



Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ?

Brahim Azaoui

► To cite this version:

Brahim Azaoui. Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ?. Diversité : ville école intégration, 2014, pp.130-134. halshs-01111818

HAL Id: halshs-01111818

<https://shs.hal.science/halshs-01111818>

Submitted on 2 Feb 2015

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.

Version auteur

Référence de l'article :

Azaoui, B. (2014). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? *Diversité*, 177, 130-134.

Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ?

Brahim AZAOUI

Depuis une cinquantaine d'années, la vidéo est un support privilégié pour accompagner les enseignants dans leur formation initiale ou continue. Cette contribution vise à apporter une nouvelle perspective de vidéo-formation en défendant l'intérêt de croiser les points de vue des principaux acteurs sur une même pratique pédagogique. L'enseignante sur l'exemple de laquelle s'appuie mon propos a eu l'occasion de visionner des extraits vidéo de ses cours, ainsi que des vidéos dans lesquelles ses élèves parlent de sa pratique. La double réflexivité de ce dispositif favorise une prise de conscience riche et constructive.

Introduction

Nous sommes en 1965. Au cours du 4^e Symposium sur « les machines à enseigner », l'idée d'une formation pédagogique en utilisant l'enregistrement vidéo est présentée pour la première fois (Zifreund, [1966] 1973). Cette réflexion a initié de nombreux travaux ultérieurs qui ont souligné l'intérêt de la vidéo-formation aussi bien en formation initiale que continue (Bourron, Denneville, 1995 ; Linard, Prax, 1978 ; Peraya, 1990 ; Mottet, 1996 ; Tellier, Gadoni, 2014). Donc, a priori, rien de bien original à promouvoir, en 2014, l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants. J'essaierai toutefois de défendre ici un nouveau dispositif possible, qui permettrait d'enrichir la formation des enseignants. L'engouement légitime pour ces supports de formation ne doit toutefois pas occulter la difficulté de l'exercice pour les participants, en particulier l'enseignant, qui est confronté à des images de lui-même en possible contradiction avec l'image idéale qu'il revendique.

Ma réflexion se base sur l'utilisation de trois supports vidéo différents qui croisent le point de vue des principaux acteurs des interactions didactiques : les élèves et l'enseignant. La première démarche, l'autoscopie, offre à l'enseignante l'occasion d'observer et commenter des extraits de ses cours de français langue première (FL1) et français langue seconde (FLS). La deuxième démarche, l'hétéroscopie, permet aux élèves de cette enseignante d'observer et de commenter ces mêmes extraits de cours selon la classe à laquelle ils appartiennent (FLS ou FL1). Enfin, la troisième et dernière approche est l'autohétéroscopie¹ (Joly, 2011) : l'enseignante observe et commente les remarques émises par ses élèves lors des séances d'hétéroscopie. De toutes, l'autohétéroscopie est sans doute l'expérience à soi la plus délicate. C'est en même temps, certainement, la plus formatrice.

Dans cette contribution, je me concentrerai sur l'autoscopie et l'autohétéroscopie. Après avoir brièvement présenté le dispositif mis en place pour cette étude, je montrerai en quoi la démarche autoscopique offre l'occasion de faire autrement l'expérience de son image en favorisant une véritable redécouverte de soi. Enfin, je me pencherai sur l'autohétéroscopie, qui donne lieu à une véritable mise en abîme de soi, prétexte à un travail de deuil progressif

1 Isabelle Joly emploie le terme dans le cadre d'une réflexion philosophique du corps amputé.

permettant de transformer les interférences intradidactiques² en transferts de compétences.

