

Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
CGI
Conception graphique
miz'enpage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2014
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite,
sauf accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans le monde

N°56
JUILLET 2014
PRIX DU NUMÉRO 20,20€

Pensée enseignante et didactique des langues

Coordonné par Jose Aguilar et Francine Cicurel

Comité de rédaction

Francis Carton (Président du conseil scientifique)
Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis) ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

Comité de lecture

Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona ; Fatima Davin-Chnane, Université Aix-Marseille ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke ; Diane Farmer, University of Toronto ; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires ; Eliane Lousada, Universidade de São Paulo ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique ; Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2 ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta

Comité varia

Margaret Bento
Robert Bouchard
Piet Desmet
Francine Cicurel
Franz-Joseph Meissner



Cher lecteur de la revue

Recherches et Applications : le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et Applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et Applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents
Francis Carton (ATILF, CNRS-Université de Lorraine, CRAPEL)
Francis.carton@univ-lorraine.fr
Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)
patrick.chardenet@auf.org

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

ISBN : 978-2-09-037129-1

Pensée enseignante et didactique des langues

Présentation

FRANCINE CICUREL, JOSE AGUILAR 7

L'autoconfrontation et les verbalisations comme expériences de pensée

Repenser la pensée enseignante

DEVON WOODS, HÉLÈNE KNOERR 16

Issu de la recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis pour tenter de comprendre les actions des enseignants en salle de classe, le paradigme *teacher thinking* s'est ensuite exporté dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues où il est devenu *teacher cognition*, et dans d'autres langues, dont le français et sa didactique, sous le nom de pensée enseignante. Cependant ces termes recouvrent un vaste champ sémantique qui englobe non seulement les processus de pensée immédiate mais aussi les différents types de savoirs et connaissances sous-jacents aux décisions et les diverses croyances qui influent sur la pensée. Une grande variété de termes, tant en français qu'en anglais, tentent de clarifier les composantes de la pensée enseignante et de *teacher cognition* et les relations qu'elles entretiennent. Le but de cet article est de revenir sur le champ conceptuel sous-jacent à ces termes. Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse de l'évolution du cadre conceptuel au cours des trente dernières années, avec un accent particulier sur le modèle développé par Woods (1996). Ensuite, une analyse de la terminologie recensée dans les écrits tant anglophones que francophones nous amènera à proposer une version actualisée du modèle de Woods qui pose deux dimensions dans le champ sémantique de la pensée enseignante (*teacher cognition*) dans le but de comprendre les composantes de la pensée enseignante. La première dimension distingue ce qui est traditionnellement désigné sous le vocable de *knowledge* de ce qui est connu sous le vocable de *beliefs*. La seconde dimension distingue entre les formes explicitement articulées de *knowledge* de celles qui sont implicites et incarnées. Enfin, nous présenterons, à l'intérieur de ce nouveau cadre conceptuel, une

étude sur la pensée enseignante de professeurs de français langue seconde explorant un nouvel outil technologique pour leur enseignement.

Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants

CATHERINE MULLER, VERA DELORME 33

Tout professeur peut être confronté à des réactions des apprenants qui s'écartent de sa planification. L'article cherche à analyser le positionnement de deux enseignantes de langue dans de telles situations. Pour cela, nous prenons appui sur des entretiens d'autoconfrontation pendant lesquels ces deux professeurs ont commenté des séquences vidéo de leurs cours. L'émergence inhérente à la classe de langue peut donner lieu à une certaine ambivalence de la part de l'enseignant, qui exprime une satisfaction liée aux initiatives des élèves mais également une forme d'insatisfaction induite par la modification de sa planification. C'est alors que l'on peut observer des manifestations d'une résistance aux désirs des apprenants, qui vise à préserver le programme prévu.

Comment le maître pense son travail avant de travailler et en faisant de son travail un nouvel objet de pensée

DANIEL FAÏTA, ROLAND BOYER 48

Dans le but de mettre en évidence, autant que faire se peut, les mouvements à l'œuvre dans l'activité par laquelle des enseignants (ici de langue régionale occitan à l'école primaire) conçoivent leur travail, on a procédé à une variation de leurs situations et contextes d'enseignement. Mettant à profit une connaissance fine des outils et méthodes prescrits, en initiant un processus déjà expérimenté dans le cadre des méthodes indirectes, on a ensuite sollicité leur collaboration en les confrontant aux films de leur conduite de classe et en leur proposant de dialoguer entre elles et le chercheur. Sans préjuger d'autres conclusions possibles, on a cherché à mettre en évidence les relations intrinsèques qu'entretient la pensée avec les dimensions variables de l'action, relations responsables de formes indéterminables de transformation et de développement.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2014

Language teacher beliefs : a key to understanding teachers' actions

ANA MARIA F. BARCELOS 64

The importance of beliefs in language teacher education is related to their role in helping researchers understand how and what language teachers think about language teaching and learning, how teachers learn to teach, their reflective processes about their practices as well as their own actions and decisions. Yet, belief is a messy construct and a complex one which has been studied by researchers in different fields, and in Applied Linguistics for more than two decades now. Despite their important role in teacher education, according to Woods (2003), the complexity of beliefs is underestimated in the literature and by many teachers. This paper explores some of this complexity by talking about the nature of beliefs and their relationship with actions and context, which is essential to the understanding of the language teaching and learning processes and to language teachers' practices. In the first part of the article, beliefs is defined and several aspects are pointed out to highlight their importance to teacher education. In the second part, a review of the different approaches to investigating beliefs to date is presented. Thus, the normative, metacognitive and contextual approaches (Barcelos, 2003) are presented and a discussion about this terminology as well as present developments in theory and belief research are discussed. The third part of this paper discusses the relationship between beliefs and actions and the theoretical concepts that have been used to explain the dissonance between beliefs and actions. Based on Richardson (1996), I explain that this relationship can be seen as a cause-effect, interactive and hermeneutic relationship. In the final part of the paper, recent developments of research on beliefs and their relationship to other concepts such as teachers' emotions and identities are presented and suggestions for future research are shared.

Pensée en action / pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ?

FRANCINE CICUREL 83

Lorsqu'un enseignant visionne le filmage de son action en classe, ce qui est souvent enfoui dans la mémoire redevient perception. Le fait de se voir au milieu de sa classe, en acte, amène l'enseignant à penser d'une autre façon son métier, sa manière de faire, ce qui caractérise son public et la manière dont il aborde les divers obstacles qu'il rencontre nécessairement. Montent alors à la conscience des savoirs cachés, des motifs sur lesquels il n'a pas le temps ni l'habitude de s'étendre, des appréciations qui ne portent pas seulement sur la langue mais aussi sur la représentation qu'il a des apprenants, des commentaires sur l'image de soi, sur les croyances, le métier, la gestion des imprévus, la rationalité ou la

spontanéité de l'action. Cet article se propose d'interroger les discours de verbalisations d'enseignants comme voie d'accès à ce qu'on appelle la pensée enseignante.

Dispositifs de formation et réflexivité

Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures

FRANÇOIS TOCHON 102

Cet article décrit la guidance liée à l'élaboration de portfolios auprès de stagiaires en enseignement des langues vivantes explorant leur propre action. La formation réflexive de stagiaires en enseignement du français langue étrangère vise à conceptualiser une approche plus profonde de l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. L'article explore la conversation émergente d'une rencontre de formation sur les composants vidéo d'un portfolio électronique. La recherche-action participative avec des stagiaires désireux d'approfondir leur enseignement grâce à cette orientation profonde sur le terrain place au premier plan l'analyse des conflits pédagogiques et didactiques, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et l'autogestion de ressources en ligne, avec les défis que cette orientation implique en termes d'un réexamen de convictions jusque-là bien ancrées sur la nature de l'apprentissage d'une langue. Quelques implications de la démarche inductive sont brièvement dégagées pour la formation des enseignants.

Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives

VÉRONIQUE RIVIÈRE, NICOLAS GUICHON 118

La présente étude porte sur l'activité de bilan rétroactif exercée par des étudiants. Dans cette formation, les étudiants-apprentis sont mis en situation de produire un bilan différé multimodal de la séance pour leurs étudiants distants et de réfléchir ainsi, de manière située, à différents aspects liés à l'évaluation. Il s'agit d'identifier, à travers les traces du travail des apprentis et des verbalisations menées à partir de celles-ci, les modes d'élaboration du bilan et de saisir les dynamiques de construction de significations s'appuyant sur une mise en discours de certains aspects de l'activité. Nous mettons ainsi en évidence l'articulation discursive entre activité productive (faire le bilan) et activité constructive (en construire une signification du point de vue de l'activité d'enseignement, de la formation en cours, de normes supposées et des savoirs nécessités) et son caractère dynamique pour la professionnalisation des apprentis tuteurs de langue en ligne. Nous explorons finalement la pensée enseignante dans son articulation avec le discours et l'action.

La verbalisation de la « dimension cachée » : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants

FUMIYA ISHIKAWA 136

La pensée enseignante se développe tant dans la classe que durant l'entretien d'explicitation. Imperceptible en soi, elle peut se manifester dans la classe sous forme de dit et/ou de fait, les éléments ainsi révélés faisant ensuite l'objet de l'entretien d'explicitation. Composé par l'interaction verbale entre l'enseignant « novice » et l'« expert », ce dernier les incite à revenir aussi sur les éléments constitutifs de la pensée enseignante qui n'ont pas été manifestés de façon perceptible dans l'interaction avec les apprenants en classe. De plus, il permet à l'enseignant « novice » de mettre en lumière ce qu'il pense, à travers l'interaction avec l'« expert », du dit et/ou du fait produit(s) dans la classe. Énonciativement, praxéologiquement et/ou cognitivement polyphonique, le discours de l'entretien d'explicitation est donc un dispositif révélateur à la fois du « répertoire d'enseignement » de l'enseignant « novice » et du répertoire cognitif de son partenaire. Si celui-ci a trait à la formation, c'est que dans l'entretien, l'« expert » évalue les activités que l'enseignant « novice » a pratiquées dans la classe, l'invite par la « maïeutique » à réfléchir pour identifier la raison pour laquelle des incidents se sont produits, « diagnostique » les problèmes connus par les apprenants, transmet des savoirs et des savoir-faire pédagogiques et donne des conseils. Pour enrichir le « répertoire d'enseignement » sans recourir à l'étayage de l'« expert » et devenir ainsi enseignant autonome, l'enseignant « novice » doit acquérir une telle capacité de réfléchir sur lui-même.

Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant »

BÉATRICE CAHOUR 151

Pendant les interactions, didactiques ou autres, les mouvements de désaccord et d'incompréhension sont une part de l'expérience subjective souvent contrôlée et camouflée, et qui ne se laissent apercevoir que partiellement. Or, de façon sous-jacente, elles peuvent orienter l'activité, notamment l'engagement et la motivation vis-à-vis de l'interaction en cours, et elles participent à la relation interpersonnelle qui se construit. Pour faire verbaliser cette dynamique interactionnelle, et en particulier les mouvements de désaccord et d'incompréhension vis-à-vis de l'interlocuteur, nous nous basons sur les principes et techniques de l'entretien d'explicitation développés par Vermersch, qui veillent à ce que le sujet se souvienne au mieux de la

situation et limite les reconstructions. Nous proposons de les mettre également en œuvre avec des supports mnésiques comme la vidéo de l'interaction, en soulignant néanmoins les risques et limites de ce dispositif. À partir d'exemples de cas, nous montrons comment ces méthodes permettent d'éclairer l'expérience subjective des interactions, faite notamment de mouvements de désaccords et d'incompréhension teintés d'affectivité, mais aussi d'autres pensées, perceptions sensorielles, émotions et actions.

L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant

ISABELLE VINATIER 166

La pensée enseignante est ici telle que la révèle l'analyse des interactions verbales entre un enseignant et ses élèves en situation de classe. Notre présentation s'appuie sur une recherche collaborative avec des enseignants de collègues qui souhaitent comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils aident des élèves à résoudre les difficultés que comporte l'exercice qui leur a été confié. Dans cette recherche se repère comment un groupe d'enseignants passe d'une conceptualisation en acte (pensée en acte, i. e. telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation de classe rapportée par l'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien : entre passer du temps avec l'élève et préserver l'avancée de la séance pour tous les autres ; entre comprendre la difficulté de l'élève et parvenir rapidement à sa résolution ; entre préserver la relation et engager l'élève à surmonter l'obstacle. Mais, pris dans ces tensions, il peut arriver que dans le feu de l'action, dans l'urgence, on finisse par faire ce qu'on ne voulait pas faire. Le groupe, s'étant effectivement reconnu dans ce cas de figure, va alors chercher les moyens d'obvier à ce qu'il a identifié comme « un piège interactionnel ».

**Outil pour la recherche
La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral.
Méthodes, buts et analyses**

GROUPE IDAP-DILTEC 184

P

résentation

Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ?

FRANCINE CICUREL
JOSE AGUILAR

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3 DILTEC-IDAP

« Quiconque commence à agir doit savoir qu'il a déclenché quelque chose dont il ne peut jamais prédire la fin, ne serait-ce que parce que son action a déjà changé quelque chose et l'a rendu encore plus imprévisible. »

Hannah Arendt, *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*,
Gallimard, 1972

Toute personne amenée à faire cours éprouve l'intensité de l'action exigée. Il lui faut transmettre des connaissances, organiser l'interaction, se soucier des individualités, respecter une planification, s'adapter aux circonstances. Cette action n'est possible que grâce à la somme d'expériences acquises et la riche activité mentale qui l'accompagne et dont les modalités ne sont pas nécessairement connues du professeur lui-même. Mais qu'elles ne soient pas entièrement connues ne veut pas dire qu'elles soient totalement inaccessibles. En didactique des langues, il faut le constater, l'accent est bien souvent mis ailleurs, sur les matériaux et objets d'enseignement, sur les situations et les apprenants, sur les publics et leurs besoins, sur les stratégies d'apprentissage, sur les programmes et les progressions. Mais de la pensée du professeur, co-partenaire incontournable de la relation pédagogique, que sait-on ? Que connaît-on de lui et de ses pratiques, que sait-on de la manière dont il prend des décisions, dont il appréhende l'objet à enseigner et dont il vit le contact avec les apprenants – que ce soit dans la salle de classe, lors d'un tutorat ou dans une autre configuration d'enseignement ?

Nous nous intéresserons ici à l'action enseignante. Qu'a-t-elle de particulier au sein des activités humaines ? Le dispositif complexe au sein duquel elle s'inscrit peut avoir des formats diversifiés mais la visée est toujours celle de « faire apprendre ». Pour en donner quelques grands traits, rappelons que nous sommes face à une action planifiée, qui se met en place dans l'interaction avec les apprenants, participants

constitutifs de cette action, ainsi qu'avec d'autres acteurs, institutionnels ceux-là, et qu'il s'agit d'une action qui cherche à obtenir des résultats tangibles. Si de nombreux travaux ont permis de décrire les « interactions de la classe » et de caractériser les discours didactiques, une moins grande attention a été portée aux *processus* d'enseignement. Ce numéro de *Recherches et applications* a pour objectif de mieux faire connaître le « travail intérieur » du professeur lors de l'enseignement d'une langue vivante. Comment un enseignant agit pour interagir tout en tenant ses objectifs ? Quel jugement porte-t-il sur sa propre action ? Catégorise-t-il les autres interactants ? Comment suit-il sa propre ligne méthodologique ? Comment gère-t-il les dilemmes et les contradictions qu'il rencontre et qu'il ressent parfois douloureusement ? Il n'est guère commode de répondre à cet ensemble de questionnements, car il faudrait avoir accès à l'espace intérieur d'un sujet. Or comment imaginer que la substance réflexive puisse être saisie ou contenue dans des discours prononcés *après coup* ? Pourtant, des courants de recherche ont ouvert la voie : ceux appelés *teacher cognition* ou *pensée enseignante* qui résultent d'une évolution dans la compréhension du métier d'enseignant. À partir des années 1970, la vision d'un professeur qui serait un agent chargé de mettre en œuvre des idées « préfabriquées » dans un milieu donné est abandonnée et on prend petit à petit en compte l'expérience antérieure du sujet et le contexte social, ceci en vue d'intégrer l'action du professeur et son ressenti dans une conception plus large, plus complète de l'action humaine. L'action enseignante, produit complexe d'une logique individuelle déployée dans un milieu institutionnel et professionnel, suppose aussi une expérience intime – celle de l'enseignant. Des notions vont dans ce sens – celle de répertoire cognitif, de répertoire didactique, d'agir professoral – ainsi que des méthodes d'investigation qui cherchent à capter des traces du monde intérieur : l'autoconfrontation, les méthodes d'explicitation, le rappel stimulé, la verbalisation simultanée ou en différé (voir les travaux de Clot et Faïta, Vermersch, Tochon). Les courants s'intéressant à la pensée enseignante requièrent des « méthodes indirectes » pour découvrir les soubassements de l'action d'enseigner. On parle de « verbalisation » pour désigner la mise en discours d'une pensée par des mots. Consacrer un numéro de revue à la pensée enseignante suppose deux convictions fortes : la première est que les enseignants, au moment même où ils accomplissent leur travail, soient traversés par des préoccupations, des idées, des affects, *spécifiques* à leur métier. C'est à cette condition qu'existerait une « pensée pédagogique » qui aurait ses particularités et ses buts. La seconde conviction concerne l'accessibilité de cette pensée enseignante qui, comme toute pensée se dérobe mais qui, par le biais de dispositifs bien précis, permet aux enseignants une verbalisation de leur action. Ces travaux commencent à représenter aujourd'hui un champ nouveau, porteur de

nouvelles significations pour l'enseignement/apprentissage des langues car c'est à partir de l'expérience des praticiens que le savoir théorique s'élabore. Des thèses, des numéros de revue, des colloques¹ mettent au centre de leurs thématiques l'action enseignante, l'investigation du terrain, la compréhension des motifs de l'agir professoral, les aléas de la planification dans l'agir professoral.

Le volume est organisé en deux parties, en fonction de l'orientation des contributions. La première partie, « L'autoconfrontation et les verbalisations comme expériences de pensée », regroupe les auteurs pour qui l'autoconfrontation ou le récit de vie constitue une voie d'accès à la pensée enseignante. Il y a en effet ceux pour qui faire verbaliser les enseignants en les confrontant à leur action d'enseignement (Barcelos, Cicurel, Faïta et Boyer, Delorme et Muller, Woods et Knoerr) constitue une médiation privilégiée pour comprendre quels sont les dessous de l'action enseignante. D'un autre côté, il y a les auteurs, regroupés dans la seconde partie, « Dispositifs de formation et réflexivité », pour qui les agencements de formation, dans leur diversité, constituent un observatoire privilégié de l'activité réflexive (Cahour, Ishikawa, Rivière et Guichon, Tochon, Vinatier). La diversité des situations de formation présentées dans cette seconde partie met l'accent sur l'importance de la contextualisation dans ces travaux.

La première perspective suppose qu'un acteur, ne sachant pas nécessairement comment et pourquoi il agit, va le découvrir par le biais de la verbalisation de l'action effectuée. C'est au contact de la trace ou du souvenir de l'action que surgissent les conceptualisations. Ce recul épistémique par rapport à ses propres actions – parfois devenues habitudes – a une valeur formative certaine, mais ce n'est pas là le seul but. En effet, pour les partisans de l'autoconfrontation comme dispositif permettant une verbalisation de l'action, c'est la compréhension de l'action enseignante tenant compte de son intériorité qui prévaut. La seconde perspective met davantage l'accent sur la place des dispositifs, en vue d'une meilleure compréhension de la formation, voire d'une formation plus adaptée ; les auteurs s'intéressent à la construction du métier d'enseignant, ils misent sur des dispositifs de formation (portfolio électronique, espaces virtuels multimodaux par exemple) et proposent d'articuler d'une autre manière pensée et action.

Quelle que soit leur adhésion, les auteurs qui ont contribué à ce numéro partagent le même intérêt épistémologique pour la pensée comme objet légitime de recherche, au sein du milieu professionnel de l'enseignement des langues. Qu'elle ait une valeur rétrospective ou formative, la pensée enseignante comme objet, et comme moyen pour transformer ou se transformer, grâce à un certain type d'investigation, rallie ces contributeurs.

Le projet du présent numéro est de mieux faire connaître le courant de la pensée enseignante qui est peu répandu en didactique du français langue étrangère. C'est pourquoi la première partie s'ouvre sur un

1. Colloque international « L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action ». DILTEC-EA2288, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 9-10 Juin 2008. Colloque IDAP-DILTEC « La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux pour la didactique », Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 10-11 juin 2013 (cf. <https://sites.google.com/site/idapfabriqueaction2013/>, site consulté le 2 janvier 2014).

texte qui aborde la construction du courant « teachers' cognition » dans le domaine de l'enseignement des langues qui doit beaucoup au modèle « BAK » – *beliefs, assumptions, knowledge*² – proposé par Devon Woods (1996). **Devon Woods**, en collaboration avec **Hélène Knoerr**, propose une mise à jour du modèle BAK, élaboré à partir d'un travail de terrain auprès d'un public de futurs enseignants de langue au Canada. Les auteurs proposent un va-et-vient entre la théorie autour de la notion de « pensée enseignante » et une application possible, à visée formative, matérialisée autour d'un dispositif virtuel multimodal de compagnonnage pour de futurs enseignants. **Vera Delorme** et **Catherine Muller**, selon des méthodes de travail représentatives de l'esprit du groupe de recherches IDAP, constatent, à partir de verbalisations d'enseignants de français langue étrangère, que la place d'enseignant pousse à exprimer des jugements sur sa propre action. C'est plus particulièrement autour de la planification/déplanification, notions centrales dans l'agir professoral, que va leur intérêt : que se passe-t-il lorsqu'une demande d'élève va à l'encontre des convictions méthodologiques des enseignants ? Comment ce dernier agit-il/réagit-il ? En résistant et défendant ainsi ses convictions méthodologiques ou en cédant, abandonnant alors peut-être sa place d'expert ? Le lecteur est ensuite invité à lire un article, cosigné par **Roland Boyer** et **Daniel Faïta**. Ce dernier, avec Yves Clot, a marqué de son empreinte le domaine de l'analyse et de la compréhension des situations de travail en ayant recours à un cadre qui fait place à des paroles d'acteurs lors d'autoconfrontations croisées. Dans une tradition de pensée qui prend sa source dans le dialogisme bakhtinien et qui prône des méthodes indirectes d'approche du travail enseignant, les auteurs confrontent la pensée de deux jeunes professeurs enseignant les langues régionales (le provençal) et observent de quelle manière elles verbalisent une activité pédagogique telle que « raconter une histoire » dans deux classes différentes. Bien que de formation proche et ayant une expérience comparable, leurs façons de faire (et de penser) divergent. Une voix brésilienne, celle de **Ana Maria Ferreira F. Barcelos**, fait un bilan des recherches dans le monde anglophone. L'auteure s'intéresse aux croyances des enseignants de langues, notamment en lien avec les actions et les contextes où ils les déploient et fait un tour d'horizon du concept de « croyance », examinant plus précisément sa portée dans l'univers de la formation des enseignants. Des pistes de recherche qui unissent croyances, émotions et identité des enseignants de langues sont également proposées. Enfin, **Francine Cicurel** aborde la pensée enseignante en s'appuyant sur la catégorie de la rétrospection proposée par le philosophe Jacques Schlanger (une introspection différée). Les autocomentaires des professeurs de français langue étrangère l'amènent à constater l'écart pouvant exister entre le désir de la personne et la prégnance des normes sociales. Elle voit également une dimension éthique dans l'exigence que se donnent les enseignants

2. Croyances, présupposés, savoirs.

afin que les buts soient atteints, que les pratiques de transmission s'adaptent aux publics.

