



Observer son corps d'enseignant: une expérience d'autoconfrontation

Alexandra Gadoni, Marion Tellier

► To cite this version:

Alexandra Gadoni, Marion Tellier. Observer son corps d'enseignant: une expérience d'autoconfrontation. Bergeron And Harvey And Dumais, Nolin. Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde, Éditions Peisaj, pp.167-184, 2015, collection COGITO. hal-01480820

HAL Id: hal-01480820

<https://hal.science/hal-01480820>

Submitted on 26 Feb 2019

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.

GADONI, A. & TELLIER, M. (2015). Observer son corps d'enseignant: une expérience d'autoconfrontation. In R. Bergeron, B. Harvey, C. Dumais et R. Nolin (Eds). Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde (pp.167-184). Montréal : Éditions Peisaj, collection COGITO.

Observer son corps d'enseignant : une expérience d'autoconfrontation

ALEXANDRA GADONI

*Aix-Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage,
Aix-en-Provence, France*

MARION TELLIER

*Aix-Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage,
Aix-en-Provence, France*

D'après de récentes études, les gestes de l'enseignant ont un effet positif sur l'apprentissage des langues étrangères (Tellier, 2014, pour un état de l'art). Cependant, le geste pédagogique tient relativement peu de place dans la formation des enseignants de langue alors qu'il fait partie intégrante de *l'agir professoral* (Cicurel, 2011a et b). L'objectif de ce chapitre est d'analyser les discours que tiennent de futurs enseignants¹ sur leurs pratiques gestuelles² lors d'entretiens individuels d'autoconfrontation. Il s'agit de futurs enseignants de français langue étrangère et seconde (FLES), en formation initiale (Master 1³ « Sciences du langage, spécialité français langue étrangère et seconde »). Ces entretiens permettent à chaque étudiant de se regarder en train d'enseigner et de prendre conscience de son image d'enseignant en observant sa pratique et en relevant les aspects positifs, mais aussi certains dysfonctionnements. Ce chapitre témoigne d'une expérience réalisée en formation initiale d'enseignants. Il s'attachera tout particulièrement à développer la réflexion sur la méthodologie de l'autoconfrontation et du traitement des données ainsi recueillies.

1. Pour éviter une certaine redondance dans la rédaction, les participants à l'étude seront nommés tantôt « futurs enseignants » tantôt « étudiants de Master 1 ».

2. Dans ce chapitre, la notion de « pratique gestuelle » renverra à la fois aux gestes manuels, aux postures et aux mimiques faciales.

3. Dans le système français, l'année de Master 1 correspond à la 4^e année d'études supérieures. La formation en Master se déroule sur 2 ans.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique de l'étude, puis, dans un second temps, la méthodologie que nous avons élaborée et mise en place pour recueillir et annoter les corpus. Dans la dernière partie du chapitre, nous ferons une analyse des discours des futurs enseignants sur leurs pratiques gestuelles qui montrera l'importance d'intégrer le procédé d'autoconfrontation dans la formation initiale des enseignants de FLES afin d'enrichir leur répertoire didactique (Cicurel, 2002).

1. Apports théoriques

Le caractère multimodal de la parole n'est plus à démontrer (Colletta, 2004 ; Kendon, 2004; McNeill, 1992). En effet, les modalités verbale, vocale (prosodie) et kinésique (regards, gestes, mimiques faciales et postures) co-construisent le discours oral. Nous nous focaliserons ici sur l'aspect kinésique de la communication didactique, notamment sur les gestes pédagogiques créés par l'enseignant de langue afin de servir trois fonctions didactiques : informer, animer et évaluer (Tellier, 2008a). Ces gestes pédagogiques ont un impact sur la compréhension et sur la mémorisation en langue étrangère. En effet, Tellier (2009) a montré que, face à un récit en langue étrangère, des enfants s'appuyaient sur la gestuelle (et d'autres modalités comme l'image et la mimique faciale) pour l'accès au sens. Par ailleurs, elle a également mis en évidence expérimentalement (Tellier 2008b) que le fait de reproduire des gestes lors de la répétition lexicale renforçait significativement la mémorisation de mots en langue étrangère. Il est donc important non seulement de travailler sur les gestes en formation initiale des enseignants de langue, mais également sur la conscientisation de ces gestes afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (Cadet et Tellier, 2007). Chaque enseignant (ou futur enseignant) possède son propre répertoire gestuel. Ce dernier se construit au fil des années d'expérience et fait partie de ce que Cicurel (2011a et b) appelle l'agir professoral, entendu comme « [...] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011b, p. 7). Selon Cadet (2014), deux approches sont possibles pour travailler sur le corps en formation de formateurs : la pratique théâtrale (sous forme d'ateliers d'expression corporelle) et l'autoconfrontation qui permet aux enseignants ou aux futurs enseignants d'être confrontés à leur image de soi, grâce à un enregistrement vidéo de leurs cours (voir Beckers et Leroy, 2010 et 2011 ; Peraya, 1990; Pilo, 1983). Cette recherche a pour objectif d'évaluer si ce procédé d'autoconfrontation permet ou non aux futurs enseignants de prendre conscience de leur corps en tant qu'outil pédagogique. En effet, il nous semble que le processus de conscientisation

(voir entre autres Cahour, 2006 ; Vermersch, 2004) est à même de susciter des réflexions constructives pour l'enseignant en devenir.

2. Méthodologie

Dans cette partie nous présenterons à la fois le recueil de données effectué pour cette recherche et la transcription et l'annotation qui ont été réalisées.

