

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

13-1 | 2016

Interactions langagières et didactique des langues

Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue

Interrogations autour d'un dispositif exploratoire

Catherine Muller, Catherine David et Elsa Crozier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/484>

DOI : 10.4000/rdlc.484

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Catherine Muller, Catherine David et Elsa Crozier, « Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/484> ; DOI : 10.4000/rdlc.484

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue

Interrogations autour d'un dispositif exploratoire

Catherine Muller, Catherine David et Elsa Crozier

Introduction

- 1 L'utilisation de corpus vidéo pour la formation initiale et continue des enseignants de langue répond à une forte demande d'un public en attente d'exemples concrets. Cet usage représente également à nos yeux un outil pertinent pour développer des capacités d'analyse et de réflexivité sur les pratiques enseignantes. C'est dans cette optique que nous avons commencé à filmer des cours au Cuef (centre universitaire d'études françaises) à l'université Stendhal - Grenoble 3. Notre démarche s'inscrit dans une réflexion autour des pratiques de classe et de l'élaboration d'outils de formation. Le projet repose sur une participation active des enseignants filmés : réalisation d'entretiens d'auto-confrontation mais également co-analyse des pratiques et engagement dans la recherche. L'article abordera quelques enjeux méthodologiques liés à ce dispositif exploratoire, depuis l'accès au terrain jusqu'à la sélection d'extraits de corpus à présenter en formation. Au-delà du recours à des interactions didactiques filmées comme ressource, nous chercherons à mettre en lumière les apports des discours réflexifs tenus par les enseignants. Avant de présenter plus avant le projet, il sera d'abord nécessaire de replacer cette étude dans le cadre des recherches autour de l'agir professoral et de la formation des enseignants. L'implication des participants sera présentée dans un troisième temps. C'est après avoir exposé quelques interrogations liées au traitement du corpus que seront analysés trois extraits qui nous semblent pertinents à exploiter pour la formation initiale et continue des enseignants, mais également pour la recherche. Un même thème les réunit : celui de l'écoute en classe de langue.

Agir professoral et formation des enseignants

Pour une compréhension de l'activité enseignante

- 2 En classe de langue, la démarche ethnographique (van Lier, 1988 ; Cambra Giné, 2003 ; Moore & Sabatier, 2012) se manifeste par une volonté de compréhension des pratiques et des gestes professionnels de l'enseignant. La phase d'observation joue un rôle primordial : c'est elle qui va permettre de s'imprégner du terrain pour donner ensuite du sens aux événements en se plaçant dans la perspective des acteurs. Dans une telle approche, le chercheur s'appuie non seulement sur les notes qu'il a prises, mais également sur les enregistrements, audio ou vidéo, réalisés puis transcrits. C'est dire si l'ethnographie de la classe de langue et l'analyse des interactions didactiques (Dabène, 1984 ; Bange, 1992 ; Cicurel & Bigot, dir., 2005 ; Cicurel, 2011 ; Rivière, dir., 2012) peuvent être intimement liées.
- 3 Dans le cadre des recherches autour de l'agir professoral (Cicurel, 2011), il ne s'agit plus seulement de procéder à une analyse fine des échanges qui se produisent entre les différents acteurs de la classe, à travers l'étude des marques énonciatives, des places discursives occupées par les participants, des incursions de l'imaginaire ou encore du recours au métalangage. L'objet se porte explicitement sur l'interprétation que l'enseignant donne de son cours, dimension qui reste cachée à celui qui n'a pas la possibilité de solliciter directement cet acteur. Un monde nouveau, ignoré jusqu'alors des travaux sur les interactions didactiques, voit ainsi le jour : celui des dilemmes des enseignants (Muller, 2014), de leurs convictions, des réactions à l'imprévu (Muller & Delorme, 2014), des stratégies qu'ils mettent en place lorsque des obstacles se présentent. Les chercheurs anglo-saxons ont recours à l'expression *teacher cognition* (Borg, 2006) pour rendre compte de ce champ de recherche.
- 4 Lorsque l'on s'intéresse à la « *pensée enseignante* », traduction proposée par Aguilar & Cicurel (2014), il est nécessaire de susciter certaines données que le chercheur qui observe une classe ne pourrait spontanément recueillir. Il s'agit des discours réflexifs d'enseignants sur leur pratique (Plazaola Giger & Stroumza, dir., 2007 ; Bigot & Cadet, dir., 2011 ; Cicurel, 2011 ; Aguilar & Cicurel, dir., 2014 ; Muller & Carlo, dir., 2015). Les entretiens d'auto-confrontation, au cours desquels les enseignants commentent des extraits filmés de leurs cours, permettent de mieux appréhender le point de vue des participants, ainsi que les normes qu'ils ont intériorisées (Muller, 2015). Les propos de Becker, hors contexte didactique, reflètent précisément les démarches valorisant les verbalisations d'enseignants sur leurs pratiques : « *Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui* » (1986 : 106). En effet, ce sont les discours réflexifs qui permettront cet accès à la perception des acteurs.
- 5 Il convient de signaler dans ce cadre des travaux menés en sciences de l'éducation autour de l'analyse des pratiques enseignantes (Tochon, 1993 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Pescheux, 2007 ; Vinatier & Altet, 2008 ; Vinatier, 2013), avec une perspective de didactique professionnelle. Pescheux (2007) développe une approche similaire dans le champ de la didactique du FLE en accordant un rôle central à l'observation.

