



HAL
open science

Former les enseignants à soutenir l'autonomie de leurs élèves : le rôle de l'analyse vidéo

Amael André, Samuel Hamon, Matthieu Laville, Guillaume Ruelland

► To cite this version:

Amael André, Samuel Hamon, Matthieu Laville, Guillaume Ruelland. Former les enseignants à soutenir l'autonomie de leurs élèves : le rôle de l'analyse vidéo. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2021, 62, [16 p.]. 10.4000/edso.16713 . hal-04128846

HAL Id: hal-04128846

<https://hal.science/hal-04128846v1>

Submitted on 16 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Former les enseignants à soutenir l'autonomie de leurs élèves : le rôle de l'analyse vidéo

Résumés

Reposant sur une méthodologie mixte, cet article vise, d'une part, à examiner les effets d'un dispositif de formation basé sur l'analyse vidéo dans des groupes de pairs sur l'évolution du style motivationnel des enseignants novices (EN). D'autre part, il a pour objectif d'identifier les éléments clés de ce dispositif du point de vue des formés. Les résultats indiquent que le dispositif a un effet significatif sur l'évolution du style des EN qui soutiennent davantage l'autonomie de leurs élèves. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence trois éléments clés du dispositif responsables des changements : l'analyse vidéo outillée, le groupe collaboratif basé sur le partage de ressources et la durée du dispositif sur une année scolaire.

Based on a mixed methodology, this article aims, on the one hand, to examine the effects of a training system based on video analysis in peer groups on the evolution of motivational style of beginning teachers. On the other hand, it aims to identify the key elements of this training from the point of view of the trainees. The results indicate that the training significantly affects the development of teachers' autonomy-support. In addition, the qualitative results highlight three key elements of the training responsible for the changes: the video analysis, the collaborative group based on the sharing of resources and the duration of the training over a school year.

Mots-clés

Formation des enseignants, analyse vidéo, théorie de l'autodétermination, soutien de l'autonomie

Teacher education, video analysis, self-determination theory, autonomy-support

Introduction

La première année d'enseignement a fait l'objet de nombreuses études afin à la fois, de mieux la comprendre et d'en améliorer l'accompagnement (Durand, 1996 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Ria *et al.*, 2004 ; voir Ambroise *et al.*, 2017 pour une revue). Ces recherches ont notamment mis en évidence que la gestion de classe constituait une préoccupation majeure des enseignants novices (EN). Les EN seraient moins efficaces que les enseignants expérimentés dans leur capacité à favoriser l'engagement des élèves (Wolff *et al.*, 2014). Les premiers seraient plus directifs et montreraient moins de souplesse dans leur enseignement nuisant à l'engagement des élèves (Melnick et Meister, 2008). Avec les années d'expérience, l'enseignant apprend ainsi à utiliser des stratégies de gestion de classe plus efficaces. L'évolution de ces stratégies apparaît ainsi comme un repère intéressant du développement professionnel des EN au cours de leur insertion professionnelle.

La Théorie de l'Autodétermination (TAD ; Deci et Ryan, 2002) offre un cadre théorique pertinent pour étudier les stratégies de gestion de classe. Pour Girardet et Berger (2018), cette théorie offre l'opportunité de dépasser une vision de la gestion de classe centrée sur l'ordre pour se focaliser sur les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser l'engagement des élèves. Selon cette théorie, l'engagement et la motivation des élèves sont impactés par le style motivationnel des enseignants. Le style motivationnel correspond aux stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour motiver leurs élèves (Sarrazin *et al.*, 2006). Deux styles motivationnels contrastés sont généralement identifiés dans la littérature : le style soutenant l'autonomie et le style contrôlant (Reeve, 2009). L'enseignant soutenant l'autonomie de ses élèves crée des opportunités pour que ces derniers prennent des initiatives et des responsabilités durant les activités et les incite à faire des choix. L'enseignant communique également avec les élèves en utilisant un langage informatif qui lui permet d'apporter des justifications aux apprentissages et situations proposées. Enfin, l'enseignant laisse la parole aux élèves afin qu'ils expriment leurs points de vue à propos des apprentissages proposés. À l'opposé, un style contrôlant désigne un style motivationnel dans lequel l'enseignant rejette largement les points de vue des élèves et fait pression sur ces derniers pour penser, agir ou ressentir de manière particulière (Reeve, 2009). Plus précisément, les comportements associés au style contrôlant se caractérisent par l'utilisation de récompenses externes, de menaces (e.g., menaces de punitions) et par l'adoption d'un langage contrôlant (« il faut, tu dois »). Par ailleurs, un enseignant contrôlant a tendance à laisser peu d'initiative aux élèves. Il a été montré qu'un style soutenant l'autonomie était associé à des conséquences positives pour les élèves concernant leur engagement dans les activités scolaires et leurs apprentissages. À l'inverse, un style contrôlant est associé à des conséquences négatives comme le désengagement des élèves (Assor *et al.*, 2002). Malgré les bénéfices d'un style soutenant l'autonomie, l'observation des pratiques de classe montre que les enseignants, particulièrement les EN peinent à soutenir l'autonomie de leurs élèves (Reeve, 2009 ; Tessier *et al.*, 2010). Il s'agit, dès lors, d'interroger les dispositifs de formation susceptibles de favoriser l'adoption par les EN d'un style soutenant davantage l'autonomie de leurs élèves.