2.1. Recueil de données

Cette recherche, qui englobe les parts observable (le cours et les actions de l'enseignant) et inobservable (ce qui a suscité telle ou telle action) de l'agir professoral, est construite en deux temps. Dans un premier temps, nous avons recueilli un corpus vidéo de futurs enseignants lors d'une simulation de classe et, dans un second temps, nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation que nous avons enregistrés afin de constituer notre deuxième corpus. Le corpus de simulation de classe constitue la part observable de l'agir professoral des futurs enseignants. En effet, ceux-ci devaient animer une unité didactique (UD) pour l'enseignement du FLES (qu'ils avaient conçue) devant le reste de la classe, qui jouait le rôle des apprenants. Ces UD étaient présentées en binôme dans le cadre de l'évaluation de fin de semestre d'un cours intitulé « Méthodologie de la classe de langue étrangère ». Nous avons observé et filmé 7 binômes (soit 14 étudiants) de Master 1 « Mention Sciences du langage, Spécialité français langue étrangère et seconde » d'Aix-Marseille Université. Les 7 vidéos d'UD durent approximativement 20 minutes chacune après montage (élimination des temps morts ou de travail entre apprenants). Ces simulations de classe forment un corpus plus ou moins « écologique » parce qu'elles ont été recueillies lors de la formation et sans intervention du chercheur, et parce que les unités didactiques sont denses, riches et que les variables sont multiples (au niveau du thème choisi par les étudiants, des exercices proposés, etc.), les observations ne sont donc pas généralisables (Tellier, 2013).

Le deuxième corpus vidéo permet de révéler la part inobservable de l'agir professoral des futurs enseignants (la justification et l'explication des actions des étudiants), et comprend les entretiens d'autoconfrontation de chaque étudiant, qui, eux, forment un corpus semi-contrôlé, car le recueil de productions (orales) des différents participants se fait dans les mêmes conditions (chambre sourde au laboratoire Parole et Langage), avec la même consigne (déterminante sur le corpus à recueillir). La production des participants est libre, dans le sens où ce sont eux qui choisissent ou non de commenter leur vidéo, mais certaines variables sont contrôlées (éclairage, audio, vidéo, consignes...) (Tellier, 2013).

Pour mettre en place ces entretiens d'autoconfrontation, nous avons suivi les différentes étapes méthodologiques de l'autoconfrontation définies par Peraya (1990, p. 9, les italiques nous appartiennent) :

- définition du *projet pédagogique* et des objectifs de l'investigation/recherche;
- définition de l'*objet de l'observation* : quels sont les comportements pédagogiques qui correspondent aux objectifs de l'investigation?
- définition des « *observables* » : quels sont les signes extérieurs perceptibles et les caractéristiques visibles des comportements retenus?
- définition d'un *plan de tournage* : quelles prises de vues permettent-elles la visualisation et la mise en évidence des « signes visibles » retenus?
- prise de vue du cours
- *observation en différé* : les comportements réellement observés sont-ils ceux qui étaient attendus?

Nous nous sommes inspirées de ces différentes étapes pour définir notre propre trame méthodologique afin de délimiter le sujet de la recherche et de définir les observables nécessaires pour faire une analyse précise du second corpus⁴. Dans cette recherche, le « projet pédagogique » est centré sur la conscientisation du corps et de la voix des futurs enseignants de langue étrangère et seconde en situation (ou en simulation) d'enseignement. L'« objet de l'observation » regroupe tous les comportements kinésiques et vocaux des futurs enseignants lors de la présentation de leur unité didactique. Les « observables » sont le corps (gestuelle, postures et regards) et la voix des futurs enseignants en train d'enseigner. Les « prises de vue du cours » correspondent aux présentations d'unités didactiques des étudiants de Master 1 qui sont enregistrées grâce à une caméra. Comme « plan de tournage », nous avons choisi de placer la caméra sur un trépied, au fond de la salle de classe où les étudiants ont cours, afin d'avoir le plus grand angle de vue possible. Enfin, l'« observation en différé » de ces enregistrements vidéo s'est faite par l'entremise d'entretiens individuels d'autoconfrontation avec chacun des étudiants de Master 1. Ces entretiens ont eu lieu environ six à huit semaines après la simulation de classe⁵.

4. D'autres conseils méthodologiques pour l'entretien d'autoconfrontation sont disponibles dans la fiche pratique « Protocole pour organiser un entretien d'autoconfrontation » dans Cadet et Tellier (2014).

5. Le délai de six à huit semaines s'explique par le fait que les futurs enseignants étaient évalués lors de la simulation de classe et qu'une des chercheuses présentes dans cette étude se trouve être leur enseignante. Nous avons donc attendu la remise des notes en fin



Figure 1
Dispositif d'entretien d'autoconfrontation

La Figure 1 montre le dispositif d'autoconfrontation (l'étudiant est à gauche, assis avec les deux chercheuses). Avant de commencer les entretiens, un test pilote a été réalisé afin de tester le protocole expérimental mis au point pour les entretiens d'autoconfrontation. Nous avons choisi de faire tous les entretiens en chambre sourde pour les avantages suivants : une bonne insonorisation phonique pour avoir une qualité de son optimale, une bonne luminosité qui n'est pas sujette aux variations du soleil et que l'on peut contrôler avec des projecteurs et, enfin, la certitude de ne pas être dérangé-e-s pendant les enregistrements. Le déroulement de ces entretiens était toujours le même. D'abord, le futur enseignant lisait silencieusement la consigne pour le visionnage de la vidéo. Ensuite, lors du visionnage, il était invité à lancer la vidéo et à l'arrêter chaque fois qu'il souhaitait faire un commentaire en rapport avec son corps et/ou sa voix ou le corps et/ou la voix de son partenaire (laisser l'étudiant arrêter la vidéo dès qu'il le souhaite est une pratique privilégiée pour les entretiens d'autoconfrontation, voir à ce sujet Leroy, 2011). À la fin de l'entretien, nous lui proposons un questionnaire pour recueillir ses impressions sur la séance (que nous évoquerons dans la conclusion du présent chapitre). Les résultats présentés ici montrent les commentaires des étudiants pendant la séance d'autoscopie sur leur corps ou celui de leur partenaire.

de semestre pour que cette autoconfrontation ne soit pas considérée comme faisant partie de l'évaluation semestrielle.