La formation des enseignants de langue à travers l'analyse de pratiques

- 6 Les recherches autour des gestes professionnels des enseignants peuvent également s'interroger sur la transmission de ceux-ci. Causa (2012) met ainsi en évidence la construction progressive d'un répertoire didactique et d'une posture réflexive chez les enseignants novices grâce à la formation. Le développement de la réflexivité (Altet *et al.* dir., 2013 ; Tarrant, 2013) constitue l'un des enjeux cruciaux pour de nombreux auteurs, au même titre qu'une complexification des représentations des futurs enseignants (Cambra Giné, 2014). Une analyse de l'activité peut aider à atteindre de tels objectifs.
- 7 L'une des approches possibles repose alors sur l'observation par les enseignants novices de leurs propres pratiques. C'est ce que proposent Altet & Guibert (2014) à des étudiants stagiaires par groupes de pairs. Le dispositif mis en place par Gadoni & Tellier (2014) est plus spécifique : il s'agit de confronter des étudiants stagiaires à des traces filmées de leur activité. Lors de ces entretiens, les futurs enseignants sont amenés à expliquer et à analyser leurs actions. C'est hors contexte de formation que Azaoui (2014) met en évidence les apports des entretiens d'auto-confrontation pour le développement professionnel des enseignants, qui se manifestent notamment par une prise de « conscience de [leur] identité professionnelle en action » (Azaoui, 2014 : 132). Viau-Guay (2014 : 130) souligne quant à elle les limites de l'auto-observation : le processus réflexif que les formateurs souhaitent faire naître à travers cet exercice ne se construit pas toujours et peut être perçu essentiellement comme une démarche « académique ». L'auteure suggère ainsi de développer de préférence l'analyse de l'activité d'autres praticiens.
- 8 On pense alors bien sûr au stage d'observation de classe (Stirman-Langlois & Waendendries, 1999), souvent proposé dans la formation des enseignants de langue. Il n'est pas rare que des cours de master ou de licence y préparent les étudiants. C'est dans ce cadre que seront utilisées des séquences filmées de cours : Stirman-Langlois & Waendendries (1999) considèrent qu'il s'agit d'une observation « *in vitro* », par opposition à l'observation « *in vivo* ». Lebre (1999) a ainsi conçu des vidéogrammes pour les cours d'initiation à la didactique, afin de préparer le stage d'observation. Nous nous référerons plus loin à son article. Blanc (2014) propose un travail autour de l'interaction à partir de tels corpus. Cependant, Sautot & Guernier (2012 : 288) rappellent que « *le film contraint l'analyse des interactions didactiques à partir des observables qu'il propose* ».
- 9 Notre projet vise également à former des enseignants de FLE à travers l'analyse de pratiques. Nous allons présenter plus spécifiquement les questions qui se posent lorsqu'il s'agit de mobiliser des corpus d'interactions comme ressource pour la formation initiale et continue.

Présentation du projet : analyse de pratiques filmées et formation des enseignants

- 10 Après avoir présenté les visées du projet, nous mettrons en lumière le rôle fondamental accordé aux entretiens réalisés à la suite de l'enregistrement vidéo. La démarche mise en œuvre s'inscrit dans une volonté de collaboration entre chercheurs, formateurs et praticiens.

Visées formatives du projet

- 11 Lorsque l'on évoque la constitution de corpus filmiques pour la formation des enseignants, il convient bien sûr de mentionner le projet *NéoPass@ction* de l'Institut français de l'éducation (IFÉ). Cette plateforme de vidéo-formation a pour objectif de permettre aux praticiens d'observer le travail d'autres enseignants, débutants ou expérimentés. Les vidéos de cours sont complétées par les commentaires et l'analyse d'enseignants et de chercheurs. Ces ressources peuvent également être utilisées dans le cadre de la formation (Rayou, 2014). D'autres dispositifs sont fondés sur l'analyse de pratiques filmées pour le développement professionnel des enseignants. Le projet européen *Interactive Technology in Language Learning* (iTILT¹) met ainsi à disposition des vidéos de cours de langue ayant recours au tableau blanc interactif. *Éduscol*², le portail français des professionnels de l'éducation, propose également des vidéos pour aider à enseigner les langues dans le premier et le second degrés.
- 12 Notre projet est né d'une volonté forte exprimée par les étudiants se préparant à l'enseignement du FLE de disposer d'une approche plus directe du terrain. À travers l'analyse de pratiques de classe, nous souhaitons mettre en évidence la diversité des styles professoraux, afin d'aider les futurs enseignants à trouver leur propre style professoral et les enseignants en formation continue à élargir leur répertoire didactique. Il s'agit pour nous de fournir des exemples attestés de pratiques pédagogiques, de façon à créer un inventaire des gestes du métier. L'élaboration de tels outils de formation s'est appuyée pour commencer sur des cours de FLE à destination d'adultes de différentes nationalités en milieu homoglotte. Nous envisageons d'élargir dans un second temps le terrain à d'autres contextes, ainsi qu'à l'enseignement d'autres langues. Il s'agira à plus long terme de proposer une banque de ressources pour la formation initiale et continue en didactique des langues, constituée de séquences filmées de cours, de pistes d'analyse, de documents, de fiches de préparation, mais également du discours de l'enseignant sur sa pratique.

La sollicitation du point de vue de différents acteurs

- 13 Le dispositif tel que nous l'envisageons ne limite pas le corpus aux enregistrements vidéo des cours. Nous souhaitons solliciter différents discours sur les extraits filmés. Cinq phases sont prévues : (1) un enregistrement vidéo de la séance ; (2) un entretien « à chaud » avec l'enseignant ; (3) un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant ; (4) un entretien d'auto-confrontation avec des apprenants ; (5) un entretien d'auto-confrontation croisée impliquant l'enseignant et l'un de ses collègues. Une telle approche vise à multiplier les points de vue sur une même séance de cours. Jusqu'à présent, seules les trois premières étapes ont été mises en œuvre.
- 14 L'entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2004) permet d'accéder à l'expérience telle qu'elle est décrite par les acteurs l'ayant vécue. La vidéo apporte des traces mnésiques de l'activité et permet ainsi à l'enseignant de revenir sur son action. Cet exercice nous semble avant tout intéressant en ce qu'il invite l'enseignant à expliciter sa démarche et à réfléchir à ses pratiques : y avait-il d'autres manières de faire ? Le dispositif, qui offre la possibilité aux praticiens de mettre en mots leurs savoirs professionnels, peut également constituer un support de réflexion critique.

- 15 Les commentaires des enseignants sur leurs séances de cours donnent ainsi accès à leur point de vue sur leurs choix didactiques, leurs gestes professionnels, leur gestion des interactions, en lien avec leurs convictions concernant l'enseignement-apprentissage des langues. Il est alors possible de comprendre la façon dont l'enseignant interprète son action et celle des apprenants, les obstacles qu'il rencontre, ses dilemmes. De telles informations constituent des ressources de grand intérêt pour la formation des formateurs et peuvent aider à mieux cerner les enjeux d'un cours de langue.