L'utilisation de la vidéo dans les formations des enseignants a connu un essor important ces dernières années (Gaudin et Chaliès, 2015 ; Kang et van Es, 2018). Cet outil permet de proposer des situations de formation en lien direct avec l'activité réelle des formés en situation de travail (Flandin et Ria, 2014). La vidéo permet ainsi aux enseignants d'analyser la complexité des événements se déroulant dans la classe sans les contraintes inhérentes à l'enseignement. De nombreux auteurs soulignent le potentiel de ce type de dispositif utilisé de manière collaborative pour soutenir le développement professionnel des enseignants (pour une revue, voir Gaudin et Chaliès, 2015). Plusieurs études ont montré que ce type de dispositif avait une influence sur la capacité des formés à analyser et à interpréter les événements pertinents des situations de classe (Santagata et Guarino, 2011 ; Sherin et van Es, 2009). Par exemple, Sherin et van Es (2009), ont montré que la participation à des « vidéos clubs » durant desquels les EN de mathématiques sont amenés à échanger sur les extraits vidéos de leur séance, a développé leur capacité à prendre en compte à la fois l'activité de l'enseignant et celle des élèves en classe. D'autres études ont indiqué que les enseignants ont rapporté des changements concernant leurs stratégies d'enseignement suite à leur participation à des dispositifs d'analyse vidéo collaborative (*e.g.*, Christ, Arya & Chiu, 2014). Enfin, dans des études de cas menées en EPS (Éducation Physique et Sportive), certaines recherches ont révélé que la vidéo formation a permis aux EN d'apprendre et d'utiliser certaines règles du métier dans leur contexte de classe (Chaliès *et al.*, 2015 ; Gaudin *et al.*, 2018). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné le rôle joué par un dispositif d'analyse vidéo dans l'évolution du style motivationnel des EN. Par ailleurs, des zones d'ombre subsistent quant aux éléments clés des dispositifs susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants. Comme le notent Flandin et Ria (2014), il serait tout à fait pertinent de conduire des travaux visant à identifier les éléments qui aident les formateurs à choisir et à concevoir des dispositifs d'analyse vidéo pour aider les formés à développer des pouvoirs d'agir plus efficaces. Le premier objectif de cette recherche est d'examiner les effets d'un dispositif d'analyse vidéo sur l'évolution du style motivationnel des EN au cours de leur année de stage. Par ailleurs, cette recherche vise à identifier, du point de vue des EN, les éléments clés du dispositif responsables des changements.

1. Cadre théorique

Selon Gaudin et Chaliès (2012), deux approches de l'utilisation de la vidéo peuvent être distinguées : normative et développementaliste. Dans l'approche normative, l'utilisation de la vidéo permet de donner à voir aux enseignants des exemples de pratiques professionnelles afin d'orienter leur propre façon de faire en classe. Dans une perspective développementaliste, l'intérêt majeur de l'analyse vidéo est de stimuler et de développer les capacités réflexives des formés qui développent leur capacité à réguler leur pratique de classe de manière autonome.

Comme le montrent Gaudin *et al.* (2015), le programme proposé en anthropologie culturaliste (Bertone *et al.*, 2009) permet d'articuler ces deux approches dans les formations. Ce cadre théorique, essentiellement inspiré de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004), repose sur le fait que la réalisation d'actions nouvelles par les EN dans leur formation suppose un apprentissage préalable de règles. Ces règles sont des « expériences situées normatives » (Chaliès *et al.*, 2015) qui constituent des standards de correction acceptés par la communauté professionnelle. Ces règles permettent aux EN d'adapter leurs actions aux circonstances de classe et/ou de signifier, d'analyser et de proposer des régulations aux difficultés visionnées puis abordées en formation.

Pour engager l'apprentissage de ces expériences par les EN, les formateurs mènent un enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) qui vise à rendre exemplaires certaines règles. Dans cette optique, ils dressent pour chaque règle un « lien de signification » (Bertone *et al.*, 2009) entre : 1) une expérience langagière visant à la nommer, 2) une situation exemplaire décrite et/ou donnée à observer en correspondance, et 3) des résultats décrits et/ou donnés à observer obtenus dans le cas d'un suivi conforme de la règle considérée.

Une fois ces règles préalablement enseignées, le formateur accompagne les EN dans leurs premiers suivis des règles enseignées afin que ces dernières puissent devenir des expériences « mètre étalon » qui leur permettent d'observer et/ou d'agir en référence à ces règles. Dans cette optique, le formateur invite les EN à user de ces règles au sein de situations de formation utilisant la vidéo puis de situations de classe et cherchent plus spécifiquement à aménager les situations de formation afin que les premiers suivis des règles par les EN aboutissent aux résultats attendus leur étant habituellement associés. Le constat de ces résultats est une condition pour que les EN puissent associer une intention professionnelle concrète à la règle enseignée et puissent se développer professionnellement. Pendant cette phase, le formateur peut mener une activité d'« explication ostensive » consistant à multiplier les exemples visionnés afin que les EN s'approprient l'exemplaire contenu par essence, comme un « noyau de ressemblances », dans chacun des exemples.

