

Mise en abyme des interactions didactiques

Quel intérêt pour la compréhension de l'agir professoral ?

Brahim Azaoui



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1472>

DOI : 10.4000/rdlc.1472

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Brahim Azaoui, « Mise en abyme des interactions didactiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1472> ; DOI : 10.4000/rdlc.1472

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



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

Mise en abyme des interactions didactiques

Quel intérêt pour la compréhension de l'agir professoral ?

Brahim Azaoui

Introduction

- 1 L'agir professoral fait aujourd'hui l'objet de nombreuses études en sciences de l'éducation (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Altet, 2002) ou en sciences du langage (Cicurel, 2011). L'accès aux pratiques verbales et non verbales (Jorro, 2004 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Azaoui, 2014a) s'effectue essentiellement par l'observation des interactions didactiques, qui donnent à voir les actions que mettent en œuvre les enseignants pour organiser leur planification et gérer la part des inattendus propres à toute situation pédagogique. Depuis une quarantaine d'années, le support vidéo a permis d'affiner la compréhension de ces actions en facilitant la collecte de la verbalisation des acteurs sur leurs pratiques. L'introduction de ces techniques issues essentiellement des travaux en ergonomie du travail (Amigues, 2003) ou en clinique de l'activité (Clot, 2010 ; Faïta & Veira, 2003) a facilité la mise en place d'une posture réflexive (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001) de l'enseignant qui permet certes d'effectuer un retour sur son action, mais permet également de faire émerger la « pensée enseignante » (Tochon, 2000 ; Aguilar Río, 2011 ; Woods & Knoerr, 2014). Il existe donc à ce jour deux types principaux de corpus d'interactions sur lesquels se fondent l'étude de l'agir et la conception des modules de formation : les interactions de classe et celles recueillies lors des autoconfrontations de l'enseignant avec des vidéos de ses cours. La richesse des résultats obtenus grâce à ces méthodes n'ôte en rien le fait que la voix d'un seul des participants de l'interaction didactique est habituellement entendue, alors qu'il convient de considérer également la parole des apprenants lors de séances d'hétéroscopie (Azaoui, 2015a).
- 2 Cette contribution se propose de réfléchir à l'usage qui peut être fait des discours d'apprenants. Nous avons envisagé un processus de mise en abyme des interactions

didactiques en organisant une confrontation de la pratique de l'enseignant par le truchement de la parole d'un tiers, à savoir les élèves. Empruntée aux travaux de Joly (2011) dans le champ de la philosophie sur la perception des corps amputés, l'autohétéroscopie favorise l'appropriation de soi à travers le regard de l'autre. Appliquée à la didactique du FL1/FLS (Azaoui, 2014b), elle a permis à l'enseignante concernée de visionner les commentaires filmés de certains de ses élèves et d'entrer en interaction indirecte avec eux puisqu'elle a pu évaluer la réception/perception qu'ils ont de ses actions multimodales. Cette expérience de soi a initié un lent processus de deuil de l'image d'enseignante idéale qu'elle s'était construite d'elle-même.

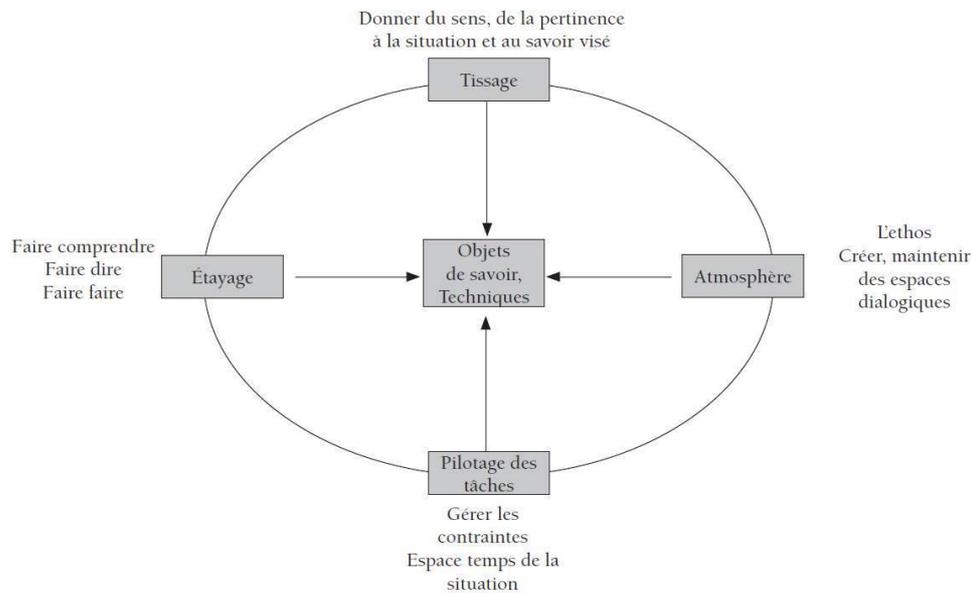
- 3 Dans un premier temps, nous évoquerons certains aspects de l'agir professoral ainsi que la spécificité des démarches d'autoscopie et d'autohétéroscopie. Ensuite, après avoir présenté notre méthodologie de collecte et d'analyse, nous aborderons dans un troisième temps les résultats de notre étude. Nous nous pencherons d'abord sur le travail de conscientisation par l'enseignante de possibles hiatus entre ses intentions pédagogiques et la réception par ses élèves. Cela nous conduira progressivement à nous intéresser au processus de deuil symbolique, que nous avons organisé en cinq étapes distinctes : choc, déni, résistance, résignation/acceptation et reconstruction.

