



Enregistrement des cours en visioconférence :
un précieux outil de l'analyse de l'agir professoral
pour le développement professionnel de l'enseignant
du français langue étrangère

LI Qin

Université des Études internationales de Shanghai, Chine

li_elisa@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8908-0002>

Reçu le 28-02-2024 / Évalué le 22-03-2024 / Accepté le 05-04-2024

Résumé

Dans le contexte de la pandémie du COVID-19, les cours en visioconférence ont été largement adoptés dans l'enseignement du FLE en Chine et continuent de l'être aujourd'hui. Ces cours génèrent un volume important d'enregistrements qui profitent aux enseignants chinois dans leur développement professionnel. Pourquoi recourir à l'enregistrement des cours en visioconférence ? Dans quelle mesure ces enregistrements sont-ils un outil à la fois précieux et efficace pour le développement professionnel de l'enseignant du FLE ? Quels sont les éléments susceptibles d'être exploités par ce dernier dans l'analyse de ses propres actions et pensées pédagogiques ? Et comment ? Ce sont les questions auxquelles nous essayerons de répondre dans le présent article, en nous inspirant de la notion d' « agir professoral ».

Mots-clés : formation des enseignants, enregistrement des cours en visioconférence, agir professoral, observation, auto-analyse

视频直播课程录像：分析教师行为、服务法语外语教师职业发展的宝贵工具

摘要

新冠病毒肆虐下, 视频直播课程曾在中国法语教学中广泛使用, 并在今天, 继续服务着法语教学。就此积累的大量视频直播课程录像, 完全可以服务于教师职业技能的提高。为何使用视频直播课程录像作为教师职业技能提高的工具? 其宝贵有效性体现在哪些方面? 教师在分析自身教学行动与思想时, 可以挖掘哪些要素? 采用什么方式? 本文将依托“教师行为”理论, 一一作答。

关键词: 教师培训, 视频直播课程录像, 教师行为, 观察, 自我分析

Videoconferencing course recording: a valuable tool for analyzing teacher behavior for the professional development of FLE teachers

Abstract

In the context of the COVID-19 pandemic, videoconferencing courses have been widely adopted in the teaching of French as a foreign language (FLE) in China and continue to be so today. These courses generate a large number of recordings, which is conducive to the professional development of teachers in China. Why use videoconferencing course recordings? To what extent are these recordings both valuable and effective tools for the professional development of the FLE teacher? What factors can teachers be used to analyze their pedagogical behaviors and thoughts? How can this be done? These are the questions that we try to answer in this paper, based on the notion of "teacher behavior".

Keywords: teacher training, videoconferencing courses recording, teacher behavior, observation, self-analysis

Introduction

La pandémie du Covid-19 a bouleversé le quotidien de tout le monde chacun et eu des impacts profonds sur l'enseignement du FLE. À la rentrée du printemps 2020, les écoles chinoises n'ont pas pu accueillir les élèves en présentiel, et ont été contraintes de renoncer aux méthodes d'enseignement traditionnelles pour adopter la formule de la classe à distance. Du jour au lendemain, de nombreuses plates-formes de visioconférence - telles que Zoom, Tencent Meeting, Ding-Talk, ClassIn, entre autres - dont le nom était presque inconnu aux enseignants, sont devenues des outils familiers. Elles ont offert aux enseignants une ubiquité soudaine, leur permettant de voir les élèves physiquement séparés, de les entendre, de communiquer en temps réel et de partager les documents textuels, graphiques et audiovisuels avec eux. La visioconférence a ainsi effacé la distance qui sépare les enseignants des apprenants et transformé, dans une certaine mesure, le virtuel en réel. C'est pourquoi elle a été rapidement acceptée comme un outil pédagogique très important et largement utilisée pendant la période la plus difficile de la pandémie. Aujourd'hui, malgré la reprise des cours en présentiel à l'école, la visioconférence continue d'être un moyen pour compléter et enrichir l'enseignement présentiel.

Bien que la visioconférence ne puisse pas remplacer les cours en présentiel, elle présente des avantages que ces derniers ne possèdent pas,

grâce à ses particularités technologiques et communicatives ainsi qu'à sa flexibilité spatio-temporelle. Elle peut se rapprocher très près des cours en présentiel et présente également des avantages spécifiques. Un exemple de ces avantages est la fonction d'enregistrement des cours proposée par toutes les plates-formes de visioconférence. Cette fonction donne aux apprenants qui en ont besoin la possibilité de revoir les cours qu'ils ont suivis et facilite ainsi leur révision et leur perfectionnement.