Enfin, lorsque l'apprentissage des règles est effectif, les EN peuvent s'émanciper du contrôle du formateur. Lors de ces situations de développement, le formateur ne cherche plus à contrôler le suivi des règles par les EN mais tente de les accompagner dans l'interprétation des règles apprises et de les engager dans des suivis singuliers de ces règles dans des circonstances toujours singulières de travail.

Au regard des éléments théoriques exposés en amont, il semble intéressant d'interroger le rôle des dispositifs de formation articulant une approche normative et développementaliste de la vidéo dans l'évolution du style motivationnel des EN. Dans cette optique, deux questions de recherche sont formulées : Quels sont les effets d'un dispositif de formation utilisant ces deux approches sur le style motivationnel des EN et plus particulièrement sur leur style soutenant l'autonomie des élèves ? Quels sont les éléments clés du dispositif, du point de vue des EN, susceptibles de faciliter ces transformations ?

2. Méthode

La méthodologie utilisée dans cette recherche s'appuie un modèle séquentiel explicatif (Creswell *et al.*, 2011). Ce modèle est un type de méthode mixte dans lequel l'objectif est d'utiliser d'abord des méthodes quantitatives, puis des méthodes qualitatives pour aider à expliquer les résultats quantitatifs de manière plus approfondie. Plus spécifiquement, les résultats des questionnaires permettaient d'identifier les effets du dispositif de vidéo-formation sur le style motivationnel perçu par les EN et les entretiens semi-directifs avaient pour objectif de mieux comprendre ces effets.

2.1. Participants

52 EN du second degré (M âge = 25,7 ans), issus de la même académie et université, ont été volontaires pour participer à l'expérimentation. Deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) comprenant 26 EN ont été constitués afin qu'ils soient comparables en termes de sexe, de discipline scolaire enseignée et de public scolaire. Chaque groupe comprenait 15 femmes et 11 hommes qui enseignaient au collège ($n = 10$), au lycée ($n = 13$) ou au lycée professionnel ($n = 3$). Les disciplines scolaires enseignées étaient les suivantes : sciences (physique-chimie, sciences de la vie et de la terre, $n = 9$), langues vivantes étrangères ($n = 10$), français ($n = 3$) et histoire-géographie ($n = 3$). Le groupe témoin a suivi une formation « traditionnelle » alors que le groupe expérimental a participé, en plus de cette formation à une formation fondée sur l'analyse de pratique vidéo dans des groupes de pairs.

L'équipe de formation était composée d'un enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation et de quatre formateurs académiques, spécialistes de la motivation scolaire. Ces derniers avaient une bonne expérience de l'analyse de pratique vidéo et avaient été formés à la TAD. Leur mémoire de recherche dans le cadre du CAFFA (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique) portait sur les effets de ce dispositif d'analyse vidéo sur le développement professionnel des EN.

2.2. Procédure

Tous les EN ont répondu à un questionnaire portant sur les stratégies qu'ils utilisent pour motiver leurs élèves (ce questionnaire est décrit dans la section 4 de la partie méthode). Ce questionnaire a été complété en septembre (T1), janvier (T2) et mai (T3). Les EN du groupe expérimental, contrairement à ceux du groupe témoin, ont bénéficié de quatre rencontres de trois heures axées sur l'analyse vidéo dans des groupes de pairs. Ces séances ont été programmées en décembre, en février, en mars et en avril. Enfin, au mois de juin, des entretiens ont été menés avec 11 enseignants du groupe expérimental afin d'identifier les « ingrédients actifs » du dispositif d'analyse vidéo.

Le dispositif de formation proposé s'intitule « Analyse Vidéo dans des Équipes Collaboratives sur le Style » (AVEC Style). Le principal objectif de ce dispositif était de fournir aux EN des contenus relatifs à trois règles qui concernent le soutien de l'autonomie : « offrir des choix et des responsabilités », « justifier l'intérêt des activités et situations », et « interroger les élèves sur leurs besoins et leur offrir la parole ». Ce dispositif a été coconstruit par le chercheur et par les formateurs. Les principes retenus étaient les suivants : constitution aléatoire de petits groupes de pairs (5 ou 6) soutenus par un formateur ; programmation de quatre rencontres à échéance régulière au cours de l'année scolaire ; présentation de courts extraits vidéos par chacun des membres du groupe ; guidage de l'analyse réflexive des formés par une grille d'observation coconstruite avec les EN et un adossement théorique à la TAD ; et enfin, présentation publique des résultats du groupe et de son évolution à la fin de l'année scolaire.