De l'observation à la verbalisation des actions professorales

L'agir professoral, un objet d'observation complexe

- 4 Il existe en France plusieurs laboratoires ou équipes de recherche intéressés par la question de la pratique enseignante. Parmi ceux-ci, il est possible de nommer, dans le champ des sciences de l'éducation, le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et le laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) de l'université Montpellier II. Tous deux s'efforcent de mettre au jour « l'articulation entre [les] différentes dimensions [épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale] enseignantes » (Altet, 2002 : 85) en ayant recours à une approche foncièrement multidimensionnelle et interdisciplinaire (Altet, 2002 ; Bucheton & Soulé, 2009). En sciences du langage, l'équipe Interactions didactiques et agir professoral (IDAP) de Paris III s'intéresse également de près à ce domaine. Leurs conclusions, convergentes, mettent au jour l'existence d'un ensemble de « *gestes professionnels* » (Bucheton et Soulé, 2009) et de « *pratiques de transmission* » (Cicurel, 2002, 2011) constitués tout autant de routines que d'ajustements au contexte.
- 5 Les travaux interdisciplinaires du LIRDEF, menés entre 2003 et 2007 dans une perspective explicitement formative (Bucheton & Soulé, 2009 : 32), ont abouti à une modélisation de l'agir enseignant présentée sous le terme de « *multi-agenda* » (*ibid.*). Ce modèle (Fig.1), qui vise à définir une grammaire de l'agir enseignant, est composé d'une « *architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées* » (*ibid.*).

Figure 1 - Modèle du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009 : 33)



- 6 Les quatre préoccupations nommées « étayage », « tissage », « atmosphère » et « pilotage » visent une cinquième préoccupation centrale dite « objets de savoir, techniques » qui correspond à « un apprentissage de quelque nature que ce soit » (ibid.). Cette modélisation facilite une compréhension de l’organisation de l’action professorale en permettant d’observer le pôle privilégié par l’enseignant selon les phases du cours et/ou les besoins pédagogiques planifiés ou émergents. En l’occurrence, les propos sur lesquels nous appuierons notre analyse relèvent davantage des pôles « atmosphère » et « étayage », que les auteurs définissent respectivement comme « l’espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (ibid. : 34) et « toutes les formes d’aide que le maître s’efforce d’apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (ibid. : 35).
- 7 Nous pouvons compléter cette conception de l’agir enseignant par les travaux au sein de l’IDAP. Contrairement aux études préalablement citées, les recherches conduites par les membres de cette équipe ont été menées essentiellement dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Elles proposent de retenir plusieurs dimensions de cet agir professoral, que Cicurel définit aujourd’hui comme l’« ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un “pouvoir-savoir” à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119). Un élément définitoire de cette notion mérite d’être souligné. Il s’agit du caractère situé de l’action qui rappelle la nécessaire prise en compte de la spécificité de l’action. Pourtant, comme nous l’avons montré ailleurs à partir d’une étude multimodale de l’agir de deux enseignantes intervenant chacune en contexte français langue seconde et français langue première (Azaoui, 2014a, 2015b), certains invariants dans les actions professorales peuvent être observées, notamment dans la gestion des interactions polyfocalisées. Il convient donc d’évoquer également la notion de « style professoral » (Cicurel, 2011 ; Azaoui, 2014a, 2015b) dans le sens où ces pratiques dépassent la spécificité de chaque contexte tout en visant une même intention pédagogique.

8 Ces actions, qu'elles soient propres à un contexte ou non, s'adossent à un ensemble de ressources de modèles théoriques et pratiques que les enseignants se constituent au gré de leur histoire personnelle et professionnelle et qui renvoie au répertoire didactique de ces professeurs (Cicurel, 2002, 2011 ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Cadet, 2006 ; Causa 2012). Ces schèmes d'actions sont influencés par divers éléments qui relèvent des sphères personnelles/sociales, scolaires et/ou professionnelles des enseignants. Le répertoire didactique rassemble donc les ressources composant l'agir professoral, observables à partir des pratiques de transmission que met en œuvre l'enseignant. Celles-ci correspondent aux

pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales et mimogestuelles) et [aux] pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire (Cicurel, 2002, vns¹).

9 Ces pratiques sont prises dans une double tension constituée d'une planification de l'action et d'une dimension émergente. L'enseignant peut donc être amené à gérer des situations inattendues, car non planifiées, qui requièrent une prise en charge dans le feu de l'action, donc de manière partiellement consciente. Or, l'actualisation des pratiques, dont la gestion de ces situations imprévisibles, est propre à chaque individu ; il a recours à différents ressorts façonnés par sa culture éducative, son répertoire didactique et ses représentations qu'il peut avoir du métier d'enseignant.

Car peut-on enseigner en n'ayant pas à l'intérieur de soi comme un modèle, un idéal d'enseignement auquel on se conforme ? Nous avons chacun une représentation ou des représentations de ce que l'on considère comme devant être fait en classe et sur la manière dont cela doit être accompli. Faire cours ne peut se faire sans que l'acteur professeur ait une représentation sur la manière d'agir d'un « bon enseignant » et sur ce qu'un cours doit être (Cicurel, 2013 : 28).

10 Le chercheur qui, comme ce fut le cas des travaux menés dans les années 1960-70 (Chaudron, 1988), limiterait l'analyse des interactions didactiques au déroulement des actions observées en classe, pourrait certainement avoir une compréhension pertinente de l'agir professoral ; elle serait toutefois nécessairement restreinte. C'est ce qu'essayent de compenser les travaux sur la pensée enseignante qui visent, selon Woods & Knoerr (2014 : 1, pva²), un double objectif :

1. « examiner de plus près [le] lien indirect entre théorie et pratique, entre pensée et action » ;
2. « étudier les processus mentaux sous-jacents à l'enseignement ».

11 Aguilar Río (2011 : 1, pva) précise que l'« on cherche par ces études à accéder à l'ensemble des croyances hétéroclites qui façonnent les pratiques pédagogiques ».