Les avantages pédagogiques de la visioconférence pour les apprenants sont déjà unanimement connus et reconnus. Cependant, il est important de souligner que l'apport de la visioconférence ne se limite pas aux apprenants. Les enseignants, notamment ceux du FLE, peuvent également en tirer parti et ce, non seulement sur le plan pédagogique, mais aussi en termes de développement professionnel, un domaine souvent négligé pour la plupart des enseignants chinois du FLE en activité.

1. Le besoin du développement professionnel des enseignants chinois du point de vue de leur formation en didactique du FLE

La formation des enseignants est « un enjeu primordial du système éducatif » (Véronique, De Carlo, 1995 : 133). Les pédagogues et chercheurs de didactique du FLE jugent « absolument nécessaire une véritable formation de l'enseignement de FLE » (Cuq, Gruca, 2005 : 149). Et cette « véritable formation », d'après Michel Dabène, consiste en formation initiale et formation continue qui, l'une comme l'autre, devraient comprendre (Dabène, 1994 : 193-206) :

- *Une formation disciplinaire (...)* ;
- *Une formation sur la discipline (...)* réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés, etc. ;
- *Une formation en didactique des disciplines (...)* ;
- *Une formation professionnelle au métier d'enseignants* : technique de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation (...)
- *Une formation à l'interdisciplinarité*, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves.

Malheureusement aujourd'hui, cette « véritable formation de l'enseignement de FLE » telle que décrit Dabène fait défaut en Chine.

1.1. La formation initiale

La formation initiale de didactique de FLE, visant à doter les futurs enseignants de compétences de base telles que la gestion de classe, la construction de cours, la maîtrise des outils pédagogiques, est inexistante en Chine.

À ce jour, il n'existe pas de spécialité dédiée à la « didactique du FLE » au niveau du premier cycle universitaire en Chine. La plupart des enseignants chinois de français en activité ont reçu leur formation initiale au sein des départements de langue et littérature françaises. Leur cursus de quatre ans du premier cycle a été consacré à la langue et littérature françaises aboutissant à un diplôme de licence dans ces domaines et non en didactique du FLE¹. La didactique ne faisant pas partie du programme d'enseignement universitaire, les cours portent principalement sur la langue française et la culture francophone, c'est-à-dire le vocabulaire, la grammaire, la littérature, la géographie, l'histoire, etc. En somme, la plupart des enseignants chinois de français ont reçu une formation disciplinaire axée sur le français lors de leur formation initiale... Selon la logique, la formation en didactique du FLE devrait être réservée aux cycles universitaires suivants, (2^e et 3^e cycles) mais cette logique ne se vérifie pas actuellement en Chine.

Pour le moment en Chine il n'existe pas de Master professionnel spécifique à la formation des enseignants de français, et même dans le cadre du Master de recherche en langue et littérature françaises, les orientations de spécialité se focalisent principalement sur la linguistique (et la linguistique appliquée), la littérature, la traduction et la culture francophone. La didactique du FLE, n'est qu'une option au sein de la spécialité « linguistique française » ou « linguistique française appliquée ».

Bien que certains cours sur la didactique du FLE soient proposés dans certaines universités chinoises au niveau du Master, ils sont rares en

¹ Sauf de très rares exceptions, dans lesquelles certains enseignants, « super-doués en langue », ont suivi une autre formation et n'ont eu le français que comme seconde spécialité universitaire, ou ont appris le français par autres voies que l'université.

nombre (un ou deux tout au long du cursus de 3 ans), non systématiques en contenu et ont souvent une orientation plus théorique (c'est-à-dire pour la recherche) que pratique (pour la préparation au métier d'enseignant). En somme, la didactique du FLE occupe une place marginale dans l'offre officielle de formation des universités chinoises², dans le système de formation des étudiants-chercheurs en Chine, avec un nombre restreint de diplômés dans cette discipline.

La situation au 3^e cycle universitaire est à peu près similaire en Chine : la didactique du FLE n'est pas considérée comme une discipline indépendante bénéficiant du statut autonome au même titre que linguistique, la littérature ou la culture francophones ; les thèses portant sur ce thème et qui d'ailleurs sont rares ont une visée plutôt théorique que pratique.

1.2. La formation continue

Bien qu'il n'existe pas actuellement de filière spécialisée dans la professionnalisation dans le métier d'enseignement du FLE en Chine, certains établissements et associations soutiennent la formation continue en didactique du FLE.