Corpus et méthodologie

Le corpus sur lequel je m'appuie est constitué de quatre heures d'enregistrement audiovisuel durant lesquelles une même enseignante chevronnée, en charge de cours de FLS auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), et de cours de FL1 avec des élèves de sixième, visionne deux types de supports vidéo. D'une part, elle observe des extraits de ses cours de FLS puis de FL1 (corpus autoscopie : CA) et d'autre part, elle regarde les enregistrements filmés des séances d'hétéroscopie organisées avec ses élèves allophones et francophones (corpus autohétéroscopie : CAH). Je précise que les séances d'autohétéroscopie ont été menées l'année scolaire suivant les premiers enregistrements vidéo avec la professeure et les élèves. L'enseignante concernée n'avait donc plus la responsabilité des élèves qu'elle observe dans les vidéos.

La démarche est simple : l'enseignante a l'ordinateur entièrement en main ; elle lance et arrête le visionnage selon les éléments qu'elle souhaite commenter. Je la relance ponctuellement pour qu'elle précise sa pensée.

Faire l'expérience de son image

L'autoscopie est une première étape dans la découverte de soi. En dépit du choc (Linard, Prax, 1978) que la confrontation à son image peut entraîner, cette démarche facilite la « posture réflexive » (Schön, 1994) nécessaire à une prise de conscience de sa pratique.

Se mettre à distance pour mieux accepter son image

Le travail autoscopique de l'enseignante concernée met en jeu des appréhensions légitimes liées à l'image que la vidéo lui renvoie. Il existe un sentiment de crainte de se voir tel que l'on est, et non pas tel que nous nous imaginons/voyons. Dans les faits, l'enseignante a mis en œuvre diverses stratégies de distanciation à soi pour mieux appréhender l'« image manifeste » renvoyée par la vidéo (Bourron, Denneville, 1995, p. 34). Elle rit régulièrement de son image. L'humour lui permet de prendre du recul vis-à-vis de cette image d'elle-même qu'elle apprend à connaître :

Ça me fait rire ça. Tiens, je parle comme ça des fois [*rires*] mais qu'est-ce que je dois dire de ça ; ça, c'est rigolo [*évoque un travail phonologique qu'elle effectue avec un élève*] ça fait rire ; je me fais rire, je suis bonne spectatrice de moi-même (CA FLS).

Cette fonction catharsistique du rire est essentielle dans le cas de l'autoscopie. Il s'agit d'apprivoiser une image qui rompt possiblement avec la représentation idéale que nous souhaitons proposer de nous-même en toutes circonstances (Goffman, 1974). C'est le cas de cette enseignante dont le rire et l'autodérision facilitent l'acceptation de cette image manifeste, car ils permettent de la mettre à distance pour l'objectiver.

Dans la même optique de distanciation, l'enseignante déploie une autre stratégie qui rappelle « l'expérience de hors-corps » (Tart, 1968). Cette notion évoque un dédoublement permettant d'observer son corps de l'extérieur.

² Je considère que les FL1 et FLS font partie d'une même didactique générale du français, d'où ma préférence pour le préfixe *intra* plutôt qu'*inter*.

Le sujet qui se regarde n'est alors plus vraiment celui de la vidéo (Tellier, Gadoni, 2014). La dissociation s'opère sur le plan énonciatif : dans l'une, l'enseignante est *dans* l'action, dans l'autre, elle réagit rétrospectivement *sur* son action. Dès lors, qu'elle parle d'elle-même à la troisième personne est compréhensible puisque celle qui se trouve dans l'écran est, l'espace de quelques secondes, une image d'elle-même différente de celle qu'elle connaît :

Oh, je ressemble trop à ma sœur, je vois *elle* [*elle désigne l'écran de la main*], je vois ma sœur (CA FLS).

Cette mise à distance permet une réappropriation de son corps et de sa voix. Bref, une redécouverte de soi.

Se voir et se redécouvrir

En favorisant l'explicitation de son action, le travail d'autoscopie conduit l'enseignante à prendre progressivement conscience de son identité professionnelle en action. Il s'agit d'une nouvelle expérience à soi. Ce qui était « caché » se révèle notamment de manière positive :

Mais je me trouve calme, c'est marrant parce que je me trouve super-calme alors qu'à l'intérieur ça l'est pas [*rires*] genre super-lente, calme, posée, je me dis waouh, vu de l'extérieur, c'est bizarre, c'est bizarre (CA FLS).