12 La parole de l'enseignant devient alors une donnée essentielle dans la compréhension des actions : l'étude de l'agir professoral ne peut donc avoir lieu sans le concours des enseignants. En effet, parce que l'action n'a pas la même signification pour l'acteur, le co-acteur et l'observateur (Schütz, 1987 : 31), l'étude de l'agir exige « la prise en compte du point de vue des acteurs » (ibid. : 12), qui permet de s'intéresser au deuxième niveau qu'évoque Bronckart (in Cicurel, 2011 : 117), à savoir celui qui « est constitué par la formulation des intentions des actions effectuées par les acteurs ». Ce n'est pas autre chose que défendent Bucheton et al. (2008 : 42) lorsqu'ils invoquent la nécessité « de croiser en permanence les points de vue des acteurs observés ». Afin de collecter les verbalisations de l'action de l'enseignant étudié (Bigot & Cadet, 2011), il semble légitime de recourir aux techniques issues des travaux en ergonomie du travail (Amigues, 2003) ou

en clinique de l'activité (Clot, 2010 ; Faïta & Veira, 2003), qui inspirent progressivement les démarches de collecte de la parole enseignante (Bronckart, 2004 : 15).

- 13 Au final, et bien que quelque peu éculée, il s'avère que l'image de l'iceberg pourrait convenir à synthétiser l'étude de l'agir professoral. La partie émergée, que sont les pratiques de transmission, est directement observable dans les interactions didactiques, que cela soit sur le terrain ou de manière différée par l'observation vidéo. En revanche, il existe tout un pan des actions qui demeure immergé et que seule la verbalisation, notamment à travers la démarche vidéoscopique, permet de faire émerger³.

Démarches vidéoscopiques : se voir et s'entendre agir

- 14 Il est inutile ici de reprendre de manière extensive les démarches vidéoscopiques possibles. Tout récemment, d'autres auteurs (voir notamment Leblanc & Veyrune, 2011) se sont chargés d'en établir une rétrospective suffisamment complète pour éviter la redite de notre part. Pour mieux situer l'approche autohétéroscopique que nous présenterons, nous reprendrons néanmoins au préalable les grands points de l'autoscopie/autoconfrontation (simple ou croisée). Nous nous pencherons ensuite sur l'autohétéroscopie, qui constitue une tentative de mise en abyme des interactions didactiques, donc de l'agir professoral.

Autoscopie/Autoconfrontation. Observer et commenter les interactions de classe

- 15 Selon Theureau, l'autoscopie « *n'est pas une méthode de réflexion* » (Theureau, 2010 : 299) en ce qu'elle accorde une place trop importante à la personne. Il engage donc à dépasser cette démarche pour s'intéresser au « *degré zéro* » (*ibid.*) de l'action. Le processus d'autoscopie ou d'« *autoconfrontation de premier niveau* » (Salembier *et al.*, 2001, vnsp), serait par ailleurs restreinte dans son efficacité car la
- prothèse de rappel contextuel que constitue l'enregistrement a l'inconvénient de focaliser l'agent et ses relances par l'observateur-interlocuteur sur ce qui est audible, visible et directement lié aux tâches réalisées (*ibid.*).
- 16 Or, n'est-ce pas là l'essentiel des modes d'action de l'agir professoral ? N'est-ce pas un moyen fiable de cadrer les commentaires de l'enseignant-observateur afin d'éviter toute généralisation ? D'ailleurs, la dimension praxéologique et située de l'action enseignante ne peut être ignorée. Dès lors, il ne nous semble pas possible d'envisager une verbalisation de l'action qui soit désincarnée alors même qu'elle vise à faire émerger les croyances et représentations des enseignants ? N'est-il pas au contraire légitime et constructif que je me prenne « *moi-même comme thème* » (Husserl, cité par Theureau, 2010 : 299) pour ne pas risquer de dissocier artificiellement le sujet de son action et inversement ?
- 17 Pour notre part, autoscopie et autoconfrontation simple seront employés comme synonymes pour évoquer la démarche qui consiste à confronter l'enseignant à l'image différée de son action en classe pour faire produire un « *discours en référence aux séquences filmées, à ce qu'elles donnent à voir, suggèrent ou évoquent* » (Faïta & Vieira, 2003 : 59). À la suite de nombreux auteurs (voir notamment Mottet, 1996 ; Bourron & Denneville, 1995), il convient de rappeler la « *source de blocage* » (Mottet, 1996 : 37) que peut constituer la confrontation à son image, d'autant que peu d'enseignants sont habitués à se voir en action. Ainsi une des enseignantes de notre corpus initial de recherche s'est-elle

exclamée : « C'est une torture » en visionnant les premières minutes du corpus vidéo mis à disposition. L'effort demandé était bien trop important, aussi avons-nous mis un terme à son autoconfrontation afin de respecter la personne de l'enseignante. Il ressort de cela que l'accompagnement par l'analyste-chercheur, tout comme le volontariat des sujets, s'avèrent des contraintes essentielles dans la mise en œuvre de cette démarche. En revanche, la mise en place d'un « *protocole d'entretien d'autoconfrontation* » (Cadet & Tellier, 2014 : 263) avec des enseignants en mesure d'accomplir le processus d'autoscopie dans son entier permet de collecter un produit qui « *met l'analyste face à un tout autre ordre de données que le recueil des interactions en classe* » (Cicurel, 2011 : 119). Partant, il est en mesure de percevoir les interactions didactiques à partir d'une nouvelle perspective. Faïta & Vieira (2003) proposent de prolonger ce premier niveau d'autoconfrontation en procédant à un visionnage de l'action par l'agent de l'action filmée en présence d'un pair, de sorte à privilégier « *le rapport dialogique comme moteur du processus d'élaboration et d'expression des savoirs et de l'expérience* » (Faïta & Vieira, 2003 : 64). L'on pourrait synthétiser avec ces auteurs (*ibid.* : 61) l'intérêt de ces démarches simples ou croisées ainsi :

La pratique de l'autoconfrontation n'est d'ailleurs pas consensuelle, et la polémique, comme genre de discours, fournit les instruments stimulant le processus. Celui-ci, on le constate dans la plupart des cas, ne reste pas dans le commentaire mais s'oriente vers des formes de controverses entre pairs, bien entendu, mais parfois, auparavant, entre le sujet en autoconfrontation simple et lui-même, dialoguant avec un texte matérialisé par et les images et discours qui le contraignent à mettre ses paroles en concordance avec ses actes. On a alors une chance de capter les thèmes représentatifs du sujet, véhiculés par son discours intérieur et émergeant dans ces circonstances.