Depuis 2006, l'Ambassade de France en Chine, en collaboration avec l'Université du Maine, a lancé le projet *La formation au Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère Chine* (DUFLE Chine). Ce projet sélectionne un certain nombre d'enseignants chinois débutants et leur propose une formation d'un an axée sur la sensibilisation à la pédagogie. Même si chaque année cette initiative permet à une dizaine d'enseignants chinois de FLE d'en bénéficier, le nombre de participants reste restreint et le contenu de la formation se limite encore à la « sensibilisation³ ».

En plus de projets de formation continue diplômante, de nombreux intervenants - tels que la Sous-commission française de la Commission directive de l'enseignement supérieur des langues étrangères auprès du ministère de l'Éducation nationale en Chine, l'Association des professeurs

² Par exemple, l'Université des Études internationales de Shanghai propose une orientation de didactique du FLE dans le cadre du Master en langue et littérature françaises. Pendant le cursus de 3 ans, deux cours de 25 heures sur la didactique du FLE sont proposés par le programme de formation.

³ <https://cn.ambafrance.org/Nos-actions-en-soutien-aux-enseignants-de-francais-langue> [consulté le 16 février 2024].

de français en Chine, l'Ambassade et les Consulats de France en Chine, des maisons d'éditions et des universités chinoises, etc. - organisent des formations de courte durée dédiées à la didactique du FLE. Certaines de ces formations ont lieu annuellement, tandis que d'autres s'organisent de manière plus irrégulière. Relevant généralement de la *formation professionnelle au métier d'enseignants*, ces formations, aux sujets préalablement choisis par les organisateurs, ne sont pas systématiques et sont souvent organisées en fonction des ressources, des intérêts et des besoins des participants. Pour cette raison, ces formations ne sont pas systématiques et, à cause de la diversité des organisateurs et des lieux, elles sont difficiles d'accès et elles ont des effets limités en termes de nombre de bénéficiaires et de résultats obtenus.

Que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue, il est évident qu'il n'existe pas en Chine une « véritable formation de l'enseignement de FLE ». La grande majorité des enseignants chinois de français ont reçu une formation axée sur la langue et la littérature françaises. À quelques exceptions près, ceux qui ont étudié la didactique du FLE l'ont fait en France. Pour la plupart des enseignants chinois de français, la découverte de la didactique du FLE intervient après leur entrée dans la profession, soulignant ainsi un besoin pressant de développement professionnel. Dans un contexte où les opportunités de formation continue existantes ne sont ni accessibles à tous ni systématiques et exhaustives, l'enseignant doit prendre en charge son propre développement professionnel. À cet égard, nous considérons que l'enregistrement des cours en visioconférence constitue un excellent outil.

2. L'agir professoral et l'enregistrement des cours en visioconférence

Avant d'entrer en détail sur ce que l'enregistrement des cours de visioconférence pourrait apporter en faveur du développement professionnel de l'enseignant, il nous serait nécessaire d'éclaircir d'abord la notion d'« agir professoral », d'examiner sa place et son rôle dans le processus du développement professionnel de l'enseignant, et de voir le lien qui existe entre ce dernier et l'enregistrement des cours de visioconférence.

2.1. L'agir professoral

D'après Roland Vandenberghe, le développement professionnel de l'enseignant du FLE se réalise par un changement significatif et durable de ses pratiques pédagogiques résultant du changement de ses conceptions implicites (Vandenberghe, 1986 : 17-20). Pour ce faire, l'enseignant a d'abord besoin de connaître ses « conceptions implicites », autrement dit, sa pensée pédagogique qui guide toutes ses actions. En effet, lorsqu'un enseignant mène des réflexions sur sa propre pensée pédagogique, il lui serait plus facile de repérer ses insuffisances et ensuite, de les combler.

Ceci dit, la construction de la pensée enseignante est implicitement influencée par toute une gamme de facteurs socio-historiques tels que la culture éducative, l'environnement, la personnalité de l'enseignant, sa formation, les institutions, les publics, et ainsi de suite. Sous ces influences, l'enseignant est incité à agir différemment en classe de langue. Lahir affirme que « l'enseignant en action est le produit de l'ensemble des expériences sociales qui l'ont mené jusqu'au métier d'enseignant » (Lahir, 2011 : 33). Plus tard l'idée de Lahir a été développée par Cicurel à travers la notion d' « agir professoral » qu'elle a introduite dans le champ de didactique des langues. Cicurel a défini l'agir professoral comme suit (Cicurel, 2011 : 48) :

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. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Afin d'avoir une idée claire et précise sur l'agir professoral d'un enseignant de façon à optimiser sa pensée pédagogique et à améliorer ses pratiques dans l'enseignement des langues, on pourrait recourir aux différentes démarches, dont l'observation et l'auto-confrontation.