Une recherche collaborative entre praticiens, chercheurs et formateurs

- 16 Notre projet a pour ambition de faire le lien entre pratique, formation et recherche, en associant un centre universitaire d'enseignement du FLE, un département de sciences du langage et didactique du FLE et une équipe de recherche. Ces trois dimensions constituent la triade d'une recherche collaborative.
- 17 Le Cuf constitue le terrain de la recherche. Le projet repose sur l'implication des enseignants, dont la large expérience constitue une richesse. Les ressources recueillies pourront être utilisées pour la formation continue de formateurs assurée dans ce centre, à travers des missions ponctuelles et des stages pédagogiques. Mais le dispositif vise également de façon complémentaire une mutualisation des pratiques auprès des enseignants du centre. En ce sens, il s'agit là aussi d'une formation continue, à travers le perfectionnement des professeurs en service. Les échanges d'expériences entre collègues sont susceptibles d'apporter une prise de recul, ainsi que l'adoption de nouvelles techniques de classe. Une telle réflexion sur les pratiques et les savoirs d'action s'inscrit dans un travail d'auto-formation visant le développement de l'autonomie professionnelle des enseignants.
- 18 À travers le département de sciences du langage et de didactique du FLE de l'université Stendhal - Grenoble 3, la formation initiale et continue des enseignants est clairement impliquée. Le projet aura des retombées directes sur les cours de diplôme universitaire, de licence et de master dans lesquels des vidéos de cours de FLE seront montrées. Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, cette démarche de formation, qui part de l'observation de pratiques pour construire des savoirs théoriques, répond à une demande exprimée par les étudiants. Voir à l'œuvre des pratiques enseignantes est susceptible d'accroître la motivation. Les vidéos sont ainsi utilisées comme des déclencheurs à partir desquels des questions émergent et une réflexion s'élabore. Un travail autour des vidéos de cours et des commentaires de l'enseignant peut contribuer à la constitution d'un inventaire des gestes professionnels et, partant, mettre en évidence la diversité des manières de faire possibles. Cette approche vise une complexification des représentations, un développement des capacités d'analyse, des compétences de conception et de réflexivité. Nous considérons cependant bien sûr que la confrontation effective avec un public d'apprenants est d'une importance considérable pour les enseignants novices.
- 19 Le troisième volet du projet correspond à la recherche au sein du Lidilem sur les pratiques enseignantes et les discours sur ces pratiques. Nous développerons les thématiques présentées en 2.1. et en 2.2. autour des interactions didactiques, de l'agir professoral et de la formation des enseignants. Une fois que le dispositif d'entretiens d'auto-confrontation croisée et de réunions aura été déployé, nous avons l'intention d'

étudier de façon plus spécifique les moments d'échanges et de réflexion entre collègues, de façon à comprendre comment la mutualisation des pratiques peut être mise à l'œuvre. Ce qui fait avant tout l'originalité du projet, c'est l'implication directe des enseignants.

Implication des enseignants dans le projet

- 20 Le projet de recherche repose sur un engagement des enseignants, qui non seulement ouvrent leur classe, acceptent d'être filmés et de participer à un entretien d'auto-confrontation, mais s'impliquent ensuite dans la réflexion sur les pratiques de classe et leur transmission. Nous reviendrons ici sur deux phases importantes : celle qui a consisté à convaincre les enseignants de rejoindre le projet et celle qui a consisté à les intégrer à la recherche. Pour cela, nous nous appuyons sur le retour d'expérience rédigé par E., la première enseignante ayant rejoint le projet. Elle s'est prêtée à l'enregistrement vidéo d'un cours intensif de 4 h, à des entretiens « à chaud » après le cours et à des entretiens d'auto-confrontation. Elle a également participé aux discussions et réunions en vue de la présentation du projet. Dans le témoignage qu'elle a écrit, elle explicite sa perception du dispositif mis en œuvre.

Convaincre les enseignants

- 21 Dans un premier temps, il a été nécessaire de présenter le projet aux enseignants, de façon à leur donner envie d'y participer. Il est important de garder à l'esprit les perturbations liées à l'entrée d'une personne extérieure dans un cours et à l'enregistrement vidéo. L'auto-confrontation constitue pour sa part une expérience inédite et potentiellement dérangement.

La présentation du projet aux enseignants

- 22 Comment présenter la démarche aux enseignants pour susciter leur motivation ? En acceptant de rejoindre le projet, les enseignants s'engagent à être filmés et à commenter des séquences vidéo de leurs cours. En se livrant à des entretiens d'auto-confrontation, ils participeront à la mise en mots des savoir-faire professionnels en jeu dans l'enseignement des langues. Il nous a semblé important de préciser que ces ressources ne constitueraient pas seulement un support pour le travail des chercheurs, mais également un support pour la formation. En ce sens, nous cherchons des enseignants experts dont les compétences nous sont indispensables pour la formation de formateurs. Cette expertise est le fruit d'une formation en didactique des langues et d'une longue expérience de praticien qu'ils ont développée aussi bien en enseignant le FLE qu'en assurant des missions de formation ou des modules de stage pédagogique. Elle concerne non seulement les pratiques de classe, mais également le regard critique sur ses cours, quant à la manière de gérer la classe ou les interactions, et une capacité à expliquer sa façon de faire, à analyser ce qui se passe dans un cours.
- 23 Il a également été fondamental de placer les enseignants en confiance, de les rassurer afin qu'ils se livrent à cette analyse de leurs pratiques. Cela signifie que les enseignants ouvrent les séances de cours qu'ils souhaitent ; ils restent maîtres des vidéos et décident de ce qui peut et ne peut pas être réinvesti. La protection des enseignants est mise en évidence par Lebre, qui souligne cette « possibilité laissée à l'enseignante de donner son

opinion sur le montage et de s'opposer éventuellement à son utilisation » (1999 : 231). En outre, nous avons fait le choix de filmer des pratiques enseignantes « spontanées », ordinaires, sans contraindre les enseignants dans la mise en œuvre de leurs séances de cours.