Plus précisément, la première rencontre dans chaque groupe de pairs avait pour objectif l'apprentissage des trois règles relatives au soutien de l'autonomie. Pendant cette séance, les EN étaient amenés à visionner de courts extraits d'enseignants inconnus. Ces extraits avaient été sélectionnés par l'équipe de formation en référence à leur caractère exemplaire des trois règles. Ils ont permis aux formateurs d'exemplariser la règle lors de son enseignement ostensif d'une part, et d'appuyer, par leur multiplicité, les explications ostensives d'autre part. Ils ont ainsi offert la possibilité de favoriser l'association de ces règles avec leurs résultats sur l'engagement des élèves (*e.g.*, degré d'attention des élèves, participation orale...).

Les trois dernières rencontres avaient pour objectif d'aider les EN à interpréter les règles apprises dans des contextes variés pour leur permettre de se développer professionnellement. Lors de ces séances, les formateurs étaient amenés concomitamment, à contrôler la conformité des premiers suivis par les EN de la règle préalablement enseignée et à les aider à s'engager dans des suivis singuliers des règles apprises. Plus spécifiquement, ces séances faisaient suite à un travail (seul ou en binôme) d'analyse des EN, basé sur des vidéos concernant leurs propres pratiques de classe. Les EN devaient sélectionner un extrait (2 à 3 minutes) dans lesquels les élèves étaient engagés dans les situations d'apprentissage et un extrait dans lequel les élèves semblaient peu engagés. Pendant les séances, une discussion de groupe était organisée. Celle-ci s'appuyait sur la présentation des extraits vidéo et sur les analyses réflexives des EN. Après chaque présentation, les pairs confrontaient leurs points de vue sur la situation observée et proposaient des alternatives pour développer l'engagement des élèves. Le formateur avait pour rôle d'encourager les échanges entre pairs, de recentrer les discussions sur l'analyse et plus largement de faire sorte que tous les EN participent. Afin de permettre aux EN de se libérer de son contrôle, le formateur n'était force de proposition que si ces derniers ne trouvaient aucune alternative et en faisaient la demande.

2.3. Récolte des données

3.3.1. Style motivationnel perçu

Deux questionnaires ont été utilisés afin d'identifier le style motivationnel rapporté par les EN.

Le Learning Climate Questionnaire (Black et Deci, 1996) a été utilisé afin de mesurer le soutien de l'autonomie rapporté par les enseignants. La version courte est composée de six items témoignant de comportements soutenant l'autonomie des élèves (e.g., « En classe, je laisse à mes élèves des possibilités de choisir certaines choses comme les textes ou exercices à travailler, quand faire telle ou telle chose...»). Les enseignants devaient évaluer à quelle fréquence ils utilisaient les comportements soutenant l'autonomie des élèves sur une échelle de 1 (Jamais) à 5 (Tout le temps). Le questionnaire présentait une consistance interne satisfaisante sur les trois temps de mesure ($\alpha = .72$ au T1 ; $\alpha = .76$ au T2 ; $\alpha = .79$ au T3).

Pour mesurer l'adoption par les enseignants d'un style contrôlant, le questionnaire du contrôle de l'enseignant (Reeve et Cheon, 2016) a été employé. Celui-ci est composé de quatre items reflétant les comportements contrôlants de l'enseignant (e.g. « en classe, j'utilise un langage directif »). Les enseignants devaient évaluer à quelle fréquence ils utilisaient les comportements contrôlants sur une échelle de 1 (Jamais) à 5 (Tout le temps). Le questionnaire présentait une consistance interne satisfaisante sur les trois temps de mesure ($\alpha = .79$ au T1 ; $\alpha = .83$ au T2 ; $\alpha = .83$ au T3).

3.3.2. Entretiens avec les formés sur le dispositif

Au mois de juin, l'enseignant-chercheur qui a participé à ce dispositif de formation, a conduit des entretiens auprès de 11 EN du groupe expérimental. Ces derniers ont été sélectionnés pour représenter la diversité des EN du groupe expérimental en termes de sexe, d'âge, de niveau de classe et de discipline enseignée (voir Tableau 1). Les entretiens ont duré entre 20 et 35 minutes.

Les entretiens ont été utilisés afin de compléter les données quantitatives recueillies par questionnaires. Le guide d'entretien comprenait trois thématiques : les bénéfices du dispositif, les limites du dispositif et les suggestions d'amélioration. Dans le cadre de cet article, seul le premier thème a été traité. Il s'agissait plus précisément d'identifier les éléments clés du dispositif permettant la modification des stratégies de soutien de l'autonomie utilisés par les enseignants dans leur classe. Les entretiens étaient centrés sur le discours des personnes interrogées et se situaient dans une démarche compréhensive qui s'est appuyée sur des pratiques rapportées ainsi que sur les représentations des interviewés (Blanchet et Gotman, 1992). Plus spécifiquement, l'entretien débutait par la présentation aux interviewés des enjeux de l'entretien qui portait sur l'évaluation du dispositif. Puis, les enseignants étaient amenés à raconter de manière générale leur vécu dans le dispositif et leur perception de ce dernier (e.g., « Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulée votre participation au dispositif ? » « Que pensez-vous de ce dispositif ? ». Ensuite, les bénéfices du dispositif étaient abordés (e.g., « Qu'est-ce que vous a apporté le dispositif concernant vos stratégies pour motiver les élèves ? » « Quels éléments du dispositif vous ont paru utiles pour vous aider à davantage soutenir l'autonomie de vos élèves ? ». À partir des réponses des EN, le chercheur leur demandait des précisions sur certains éléments du dispositif et sur les changements induits par ces derniers.