2.2. L'observation et l'auto-confrontation

De nombreux chercheurs, tels que R. Bouchard (1984), M.T. Vasseur et J. Ardity (1996), estiment que l'observation est une démarche susceptible de nous faire découvrir un environnement, comme une classe de langue, et

nous permet d'en identifier les particularités. S'agissant des classes de langue, Cicurel propose aussi d'*observer* l'agir professoral de l'enseignant et ceci, à l'aide du *filimage/enregistrement* ou de la transcription des échanges entre enseignant et apprenants. L'observation nous donne la possibilité d'accéder aux sujets traités et au découlement des activités pédagogiques en classe, aux tours de paroles, aux gestes et aux intonations des acteurs, aux langues utilisées en interaction par ces derniers, et aux outils employés par l'enseignant... Derrière tous ces éléments observables se cache la pensée pédagogique de l'enseignant : pourquoi réagir de telle manière ? Quels motifs pour chaque action ? Quelles émotions ressenties ?...

L'agir professoral, comme dit Cicurel, ne se limite pas seulement à l'action observable, il est également « *les intentions, les motifs et les stratégies mises en place* ». L'enseignant a donc également besoin de mettre en lumière cette pensée non observable qui accompagne l'action, qui la précède, qui lui succède. C'est à ce moment-là que pourrait intervenir l'auto-confrontation.

Au cours de l'*auto-confrontation*, l'enseignant est invité à regarder le film ou à écouter l'enregistrement du cours qu'il a dispensé, après quoi il s'entretient face à face avec un enquêteur, afin de faire des commentaires sur ses propres actions. Le visionnement du film de la classe par l'enseignant est comme « une situation revécue » (Cicurel, 2011 : 118), lui permettant de se voir être dans la classe, d'observer ses propres actions et d'en trouver la signification. Les discours réflexifs de l'enseignant sur ses actions, sollicités par l'auto-confrontation, constituent évidemment la clé pour analyser et dégager « *ses intentions, ses motifs et ses stratégies mises en place* ». À la suite de l'auto-confrontation, les actions pédagogiques de l'enseignant lui deviennent moins instinctives et plus compréhensibles et sa pensée enseignante plus claire, du moins en partie.

Dans l'analyse de l'agir professoral, le filimage / l'enregistrement joue un rôle primordial, que ce soit pour l'observation ou pour l'auto-confrontation. Ce qui nous fait penser aux nombreuses heures de cours en visioconférence enregistrés par les plates-formes de classe en ligne, durant et après la période de confinement. Ces enregistrements ne sont-ils pas d'excellents outils pour aider les enseignants à étudier leurs propres actions pédagogiques de façon à favoriser leur développement professionnel ?

2.3. L'enregistrement des cours en visioconférence comme outil de l'auto-analyse

En comparaison avec les enregistrements de cours menées par ou/et sur autrui, l'analyse et le commentaire des cours en visioconférence enregistrés par l'enseignant lui-même comportent de nombreux avantages :

Premièrement, la grande liberté qu'éprouve l'enseignant dans le recueil des données rend l'auto-analyse plus facile. Souvent, obtenir le consentement d'un enseignant pour être filmé en classe peut être difficile pour un chercheur. Même s'il obtient ce consentement, il peut rarement filmer l'ensemble du semestre. Ainsi, le chercheur se trouve limité dans son observation, son analyse et son commentaire, portant souvent sur une ou quelques séances seulement. De là résulte une série d'incertitudes : le chercheur arrive-t-il à enregistrer exactement les séances qu'il souhaite ? Comment choisir les séances filmées pour l'analyse ? Sont-elles représentatives ? Les enregistrements suffisent-ils en nombre pour donner des résultats fiables et convaincants ? Bref, en cas d'étude de l'enregistrement sur et par quelqu'un d'autre, le chercheur se trouve dans une situation passive. Si l'enseignant enregistre ses propres cours pendant les visioconférences, ces problèmes sont éliminés. L'enseignant n'a aucune contrainte pour l'enregistrement, l'observation, l'auto-confrontation ou l'analyse, bénéficiant ainsi d'une pleine autonomie et d'une liberté maximale.