L'autohétéroscopie : vers une mise en abyme des interactions didactiques

- 18 Toutes pertinentes qu'elles soient, les séances d'autoscopie ne s'intéressent qu'à un des acteurs principaux des interactions didactiques. Or, l'action professorale vise certes l'accomplissement d'un but pédagogique, mais également (surtout ?) à rendre des élèves plus savants. Dans une approche qui inscrit les actions enseignantes dans un réseau d'interactions permanentes, il convient de considérer les apprenants comme les destinataires premiers des pratiques de transmission, d'autant que l'efficacité des actions « *dépend du sens qu'autrui lui donne* » (Perrenoud, 2001a : 135). Dès lors, il s'avère cohérent de recueillir leur parole pour resituer les actions professorales dans la dynamique interactionnelle de la classe afin de les appréhender dans toutes leurs dimensions et implications (Bucheton *et al.*, 2004 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Perrenoud, 2001b). En effet, tout comme leur professeur, les apprenants :

sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples (Bucheton & Soulé, 2009 : 30).

- 19 Cette réflexion constitue le point de départ d'une démarche complémentaire à l'autoscopie menée avec une enseignante. Il existe en effet un chaînon manquant dans la pratique réflexive de l'enseignant : la parole des élèves. S'il convient vraisemblablement de la considérer avec précaution tant elle peut renvoyer à des enjeux qui dépassent l'analyse de l'action professorale, elle n'en demeure pas moins un témoignage de ces coparticipants « *sensibles à des conduites apparemment sans importance de leurs enseignants* »

(Perrenoud, 2001b : 200). Nous avons souhaité mettre en place cette démarche de « *métacommunication avec les élèves* » (*ibid.*) en visant l'incorporation du point de vue de l'élève par l'enseignant. Partant de cette position méthodologique, il nous a semblé pertinent de mettre en abyme les interactions didactiques en faisant entendre à l'enseignante les commentaires filmés que certains de ses élèves effectuaient sur le déroulement des échanges et plus précisément sur « *ce qu'ils ressentent, du climat, du sens des activités, de leur rapport au savoir, des moments où ils se sentent acceptés ou rejetés, intelligents ou idiots, de leurs joies et de leurs révoltes* » (*ibid.*). Il était question de recueillir non pas une analyse de l'action enseignante mais véritablement leur perception des échanges et des pratiques professorales, ce qui permettait à l'enseignante de pouvoir « *analyser de façon critique ses actions et leurs résultats* » (Paquay *et al.*, 2001 : 14). Pour ce faire, il était nécessaire au préalable de faire visionner aux élèves participant à ces séances d'hétéroscopie les mêmes extraits d'interactions visionnés par l'enseignante lors de l'autoconfrontation. Cela a permis aux apprenants de fournir :

une image pointue⁴ et dérangeante de la façon dont [l'enseignante] fonctionne, traite les erreurs, les déviances, les désordres, les imprévus, les conflits, les incertitudes, les contradictions, les questions et propositions qui l'embarrassent, les problèmes de justice, bref tout ce par quoi se révèle la face la plus cachée de l'habitus (*ibid.*).

- 20 S'il est admis que l'autoscopie constitue un choc dans la redécouverte, voire la redéfinition de son image, la démarche d'autohétéroscopie nous semble potentiellement plus dérangeante dans le sens où la parole de l'élève est habituellement tue ou inaudible. Cette écoute requiert donc une implication volontaire de la part de l'enseignant concerné, ce qui était notre cas.

Méthodologie

Constitution des corpus filmiques et vidéoscopiques

- 21 Dans un premier temps, nous avons filmé environ 15 heures d'interactions didactiques d'une enseignante dans ses deux contextes professionnels : l'enseignement du français langue première (FL1) auprès d'élèves francophones en classe de sixième et l'enseignement du français langue seconde (FL2) aux élèves allophones en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Les séances d'hétéroscopie nécessaires pour la mise en œuvre de la démarche autohétéroscopique devaient donc réunir ces deux publics. Nous leur avons fait observer et commenter des montages vidéo d'une durée de 14 minutes en FL1 et de 17 minutes en FLS. L'hétéroscopie avec les élèves allophones et francophones a permis de rassembler au total près de 2 heures de commentaires filmés.
- 22 Lors des séances d'autohétéroscopie, nous donnions à l'enseignante accès à ces verbalisations filmées pour qu'elle les commente. Elle avait la main sur l'ordinateur afin de mettre en pause le film dès qu'elle le souhaitait. Précisons que cette étape a été mise en place avec l'enseignante l'année qui a suivi les enregistrements ; l'objectif était d'éviter tout télescopage entre la parole libre des élèves filmés et leur statut d'élève de l'enseignante. Le travail d'autohétéroscopie a donné lieu à trois séances de visionnage, l'une en janvier 2014 (FL1) et deux autres en mars 2014 (FLS), offrant au total près de 2h15 d'enregistrement à analyser en FLS (les derniers enregistrements débordent sur des

questions plus générales concernant l'enseignement, sa pratique en FLS et FL1) et 1h30 en FL1.