Une intrusion dans l'intimité d'un cours

- 24 Nous avons tenu à prendre en compte les réticences exprimées dans un premier temps par les enseignants sollicités : la peur d'être filmé, jugé, évalué ; le stress lié au fait d'être observé et de se regarder ; l'inquiétude quant au fait que les vidéos soient présentées publiquement. L'annonce du projet peut entraîner la réminiscence des inspections. C'est ce que souligne E. dans l'extrait suivant :

Enfin, ma crainte par rapport à cette observation prend naissance dans mon passé d'enseignante qui a été très marqué par des « observations-inspections » de classe dont dépendait la poursuite de mon contrat de travail le mois suivant.³

- 25 Mais surtout la classe représente une forme d'intimité :

Le fait d'être filmé, c'est ouvrir sa classe et faire entrer des personnes extérieures [...] et des objets inhabituels [...] dans la classe. Cela n'est pas évident et ne va pas de soi. Bien sûr, la classe est ouverte, accueillante, [...]. Mais la classe, c'est aussi un lieu privé, où doit être protégée la relation de confiance établie entre les étudiants et l'enseignant [...] et où la bienveillance est primordiale [...] Enfin être filmé c'est être dérangé dans son « entre-soi », l'entre-soi de la classe, l'intimité du groupe classe.

- 26 Dans cet extrait, E. insiste sur l'intrusion de personnes extérieures à travers l'enregistrement vidéo de son cours. Elle met en évidence le caractère privé du lieu ; cette clôture de la classe est également soulignée par Cambra Giné : « un espace fermé, à l'intérieur duquel ne sont admis que ceux qui ont le statut de professeur et d'élève » (2003 : 46). Pour E., le dispositif conduit nécessairement à une perturbation de cette intimité. L'enseignante révèle l'importance de la relation apprenants/enseignants, fondée sur la bienveillance. De telles réflexions apparaissent dans l'article de Lebre : « Réaliser un tel objet, en effet, ne va pas de soi car on n'entre pas par effraction dans l'intimité de la relation enseignant-apprenants » ; « l'œil de la caméra peut perturber le déroulement »normal« du cours » (1999 : 230).

Une fixation de l'éphémère

- 27 Dans son retour d'expérience, E. s'interroge sur le caractère paradoxal de l'enregistrement vidéo qui conduit à fixer un cours, dont l'essence est d'être éphémère :

Être filmé c'est aussi fixer sur un support « vidéo » de l'éphémère. [...] Chaque cours est un moment passager, provisoire, fragile, fugace et rapide. [...] Cette fugacité laisse la porte ouverte à la spontanéité de la parole, de l'action, du moment vécu et partagé avec les étudiants. Apparaissent aussi les imperfections, les erreurs, les « à-peu-près » qui sont filmés et fixés également.

- 28 Le fait de conserver des traces conduit également à fixer des « imperfections ». On voit ici apparaître une réticence liée à l'auto-évaluation par l'enseignante de ses pratiques.

Se regarder, une expérience perturbante

- 29 Si le fait d'être filmé est considéré comme perturbant, la phase suivante proposée aux enseignants, celle de regarder le film du cours, ne l'est pas moins. E. insiste ici sur le caractère désagréable de cette activité, qui n'a rien d'anodin :

Il est étrange de se voir. Il m'est plus facile de regarder le film de la caméra qui est placée derrière moi car le point de vue est presque identique à celui que j'ai dans la classe. Je revois avec plaisir mes étudiants, leurs réactions et leurs réponses. En revanche, il m'est fort désagréable de me voir faire, agir. Je trouve que je fais beaucoup de gestes, de mimiques, de grimaces. Je m'observe bouger. Je scrute mon corps. Ma voix me paraît différente. Je me trouve insupportable. Je me juge durement. Je ne suis pas sympa avec moi-même. Je ne suis pas du tout « bienveillante ».

- 30 Dans cet extrait, E. établit une claire distinction entre le fait de s'auto-observer et le fait de regarder les apprenants. Il faut préciser ici que deux caméras ont été utilisées : l'une focalisée sur l'enseignante, l'autre sur les apprenants. La seconde permet à l'enseignante de revoir son cours tel qu'elle l'a alors vécu. Par opposition, la caméra focalisée sur elle-même lui offre un point de vue complètement inédit : E. insiste sur ses réactions négatives, liées notamment à son corps, à travers ses gestes, et à sa voix, deux éléments centraux qui font l'objet de l'ouvrage dirigé par Tellier & Cadet (2014) et qui sont également en lien avec la question de l'intime. L'enseignante révèle ainsi une dualité inhérente à l'expérience d'auto-confrontation :

En outre, il y a une sorte de schizophrénie de se voir et de s'entendre ; d'être à la fois le sujet de l'action et l'objet de l'observation. Je me retrouve dans ces deux places différentes en même temps. Je suis à la fois le voyeur et l'objet regardé. C'est bizarre et inconfortable.

- 31 Si E. évoque ici les aspects troublants, parfois désagréables du dispositif, comment vit-elle l'intégration au projet de recherche ?

Intégrer les enseignants au projet de recherche

- 32 Dans son retour d'expérience, E. souligne que la participation à un projet de recherche peut conduire à une impression d'exploitation :

Il n'est jamais agréable de se sentir observé, on n'a pas envie d'être « un rat de laboratoire » ou une sorte de « proie potentielle ».

- 33 Il nous a semblé primordial de ne pas considérer les professeurs comme des « rats de laboratoire », mais bien comme des partenaires directement impliqués dans le projet. Pour Cambra Giné (2003) également, les enseignants ne sont pas des informateurs mais des participants véritables à la recherche : « Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13). À l'instar de Vinatier & Altet (2008), nous souhaitons mener la recherche avec les enseignants en travaillant avec eux sur l'analyse de leurs pratiques. Une telle approche permet ainsi « un décroisement et un contact entre les enseignants du cours de langue et les collègues travaillant uniquement en recherche et en formation » (Lebre, 1999 : 244).

- 34 E. explicite dans l'extrait suivant ce que la participation au projet lui apporte :

Avoir la possibilité de commenter, c'est :

- avoir la chance d'être un objet d'études qui a le droit à la parole, à l'expression, me permettre de formuler mes idées, de m'exprimer sur mon travail, d'avoir le droit au chapitre, ce qui est rare,
- transmettre ce qui peut être formateur pour les futurs enseignants,[...]
- me permettre de prendre de la distance par rapport à ma pratique,
- me remettre en question, [...]
- échanger sur ma pratique de classe, mes valeurs, mon comportement, [...]
- découvrir d'autres façons de faire, m'enrichir, me nourrir.

Pour finir, ma participation à cette « aventure » me permet d'évoluer dans mes réflexions et ma pratique de classe et de continuer à cheminer dans mon parcours d'enseignante.