L'enseignante verbalise ce que la caméra ne peut montrer : la contradiction entre ce qu'elle donne à voir aux élèves et le ressenti intérieur. Il appartient à l'enseignante de gérer l'excitation interne afin de donner le change posément aux élèves. Or, cette compétence n'est ni innée, ni facile à construire.

Cette posture réflexive critique est également l'occasion de verbaliser l'action en faisant émerger *a posteriori* les logiques ou la cohérence de certaines pratiques spontanées :

Mais avec l'anglais, c'était pas mal [*comparer « veste » et « best » afin de dissocier les phonèmes /v/ et /b/*] je trouve que c'est une bonne... euh, je serais inspectrice, je me dirais : ça, c'est un point positif Madame M, tu sais, de faire le parallèle avec l'anglais, parce que c'est quelque chose qu'ils connaissent, *the best*, en plus c'est très... euh, c'est dans les chansons, etc. (CA FLS).

Ce segment d'entretien autoscopique permet de confirmer les propos de Schön (1994, p. 97) : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. » En analysant son action, l'enseignante initie une réflexion qui lui permet de prendre conscience des pratiques qu'elle a improvisées. Ce qu'il me semble intéressant de souligner, c'est également l'appréciation positive qu'elle formule à son encontre et qui valide une compétence non conscientisée au moment des faits. S'il est admis que les évaluations positives dynamisent les apprentissages (Bogaards, 1988), elles sont sans nul doute un facteur de motivation auprès des enseignants également.

La réflexivité critique permet également de prendre conscience des lacunes dans les actions menées :

J'aimerais tu vois, j'aimerais qu'ils écoutent, s'ils ont quelque chose à dire, à rajouter, ils lèvent la main quand moi j'ai fini de parler, je les interroge à ce moment-là, ils peuvent parler, or c'est pas du tout ce que je fais [*elle pointe l'écran du doigt*] (CA FL1).

Ces propos évoquent le souhait d'un idéal pédagogique auquel la réalité de la classe ne peut correspondre. L'enseignante s'aperçoit qu'elle n'applique pas certains de ses principes. Verbaliser cette conscientisation, c'est aussi intégrer le hiatus possible entre ses intentions et leur réalisation.

Au final, ces exemples sont l'occasion de souligner la valeur formatrice de l'expérience de hors-corps qu'autorise l'autoscopie. Elle est une première opportunité de mettre en œuvre l'une des dix compétences évoquées par Perrenoud (2001), à savoir celle de gérer sa propre formation continue à partir d'une prise de conscience, que la confrontation aux dires des élèves permet d'approfondir.

La vidéo comme mise en abîme de soi

Ce premier travail sur soi peut être complété par l'autohétéroscopie (Joly, 2011). Appliquée au domaine de la didactique, cette démarche permet d'entendre ce que les élèves ont à dire sur les pratiques de leurs professeurs. La posture réflexive que le dispositif induisait chez les élèves visait deux objectifs : 1) qu'ils prennent du recul vis-à-vis des actions de classe ; 2) qu'ils verbalisent leurs observations sur les actions verbales et non verbales de leur enseignante.

Prendre conscience du hiatus entre intention et réception

Le premier intérêt de l'autohétéroscopie est certainement de permettre une confrontation avec les effets de nos actions, dont celles que l'on fait mécaniquement car intégrées dans un ensemble de schèmes. Le procédé autohétéroscopique se révèle un exercice tout à fait pertinent pour étudier la réception des actions de l'enseignante par les élèves. Y a-t-il coïncidence entre les intentions pédagogiques et leurs réceptions par les élèves ou bien, à l'inverse, existe-t-il un hiatus entre les deux ?