Deuxièmement, pour l'enseignant, l'enregistrement de ses propres cours en visioconférence offre une expérience d'auto-analyse plus authentique. Bien que l'enregistrement soit censé reconstituer fidèlement ce qui s'est passé en classe, il ne faut pas négliger que la présence d'une caméra dans la salle de classe, accompagnée d'au moins un opérateur de son image, peut altérer le comportement naturel des enseignants et des apprenants. Sachant qu'ils sont filmés et observés, l'enseignant comme les apprenants réagissent, bon gré mal gré, d'une manière moins naturelle et plus prudente. En revanche, l'enregistrement des cours en visioconférence, plus discret initialement et dépourvu d'objectif d'observation ou de recherche, assure un déroulement « normal » et « naturel » de la classe garantissant ainsi l'authenticité et la fiabilité des actions de l'enseignant et des

apprenants. Ce qui favorise certainement une observation plus objective et un résultat plus convaincant.

Troisièmement, l'auto-confrontation réalisée par l'enseignant pour son propre développement professionnel rend l'interprétation de son action enseignante plus objective, plus authentique et plus fiable. Lorsque l'enregistrement du cours est analysé par un chercheur, celui-ci se base sur les déclarations de l'enseignant, qui constituent les données essentielles à analyser. Cependant, l'enseignant, souvent non impliqué dans la recherche, peut ne pas exprimer sa vraie pensée de peur de perdre la face. C'est pourquoi Madame la professeure Cicurel souligne que « cette manière de recueillir des données et d'en tirer des informations demande qu'on accorde confiance aux dires des acteurs professeurs » (Cicurel, 2011 : 119). Au contraire, si c'est l'enseignant lui-même qui observe et commente l'enregistrement de ses propres cours avec l'objectif d'améliorer ses propres pratiques pédagogiques, la chose changera complètement. En tant qu'acteur de la classe, l'enseignant prédétermine, organise et guide toutes les activités pédagogiques en classe. Lorsqu'il est amené à confronter sa propre action, il n'est plus acteur sur le terrain, mais devient observateur de lui-même. Il observe sa propre action et donne des commentaires. Dans sa quête constante de développement professionnel, l'enseignant ne se contente pas d'endosser les rôles d'acteur, d'observateur et de commentateur de sa classe. Son rôle le plus crucial réside dans le fait d'être le principal bénéficiaire de son auto-confrontation. Ainsi, les questions de « face » ou de « confiance » ne sont plus des obstacles pour lui. Il n'a pas besoin d'être poussé à exprimer ses idées ; au contraire, il est pleinement motivé, n'hésitant pas à s'appuyer sur ses réflexions sincères et à s'investir entièrement dans son auto-analyse. Cette approche, basée sur des données plus authentiques et des analyses plus objectives, conduit naturellement à des résultats plus fiables.

Quatrièmement, l'enregistrement systématique des cours en visioconférence sur une longue durée a des effets favorables à long terme sur le développement professionnel de l'enseignant. En général, le chercheur analyse l'action enseignante pour déduire les caractéristiques de l'enseignant en classe, et pour lui donner des conseils visant à combler ses

lacunes pédagogiques et à améliorer la qualité de son enseignement. Mais les difficultés liées à l'enregistrement des cours sur de longues durées, limitent les preuves évaluant les effets des conseils. Cependant, l'enregistrement des cours sur des plates-formes de visioconférence se fait de manière systématique tout au long des semestres, ce qui permet à l'enseignant concerné de comparer ses cours à différents intervalles (à un mois, un trimestre, un semestre, une année voire plusieurs années), facilitant une vision plus claire des effets de ses changements d'actions pour procéder à des réajustements professionnels. Grâce à ses auto-confrontations et auto-modifications alternatives, l'enseignant réalise des progrès continus et durables dans ses pratiques et ses conceptions pédagogiques, et s'engage dans un cercle vertueux du développement professionnel.

3. L'enregistrement des cours en visioconférence : quelques pistes d'exploitation

Si aujourd'hui il n'y a plus de doute quant aux avantages de l'enregistrement des cours en visioconférence pour le développement professionnel de l'enseignant, deux questions majeures demeurent à éclaircir : que faut-il analyser dans l'enregistrement et comment effectuer cette analyse pour atteindre notre objectif ? Plus concrètement, avant d'exploiter les enregistrements des cours en visioconférence, il est essentiel de clarifier deux aspects : 1) quels sont les paramètres à prendre en compte lors de l'analyse ? 2) comment permettre à l'enseignant de prendre suffisamment de recul devant l'enregistrement de ses cours en visioconférence, et d'analyser de façon objective son agir professoral ? Une compréhension approfondie de ces questions permettra à l'enseignant d'identifier ses lacunes pédagogiques, à optimiser sa pensée pédagogique, et à améliorer ses pratiques d'enseignement.