- 35 Ces quelques lignes plaident en faveur d'une co-analyse des pratiques entre enseignant et chercheur. E. insiste ici sur les bénéfices en termes de développement professionnel : prise de distance, remise en question, échanges entre collègues. Ainsi, le projet, initialement pensé pour la formation d'enseignants travaillant sur des corpus vidéo, s'inscrit également dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie pour l'enseignante filmée.

Questions méthodologiques

- 36 À ce stade exploratoire du projet, nous souhaitons présenter quelques questions posées par le dispositif et son exploitation : les modalités de sélection, d'analyse et de présentation des extraits.

Les modalités de sélection et d'analyse des séquences

- 37 L'exploitation du corpus dans le cadre de la formation des enseignants de langue suscite plusieurs interrogations. Quels critères retenir pour sélectionner des extraits de cours à utiliser en formation ? Comment peut-on juger de l'exploitabilité d'une séquence dans le cadre de cours de didactique des langues ? Est-il préférable de choisir des moments ordinaires ou inhabituels, des séquences jugées pertinentes ou non par l'enseignant et les apprenants ? Quels passages des entretiens d'auto-confrontation permettraient de complexifier les représentations des apprenants ? Quels phénomènes étudier ? Quelles parts accorder à l'analyse des interactions et à celle de la méthodologie d'enseignement ? Une réflexion sur ces questions a été menée avec les enseignants participant au projet.
- 38 Nous considérons que les séquences sélectionnées ne doivent pas représenter les « meilleurs » moments d'un cours, ou des extraits « idéaux ». Dans une visée d'analyse des pratiques, il nous semble primordial de comprendre les choix de l'enseignant. Les passages où l'enseignant verbalise les obstacles qui se présentent, où il dit comment il aurait pu faire autrement sont en ce sens très riches. Une grande importance est ainsi accordée au point de vue émiq, avec un intérêt particulier porté aux catégories que les enseignants eux-mêmes font émerger dans les entretiens d'auto-confrontation.
- 39 Les thématiques à sélectionner pour une exploitation en formation peuvent aussi bien porter sur les méthodologies d'enseignement (les différentes activités langagières, les démarches inductives, etc.) que sur les interactions en classe (la circulation de la parole,

la relation didactique, etc.) et l'agir professoral (les convictions de l'enseignant, les stratégies mises en œuvre, etc.). Cela implique de transcrire à la fois les interactions didactiques et les entretiens d'auto-confrontation, afin de permettre une analyse de l'activité discursive et de suspendre le jugement qui apparaît souvent au moment du visionnage d'un film de classe.

Les modalités de présentation des séquences en formation

- 40 Les modalités de présentation des extraits influencent largement leur réception en formation. Se posent ainsi les questions du jugement et de la posture normative.

La question du jugement

- 41 Nous avons bien conscience que l'observation de vidéos entraîne souvent des réactions affectives. Comme le souligne Bigot, « *sympathie, projection, antipathie* » (2005 : 48) pour l'enseignant ou les apprenants sont susceptibles d'apparaître à la suite du visionnage d'un film de classe. Cette phase de jugement est-elle indispensable ? Comment en tirer parti puis réussir à dépasser ces émotions brutes ? Comment l'analyse des interactions permettrait-elle de prendre du recul ?
- 42 Dans le cadre de la professionnalisation, il est important de sensibiliser les enseignants en formation à la décentration. Il s'agit ainsi de construire une compréhension de l'activité didactique en analysant les phénomènes sans se placer dans une posture de jugement. L'introduction du point de vue de l'enseignant et de celui des apprenants peut également faciliter cette démarche et permettre aux étudiants de prendre conscience de la complexité de l'agir enseignant en réfléchissant à ce qui a pu motiver les choix de l'enseignant filmé. Cela ne signifie pas pour autant que le regard de ces acteurs possède une dimension davantage « véridique » que les résultats auxquels on peut arriver par l'analyse des interactions. Ces deux approches nous semblent complémentaires.

Une sensibilisation à un éventail de pratiques

- 43 Une autre question qui se pose est celle de la valeur prescriptive de l'observation. Il ne s'agit pas pour nous de proposer des modèles mais bien des pratiques attestées. C'est en ce sens que la façon de présenter les enregistrements vidéo nous semble primordiale. Nous faisons nôtre l'affirmation de Lebre selon laquelle « *[i]l faut éviter que les extraits soient montrés comme des »modèles«, négatifs ou positifs* » (1999 : 230). Nous souhaitons éviter le risque d'une approche normative qui se fonderait sur une seule manière de faire. À travers l'analyse d'exemples concrets, les futurs enseignants seront exposés à un éventail de pratiques. Ils pourront observer une large palette de styles professoraux. Cette démarche vise à apporter une ouverture permettant aux étudiants se destinant à l'enseignement du FLE de se situer. Il s'agit de les aider dans leur cheminement à trouver quels enseignants ils sont. Les discussions seront focalisées non seulement sur l'agir professoral (obstacles qui se présentent, imprévus constitutifs des cours de langue, etc.), mais également sur les profils d'apprenants (cultures d'apprentissage, langues, niveaux, etc.).

Analyse d'extraits autour de l'écoute

- 44 Quelques premiers résultats seront ici présentés : ils concernent le corpus initial recueilli avec l'enseignante E. lors d'un cours intensif de 4 h (1 h en laboratoire, puis 3 h dans une salle de cours) auprès d'apprenants de niveau B1. Nous nous focaliserons ici sur l'analyse des commentaires de l'enseignante. Cela nous permettra d'explicitier les choix que nous avons réalisés jusqu'à présent dans l'élaboration, la sélection et l'analyse du corpus. Trois axes ont été retenus, qui correspondent aux trois volets du projet : la formation initiale, la formation continue et la recherche sur l'agir professoral. Pour chacune des dimensions, un extrait portant sur la thématique de l'écoute – objet fondamental pour les interactions didactiques – a été sélectionné.