Outils d'analyse qualitative des données

- 23 Les données collectées ont été analysées en employant les outils de l'analyse du discours en interaction tels que les conçoit Kerbrat-Orecchioni (2005). Cette approche éclectique permet de combiner l'analyse conversationnelle, qui recherche les procédés discursifs mis en œuvre par les individus et l'analyse du discours, qui s'intéresse davantage à la mise en mots. Aussi, ce « métissage théorique » (ibid. : 21) et méthodologique, qui « a pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif » (ibid. : 19), nous semble à même de permettre une compréhension fine des propos recueillis.

De la conscientisation de hiatus au processus de deuil symbolique

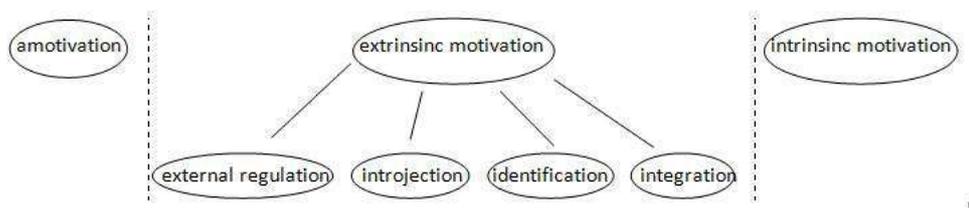
Vers une conscientisation de hiatus

- 24 Parmi les divers résultats que nous avons obtenus de l'étude du corpus autohétéroscopique, que nous avons traité en partie ailleurs (Azaoui, 2014b), nous nous concentrerons ici sur la notion de deuil symbolique⁵. Ce processus s'origine dans la prise de conscience d'un hiatus entre les dynamiques motivationnelles, ou encore entre les intentions pédagogiques de l'enseignante et leur réception par ses élèves.

Des dynamiques motivationnelles différentes en FLS

- 25 Le premier intérêt de l'autohétéroscopie est certainement d'avoir accès aux pensées que décident d'exprimer les élèves. Cette démarche donne donc l'illusion d'être dans la peau d'un élève, ne serait-ce que temporairement, et de manière partielle quoi qu'il en soit. Cela suffit pour apercevoir les effets de nos actions, même celles que l'on fait mécaniquement car intégrées dans un ensemble de schèmes. L'autohétéroscopie permet aussi d'entendre les stratégies et motivations des élèves. Deux formes de motivation sont habituellement distinguées (Viau, 1994 ; Ryan & Deci, 2000) : motivation intrinsèque, orientée vers des buts/satisfactions personnels, et extrinsèque, qui renvoie à des buts externes. Pour échapper à toute dichotomie, Ryan & Deci (2000 : 12) proposent de les situer sur un continuum, que nous présentons sous une forme simplifiée ci-dessous :

Figure 2 - Continuum simplifié de la dynamique motivationnelle



- 26 Selon le schéma, plus nous nous orientons vers la droite du continuum, plus la motivation est intrinsèque. Dans l'extrait de corpus suivant par exemple, l'enseignante prend conscience que les actions de ses élèves allophones relèvent des motivations extrinsèques : le désir de rendre leur professeure heureuse :

Ça leur fait plaisir parce qu'ils pensent que je suis contente (rires) c'est ça qui est drôle ils pensent que ça me fait plaisir alors donc on voit qu'on est quand même dans un rapport de :: comment dire c'est pas comment dire c'est pas c'est pas le prof l'élève + l'élève qui répond bien à la question pour lui enfin pour progresser lui mais j'ai l'impression qu'ils sont là qu'ils répondent pour faire plaisir au prof et ils sont contents quand je suis contente (Corpus autohétéroscopie 6CAH-FLS).

- 27 Les protagonistes sont dans des dynamiques motivationnelles différentes. Dans sa conception des choses, l'enseignante considère que l'élève « *répond bien à la question pour lui enfin pour progresser lui* ». Elle souhaiterait vraisemblablement que ses élèves allophones s'orientent vers le niveau « identification » dans lequel « *l'élève accomplit une activité parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui* » (Viau, 1994 : 106). À l'inverse, les EANA se situent davantage au niveau de la « régulation externe », le degré le plus bas dans le schéma de la dynamique motivationnelle de Ryan & Deci : l'élève est « *motivé par des stimuli externes auxquels [il] ne s'identifie pas* » (Viau, *ibid.*). En répondant selon les attentes de l'enseignante « *pour faire plaisir au prof* », les EANA se placent dans une relation interpersonnelle. L'engagement affectif que cela induit signale l'intention de se situer sur le plan de la relation élève/professeur, et met au second plan les buts liés aux apprentissages. Or, les propos de l'enseignante suggèrent qu'elle souhaiterait inverser ces priorités avec ses EANA. Nous pouvons nous demander si le discours de l'enseignante ne relève pas d'une conception plus générale de la motivation dans sa pratique. Sur le plan discursif, il y a en effet un mouvement de balancier qui s'effectue du particulier : « *ils pensent* »/« *ça me fait plaisir* » au général : « *le prof* »/« *l'élève qui répond* » puis de nouveau au particulier : « *ils sont contents* »/« *je suis contente* ». Dès lors, nous pouvons supposer qu'elle étend cette conception de la motivation à l'ensemble des élèves, donc également à ses élèves francophones.

Prise de conscience du hiatus possible en FL1

- 28 Ce télescopage des dynamiques motivationnelles se double parfois d'un hiatus entre les intentions pédagogiques de l'enseignante et leur réception par les élèves⁶. Ces rendez-vous pédagogiques manqués sont essentiellement présents dans les propos des élèves de FL1 et concernent :

- 29 - La gestuelle :

Pour moi dans ma tête c'est clair que accro c'est accrocher et en fait pour eux c'est absolument pas + pour aucune des quatre ça a ce sens là parfois je fais des gestes qui sont euh pas compris c'est vrai que l'interprétation peut être exprimée différemment (Corpus autohétéroscopie 12CAH-FL1).