Les auteurs figurant dans la deuxième Partie du numéro, « Dispositifs de formation et réflexivité », présentent des dispositifs de formation en lien avec les interprétations des discours enseignants. Voix venue de l'autre côté de l'Atlantique mais bien connue en France, **François Tochon** ouvre cette deuxième partie en se focalisant sur la formation réflexive de stagiaires en enseignement du français langue étrangère. L'auteur se penche sur le travail de guidance liée à l'élaboration de portfolios par des stagiaires en enseignement des langues vivantes explorant leur propre action. Il présente une recherche-action participative qui vise à déceler des conflits pédagogiques et didactiques, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et l'autogestion de ressources en ligne. Le schéma actantiel de Greimas (1966) est utilisé pour sonder les fonctions du récit professionnel des stagiaires. **Véronique Rivière** et **Nicolas Guichon** ont recueilli leur corpus auprès d'un public de mastérants FLE, ayant à produire un bilan multimodal de leur prestation comme tuteurs en ligne face à des apprenants étrangers. À travers le répertoire didactique non encore stabilisé de ces étudiants appelés apprentis, les auteurs dégagent différents régimes temporels de l'action, « l'action projetée », envisagée dans un futur hypothétique, « l'action typifiée » qui désigne une procédure reproductible, et « l'action intentée », donnant à voir un rapport non stabilisé à certaines actions tentées dans l'élaboration du bilan. Enfin, les discours recueillis permettent aux auteurs de comprendre comment sont mobilisées des ressources socio-affectives, pédagogiques et sémio-pédagogiques pour l'action et dans l'action des étudiants-apprentis tuteurs.

La question de la place ou du rôle professionnel est également abordée par **Fumiya Ishikawa** qui s'attache aux moments de bilans rétrospectifs (debriefings pédagogiques) lors de stages de formation à l'enseignement du FLE. Au cours de ces explicitations (plutôt que d'autoconfrontations) qui suivent immédiatement le cours donné par le/la stagiaire, le discours de l'enseignant novice entre en interaction avec celui du formateur, présent lui aussi. Ce qui permet à Fumiya Ishikawa de dégager la notion de « répertoire cognitif de l'expert » et ouvre la réflexion sur le travail à accomplir par le conseiller pédagogique. Adoptant une position complémentaire à l'analyse de la pensée *en* et *sur* l'action, **Béatrice Cahour** se situe dans la tradition de l'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermersch pour lequel il faut veiller à ce que le sujet se souvienne au mieux de la situation et limite les reconstructions. L'article s'intéresse aux mouvements de désaccord et d'incompréhension qui peuvent avoir lieu pendant les interactions, didactiques ou autres. Ceux-ci seraient une part de l'expérience subjective souvent contrôlée et camouflée, et ne se laissant apercevoir que partiellement. Or elles peuvent orienter l'activité, notamment l'engagement et la motivation vis-à-vis de l'interaction en cours, et

elles participent à la relation interpersonnelle qui se construit. **Isabelle Vinatier** reforme le numéro en s'intéressant à un public de futurs « professionnels » de l'enseignement. Le but de l'auteure, se situant clairement dans le courant de la didactique professionnelle, est d'analyser les pratiques d'enseignants du secondaire en devenir, en vue de leur donner la possibilité de mieux maîtriser leur activité en situation. Pour ce faire, il faut pouvoir donner des clés de lecture des interactions en situation scolaire. L'auteure met en évidence l'existence d'une pensée à l'œuvre au cœur même de l'activité, véritable processus de conceptualisation de la situation, se différenciant d'une pensée spontanément formulable sous la forme d'une « parole sur ».

Enfin, afin de mieux contribuer au travail pédagogique de diffusion de ce courant, nous proposons un guide permettant de réaliser des autoconfrontations en milieu d'enseignement du français langue étrangère, élaboré par l'équipe DILTEC-IDAP³, à l'université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3.

Il apparaît au fil des textes ici présentés que la pensée enseignante transcende les méthodologies et les modes. Elle se tient au plus près de la relation qui s'établit entre un professeur et des élèves. Elle donne des informations nouvelles sur la manière dont les enseignants, confrontés aux multiples tâches qui sont les leurs, trouvent des solutions, émettent des doutes, avancent dans la constitution de leur répertoire didactique. Le numéro est traversé par des questionnements comme : quand on dit « pensée enseignante » à quoi se réfère-t-on ? Quels sont les savoirs d'action des enseignants ? Y a-t-il des « théories personnelles » qui préexistent à l'action ou qui émergent ? Est-ce que ce sont des théories, des expériences ou les buts poursuivis qui font agir les professeurs ? Quelles sont les méthodes que l'on peut utiliser pour avoir accès au monde intérieur des enseignants ? Comment analyser ces verbalisations ? Comment recevoir cette parole ? Peut-on échapper à la reconstruction de l'action par l'acteur ?


Les différentes problématiques abordent plus ou moins frontalement la question de l'identité professorale. D'un côté, incontestablement, l'auteur de l'action d'enseignement est un acteur identifiable, c'est un professeur qui met en place son cours avec des ressources liées à son expérience personnelle et sa biographie. Le sujet de l'action est une personne qui dit « je » et qui est celle qui prend les décisions s'imposant à chaque moment du cours. Mais cette personne appartient à la communauté des enseignants, à savoir une *communauté professionnelle* qui possède ses gestes et ses rituels. La pensée s'inscrit entre le singulier et le collectif. Ce sont ces enjeux et ce courant de pensée que ce volume va s'efforcer de présenter aux lecteurs de la revue.

Nous voulons, par ce numéro, contribuer à donner un élan à un courant de pensée qui suscite aujourd'hui réflexions et questionnements dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles. Nous voulons opérer des regroupements de travaux qui se déploient dans des

3. Cf. <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp> (site consulté le 20 novembre 2013).

horizons, des univers différents. Cette réflexion pourrait apporter à la didactique des langues, à ses formateurs et ses chercheurs, un souffle nouveau. Si dans la littérature en langue anglaise et allemande ainsi que dans les sciences de l'éducation, l'enseignant a fait l'objet de nombreuses investigations sous forme d'entretiens et d'observations⁴, en didactique des langues, cette manière d'appréhender l'enseignement – en donnant la parole aux enseignants – est minoritaire. Or permettre aux enseignants de verbaliser leur action c'est assumer la conviction qu'un savoir est déposé dans l'esprit des professeurs et que la communauté des formateurs et des didacticiens dispose de précieuses ressources encore inexploitées et susceptibles d'ouvrir des portes sur des univers inconnus.

4. Par exemple, les ouvrages de Simon Borg (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. Amy Tsui (2003) *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*, et Devon Woods (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Voir aussi à propos des théories subjectives, Daniela Caspari (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen, Narr 2003.



L' *autoconfrontation
et les verbalisations
comme expériences
de pensée*

DEVON WOODS
HÉLÈNE KNOERR
CATHERINE MULLER
VERA DELORME
DANIEL FAÏTA
ROLAND BOYER
ANA MARIA F. BARCELOS
FRANCINE CICUREL

R *epenser la pensée enseignante*

DEVON WOODS
CARLETON UNIVERSITY

HÉLÈNE KNOERR
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Le paradigme de la « pensée enseignante » privilégie l'étude des pratiques effectives des enseignants, abandonnant ainsi l'approche descendante des prescriptions qui disent ce que les enseignants devraient faire ou auraient dû faire. Ce paradigme fait un certain nombre de présupposés sur les processus de l'enseignement des langues en salle de classe. Le premier est que la mise en œuvre d'un programme, d'une méthode ou d'une série de prescriptions pédagogiques ne se déroulera pas nécessairement en pratique de la façon dont elle a été envisagée par ses auteurs. Cet écart bien documenté entre ce qui est prévu et ce qui se passe effectivement est désigné sous le nom de fossé théorie-pratique (Korthagen, 2001). On fait souvent porter aux enseignants la responsabilité de ce fossé – ils ne font pas correctement ce qu'ils sont censés faire – et comme le fait remarquer Korthagen (2001), cette opinion est encore largement répandue. Mais l'expertise des enseignants leur a gagné le respect des chercheurs, non seulement pour la prise de décision mais aussi pour l'interprétation des programmes et directives pédagogiques, vue plutôt comme une partie essentielle de la manière dont les humains – y compris les enseignants – pensent, traitent l'information, et relient leurs intentions à leurs actions. Le mouvement de la pensée enseignante se veut une tentative d'examiner de plus près ce lien indirect entre théorie et pratique, entre pensée et action. Une autre présupposition sous-tend ce paradigme, à savoir qu'il est important – et possible – d'étudier les processus mentaux sous-jacents à l'enseignement. Mais ce champ de recherche est complexe et mal défini. En plus de « pensée enseignante », de très nombreux autres termes tentent de décrire l'objet et de définir son opérationnalisation.

Le but de cet article est de revenir sur le champ conceptuel sous-jacent à ces termes. Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse de l'évolution du cadre conceptuel au cours des trente dernières années, avec un accent particulier sur le modèle développé par Woods

(1996), en analysant la terminologie recensée dans les écrits tant anglophones que francophones. Cet exercice nous amènera à proposer une version actualisée du modèle de Woods. Nous démontrerons l'applicabilité du nouveau modèle comme grille d'analyse de la pensée enseignante à partir d'un corpus d'énoncés d'enseignantes qui se servent d'un nouvel outil technologique pédagogique, Vidéo-Tech.

Considérations théoriques et terminologiques

SURVOL THÉORIQUE

Issu de la recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis, le paradigme *teacher thinking* s'est ensuite exporté dans d'autres disciplines et d'autres langues. Dans les années 1960 et 1970, où l'accent était mis sur les méthodes d'enseignement, c'est le comportement de l'enseignant et ses actions en salle de classe qui constituaient le centre des préoccupations (Chaudron, 1988) : ce que l'enseignant fait. Les visées étaient essentiellement soit théoriques – valider telle ou telle théorie ou méthode – soit prescriptives – faire appliquer des comportements pédagogiques reflétant une certaine philosophie ou une méthode d'enseignement.

Par la suite, et en partie avec la prise de conscience de l'inévitable décalage entre une méthode d'enseignement conçue en théorie et les événements pratiques en classe, l'observation de l'agir enseignant s'est faite plus descriptive : les chercheurs, prenant acte de l'expertise des enseignants, tentaient désormais de comprendre la source de leurs comportements et actions (Freeman, 1989). Le but était d'aller au-delà de l'action, de voir la salle de classe à travers les yeux de l'enseignant, et de comprendre les processus de pensée qui l'amenaient à poser ses actions (par exemple, Shavelson et Stern, 1981). S'est alors opéré un changement d'orientation dans la recherche, de ce que l'enseignant fait vers ce que l'enseignant pense et cette nouvelle orientation s'est étendue à l'enseignement des langues, tant en anglais (Woods, 1991) qu'en français (Tochon, 1993).

Mais il était évident que le processus de pensée était inextricablement lié aux savoirs, connaissances et savoir-faire sous-jacents. Shulman (1986) parle non seulement des processus de pensée mais aussi de certaines catégories de *knowledge* – de contenu, de méthodes d'enseignement, des techniques de gestion de classe, des contextes scolaires, entre autres. Dans le domaine de l'enseignement des langues, les chercheurs et les formateurs se sont alors intéressés à ce qu'un enseignant a besoin de savoir pour être efficace (Freeman et Johnson, 1998). L'objet de recherche s'est étendu, de ce que l'enseignant pense

à ce que l'enseignant sait. Parallèlement, en français, un mouvement semblable s'est mis en place (Tochon, 2000).

CONSIDÉRATIONS TERMINOLOGIQUES

Cet effort pour comprendre les processus de pensée et de prise de décision de l'enseignant de langue, saisir les raisons de son agir, et déterminer ce qu'il a besoin de savoir s'est exprimé au travers d'une multitude de termes français et anglais visant à délimiter et décrire le nouveau domaine de recherche. Mais comme le notent Borg (2006) et Tochon (2000), qui en ont fait des recensions exhaustives, la pléthore de termes complique le partage des recherches puisqu'elle empêche de définir précisément l'objet de recherche.

La multiplicité de termes tant en français qu'en anglais s'explique, premièrement, par la prise de conscience du fossé considérable entre ce que l'enseignant sait et ce qu'il fait. Le fait de savoir en théorie comment gérer une classe, de connaître les processus d'acquisition, une méthode d'enseignement, ou la grammaire d'une langue ne préjuge en rien de la capacité à utiliser ces connaissances en situation réelle de classe. D'un autre côté, avec l'expérience, les enseignants acquièrent une connaissance implicite de la manière de gérer une classe d'élèves, un savoir-faire qu'ils sont à même de mettre en pratique rapidement, presque inconsciemment. En anglais, cette connaissance (ou ce savoir-faire) est décrite par une variété de termes : *practical knowledge* (Elbaz, 1981), *knowing-in-action* (Schön, 1983), *craft knowledge* (Leinhardt, 1990), *procedural knowledge* (Johnson, 1996), *working knowledge* (Tardif et Lessard, 1999). D'autres termes encore sont utilisés de manière non spécialisée pour dénoter une signification semblable : *ability*, *skill*, *competence*, *proficiency*. En français, on retrouve cette notion de savoirs qui guident l'agir dans des termes comme « savoir d'action » (Tochon, 2000), « connaissances pragmatiques » et « connaissance ouvragée » (Vause, 2009).

La multiplicité de termes s'explique aussi par la reconnaissance de la différence entre la théorie présentée dans la formation et la manière dont elle est comprise par l'individu. De nombreuses recherches, détaillées ci-dessous, ont montré qu'une théorie abstraite est personnalisée et contextualisée par un processus d'interprétation qui est fonction des expériences personnelles propres à chaque enseignant. Dans les publications en anglais cette personnalisation s'exprime dans des termes tels que *teachers' theories and beliefs* (Clark et Peterson, 1986), *personalized pedagogy* (Kagan, 1992), *personal theories* (Sendan et Roberts, 1988), ou *conceptions of practice* (Freeman, 1993). Là encore, on trouve d'autres termes non spécialisés avec une signification semblable : *conceptions*, *perceptions*, *views*, *perspectives*. Le terme le plus répandu en anglais est *beliefs* (en français, c'est le terme « croyances » qui domine), qui renvoie à une forme d'interprétation

personnelle comprenant non seulement les croyances mais aussi, selon Pajares (1992), le côté affectif des opinions, vues, perceptions, conceptions, préjugés, convictions, attitudes et valeurs.

Parmi ces auteurs, nombreux sont ceux qui ont recherché un terme englobant pour circonscrire le difficile objet de leur recherche. Clandinin et Connelly (1996) ont créé l'expression *personal practical knowledge* pour décrire ce qu'ils ont appelé le *professional knowledge landscape of teachers*. Fons et Pluvinet (2009) font appel aux « représentations, croyances et savoirs » (RCS). Dans les publications en anglais sur l'enseignement des langues, c'est l'expression *language teacher cognition* – ce que les enseignants pensent, savent et croient – qui a fini par s'imposer (Woods, 1996 ; Borg, 2003). En français, en plus de « pensée enseignante », on parle du « répertoire cognitif des professeurs » (Guichard, 2005), de « cognition des enseignants » (Aguilar, 2011) et de « conation » (Morandi, 2005), ce qui inclut un côté affectif plus explicite.

Cependant, même si l'état actuel de la recherche a nettement avancé dans l'explicitation de l'ensemble complexe que constitue la vie mentale des enseignants, plusieurs aspects demeurent mal compris et inexplorés. Borg (2006) remarque que le fonctionnement systémique des cognitions des enseignants de langue et le lien entre les cognitions et les pratiques restent un mystère. Dans ce qui suit, nous reviendrons à ces questions dans le cadre de l'évolution du modèle de Woods (1996, 2011).

Évolution d'un modèle théorique

LE MODÈLE ORIGINEL

L'étude de Woods (1996, *idem*) sur la pensée enseignante de huit professeurs d'anglais langue seconde à l'université a généré un modèle qui se penchait sur les relations entre les trois aspects clés décrits ci-dessus – l'agir, la pensée et les savoirs.

Le premier aspect concerne l'agir enseignant mais ne se limite pas aux actions de l'enseignant – il inclut tous les événements qui résultent de ces actions. Selon Woods, ces conséquences actionnelles créent une « structure événementielle » (*event structure*) hiérarchique complexe constitutive du cours et du programme d'enseignement tels qu'ils sont perçus et vécus, incluant les leçons qui les composent, les activités qui s'y rattachent, et les interactions qui s'y produisent. Mais ces structures événementielles ne sont pas vraiment « réelles » – elles sont perçues et interprétées différemment par l'enseignant, par chacun des apprenants, et par tout observateur, superviseur, ou participant éventuel.

Le second aspect, la pensée, renvoie aux processus de prise de décision sous-jacents à cet agir, qui se déroulent selon un cycle en trois étapes : (i) les processus cognitifs en jeu dans la planification, qui mènent aux (ii) processus cognitifs qui président à la mise en œuvre de cette planification (application des décisions et actions), et qui culminent avec (iii) les processus cognitifs impliqués dans l'interprétation et l'évaluation des événements résultant de la mise en œuvre des actions (qui fourniront des informations pour les futurs cycles de prise de décision).

Puisque les trois phases se chevauchent et que les cycles sont récurrents, certains comprenant des cycles de décisions plus immédiates (par exemple, portant sur l'activité en cours) imbriquées dans des cycles de décisions plus globales (reliés à la leçon, au module, au cours dans son ensemble), cet aspect est mieux décrit comme un système de cycles de décisions. Ce système de cycles englobe non seulement l'agir, mais aussi la pensée (*thinking*), qui est une sorte d'action même si elle est invisible à l'œil nu (elle est visible par les techniques d'imagerie du cerveau).

Le troisième aspect, les savoirs, concerne la structure cognitive et la composition des représentations des connaissances antérieures, que Woods (1996) envisage dans un cadre dynamique de savoirs/ connaissances, présupposés et croyances (*knowledge, assumptions, beliefs, ou BAK*). Ce cadre est constamment remodelé par l'expérience des événements successifs. Les savoirs/connaissances sont davantage démontrables, font plus autorité, et sont plus généralement acceptés comme « vérités », alors que les croyances sont moins démontrables, font moins autorité, sont plus individuelles et plus marquées sur le plan émotionnel. Les présupposés sont quelque part entre ces deux pôles : adoptés de manière temporaire dans le but de rendre une action possible, ils sont donc une sorte de connaissance ouvragée. Bien que les trois termes ne soient pas identiques, en pratique ils fonctionnent comme une seule et même entité qui sous-tend les processus de prise de décision et les actions de l'enseignant. Pour Woods, le BAK influence les pensées, les décisions et les actions des enseignants tant inconsciemment que consciemment.

LIMITES DU MODÈLE

Ce modèle de 1996 reprend donc les distinctions faites dans le domaine entre *knowledge, thinking* et *action*, et développe davantage les relations entre ces trois éléments pour mettre en évidence la part de pensée présente dans l'agir, la part importante de l'expérience dans la pensée autant que dans les savoirs/ connaissances/ croyances, et les rôles du conscient et de l'inconscient.

Cependant, l'une des principales limites de ce modèle et d'autres toujours en vigueur aujourd'hui est qu'ils masquent les processus en jeu dans l'acquisition de « connaissances » ainsi que les différentes formes

de « connaissances » (*knowledge*) qui naissent de l'étude théorique (par la lecture ou l'écoute) de l'enseignement et de la pratique enseignante par opposition à celles issues de l'expérience pratique elle-même. Ainsi, Woods et Çakir (2011), dans une étude portant sur les interprétations par des enseignants des concepts théoriques présentés au cours de leur formation à l'enseignement, ont montré que des concepts tels que « l'approche communicative » sont interprétés de manière superficielle, hors contexte, mais se retrouvent réinterprétés tout à fait différemment plus tard en situation de pratique pédagogique réelle. De plus, la distinction inhérente aux termes « connaissances » et « croyances » (*knowledge* et *beliefs*) est loin d'être claire lorsqu'il s'agit de ce qui se passe effectivement dans la tête des enseignants.

POUR UNE RÉVISION DU MODÈLE

Dans la discussion qui suit, nous argumenterons en faveur d'une révision des éléments du modèle qui constituent la pensée enseignante (*teacher cognition*) et des relations qu'ils entretiennent entre eux, pour reprendre les suggestions de Borg (2006).

Les deux premières composantes du modèle originel de 1996 décrit plus haut demeurent. Il s'agit d'abord de la « structure événementielle » (*event structure*) créée par l'agir pédagogique de l'enseignant, c'est-à-dire les événements observables dans la salle de classe. Ensuite viennent les cycles dynamiques de planification-mise en œuvre-évaluation qui sous-tendent et génèrent cette structure événementielle. L'ajout notable que l'on peut apporter à la description originelle de ces cycles est leur relation à ce qu'on appelle l'« expérience ». C'est par le passage à travers ces cycles que se créent les expériences de l'enseignant, et c'est la somme de ces expériences qui sont par la suite interprétées et retenues par l'enseignant qui crée son vécu expérientiel, son expérience. Dans le nouveau modèle ces cycles portent le nom de « cycles expérientiels ».