Pour la formation initiale

- 45 Selon que l'on se situe en formation initiale ou en formation continue, différents aspects seront mis en valeur. On connaît l'importance des représentations des futurs enseignants ; c'est la raison pour laquelle il nous a semblé intéressant de montrer des façons de faire qui pourront apparaître contre-intuitives. Le danger cependant serait de créer une angoisse ou une inhibition chez les enseignants novices en décortiquant trop les pratiques ; il s'agit donc d'exposer des pistes qui permettront de rassurer les étudiants. C'est en ce sens que nous avons pensé montrer des démarches d'enseignement de la grammaire. Mais ici, nous avons retenu un extrait autour de l'écoute entre les apprenants, phénomène auquel les futurs enseignants ne sont pas encore nécessairement sensibilisés. On se situe à la quatrième heure de cours pendant laquelle les apprenants sont invités à s'exprimer en grand groupe dans un débat. Assis en cercle, ils énoncent leur opinion les uns après les autres. À cause du manque de place dans la classe, l'enseignante est placée derrière une étudiante qui parle et qui cherche au début à s'adresser seulement au professeur en tournant la tête. Voici le commentaire d'E. au visionnage du passage :

et Amoda⁴ me cherche + me parle [...] c'est difficile de parler aux autres c'est tellement agréable de parler au professeur donc du coup c'est plutôt pas mal que je sois derrière finalement parce que du coup elle est obligée de parler devant⁵

- 46 E. analyse le comportement de l'apprenante Amoda, dont le réflexe est de rechercher le regard de l'enseignante plutôt que de s'adresser au groupe. Dans le cadre de l'entretien, l'enseignante verbalise ce qu'elle considère comme étant les convictions des apprenants : « *c'est difficile de parler aux autres c'est tellement agréable de parler au professeur* ». L'inconvénient lié à la configuration de la salle est transformé en un avantage. Cela incite en effet Amoda à aller à l'encontre de ce qu'elle ferait spontanément et encourage E. à rester en retrait, pendant que les apprenants s'adressent les uns aux autres.
- 47 Mais, et c'est la deuxième chose à noter, E. réapparaît quand elle se rend compte que les apprenants ne peuvent plus s'entendre parce qu'ils parlent tous en même temps ; elle les encourage alors à s'écouter mutuellement :

et voilà les vieux réflexes tout le monde parle en même temps + et du coup oui ça demande un exercice il faut que j'écoute l'autre pour prendre la parole et parler et des fois oui je vais lui couper la parole c'est en fait c'est un

apprentissage [...] ces discussions en grand groupe et [...] on sait pas faire là +
on sait pas s'écouter écoutez-vous écoutez-vous on sait pas faire

- 48 Ce brouhaha est catégorisé comme relevant des « vieux réflexes », ce qui témoigne de l'expérience de l'enseignante et de sa connaissance approfondie des publics d'apprenants. Cet extrait est particulièrement intéressant en termes d'énonciation. E. verbalise ici à nouveau les réflexions que pourrait avoir un apprenant en utilisant la première personne du singulier : « *il faut que j'écoute l'autre pour prendre la parole et parler et des fois oui je vais lui couper la parole* ». Le recours au pronom personnel « on » est également significatif : « *on sait pas s'écouter* », « *on sait pas faire* ». Les apprenants ne sont plus individualisés comme avant : c'est à présent en tant que groupe qu'ils s'expriment. Avec l'emploi de l'impératif, E. introduit ensuite une séquence scénarisée (Muller, 2011) au cours de laquelle elle s'adresse aux apprenants : « *écoutez-vous écoutez-vous* ». La polyphonie énonciative qui caractérise l'extrait témoigne de la volonté de l'enseignante de comprendre le point de vue des apprenants, tout en exposant sa propre démarche.
- 49 L'extrait vidéo accompagné des commentaires d'E. permettrait aux futurs enseignants de prendre conscience des enjeux interactionnels liés au placement de l'enseignant, ainsi que de la difficulté des apprenants à communiquer entre eux : la prise de parole en grand groupe ne va pas de soi et nécessite un véritable apprentissage.

Pour la formation continue

- 50 Qu'ils soient inscrits en master ou qu'ils participent à un stage pédagogique, les enseignants en formation continue peuvent parfois être demandeurs de « recettes » et en ce sens il nous semble pertinent de proposer un travail autour des techniques de classe. Il s'agit d'apporter une ouverture, qui permettra le cas échéant de remettre en question certaines pratiques figées. L'extrait sélectionné pour ce public se situe pendant la troisième heure, juste avant la mise en commun dont il a été précédemment question. Les apprenants viennent de travailler l'expression du but et sont invités à réaliser une activité d'interaction orale sous forme de *speed-dating* sur des sujets de société débattus en France. L'enseignante choisit de leur faire préparer leur argumentation à l'écrit ; elle chronomètre le temps de préparation, durée qu'elle négocie avec eux. C'est ce passage qu'elle commente ici :

alors là là je fais choisir mais bon de toute façon j'allais faire au moins trois donc donc allez **on** prépare **on** n'est pas sûr de soi **on** se raccroche à l'écrit **on** se rassure **on** a besoin de se rassurer ↑ **on** se rassure ↓ et **j'insiste pas c'est je veux pas les mettre en péril c'est pas le but mon but** [...] c'est pas de les traumatiser c'est pas qu'ils aient peur + mon but c'est qu'ils s'expriment [...] je veux pas [...] qu'ils soient [...] dans le malaise et qu'ils ils risquent de rater c'est pas mon but **mon but c'est qu'ils réussissent et qu'ils soient dans le bien-être et la confiance**

- 51 E. développe la question du bien-être des apprenants, qui n'apparaît que rarement dans les guides ou les manuels, mais émerge fondamentalement dans les pratiques de classe. Si elle leur propose une préparation à l'écrit plutôt qu'une interaction spontanée, c'est pour éviter de les piéger. Elle souhaite mettre les apprenants en confiance afin qu'ils ressentent le plaisir de s'exprimer. L'empathie d'E., qui revendique une bienveillance à l'égard des étudiants, se manifeste par le recours au pronom personnel « on » employé à six

reprises. L'enseignante verbalise ainsi ce qu'elle considère comme étant les réflexions des apprenants et parle comme précédemment en leur nom.