3.1. Les paramètres faisant l'objet de l'auto-analyse

Cicurel a proposé huit paramètres pour analyser l'action enseignante en classe de langue : *cadre spatio-temporel, cadre participatif, buts de l'interaction, régulation de la parole, métalangage, histoire*

conversationnelle, pratique de transmission, répertoire didactique (Cicurel, 2011 : 266-267). Mais ces huit paramètres selon notre point de vue relèvent plutôt de l'ordre général de l'analyse et ne sont pas susceptibles de valoriser pleinement les avantages particuliers des enregistrements de cours en visioconférence. Dans le cadre du développement professionnel de l'enseignant basé sur l'exploitation de ces enregistrements, nous pensons qu'il serait pertinent d'ajouter deux autres paramètres à ceux proposés par Cicurel, à savoir *les comportements non verbaux de l'enseignant et la multimodalité*.

3.1.1. Les comportements non verbaux

Par « comportements non verbaux », nous entendons le regard de l'enseignant, ses gestes, ses mimiques, sa voix, ses postures..., brèves, tout ce qu'il expose en classe de langue par la représentation codifiée de son corps, et qui constitue son image physique. En effet, si l'on accorde beaucoup d'importance à ce que l'enseignant dit aux apprenants en classe, on néglige souvent ses comportements non verbaux : l'enseignant fixe-t-il son regard sur un seul élève ou balaye-t-il toute la classe quand il parle ? Sa gestuelle correspond-elle à son discours verbal ? Sa posture est-elle au service de son enseignement ? Fait-il trop de gestes en classe au point de distraire l'attention des apprenants ? Est-il capable de manipuler sa voix et son intonation pour transmettre ses émotions ?... Force est de signaler que les comportements non verbaux de l'enseignant sont aussi importants que ses actions verbales, car ils interviennent constamment en classe pour exercer leurs influences sur les apprenants. Pour cette raison, l'optimisation des comportements non verbaux constitue toujours un volet extrêmement important pour le développement professionnel d'un enseignant. Sur ce plan, l'enregistrement des cours en visioconférence présente des atouts incomparables car non seulement il est capable de noter fidèlement les comportements non verbaux de l'enseignant, mais encore de les examiner de près - « à la loupe » en particulier ceux qui peuvent nécessiter d'une attention particulière. En examinant l'enregistrement de ses cours, l'enseignant découvrira plus facilement ses lacunes et fera des efforts conscients pour les corriger. Quand un enseignant analyse ses comportements non verbaux via l'enregistrement de ses cours en

visioconférence, il pourrait accorder une attention particulière aux éléments suivants :

- *L'expression faciale.* À la différence de la classe en présentiel, dans un cours en visioconférence, l'apprenant ne voit pas la personne entière de l'enseignant. À cause de la proximité entre ce dernier et la webcam, le champ de l'écran est entièrement, ou presque, occupé par son visage. Ce qui met en quelque sorte toutes ses expressions faciales sous un « microscope » et permet d'en examiner chaque détail : un sourire, un clin d'œil, un froncement de sourcils..., autant d'indices qui font transparaître ses sentiments. Étant donné l'importance cruciale de l'expression faciale de l'enseignant pour le comportement des apprenants et le bon déroulement de la classe, une analyse minutieuse, une évaluation objective et des améliorations appropriées aideront certainement l'enseignant à éviter toute inadvertance et à maintenir un contrôle efficace de la classe.

- *Le regard.* Il s'agit d'un élément complexe dans un cours en visioconférence, souvent négligé par l'enseignant. En effet, Pour donner l'impression de regarder l'apprenant dans les yeux, l'enseignant doit fixer son regard sur la webcam, et non pas directement sur les yeux de l'apprenant comme il le ferait en classe présentielle. Mais le regard prolongé sur la webcam peut limiter la vision de l'enseignant des apprenants et des documents sur l'écran. Ce qui est aussi vrai dans le sens inverse. La maîtrise du regard par l'enseignant est donc essentielle pour une interaction de qualité entre les différents acteurs de la classe et par conséquent, mérite une analyse spéciale. Une analyse approfondie doit prendre en compte différents types de regard : celui sur l'apprenant, celui sur lui-même, celui sur les documents, celui sur la webcam, etc. C'est ainsi que l'enseignant arrivera à mieux comprendre ses habitudes et à les ajuster en fonction des circonstances et des besoins.