Mais comme nous l'avons souligné, c'est le champ conceptuel de la « connaissance » (*knowledge*) qui reste mal défini et mal décrit, tant par le concept de BAK du modèle originel de Woods (1996, *ibidem*) que par les différents types de connaissances/ savoirs postulés par les auteurs dont les recherches ont été résumées plus haut. Cependant, un examen de ces termes, tant en anglais qu'en français, montre qu'ils sont distribués selon deux axes sémantiques.

On peut nommer le premier l'axe « objectif-subjectif » et le deuxième l'axe « théorie-pratique ». En anglais, le terme *knowledge*, qui est central dans ces discussions, est pertinent aux deux axes ; or le trait qui différencie *knowledge* de *beliefs* (décrit ci-dessus) est différent du trait qui distingue *knowledge* de *practical knowledge*, ce qui crée une ambiguïté. En français cependant, le champ conceptuel est découpé différemment, *knowledge* se traduisant soit par « savoirs » soit par

« connaissances ». Il importe donc de démêler ces deux dimensions si l'on veut clarifier un certain nombre de problèmes dans le domaine de la cognition enseignante.

L'AXE « OBJECTIF-SUBJECTIF »

L'axe « objectif-subjectif » sous-tend la distinction inhérente à la série de termes anglais relatifs à *knowledge* et *beliefs*. Le terme *knowledge*, dans le cadre de cet axe, décrit une entité facilement démontrable ou issue d'une validation empirique par des experts, ce qui lui confère une autorité et une connotation d'objectivité ou de vérité. Le terme *beliefs* (ou *knowledge* spécifié par *personal*) décrit une entité construite personnellement, ni démontrable ni vérifiable, qui est donc subjective. En français, le terme *knowledge* est souvent traduit par « savoirs », mais le terme « connaissances théoriques » a été également utilisé. Le terme *beliefs* est souvent traduit en français par « croyances » ou « croyances personnelles ».

Mais plusieurs des présuppositions sous-jacentes à cette distinction ne sont pas appuyées par des preuves. On sait par exemple que la science fait et défait les vérités : ce qui est considéré objectivement vrai change au fil des découvertes scientifiques et technologiques (Hudson, 1972). De plus, ces « vérités », qui sont explicitées par le langage, ne peuvent renvoyer qu'aux idées et représentations que les individus s'en font. Pour qu'un individu « comprenne » les concepts et processus décrits par les arguments, il faut qu'il les intègre dans ses propres structures cognitives de « savoirs et croyances ». Dans les deux cas, en effet, il s'agit de personnaliser, de faire correspondre des expériences individuelles et des informations textuelles. Ainsi, tout « savoir » est inévitablement interprété différemment par différentes personnes selon leurs connaissances et contextes personnels.

Le terme *knowledge* confond donc l'information textuelle accessible à tous avec le processus de construction et de compréhension de cette information, qui est éminemment individuel. Il suggère que les « savoirs » ou « connaissances théoriques » sont susceptibles d'être « connaissables » par d'autres, donc transmis intacts – la scolarisation étant vue comme la transmission de cette connaissance des livres/enseignants vers les étudiants. Mais de nombreuses recherches ont montré que ce modèle de l'éducation en tant que « transmission » ou « conduit » ne rend pas compte des processus interprétatifs impliqués dans tout apprentissage.

On voit que les termes utilisés actuellement masquent le fait que les processus cognitifs d'interprétation en jeu dans la création de « connaissances/savoirs » (*knowledge*) ne sont pas intrinsèquement différents de ceux impliqués dans la création de « croyances » (*beliefs*), et les structures cognitives qui découlent de ces processus ne sont pas davantage différentes. La différence vient des processus sociaux de

validation et de discours d'autorité (Bakhtin, 1981, Bourdieu, 1982) plutôt que des processus cognitifs d'interprétation.

Dans la nouvelle version du modèle, nous voulons éviter l'ambiguïté du terme *knowledge* et l'implication qu'il y a une distinction entre ce qu'une personne « sait » et ce qu'elle « croit ». La distinction que nous voulons plutôt faire est entre, d'une part, les « textes théoriques », disponibles à tous sous forme textuelle, et, d'autre part, les interprétations qui sont construites individuellement par un individu. Dans cette distinction, la « théorie » n'existe pas comme telle dans la tête de quelqu'un. Les textes théoriques renvoient aux arguments qui font autorité, exprimés dans les manuels ou les revues scientifiques, souvent basés sur des études empiriques. C'est l'appropriation des textes théoriques par l'individu qui les transforme en interprétations individuelles. Pour rendre compte de cette distinction sur l'axe objectif-subjectif, nous proposons les nouveaux termes « textes théoriques » et « interprétations individuelles ».

Ces interprétations construites individuellement comportent deux aspects qu'il importe de distinguer. L'un est le processus d'interprétation continu qui se produit au cours des « cycles expérientiels ». L'enseignant vit, puis interprète et évalue, les événements qui se produisent, et il utilise ces interprétations et ces évaluations pour prendre des décisions à l'avenir. L'autre est le « cadre interprétatif » plus stable qui fournit le contexte personnel aux nouvelles interprétations. Ce cadre interprétatif résulte de l'accumulation et de la généralisation des expériences passées, qui créent une structure cognitive sur la base de laquelle les interprétations ponctuelles se font. Nous distinguerons ces deux aspects par les termes « processus interprétatifs » et « cadre interprétatif ».

L'AXE « THÉORIE-PRATIQUE »

Le deuxième axe, « théorie-pratique », sous-tend la distinction inhérente à la série de termes anglais relatifs d'une part à *knowledge* utilisé seul ou avec le spécifieur *theoretical*, et d'autre part à *knowledge* utilisé avec le spécifieur *practical*. Le terme *knowledge*, dans le cadre de cet axe, renvoie à une entité rhétorique abstraite impliquant une argumentation déclarative explicite sous la forme de propositions abstraites décrivant la nature ou le fonctionnement des choses. Par contre, *practical knowledge* décrit une entité implicite, intériorisée et mise en pratique automatiquement ou avec peu d'attention et de contrôle conscients. Elle est implicite et souvent difficile à verbaliser. *Practical knowledge* se développe essentiellement à travers l'expérience (d'où ses autres noms, *experiential knowledge* ou, en français, « savoirs d'expérience » selon Guichard, 2005), et par la routinisation implicite à travers la répétition dans des divers contextes de pratique). Selon certains modèles cognitifs, des instructions explicites et déclaratives

peuvent aussi, avec la pratique, devenir des processus automatisés (Anderson, 1983). En français, *knowledge* est souvent traduit par « savoirs » ou « connaissances théoriques », tandis que *practical knowledge* est souvent traduit par « connaissances pratiques », « savoir-faire » ou « savoirs d'action » (Tochon, 2000).

Cependant la distinction entre *personal knowledge* (connaissances personnelles, théoriques et explicites) et *practical knowledge* (connaissances également personnelles mais pratiques et implicites) n'a pas été développée dans les écrits. Par exemple, Connelly et Clandinin en font un seul terme, *personal practical knowledge*. Des chercheurs tels que Tartwijk et al. (2009) posent que les connaissances pratiques (*practical knowledge*) peuvent être stratégiques et par conséquent explicites et conscientes, tandis que d'autres tels que Kagan (1992) posent que les croyances (*beliefs* ou *personal knowledge*) peuvent elles aussi être implicites et inconscientes.

Or cette distinction est cruciale dans la mesure où de nombreux auteurs parmi ceux cités plus haut discutent abondamment de l'importance de la routinisation dans la pratique enseignante. Comme l'enseignement est une entreprise cognitive et intellectuelle hautement complexe, il importe que le plus grand nombre de décisions possible se prenne automatiquement, avec peu de pensée consciente. De plus, le rôle de l'expérience dans le développement des compétences des enseignants est reconnu (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001) : nombreux sont les aspects dans l'expertise d'un enseignant que celui-ci n'a pas conscience d'apprendre ou d'avoir appris.

En outre, les recherches en sciences cognitives ont toujours considéré ces deux processus comme significativement différents. Le modèle de traitement cognitif et d'apprentissage d'Anderson (1983) distingue entre connaissances déclaratives et procédurales (*declarative and procedural knowledge*). Les dernières avancées en neuropsychologie donnent davantage de poids à cette distinction entre les processus cognitifs qui agissent plus ou moins automatiquement au-dessous du niveau de conscience et les processus cognitifs plus délibérés, conscients et laborieux (les systèmes 1 et 2 chez Kahneman, 2011).

Dans la nouvelle version du modèle, nous voulons éviter l'ambiguïté des termes *personal and practical knowledge* pour ce qui est du caractère implicite ou explicite. La distinction que nous voudrions plutôt faire dans la nouvelle version du modèle de la pensée enseignante est entre, d'une part, les interprétations (des textes d'autorités, et des actions et des événements qui en résultent) d'un individu, qui sont explicites et facilement verbalisables, et d'autre part, les « schémas acquis et routinisés » intériorisés d'un individu, qui sont relativement inconscients et implicites. Ces schémas automatiques incluent non seulement les modes d'agir, mais aussi les modes de pensée et même la familiarité implicite avec les « règles du jeu » d'une situation. Pour rendre compte de cette distinction, nous proposons les termes

« interprétations explicites » et « schémas implicites » d'un individu. Bien que les interprétations explicites et les schémas implicites réfèrent à deux modes distincts, ils sont en interaction constante. Il est possible de prendre conscience de certaines de nos actions routinisées, voire même de les modifier. Dans certains modèles cognitifs (Anderson, 1983) et dans certains types de formation éducative, on considère qu'il est possible, par la pratique délibérée, de développer des comportements automatiques routinisés. Cependant, c'est l'expérience contextuelle répétée qui favorise l'intégration, la routinisation et l'applicabilité de ces schémas à d'autres contextes.

En résumé, la nouvelle version du modèle se démarque des conceptions précédentes en ce que :

- Le « savoir » (*knowledge*) n'existe pas comme réalité objective dans la tête de quelqu'un. La « théorie » n'existe qu'en tant que texte ; afin d'être intégrés par l'individu, les textes doivent être interprétés ;
- Par conséquent, il n'y a pas de distinction *a priori* entre « savoirs/ connaissances » et « croyances » ; qui sont des interprétations individuelles plus ou moins validées par des textes théoriques ou des études empiriques reconnus ;
- L'importante distinction entre les interprétations explicites dont l'individu est conscient et les schémas acquis et routinisés dont l'individu n'est pas conscient – et l'interaction entre les deux – est incluse dans le modèle ;
- Le système de « cycles expérientiels » est inclus comme composante intégrée du modèle ; il comporte tous les aspects ponctuels de l'enseignement y compris l'agir enseignant, et les processus mentaux de planification et d'interprétation/ évaluation.

En termes de recherche sur la pensée enseignante, la clé de voûte du nouveau modèle est la notion de processus et cadres interprétatifs, qui remplace celle de BAK dans le modèle originel. Si comme l'affirme Woods (1996) nous voulons comprendre l'enseignement à travers le regard de l'enseignant, alors nous devons nous baser sur ce que l'enseignant rapporte consciemment sur sa pratique. Les distinctions permises par les éléments du nouveau modèle donnent un angle sous lequel étudier certains des aspects soulignés par Borg (2006) :

- les interprétations que fait l'enseignant des textes théoriques auxquels il est exposé (sur la recherche, sur les philosophies d'enseignement, sur les cursus, sur les instructions méthodologiques, etc.) ;
- les interprétations qu'il a de lui-même – sa personnalité, ses capacités, ses caractéristiques, sa philosophie d'enseignement et ses propres normes et routines dont il n'est pas nécessairement conscient ;
- les interprétations qu'il fait de sa pratique réelle – son propre agir dans les cycles expérientiels qu'il traverse à chaque instant au cours de son enseignement ;
- les relations entre tous ces éléments : la théorie, la pratique, et les processus et cadres interprétatifs conscients et inconscients.

E *xemple d'application du modèle*

Pour démontrer l'applicabilité du nouveau modèle comme grille d'analyse de la pensée enseignante, nous nous appuyons sur un corpus d'énoncés d'enseignants qui se servent d'un nouvel outil technologique pédagogique, Vidéo-Tech¹. Ce corpus a été recueilli dans le cadre d'une étude longitudinale dont le but était d'explorer leurs interprétations et utilisations de Vidéo-Tech. L'étude visait aussi à explorer leurs processus d'interprétation, et à comprendre le lien entre leurs conclusions envers l'outil et leurs expériences – leur décision de l'utiliser et la manière de l'utiliser. Un but connexe était de voir s'il est possible d'établir certains profils-types des différents enseignants utilisateurs de cette ressource.

Vidéo-Tech (Knoerr et Sarma, 2011) est une plateforme gratuite pour le développement collaboratif de contenu vidéo multimédia en français pour les enseignants et les apprenants de français langue seconde au Canada. Il propose plus de 220 vidéos numériques libres de droits présentant une langue authentique, non scriptée, illustrant diverses variétés de français au Canada. Vidéo-Tech contient également un générateur d'exercices multimédias, un système de gestion de classe, et des outils collaboratifs permettant à la communauté enseignante de discuter, de créer et de partager des exercices et des activités d'apprentissage répondant à des réalités spécifiques. Vidéo-Tech est construit sur le concept de communauté de pratique (Wenger, 1998). Une invitation a été envoyée par courriel aux 70 enseignants de français langue seconde qui ont créé ou modifié des exercices sur Vidéo-Tech au cours de ses trois années d'existence, leur demandant de partager leurs expériences d'utilisateurs de cet outil technologique au cours d'une entrevue. Nous présentons ici les données obtenues auprès de trois des utilisatrices, qui se prêtent particulièrement bien à une illustration de l'applicabilité du nouveau modèle. L'approche du récit de vie a été retenue, dans le but de voir quels éléments les enseignantes privilégiaient et comment elles analysaient elles-mêmes leurs expériences, leur agir et leurs pensées : « la méthode du récit de vie, parce qu'elle permet que soit mis en rapport le passé qui a construit l'individu avec ses représentations actuelles, peut avoir pour conséquence la définition par l'adulte d'un projet de formation qui réponde aux nécessités qui sont propres à sa vie. » (de Villers, 1996, 4). Comme nous l'avons souligné plus haut, les processus d'interprétation et les divers cadres interprétatifs fournis par les enseignants eux-mêmes dans la compréhension de leurs expériences et l'explicitation de leurs opinions et de leurs intentions constituent un aspect central de la recherche qualitative dans le domaine de la pensée enseignante. Les entrevues (via Skype dans deux cas et en face à face dans le troisième),

1. Cf. <https://www.video-tech.ca/index.php> (site consulté le 25 novembre 2013).

d'environ une heure chacune, ont été enregistrées puis transcrites avant d'être analysées pour repérer les thématiques récurrentes.

L'analyse des enregistrements a mis en évidence plusieurs thèmes communs, mais articulés différemment par chacune des trois enseignantes, ce qui montre que leurs interprétations et leurs intérêts sont affectés par le cadre interprétatif dans lequel elles inscrivent leurs expériences antérieures.

Le thème commun qui se dégage d'emblée de manière très explicite dans les interprétations formulées par les trois enseignantes concerne le contenu pédagogique – le fait que Vidéo-Tech donne accès à la langue parlée authentique. Mais ce thème se manifeste différemment chez les trois enseignantes lorsqu'elles discutent de leurs pratiques. Pour K., Américaine ayant étudié en France et ayant pris des cours de français, d'allemand, d'espagnol, d'hébreu et d'arabe, l'accent est mis sur la dimension linguistique – le vocabulaire : il est important que le contenu ne soit pas fabriqué, artificiel, et montre « les vrais francophones qui parlent de leur vie [...] le vocabulaire authentique, pas celui des manuels, choisi par les focus groupes pour plaire en Californie et au Texas », « le vrai français, pas celui des manuels ». J. et N. insistent plutôt sur l'aspect pragmatique, appréciant la nature authentique de la langue spontanée en temps réel : N, plurilingue et s'étant formée sur le tas à la pédagogie des langues, apprécie que les clips montrent le français « avec ses hésitations et ses fautes » et J., issue d'une famille bilingue et récemment diplômée en éducation, rappelle que les vidéos montrent « un discours spontané, pas de scripts, [...] avec ses hésitations et ses petites erreurs ».

Ces trois enseignantes insistent également sur l'importance des variantes régionales par opposition au français standard, mais définissent différemment ces variantes : K. veut « aborder le vrai français d'où qu'il vienne », alors que N. et J., Canadiennes, privilégient la variante canadienne, tant les dialectes que les accents : « comment les gens parlent ici et pas en France ou au Québec, les dialectes de notre coin » (N.). J. ajoute que « [les étudiants peuvent] s'habituer aux contractions, comme "sur le" qui devient "sul", et aux diphtongues », typiques du français canadien. Cet aspect authentique est la raison principale pour laquelle elles utilisent Vidéo-Tech, éclipsant presque la dimension technologique (seule N. mentionne le générateur d'exercices multimédias et le système de gestion de classe). Même si pour toutes les trois la langue parlée authentique est essentielle, N. utilise Vidéo-Tech à l'exclusion de tout autre matériel et manuel, alors que K. s'en sert comme matériel d'appoint pour le manuel de classe et que J. le propose en activité facultative. On voit à partir de leurs énoncés une interaction entre leurs interprétations de la matière de leur enseignement, leurs expériences vécues, leurs convictions, leurs capacités et leurs zones de confort en termes de pratique.

Le thème de la centration sur l'apprenant est également très important pour les trois enseignantes – avec ce qu'il nécessite de contenus sur mesure, que leur permet Vidéo-Tech. Mais elles ne l'interprètent pas de la même manière, principalement en raison de leur lecture des différents contextes institutionnels. Pour J., il s'agit de répondre à un besoin généralisé de ses propres étudiants, immigrants qui tentent de s'intégrer au marché du travail : « apprendre à communiquer avec des Canadiens de tous les jours, pour travailler au gouvernement avec des gens de l'Ontario ou du Québec ». Pour N., la centration est plus affective et se fait par le suivi et la rétroaction personnalisée permis par Vidéo-Tech : « les étudiants apprécient ce suivi [...], ils se sentent valorisés ». Pour K., il s'agit davantage de composer avec l'hétérogénéité des compétences, d'accommoder « la réalité des étudiants – le niveau varie – et de leurs compétences ».

Deux des enseignantes mettent l'accent sur le fait que l'outil à l'étude permet de faire le lien entre forme orale et forme écrite, ce qui suggère une conception commune intégrative de la langue, vue ni comme un phénomène essentiellement oral ou un outil de communication, ni comme un phénomène grammatical, mais comme un ensemble complexe dans lequel les éléments sont en interrelation. Ceci étant dit, elles s'intéressent à des aspects différents de cette intégration : N. insiste sur la forme, qui « doit être développée à l'oral comme à l'écrit » et précise qu'elle « utilise Vidéo-Tech pour enseigner la grammaire de l'oral, la prosodie », alors que K. apprécie le fait qu'« on peut donner les transcriptions [...] pour développer l'écoute, c'est fantastique, aussi pour faire correspondre ce qu'ils entendent avec l'écrit [ils peuvent] voir comment l'oral s'écrit et comment l'écrit se prononce ». Une autre caractéristique importante de Vidéo-Tech est celle de la collaboration, du partage, qui trouve son écho dans la communauté de pratique de Vidéo-Tech. Mais encore une fois elles interprètent différemment le concept de « communauté de pratique » : J. dit : « J'aime pouvoir partager mes activités », K. souhaiterait « échanger avec d'autres sur ce qu'ils font avec Vidéo-Tech [par le biais du forum sur le site], me lier avec un professeur qui utilise Vidéo-Tech pour les mêmes clips », et N. voit Vidéo-Tech comme « une communauté de pratique qui pourrait aider les enseignants moins expérimentés ». Les descriptions de leurs pratiques sont en conformité avec cette conception mais, pour une analyse plus poussée, il faudrait les suivre à travers des cycles expérientiels – cette fois non pas dans la salle de classe, mais dans leur vie professionnelle en général.

Les énoncés des trois enseignantes nous éclairent ainsi sur leurs cadres interprétatifs globaux. Ces cadres, qui résultent des cycles expérientiels par lesquels elles sont passées en tant qu'individus et qu'enseignantes, fondent leurs philosophies d'enseignement. Par exemple, J., qui est **titulaire d'une maîtrise** en didactique des langues, utilise la terminologie consacrée par les textes théoriques du domaine : « Ma

philosophie d'enseignement est centrée sur les besoins des apprenants, leurs intérêts », et elle relie cette pratique à ses objectifs pédagogiques : « Je conçois mon cours à ma façon pour répondre aux besoins de mes étudiants. » Par contre, N., qui s'est formée sur le tas à la pédagogie des langues, dit : « Je ne tiens à aucune philosophie ou méthodologie », et ses pratiques pédagogiques renvoient à sa propre identité et à ses expériences et pratiques d'apprenante de langue : « Je ne tiens pas à ce que tout soit toujours fait en français. Je suis anglophone, je parle quatre langues, je traduis souvent moi-même. » Cette interprétation individuelle des textes théoriques est également évidente dans la remarque de N. : « La forme doit être développée à l'oral comme à l'écrit, ce que le communicatif ne fait pas. » Nous voyons ici comment le constat qu'elle fait de « l'approche communicative », un terme spécialisé de la théorie d'enseignement des langues, est intégré dans son cadre interprétatif global : son interprétation de l'approche communicative ne recoupe pas nécessairement celle d'autres enseignants, qui y incluraient peut-être la grammaire, et est influencée par son expérience pratique, par les cycles expérientiels qu'elle a traversés.

Les ressemblances dans les thèmes évoqués ci-dessus et dans les éléments des discours des trois enseignantes nous permettent de formuler certaines hypothèses sur la façon dont elles interprètent cet outil, sur leur manière de penser, d'agir, de planifier, sur leurs styles d'enseignement. La philosophie et les croyances de l'enseignant influencent-elles son utilisation de Vidéo-Tech ? Faut-il présenter certaines caractéristiques pour tirer profit de cet outil ?