- 52 Mais l'extrait nous semble également intéressant en ce qu'il pose à nouveau la question de l'écoute entre les apprenants :

donc ils sont dans le bien-être parce que de toute façon tout le monde parle en même temps [...] je suis incapable d'écouter tout le monde :de [...] c'est bien que tout le monde parle en même temps après c'est que je ne peux pas corriger tout le monde donc y a de la perte mais c'est pas grave on refera

- 53 À l'inverse du premier extrait analysé, E. met ici en place un *speed-dating*, activité qui favorise la prise de parole de tous en même temps. Ce moment d'échanges entre pairs vise à dynamiser la classe ; une telle étape intermédiaire entre la préparation à l'écrit et la mise en commun en grand groupe est généralement absente des manuels de FLE. Cette séquence semble donc adaptée à un public en formation continue autour de la thématique de la gestion du groupe. Beaucoup de professeurs ont en effet peur du brouhaha, qui remet en cause leur place traditionnelle. Cette analyse des pratiques pourra encourager les enseignants déjà en service à introduire de telles activités.

Pour la recherche

- 54 D'autres types d'extraits nous semblent se prêter à une recherche autour de l'agir enseignant. Ils concernent notamment la question du temps didactique, du discours de l'enseignant sur sa propre pratique et la manière dont il interprète ses gestes. Nous avons sélectionné un passage pendant la première heure de cours en laboratoire de langue. L'enseignante écoute tour à tour les apprenants pendant un exercice de phonétique qui porte sur la différence entre les sons [u] et [y]. Elle explique dans l'extrait suivant pourquoi elle préfère garder les yeux fermés :

alors je la regarde pas pour essayer vraiment d'écouter le son tu vois elle est là elle me regarde parce que je fais les gestes moi je la regarde pas parce que j'essaie vraiment de me focaliser sur l'écoute + et donc euh je me concentre sur le son que j'entends parce que des fois je on sait très bien que la prononciation n'est pas toujours correcte et des fois on l'accepte parce qu'on on a compris et du coup là je veux moi je l'exigence c'est qu'elle le prononce bien du coup je me coupe je je je veux PAS la voir sinon j'ai tendance à accepter son son en fait je sais pas si t'as remarqué mais je fais ça je ferme même les yeux pour me con-cen-trer sur ce que j'entends essentiellement et si j'entends un [y] c'est bon si j'entends un [u] ça va mais si j'entends un truc intermédiaire ben non il faut qu'elle répète

- 55 E. décrit ici son action et celle de l'apprenante : « elle me regarde », « je la regarde pas », « je me concentre », « je me coupe », « je ferme même les yeux ». Elle explicite également ses motifs d'action : « pour essayer vraiment d'écouter le son », « parce que j'essaie vraiment de me focaliser sur l'écoute ». On voit clairement apparaître l'intentionnalité de l'enseignante (« je veux »), sa visée étant que l'apprenante acquière une prononciation correcte. La question de la multimodalité est ici en jeu : l'enseignante veille à ne pas regarder l'apprenante de façon à pouvoir se focaliser sur un seul mode, celui de l'ouïe pure. Le risque exprimé est le suivant : « sinon j'ai tendance à accepter son son ». E. explique cette démarche par son expérience – on a là affaire à des savoirs d'action (Barbier & Galatanu, dir., 2004) – et son inscription dans une communauté de praticiens à

travers le recours au pronom personnel « on » : « on sait très bien », « on l'accepte ». Les commentaires de l'enseignante révèlent ainsi l'importance du regard dans la relation apprenant/professeur. L'exigence nécessaire dans l'enseignement fait partie des convictions d'E. Cet extrait nous semble approprié pour la recherche en ce qu'il révèle les apports des entretiens d'auto-confrontations pour l'analyse de la multimodalité, de la gestuelle, du regard et de l'écoute (Tellier & Cadet, dir., 2014). La signification apparaît ici grâce aux verbalisations, qui fournissent des éléments essentiels à l'interprétation des interactions didactiques.

Conclusion

- 56 Dans la phase d'analyse du corpus, nous avons voulu sélectionner des extraits vidéo qui illustrent différentes facettes d'un cours de 4 h et nous nous sommes focalisées sur la combinaison de trois formes d'écoute au sein du même cours. Deux approches innovantes sont apparues : celle où l'enseignante ferme les yeux et celle où elle lâche la bride pour donner libre cours à l'expression des apprenants. Cette variation résulte d'un jeu dans la consigne à différents moments du cours. Les trois extraits témoignent ainsi de l'éventail des possibles devant lequel se retrouve tout enseignant et qui lui demande de faire preuve de créativité et d'une grande souplesse dans les interactions.
- 57 Nous avons cherché à montrer comment des vidéos de cours commentées par l'enseignant pouvaient constituer un outil pertinent pour développer des capacités d'analyse et de réflexivité, en complément de l'observation de classe directe. Le projet s'inscrit dans une optique de professionnalisation des enseignants – novices et déjà en service – visant à les sensibiliser à l'analyse des pratiques. Le recours à de tels corpus dans la formation a également pour ambition d'articuler savoirs pratiques et savoirs théoriques. Nous envisageons ainsi de mener une recherche plus spécifiquement autour des dynamiques de formation : quels effets une telle démarche peut-elle avoir sur l'évolution des représentations et la construction du répertoire didactique ? Les premiers usages de ces vidéos en formation initiale nous ont en effet convaincus de leur intérêt dans une visée d'évolution et de complexification des représentations chez les futurs enseignants. Les extraits sélectionnés soulèvent des questions comme celles de la relation didactique ou de la correction des apprenants, qui font ensuite l'objet de discussions entre les étudiants. On voit alors apparaître des moments d'argumentation, qui amènent de nouvelles questions et permettent de relativiser des évidences fortement ancrées chez les étudiants.
- 58 Au-delà de l'exploitation de ce corpus pour la formation, la recherche collaborative mise en œuvre conduit à redonner une place aux enseignants, participants invisibles de la plupart des recherches sur la formation. Les entretiens d'auto-confrontation créent des effets de mise en abyme (Azaoui, 2014), au cours desquels les observés deviennent observateurs. Ce déplacement de point de vue se révèle très éclairant pour une compréhension de l'activité enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

- Aguilar, J. & Cicurel, F. (dir.) (2014). « Pensée enseignante et didactique des langues ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56.
- Altet, M. & Guibert, P. (2014). « Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes ». In Paquay, L. et al. *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. pp. 79-96.
- Altet, M. et al. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Azaoui, B. (2014). « Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? ». *Diversité*, n° 177. pp. 130-134.
- Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *AILE*, n° 1. pp. 53-85.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Becker, H. S. (1986). « Biographie et mosaïque scientifique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63. pp. 105-110.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Bigot, V. (2005). « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications*. pp. 42-53.
- Blanc, N. (2014). « L'inter-agir professionnel entre terrain et recherche en éducation ». *Diversité*, n° 177. pp. 109-114.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practices*. Londres : Continuum.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cambra Giné, M. (2014). « De la formation d'enseignants aux représentations et des représentations à la formation ». In Causa, M. et al. (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 291-313
- Causa, M. (2012). « Le répertoire didactique : une notion complexe ». In Causa, M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15-72.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (dir.) (2005). *Les interactions en classe de langue*. Paris : Le français dans le monde. Recherches et applications.