2.4. Analyse des données

Des ANOVAs (*i.e.*, Groupe x Temps) à mesures répétées ont été conduites sur les scores de soutien de l'autonomie et sur les scores de contrôle afin d'identifier les effets du dispositif sur l'évolution du style motivationnel des EN. Par ailleurs une analyse de contenu thématique des entretiens a été menée afin d'identifier le rôle du dispositif dans les changements de style motivationnel. Les entretiens ont d'abord été totalement retranscrits puis codés afin de discriminer des éléments clés du dispositif, propices à favoriser l'émergence des trois règles relatives au soutien de l'autonomie des élèves. L'ensemble du corpus a été analysé indépendamment par deux chercheurs. Tous les résultats obtenus ont ensuite été comparés et discutés par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

3. Résultats

Les résultats traités à partir d'analyses de variance à mesures répétées (RM Anovas) indiquent que la condition expérimentale a provoqué une évolution significative du soutien de l'autonomie fournie par les EN à leurs élèves comparativement à la condition témoin $F(1, 50) = 2,98, p < .05$. Les analyses subséquentes ont indiqué que les scores de soutien de l'autonomie ont augmenté significativement entre le temps 1 ($M = 2,64, ET = 0,63$) et le temps 3 ($M = 3,32, ET = 0,69$) dans la condition analyse vidéo, $t(25) = -2,22, p < .05$, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de soutien de l'autonomie au temps 1 ($M = 2,85, ET = 0,78$) et celles obtenues au temps 3 ($M = 3,05, ET = 0,78$) dans le groupe témoin, $t(25) = -1,05, p > .05$ (tableau 2).

Parallèlement, les résultats des RM Anovas révèlent que la condition expérimentale a généré une évolution significative du contrôle rapporté par les EN comparativement à la condition témoin, $F(1, 50) = 2,98, p < .05$. Les analyses subséquentes ont indiqué que les scores de contrôle ont diminué significativement entre le temps 1 ($M = 2,92, ET = 0,75$) et le temps 3 ($M = 2,46, ET = 0,65$) dans le groupe expérimental, $t(25) = -2,63, p < .05$, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de contrôle au temps 1 ($M = 2,86, ET = 0,69$) et celles obtenues au temps 3 ($M = 3,00, ET = 0,63$) dans le groupe témoin, $t(25) = 0,98, p > .05$.

Les données issues des entretiens semi-directifs menés auprès de 11 EN du groupe expérimental permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles le dispositif d'analyse vidéo favorise l'adoption par les EN de comportements soutenant davantage l'autonomie de leurs élèves. L'analyse thématique des entretiens a permis de discriminer trois éléments clés du dispositif responsables des changements : l'analyse vidéo outillée, le groupe collaboratif basé sur le partage de ressources et la durée du dispositif qui s'étend une année scolaire. Chacun de ces éléments a favorisé l'émergence et la consolidation d'au moins une des trois règles relatives au soutien de l'autonomie : 1- « offrir des choix et des responsabilités », 2- « justifier l'intérêt des activités et situations » et 3- « interroger les élèves sur leurs besoins et leur offrir la parole ».

Le premier élément clé rassemble une dimension matérielle du dispositif : le support vidéo visualisable avec l'appui d'une grille d'observation. Cet élément est d'ailleurs plébiscité par l'ensemble des EN interrogés. En effet, selon X8, la vidéo permet, de se « rendre compte de ce qui se passe en classe, dans la réalité, de comment on enseigne, de comment on agit sur les élèves, de ce qui marche et ne marche pas ». En s'appuyant sur l'analyse vidéo, la plupart des interviewés mettent en avant l'interdépendance entre leurs actions (en qualité d'enseignant) et celles des élèves : « en définitive, c'est en regardant les élèves que c'est intéressant de voir ce que fait l'enseignant » (X11). Notre analyse souligne que cette analyse vidéo outillée constitue un support important dans les choix des responsabilités à offrir à certains élèves (extrait 1, règle 1). À cet égard, l'interviewée X5 précise que l'analyse vidéo l'a conduite à « changer de regard sur la motivation des élèves ». Ce changement semble primordial car il permet d'éviter d'essentialiser l'absence de motivation de certains apprenants, en la considérant comme une caractéristique *a priori* intrinsèque à tels ou tels types d'élèves, d'impliquer davantage les élèves :

Extrait 1

« Au début, on ne se pose pas la question, on se dit “ils ne sont pas motivés“. On pense que c'est comme ça. En analysant les vidéos, on se rend compte que ça dépend aussi de nous, de notre manière de structurer, de soutenir l'autonomie des élèves, etc. Par exemple, j'ai un élève Matteo, je pensais que je ne pouvais rien en tirer et du coup on a réfléchi sur les moyens qu'on pouvait utiliser pour qu'il s'implique. Par exemple, je lui confie la responsabilité du matériel lorsqu'on fait un TP » (X5).