Les énoncés des enseignantes sur leur type d'enseignement permettent de brosser le portrait de l'utilisateur-type de Vidéo-Tech en termes d'interprétations de leurs schémas et d'expériences : une personne qui croit que la créativité est importante chez un enseignant, et qui par conséquent vivra un grand nombre de cycles d'actions-expériences en expérimentant ses créations, ce qui viendra enrichir ses savoir-faire ; une personne qui croit en la langue orale authentique sous ses variantes dialectales plurielles, et qui investira le temps et l'énergie nécessaires à la recherche et à la préparation de matériel pédagogique privilégiant ces caractéristiques ; une personne qui pense que l'apprenant et ses besoins doivent constituer le centre de son action, et qui par conséquent sait s'adapter aux conditions d'enseignement et aux publics hétérogènes, accepte d'investir son temps personnel non seulement dans la création de matériel spécifique à ses étudiants mais aussi dans sa propre autoformation, tant pédagogique que technologique. Respectivement, N. parle de « gens exploratoires, qui ont une philosophie d'adaptation aux étudiants et aux contextes », ajoutant qu'« il faut être ouvert à la technologie, ne pas en avoir peur ». J. parle de « professeurs engagés qui vont accepter de passer plus de temps dans la planification, d'aller dans la créativité, d'innover, de se

donner, de parfaire leur pratique enseignante ». K. ajoute qu'« il faut aimer créer, expérimenter ».

Les enseignantes de notre échantillon ont également fait le portrait de l'enseignant qui ne devrait/pourrait pas utiliser Vidéo-Tech comme une personne rigide, centrée sur la transmission d'une norme prescriptive unique (celle dite du français standard). N. décrit ces enseignants comme « ceux qui pensent qu'il y a une forme de langue préférée qu'il faut enseigner et qui correspond à une norme qu'ils ont dans la tête, et que le reste ne s'enseigne pas parce que c'est mauvais » et ajoute que « ceux qui tiennent au français de France n'utiliseront pas Vidéo-Tech ». K. a une expression très imagée : « les professeurs "constipés" n'accepteront qu'une langue la plus soignée possible, pas celle qui est parlée dans la rue [...]. Ces gens n'acceptent que le français de France ». On voit donc des interprétations très différentes dans les deux profils-types.

Conclusions

Sur la base de ce que les enseignantes ont déclaré, il est clair que leurs expériences, leurs cadres interprétatifs, et leur processus d'interprétations sont interreliés. Leurs commentaires renvoient à leurs interprétations des « cycles d'expérience » qu'elles ont vécues, comme les réactions des étudiants à ce qu'elles ont fait en classe, ou sont des interprétations généralisées sur ce qu'elles font (leurs pratiques) et ce qu'elles peuvent faire. Mais ni l'observation, ni une entrevue ne donnent un accès direct au cadre interprétatif d'un individu. L'observateur ou chercheur ne retirera des actions et des mots de l'enseignant que quelques indices superficiels, et devra lui-même ajouter les pièces manquantes au puzzle en faisant ses propres interprétations.

Les échanges constitutifs de l'événement ont clairement influencé certains aspects de nos cadres interprétatifs, tant ceux des chercheurs que ceux des enseignantes. Les premiers, qui s'intéressaient à l'utilisation de l'outil technologique, ont approfondi leur compréhension de la manière dont il peut être utilisé et peuvent l'ajuster en conséquence. Les secondes ont indiqué à plusieurs moments que l'entrevue a eu un effet sur leur propre conception de leur enseignement. Par exemple, K. dit : « C'est bon d'avoir des moments comme ça où on réfléchit à ce qu'on fait, où on se précise : est-ce qu'on arrive à faire ce qu'on essaie de faire en théorie ? » Il serait intéressant de voir dans le cadre d'une autre étude dans quelle mesure ce genre de pensée joue un rôle dans les cycles futurs de leur enseignement.

Bibliographie

- AGUILAR RIO J. (2011), « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation », dans V. Bigot et L. Cadet (eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions, p. 61-73.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00761010>. Consulté le 30 août 2013.
- ANDERSON J.-R. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge US, Harvard University Press.
- BAKHTIN M.-M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Michael Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.
- BORG S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching* 36, p. 81- 109.
- BORG S. (2006), *Teacher cognition and language education*, London, Continuum.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- CHAUDRON C. (1988), *Second language classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CICUREL F. (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » *Le français dans le monde : Recherches et applications* « Les interactions en classe », p. 145-164.
- CLANDININ J. et CONNELLY M. (1996), « Teachers professional knowledge landscapes: teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools », *Educational Researcher* 25, p. 24-30.
- CLARK C. et PETERSON P. (1986), « Teachers' thought processes », dans Wittrock M. (ed.) *Handbook of research on teaching, Third edition*, New York, MacMillan., p. 255-296.
- ELBAZ F. (1981), « The teacher's "practical knowledge": report of a case study », *Curriculum Inquiry* 11, p. 43-71.
- FONS M. et PLUVINET D. (2009), « Les enseignants de langues face aux situations plurilingues en Catalogne : représentations et contextes potentiellement formatifs », Actes du Colloque CDIUFM « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants » tome 2, p. 61-72.
http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/61-72_FONS_PLUVINET_tome2.pdf, site consulté le 1 septembre 2013.
- FREEMAN D. (1989), « Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for language teacher education », *TESOL Quarterly* 23, p. 27-45.
- FREEMAN D. (1993), « Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching », *Teaching and teacher education* 9, p. 485-497.
- FREEMAN D. et JOHNSON K. (1998), « Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education », *TESOL Quarterly* 32, p. 397-419.
- GUICHARD D. (2005), « Le répertoire cognitif des professeurs d'école. *Recherches et éducations* 10. Disponible sur : <http://rechercheseducations.revues.org/369>, site consulté le 1 septembre 2013.
- HUDSON L. (1972), *The cult of the fact*, London, Cape.
- JOHNSON K. (1996), *Language teaching and skill learning*, Oxford, Blackwell.
- KAGAN D. (1992), « Implications of research on teacher belief », *Educational Psychologist* 27, p. 65-90.
- KAHNEMAN D. (2011), *Thinking, fast and slow*, New York, Farrer, Straus et Giroux.
- KNOERR H. et SARMA N. (2011), « Building a community of practice for language educators: the Video-Tech project », Congrès de l'AILA, Beijing.

- KORTHAGEN F.A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- LEINHARDT G. (1990), « Capturing craft knowledge in teaching », *Educational Researcher*, 19, p. 18-25.
- MORANDI F. (2005), « Cognition, conation, théories de l'esprit et "connaissance" professionnelle des enseignants », *Recherches et éducations* 10. Disponible à <http://rechercheseducations.revues.org/359>, site consulté le 1^{er} septembre 2013.
- PAJARES F. (1992), « Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construct ». *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (2001), *Former les enseignants professionnels* 3^e édition, Bruxelles, DeBoeck Université.
- SENDAN F. et ROBERTS J. (1988), « Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories », *Teachers and teaching: theory and practice* 4, p. 229-244.
- SCHÖN D. (1983), *The reflective practitioner. How professional think in action*, U.S.A., Basic Books Inc.
- SHAVELSON R. et STERN P. (1981), « Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior », *Review of Educational Research* 51, p. 455-498.
- SHULMAN L. (1986), « Those who understand : knowledge growth in teaching », *Educational Researcher* 15, p. 4-14.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- TARTWIJK J., DEN BROK P., VELDMAN L. et WUBBELS T. (2009), « Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms », *Teaching and Teacher Education* 25, p. 453-460.
- TOCHON F. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- TOCHON F. (2000), « Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie* 133, p. 129-157.
- VAUSE A. (2009), « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse », *Les cahiers de recherche en éducation et formation* 66, p. 4-28.
- VILLERS G. de (1996). « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes. De la recherche et de l'intervention », dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (éds.), *Pratiques des histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 107-134.
- WENGER E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- WOODS D. (1991), « Teachers' interpretations of second language teaching curricula », *RELC Journal* 22, p. 1-19.
- WOODS D. (1996), *Teacher cognition in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS D. et ÇAKIR H. (2011), « Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching », *System* 39, p. 381-390.

Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants

CATHERINE MULLER

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE ALPES LIDILEM

VERA DELORME

UNIVERSITÉ DU MAINE DILTEC-IDAP

Il n'est guère possible d'imaginer une action dans laquelle un individu s'expose à un public – et l'action d'enseignement en est une – qui ne donne lieu à une autoévaluation par l'acteur. C'est ainsi que l'enseignant est amené à juger son agir de façon non formalisée pendant ou après le cours. Ce phénomène d'autoévaluation de l'agir apparaît de façon beaucoup plus explicite dans les situations où un retour sur l'action s'effectue en présence ou à destination d'un tiers, que ce soit à l'oral (*debriefing* à la suite d'un stage, entretien d'autoconfrontation) ou à l'écrit (carnet de bord, rapport de stage). Lors d'entretiens d'autoconfrontation, l'enseignant réagit à l'enregistrement vidéo de son cours ; il commente son action et très souvent l'évalue selon ses propres critères, ou selon les critères qu'il attribue à son interlocuteur.

L'autoévaluation de l'action sera ici abordée en lien avec les notions de planification et de déplanification. Les réactions des apprenants correspondent plus ou moins à ce que l'enseignant avait anticipé. Comment le professeur appréhende-t-il ces moments de déplanification ? Comment évalue-t-il son propre agir lorsque sa planification est mise en échec ? La déplanification est-elle perçue comme une source d'insatisfaction, ou l'enseignant se saisit-il de ce qui émerge dans les interactions ? Accepte-t-il de modifier son plan ou résiste-t-il aux apprenants ? Quels motifs avance-t-il ? Après avoir présenté la question de l'évaluation par l'enseignant de sa propre action, on exposera

l'approche méthodologique, qui repose sur l'analyse d'entretiens d'autoconfrontation menés auprès d'enseignants de français langue étrangère. Deux phénomènes saillants seront mis en évidence : l'ambivalence de l'enseignant, qui navigue entre satisfaction et insatisfaction, et sa résistance aux demandes des apprenants, qui le conduit à préserver sa planification.

A *agir professoral et autoévaluation de l'action*

LE DISPOSITIF D'AUTOCONFRONTATION, UN MOYEN D'ACCÈS À LA PENSÉE ENSEIGNANTE

L'étude que nous proposons ici porte moins sur les pratiques effectivement réalisées par l'enseignant en classe de langue que sur la dimension cognitive et/ou affective de l'action professorale. Il s'agit donc de mettre en lumière cette dimension « cachée » de la classe :

« Si la recherche sur "ce qui se passe" dans la classe est bien développée et a désormais une certaine tradition, ce n'est que récemment que des études commencent à prendre en considération non pas tant ce que font les enseignants et les étudiants, mais ce qu'ils pensent, croient, désirent, craignent [...]. En effet, le milieu-classe n'est pas seulement un lieu où se déroulent des événements, des activités, des actions, mais aussi où se construisent et se mettent en jeu des identités, des représentations, des émotions, des désirs [...]. » (Pallotti, 2002, l'auteur souligne).

Dans les recherches anglo-saxonnes, on retrouve le terme « *teacher cognition* » (voir par exemple chez Borg (2003) l'inventaire de ces recherches effectuées entre 1976 et 2002), qui désigne les connaissances, les représentations, les croyances, etc., de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers l'analyse des plans de cours, des questionnaires, des (auto)commentaires professoraux. On suppose ainsi que l'accès à la pensée enseignante peut être effectué – partiellement bien sûr – par le discours ; l'analyse du discours nous permettant de faire des hypothèses sur l'activité cognitive (représentations, pensées, raisonnement...) et l'état émotionnel de l'individu.

La prise en compte de la dimension cognitive de l'action professorale permet d'envisager l'action professorale comme régie – au moins en partie – par un certain nombre de croyances que l'enseignant considère comme ses principes d'enseignement. Afin de désigner cet aspect de l'agir professoral, les recherches proposent une terminologie variée :

« [...] the cognitions shaping language teachers' classroom practices have been described in various ways [...]. These practices have been accounted for in terms of *instructional concerns* or *considerations*

teachers have, *principles or maxims* they are trying to implement, their thinking about different *levels of context*, and the *pedagogical knowledge* they possess. In addition, the bases of teachers' instructional practices have been explained in terms of their *personal practical knowledge* [...], *beliefs* [...], and [...] *teachers' personal convictions*. » (Borg, 2003: 91, l'auteur souligne)¹.

Afin de désigner l'ensemble des représentations que possède un professeur de langue sur l'enseignement, nous utiliserons ici le terme « convictions méthodologiques » tout en soulignant leur nature personnelle et leur influence sur les pratiques. Une façon d'accéder à cette pensée enseignante consiste, consécutivement à l'observation de classes, à proposer à l'enseignant de réagir à des séquences filmées de son activité au cours d'un entretien dit d'autoconfrontation². Un tel dispositif, qui repose sur la confrontation d'un professionnel à la vidéo de son activité en présence d'un interlocuteur (Faïta et Vieira, 2003), n'est pas spécifique aux recherches sur l'agir professoral mais s'inscrit dans une analyse plus large de l'activité humaine, notamment en contexte professionnel.

La vidéo, support mnésique, apporte « des traces de l'activité » (Duboscq et Clot, 2010 : 265) et permet de construire une analyse différée (Postic, [1979] 2001 : 169). En se voyant à l'écran, le participant est amené à se référer à sa pratique effective plutôt qu'à des considérations générales. Différents déroulements sont envisageables : c'est soit l'enseignant soit le chercheur qui arrête le film, ou bien l'un et l'autre. L'enquêteur peut guider l'entretien ou au contraire laisser « carte blanche » au professionnel.

Ces verbalisations sur l'activité, ou « dire sur le faire », favorisent un accès aux pensées, aux motifs et aux décisions des enseignants (Tochon, 1993 : 197). En ce sens, elles sont complémentaires à l'analyse des interactions didactiques, qui offrent « peu accès aux représentations des enseignants – la perception qu'ils ont de leur public, les idées et les conceptions qu'ils forment eux-mêmes à propos de l'action d'enseignement qu'ils ont à mener » (Cicurel et Rivière, 2008 : 255). Les entretiens d'autoconfrontation favorisent l'expression de convictions méthodologiques par les enseignants (Cicurel, 2011a : 41).

INTERACTIONS AVEC LES APPRENANTS ET AUTOÉVALUATION DE L'ACTION

Dans de tels contextes, l'enseignant est amené à évaluer son action ; il juge ou apprécie sa performance : « Après qu'un professeur a fait cours, il peut difficilement ne pas se juger ou faire une appréciation sur ce qui s'est passé » (Cicurel, 2011b : 147). Ce jugement témoigne d'une forme d'inquiétude qui n'est pas spécifique aux enseignants novices. Cette autoappréciation s'appuie sur ce que les enseignants peuvent percevoir : les réactions des apprenants. Postic insiste sur l'importance de la perception des apprenants dans les conduites de l'enseignant

1. « Les représentations qui façonnent les pratiques de classe des enseignants de langues ont été décrites de diverses manières [...]. Ces pratiques ont été prises en compte en termes de préoccupations ou considérations pédagogiques que les enseignants ont, de principes ou maximes qu'ils essaient de mettre en œuvre, de leurs réflexions sur les différents niveaux de contexte, et de connaissances pédagogiques qu'ils possèdent. En outre, les fondements des pratiques pédagogiques des enseignants ont été expliqués en relation avec leurs savoirs pratiques personnels [...], leurs croyances [...], et [...] convictions professorales personnelles. »

2. Tochon utilise également les expressions de « rappel stimulé » (1993 : 93), d'autoscopie (1993 : 192) ou de « verbalisation rétrospective » (1993 : 197) pour rendre compte de tels dispositifs.

([1979] 2001 : 154). En fonction de ses principes et convictions méthodologiques, l'enseignant peut notamment considérer qu'il est un « bon » professeur lorsqu'il s'adapte aux désirs de ses apprenants ou au contraire estimer qu'il est compétent lorsqu'il refuse de se soumettre et qu'il résiste au chemin vers lequel les élèves veulent l'entraîner. Comme le souligne Tochon, les « théories implicites jouent un rôle important dans les jugements et interprétations pratiques quotidiens » (1993 : 186).

Il convient de souligner la nature intrinsèquement sociale de l'action professorale. C'est non seulement une action qui se construit à plusieurs, mais également « une action sur autrui, voulant produire des effets (de connaissance) sur lui » (Cicurel, 2011a : 49). L'enseignant s'expose et rien n'est jamais gagné d'avance. Cette part de risque est soulignée par Tochon : « une erreur ne pardonne pas » (1993 : 26).

Altet (2008 : 47) met en exergue l'« incertitude constitutive de l'action d'enseigner » liée à l'interaction avec les apprenants et à la dimension sociale de l'enseignement. L'imprévu est inhérent aux dispositifs d'enseignement/apprentissage. Des obstacles contrarient ce que Cicurel appelle le « désir didactique », c'est-à-dire la « pulsion à transmettre des savoirs dans les meilleures conditions possibles » (2011b : 176).

L'ÉMERGENCE CONSTITUTIVE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Un certain nombre de « dilemmes » (Tochon, 1993 : 96) ou de « tensions » (Altet, 2008 : 48) sont en lien avec l'émergence dans les interactions didactiques. Tout professeur de langue procède à une planification – plus ou moins précise – de son enseignement. L'action enseignante est donc « une action *planifiée*, marquée par l'intentionnalité » (Cicurel, 2011b : 130). Comme toute planification, la planification professorale suppose « une forte anticipation de ce qui peut se passer » (*ibid.*), ce qui nécessite une bonne connaissance du contexte³ dans lequel l'action sera réalisée. En outre, l'élaboration d'un projet pédagogique est toujours guidée par des convictions méthodologiques de l'enseignant qui lui permettent de justifier ses choix et d'évaluer l'efficacité potentielle de son action.

En même temps, il est rare qu'un cours de langue se déroule exactement comme prévu : des écarts entre actions planifiées et actions effectives sont fréquents et cela fait partie des spécificités de l'agir professoral :

« Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification. À l'enseignant de réagir à ces tentatives » (Cicurel, 2011b : 124)

Différents choix se présentent aux enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des demandes des apprenants qu'ils n'avaient pas anticipées : ils peuvent accepter cette détropicalisation (Cicurel, 2011b : 49), s'adapter

3. Le contexte renvoie ici au cadre spatio-temporel, aux participants et aux buts (voir Kerbrat-Orecchioni (1990) pour la présentation de ce modèle).

et faire preuve de « flexibilité⁴ » (Postic [1979] 2001 : 173) ou au contraire résister⁵. C'est en ce sens que Perrenoud (1994) souligne l'importance de la prise de décisions dans l'activité enseignante. Ces choix se fondent sur « de nombreux éléments simultanés » (Tochon, 1993 : 42). L'improvisation est inévitable (Altet, 2008 : 48 ; Tochon, 1993 : 101).

A pproche méthodologique

QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif de notre travail est de mettre en lumière la gestion professorale des mouvements de planification/déplanification qui se produisent en cours de langue. On s'intéressera en particulier à la manière dont l'enseignant réagit lorsque les réactions des apprenants ne suivent pas le projet établi en amont. On essaiera de comprendre comment s'effectue la prise de décision de maintenir le déroulement prévu du cours ou au contraire de s'écarter de la planification initiale. On s'interrogera également sur l'impact que peut avoir la déplanification sur l'état émotionnel de l'enseignant (satisfaction vs insatisfaction) ainsi que sur les motifs qui incitent l'enseignant à préserver sa planification malgré les demandes des apprenants.

PRÉSENTATION DU CORPUS D'ÉTUDE

Notre corpus est constitué d'entretiens d'autoconfrontation recueillis auprès de deux enseignantes de français langue étrangère.

Corpus Christine⁶ : ce corpus a été recueilli par Hélène Ginabat, dans le cadre de son Master 2 Recherche *La planification dans l'agir enseignant*, préparé à l'Université Paris 3 sous la direction de Francine Cicurel en 2005-2006. Le corpus est composé des transcriptions des séquences de classe et des entretiens d'autoconfrontation menés avec l'enseignante. Les séquences de classe ont été enregistrées en cours de français langue étrangère organisés dans un cadre universitaire pour des étudiants chinois qui suivent une année préparatoire à l'entrée en Master de gestion, finances, économie. L'enseignante est une locutrice native et possède une vingtaine d'années d'expérience. Les entretiens avec l'enseignante ont été enregistrés au cours du visionnage par celle-ci des séquences enregistrées un mois avant (3 séquences de cours de 15 minutes présélectionnées). Les commentaires de l'enseignante portent ainsi sur ses propres cours. Une seule consigne a été donnée à l'enseignante : « expliciter ce qui se passe » ; c'est donc l'enseignante qui interrompt l'enregistrement quand elle veut produire un commentaire.

Corpus Valérie : Ce corpus a été constitué en 2009 par Laurence Corny dans le cadre d'un séminaire en Master 2 Recherche à l'Université Paris 3.

4. Ou de « flexibilité communicative » pour reprendre l'expression de F. Cicurel (2005).

5. On peut prendre en considération l'expérience des enseignants pour observer leurs réactions face à l'imprévu. Ria (2007 : 114) souligne que la réussite du cours repose souvent pour les professeurs novices sur la congruence avec la planification.

6. Dans les deux cas, des prénoms fictifs ont été attribués.

Le cours enregistré a lieu dans un centre de formation, il s'agit d'un cours « entreprise » effectué à la demande d'une société privée. L'enseignante est une locutrice native, elle est bénévole et possède 4 ans d'expérience. L'entretien d'autoconfrontation (d'une durée de 1 h 45) a été réalisé au domicile de l'enseignante juste après le cours. Il a été présenté à l'enseignante et guidé par les questions qui lui ont été posées en amont, à savoir : « Comment as-tu structuré ton action ? Comment as-tu fait pour que ça marche ? Y a-t-il eu des entraves à l'action ou des imprévus ? Quelles ont été les sources de satisfaction/d'insatisfaction ? » L'enseignante pouvait également arrêter l'enregistrement du cours lorsqu'elle le souhaitait afin de donner ses commentaires. Pour les deux corpus, on peut insister sur le fait que ce sont des *commentaires*. Dans les deux cas, il ne s'agit pas pour les locuteurs de produire des descriptions exactes de l'action professorale, mais de commenter cette action. Les transcriptions qui constituent les deux corpus contiennent ainsi des traces d'explications, de justifications, de critiques, de jugements, etc., que les locuteurs expriment dans leurs discours. On suppose que ce discours contient des traces des représentations que les locuteurs se font sur l'action professorale ou, au moins, des traces des représentations que les locuteurs veulent transmettre par ce discours.

On peut préciser également que les données des deux corpus sont des données provoquées. Le discours de l'enseignante interviewée est adressé au chercheur (derrière lequel elle peut potentiellement entrevoir une communauté d'experts). La « matière » à commenter lui est montrée sur l'écran : elle regarde un enregistrement vidéo de ses propres cours qu'elle peut suspendre lorsqu'elle veut produire un commentaire. Le discours de l'enseignante porte ainsi sur ce qu'elle voit à l'écran, y compris elle-même, mais comprend également des commentaires à caractère général, ou plutôt généralisant.