2.2. *Questions de recherche et hypothèses*

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation repose sur plusieurs questions : Comment provoquer la conscientisation de la gestuelle des futurs enseignants? Quel regard les futurs enseignants portent-t-ils sur leur corps d'enseignant? Sur celui d'un pair? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques pédagogiques gestuelles? De celles d'un pair?

À partir de ces questionnements, nous avons pu formuler quelques hypothèses :

- 1) Il sera plus facile de parler de son partenaire que de soi lors de l'entretien d'autoconfrontation.
- 2) Les commentaires sur soi seront majoritairement négatifs.
- 3) Les commentaires sur autrui seront majoritairement positifs.
- 4) Il y aura une demande de rétroaction (évaluation) de la part des futurs enseignants.
- 5) L'autoconfrontation permettra de poser une analyse réflexive sur son corps.

3. **Analyse des données / annotation du corpus**

Pour analyser le corpus, nous avons choisi de transcrire la parole d'une part, puis de l'annoter, en utilisant le logiciel Elan, développé par le Max Planck Institute de Nimègue (Sloetjes et Wittenburg, 2008)⁶.

3.1. *Transcription de la parole*

La transcription de la parole a été faite en utilisant la Transcription Orthographique Enrichie (TOE) créée par Bertrand, Blache, Espesser, Ferré, Meunier, Priego-Valverde et Rauzy (2008), car elle permet de « rendre compte de manière orthographique de la plupart des phénomènes typiques de l'oral » (Tellier, Guardiola et Bigi, 2011, p. 47). Les conventions de la TOE s'inspirent de celles développées par le GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) : pas de ponctuation, ni de correction de la syntaxe afin de reproduire le français parlé le plus fidèlement possible (Tellier *et al.*, 2011).

3.2. *Annotation des commentaires des futurs enseignants*

L'annotation du corpus s'est faite avec le logiciel Elan qui, outre le fait d'être gratuit, est tout à fait adapté à l'annotation d'un corpus multimodal : il permet d'implémenter des schémas d'annotation facilement, d'extraire

6. Max Planck Institute for Psycholinguistics, <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

des statistiques quantitatives et temporelles, il est flexible et il est relativement simple d'utilisation. Les transcriptions et annotations de corpus se font de manière temporelle et avec un système de partition, ce qui permet d'étiqueter plusieurs éléments sur un axe syntagmatique (temporel) et paradigmatique (voir Figure 2).

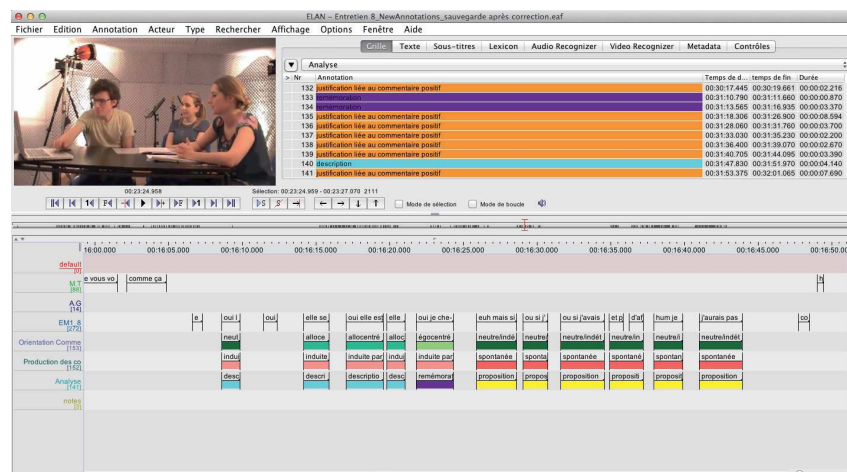


Figure 2
Aperçu du logiciel ELAN
et des différentes pistes de transcription et d'annotations

Nous avons procédé en suivant plusieurs étapes : nous avons trié les commentaires faits par les futurs enseignants en utilisant la typologie des interruptions de Beckers et Leroy (2011, p. 33) qui distinguent trois types d'interruptions dans leur corpus, à savoir : les interruptions du type « satisfaction ou insatisfaction précise ou générale » que les futurs enseignants formulent sur leurs actions; les interruptions « image de soi » où les futurs enseignants prennent conscience de certains éléments qu'ils n'avaient pas vus lors de la simulation de cours; les interruptions « action en différé » où les futurs enseignants replongent dans l'action qu'ils voient en vidéo et se remémorent ce qu'ils ont vécu à ce moment-là. À l'issue de ce premier tri, nous avons retravaillé ce schéma en développant les catégories définies par Beckers et Leroy (2011) pour mieux les adapter aux besoins de notre corpus, puis nous avons annoté l'ensemble du corpus d'autoconfrontation. Afin de garantir la fiabilité des annotations, nous avons procédé à un contre-codage de 3 % du corpus par trois autres annotateurs, en aveugle. Le pourcentage d'accord inter-

juges a été relativement élevé (42,4 % d'accord entre 4 juges pour la piste orientation des commentaires et 71,8 % d'accord entre 2 juges pour la piste analyse des commentaires, pour le détail des pistes voir plus bas).