- 30 - Le commentaire métalinguistique/explication :

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 (Corpus autohétéroscopie 14CAH-FL1).

31 - L'attitude :

J'ai pourtant l'impression de les encourager mais elles ne le perçoivent pas du tout comme ça quoi (Corpus autohétéroscopie 15CAH-FL1).

- 32 Elle défend régulièrement ses choix pédagogiques, peut-être par résistance aux remarques faites, mais également parce qu'elle en assume pleinement la pertinence. Pour cela, elle avance divers arguments qui peuvent échapper aux élèves :

C'est ma volonté d'expliquer vraiment de manière approfondie pour que tout le monde comprenne bien mais bon apparemment certains ça les ennuie (Corpus autohétéroscopie 17CAH-FL1).

- 33 Il est évident que l'enseignante et les élèves ne se situent pas sur les mêmes niveaux de perception des actions. Lors de l'hétéroscopie, les élèves évaluent l'action à l'aune de leurs désirs et besoins, de leur histoire personnelle, scolaire et interactionnelle propre. L'enseignante a nécessairement une vision plus globale sur ses pratiques puisqu'il s'agit de considérer l'ensemble de la classe. L'autohétéroscopie se révèle un véritable outil de conscientisation des « schèmes inconscients » (Perrenoud, 2001b : 193). Si, à elle seule, la prise de conscience ne peut suffire à modifier des habitus, nous pouvons toutefois convenir qu'elle participe au deuil de l'enseignant idéal que l'on a pu construire de soi.

Autohétéroscopie et deuil symbolique de l'enseignante idéale

- 34 L'autohétéroscopie enclenche en effet un processus de deuil symbolique qu'il convient d'explicitier. Cette étape est essentielle dans la construction professionnelle de l'enseignante chevronnée : elle permet d'entamer une réflexion sur les modifications à apporter dans sa pratique pédagogique, et en particulier dans son travail multimodal de normalisation (attentes ciblées, recherche du bon mot, corrections explicites).

Origine des étapes du deuil

- 35 En 1969, Elisabeth Kübler-Ross publie *On death and dying*, un ouvrage dans lequel elle décrit cinq étapes du deuil que vivent les proches qui perdent un être cher :
- le déni : le refus de croire ce qui arrive ;
 - la colère : révolte contre ce qui se produit ;
 - le marchandage : se met en place une forme de résistance, qui prend la forme de reproche, de remords. La personne tente de négocier un temps supplémentaire ;
 - la tristesse : la personne rend les armes ;
 - l'acceptation : il s'agit d'un état de résignation accompagné d'un désir de se projeter dans l'avenir en prenant en compte la nouvelle donne.
- 36 Des variantes de cette approche intègrent également une étape de choc et une autre de reconstruction. Nous le verrons, ces deux dernières sont d'un certain intérêt pour notre réflexion. Sans aucunement mettre sur un pied d'égalité ni les contextes de ces étapes, ni la douleur ressentie, nous pouvons néanmoins nous appuyer sur la description de ce processus pour reconstituer les temps du deuil symbolique de l'image du « bon enseignant » (Cicurel, *op.cit.*) à partir de nos corpus autohétéroscopiques.

De la déconstruction à la reconstruction de l'image de soi

37 Pour notre part, nous retiendrons cinq étapes - le choc/la désillusion, le déni, la résistance, la résignation/l'acceptation et la reconstruction - dont l'actualisation peut faire appel à divers canaux de communication :

38 1) **le choc/la désillusion** : il s'agit d'une réaction (Fig.3) durant laquelle l'enseignante découvre l'image que ses élèves ont d'elle. Elle est assez marquée par les commentaires :

- E : Bon ben voilà + oh mon dieu mon dieu la perception ah j'imagine enfin bon bref
- ENQ : T'imagines quoi
- E : Mais non mais parce que vu de l'extérieur elles me voient elle dit mais pourquoi elle est encore en train de faire ce geste-là + elles doivent se dire mais qu'est-ce qu'elle imagine tu vois c'est ce qu'elle dit mais qu'est-ce qu'elle imagine dans sa tête pour faire ce geste-là (Corpus autohétéroscopie 20CAH-FL1).

Figure3 - Expressions faciales de l'enseignante lors de l'étape du « choc »



39 2) **le déni** : cette étape est une réaction légitime de rejet de l'image qui est donnée d'elle :

Ouais : : : mais en même temps je veux dire c'est pas non plus quelque chose qui est trop euh qui est genre pff c'est ennuyeux elles sont pas non plus dans l'ennui (Corpus autohétéroscopie 24CAH-FL1).

40 3) **la résistance** : durant cette étape, l'enseignante s'oppose à une image qu'elle considère comme infondée. La résistance se perçoit également dans la construction syntaxique avec l'emploi répété de structures concessives introduites par « certes/c'est vrai » suivies du connecteur « mais » :

Elles font leur pré-ado + j'en fais trop certes mais euh bon elles acceptent quand même elles ont l'air euh quand je vois leurs mines elles sont toutes elles ont toutes le sourire jusque-là (Corpus autohétéroscopie 24CAH-FL1).

41 4) **la résignation/l'acceptation** : l'enseignante admet l'existence de défauts dans sa pratique et le bien-fondé des commentaires des élèves :

Les 3 enfin 3 sur 4 elles font ça là [reproduit le geste effectué par les élèves] elles refont la même chose mais en même temps elles savent pas trop ce que ça veut dire c'est pas hyper clair donc c'est des gestes un peu inutiles parce que ça n'a pas de sens quoi ça n'a pas le- ça n'a pas de sens compris par tous (Corpus autohétéroscopie 26CAH-FL1).