On peut dire que les discours produits dans les deux situations (Christine, Valérie) présentent des traces de polyphonie énonciative (dans le sens de Ducrot, 1984) : les participants parlent en tant que praticiens (enseignants), mais aussi en tant qu'observateurs – parfois critiques – de l'action.

MÉTHODE D'ANALYSE

Pour répondre aux questions de recherche, des éléments saillants du corpus ont été sélectionnés. L'analyse proposée s'appuiera sur des traces discursives et énonciatives. La subjectivité du chercheur qui sélectionne et interprète des extraits du corpus nous semble importante à souligner. Notre approche s'inscrit dans une démarche ethnographique, qui ne cherche pas à généraliser les résultats obtenus, mais à analyser finement des données, dans une visée compréhensive.

Deux phénomènes en particulier feront l'objet de notre étude : l'ambivalence qui caractérise l'enseignant confronté à des réactions imprévues de la part des apprenants et l'une de ses réactions possibles, à savoir sa résistance.

Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants

L' ambivalence de l'enseignant face aux réactions imprévues des apprenants

Confronté à des réactions inattendues de la part des apprenants, l'enseignant peut ressentir différentes émotions : embarras, confusion, étonnement, indécision, déception, agacement, mais aussi satisfaction. Or, comme le souligne Tochon, « l'enseignant(e) laisse rarement paraître ses émotions face aux apprenants, ce qui lui laisse le temps de réfléchir à ses stratégies d'intervention » (1993 : 95). C'est donc à travers les verbalisations sur l'activité que ces réactions d'ordre affectif peuvent surgir. Nous chercherons à montrer ici l'ambivalence de l'enseignant, qui exprime bien souvent à la fois satisfaction et insatisfaction face à l'imprévu constitutif des interactions, *a fortiori* de la classe de langue.

Cette complexité apparaît clairement dans l'extrait suivant, où Valérie commente l'émergence d'une conversation familière au sein de son cours :

Exemple 1 : Valérie

du bon côté quand quand ça marche bien qu'les choses sont spontanées qu'y a qu'y a d'l'échange après faut REvenir + au sujet c'est-à-dire que c'est tout l'paradoxe y a des sujets qui peuvent être porteurs ou d'un coup elles ont plein de choses à raconter eh ça s'passe très bien + mais le mauvais côté c'est qu'ça t'écarte de plus en plus de toi ton ton objectif que t'essayes de suivre (rire) tant bien qu'mal⁷

C'est la notion de spontanéité qui est évoquée pour marquer le caractère non anticipé des interactions : « qu'les choses sont spontanées qu'y a qu'y a d'l'échange ». Valérie manifeste tout d'abord sa satisfaction à travers les adverbes et les adjectifs subjectifs « bien », « très bien », « bon », résultant d'une évaluation positive : « ça s'passe très bien », « du bon côté », « quand quand ça marche bien ». L'usage de la locution adverbale « plein de » (« elles ont plein de choses à raconter ») rend compte de l'abondance perçue par l'enseignante et s'inscrit également dans cette approche bienveillante de l'imprévu. Cependant, on observe une ambivalence dans les commentaires de Valérie : « c'est tout l'paradoxe ». L'émergence est également appréhendée de façon négative avec le marqueur d'opposition « mais » et l'adjectif « mauvais » : « mais le mauvais côté ». La déplanification est traitée comme un obstacle source d'insatisfaction, ou du moins comme un élément qui s'écarterait du modèle prescrit. C'est ce qu'exprime

7. Les conventions de transcription adoptées sont les suivantes :

AH OUI	emphase intonative
(rires)	commentaire sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
+	pause
↗	intonation montante
XXX	segment incompréhensible

Ces conventions s'appuient sur celles du groupe IDAP (interactions didactiques et agir professoral) du DILTEC (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3).

Les caractères gras ont été ajoutés par les auteurs de l'article, pour indiquer les éléments saillants de l'analyse.

l'injonction « faut » : « après faut REvenir ». La formulation laisse entendre que l'obligation n'émane pas de l'enseignante directement mais de ses convictions sur les pratiques de classes attendues. Il semble s'agir ici d'une instance supérieure – le surmoi – qui rappellerait à l'ordre l'enseignante. Et cette instance supérieure ne semble être rien d'autre que la formation qu'elle a suivie. En effet, l'usage de la deuxième personne du singulier dans le segment « qu'ça t'écarte de plus en plus de toi ton objectif que t'essayes de suivre (*rire*) tant bien qu'mal » implique directement dans une connivence la co-énonciatrice, inscrite dans la même formation que l'enseignante enquêtée. Cet extrait exprime clairement la détopicalisation provoquée par les apprenantes et qui conduit à un écart avec la planification. L'enseignante cède à ses élèves en se fondant sur le « bon côté », mais le rire qui émerge dans l'autoconfrontation exprime la gêne, liée à l'écart avec ce que l'enseignante considère qu'il « faut » faire.

Dans l'exemple 2, Valérie fait part de ses réactions face à une difficulté qu'elle n'avait pas anticipée :

Exemple 2 : Valérie

la localisation les mots de localisation dans l'espace + même si on regarde tous le même support + à chaque fois c'est toujours EXTREMEMENT compliqué parce que là quand je dis en d'ssous pour moi c'était tellement clair qu'il fallait aller en dessous enfin je je j'me suis même pas posé la question qu'il y avait plusieurs en-d'ssous possibles (*rires*) et j'trouve que là en tout cas moi je enfin j'manque de vocabulaire peut-être de précision de vocabulaire parce que à chaque fois **j'me prends les pieds dans l'tapis** quoi et ça ça arrive très souvent c'est-à-dire que + pourtant on a tous le même document sous les yeux tu vois + t quand je dis en-d'ssous **j'ai pas pensé une seconde** qu'elle allait me dire juste en-d'ssous (*rire*) et pourtant elle a raison + mais j'aurais dû dire juste en d'ssous ou quelques lignes j'aurais dû compter p't'être les lignes ou: mais bon c'est après que tu tu y penses tu vois + mais c'est vrai que ++ ça veut dire qu'y a une euh + si tu veux elles écoutent vraiment c'que j'dis on oublie ça c'est-à-dire que + euh: surtout les les les informations comme ça dans l'espace et tout c'est c'est très important + elles s'accrochent vraiment à c'que j'dis donc c'est pour ça qu'il faut être précis c'est ça qu'j'veux dire + parce que elles elles ont raison XXX (*rires*) + enfin bon voilà donc c'était en d'ssous en d'ssous en d'ssous + voilà c'est c'qui fallait dire

Cet extrait porte sur une difficulté de compréhension des consignes : l'enseignante demande aux apprenantes de regarder « en-dessous » et les apprenantes comprennent qu'il s'agit de l'élément qui suit immédiatement alors que Valérie pensait avoir orienté clairement son public plus bas. Ce comportement des élèves n'avait pas été anticipé : « j'ai pas pensé une seconde ». Cependant, l'enseignante typifie la difficulté rencontrée : « toujours », « à chaque fois », « ça ça arrive très souvent ». Ce malentendu conduit Valérie à s'évaluer négativement et à se remettre en cause : « j'me prends les pieds dans l'tapis », « j'manque de vocabulaire ». L'adverbe intensificateur « tellement » dans l'extrait « c'était tellement clair qu'il fallait » accentue l'évidence de la réaction appropriée et contribue à l'autodénigrement. Des regrets sont exprimés à travers l'usage du conditionnel passé, répété deux fois :

« j'aurais dû dire ». Comme dans le premier exemple, on voit apparaître une injonction, portant cette fois-ci sur le passé : « voilà c'est c'qui fallait dire ». L'extrait témoigne à nouveau d'une connivence entre enquêtrice et enquêtée : « c'est après que tu tu tu y penses tu vois ». Le segment « tu vois » inclut la co-énonciatrice et la ratifie comme faisant partie de la communauté des enseignants à laquelle ce type de déconvenue arrive. De la même manière, les rires et l'abondance des adverbes intensificateurs (« EXTREM'MENT compliqué », « c'était tellement clair », « très souvent », « vraiment », « très important ») contribuent à dédouaner l'enseignante des erreurs dont elle s'accuse. L'ambivalence est ici liée au fait que Valérie, tout en exprimant une insatisfaction liée à ce qu'elle considère comme un manque de compétence de sa part (« je manque de vocabulaire »), manifeste une satisfaction concernant les réactions non anticipées des apprenants. Certes, leur comportement n'avait pas été anticipé, mais il est ratifié comme étant pertinent par Valérie : « elles écoutent vraiment », « elles s'accrochent vraiment à c'que j'dis », « elles ont raison », « pourtant elle a raison ». Si l'enseignante s'autoévalue négativement, c'est de façon positive qu'elle évalue ses apprenants.

L'exemple suivant est extrait d'un entretien mené avec Christine, à propos d'une activité autour de la rédaction de dissertations. Le professeur récapitule des informations distillées dans des cours précédents. L'entretien d'autoconfrontation révèle les difficultés rencontrées par l'enseignante :

Exemple 3 : Christine

alors là **c'est dur** hein vous voyez que je leur arrache les vers du nez parce que euh: ils sont euh c'est la première fois qu'on le revoit et euh c'est pas facile pour eux de de connaître les différentes étapes + mais ce tableau-là je je leur ai fait faire cet exercice plusieurs fois + pour m'assurer que et + quand on est rentré au mois de janvier on a refait cet exercice tous ensemble avant de pour préparer l'examen + vous voyez + et là c'était la première fois et bon ben **ça répond pas comme je veux** + donc je sais qu'il faut que je le refasse

Christine décrit son action de la manière suivante : « je leur arrache les vers du nez », expression qui souligne la contrainte de parler que l'enseignante impose aux étudiants. Le segment « vous voyez » implique que ce phénomène apparaît de façon évidente dans la vidéo selon elle. Les difficultés sont exprimées explicitement : « c'est dur », « c'est pas facile pour eux ». Si dans la seconde occurrence, la difficulté est clairement renvoyée aux apprenants (« pour eux »), il semble que dans la première, la difficulté caractérise davantage l'action enseignante : « c'est dur », sous-entendu « pour moi en tant qu'enseignante de devoir arracher les vers du nez à mes apprenants ». L'enseignante avance une explication : « c'est la première fois qu'on le revoit », « et là c'était la première fois ». Elle justifie également la pertinence de l'activité de révision qu'elle propose en explicitant ses motifs d'action : « pour m'assurer », « avant de pour préparer l'examen ». Dans l'énoncé « ça répond pas comme je veux », le caractère non anticipé des réactions des apprenants est mis

en évidence. Christine manifeste son insatisfaction et tire des conclusions pour la suite : « donc je sais qu'il faut que je le refasse ». Elle exprime ainsi une volonté de s'adapter aux apprenants.

À la fin de cet entretien, Christine dresse un bilan bien plus positif de la séance :

Exemple 4 : Christine

y a **quand même** une étudiante qui a relié quelque chose qu'on avait fait avant qui n'était pas dans le document + quelque chose qu'on avait fait avant pour préparer et qu'on était en train de réappliquer là + et là c'était bien qu'elle ait euh pensé à + et puis **vous voyez** c'est eux-mêmes qui ont fait le cours ils ont trouvé toutes les étapes se documenter **c'est vrai** se poser des questions et caetera ils ont **quand même** + difficilement mais retrouvé euh les les questions c'est + bon + ils sont bien ces étudiants

Elle insiste ici sur le comportement d'une apprenante qui a construit un lien entre les activités précédentes et la séquence actuelle. Cette réaction de l'étudiante n'est pas clairement présentée comme prévue ou imprévue, mais Christine exprime un jugement positif à ce propos : « c'était bien ». C'est à partir de ce moment qu'elle réoriente son interprétation de la séquence en prenant l'enquêtrice à témoin : « vous voyez c'est eux-mêmes qui ont fait le cours ils ont trouvé toutes les étapes se documenter ». L'enseignante souligne ici la pertinence des réactions des apprenants. Cependant, plusieurs expressions dans cet extrait manifestent l'ambivalence de Christine : « quand même », « quand même », « c'est vrai ». Ces segments visent à compenser la déception initiale (« difficilement »). Le ponctuant « bon » apparaît ici comme un marqueur d'opposition qui permet de porter un jugement différent sur la séance et sur les apprenants : « ils sont bien ces étudiants ». L'enseignante termine ici son entretien sur une note positive qui porte sur l'ensemble de son cours. Il s'agit presque d'un déni. On peut en tout cas considérer que cette remarque finale entre en contradiction avec ses propos précédents. Ce constat constitue une valorisation de sa pratique, qui lui évite de menacer sa propre face en remettant en cause la pertinence de son activité enseignante.

L a résistance de l'enseignant en vue de préserver la planification

La manière dont l'enseignant évalue les (ré)actions des apprenants en fonction de son projet pédagogique est observable à travers le traitement qu'il fait de leurs demandes formulées pendant le cours. À la suite de l'évaluation effectuée par l'enseignant, ces demandes sont soit acceptées et, de ce fait, intégrées dans la planification, soit refusées et on observe alors la résistance professorale face aux désirs des apprenants.

Cette résistance peut être considérée comme une sorte de « prévention des risques » car il s'agit pour l'enseignant de refuser une demande qu'il considère comme potentiellement « menaçante » pour le bon déroulement de l'action qu'il mène en classe. Comme on le verra à travers l'analyse présentée ci-dessous, cette prévention fait partie de la planification professorale : l'enseignant prévoit les réactions qu'il veut obtenir – participation attendue et indispensable à la réussite de l'action en cours – mais aussi celles qu'il veut éviter à tout prix. L'exemple suivant illustre comment Valérie prévoit ces deux réactions possibles⁸ lorsqu'elle confronte ses apprenantes à un texte :

Exemple 5 : Valérie

Participation voulue : je veux vraiment + qu'elles apprennent à se d'abord à se poser sur ce qu'elles comprennent enfin le fameux sens de lecture à dégager d'abord un truc un peu général et ensuite après je rentre dans le détail je réponds à leurs questions euh j'leur dis c'que les mots veulent dire enfin tout c'qu'elles veulent mais au début j'veux vraiment à la limite qu'elles se perdent un peu seules et qu'elles s'aperçoivent en fait qu'elles ont de quoi se rattraper euh sans problème

Échec prévisible : quand elles sont confrontées à un texte + il y a **toujours elles ont un réflexe** c'est qu'elles veulent tout comprendre chaque mot elles voudraient comprendre chaque mot et avancer dans leur lecture mot après mot + donc **tout le temps à chaque fois** c'est + oh:: mais y a trop d'mots qu'on comprend pas madame à **CHAQUE fois** ça commence comme ça

Il apparaît clairement dans ce commentaire que les désirs de l'enseignante et des apprenantes (« je veux » vs « elles veulent »), tels qu'ils sont exprimés dans le discours professoral, sont opposés : les apprenantes réagissent d'une manière contraire à ce qui est voulu par l'enseignante. On voit également que cette réaction des apprenantes – qui mène à l'échec de l'action en question – est fréquente dans cette classe (voir les marqueurs en gras qui renvoient à la typification de l'action) et donc prévisible. C'est d'ailleurs la fréquence élevée de cette réaction « habituelle » – attendue mais non voulue – qui explique l'étonnement de l'enseignante lorsque les apprenantes réagissent différemment :

alors là tu remarqueras de souvenir elles vont pas le dire c'est moi qui vais le dire (*rire*) tellement ça va me surprendre

Ce désir des apprenantes de « comprendre chaque mot et d'avancer dans leur lecture mot après mot » va apparaître dans la suite de l'activité qui est décrite par l'enseignante comme suit :

Exemple 6 : Valérie

c'est-à-dire que mot à mot j'leur donne un sens si tu veux global j'ai J'ENlève de la phrase tout c'qui tout c'qui va PARAsiter leur compréhension je la + comment dire je je j'ai pas comment on dirait toiletter tu sais un terme juridique là disons j'la toilette de façon à c'qui y est plus que l'information qui leur convienne d'accord + qui leur convient pardon donc + je fais c'travail + donc elles ont le passage avant et après elles ont la transformation **NON + elles vont revenir sur le mot STRUCTure**

La demande des apprenantes est rejetée par l'enseignante, cette dernière n'accepte pas de « revenir sur le mot » :

8. L'analyse des données effectuée au préalable (non présentée ici) nous a permis de distinguer dans les commentaires de nos corpus deux types de discours relatif à la planification : d'une part, l'expression de ce qui est voulu, programmé par l'enseignant (déroulement « idéal » de l'action), d'autre part les prévisions de l'enseignant sur ce qui peut se passer (déroulement possible) pour empêcher la réalisation du projet. Nous présentons donc nos données réparties en deux catégories – « participation voulue » et « échec prévisible » – qui représentent cette double planification.

et là je cède pas parce que parfois je cède euh + mais déjà j'me voyais pas expliquer structure + en vérité + d'accord + ça m'paraissait compliqué (rires) + donc je laisse je + là j'réponds pas à sa demande mais j'le fais exprès + et je dis oui mais et je reviens à cette phrase que j'leur propose et je j'leur donne pas l'choix j'dis c'est celle-là qu'vous prenez pour le sens quoi

On observe ainsi un exemple de la résistance professorale face au désir des apprenants. On remarque tout d'abord que même si l'enseignante n'approuve pas ce type de demande, elle ne le refuse pas systématiquement dans cette classe : « parfois je cède ». Quelles sont donc les causes du refus dans ce cas précis ?

Comme on l'a dit ci-dessus, le refus – ou l'acceptation – d'une demande par l'enseignant résulte de l'évaluation qu'il fait de celle-ci. On peut supposer que chaque demande d'apprenant est évaluée par l'enseignant en fonction de plusieurs paramètres (comme par exemple, le programme, le temps, les relations personnelles, le moment du cours, le contrat didactique, les principes pédagogiques, etc.) et c'est à la suite de cette évaluation que l'enseignant prend la décision d'accepter ou de refuser.

Les commentaires professoraux cités ci-dessus laissent apparaître deux paramètres en particulier sur lesquels semble s'appuyer cette enseignante lors de la prise de sa décision : d'une part, la demande des apprenants entrerait en conflit avec les convictions méthodologiques de l'enseignante (« je veux vraiment + qu'elles apprennent à se d'abord à se poser sur ce qu'elles comprennent enfin le fameux sens de lecture à dégager d'abord un truc un peu général »), d'autre part, l'enseignante juge ses propres compétences insuffisantes pour répondre à cette demande (« j'me voyais pas expliquer structure + en vérité + d'accord + ça m'paraissait compliqué »). La résistance professorale résulte donc de cette autoévaluation et se justifie par l'inutilité de produire l'explication demandée :

dans c'cadre là j'estimais qu'c'était pas du tout opérationnel qu'ça servait à rien et puis structure c'est un terme tellement et en plus je critique un peu le texte de ça c'est-à-dire qu'ça n'a aucun intérêt de complexifier la chose

Les caractéristiques de la résistance professorale que nous avons relevées dans l'exemple précédent se retrouvent dans les commentaires de Christine. La demande des apprenants porte ici sur un travail approfondi de la grammaire ; elle est caractérisée par l'enseignante comme une demande récurrente :

Exemple 7 : Christine

les Chinois **c'est les spécialistes pour nous faire diverger vers la grammaire ils sont toujours en train de nous titiller** dès qu'on fait un exercice oral il faut qu'il y ait une question de grammaire eux **ils ont toujours ce réflexe** + et puis aussi donc y a un peu épater les copains et caetera on va **toujours** plus loin dans les questions

Cette demande – donc tout à fait prévisible – survient après une explication déjà donnée par l'enseignante :

en fait quand j'ai donné l'explication donc là ils m'ont poussé encore plus loin + avec cette classe c'est très spécial normalement on s'arrête là + ils m'ont poussée plus loin et là j'ai stoppé sinon ils me poussent les Chinois + ils me poussent encore à faire de la grammaire et si j'avais dit ah ben là on s'arrête et on va faire un exercice de grammaire ils auraient été aux anges + il faut faire attention à ça

L'enseignante résiste (« j'ai stoppé ») à ce désir des apprenants d'« aller plus loin ». Cette résistance semble faire partie de la planification de l'enseignante (« si j'avais dit [...] ») et est considérée par celle-ci comme nécessaire pour le bon déroulement de l'action pédagogique (« il faut faire attention à ça »). C'est donc afin de préserver sa planification que l'enseignante refuse la demande des apprenants :

pour moi cette question-là elle était pas au programme ce jour-là et que j'allais pas commencer à leur donner des explications plus loin on n'était pas dans un exercice de grammaire

Dans les exemples présentés ci-dessus on voit donc clairement que la résistance professorale est en lien direct avec la planification : c'est ce motif qui est mis en avant par les deux enseignantes afin d'expliquer et de justifier leur rejet des demandes des apprenants. Comme on a vu, cette planification peut porter sur le déroulement du cours (extrait Christine) ou d'une activité en particulier (extraits Valérie). L'exemple suivant illustre un autre cas de figure : la résistance professorale concerne ici la prise de parole que l'enseignante conçoit de la manière suivante :

Exemple 8 : Christine

Participation voulue : moi je veux absolument que le premier s'exprime tout seul en dehors de son copain + le libérer de son copain après une fois que le premier a réussi à dire ce qu'il voulait dire le second peut intervenir sans problème pour rajouter une idée + mais à lui et pas pour aider son copain

Cette représentation de la prise de parole « idéale » se fonde sur et se justifie par les convictions méthodologiques de l'enseignante :

il faut que le premier euh sache + apprenne à parler mais sans avoir le concours de son camarade à côté *parce que* c'est aussi une mauvaise habitude qu'ils peuvent développer entre voilà deux très bons copains eh bien ils vont apprendre le français à deux et le premier pallier les difficultés de l'autre et vice versa et enfin chacun ne va pas quand même se développer de façon personnelle

Néanmoins tout en ayant cette idée précise sur le déroulement de l'action, l'enseignante prévoit également l'échec potentiel de sa planification :

Échec prévisible : on a un bavard qui devance **toujours** son copain et qui vient **toujours** là pour parler pour son copain qui vient **toujours** à la rescousse et **souvent** ça se passe comme ça et c'est exactement ce qui se passe dans l'action : alors là si vous voulez + y a en fait donc euh + un qui commence à parler l'autre qui vient à la rescousse

L'incompatibilité de l'intervention de cet apprenant « bavard » avec la planification de l'enseignante incite celle-ci à rejeter sa prise de parole :

je lui coupe la parole

En somme, dans l'ensemble de ces extraits portant sur ces moments du cours où les désirs des apprenants entrent en conflit avec la

planification, on retrouve les mêmes éléments : explicitation de l'incompatibilité des demandes des apprenants avec le projet pédagogique, insistance sur le caractère récurrent et donc prévisible de ces demandes, description de l'action réalisée, justifications méthodologiques.