Le nouveau schéma d'annotations (Tableau 1) est présenté ci-dessous, il est inspiré et adapté entre autres de Beckers et Leroy (2011), Rivière (2011), Cicurel (2002, 2011a), Nebout (2011) et Veyrunes, Bertone et Durand (2003). Il sera illustré par des exemples dans les parties 3.2.1. et 3.2.2.

Tableau 1
Schéma d'annotations

Piste « orientation des commentaires »	
Terminologie originale	Nouvelle terminologie
<i>Satisfaction précise ou générale</i> (de soi) (Beckers et Leroy, 2011)	Égocentré positif
<i>Insatisfaction précise ou générale</i> (de soi) (Beckers et Leroy, 2011)	Égocentré négatif
Pas d'équivalent dans la littérature pour autrui ou pour un binôme	Allocentré positif
	Allocentré négatif
	Duocentré positif
	Duocentré négatif

Piste « analyse à travers les commentaires »	
Terminologie originale	Nouvelle terminologie
<i>Image de soi</i> (Beckers et Leroy, 2011)	Surprise
<i>Action en différé</i> (Beckers et Leroy, 2011)	Remémoration
<i>Contre-argument</i> (Rivière, 2011)	Justification liée au commentaire positif
	Justification liée au commentaire négatif
<i>Auto-accusation</i> (Cicurel, 2011b)	Proposition d'alternative
<i>Préoccupation de formation</i> (Veyrunes et al., 2003)	Demande implicite de rétroaction
	Demande explicite de rétroaction
<i>Répertoire idéologique</i> (Nebout, 2011)	<i>Répertoire didactique</i> (terme emprunté à Cicurel, 2002)

3.2.1. Orientation des commentaires

Une des pistes d'annotation concerne *l'orientation des commentaires* faits par les futurs enseignants, c'est-à-dire sur qui portent ces commentaires et s'ils sont positifs, négatifs ou neutres. Nous avons annoté 1563 commentaires (ce qui correspond à la Totalité des Commentaires Produits par les Étudiants – désormais TCPE), classés selon la typologie que nous avons élaborée et évoquée plus haut. Dans cette partie et la suivante, les exemples pour chaque type de commentaire seront notés comme suit :

Type de commentaire : définition (nombre d'occurrences dans le corpus).
*Exemple du corpus*⁷.

Le schéma d'annotation pour cette piste est inspiré du premier type d'interruptions défini par Beckers et Leroy (2011, p. 33), à savoir les interruptions du type « satisfaction ou insatisfaction précise ou générale » que les futurs enseignants formulent sur leurs actions. Nous avons ajusté le vocabulaire utilisé par ces auteures à notre corpus, ainsi le terme « insatisfaction » devient « égocentré négatif » et « satisfaction » se transforme en « égocentré positif ».

Égocentré positif : le commentaire porte sur soi et est plutôt valorisant/positif (198 = 12,7 % TCPE).

EM1_5 (98) « euh là quand je me suis avancée je trouvais que c'était bien j'ai l'impression que j'étais euh là je me sens à l'aise en me voyant »

Égocentré négatif : le commentaire porte sur soi et est plutôt critique/négatif (471 = 30,1 % TCPE).

EM1_9 (1-2) « je vois ici que au lieu de de regarder la classe euh / mon regard était fixé vers euh mes feuilles de papier »

Comme, à notre connaissance, dans la littérature, il n'existe pas d'étude impliquant des entretiens d'autoconfrontation portant sur un travail d'enseignement fait en binôme (il existe cependant des travaux sur des entretiens collectifs, voir notamment Perrenoud, 2001, qui parle d'« observation mutuelle »), nous avons dû créer d'autres étiquettes qui spécifient un parallèle pour parler de l'autre, puisqu'on ne peut pas parler de l'autre comme l'on parle de soi : les termes utilisés sont « allocentrés positifs » et « allocentrés négatifs ».

Allocentré positif : le commentaire porte sur autrui et est plutôt valorisant/positif (215 = 13,8 % TCPE)

EM1_2 (34) « je trouve qu'elle pose bien sa voix on l'entend bien »

Allocentré négatif : le commentaire porte sur autrui et est plutôt critique/négatif (211 = 13,5 % TCPE)

EM1_9 (18) « je crois que en général il n'articule pas assez »

Nous avons également annoté les commentaires « duocentrés positifs » et « duocentrés négatifs » (sur le binôme en tant qu'entité unie) et les commentaires neutres (sans jugement) que nous ne détaillerons pas ici, faute de place.

7. La parole de l'étudiant est désignée par EM1_x; celle des auteures de ce chapitre par M.T._x et A.G._x (où x est le numéro de l'entretien d'autoconfrontation attribué par ordre chronologique, donc EM1_1, ou M.T._1 ou A.G._1 = premier entretien réalisé). Le numéro entre parenthèses qui suit le code de la piste de transcription indique le numéro de l'IPU (unité inter pausale ou phrase orale, voir Tellier *et al.*, 2011).

3.2.2. Analyse à travers les commentaires

Une autre piste d'annotation concerne le contenu du commentaire, c'est-à-dire l'analyse faite par les futurs enseignants sur leur pratique. Nous avons annoté 1411 commentaires, classés selon notre typologie.