La vidéo outillée est également un vecteur important dans le choix et la justification des activités proposées aux élèves (extrait 2, règle 2), ainsi que dans la prise en compte des besoins exprimés par les élèves (extrait 3, règle 3).

Extrait 2

X7 : Avec la vidéo, tu peux regarder des choses précises, surtout avec la grille qu'on utilise avec le formateur, tu te rends compte qu'il y a des choses que tu fais qui sont négatives parce que tu vois mieux les réactions des élèves par rapport à ce que tu fais, alors t'essayes de changer certaines choses.

Tu peux me donner des exemples de choses que tu as changées à la suite de la vidéo ?

X7 : Euh, par exemple j'essaie de justifier pourquoi on fait certaines choses avec les élèves parce que je me suis rendu compte que si tu ne le dis pas, les élèves font autre chose. Par exemple, au début du cours, je ne disais pas à quoi le cours allait servir. Là j'essaie de trouver des trucs qui leur parlent pour les motiver. (X7)

Extrait 3

Ce qui m'a aidée dans l'analyse vidéo, c'est le fait de savoir quoi regarder. On a des indicateurs concrets qui permettent de savoir si les élèves sont engagés ou pas. On peut aussi se rendre compte de la manière dont on essaye de les motiver. Moi j'étais très axée sur le contrôle. Je ne laissais pas s'exprimer les élèves. Je disais et ils faisaient. La grille, elle t'aide à repérer ça et les conséquences que cela a sur les élèves. Cela change ton regard sur les élèves. (X1)

Le deuxième élément clé renvoie à l'émulation entre pairs qui autorise des échanges entre stagiaires et formateurs. Ainsi résumé par X5, cet aspect collaboratif du dispositif « fait émerger plus de réflexions : d'être à trois ou quatre sur plusieurs vidéos, (...) on peut plus facilement dégager des idées, des outils des choses concrètes ». Ces échanges sont propices au changement de positionnement en matière de responsabilités ou de choix à offrir aux élèves (extrait 4, règle 1) et permettent ainsi d'être plus explicite avec les élèves (extrait 5, règle 2). Ces échanges offrent enfin la possibilité de se décentrer de sa propre pratique. Observer ses pairs (et/ou être observé par leurs pairs) engage un débat qui offre la possibilité de croiser les points de vue et d'explicitier d'éventuelles divergences dans l'organisation d'une séance et plus particulièrement dans la prise en compte des besoins des élèves (extrait 6, règle 3).

Extrait 4

« Voir les autres stagiaires, ça donne des idées et puis ça permet de voir que les autres ont les mêmes difficultés que nous. Par exemple, l'idée de négocier avec les élèves la date de rendu des devoirs, ça m'est venu en voyant que Nadia qui l'avait fait avec sa classe et que ça avait marché ». (X8)

Extrait 5

X7 : Les moments les plus intéressants, c'était quand on se voyait et qu'on partageait les vidéos, on voit les différents élèves, les différents publics et nos différentes façons de faire. C'était sympa de comparer tout ça et justement parfois on a appris de ce que faisaient les autres et on se dit, je vais peut-être le réutiliser que ce soit des erreurs ou des choses à conserver on va faire un petit méli-mélo de tout ça et on va le réutiliser plus tard.

Tu peux me donner des exemples de choses que tu as vues et que tu as réutilisées ?

X7 : Oui, par exemple, le prof de physique expliquait toujours en début de cours l'intérêt du cours. Il utilisait plusieurs justifications pour capter les élèves et moi j'essaye de faire pareil, vous allez apprendre cela et cela vous servira à faire ça.

Extrait 6

« On n'était pas d'accord sur une vidéo. Moi je trouvais cette situation très motivante alors que lui disait qu'elle était trop fermée, qu'elle ne laissait pas suffisamment d'autonomie aux élèves. Finalement, je pense qu'il avait raison car on l'a vu la fois suivante, elle avait demandé de trouver des règles du collège et les élèves étaient engagés, plus que la première fois ». (X1)

Le troisième élément clé correspond à la durée du dispositif (sur une année scolaire), ponctué par des rendez-vous réguliers. Comme le précise X5, cette organisation, échelonnée sur plusieurs mois, a agi comme une loupe grossissante sur la perception des EN au niveau de la transformation de leurs pratiques : « Cela permettait de voir l'évolution parce que quand on le vit au quotidien on ne se rend pas forcément compte de la différence ; c'est comme quand on a des enfants, tu ne les vois pas grandir ». Cet accompagnement sur une année scolaire a permis d'infléchir certains styles contrôlants des stagiaires (extrait 7, règle 1). C'est ce temps long d'accompagnement qui a également permis de mieux justifier l'intérêt des activités et de leur donner plus de sens (extrait 8, règle 2).

Extrait 7

« Ce qui a changé dans ma façon de favoriser l'engagement des élèves, c'est qu'au début d'année clairement, mon objectif principal était de me faire respecter et que le cours se passe dans de bonnes conditions et petit à petit j'ai davantage rendu les élèves acteurs.

Acteurs c'est-à-dire ?