C onclusion

L'étude que nous avons présentée dans cette contribution nous a permis d'envisager la façon dont l'enseignant intègre les réactions des apprenants dans son action, aussi bien au niveau de la planification qu'à celui de la réalisation effective en classe. Comme le montrent les extraits analysés, les considérations professorales sur la *place de l'apprenant* dans l'agir enseignant peuvent varier de « l'agir sur l'apprenant » – correspondant à l'action unidirectionnelle – à « l'agir avec l'apprenant » – relevant de « l'action conjointe » (Sensevy et Mercier, dir. 2007). On soulignera toutefois que dans les deux cas les réactions des apprenants sont évaluées par le professeur, non seulement du point de vue didactique mais aussi en fonction de leur compatibilité avec la planification et/ou les convictions méthodologiques de l'enseignant. La résistance dont fait preuve Christine, enseignante chevronnée, s'écarte largement d'une volonté de rester attachée à la planification qui serait manifestée par un enseignant novice. Le souhait de congruence avec la planification ne relève pas d'une insécurité face à l'inconnu, mais s'appuie sur l'expérience et les typifications emmagasinées par l'enseignante.

Les questions de l'adaptation ou de la résistance aux apprenants peuvent être envisagées dans une perspective plus large de rapport de places (Vion, 1992) dans le cadre interactionnel de la classe de langue. Accepter de suivre le chemin indiqué par un apprenant et modifier sa planification conduit-il l'enseignant à se positionner en position basse et à placer l'apprenant en position haute ? Préserver sa planification sans tenir compte de la demande des apprenants revient-il pour le professeur à préserver sa place haute dans l'interaction ?

Il conviendrait également de s'interroger sur le choix des verbes utilisés par les chercheurs. Le fait d'interpréter les actions enseignantes et de les désigner comme « céder » et « résister » ne manifeste-t-il pas un positionnement des chercheurs en faveur de la résistance ? Au contraire, employer les verbes « s'adapter » et « camper sur ses positions » semble témoigner d'un positionnement en faveur de l'adaptation. Alors, quels verbes employer⁹ ? Résister ou *camper sur ses positions* ? Céder ou *s'adapter* ? Deux façons différentes de désigner et d'interpréter ces phénomènes caractéristiques de la classe de langue.

9. Dans une perspective compréhensive et émiq, il convient d'étudier les verbes utilisés par les enseignants pour rendre compte de leur point de vue.

Enseigner suppose donc l'évaluation constante de l'action, ce qui implique un fort engagement dans la prise de décisions et provoque des émotions relatives au sentiment – hautement subjectif – de satisfaction ou d'insatisfaction.

Bibliographie

- ALTET M. (2008), « Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un "débat scientifique" en cycle 3 », dans Vinatier I. et Altet M. (éds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 47-56.
- BORG S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching* 36, p. 81-109.
- CICUREL F. (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Le français dans le monde : Recherches et applications* 167, « Les interactions en classe », p. 145-164.
- CICUREL F. (2011a), « 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*, 149/150, p. 41-55.
- CICUREL F. (2011b), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- CICUREL F. et RIVIÈRE V. (2008), « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », dans Filliettaz L. et Schubauer-Leoni M.-L. (éds.) *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 255-273.
- DUBOSCQ J. et CLOT Y. (2010), « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 - Vol 4, n° 2, p. 255-286.
- DUCROT O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- FAÏTA D. et VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *Skholê, hors-série* 1, p. 57-68.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales*. Tome I, Paris, Armand Colin.
- PALLOTTI G. (2002), « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE* 16, p. 165-197.
- PERRENOUD P. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- POSTIC M. ([1979] 2001), *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIA L. (2007), « Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants : description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive », *Les cahiers du CERFEE* n° 23, p. 101-121.
- SENSEVY G. et MERCIER A. (éds.) (2007), *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- TOCHON F.-V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VION R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.

C

omment le maître pense son travail avant de travailler et en faisant de son travail un nouvel objet de pensée

DANIEL FAÏTA

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

ROLAND BOYER

CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DÉPARTEMENTAL POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE RÉGIONALE
LABORATOIRE ADEF

Le cadre de cet article est celui d'une réflexion engagée depuis plusieurs années à partir des prescriptions proposées aux maîtres enseignant la langue régionale, en l'occurrence ici le provençal, dans le 1^{er} degré. Ces maîtres officient dans des Centres d'Enseignement Continu, écoles proposant un enseignement de langue et en langue allant jusqu'à trois heures par semaine.

L'intérêt d'une telle problématique réside en premier lieu dans l'origine de cette prescription. Le support consiste globalement en une « mallette pédagogique de provençal » (Boyer, 2007), destinée à l'apprentissage de la langue d'oc. Sa conception vise à adapter des séquences adéquates aux besoins réels des enseignants, à matérialiser le fait qu'aucune démarche d'enseignement, pas plus qu'aucune pratique enseignante ne saurait se passer d'un *corpus* de textes réunissant des ensembles diversifiés de consignes, d'éléments de savoirs, de stratégies et modes opératoires, de règles de métier. Les dimensions proprement didactiques, qui ne constituent pas notre objet, seront laissées de côté. L'activité du maître sera appréhendée sous l'angle du travail effectif c'est-à-dire, en quoi, comment, à quel prix et avec quels moyens il s'investit dans la tâche, et nous nous attacherons à définir ce qui ressort de ces démêlés contradictoires qui l'opposent à l'arsenal prescriptif proposé.

C'est dans la complexité de cette relation, saisie sous un angle si possible réduit, que l'on s'essaiera à approcher certains mécanismes de la « pensée » des enseignants, en entendant par là ce qu'il est possible d'identifier dans la réalisation de leur activité en matière de choix, d'actes, de conflits plus ou moins irrésolus ou arbitrés...

Le cadre méthodologique

Comprendre pour transformer et transformer pour comprendre : issue d'une démarche synthétisant les apports majeurs de l'ergonomie et de la clinique de l'activité, cette approche de l'enseignement vu sous l'angle du travail enseignant¹ s'est dotée d'un « cadre méthodologique » privilégiant les méthodes indirectes préconisées par Vygotsky (1934/1997) plus particulièrement le processus « d'autoconfrontation ». Rappelons que, fondée sur la théorie de l'énonciation de Bakhtine et du « principe dialogique », celle-ci consiste à créer une première situation dans laquelle un locuteur, face au film de sa propre activité de travail, s'engage dans un commentaire le positionnant à la « frontière du discours et de l'activité » (Faïta et Vieira, 2003, p. 60). De la sorte, la contextualisation de son activité discursive référée à son activité première confère une dimension concrète aux énoncés qu'il produit. L'autoconfrontation telle que nous la proposons² nécessite la participation d'un tiers, observateur ou chercheur, dont le rôle est de maintenir les locuteurs dans l'inconfort de la situation créée, et les obliger à comprendre leurs actes, puisque comme l'écrit Bakhtine/Volochinov (1977, p. 146) « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau ». À ce premier niveau succède une phase au cours de laquelle cette même activité filmée est exposée au regard d'un pair, membre du milieu associé à la recherche (chercheur et enseignants). Des échanges vont alors s'engager, en évoluant de façon alternative sur les registres du questionnement, de la critique, de l'amorce de conflit, de la recherche d'un consensus, etc. Les présupposés de départ, dont sont porteurs les participants, ne résistent pas au processus dialogique, dont la difficulté intrinsèque, le caractère instable, suscite un porte-à-faux lui imprimant un mouvement qualifié par nous de « motricité » (Clot et Faïta, 2000, p. 21). Cette succession de plans dialogiques offre le terrain d'un redéploiement des rapports entre les dimensions concrètes et langagières des énoncés, et par conséquent d'une vision *clinique* sur ceux (les participants) qui articulent « le réel au réalisé de l'activité » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001, p. 18).

1. On se référera aux travaux de l'équipe Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation, notamment ceux d'Amigues, Faïta, Saujat et al. (2010).

2. Il s'agit d'observations effectuées en classe sur des séances de provençal issues de la mallette, cf. § 3.

L'outil - la tâche - la prescription

Les situations soumises à nos investigations se caractérisent d'abord par le fait que les prescriptions précisées dans la « mallette », résultent d'un travail collectif de réflexion associant chercheurs et praticiens. La prescription résulte alors de la convergence de points de vues intégrant la connaissance de l'objet d'enseignement, des vicissitudes historiques, culturelles et politiques attachées à la place des langues régionales dans l'éducation, à une maîtrise certaine des difficultés objectives propres à l'enseignement des langues à l'école... Cette « mallette » a été conçue dans une perspective de continuité dans l'apprentissage pour une même cohorte. Elle constitue l'outil principal, proposant des situations d'apprentissage pour la réalisation des tâches par les élèves. On ajoutera qu'elle est aussi *boîte à outils* (Faïta et Boyer, 2008), car sa conception met à disposition, d'une part pour l'enseignant, plusieurs outils pour réaliser ses mises en situation, d'autre part pour l'élève, des ressources pour réaliser son apprentissage, mais également et au second degré un certain nombre d'appuis pour le chercheur préoccupé de l'activité enseignante et du processus de développement.

On ajoutera que la méthode ouvre explicitement pour les maîtres un champ des possibles par l'appropriation des outils qu'on leur propose, l'exploration de toutes leurs ressources, pour ensuite s'en détacher de façon variable selon les individus et s'engager dans une démarche de transformation et d'innovation. Celle-ci passe généralement par une modification de l'espace initialement défini et délimité, dans la classe, pour le déroulement de la séance. Le maître peut se positionner lui-même librement par rapport à ce qui est prévu, inaugurer des façons différentes de contrôler le processus initié en classe : par sa place dans la classe (certains se tiennent au fond, libérant l'espace pour les élèves entrant dans le jeu), en substituant de manière progressive le geste incitatif à la parole, etc. Il nous semble que s'engage alors une phase où, après avoir tiré le meilleur parti des consignes précises dont sont faites les prescriptions proposées, les praticiens concernés sont en mesure d'envisager des gains d'efficacité, voire d'efficience, justifiant qu'ils prennent certaines distances avec ce qu'ils ont préalablement appliqué à la lettre (voir à ce sujet la thèse de R. Boyer, citée en bibliographie, p. 247-250).

Pour autant, la prescription demeure ce qu'elle est, à savoir une somme de contraintes à gérer par le maître face à des situations d'action forcément variables, partiellement imprévisibles. C'est bien cette possibilité, pour l'observateur, de contrôler au mieux le jeu des différentes dimensions de l'activité qui a motivé les choix en matière d'observation.

L'idée directrice, pour débiter une séquence, est de faire découvrir aux enfants un texte à partir duquel ils pourront parler en réutilisant en tout ou partie des énoncés dans des situations de vie courante. On a concentré nos observations sur cette première mise en situation dénommée « Lo momenton dau Mèstre³ ». C'est un travail réservé à la présentation de l'histoire. Les prescriptions en précisent les caractéristiques : « Ce sera la seule et unique phase ne comportant aucune intervention d'élèves. Les capacités de conteur du maître doivent s'y exprimer, car le contage de l'histoire ne se fait qu'une fois et toutes les composantes doivent en être préparées, pesées et travaillées : le support visuel, l'élocution, la mise en scène, la gestuelle, la présentation des illustrations, etc. Bien entendu, l'histoire sera dite à nouveau par la suite mais cette fois comme auxiliaire des apprentissages. » À la suite de ce contage, le maître se chargera du *Liame* (le lien). Les prescriptions précisent que c'est « Un moment destiné à dissiper en partie les effets du conte, pour en revenir au contenu de l'histoire proposée en questionnant le texte de manière générale. Par la suite lorsque le rituel sera créé, c'est-à-dire au bout de trois ou quatre histoires, les élèves prendront la parole sans que des questions soient posées ». Une autre mise en situation suivra dans cette séance et ce sera en fonction de l'histoire proposée, ce peut être « La memòria traucada » (*La mémoire trouée*), situation où le maître raconte l'histoire avec la gestuelle adéquate mais sans *théâtraliser*, en « oubliant » un mot ou une partie de phrase et en donnant la parole à un élève qui doit dire la partie manquante. Le maître reprend le mot ou le groupe de mots et continue l'histoire (en règle générale, une illustration sert de support pour le travail lexical, les structures n'en possédant pas). Autre choix possible, la « Questionejada » situation où le maître pose des questions servant à comprendre le texte. Si l'élève ne répond pas, le maître en interroge un autre puis fait répéter le premier interrogé, l'exercice étant conçu pour donner la parole aux enfants. Dès que possible, ce sont eux qui poseront des questions pour lancer la « discussion » (le maître introduira les questions en fonction de la progression choisie). Il n'intervient qu'en dernier ressort pour donner son avis ou recentrer la discussion en cas de dérapage.

Observation du travail et présupposés

Des observations effectuées en classe sur des séances de provençal issues de la mallette ont servi de support pour un travail de recherche sur l'enseignement de la langue régionale. Pour mener à bien cette recherche, des films sur le déroulement des séances ont été réalisés

3. Le moment du maître.

afin d'analyser aussi bien le comportement des enseignants que celui des élèves. Certaines séquences ont montré que l'accès des élèves à l'univers dévoilé par le conte en provençal constituait évidemment un écueil, puisqu'il s'agit en effet de broser en une seule fois un tableau vivant (assorti de la présentation d'images) grâce auquel les élèves vont s'approprier les sources de leurs actions ultérieures : l'histoire dans sa globalité, les caractéristiques des personnages, leurs relations aux objets et aux autres, etc. Les modalités de *représentation*, au sens sémiotique du terme, jouent un rôle essentiel dans le processus, ce qui implique évidemment que le maître soit en mesure de *signifier* et *donner sens* à la fois, du fait qu'il doit en même temps verbaliser et incarner personnages et rapports entre ceux-ci. Les films réalisés soulignent l'importance de la gestuelle initiale, qui servira ensuite de support aux rappels muets et à l'aide fournie par le maître. Comme le note Artigal (1991, p. 37), « cette manière d'organiser la mise en scène collective transforme le conte – proposé uniquement dans la nouvelle langue – en une topographie reconnaissable. En délimitant extérieurement et intérieurement un ensemble de choses cohérentes faites et dites, l'enseignant montre un territoire significatif qui rend possible le fonctionnement des premiers emplois de la nouvelle langue ».

Dans la perspective d'engager nous-mêmes un processus favorable à l'émergence des dilemmes et des choix des enseignants, on a procédé sur une base empirique (dont plusieurs films réalisés en classe servant de base à des expériences d'*autoconfrontations*⁴) et à l'analyse formelle des conduites observées. Ce premier niveau de réflexion semble permettre de distinguer globalement deux profils d'enseignants, correspondant à des conduites typiques en ce sens que des traits récurrents autorisent à les regrouper.

Certains racontent en se tenant au plus près du texte, sans assouplir la structure de l'histoire ni faire varier notablement le vocabulaire de celle-ci. Ils privilégient manifestement la continuité de la progression, préparant les questions à poser ultérieurement aux élèves, au détriment de leur implication personnelle, subjective, dans l'acte de contage. L'hypothèse s'impose d'une « pré-occupation » (Curie et Dupuy, 1994, p. 79) quasi exclusivement centrée sur l'observation du contrat didactique, à l'exclusion d'autres ressources pédagogiques, notamment d'une dramatisation de la situation.

À l'inverse, un autre type se manifeste, que l'on distingue à partir de marques significatives du plaisir de raconter. Ils semblent tenir compte du fait que ce à quoi vont réagir les enfants est normalement imprévisible, dans la mesure où ceux-ci s'engagent pour leur part dans une activité spécifique, qui ne peut correspondre terme à terme à celle du maître, voire s'en écarte notablement, tout en l'adressant à un objet commun, puisqu'elle consiste en la compréhension et l'interprétation de ce qui leur est conté. Cela correspondrait à ce que Vygotsky (1997, p. 283) postulait, notamment au sujet de la pensée de l'enfant :

4. Cf. § 2 pour la présentation du cadre méthodologique.

« L'enfant réélabore le concept qu'il assimile, lui imprimant au cours de sa réélaboration les particularités spécifiques de sa propre pensée. » Et plus loin : « Comme on sait, l'enfant à l'école assimile une langue étrangère tout autrement qu'il n'assimile sa langue maternelle. Presque aucune des règles de fait si bien étudiées dans le développement de la langue maternelle ne se retrouve sous une forme tant soit peu similaire dans le processus d'assimilation d'une langue étrangère par l'écolier. » (*ibidem*, p. 289).

La différence entre les deux attitudes paraît considérable, dans la mesure où les enseignants relevant de la première catégorie refoulent la réalité probable des divergences d'activité maître - élève, laissant de côté les préoccupations respectives en se projetant de façon univoque dans une continuité d'actions privilégiant l'accomplissement de la tâche. Les autres, en revanche, semblent intégrer ces aléas à leur démarche, en respectant la spécificité des mécanismes par lesquels chacun, eux-mêmes comme les élèves, s'approprient une histoire par l'intermédiaire d'une négociation du sens. On est fondé, cependant, à se demander si le produit de cette première approche est bien susceptible de rendre compte de ce processus dont l'évolution n'est pas forcément aussi linéaire.

L' autoconfrontation d'Alexandra et de Caroline

Nous avons choisi de demander à deux enseignantes volontaires, Professeuses des Écoles, de s'engager dans la séquence proposée par la méthode matérialisée par la « mallette pédagogique », ce qui constitue une entorse au protocole initial. La nouveauté sera de répéter la première phase dite « *Lo momenton dau Mèstre* » dans une deuxième classe, en réalisant la même mise en situation, cette fois hors de la progression habituelle faisant se succéder ce moment puis l'exercice dit « *La memòria traucada* ». L'objectif prévu était de comparer le travail des deux enseignantes tour à tour dans leur classe puis dans une classe différente, afin de faire contraster leur conduite de classe. Enfin, il leur était proposé de visionner les films réalisés et de se confronter l'une à l'autre, autoconfrontation dont on présentera ci-dessous un bref extrait.

Pour la conduite du travail de terrain, le chercheur-acteur sera « C » dans la transcription. Les deux enseignantes Alexandra (Alex) et Caroline (Caro), volontaires pour participer à notre recherche, sont en poste depuis cinq ans en cours moyen première année et en cours élémentaire deuxième année.

La consigne est donnée par C avant de commencer les enregistrements.

C : Voilà ce que je souhaiterais voir : *lo momenton dau mèstre* et ce qui vient après normalement

Alex et Caro. : « *La memòria traucada* », « *la questionejada* » ?

C : Voilà, et ensuite vous irez dans une autre classe et vous raconterez l'histoire avec ce que vous voulez : des images, etc. mais on ne raconte que l'histoire.

Caro. : Dans une classe du même niveau ou pas forcément ?

C : Aucune importance, juste pour qu'on raconte l'histoire mais dans une classe où il n'y aura pas de continuité après. C'est le *momenton dau mèstre*, sans suite...

Caro. : Soit l'histoire dans une situation d'apprentissage, soit l'histoire juste pour le plaisir...

Après l'enregistrement des quatre films, un moment est pris pendant la récréation pour regarder à chaud les résultats du matin et réaliser l'autoconfrontation croisée.

Alex 1 : C'est pas mon moment préféré *lo momenton*, je rame toujours un peu...

C 2 : Tu disais que ce n'est pas ton moment préféré, pourquoi ? [...]

Alex 5 : Parce que heu... c'est la première fois qu'ils voient le texte et heu... heu... je les vois qui... « *lo momenton dau mèstre* » ça va, mais dès qu'il y a « *la memòria traucada* », je euh... je les vois ne pas se souvenir et donc je me dis, ils se souviennent pas donc c'est moi qui vais apporter la réponse donc, heu...

C 6 : Oui, mais ça sert à quoi « *la memòria traucada* » ?

Alex 7 : Normalement c'est pour heu... pour mémoriser et puis, bon, moi (avec un sourire) mais c'est pas un peu bizarre qu'ils ne se souviennent pas... c'est normal... Ça dépend des histoires...

C 8 : Ça dépend des histoires et tu crois qu'ils ne se rappellent pas ?

Alex 9 : Mais ils parlent pas

C 10 : Mais les élèves lorsque tu les vois là, est-ce qu'ils sont à l'écoute, est-ce que tu les sens bien ?

Alex 11 : Oui ! Oui ! De temps en temps si j'en vois un qui regarde, je dis son prénom quand je euh m'en rends compte

C 12 : Et tu l'as fait cette fois ?

Alex 13 : Oui, là je l'ai fait deux fois je crois euh ... ça les recentre... [...]

Alex 20 : C'est une histoire que je ne connais pas bien, je me suis trompée...

C 21 : Est ce que c'est grave ?

Alex 22 : Non ! Parce qu'après comme il y a « *la memòria traucada* », « *la questionejada* » et qu'on va revoir, je réajuste...

C 23 : Est ce que c'est important de ne pas se tromper lorsqu'on fait « *lo momenton dau mèstre* » ? Quel intérêt « *lo momenton* » finalement ?

Alex 24 : C'est quand même le moment où ils sont le plus attentifs

Caro. 25 : La plus proche un peu, non, il me semble...

C 26 : C'est-à-dire ?

Caro. 27 : Je trouve qu'il faut que euh l'histoire suscite un peu d'intérêt chez eux pour qu'ils aient envie d'y retravailler euh... les fois suivantes. Le but c'est surtout euh... qu'ils aient l'impression que c'est une histoire intéressante et tant pis s'il y a un mot qui est pas bon euh... mais eux ils ne vont pas le reconnaître... je sais pas. [...]

Alex 30 : Là c'est mou !

C 33 : Qu'est-ce que c'est qui est mou ?

Alex 34 : Non, parce que je veux que ça vienne d'eux, mais... bon... « *la memòria traucada* », ... finalement c'est la première fois qu'ils voient le texte, donc finalement... [...]

C 37 : Tu as fait « *lo momenton dau mèstre* » ? C'est la première fois que tu racontes l'histoire ?

Alex 38 : Oui

Caro. 39 : Tu peux pas faire « *la memòria traucada* » direct... si... si c'est vraiment une nouvelle histoire est-ce qu'il faut pas l'avoir raconté plusieurs fois ?