Le schéma d'annotation de cette piste est inspiré des deux autres types d'interruptions définis par Beckers et Leroy (2011, p. 33), à savoir : les interruptions « image de soi » (où les futurs enseignants prennent conscience de certains faits lorsqu'ils se voient en vidéo) et les interruptions « action en différé » (où les futurs enseignants vont revivre un moment de la simulation en direct). Afin d'adapter ces types d'interruptions à notre corpus, nous avons renommé la première étiquette, « image de soi », en utilisant le terme générique « surprise », qui illustre bien ce concept de prise de conscience qui s'effectue lorsque les futurs enseignants se voient en vidéo. Ils se « laisse[nt] surprendre par [leur] image » (Beckers et Leroy, 2010, p. 5).

Surprise : Le commentaire révèle que l'étudiant est surpris par ce qu'il voit, il voit des choses qu'il n'a pas l'habitude de constater, dont il n'avait pas conscience (50 = 3,5 % TCPE).

EM1_2 (3) « *je ne pensais que je bougeais autant* »

EM1_4 (83) « *c'est vrai qu'il y a une grosse différence entre ce qu'on entend à l'intérieur et ce qu'on entend à l'extérieur* »

D'autre part, nous avons remplacé le terme « action en différé » par « remémoration », puisque les futurs enseignants « se replonge[nt] dans [leur] propre action et dans [leurs] préoccupations *in situ* » (Beckers et Leroy, 2010, p. 6) :

Remémoration : l'étudiant se replonge dans l'action et rapporte ce qu'il a vécu à ce moment-là, ce qui s'est passé, etc. (176 = 12,5 % TCPE).

EM1_5 (104) « *j'avais du mal en fait moi à visualiser ce que j'ai écrit et du coup j'étais un peu je me sentais trop près du tableau* »

EM1_6 (1-3) : « *alors euh il me semble si je dis pas de bêtise si je me souviens bien qu'à ce moment-là effectivement j'ai fait attention / aux gestes / parce que j'ai voulu essayer d'expliquer euh / plus avec les gestes* »

Dans cette piste, nous voulions aussi faire apparaître les commentaires qui justifient l'action exécutée, qui la rendent *légitime* (Cicurel, 2011a, p. 67) et, pour cela, nous nous sommes inspirées d'une des *natures discursives* que Rivière (2011, p. 84) utilise pour classer les commentaires de son corpus : celle qu'elle appelle « contre-argument ». Cette dernière a été divisée en deux étiquettes : l'une destinée aux commentaires positifs et l'autre aux commentaires négatifs (distinction qui nous semble importante pour notre analyse), que nous avons nommées « justification liée au commentaire positif » et « justification liée au commentaire négatif ».

Justification après commentaire négatif : l'étudiant justifie son action ou celle de son binôme après avoir formulé une critique dessus (195 = 13,8 % TCPE).

EM1_4 (5) (après avoir critiqué la position du binôme dans la salle) « *d'un autre côté hum comme c'est pas très é- euh c'est pas très large comme pièce il faut trouver un moyen de pas gêner l'autre* »

Justification après commentaire positif : l'étudiant justifie son action ou celle de son binôme après avoir formulé un avis positif dessus (123 = 8,7 % TCPE).

EM1_4 (181-182) (après commentaire positif sur l'aisance du binôme) « *c'est-à-dire aussi qu'on se sert pas du rétroprojecteur à ce moment-là il y a ça aussi* »

EM1_5 (5-7) : « *elle fait quelque chose que moi j'apprécie particulièrement c'est que elle énumère avec euh en montrant ses mains / et ça ça aide euh / à s- à à visualiser ce qu'on nous demande (en)fin moi en tout cas c'est comme ça que je vois les choses* »

Dans notre corpus, les futurs enseignants ont formulé plusieurs commentaires sur les actions qu'ils auraient pu faire à la place de celles exécutées lors de leur simulation de cours. Nous avons décidé de créer une nouvelle étiquette pour cette catégorie de commentaires dans cette troisième piste, en nous inspirant de Cicurel (2011a, p. 67), qui parle d'« auto-accusation » lorsque les futurs enseignants « [...] estime[nt] ne pas avoir su saisir une occasion. [...] et peu[ven]t, après coup, penser que [leur] action aurait pu être plus efficace ». Nous avons renommé cette catégorie d'« auto-accusation » « proposition d'alternative » – formulation qui nous paraît moins connotée négativement : les futurs enseignants, lors de l'entretien d'autoconfrontation, voient l'action exécutée et formulent une alternative à cette action.

Proposition d'alternative : l'étudiant revient sur sa pratique en proposant des moyens de l'améliorer. Souvent il utilise le conditionnel passé (95 = 6,7 % TCPE).

EM1_9 (22) « *j'aurais dû laisser tomber mes feuilles* »

EM1_6 (259) : « *là j'aurais pu être plus expressive je pense parce que j'ai j'ai juste levé la tête mais du coup elle a pas compris que je lui demandais de répéter* »

Nous avons également observé que les futurs enseignants, pendant leurs entretiens d'autoconfrontation, sont quelquefois en demande de rétroaction (évaluation), adressée aux chercheuses présentes. Nous avons donc décidé de consacrer deux étiquettes à ces commentaires, à savoir, d'une part « demande implicite de rétroaction » (lorsque la demande est sous-entendue, qu'il n'y a pas de demande directe aux chercheuses), et d'autre part « demande explicite de rétroaction » lorsque les futurs enseignants demandent clairement un conseil ou sollicitent l'avis d'une ou des chercheuses présentes. Pour créer ces deux étiquettes, nous nous

sommes inspirées des travaux de Veyrunes *et al.* (2003, p. 66), qui parlent de « la préoccupation de formation et de développement des acteurs au cœur même du processus de recherche » : les futurs enseignants sont en demande de rétroaction, car ils sont en formation, ils veulent donc développer leurs compétences et leurs connaissances du métier d'enseignant. Une situation de « collaboration » s'installe entre les futurs enseignants et les chercheur-e-s, ce qui va permettre « la production simultanée de connaissances scientifiques et d'aide aux participants » (Veyrunes *et al.*, 2003, p. 66). Associer les futurs enseignants à la recherche et leur conférer « un rôle fondamental dans le processus de construction des données » va permettre, selon Schwartz (1997, cité par Veyrunes *et al.* 2003, p. 66) « un double gain », *épistémique* pour les chercheur-e-s et *transformatif* pour les futurs enseignants.