L'étude des corpus montre que la réponse ne peut être binaire. Les rapports entre les visées pédagogiques et ce qu'en perçoivent les apprenants sont bien plus complexes. Il y a parfois existence d'une certaine « félicité interactionnelle » (Cosnier, Vaysse, 1997) durant laquelle les intentions de l'enseignante sont pleinement perçues par les élèves :

Donc eux [les EANA] apparemment, ça leur est utile quand je fais ce geste (CAH FLS) ;

Alors ça, ils le disent tous que j'ai beaucoup de patience même les sixième, ben heureusement, enfin j'essaie, j'essaie de cultiver la patience et ça, c'est bien, c'est bien qu'ils le voient parce que c'est un long travail (CAH FLS).

L'enseignante se rend compte qu'elle est « sur la même longueur d'onde » (CAH FLS) que ses élèves allophones.

Mais l'expérience autohétéroscopique n'est toutefois pas toujours paisible. C'est le cas des moments durant lesquels l'enseignante constate un hiatus entre les effets visés et les effets produits, notamment avec ses élèves de FL1 :

Parfois, je fais des gestes qui sont... euh, pas compris, c'est vrai que l'interprétation peut être exprimée différemment (CAH FL1).

J'en rajoute, j'en ajou... j'en rajout... j'en rajoute quoi, peut-être alors du coup, c'est bon, elles ont compris en fait (CAH FL1).

L'autohétéroscopie s'avère un véritable outil de conscientisation des « schèmes inconscients » (Perrenoud, 2001, p. 193). Si, à elle seule, la prise de conscience ne peut suffire à modifier des habitus, convenons qu'elle aide à faire le deuil de l'enseignant idéal que nous souhaiterions être.

Agir sur les interférences intradidactiques

En facilitant, voire en accélérant ce deuil, l'autoscopie et l'autohétéroscopie se révèlent des dispositifs efficaces pour accompagner l'enseignante vers une prise de conscience de ses pratiques. Ces démarches ont pour intérêt premier de la mettre face à ses routines. Elle évoque en effet l'existence de « restes de maternelle », de « manies » (CA FL1). En soi, ces habitudes ne sont pas dommageables. C'est le fait d'être mises en œuvre dans un contexte inapproprié qui les rend potentiellement contre-productives. Cette forme d'interférence intradidactique, l'enseignante la défend en s'appuyant sur des arguments pédagogiques :

C'est vrai que c'est un peu l'exagération mais c'est aussi, mais c'est ça, c'est aussi pour les gamins, ils soient comme à un spectacle et qu'ils soient un peu captés... euh, comment dire, intéressés quoi (CAH FL1).

D'autres éléments des corpus permettent toutefois de se rendre compte que l'enseignante n'est pas aveugle aux interférences que cela entraîne :

J'ai peut-être tendance, une fâcheuse tendance à répéter, à expliciter en long en large en travers, ça aussi, c'est la déformation d'institut prof de FLE, c'est ça peut-être, ça doit être lié à ça (CAH FL1).

Perrenoud (2001, p. 195) affirme que la prise de conscience n'est pas suffisante pour changer « *ipso facto* des modes de faire gouvernés par l'habitus », puisque les changements qu'elle appelle peuvent requérir un lourd travail sur soi que l'enseignant négocie. Néanmoins, certaines modifications sont perceptibles :

Avec les sixième, ça y est, ils sont en sixième, ils ont derrière eux quatre années de primaire, ils ont appris à être autonomes, ils parlent français, c'est bon, ils parlent français, ils comprennent, pas la peine que je leur répète différemment, ça m'a aidée de les entendre les filles, parce que sur le coup je me suis dit, hum [*mine renfrognée*] eh ben du coup, ça m'a permis de réfléchir (CAH FLS).