C 40 : Qu'est-ce que tu as fait toi à la suite du *momenton* ?

Caro. 41 : J'ai fait une questionjada et Cu es ? Qu'es aquò ?

C 42 : Et toi ?

Alex 43 : « la memòria traucada » et la questionjada après

C 44 : C'est quoi ta questionjada à toi ?

Caro. 45 : C'est « Cu son lei personagis », là on a fait la description des personnages parce qu'il y avait beaucoup de vocabulaire qu'on avait déjà vu, les couleurs, les vêtements

C 46 : Est-ce que tu aurais pu faire toi aussi une questionjada à la suite ?

Alex 47 : Pour moi, « la memòria traucada » c'est raconter l'histoire d'une autre manière, donc c'est une deuxième... parce que je pense qu'il faut la raconter plusieurs fois comme elle le dit mais heu, la raconter deux fois moi, bon ils vont se lasser ou si on la raconte ensemble, euh...

Caro. 48 : Moi je me dis si on fait d'abord une questionjada ça leur fait répéter d'abord le vocabulaire et c'est peut être le vocabulaire que tu demanderas dans « la memòria traucada » du coup ils seront plus à l'aise pour le dire...

Alex 50 : Du coup moi c'est l'inverse. Après à la questionjada, quand j'ai demandé, ils étaient plus à l'aise.

Caro. 51 : Et oui, voilà. Oui tu as peut-être raison. Ils ont vu le texte...

Silence... Sur l'écran apparaît la classe de Caroline [...]

C 59 : Que font les élèves là, au fait ?

Caro. 60 : Il y en a deux... C'est le moment de la sieste, un moment calme, de repos, euh...

C 61 : Pourquoi sieste

Caro. 62 : Parce qu'on a dit que je venais leur raconter une histoire

C 63 : Et alors ?

Caro. 64 : ils sont pas dans le... en fait ça se voit clairement qu'ils sont pas dans le truc, que je suis là pour apprendre quelque chose, c'est juste le plaisir de l'écoute de l'histoire [...]

Caro. 68 : Oui j'ai trouvé qu'ils sont plutôt à l'écoute, toi tu trouves que non... [...]

C 72 : Est-ce qu'il y a du bruit, est ce qu'ils sont attentifs...

Caro. 73 : Comme c'était pas prévu je pense qu'ils sont contents d'avoir [...] à la place, plutôt que leur français en plus (rires), un moment de provençal...

C 76 : Il y a peut être de ça, mais...

Caro. 77 : Non, mais c'est vrai que c'était intéressant ce truc, que ce soit sans rien attendre après, je trouve qu'il n'y avait pas la même... bon, après moi je n'avais pas la même attitude aussi...

C 78 : C'est-à-dire ?

Caro. 79 : Après... je sais pas si c'est parce que c'est les premiers à qui je l'ai racontée, ou peut-être parce que c'est pas ma classe... ou si c'est parce que c'est un texte offert, j'ai l'impression peut-être de ne pas insister sur les mêmes choses. Là le but c'était juste qu'ils comprennent l'histoire et qu'ils l'apprécient, je pense que les autres heu... j'essaye qu'au fur et à mesure, ils euh, ils retiennent le vocabulaire spécifique... euh

C 80 : Qu'est-ce que tu as trouvé de différent là ?

Caro. 81 : Je pense que la deuxième histoire j'ai beaucoup plus répété les noms des personnages, alors que dans la première euh j'ai peut-être plus récité le texte que j'avais appris par cœur et... déjà là du fait qu'après ce soit la deuxième fois où je le disais, j'avais l'impression quand même de mieux me l'être approprié... Mais moi je sais pas mais j'avais l'impression que je parlais comme si je racontais une histoire véritablement alors que dans l'autre cas c'était plus du théâtre, je sais pas comment dire en fait [...]

C 89 : Avant de partir, pourquoi ont-ils applaudi ?

Alex 90 : Parce que c'est comme si c'était un cadeau, un spectacle...

Caro. 91 : Oui, c'était... Oui, les autres, ils ont pas applaudi, bizarrement...

C 92 : Pourquoi ?

Caro. 93 : Je sais pas euh...

C 94 : C'est peut-être là qu'il y a quelque chose de différent, autant au niveau enseignants qu'au niveau élèves... puisque s'ils

applaudissent c'est qu'il y a quelque chose d'autre... Pour toi ils ont eu envie aussi, je...

Alex 95 : Ah oui ?

C 96 : Oui ! Il y en a un qui a fait le geste et il était tout content. Voilà il y a eu un début de manifestation... et...

Caro. 97 : Je pense qu'ils étaient... Parce que dans leur tête à eux, l'objectif n'était pas du tout le même, tu vois... Mais il y avait vraiment ce côté...

C 98 : Comment ça « dans leur tête à eux » ? Décortique !

Caro. 99 : Bien... dans la tête de ceux chez qui on allait juste raconter, ils avaient le truc on vient nous faire en gros un cadeau, quoi, on est venu nous raconter une histoire, il y a pas d'enjeu derrière, les autres ils sont dans une posture plus scolaire, on sait qu'on leur fait ça, mais parce qu'après on va leur demander quelque chose, tu vois, un peu dans la contrainte, alors que là il y avait zéro contrainte...

C 100 : Et toi dans la classe à côté ?

Alex 101 : Ils étaient très surpris de me voir et euh...

C 102 : Mais toi, toi ?

Alex 103 : Moi ! Comment je me suis comportée ? [...]

Alex 105 : Bon le fait que ce soit à la... deuxième fois j'étais plus à l'aise, je... j'ai eu l'impression de plus jouer euh... l'histoire, pour leur raconter l'histoire, pour qu'ils comprennent le sens, comme elle a dit...

C 106 : Mais là c'était pas important le sens ?

Alex 107 : Si, si... si

Caro. 108 : Parce que finalement eux ils sont plus à l'aise aux séances suivantes avec le texte, autant nous aussi finalement. Là, on s'est retrouvé, vu que c'était un texte qu'on faisait pour la première fois, euh, un peu dans la même situation qu'eux, on a beau l'apprendre, si on ne l'a pas fait devant les élèves on n'a pas la même

C 109 : Oui, mais toi lorsque tu l'as raconté c'était la deuxième fois [...]

C 113 : Il y a quelque chose là quand même... Non ?... Dans quel état d'esprit vous étiez lorsque ...

Alex 114 : Je pense, oui, bon, j'étais plus à l'aise peut-être parce qu'aussi on n'allait pas euh... On n'allait pas approfondir et que donc euh, même si je me trompe sur un mot, mais... c'est pas grave, (rire), c'est moins grave le trou et que, qu'est ce que je voulais dire...

Caro. 115 : Et euh, il y a peut-être pas trop d'enjeux pour la suite du coup c'est pas grave...

Alex 116 : Et j'arrive mieux à... le faire passer... je sais pas [...]

Alex 119 : Le soir à la fin de la journée, je fais toujours une lecture offerte, et je sens que les élèves, euh comme elle a dit Caro, ont une posture différente, c'est-à-dire on le fait en lecture, on fait la lecture compréhension, euh, mais même je trouve que ça se voit sur leur visage... qu'ils reçoivent pas la lecture de la même manière quand c'est une lecture euh offerte que quand c'est une lecture suivie où il va y avoir des questions après...

C 120 : Et tu penses qu'à la suite d'une lecture offerte tu ne peux pas faire le travail que tu fais avec l'autre lecture

Alex 121 : Euh, ce n'est pas le but...

C 122 : Pour qui ?

Alex 123 : Pour moi !

C 124 : Et pour eux ?

Alex 125 : Pour eux non plus.

C 126 : Oui, mais eux, ne faut-il pas qu'ils comprennent le texte ?

Alex 127 : Euh... Si ... Oui... (sourires)...

Caro. 128 : Mais c'est détourné en fait, parce que dans la lecture offerte, quoi, quand on lit on veut forcément qu'ils comprennent, mais sauf que euh, ..., que eux ils ont pas la contrainte du résultat scolaire, ou du travail à l'écrit, ou quelque chose comme ça. C'est... je trouve que quand c'est une lecture offerte, c'est comme le soir, quand leurs parents pourraient leur lire à la maison, mais là aussi il faut qu'ils aient compris. Mais pourtant...

Alex 129 : Oui, c'est le même objectif finalement, mais...

Caro. 130 : Mais il est différent...

Alex 131 : Ce n'est pas le même objectif de travail, ...

Caro. et Alex 135 : Oui, là il y a quelque chose à creuser... (rires)

COMMENTAIRE

On l'a dit, ce fragment de texte d'autoconfrontation est extrait d'un processus partiellement tronqué pour les besoins de l'étude. Il n'y a pas eu, en effet, de phase dite « simple », au cours de laquelle chacune des deux enseignantes se serait confrontée seule au film de sa classe en présence du chercheur – on considérera ici que le fait de procéder deux fois au conte dans deux classes différentes, et donc de s'y préparer en fonction de la consigne, a induit objectivement une réflexion de chacune sur sa pratique.

Sans procéder à une analyse fine, on s'attachera à recueillir un certain nombre de marques énonciatives signalant dans l'échange verbal le déroulement de l'activité, les accidents et événements significatifs de l'action. On espère de la sorte nourrir un certain nombre d'hypothèses confirmant ou infirmant les constats ci-dessus, retirés de la phase d'observation, et surtout éclairant certaines formes de développement, dans cette activité réflexive sur leur propre activité (voir Clot et Faïta, 2000, p. 30-33).

APPARITION, CIRCULATION ET TRANSFORMATION DES THÈMES : EXIGENCES DE LA TÂCHE CONTRE DIMENSIONS SENSIBLES DE L'ACTIVITÉ.

L'apparition, le traitement et le partage (ou la contestation) de certains thèmes fournit généralement un fil directeur pour la lecture du texte, préparant en cela de possibles interprétations par le chercheur du rapport dialogique engagé sous son contrôle. Très tôt, une thématique quasi exclusive de fidélité à la tâche prescrite se dessine chez Alex :

5 : ils se souviennent pas, donc **c'est moi** qui vais **apporter la réponse**

22 : je **réajuste**

24 : le moment où ils sont le plus **attentifs**

34 : **Je veux** que ça vienne d'eux

47 : ils vont se **lasser**

Ce qui de façon cohérente consolide 5. déjà mentionné : *je les vois pas se souvenir.*

Dans leur ensemble, ces marques lexicales dénotent une vision univoque de la relation maître/élève dans le rapport à l'objet d'apprentissage : l'enseignante conçoit cette relation de manière linéaire. Les élèves doivent intégrer les paramètres de la tâche qui leur est formellement prescrite par l'enseignante : identifier (les mots), mémoriser, restituer. L'interaction avec sa collègue produit certes une prise de recul avec cette conception de la tâche, mais un début de concession débouche immédiatement sur la résurgence de ce même rapport unilatéral (47) : *La raconter deux fois moi... ils vont se lasser...* Sommairement, il est permis de penser qu'Alex ne conçoit pas l'action de raconter une deuxième fois l'histoire autrement que sous l'angle exclusif de la répétition par elle-même, répétition orientée à l'identique ou presque vers la poursuite de la progression prescrite, à savoir un travail

des élèves circonscrit à l'exécution de la tâche. On peut s'interroger sur l'arrière-plan de cette attitude, y voir ce que Bruner (1996, p. 75) analyse de la sorte : « ...cette conception repose sur l'hypothèse que l'esprit de l'enfant est passif, n'est qu'un réceptacle attendant d'être rempli. L'interprétation active ou analytique n'y a pas sa place. La didactique conçoit l'enfant de l'extérieur à partir du point de vue d'une tierce personne ; elle ne cherche pas à entrer dans ses pensées. Elle est strictement unilatérale : l'enseignement n'est pas un dialogue, mais un récit de l'un vers les autres ». Il convient certainement d'atténuer le jugement, mais il n'en reste pas moins que le principe, probablement retiré des années de formation, reste bien le même.

Dans le cas de Caro, la différence de positionnement se manifeste également de manière immédiate, compte tenu du décalage de sa première intervention. Dès 27, la thématique du sensible est attestée chez elle : à la question « quel intérêt "lo momenton" ? » elle choisit de mettre l'accent sur cette dimension : « que l'histoire suscite un peu **d'intérêt**... qu'ils aient **envie**... qu'ils aient **l'impression** que l'histoire est **intéressante**. »

Outre la tendance illustrée par les choix lexicaux, le fait que les élèves et l'histoire soient à parts égales sujets des propositions consécutives positionne les rapports sur un terrain très différent. Tendance affirmée par la suite de l'échange, en référence à la deuxième phase de l'opération (histoire racontée pour elle-même), où l'opposition se précise avec netteté :

64 : *ça se voit clairement qu'ils sont pas dans le truc, que je suis là pour apprendre quelque chose, c'est juste le plaisir de l'écoute de l'histoire*

La poursuite du rapport entre histoire (écoute) et élèves (ils sont pas) sans mention de l'action de l'enseignante, l'opposition de l'objet d'une activité définie ailleurs (apprendre quelque chose) et de ce que peuvent ressentir les élèves de manière spécifique (le plaisir), encadre nettement le rapport dans lequel se situe Caro vis-à-vis de la tâche. On est en mesure de présumer que celui-ci l'engage dans une réflexion rétroactive sur sa conduite de classe dans la première situation, dans laquelle « lo momenton » précède les exercices de restitution. C'est bien ce que semble confirmer la poursuite de la thématique en 97 et 99 :

97 : [...] dans leur tête à eux, l'objectif était pas du tout le même [...]

99 : [...] on vient nous faire en gros un cadeau [...] les autres ils sont dans une posture plus scolaire [...] un peu dans la contrainte [...]

Encore une fois chez Caro, les choix lexicaux renforcés par l'effacement persistant d'elle-même (les élèves demeurent en position de sujets syntaxiques) suffisent à définir clairement l'opposition persistante entre les deux thématiques en présence. Hypothèse encore renforcée par l'intervention d'Alex en 105, qui répond encore en première personne à la sollicitation du chercheur (100 : *et toi dans la classe d'à côté*), les élèves demeurant les objets de son action (*pour qu'ils comprennent le*

sens [...]). À noter, l'événement constitué par le faux enchaînement d'Alex sur Caro : *pour qu'ils comprennent le sens, comme elle a dit.*

En effet, Caro n'a jamais parlé de « faire comprendre le sens aux élèves », ce qui accrédite l'hypothèse qu'à ce moment-là Alex admet la nécessité de s'impliquer autour et en dehors du texte (*j'ai eu l'impression de plus jouer... pour leur raconter l'histoire...*) sans pour autant se défaire de l'assujettissement à la tâche : faire comprendre par son action unilatérale.

Cet événement discursif nous semble significatif d'un basculement du rapport dialogique.

Évolution des thèmes, mouvements des sujets : comment la pensée se décontextualise... pour se recontextualiser

On a souligné au passage, ci-dessus, comment les deux sujets - enseignantes se positionnent dans le dialogue, ou tout au moins comment se dessinent leurs postures énonciatives. L'une, Alex, tout en s'affirmant par un discours en « je » s'efface en réalité derrière la consigne, chacun des énoncés qu'elle produit en première partie mettant en avant les exigences de la prescription, par la mise en relief des points de l'histoire choisis à l'avance pour les faire ressortir ensuite (47 : *Pour moi la memòria... c'est raconter l'histoire d'une autre manière* – c'est-à-dire en réutilisant les mots soulignés par *lo momenton*), s'interdisant ainsi toute modification de l'ordre prescrit, et en utilisant au besoin les autres phases de la progression pour *réajuster*. Autre trace de cette même orientation linéaire de l'activité, la vigilance dont elle fait état en veillant à ce qu'aucun élève ne se laisse distraire de la tâche : 11 : *De temps en temps, quand j'en vois un qui regarde... je dis son prénom quand je m'en rends compte.*

Alex s'oppose ainsi à Caro qui manifeste son désaccord (41 à 48), mettant en avant la priorité qu'elle accorde à l'appropriation de l'histoire par les élèves. Ce choix la conduit éventuellement (il est clair que rien n'est inamovible dans son approche) à intervertir l'ordre des phases de la séquence. Ainsi la *questionejada* pourra efficacement intervenir avant la *memòria...* si nécessaire, dans le but de favoriser le travail d'appropriation de l'histoire par les élèves avant une meilleure mémorisation des formes, autant lexicales que syntaxiques. Le fait est notable, dans la mesure où, dans la méthode, *momenton* et *questionejada* relèvent de stades bien différenciés, respectivement mémorisation puis réinvestissement, ce qui montre l'importance d'une telle intervention dans les faits.

On assiste chez elle à un renversement des priorités caractérisé par une constance thématique presque sans faille. Après le tournant des répliques 43 et 48, l'association des thèmes liés à l'intérêt, au plaisir, etc., et de ceux insistant sur l'activité en propre des élèves face à celle du maître (on a souligné comment « les élèves » sont fréquemment sujets de l'énoncé) dénote la tendance, ou la volonté consistant à mettre le sensible en avant, de privilégier l'interprétation par rapport à la signification, transmise et imposée.

La référence à la seconde situation, soit l'histoire racontée sans contrainte consécutive dans une autre classe, lui permet un nouveau développement du même thème – plaisir, intérêt, envie – (voir 64, 73, 77, 79). On fera l'hypothèse dans ce cas d'un report de cette réflexion, initiée ailleurs, sur la situation traditionnelle, dans le cadre de la séquence habituelle, renforçant l'idée qu'il y aurait sans doute à réfléchir sur le bénéfice à retirer d'un rapport maître – élève – objet de l'apprentissage dénué du sentiment de contrainte associé à la posture scolaire habituelle (99), rejoignant ainsi les hypothèses de Bruner, déjà mentionnées.

C'est donc une perspective apparemment nouvelle qui fraye son chemin : les élèves s'approprieraient mieux l'objet qu'on leur propose si l'on ne faisait pas cela *pour leur demander quelque chose après*.

Parallèlement, Alex semble elle-même évoluer. En témoigne l'apparition d'une thématique absente jusqu'alors de son discours, ainsi que l'événement discursif déjà signalé plus haut, en 105. Il s'agit bien sûr, pour elle aussi de l'histoire racontée dans la deuxième situation. Toutefois, l'émergence de termes comme à *l'aise*, *impression*, *jouer l'histoire*, tranche avec le lexique auquel elle a eu recours jusqu'alors. Non moins intéressants sont les deux enchaînements sur elle-même auxquels elle procède en 114 et 116, après l'intervention de Caro en 115. Le rapprochement qui s'opère concrètement entre les positions des deux collègues signale un mouvement, essentiellement celui d'Alex, mouvement non dépourvu de contradictions, ainsi que le montre l'enchaînement sur soi 114-116 :

Alex 114 : Je pense, oui, bon, j'étais plus à l'aise peut-être parce qu'aussi on n'allait pas euh... On n'allait pas approfondir et que donc euh, même si je me trompe sur un mot, mais... c'est pas grave, (rire), c'est moins grave le trou et que, qu'est ce que je voulais dire...

Caro. 115 : Et euh, il y a peut-être pas trop d'enjeux pour la suite du coup c'est pas grave...

Alex 116 : Et j'arrive mieux à... le faire passer... je sais pas [...]

Alex est interrompue par une concession de la part de Caro en 115. Le mouvement de conscience est entravé, comme on peut le voir, contradictoire aussi (il reste toujours qu'il s'agit de « faire comprendre le sens »), mais l'hypothèse émerge apparemment d'une association entre « être à l'aise » et « mieux faire passer ».

Ces mouvements, que l'on qualifiera d'indices des développements en cours, sont manifestement significatifs d'une remise en travail des pré-supposés associés à la prescription et aux modes opératoires proposés

avec la « boîte à outils ». On avancera l'idée d'un processus de divergence – convergence successives, s'engageant et évoluant à partir des « pré-occupations » (voir ci-dessous) des deux enseignantes.

On se référera ici à l'un des enseignements de la psychologie du travail, avancé par Clot. Ce dernier, reprenant la formule de Volochinov (*ibidem*) selon lequel « comprendre c'est penser dans un nouveau contexte », en précise la portée : « C'est la multiplication des contextes et non la soustraction au contexte qui est à l'origine de la pensée... » (Clot, 2008, p. 23). La succession des situations créée par les chercheurs, dont l'un est chercheur-acteur⁵, a pour effet cette variation des contextes. L'objectif poursuivi est en effet l'exposition des deux enseignantes partenaires de l'expérience à un changement contextuel affectant non la tâche partiellement prescrite (raconter l'histoire), mais l'orientation de ce fragment d'activité en réponse aux contraintes et modes opératoires de la « mallette », comme on l'a vu plus haut. On a donc fait l'hypothèse que des variations plus ou moins sensibles, perceptibles dans leurs conduites respectives, seraient susceptibles de nous renseigner sur la conception par l'une et l'autre de leurs rapports à la tâche dans le cadre ainsi modifié.

Pour conclure : *pré-occupations, occupations, développement*

Il semble que l'on puisse tirer profit, pour mieux interpréter les mouvements signalés chez les deux participantes, de certaines notions, également développées en psychologie du travail. Curie et Dupuy (1994, p. 114), mentionnaient notamment que les rapports entretenus par les sujets avec leur travail étaient susceptibles de varier en fonction de « leurs propres pré-occupations et post-occupations et des délibérations qu'ils mènent sur les valeurs contraires qu'elles impliquent ».

Les deux partenaires, Alex et Caro, détentrices de savoirs homologues, d'une formation identique et d'une expérience professionnelle équivalente, procèdent différemment lorsqu'il s'agit de manifester leurs rapports à l'objet et aux conditions de leur activité. On avancera que l'une (Alex) ne se déprend pas aisément de l'emprise exercée par la prescription et ses modes opératoires, alors que l'autre (Caro) affirme une tendance certaine à mettre ceux-ci à distance, tout en leur concédant épisodiquement des références témoignant du fait qu'ils demeurent bien présents dans son esprit. C'est pourquoi on s'autorisera à parler de divergences de « pré-occupations » assez clairement dessinées par le dialogue en autoconfrontation.