Demande implicite de rétroaction : l'étudiant sollicite indirectement de la rétroaction de MT et/ou AG notamment en exprimant un doute (33 = 2,3 % TCPE).

EM1_4 (39) (en parlant des gestes coverbaux) « *c'est quelque chose qu'on fait assez euh inconsciemment + et euh je sais pas si si ça tombe vraiment sur les mots qui sont importants ou pas* »

Demande explicite de rétroaction : l'étudiant sollicite directement de la rétroaction de MT et/ou AG, souvent par une question (19 = 1,3 % des TCPE).

EM1_4 (30) « *alors est-ce que vous pensez que c'est des gestes nerveux ou ça ça appuie le discours mais sans forcément donner de* »

EM1_4 (76) « *et vous conseillez quoi comme exercice par rapport à ça* »

Un autre type de commentaires est ressorti dans notre corpus et pour lui associer une autre étiquette, nous nous sommes inspirées des travaux de Nebout (2011, p. 131) sur la « doctrine professorale » qui regroupe, selon elle, les savoir-faire et les savoir-être qui composent le *répertoire idéologique* de tous les futurs enseignants. Nous avons choisi de renommer cette étiquette « répertoire didactique » (terme emprunté à Cicurel, 2002) afin qu'elle englobe tous les types de commentaires faisant référence aux divers types de savoirs des futurs enseignants, acquis tout au long de leur scolarité ou lors de leurs expériences professionnelles. Dans ce « répertoire idéologique », Nebout (2011, p. 131) distingue « trois sous-répertoires interdépendants », qu'elle nomme (1) « gestion des contenus à transmettre », (2) « orientations didactiques concernant les manières pour transmettre les savoirs » et (3) « orientation pédagogique relative à la dimension interpersonnelle et sensible de la situation d'enseignement ». Parmi ces sous-répertoires, nous nous centrons sur le (2), qui concerne les orientations didactiques possibles pour transmettre les savoirs. En effet, à l'intérieur de ce

répertoire, Nebout liste des « préceptes et des règles d'actions » relatifs à quatre domaines différents, dont un qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche : les conditions d'apprentissage, la gestion des échanges, le rôle et l'emploi des exercices et, enfin, le plus important pour nous, le sens de la kinésique.

Répertoire didactique : le commentaire révèle des représentations de l'étudiant sur le métier d'enseignant et sur la gestuelle ainsi que des normes intégrées ou bien encore des traces de la formation (notamment sur la gestuelle) (77 = 5,5 % TCPE).

EM1_4 (48-49) « *moi je trouve ça intéressant de changer un peu de place euh / dans dans la classe* »

EM1_4 (15) : « *là c'est bien parce que y a peut être euh une aide euh (en)fin censée être une aide gestuelle* »

4. Résultats

Nous donnons ici les grandes lignes des résultats de notre étude qui ont par ailleurs été développés dans Gadoni et Tellier (2014).

Les commentaires annotés dans la piste « Orientation des commentaires » nous permettent de traiter nos trois premières hypothèses : (1) Il sera plus facile de parler de son équipier que de soi lors de l'entretien d'auto-confrontation, (2) Les commentaires sur soi seront majoritairement négatifs, (3) Les commentaires sur autrui seront majoritairement positifs.

On constate tout d'abord que l'hypothèse 1 est invalidée. En effet, les commentaires égocentrés constituent 42,8 % des commentaires émis par les futurs enseignants tandis que 27,25 % des commentaires sont allocentrés (le reste des commentaires portant sur le binôme en tant qu'entité unie ou étant neutres). Il n'est peut-être pas si aisé d'observer et de commenter l'agir professoral de son partenaire, probablement pour des questions de protection de la face (Goffman, 1967) que nous explicitons ci-après. En outre, étant dans une démarche de formation professionnelle, les participants ont davantage tendance à se focaliser sur eux-mêmes afin de progresser dans leur apprentissage du métier.

Ensuite, comme suggéré dans notre hypothèse 2, les commentaires égocentrés négatifs sont plus fréquents (30,1 %) que les égocentrés positifs (12,7 %). Ce phénomène est courant dans ce genre de travail réflexif, comme l'expliquent Bigot et Cadet (2011, p. 24) : « les appréciations sur la performance réalisée se constitu[ent] essentiellement de jugements négatifs, de désignation des difficultés rencontrées, de tentatives d'interprétation des échecs ». Ces commentaires soulignent le manquement par rapport aux attentes réelles ou supposées des enquêteurs,

et font émerger les représentations de ce que Cicurel (2007) appelle l'« idéal-type d'enseignant ».