Au début j'étais très contrôlant, je préparais mes leçons à fond, et il n'y avait pas de place pour le choix de l'élève et petit à petit au cours de l'année, je leur proposais de choisir les exercices ou le niveau de difficulté de l'évaluation par exemple. Le dispositif vidéo m'a aidé tout au long de l'année à changer cela... Avec l'expérience et le temps. Ce qui est bien c'est qu'à chaque séance avec le groupe, tu repars avec un truc à changer ou à travailler. Tu as le temps de tester des choses. Parfois tu laisses trop d'autonomie aux élèves et finalement cela ne marche pas. Puis tu resserres un peu, etc. » (X6).

Extrait 8

Comment le dispositif t'a-t-il amené à décider de changer des choses sur le plan professionnel ?

X4 : Concrètement, sur la durée, avec le formateur, tu te fixes des objectifs pour la prochaine séance de formation et tu as le temps de mettre les choses en place sur une année scolaire. (...). Du coup je me suis forcé à le faire. Par exemple, maintenant, je me sers pas mal de l'actualité et ça leur a beaucoup parlé du coup j'avais une attention totale des élèves donc je leur passais des petits extraits, des reportages et ensuite on engageait la discussion ; ça leur permet de comprendre l'intérêt de ce que l'on fait.

4. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'examiner les effets d'un dispositif d'analyse vidéo dans des groupes de pairs sur l'évolution du style motivationnel rapporté par les EN. Par ailleurs, cette recherche visait à identifier les conditions mises en place au sein du dispositif susceptibles de favoriser les changements de style motivationnel des EN.

Tout d'abord, les résultats indiquent que les EN ayant participé au dispositif ont rapporté utiliser davantage de comportements soutenant l'autonomie de leurs élèves et moins de comportements contrôlants que ceux du groupe témoin. Ces résultats confirment, dans le cadre de l'évolution du style motivationnel, ceux des études ayant montré l'influence de ce type de dispositif sur le développement professionnel des EN en didactique des mathématiques (Sherin et van Es, 2009) ou du français (Christ *et al.*, 2014). Plus précisément, ces résultats confirment les bénéfices d'un dispositif de formation inspiré du programme de recherche en anthropologie culturaliste (Chaliès *et al.*, 2015) dans le cadre du style motivationnel. Ce dispositif a offert l'opportunité aux EN de s'approprier et d'agir en fonction des règles relatives au soutien de l'autonomie dans leur pratique de classe.

De plus, les résultats indiquent que le groupe témoin n'a pas évolué significativement concernant le soutien de l'autonomie de leurs élèves. Nous pouvons penser que le fait de soutenir l'autonomie des élèves notamment en les responsabilisant et en leur offrant des choix peut faire naître un sentiment de perte de contrôle chez les EN (Reeve, 2009).

Les résultats des entretiens font émerger les « ingrédients actifs » du dispositif susceptibles de produire des effets sur le style motivationnel : l'analyse vidéo outillée qui permet l'autorégulation, le groupe collaboratif et la durée du dispositif sur une année scolaire ponctué par des rendez-vous réguliers. Les résultats des entretiens nous amènent à penser que la combinaison de ces éléments agit sur trois dimensions à l'origine des changements de style motivationnel.

La grille utilisée a permis l'explicitation des règles et leur association avec les résultats attendus dans la classe. L'accompagnement du formateur lors des premiers suivis des règles qui multiplie les exemples visionnés à travers le partage des vidéos a permis aux EN d'utiliser les règles comme des expériences « mètre étalon » (Chaliès *et al.*, 2015). Nous pouvons penser que cette formation a provoqué une remise en cause des croyances initiales des EN faisant obstacle au soutien de l'autonomie. En effet l'analyse outillée des extraits vidéos par la grille d'observation offre des feedbacks objectifs (Tripp et Rich, 2012) sur les conséquences parfois négatives des stratégies contrôlantes utilisées par les EN et les effets positifs de certaines stratégies soutenant l'autonomie des élèves. Ces feedbacks étaient d'autant plus significatifs que les EN ont participé à la construction de la grille d'observation. Ces feedbacks accompagnés par des outils d'analyse théorique sont susceptibles de déstabiliser certaines croyances comme la croyance dans l'efficacité de l'opérant maximal (Reeve, 2009). Ils peuvent également permettre de prendre conscience de la responsabilité de l'enseignant dans la motivation des élèves. Cette déstabilisation des croyances initiales a été renforcée par les discussions entre pairs qui ont amené les EN à confronter leurs points de vue concernant l'efficacité des stratégies utilisées (Tripp et Rich, 2012).

Enfin, nous pouvons supposer que le dispositif a favorisé le développement de compétences à concevoir et mettre en œuvre certaines stratégies soutenant l'autonomie des élèves. Les EN ont pu s'émanciper du contrôle du formateur afin de s'engager dans des suivis singuliers des règles apprises dans leur contexte singulier de pratique. L'accompagnement des formateurs sur un temps long (*i.e.*, une année scolaire) a laissé le temps aux EN de réguler leurs stratégies de manière autonome. De plus, l'observation de certaines stratégies utilisées par les pairs a pu amener les EN à les transposer dans leur propre classe ; ceci d'autant plus que leurs pairs ont rencontré les mêmes problèmes qu'eux. Les pairs et le formateur ont également aidé à envisager des stratégies efficaces adaptées au contexte que les EN sont amenés à tester.