- 42 5) **la reconstruction** : l'ultime étape permet de souligner le caractère symbolique de ce travail autohétéroscopique. Il s'agit ici de montrer comment les propos des élèves permettent à l'enseignante de progressivement se reconstruire. Comme l'indiquent les trois extraits de corpus reproduits ci-dessous, le recul qu'elle prend au fur et à mesure lui donne l'occasion d'accepter les modifications nécessaires :

Ouais ouais donc c'est peut-être peut-être pas avec des gestes qu'il faudrait expliquer mais avec des mots + c'est vrai que c'est bien aussi de l'entendre (Corpus autohétéroscopique 28CAH-FL1).

Enfin il faut que j'écoute leur point de vue parce que c'est quand même important et peut être peut-être que parfois on devrait aller un peu plus vite et ne pas s'arrêter à chaque fois (Corpus autohétéroscopique 30CAH-FL1).

C'est vrai que ça me donne c'est des bons conseils ouais finalement c'est des bons conseils aussi qui me sont donnés là c'est assez objectif quand même comme point de vue (Corpus autohétéroscopique 31CAH-FL1).

- 43 Il est évident que ces étapes ne présentent pas cette linéarité dans les échanges. La réalité est bien plus complexe puisqu'il s'agit de gérer un conflit interne entre l'image de l'enseignante idéale qu'elle revendique comme tout un chacun (Goffman, 1974) et celle que les élèves perçoivent et lui renvoient. Rappelons que les propos des élèves, tout perspicaces qu'ils soient, sont à prendre avec une certaine précaution car nous ne sommes pas à l'abri de certaines exagérations ou « règlements de compte » comme pouvaient le laisser entendre certains propos d'une élève en particulier. Dans le prolongement de ces précautions méthodologiques, il peut sembler utile de préciser qu'il n'est pas dans notre intention d'accorder une puissance révélatrice aux propos des élèves qui s'érigeraient alors en formateurs de leur enseignante. Néanmoins, même si le recours à la parole des élèves peut interroger sur l'importance que l'on est supposé accorder à leur discours et à leur pertinence, ainsi que sur l'impact que ces dires d'élèves peuvent avoir sur l'enseignante, il nous semble que l'autohétéroscopie constitue indubitablement un support de réflexivité formateur. Cette confrontation à soi par le truchement d'un tiers, *a fortiori* ses propres élèves, n'est pas une expérience facile. En revanche, comme le soulignent les derniers propos rapportés, elle est très formatrice dans la mesure où elle permet d'agir sur certaines pratiques potentiellement contreproductives.

Conclusion

- 44 Notre contribution visait à comprendre dans quelle mesure une mise en abyme des interactions didactiques avait un intérêt pour la compréhension de l'agir professoral, donc, par extension, pour la didactique des langues et des cultures.
- 45 Après avoir présenté la notion d'agir professoral, nous nous sommes intéressés aux activités d'autoconfrontation employées habituellement dans la formation enseignante. Nous avons complété cette réflexion en nous penchant sur l'autohétéroscopie, une procédure vidéoscopique qui permet de mettre en abyme les interactions didactiques par le truchement de la parole des élèves, à laquelle leur enseignante avait ensuite accès grâce aux enregistrements. Cette démarche a tout d'abord permis d'observer une forme de télescopage entre les dynamiques motivationnelles des apprenants allophones et celle que leur enseignante déclare chercher à mettre en place. La suite de notre analyse a mis au jour un hiatus, en FL1, entre les effets pédagogiques visés par l'enseignante et les effets produits. Le visionnage a finalement été l'occasion d'observer et d'analyser cinq étapes d'un

processus de deuil symbolique de l'image d'enseignante idéale, dont l'actualisation peut faire appel à divers canaux de communication. Les cinq étapes du deuil sont les suivantes : choc, déni, résistance, résignation/acceptation et reconstruction. L'expérience du regard de l'autre, en l'occurrence l'élève, que permet l'autohétéroscopie constitue une démarche qui peut sembler comporter une certaine violence dans la mesure où la parole des élèves n'est pas toujours complaisante. Cela pourrait interroger sur le caractère déontologique de cette pratique. Dans le même temps, ne pas envisager une telle démarche vidéoscopique conduirait à une sorte de paradoxe du didacticien-pédagogue : alors que l'élève est l'interlocuteur premier et destinataire principal de l'action enseignante, il pourrait y avoir des réticences à recueillir sa parole sur l'action du professeur sous prétexte qu'elle peut être dénigrante. Cela renvoie à une double question :

- quelle valeur est-il possible de donner à la parole de l'élève sur la pratique enseignante ?
- quel accompagnement est-il nécessaire de mettre en place dans ce genre de travail autohétéroscopique ?

- 46 Prévenir les risques d'une parole potentiellement violente à entendre passe nécessairement par une réflexion sur la formation et l'accompagnement, mais aussi sur les modalités de mise en œuvre de cette démarche autohétéroscopique. Il nous semble notamment nécessaire, lors des séances d'hétéroscopie qui servent de support à l'autohétéroscopie, de réunir plusieurs élèves pour objectiver leur parole. La séance autohétéroscopique devient alors un espace discursif propice à la mise en partage de ressentis et de perceptions, qui donne lieu à des négociations et ajustements de sens de l'action enseignante. Par ailleurs, lors des séances de visionnage autohétéroscopique, l'attitude d'empathie de la part du chercheur-formateur est de rigueur pour entendre et accompagner l'éventuelle blessure de l'enseignant. Il s'agit également de faciliter la prise de distance vis-à-vis de la parole vécue en recontextualisant le discours des élèves pour le relativiser.

BIBLIOGRAPHIE

Aguilar Río, J. I. (2011). « L'étude de la cognition enseignante à travers l'autoconfrontation ». In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions. pp. 61-73.

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, n° 138. pp. 85-93.

Amigues, R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». *Skholé*, hors-série n° 1. pp. 5-16.

Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. (Thèse de doctorat non publiée). Montpellier : Université Paul Valéry, Montpellier III. Accessible en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01111828>.