Enfin, notre hypothèse 3 n'est pas vraiment validée étant donné que les commentaires allocentrés positifs et négatifs sont également répartis. Selon Goffman (1967), lors d'une interaction, les interlocuteurs sont tenus de ménager leur face et celle de leur partenaire en appliquant des règles de respect de soi et de considération de l'autre afin d'éviter de provoquer des émotions négatives (dans la mesure, bien entendu, où l'on souhaite que la communication se passe bien). Or, que se passe-t-il dans notre étude? D'une part, on constate que de nombreux commentaires allocentrés positifs sont émis mais, d'autre part, le partenaire n'étant pas présent au moment de l'entretien, le participant se permet aussi de produire des remarques critiques (commentaires allocentrés négatifs) qu'il n'aurait peut-être pas faites en présence de son partenaire de peur de menacer sa face. Toutefois, il semble que le principe de protection de la face s'applique même lorsque le partenaire est absent, car les commentaires allocentrés négatifs sont souvent suivis d'une justification qui vise à atténuer la critique ou à la légitimer, comme on peut le voir dans la dernière partie de la phrase ci-dessous :

EM1_8 (125-128) en parlant de sa partenaire : « *[elle] pourrait rajouter euh / un petit peu plus d'expression peut-être de / mimiques du du visage par exemple / mais elle est comme elle est hein donc euh* »

Les deux dernières hypothèses – (4) Il y aura une demande de rétroaction (évaluation) de la part des futurs enseignants et (5) L'autoconfrontation permet de poser une analyse réflexive sur son corps – sont à examiner ensemble. En effet, si l'hypothèse 4 est invalidée (la demande de rétroaction implicite ou explicite ne concerne que 3,6 % du TCPE et est principalement émise par une seule étudiante), l'hypothèse 5 en revanche est validée. Cette étude nous montre qu'un processus de conscientisation se met en place, à travers les analyses que l'étudiant fait de sa pratique. Les commentaires montrant la *surprise* indiquent que le futur enseignant se laisse surprendre par son image de soi. En cela, il prend conscience de certains faits dont il n'était pas conscient avant de se voir en vidéo. L'appel à la rétroaction (même minimaliste) et à son *répertoire didactique* montrent que le futur enseignant veut engranger des connaissances et optimiser ses connaissances du métier d'enseignant. Enfin, les *justifications*, la *remémoration* et les *propositions d'alternative* révèlent une réflexion sur l'action : pourquoi ai-je fait les choses ainsi? Comment aurais-je pu améliorer ma prestation? Telles sont les questions que le futur enseignant peut se poser face à l'enregistrement. Notre hypothèse numéro 5 semble donc vérifiée : l'autoconfrontation permettrait de poser une analyse réflexive sur son corps.

Cette étude nous apprend également que l'observation mutuelle ou l'apprentissage entre pairs (Perrenoud, 2001) permet un meilleur travail réflexif. Dans notre cas, le fait de faire passer des entretiens individuels aiderait les futurs enseignants à prendre du recul avec leur image et celle de leur partenaire : être seul face à la vidéo est moins stressant et donne lieu à des commentaires plus libres que si le partenaire était présent. L'étude nous montre aussi que le processus de protection de la face de Goffman (1967; voir aussi Nebout, 2011) est toujours d'actualité dans ce genre d'entretien : les stratégies de réparation émergent dans les discours des futurs enseignants lorsqu'un commentaire négatif est émis, notamment sur le partenaire.

Enfin, elle nous montre un autre phénomène très intéressant à observer : le processus de mise à distance (Pilo, 1983). Ce processus implique que le futur enseignant se voit dans l'action sans être dans l'action, il se voit jouer le rôle de l'enseignant et décrit son activité en dissociant l'étudiant de Master 1 qu'il est au moment de l'autoconfrontation et le professionnel qu'il est dans la vidéo qu'il regarde. Cette dissociation lui fait parler de lui à la troisième personne, comme le montrent les deux exemples suivants :

EM1_11 (6-10) : *« là je vois que c'est un peu bizarre / euh ben je regarde euh / ce professeur je vois qu'il est un peu / stressé donc il ne se sent pas très à l'aise / je parle de moi-même à la troisième personne »*

EM1_6 (67-71) : *« mais euh / on dirait / c'est un mélange de / gestes nerveux parce que j'ai caché une main et l'autre est / elle sait pas trop où se mettre mais que j'essaie quand même de faire des gestes avec »*

Ces deux exemples nous montrent deux types de mise à distance différentes : dans le premier exemple, le futur enseignant dissocie totalement son « moi » étudiant de son « moi » professionnel, et parle de ce « moi » enseignant à la troisième personne, comme si ce n'était pas vraiment lui, tandis que, dans le second exemple, il dissocie une partie de son corps seulement, ses mains, comme si elles ne lui appartenaient plus une fois qu'il a endossé son costume d'enseignant.

5. Conclusion

Ce chapitre avait pour objectifs à la fois de présenter une expérience d'autoconfrontation focalisée sur la gestuelle et d'en expliciter la méthodologie (tant du point de vue de la passation de l'expérience que du traitement des données recueillies).

Grâce à un travail réflexif sur leurs pratiques (ou celles d'un pair) à travers le procédé de l'autoconfrontation, notre étude semble permettre à de futurs enseignants de langue étrangère (ici de FLE) non seulement de

conscientiser leurs pratiques gestuelles et de voir quel impact elles peuvent avoir sur leur façon d'enseigner, mais également d'enrichir leur répertoire didactique. D'après les résultats obtenus, mais aussi d'après les discours tenus par les participants à la fin de leur entretien d'autoconfrontation, nous pensons qu'il est important pour les futurs enseignants de prendre conscience de leur gestuelle pédagogique ainsi que des aspects vocaux de leurs discours d'enseignant afin d'optimiser la transmission des savoirs dans leurs futures classes de langue étrangère. L'entretien réalisé à la suite de l'autoconfrontation est assez éloquent à ce sujet. La prise de conscience est un élément qui revient beaucoup dans le discours des participants ainsi que le fait d'avoir pu constater à la fois des défauts dans leur pratique (du moins des points à améliorer) et des aspects positifs, comme en témoignent les extraits suivants :