Certains « ingrédients actifs » du dispositif suscitant le développement professionnel des EN peuvent être identifiés dans cette étude. Cependant, certaines interrogations subsistent. La première est relative à la constitution des groupes et à leur degré d'hétérogénéité. Si la constitution de groupes interdisciplinaires est susceptible d'aider les EN à se décentrer des contenus disciplinaires et à offrir de nouvelles perspectives sur les stratégies à utiliser, celle-ci peut également entraîner des difficultés pour les EN à se projeter et à transposer les pratiques observées dans leur classe lorsque le contexte est trop éloigné du leur (autre discipline, autre niveau, autre public scolaire). Il serait sûrement nécessaire de penser un degré optimal d'hétérogénéité à l'intérieur de chaque groupe. Par ailleurs le degré de guidage du formateur est également à interroger. En effet, les EN ont bénéficié d'une autonomie dans le dispositif par leur participation aux décisions, l'accompagnement du formateur et l'espacement des rencontres. Toutefois, certains EN pourraient avoir besoin d'un guidage important notamment en ce qui concerne l'analyse et les stratégies à mettre en place. Ce degré de guidage est sûrement à adapter en fonction des besoins des EN concernés.

5. Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'étudier le rôle joué par un dispositif d'analyse vidéo dans l'évolution du style motivationnel des EN. Les résultats ont indiqué que ce dispositif a permis de faire évoluer les stratégies de soutien de l'autonomie utilisées par les EN avec leurs élèves. En revanche, aucune évolution n'a été identifiée pour le groupe témoin. Ces résultats plaident en faveur de la conception de dispositifs de vidéo formation avec une entrée normative et une visée développementale (Chaliès *et al.*, 2015)., Par ailleurs, cette recherche permet de pointer certains « ingrédients actifs » du dispositif du point de vue des EN. Dans cette optique, trois éléments clés sont apparus : l'analyse vidéo outillée, le groupe collaboratif de pairs et la durée du dispositif (sur une année scolaire) ponctuée de rendez-vous réguliers.

Ces résultats invitent les formateurs à réfléchir aux éléments des dispositifs de formation susceptibles de développer des pratiques pédagogiques plus efficaces chez les EN. Comme le soulignent Jensen *et al.* (2018), les formations initiales semblent parfois en décalage avec les préoccupations des EN et la pratique de classe. Le dispositif présenté dans cette étude apparaît ainsi comme une voie prometteuse pour mettre en adéquation ces deux mondes (*i.e.* université et établissement scolaire) afin de contribuer au développement professionnel des EN.

Si notre étude a mis en évidence le rôle joué par le dispositif « AVEC Style » dans l'évolution du style motivationnel des EN, elle n'en présente pas moins certaines limites. D'une part, les effets du dispositif ont été testés sur une année scolaire. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les effets à long terme de ce type de dispositif. Il serait en effet pertinent de suivre l'évolution des deux groupes d'enseignants la première année de titularisation pour savoir si les effets perdurent malgré le changement de contexte d'enseignement. D'autre part, cette recherche mériterait d'être enrichie par une analyse de l'activité des EN en situation de formation. Il s'agirait d'étudier l'évolution des capacités d'analyse réflexive des EN, du contenu des discussions entre pairs et du guidage du formateur/chercheur afin de mieux comprendre les processus à l'origine des changements de pratiques.

6. Bibliographie

- Ambroise, C., Toczek, M. C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialization, Cahiers du CERFEE*, 46, 1-19.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 105-125
- Black, A. E. et Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS », *Revue française de pédagogie*, 193, 5-24.

- Christ, T., Arya, P. et Chiu, M. M. (2014). Teachers' reports of learning and application to pedagogy based on engagement in collaborative peer video analysis. *Teaching Education*, 25, 349-374.
- Creswell, J. et Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire* (3ème édition 2002). Presses Universitaires de France.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record* 103, 1013-1055.
- Flandin, S. et Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *@ctivités*, 11(2),172-187.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Chaliès, S. et Amathieu, J. (2018). The Impact of Preservice Teachers' Experiences in a Video-Enhanced Training Program on Their Teaching: A Case Study in Physical Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 168-196.
- Girardet, C. et Berger, J. L. (2018). The evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during in-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 43, 138-158.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jenset, I. S., Klette, K. et Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69, 184-197.
- Kang, H. et van Es, E. (2018). Articulating Design Principles for Productive Use of Video in Preservice Education. *Journal of Teacher Education*, 69, 1-14.
- Melnick, S. et Meister, D. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly* 31, 39-56.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Reeve, J. et Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation* 30, 535-554.
- Santagata, R. et Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM: The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.

- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Sherin, M. et van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Tessier, D., Sarrazin, P. et Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.
- Tripp, T. et Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43, 678-704.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. et Boshuizen, H. P. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243–265.