Conclusion

À travers cette analyse, j'ai essayé de mettre au jour plusieurs éléments pertinents pour la formation initiale ou continue des enseignants. Les extraits d'autoscopie ont permis de revenir sur l'intérêt de cette approche pour accompagner les enseignants vers une conscientisation de leurs pratiques. Si cette expérience peut s'avérer délicate à vivre, elle n'en demeure pas moins un outil idéal de formation pour qui veut développer une posture réflexive, distanciée et critique sur son travail. Quant à la démarche autohétéroscopique, son intérêt indéniable est d'offrir à l'enseignant une rare opportunité d'observer comment

ses actions sont perçues et reçues par ses élèves. Le travail que j'ai mis en place avec l'enseignante a révélé des prises de conscience constructives pour la suite de sa pratique. Il me semble tout à fait envisageable d'employer des extraits de ces séances d'hétéroscopie avec d'autres enseignants. L'objectif est d'initier une réflexion, voire une double prise de conscience : 1) les élèves sont des apprenants réflexifs, impliqués dans leurs apprentissages et capables de prendre du recul sur ce qu'ils vivent en classe ; 2) les intentions visées dans nos pratiques n'étant pas nécessairement perçues par les élèves, il y a risque de malentendu sur l'objectif commun à construire.

Enfin, l'autohétéroscopie favorise la réflexion sur les transferts possibles de pratiques efficaces entre les didactiques du FLS et FL1. Ces didactiques, encore trop cloisonnées, gagneraient à permettre davantage la circulation des idées entre elles. Vraisemblablement, cela requerrait de travailler en amont sur les représentations que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves francophones, et notamment de l'aide que des gestes pédagogiques plus conscientisés pourraient leur apporter. Ce travail, encore peu développé dans le domaine du FL1, permettrait de dépasser l'idée selon laquelle les élèves et l'enseignante partageant une langue commune, il n'existe aucune difficulté de communication en classe de français (Chiss, Filliolet, 1986). Quelle que soit la didactique enseignée, les gestes pédagogiques (Tellier, 2008) ont leur importance, même si l'on partage une même langue. Peut-être que le FLS facilitera cette prise de conscience en didactique du FL1.

BRAHIM AZAOUI

Université Paul-Valéry, Montpellier [PRAXILING, UMR 5267]

Université Aix-Marseille, Aix-en-Provence [LPL, UMR 7309]

Références bibliographiques

BOGAARDS P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Crédif.

BOURRON Y., DENNEVILLE J. (1991), *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*, Paris, Éditions d'Organisation.

CHISS J.-L., FILLIOLET J. (1986), « Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », *Langue française*, vol. 70, n° 1, p. 87-97. Accessible en ligne.

COLLETTA J.-M. (2004), *Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont (Belgique), Mardaga.

COSNIER J., VAYSSE J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52-54, p. 7-28.

GOFFMAN E. (1974), *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit.

JOLY I. (2011), *Le Corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*, Paris, L'Harmattan.

LINARD M., PRAX I. (1978), « Microenseignement, autoscopie et travail en groupe », *Revue française de pédagogie*, n° 43, p. 5-30.

PERAYA D. (1990), « L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants », *Journal de l'enseignement primaire*, n° 25, p. 7-9.

PERRENOUD P. (2001), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in PAQUAY L. et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-207 (4^e édition revue et actualisée 2012).

- SCHÖN D.A. (1994), *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- TART C.T. (1968), « A psychophysiological study of out-of-the-body experiences in a selected subject », *Journal of the American society of psychical research*, vol. 62, n° 1, p. 3-27.
- TELLIER M. (2008), « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde, recherches et applications*, vol. 44, p. 40-50.
- TELLIER M., GADONI A. (2014), « Le corps enseignant », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 511. Accessible en ligne.
- ZIFREUND W. ([1966] 1973), « Utilisation de techniques de groupes avec enregistrement sur vidéobande », Document Unesco, WS/ED/390. Accessible en ligne.