EM1_5 : *« je trouve ça je trouve que c'est une super expérience de faire ça vraiment je y a plein de choses que je découvre et euh que re- c'est euh c'est sincère on voit euh j- je vois pas du tout je vois pas ça du tout chez moi que ce soit des qualités ou des défauts hein / et vraiment je trouve ça super intéressant quoi je trouve ça génial de de faire ça + ça aide beaucoup »*

EM1_7 : *« du coup je me suis rendu compte de plein de choses de bon la prise de parole ça je m'en suis rendu compte tout de suite qu'il y avait un souci euh mais au début au niveau de la la posture c'est vrai que j- (en)fin bon c'est vrai que j'étais pas au milieu que j'étais pas devant le milieu mais je pensais pas que j'étais autant sur le sur le côté que je tournais autant le dos euh aux gens »*

EM1_9 : *« oui bien sûr ça va m'aider oui oui ça me per- ça me permet de me rendre compte que je dois faire plus de gestes / et euh / conscientiser tout à fait / conscientiser ce que je dois améliorer / ainsi que je ce que je fais fait bien déjà fait de bien »*

EM1_12 : *« je pense que c'est bien m- ben on se on se voit pas et euh / c'est bien d'avoir conscience de ce qu'on fait ou de ce qu'on fait pas »*

Nous pourrions donc proposer, pour la formation initiale, que ce procédé soit intégré dans les divers cursus universitaires FLE et même de formation d'enseignant de langue en général, afin d'optimiser les savoirs théoriques et professionnels sur la gestuelle et la voix que les futurs enseignants acquièrent lors de leur formation (Cadet et Tellier, 2007 et 2014). De même, des stages pratiques sous forme d'ateliers semblent pertinents dans la formation initiale. En effet, en synthétisant les remarques des participants sur les points à améliorer dans leur pratique, on note qu'ils ne projettent pas assez leur voix, que leurs gestes pourraient illustrer davantage leur discours, qu'ils tournent parfois le dos en parlant aux apprenants (pour écrire au tableau par exemple) et qu'ils tiennent des feuilles (plan de cours ou document de travail) ce qui inhibe

leurs gestes. À la suite de cette expérience d'autoconfrontation, il a donc été proposé aux étudiants un atelier pratique pour travailler spécifiquement ces points « faibles » qui a été grandement apprécié.

Cette étude demeure exploratoire et présente ainsi quelques limites. En effet, il n'est pas possible de mesurer l'effet de ce travail d'autoconfrontation sur la façon d'enseigner des futurs enseignants. Le fait de se voir en vidéo, de prendre conscience de son corps et de sa voix, d'évaluer les points positifs et les aspects à améliorer dans son agir professoral a-t-il un impact réel sur la pratique? Pour le savoir, il conviendrait de filmer à nouveau chaque étudiant dans une action d'enseignement et d'analyser les changements opérés.

Références

- Beckers, J. et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2011, mars). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et en sciences de l'éducation. *Puzzle*, 29, 29-37.
- Bertrand, R., Blache, P., Espesser, R., Ferré, G., Meunier, C., Priego-Valverde, B. et Rauzy, S. (2008). Le CID – Corpus of Interactional Data – Annotation et exploitation multimodale de parole conversationnelle. *Traitement automatique des langues (TAL)*, 49(3), 105-134.
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue? Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leurs actions en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 11-29). Paris : Riveneuve éditions.
- Cadet, L. (2014). Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 189-206). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Cadet, L. et Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers de Théodile*, 7, 67-80.
- Cadet, L. et Tellier, M. (2014). Protocole pour organiser un entretien d'autoconfrontation. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 263-267). Paris : Éditions Maison des Langues.

- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment? Dans *Actes du Colloque CITE 2006 (coopération, innovation, technologie)*, semaine de la connaissance, Nantes.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-165.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? Dans I. Plazaola Giger et K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et descriptions de l'activité* (p. 15-36). Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F. (2011a). Le dire sur le faire : un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 129-142). Paris : Riveneuve.
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Hayen : Mardaga.
- Gadoni, A. et Tellier, M. (2014). La conscientisation de la gestuelle pédagogique par des étudiants en formation initiale via le procédé de l'autoconfrontation. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique* (p. 207-218). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face Behavior*. Garden City, NY : Anchor Books.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leroy, C. (2011). Étude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Colloque International INRP, Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Nebout, S. (2011). Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dit, du non dit, du dicible et de l'indicible. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leurs actions en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 129-142). Paris : Riveneuve éditions.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, édition Corps enseignant, 25, 7-9.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-207). Bruxelles : De Boeck.
- Piloz, L. (1983). Les limites de l'autoscopie dans la formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 63, 33-38.

- Rivière, V. (2011). Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leurs actions en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 71-86). Paris : Riveneuve éditions.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sloetjes, H. et Wittenburg, P. (2008). Annotation by Category – ELAN and ISO DCR. Dans *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. Dans F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (dir.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2008). The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- Tellier, M. (2013). De l'usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 24, 39-47.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 101-114). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Tellier, M., Guardiola, M. et Bigi, B. (2011). Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation. Dans *Actes, Atelier DEGELS, 18^e conférence annuelle Traitement automatique des langues naturelles (TALN)* (2011, 27 juin – 1^{er} juillet : Montpellier, France) (p. 45-56). Montpellier : Université de Montpellier II.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explication et retour réflexif. Dans *Expliciter*, journal de l'association GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), 59, 26-31.
- Veyrunes, P., Bertone, S. et Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 51-70.