- Dabène, L. (1984). « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In Centre de didactique du français. *Interactions : Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug, pp. 129-138.
- Gadoni, A. & Tellier, M. (2014). « Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale ». In Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Paris : Maison des langues, pp. 207-217.
- Lebre, M. (1999). « Vidéogramme de classe et formation d'enseignants. Compte rendu d'expérience ». *Études de linguistique appliquée*, n° 114, pp. 227-245.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le Projet CECA au Canada*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Muller, C. (2011). « "T'es pas un bébé je suis pas ta maman" : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. » In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve Éditions, Paris, pp. 143-156.
- Muller, C. (2014). « La relation didactique : une source de dilemmes pour l'enseignant de langue ». *Études en didactique des langues*, n° 23-24, pp. 63-75.
- Muller, C. (2015). « L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue ». *Vals-Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, été 2015, numéro spécial tome 2, pp. 303-319.
- Muller, C. & Delorme, V. (2014). « Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56, pp. 33-47.
- Muller, C. & Carlo, C. (dir.) (2015). *La fabrique de l'action enseignante*. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : L'Harmattan.
- Plazaola Giger, I & Stroumza, K. (dir.) (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (2014). « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation ». In Paquay, L. et al. *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 35-47.
- Rivière, V. (dir.) 2012. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Sautot, J.-P. & Guernier, M.-C. (2012). « Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe ». In Rivière, V. (dir.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 285-302.
- Stirman-Langlois, M. & Waendendries, M. (1999). « En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe ». *Études de linguistique appliquée*, n° 114, pp. 209-226.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tarrant, P. (2013). *Reflective Practice and Professional Development*. Los Angeles : Sage.
- Tellier, M. & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.

- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Londres : Longman.
- Viau-Guay, A. (2014). « Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité ; Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s ». In Paquay, L. et al. *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. pp. 127-139.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Altet. M. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

NOTES

1. <http://www.itilt.eu>
2. <http://eduscol.education.fr/555/38-videos-pour-enseigner-les-langues-dans-le-premier-et-le-second-degres.html>
3. Tous les extraits figurant dans la section 4 de l'article proviennent du témoignage rédigé par E.
4. Prénom fictif d'une apprenante.
5. Conventions de transcription utilisées :
 - + pause,
 - : allongement de la syllabe,
 - ↑ intonation montante,
 - ↓ intonation descendante.

RÉSUMÉS

L'article présente un projet de recherche exploratoire, fondé sur l'exploitation de vidéos de cours pour la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE). Afin d'aider les étudiants à mieux comprendre l'action enseignante, des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec les professeurs de FLE filmés. Nous cherchons à montrer comment les verbalisations des enseignants sur leurs pratiques, qui donnent accès aux obstacles rencontrés et aux stratégies mises en œuvre, peuvent se révéler utiles dans la formation initiale et continue des enseignants. Le projet est d'abord replacé dans le contexte des recherches menées autour de l'agir professoral et de la formation de formateurs. Sont ensuite présentés le dispositif mis en œuvre, dans lequel l'implication des enseignants joue un grand rôle, puis les questions méthodologiques qui ont émergé jusqu'à présent. L'article se termine par l'analyse d'extraits considérés comme pertinents pour les trois volets du projet : la formation initiale, la formation continue et la recherche.

This article deals with an ongoing research project about the use of video of classroom interaction for the training of French language teachers. In order to help students better understand the teaching activity, stimulated recall interviews were conducted with the teachers filmed. We seek to demonstrate how the teachers' discourse about their practices, which gives access to obstacles encountered and to strategies implemented, can prove to be useful in pre-service and in-service teacher education. The project is first set in the broader context of the research on teacher cognition and teacher education. Then we present the approach implemented, in which the involvement of teachers plays an important role, and the methodological issues that have emerged until now. The paper ends with the analysis of the extracts regarded as relevant for the three components of the project: pre-service teacher education, in-service teacher education, and research.

INDEX

Mots-clés : formation des enseignants de langue, auto-confrontation, corpus vidéo, observation de classe, agir professoral, analyse des interactions

Keywords : language teacher education, stimulated-recall, video collection, classroom observation, teacher cognition, interaction analysis

AUTEURS

CATHERINE MULLER

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38040, Grenoble, France

Catherine Muller est maîtresse de conférences en sciences du langage à l'Université Stendhal - Grenoble 3 et membre de l'équipe Lidilem. Ses recherches portent sur le rapport à soi et le rapport aux autres dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cela la conduit à aborder les dimensions socio-affectives, la relation didactique, l'agir professoral et l'interculturalité en analysant des interactions didactiques en présentiel ou à distance, ainsi que des discours réflexifs d'enseignants, novices ou chevronnés, et d'apprenants de langues.

Toile : <https://sites.google.com/site/catherinemuller9>

Courriel : catherine.muller9[at]gmail.com

CATHERINE DAVID

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38040, Grenoble, France

Catherine David est enseignante au Cuef depuis 2005, formatrice de formateurs et actuellement Ater en sciences du langage à l'Université Stendhal - Grenoble 3. Rattachée au Lidilem, elle a soutenu en 2013 une thèse sur *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*.

Courriel : catherine.david[at]u-grenoble3.fr

ELSA CROZIER

Université Grenoble Alpes, Cuef, F-38040, Grenoble, France

Elsa Crozier enseignante au Cuef depuis 1989 ; elle y assure notamment des cours sur le lexique, le monde des affaires et l'environnement économique. En tant que formatrice de formateurs, elle intervient sur la thématique du théâtre et de l'enseignement. Spécialiste de l'enseignement du

lexique en classe de langue, elle a coécrit plusieurs ouvrages et un article sur la question.
Courriel : elsa.crozier[at]u-grenoble3.fr