- *La posture.* En classe présentielle, la distance spatiale entre enseignant et apprenant varie au fur et à mesure que l'enseignant se déplace. En revanche, en classe virtuelle, l'enseignant reste assis, immobile devant la webcam. La dynamique constamment changeante de la distance entre l'enseignant et les apprenants en classe présentielle est ainsi remplacée par la constance des distances entre la webcam d'une part, et entre les

étudiants et la webcam de l'autre. Le seul changement susceptible de se produire devant la webcam, se situe au niveau des postures, tant pour l'enseignant que pour les apprenants : se pencher légèrement en avant pour se rapprocher de l'écran, ou un peu en arrière pour s'en éloigner. Ce changement de posture, apparemment sans importance, est en effet aussi significatif que les autres comportements non verbaux. Il dévoile l'engagement ou le détachement de l'enseignant, l'intérêt ou le désintérêt qu'il porte sur le contenu du cours ou ses interactions avec les apprenants, et pourrait avoir un impact fort sur le déroulement du cours et sur l'efficacité de l'enseignement.

3.1.2. La multimodalité

Un autre aspect à explorer dans l'analyse des cours enregistrés, c'est la mise en valeur du caractère multimodal de la visioconférence. En effet, la visioconférence est caractérisée par une synchronisation de différentes modalités de communication permettant à l'enseignant non seulement d'« utiliser simultanément le voco-verbal (verbal et prosodie), les éléments posturo-mimo-gestuels, mais également d'enrichir leur message grâce à du clavierage (verbal écrit) et l'envoi d'éléments picturaux (image, émoticônes, etc.) » (Jewitt, cité par Guichon et Tellier, 2017 : 19). Si ce caractère multimodal de la visioconférence facilite largement le processus d'enseignement, il présente également un défi considérable pour l'enseignant : devant une telle multitude de canaux de communication (microphone, webcam, clavierage, partage des dossiers...) sur un même écran, l'enseignant doit faire des choix judicieux et prendre des décisions rapides en fonction du besoin, afin d'accomplir son action pédagogique de façon satisfaisante. Pour atteindre ce niveau de compétence le raccourci n'existe pas, l'enseignant n'a d'autre option que de s'engager dans la pratique constante, de revisiter les enregistrements, de se confronter à lui-même et s'auto-analyse sans cesse. À travers cette démarche il comprendra et maîtrisera les particularités de chaque modalité communicative de la visioconférence, et en tirera le plus grand profit possible.

3.2. Quelques pistes en matière de mode de l'auto-analyse

Après avoir répondu à la question portant sur « quoi », il est temps d'envisager le « comment ». À la question « quels modes l'enseignant

pourrait-il adopter pour l'auto-confrontation et l'auto-analyse ? », quatre pistes de solution sont susceptibles d'être proposées. Ces quatre solutions peuvent être utilisées soit séparément soit simultanément car elles se complètent mutuellement et agissent ensemble sur le résultat de l'analyse.

3.2.1. L'auto-analyse avec l'encadrement d'un formateur

Étant donné que la plupart des enseignants chinois de français n'ont pas reçu de formation régulière en didactique du FLE et qu'ils ne possèdent souvent ni culture théorique ni expérience pratique en matière d'analyse de l'agir professoral, ils pourraient se sentir facilement dépassés par cette tâche. C'est pourquoi surtout lors de la mise en place de l'analyse, il est vivement recommandé d'avoir l'encadrement d'un formateur. Celui-ci pourrait initier l'enseignant à l'auto-confrontation en lui donnant des explications sur le processus (enregistrer, observer, auto-confronter, auto-commenter...), des propositions sur les outils utilisables (grilles d'analyse...), et des conseils sur l'amélioration, afin que l'enseignant puisse faire le bilan de ses cours et perfectionner ses actions.