- Azaoui, B. (2014b). « Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? ». *Diversité*, n° 177. pp. 130-134.
- Azaoui, B. (2015a). « Déréalisation et normes interactionnelles. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, tome 2. pp. 269-285.
- Azaoui, B. (2015b, à paraître). « Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative ». *Les Cahiers de l'Acedle*.
- Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L. & Causa, M. (2004). « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE ». *Marges linguistiques*, n° 7. Version auteur sans pagination.
- Bigot, V. & 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 ? » In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions. pp. 11-29.
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Bronckart, J.-P. (2004). « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? » *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 103. pp. 11-144.
- Bucheton, D., Bronner, A., Brousal, D., Jorro, A. & Larguier, M. (2004). « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation ». *Repères*, n° 30. pp. 33-53.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M. Dupuy, C. & Soulé, Y. (2008). « Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements ». In Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 35-59.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3. pp. 29-48.
- Cadet, L. (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2. pp. 36-51.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2014). « Protocole pour organiser un entretien d'autoconfrontation ». In Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Editions Maison des Langues. pp. 263-268.
- 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.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, n° 16. pp. 145-164.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2013). « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8. pp. 19-33.

Clot Y. (2010). « Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? ». In Clot, Y. & Lhuilier, D. (dir.). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : ERES. pp. 11-25.

Faïta, D. & Veira, M. (2003). « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée ». *Skholé*, hors-série n° 1. pp. 57-68.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.

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

Jorro, A. (2004). « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation ». *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Université de Laval, Québec, août 2004. Accessible en ligne http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Kübler-Ross E. (1969). *On death and dying*. New-York : Scribner.

Leblanc S. et Veyrunes P. (2011). « Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, n° 68. pp. 139-152.

Mottet, G. (1996). « Du voir au faire. Trajet de la vidéoformation ». *Recherche et Formation*, n° 23. pp. 29-54.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). « Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions ». In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 13-26.

Perrenoud, P. (2001a). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et formation*, n° 36. pp. 131-162.

Perrenoud, P. (2001b). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience ». In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 181-207.

Ryan, R. L. & Deci, E. M. (2000). « Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions ». *Contemporary educational psychology*, 25. pp. 54-67.

Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., & Vermersch, P. (2001). « Action/cognition située et assistance à la coopération ». *Actes des 12e journées francophones d'ingénierie des connaissances IC'2001*, 25-27 Juin, Grenoble. Disponible en ligne <http://www.irit.fr/~Pascal.Salembier/PDF/IC%272001.pdf>.

Schön, Donald. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.

Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Theureau, J. (2010). « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2. pp. 287-322.

Tochon F. V. (2000). « Note de synthèse : Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, vol. 133. pp. 129-157.

Vermersch, P. (1991). »L'entretien d'explicitation« . *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53. pp. 63-70.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Woods, D. & Knoerr, H. (2014). »Repenser la pensée enseignante". In Aguilar, J. & Cicurel, F. (coord.). *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, n° 56. Paris : Clé international. pp. 16-32.

ANNEXES

Annexes

Conventions de transcription

:: = allongement syllabique plus ou moins long

++ = pause plus ou moins longue

(e) = son non prononcé

XX = segment de parole inaudible

(mais ?) = transcription incertaine

m- = auto-interruption

MAJuscule = emphase vocalique sur la partie écrite en majuscule

// = interruption

segment souligné (simple, double ou autre variante) = chevauchement de paroles

(sourires) = informations complémentaires venant éclairer le propos

↑ = voix ascendante

↓ = voix descendante

[...] = segment de l'énoncé sur lequel est produit le geste

NOTES

1. Version numérique sans pagination.
2. Pagination du document dans sa version auteur (pva).
3. D'autres techniques de verbalisation, tel que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991), existent mais nous ne les aborderons pas ici.
4. Nous prenons quelque distance avec ce qualificatif employé par Perrenoud. Les commentaires n'étaient pas toujours si pertinents, ni « pointus ». En revanche, la démarche a montré que les élèves sont parfois conscients des enjeux.
5. Si l'on peut admettre avec certains collègues que le terme "deuil", choisi pour identifier le processus en question, puisse sembler trop chargé, il n'en demeure pas moins qu'il évoque au

mieux notre constat et l'idée que nous souhaiterions véhiculer. Faute de mieux à ce jour, nous le conservons, mais nous poursuivons la réflexion pour nommer peut-être plus justement encore ce processus.

6. Pour le bien de la progression de cet article, nous n'évoquerons pas les commentaires positifs émis par les élèves qui signalent également l'existence de coïncidences entre les effets visés et les effets produits.

RÉSUMÉS

Notre contribution vise à présenter les résultats tirés d'une mise en abyme des interactions didactiques. Cette démarche fait appel à l'autohétéroscopie, qui consiste à soumettre à une enseignante les commentaires filmés de ses élèves sur les interactions de classe et sur ses pratiques de transmission. Les analyses de cette démarche réflexive mettent au jour une conscientisation de hiatus entre les intentions pédagogiques et leur réception par les apprenants. En favorisant un processus de déconstruction-reconstruction de l'image professionnelle, l'autohétéroscopie s'avère un support de réflexivité très formateur.

Our paper aims to present the results of a mise en abyme of classroom interactions. This method resorts to video-stimulated recall with students whose recoded comments on the class interactions and their teacher's practices are then viewed and commented on by their instructor. The results show how the method helps the teacher become aware of a discrepancy between her pedagogical intentions and the reception by the students. This ignitiates a process of deconstruction-reconstruction of her professional image thanks to the students' often powerful advice.

INDEX

Mots-clés : interactions didactiques, agir professoral, vidéoscopie, autohétéroscopie, formation des enseignants

Keywords : classroom interactions, teacher practices, video-stimulated recall, teacher training

AUTEUR

BRAHIM AZAOUI