratique; Schön (1987) et St-Arnaud (1992) suggèrent un modèle du praticien réfléchi qui puise à un répertoire d'illustrations pour guider son action; poursuivant dans cette voie, Van Manen (1991) y distingue une attention réfléchie à ce qui se passe; Baribeau (1992) suggère un modèle qui s'apparente à l'improvisation théâtrale; Tochon (1989) explore lui aussi la voie de l'improvisation et propose un modèle général où l'enseignant réarrange librement, au gré des contextes, les routines, constituées de modèles académiques (logique d'ordonnement de la matière) et interactionnels (interaction temporelle régissant les droits de communication).

L'interaction sociale

La collecte des données s'est déroulée en milieu naturel et le devis ouvert a permis l'émergence d'un ensemble de données qui, au départ, paraissent sans rapport avec l'objet de la recherche. Procédant ainsi, nous laissons s'installer une interaction entre les différents acteurs (la chercheuse et ses deux partenaires). Cette interaction est enregistrée et les informations qui peuvent être ainsi obtenues font partie intégrante de l'inscription.

Il convient d'essayer de décrire l'interaction dans ses diverses composantes plutôt que de tenter, au travers d'une instrumentation, de la neutraliser. Poupard (1994, p. 107) souligne, à propos des entretiens de recherche, qu'il « apparaît vain de vouloir supprimer le jeu des interactions sociales et des rapports sociaux impliqués dans la production même des discours recueillis ». Anadòn et L'Hostie (1993) développent la même idée.

Nos données laissent voir l'émergence, entre les partenaires, d'échanges, de conversations à propos de ce qui est vu, du sens à donner aux événements qui se déroulent sous les yeux. Les propos sont en relation avec le spectacle du cours qu'il est permis de regarder et de commenter. Nous avons, en utilisant un concept emprunté à Goffman (1987), parlé d'activité de coulisse, sorte de lieu où l'acteur a toute latitude pour parler de ses bons et mauvais coups, pour critiquer son action ou se désoler de ses performances, pour prendre des résolutions et pour échafauder de nouveaux scénarios. En coulisse, le sujet peut se permettre de laisser tomber sa façade, cesser de réciter son rôle et échanger sur la représentation qu'il a voulu donner de lui-même. Les sujets balisent ainsi leurs discours d'un ensemble de marqueurs: énonciations inoffensives, recherches d'approbation ou rétroactions, de manière à bien faire comprendre aux autres que ce qui est dit est accepté et ne sera pas répété à l'extérieur du cercle d'initiés qu'elles constituent. Le discours sur la pratique ainsi produit s'avère construit par les partenaires en présence. Cette façon de prendre en compte l'interaction sociale amène à poser différemment la question de la subordination du discours du sujet à celui du chercheur et à y distinguer, au travers du dialogue, une construction commune de sens qu'un chercheur et son informateur élaborent au fil de leurs discussions.

Conclusion

D'une certaine manière, voilà comment la rétroaction vidéo peut contribuer à faire resurgir les pensées produites en cours d'intervention pour élaborer une théorie de la pratique; voilà aussi comment ce dispositif de recherche nous a permis de colliger des informations diversifiées à propos du phénomène complexe que constitue la réflexion de l'enseignant. L'apport de ce type d'instrument semble précieux, dans la mesure où un chercheur analyse un objet complexe et changeant, et dans la mesure où il essaie de prendre en compte, entre autres, des valeurs, des croyances, des préjugés, des émotions éprouvées par des personnes et en collaboration avec elles. Cet accès à l'intimité des êtres en action et à leur réflexion sur leur propre

action qui ne semble réalisable qu'en situation postactive paraît nettement facilitée par le recours à l'enregistrement vidéo qui permet par la suite de construire de nouveaux savoirs.

Abstract – This article describes the use of videotape feedback as a way to support the analysis of teachers' thought processes during intervention. The author examines three interrelated dimensions of this technique for data collection: the research context, the process of data collection, and the type of data collected. The aim is to illustrate new perspectives on the use of videotape feedback as a technique for research data collection in order to better understand human behavior and its implications.

Resumen – Este artículo examina el uso de la retroacción como técnica de análisis del razonamiento del maestro en situación de intervención. Nuestra reflexión metodológica se desarrolla a partir de tres dimensiones interrelacionadas, presentes en situaciones de uso del video como dispositivo de captura de datos: el entorno de la investigación, el desarrollo de la captura de datos y el tipo de datos recabados. El objetivo es ilustrar nuevas perspectivas que el uso de la retroacción video, como técnica de construcción de datos, puede aportar a la comprensión de fenómenos humanos y sus implicaciones.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befaßt sich mit der Verwertung von Video-Feedback als Unterlage für die Analyse der Gedanken des Lehrers während seines Vorgehens. Es werden methodische Überlegungen angestellt über drei Dimensionen der spezifischen Anwendung dieser Datensammlungstechnik: der Rahmen der Untersuchung, der Ablauf der Datensammlung und die Art der gesammelten Daten. Wir versuchen, darzustellen, wie die Verwertung des Video-Feedbacks als Technik der Erstellung von Forschungsdaten neue Wege öffnet zu einem besseren Verständnis eines menschlichen Phänomens und zu dessen Konsequenzen.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M. et L'Hostie, M. (1993). Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche: de la collecte à l'analyse du discours. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, 65-83.
- Baribeau, C. (1992). *L'enseignement d'un geste professionnel en milieu universitaire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Baribeau, C. (1995). La pertinence de la théorie des décisions à la description de l'intervention pédagogique. *Comportement humain*, 9(2), 87-112.
- Bloom, B. S. (1953). Thought processes in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Bœck.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Handbook of qualitative research* (p. 413-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, C. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 255-296). Londres: Macmillan.
- Coulon, A. (1990). Ethnométhodologie et éducation. In J. Hassenforder (éd.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie* (p. 205-239). Paris: INRP/L'Harmattan.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Thone.

- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin.
- Ericsson, K. A. et Simon H. A. (1980). Verbal report as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Floden, R. E. et Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(5), 15-20.
- Goffman, E. (1987). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 1 – *La présentation de soi*). Paris: Minuit.
- Lampert, M. et Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19(5), 21-23.
- Laperrière, A. (1994). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale – Problématique et enjeux* (éd.), Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale tenu à Rimouski, le 17 mai 1993 (p. 45-66). Québec: Éditeur officiel.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse de contenu – Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Marland, P. (1986). Models of teachers' interactive thinking. *The Elementary School Journal*, 87(2), 209-226.
- Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. In R. Toussaint (éd.), *Compétence et formation des enseignants?* Actes du colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres tenu à Trois-Rivières, les 20 et 21 novembre 1992 (p. 289-303). Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation.
- Mitchell, J. et Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 115-128.
- Nisbett, R. E. et Wilson, T. D. (1977). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education* 2(3), 263-282.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, P. L. (1988). Teachers' and students' cognitive knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17(5), 5-14.
- Poupart, J. (1994). *Les débats autour de la scientificité de l'entretien*. In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale – Problématique et enjeux*. Actes du Colloque du Conseil québécois de la recherche sociale tenu à Rimouski, le 17 mai 1993 (p. 101-108). Québec: Éditeur officiel.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tochon, F. V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction : An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 53-68.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles: Les Presses de l'Université de Montréal/De Bœck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Comparaison de l'efficacité des logiciels MAC/OS spécialisés et commerciaux dans l'analyse des données qualitatives*. Communication présentée au colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science, 14 mai, Université McGill, Montréal.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching – The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Londres: Althouse Press.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293-318.