3.2.2. L'auto-analyse avec l'assistance d'un collègue

Par rapport à l'encadrement par un formateur spécialiste qui est souvent difficilement accessible, l'assistance d'un collègue expérimenté en théorie et/ou en pratique serait sans doute plus envisageable et plus pratique. Le collègue auquel l'enseignant a recours joue dans une certaine mesure le même rôle que le formateur spécialiste. Cependant, à la différence de ce dernier, il ne « surveille » pas de près l'enseignant, et intervient que lorsque celui-ci sollicite son aide. Sa présence vise à conduire l'enseignant vers une autonomie totale dans l'analyse de son agir professoral.

Cela étant, l'analyse réciproque appelée aussi - « *inter-analyse* » - entre les enseignants collègues serait aussi un moyen bien productif pour réaliser leur développement professionnel de manière collaborative. Dans ce cas, deux ou plusieurs enseignants confrontent et analysent non seulement leurs actions respectives, mais aussi celles des autres à travers de multiples comparaisons. Cette démarche présente l'avantage d'être à la fois plus objective, plus exhaustive et plus efficace.

3.2.3. L'auto-analyse avec la participation de l'apprenant

L'apprenant constitue le centre des préoccupations de l'enseignement du FLE, alors que l'enseignant, lui, ne fait que faciliter, guider et animer l'apprentissage. Lorsque l'enseignant analyse ses propres actions, il essaie en effet d'expliquer les décisions qu'il a prises face aux réactions de l'apprenant. Ainsi l'avis de l'apprenant dans l'analyse pèse beaucoup : que pense-t-il de telle ou telle action enseignante ? Comment interprète-t-il un tel comportement de l'enseignant ? A-t-il saisi correctement les intentions de ce dernier ?... La participation de l'apprenant à l'auto-analyse de l'enseignant offre à ce dernier une autre vision, élargit son horizon de réflexion, et lui donne la confiance tout en justifiant ou remettant ses actions.

3.2.4. L'auto-analyse par l'enseignant seul et lui-même

Ce mode d'auto-analyse requiert de la part de l'enseignant une maîtrise approfondie du processus d'analyse et une autonomie d'action développée, résultant d'une longue formation et d'un entraînement prolongé. Toutefois, ses avantages sont aussi évidents que ses inconvénients, D'une part il n'est soumis à aucune contrainte extérieure et peut être pratiquée à la discrétion de l'enseignant lui-même. D'autre part, ses résultats et les solutions d'amélioration qui en découlent risquent d'être subjectifs voire erronés.

En raison du manque d'une « véritable formation de l'enseignement de FLE », beaucoup d'enseignant chinois de français rencontrent des goulots d'étranglement dans leur développement professionnel. Ils ressentent un besoin urgent et réel d'optimiser leurs actions et leurs réflexions pédagogiques. Cependant, ils ont du mal à prendre le recul pour analyser leurs actions et réfléchir sur leurs pensées. Pour remédier à ce défaut, l'enregistrement des cours en visioconférence pourrait être une solution, étant devenu une pratique largement adoptée en Chine pendant la pandémie de COVID et offrant de nombreuses possibilités d'exploitation et visant le développement professionnel de l'enseignant. En effet, l'enregistrement des cours en visioconférence présente des avantages indéniables tant pour l'auto-confrontation que pour l'auto-analyse de l'agir professoral de l'enseignant, notamment pour étudier ses comportements non verbaux et ses façons de tirer parti des canaux multimodaux de

communication. Ces avantages se manifestent surtout à travers quatre modes d'auto-analyse possibles, à savoir auto-analyse avec l'encadrement d'un formateur, avec l'assistance d'un collègue, avec la participation des apprenants, et par l'enseignant concerné lui-même et en toute autonomie.

Cela dit, le cours de visioconférence étant un mode d'enseignement relativement nouveau et qui relève d'une « anormalité », les recherches le concernant restent encore peu nombreuses et peu approfondies, notamment au sujet de ses valeurs dans le développement professionnel des enseignants du FLE en Chine. Nous espérons que les modestes efforts que nous avons déployés dans cet article pourront susciter certaines idées chez nos collègues et leur être utiles dans l'exercice de leur profession.

Bibliographie

Cicurel, F. 2011. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques*, n° 149/150, p. 41-55. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693> [consulté le 18 février 2024].

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

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Dabène, M. 1994. La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. In : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier, p.193-206.

Lahir, B. 2011. L'acteur entre disposition et contextes d'action. In : *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Rennes : P.U.R., p. 33-50.

Guichon, N., Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne - une approche multimodale*. Paris : Didier.

Vandenbergh, R. 1986. « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 17-26.

Véronique, C., De Carlo, M. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.



© *Synergies Chine*, n° 19, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chine>