Caro semble animée par le souci permanent d'accorder toute sa place à l'activité spécifique des élèves. Elle s'affirme ouverte au dialogue

5. Rappelons que notre posture est celle de l'intervention en milieu de travail enseignant, et non celle de « l'analyste en position d'exterritorialité » (Faïta et Saujat, 2010, p. 56), p. 95-115

avec ceux-ci, au-delà de l'échange verbal, en admettant qu'ils puissent considérer l'objet d'apprentissage autrement que leur enjoignent de le faire les seules consignes et injonctions relayées par les maîtres : comprendre pour exploiter par la suite. La récurrence des thèmes signalés (*intérêt, apprécier, prendre plaisir*) est significative de ce point de vue. Il ne s'agit cependant pas que de cela, car en admettant l'existence dans sa classe, pendant la séquence qu'elle conduit, d'activités orientées vers le même objet mais divergentes de par leur nature, elle remet en travail la façon de penser les buts, objectifs et moyens de la sienne. Elle réintègre dans cette réflexion des éléments présents dans ses façons de faire, qu'elle n'avait sans doute pas identifiés comme transformateurs, comme l'interversion de phases entre la *memòria traucada* et la *questionejada*.

On émettra l'idée, dans ce cas, que le processus proposé dans le cadre méthodologique mis en place a favorisé une forme de « développement » de sa façon de penser son travail, un développement que nous analysons « comme la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activités du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles mises à sa disposition » (Brossard, 2012, p. 98-99).

En ce qui la concerne, Alex se caractérise par le souci affirmé de définir et contrôler l'action de ses élèves. Sa « pré-occupation » permanente semble bien se circonscrire à la recherche des moyens pertinents pour minimiser les aléas comportementaux (recentrer sur la tâche ceux qui donnent des indices de distraction) afin d'assurer la bonne marche de la séance, en fonction, exclusivement, de l'orientation donnée à sa propre activité. Celle des élèves n'a donc pas droit de cité hors la canalisation imposée, surtout pas assortie d'une dimension émotionnelle éventuelle. Il est donc probable, à ce stade, qu'elle impose à sa pensée les limites du seul contexte prescriptif. Il semble cependant qu'un mouvement s'opère en elle, sous l'effet conjoint du dialogue avec Caro et le chercheur – acteur, et de la décontextualisation provoquée par la double situation. L'obligation de « penser dans un nouveau contexte » lui impose la prise en considération des transformations indéniables de ses façons de faire, et d'en mesurer certaines conséquences. La relation forcée, pour les élèves, entre assimiler en contexte restreint – comprendre – appliquer, ne lui paraît plus aussi intangible. Elle ne va pas jusqu'au bout, toutefois, d'une éventuelle prise de distance avec les exigences de la prescription, toujours présentes dans l'obligation de « faire comprendre le sens » qu'elle s'assigne finalement à elle-même, bien que de manière moins univoque. Alex « bouge » donc, mais de façon plus limitée, et le rapprochement qui s'opère avec sa collègue ne paraît pas devoir résister dans la durée à l'attraction d'un recentrage.

Il est toutefois intéressant, pour conclure, de constater que la distinction des deux catégories faisant suite à la phase d'observation s'avère

moins robuste qu'il y paraissait, soulignant, si besoin était, le danger qu'il y a à figer de tels constats pour rendre compte de phénomènes aussi mouvants que la pensée en relation à l'activité, car « le développement de l'activité des sujets est inégal. Il est polycentrique. Ce qui est central à une période ne l'est pas à l'autre », et « privée du sens et du non-sens que lui donnent ses conflits, l'activité est trop amorphe » (Clot, 1999, p. 120).

Bibliographie

- AMIGUES R., FAÏTA D. et SAUJAT F. (2008), « Travail enseignant et apprentissage scolaire », dans Gentaz, E. et Dessus, Ph., *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod, p. 155-168.
- ARTIGAL J.-M. (1991), *Quelques considérations sur l'acquisition d'une nouvelle langue*, Stage de formation, Maison de la formation, 48000 Mende. Traduit du catalan par A. Clément.
- BAKHTINE M. (V. M. Volochinov, 1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Eds. de Minuit.
- BOYER R. (2007). *Transformation de l'outil, transformation des pratiques, évolution des enseignants. L'activité enseignante saisie au travers de l'exemple de la langue d'oc à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence 1..
- BOYER, R. (2007), *Mallette pédagogique de la mission de langue et culture régionales – Enseignement du Provençal à l'école élémentaire – CRDP Aix-Marseille - www.crdp-aix-marseille.fr/langue_regionale*
- BROSSARD M. (2012), « Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture », dans Clot Y., *Vygotsky maintenant*, Paris, La Dispute, p. 95-115.
- BRUNER J.-S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, P.U.F.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n° 4, p. 7-43.
- CLOT Y, FAÏTA D, FERNANDEZ G et SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation Permanente*. Dossier : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, n° 146/2001-1, p. 17-25.
- CURIE J. et DUPUY J. (1994), « Acteurs en organisation, ou l'interconstruction des milieux de vie », dans Louche C., *Individu et organisation*, Lannan, Delachaux et Niestlé, p. 111-119.
- FAÏTA D. et BOYER R. (2008), « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant. Création d'outils et appui sur la langue première pour l'enseignement du provençal » – *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44.
- FAÏTA D. et SAUJAT F. (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », dans Yvon F. et Saussez F., *Des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses de l'Université de Laval. p. 41-69.
- FAÏTA D. et VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation, 155-168croisée », *SKHOLÉ*, n° 1 hors-série, Aix en Provence, p. 57-69.
- VYGOTSKY L.-S. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Les croyances des enseignants de langue : une clé pour comprendre leurs pratiques¹

ANA MARIA F. BARCELOS
UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE VIÇOSA

La réflexion sur les croyances joue un rôle fondamental dans la formation des enseignants, car elle nous permet d'avoir un aperçu des représentations de ces derniers concernant les divers aspects de leur métier (la langue, les apprenants, les méthodes, etc.). Ainsi, nous pouvons comprendre non seulement comment ils apprennent à enseigner, mais aussi comment ils réfléchissent sur leurs propres pratiques, sur leurs actions et sur les décisions qu'ils doivent prendre tous les jours (voir Woods, 1996). Comme l'expliquent Barnard et Burns (2012 : 2), la gestion, la motivation et la pérennité de l'apprentissage ne peuvent s'appréhender que par l'étude de la manière dont les enseignants pensent et agissent dans leur contexte de travail. Étudier leurs croyances nous aide aussi à analyser leurs réactions face aux changements ou aux innovations, ainsi que leurs éventuelles résistances aux nouvelles méthodes ou activités didactiques proposées par leurs formateurs. En outre, ce concept peut aider les enseignants eux-mêmes à prendre conscience de leurs propres croyances et celles de leurs apprenants. En outre, cette réflexion peut les mener à prendre conscience de leurs propres croyances et de celles de leurs apprenants.

1. Cet article a été traduit de l'anglais et révisé par Ana Laura Vega Umaña et Laura Nicolas, doctorantes en didactique à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et membres de l'équipe DILTEC-IDAP. Les coordinateurs de ce numéro tiennent à les remercier pour leur travail remarquable.

Les croyances dans la formation des enseignants : définition et importance

Dans son étude, Lortie (1975) offre un aperçu de l'expérience des enseignants, de leurs réflexions sur leur métier, et des modes de

socialisation qui ont marqué leur choix de carrière. Cette importante étude a été parmi les premières (Clark et Peterson, 1986) à contribuer au changement d'un paradigme qui amène à envisager l'enseignement comme un « processus-produit », et qui met l'accent sur le comportement des enseignants et sur les résultats de l'apprentissage, vers un paradigme dans lequel l'importance de la pensée enseignante est prise en compte (pour une synthèse, voir aussi Woods et Knoerr, dans ce volume).

Comme l'expliquent Barcelos et Kalaja (2013 : 1), on a commencé à étudier l'enseignement d'un point de vueémique ou interne. Ainsi est née la recherche sur la pensée enseignante, la cognition enseignante, l'apprentissage enseignant, et le savoir enseignant. D'après Woods (2003 : 226-227), la complexité des croyances est sous-estimée par la littérature et par les enseignants eux-mêmes. Pendant des décennies, les croyances, en tant que construit théorique, ont été considérées comme trop complexes ou floues (Pajares, 1992) par des chercheurs dans différents domaines tels que l'anthropologie, la psychologie, l'éducation et la linguistique appliquée. Peut-être à cause de cette complexité, une grande variété de termes existe pour se référer aux croyances, tels que *culture d'enseignement* (Feiman-Nemser et Flooden, 1986), *BAK (Beliefs, Assumptions, Knowledge-Croyances, Suppositions, Connaissances)* (Woods, 1996) (voir Woods et Knoerr pour plus d'information sur l'utilisation des différents termes), et *cognition enseignante* (Borg, 2003). Cette diversité terminologique n'est pas nécessairement quelque chose de négatif. Comme le dit Freeman (1991 : 32), la question n'est pas la pluralité des termes, mais la reconnaissance du phénomène lui-même.

Mais qu'est-ce qu'une croyance ? Depuis les années 1970, le concept ne cesse de se transformer. Les recherches montrent l'évolution d'une vision simpliste des croyances, considérées comme stables et individuelles, vers une vision plus complexe des croyances comme paradoxales, dynamiques, et contradictoires (Dufva, 2003 ; Kramsch, 2003 ; Barcelos et Kalaja, 2013 ; Barcelos et Kalaja, 2003 ; Kalaja et Barcelos, 2003 ; Barcelos, 2003a). Il y a autant de définitions que de termes pour les croyances. Barcelos (2006 : 18) définit les croyances comme une forme de pensée, des constructions de la réalité, des moyens de voir et percevoir le monde et ses phénomènes, qui se co-construisent dans et par nos expériences et qui sont le résultat d'un processus interactif dans lequel on interprète et on (re)donne du sens. Il est aussi important de signaler le caractère écologique, émergent et socialement construit des croyances, ainsi que leur lien étroit aux contextes locaux et situés. Comme le montre Barcelos (2003a : 233), les croyances se construisent en parlant et en agissant. Elles peuvent être vues comme des outils disponibles, utilisables (ou inutilisables) selon la situation, la tâche ou les personnes avec lesquelles on interagit (Dufva, 2003).

Plus récemment, avec le développement des théories socioculturelles (Johnson, 2009) et des théories de la complexité (Larsen-Freeman et Cameron, 2008), est apparue une nouvelle approche des croyances (Barcelos et Kalaja, 2011). Premièrement, les croyances sont définies comme un système complexe, multidimensionnel et dialectique, qui est à la fois stable et dynamique. Deuxièmement, les croyances sont fluctuantes et peuvent évoluer dans le temps. Ainsi, différentes croyances d'un enseignant ou d'un apprenant peuvent apparaître, disparaître ou changer tout au long du processus d'enseignement ou d'apprentissage. L'étude de Peng (2011), portant sur l'évolution des croyances d'un étudiant en première année d'université sur l'apprentissage de l'anglais, en est un exemple. L'auteur montre le changement des croyances d'un étudiant le long d'une année scolaire, si bien qu'il évolue de la croyance « les activités communicatives n'ont pas d'utilité » à celle de « la communication orale en classe est importante » et « les activités orales de communication sont nécessaires ». Troisièmement, les croyances sont liées aux contextes et aux discours micro et macro politiques. Ce sont ainsi des produits socio-historiques et politiques (Negueruela-Azarola, 2011). Par exemple, une croyance répandue parmi les Brésiliens est qu'il vaut mieux apprendre l'anglais à l'étranger ou dans une école de langue privée plutôt qu'à l'école publique. Cette croyance est enracinée dans l'histoire politique et sociale des inégalités au Brésil et dans les représentations de l'éducation publique (pour une étude bibliographique de la question, voir Barcelos, 2007).

Bien qu'enracinées socialement, les croyances sont aussi transformées individuellement par des processus d'intériorisation (Negueruela-Azarola, 2011 : 360). D'une part, elles sont orientées vers les autres, car nos interactions nous poussent à intégrer de nouvelles croyances ou à renforcer les anciennes. D'autre part, les croyances sont étroitement liées à l'image de soi et aux émotions (Barcelos, 2013), comme nous le verrons plus loin.

Les méthodes de recherche utilisées pour étudier les croyances des enseignants

Dans la partie suivante, nous allons nous pencher sur les différentes méthodes utilisées par les chercheurs. Les croyances des enseignants de langue ont été étudiées par l'analyse des verbalisations et des écrits des enseignants ainsi que par l'analyse de leurs actions en classe. L'espace et le temps réservés à cet article étant limités, on ne s'attachera pas à commenter les avantages et inconvénients de chacune de ces méthodes (pour plus de détails à ce sujet, cf. Borg, 2012).

LES VERBALISATIONS ET LES ÉCRITS RÉFLEXIFS D'ENSEIGNANTS

Parmi les méthodes de recherche les plus utilisées dans l'étude des croyances des enseignants, se trouvent les questionnaires fermés, les entretiens, les observations, les narrations et la méthode de rappel stimulé (au Brésil quelques études ont utilisé des dessins, voir Lima, 2005). L'ouvrage récent de Barnard et Burns (2012) cite également les groupes de discussion, les méthodes de pensée à voix haute (« *think aloud* ») et les journaux de bord.

Bien qu'il représente la méthodologie de recherche la plus utilisée, le questionnaire a souvent été critiqué (Barcelos 2000, 2003a). Les questions que le chercheur se pose influencent les outils et les méthodes utilisées. Or, compte tenu de l'évolution des théories sur les croyances, le seul usage du questionnaire présente de sérieux problèmes. D'après Dufva (2003), les réponses recueillies par questionnaire ne sont que des formulations possibles des croyances et ne peuvent pas être considérées comme des croyances en tant que telles. En effet, le questionnaire ne montre pas ce que la personne pense vraiment mais « comment elle se situe par rapport aux formulations énoncées par le chercheur » (Dufva, 2003 :146). Le même auteur (2003 :146) conteste ce paradigme, parce qu'il « interprète la réponse (oui ou non) à de courtes questions fermées comme des croyances ».

Une autre méthode fréquemment utilisée est l'entretien semi-directif, qui, contrairement aux questionnaires fermés, laisserait plus de liberté aux enquêtés pour décrire leurs pensées et leurs croyances. Borg (2012) mentionne les différents types d'entretiens, tels que les entretiens après les cours (« *background interviews* »), les groupes de discussion, les entretiens de suivi et les entretiens de vérification par les membres (« *member-checking interviews* »).

Plus récemment, d'autres méthodes et instruments ont été utilisés dans des recherches sur les croyances des enseignants. Quelques études ont incorporé par exemple l'analyse des métaphores dans le discours enseignant ou dans des écrits réflexifs (Barata, 2006), l'analyse de discours (Grigoletto, 2000) ou encore l'analyse des récits de vie (Vieira-Abrahão, 2004) ou des journaux de bord (Sakui et Gaies, 2003). Les récits sont utilisés depuis longtemps pour l'étude des connaissances des enseignants (Telles, 2000), mais c'est une méthode relativement récente dans l'étude des croyances. Il existe également des études basées sur des auto-analyses d'enseignants qui cherchent à comprendre leurs propres pratiques. L'étude de Sakui (2002) montre comment ses expériences, quand elle était apprenante, influencent ses croyances et ses pratiques en tant qu'enseignante.

L'ÉTUDE DES CROYANCES PAR L'ANALYSE DES PRATIQUES

Afin d'explorer les croyances des enseignants, il faut étudier leurs discours, leurs intentions et leurs actions. Pour rendre compte de la

complexité des croyances et mieux élucider les rapports entre les croyances et les actions, il est important que les études soient longitudinales et qu'une variété d'outils soient mis en œuvre. Les cours sont observés, filmés ou enregistrés afin de comprendre les actions des enseignants. Ensuite, dans des séances de rappel stimulé, les enseignants sont invités à réfléchir sur leurs actions et sur les choix qu'ils ont faits pendant le cours.

Une revue des pratiques de recherche, effectuée au Brésil, au sein de programmes de Master ainsi que dans un ouvrage de méthodologie de recherche dans le domaine des croyances (Barnard et Burns, 2012), a permis de montrer la combinaison de toutes ces méthodes, à travers l'utilisation des écrits réflexifs aussi bien que des inférences déduites de l'action des enseignants (Lima, 2005 ; Vieira-Abrahão, 2004).

Perspectives théoriques sur le décalage entre croyances et actions

D'après Woods (2003), la compréhension de la relation entre croyances et actions est cruciale pour la recherche. Les croyances influencent les actions, mais les actions influencent aussi les croyances. Richardson (1996) décrit trois types de relations possibles. La première est une relation de cause à effet, dans laquelle les croyances influencent les actions. La deuxième serait une relation interactive dans laquelle croyances et actions s'influencent mutuellement. La troisième suit une approche herméneutique qui vise à comprendre les influences dans des contextes donnés.

CAUSE À EFFET

Les croyances ont un impact considérable sur notre comportement. Ainsi, si un enseignant croit qu'il doit prendre le rôle d'animateur, il essaiera, dans la mesure du possible, de jouer ce rôle, en proposant des activités centrées sur l'apprenant, sans trop intervenir et en veillant à créer une ambiance favorable à l'apprentissage. Toutefois, Richardson (1996) rappelle que la relation entre croyances et actions n'est pas simple, car les actions influencent aussi les croyances.

RELATION INTERACTIVE

Selon Richardson (1996 : 104), les expériences, les actions en classe et la réflexion qui s'ensuit peuvent provoquer l'évolution des croyances ou la formation de nouvelles croyances. Si, après avoir testé l'utilisation des vidéos ou des TICE en classe, l'enseignant pense que cette expérience a été bénéfique pour ses apprenants, il adoptera une nouvelle croyance. De même, un enseignant qui expérimente de nouvelles

méthodologies didactiques peut éventuellement abandonner ses méthodes traditionnelles. En revanche, ce type d'évolution ne se produit pas du jour au lendemain. Le changement se produit grâce à des moments de réflexion déclencheurs (Barcelos, 2006 : 26), des moments de doute et de remise en question qui permettent à un individu de prendre conscience d'une croyance et de sa possible manifestation dans ses actions et dans son discours. Barcelos (2003b) donne l'exemple d'une jeune enseignante qui croyait qu'elle devait avoir un accent britannique ou américain pour enseigner l'anglais, et qui a pu extérioriser cette croyance quand quelqu'un lui a demandé ce qu'elle avait contre l'accent brésilien.

Dans cette approche interactive, croyances et actions s'influencent mutuellement. Comme l'explique Barcelos (2006 : 6), les croyances ont un impact sur les actions et les actions influencent à leur tour les croyances. Ce n'est pas une simple relation de cause à effet. C'est une relation dans laquelle il faut comprendre les contraintes liées au contexte pour comprendre les croyances. Ailleurs, Borg (2003 : 95) explique que la cognition enseignante détermine comment les enseignants agissent, mais elle est également, à son tour, construite par les expériences accumulées. D'une manière similaire, Woods (1996) soutient que les BAK peuvent modifier notre perception des événements et notre perception des événements peut faire évoluer nos BAK. Il admet également (Woods, 2003 : 226) que les croyances et les actions sont liées de façon complexe et indirecte. Pour Breen, Hird, Milton, Oliver et Thwaite (2001), la relation entre les principes et la pratique est interactive. C'est-à-dire que ce que les enseignants font en cours, ainsi que les décisions qu'ils prennent, mettent à l'épreuve et raffinent leurs principes.

APPROCHE HERMÉNEUTIQUE

Richardson (1996 : 104) explique que cette approche cherche à comprendre les complexités des contextes d'enseignement et des processus de réflexion et d'action des enseignants dans leur contexte de travail. Les études de Woods (1996) et Breen et al. (2001) sont des exemples de ce type d'approche. Afin de comprendre la relation entre les croyances et le contexte, il faut tenir compte de deux aspects : le décalage entre croyances et actions et l'influence des facteurs liés au contexte.

L *e décalage entre croyances et actions*

L'étude du décalage entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils font représente une problématique courante dans la recherche et les discussions autour des croyances (Woods, 1996 ; Borg, 2003 ; Johnson, 1994 ;

Basturkmen, Loewen, Ellis, 2004). Comme le suggère Borg (2003 : 91), la pratique d'un enseignant ne reflète pas toujours ses croyances. Woods (1996) soutient qu'il y a souvent des contradictions entre les comportements des enseignants et ce qu'ils considèrent être leurs BAK. Pour Woods, ces contradictions se produisent lorsqu'un comportement devient une sorte de routine inconsciente et qu'il se reproduit sans être analysé. Il rajoute que l'individu peut ne pas être conscient d'un certain comportement, qui reflète un état antérieur dans l'évolution de ses BAK et qui aurait été intériorisé auparavant (Woods, 1996 : 252). Autrement dit, malgré l'évolution des croyances, les comportements peuvent rester fossilisés autour des anciennes croyances. Pour expliquer ce phénomène, Woods se sert du concept des « points sensibles » (« *hot spots* »), qu'il définit comme des zones de tension entre ce que les gens disent et ce qu'ils font (1996 : 39). (Pour une version révisée de ce modèle, voir Woods et Knorr dans ce volume.)

En 2003, Woods développe la réflexion qu'il avait menée en 1996 et introduit les concepts de *croyances abstraites* (« *abstract beliefs* ») et de *croyances en action* (« *beliefs in action* »). Le premier concept se réfère à « des affirmations sur "l'état des choses" et sur "la manière dont les choses devraient se passer" que nous considérons comme nos croyances et dont nous sommes entièrement conscients » (Woods, 2003 : 207). Le concept de croyances en action désignerait des croyances qui guident nos actions d'une manière inconsciente. Comme l'explique Woods, ce que l'on dit qu'on croit n'est pas forcément ce qui gère notre comportement. Ainsi, on agit parfois d'une façon qui semble contredire ce que l'on dit qu'on croit. Il insiste sur la nécessité de porter attention à cet aspect contradictoire lorsqu'on étudie les croyances au moyen de questionnaires (*ibid.*). Pour lui, dans le questionnaire, on suppose que la personne est consciente de ses propres croyances. On suppose aussi que l'événement situationnel au sein duquel leurs croyances sont explicitées (par exemple, l'événement de remplir le questionnaire) produira les conditions dans lesquelles les croyances sont exprimées d'une manière cohérente et adéquate à ce moment-là de leur vie.

La distinction proposée par Woods entre croyances abstraites et croyances en action est similaire à celle d'Argyris et Schön (cité par Basturkmen, Loewen, Ellis, 2004) entre « *espoused theories* », qui font référence aux croyances dont nous sommes conscients et que nous pouvons exprimer, et les « *theories in use* », qui sont les croyances implicites qui affectent notre comportement. Ces deux types de théories peuvent être compatibles, ou incompatibles, et la personne peut être, ou ne pas être, consciente de cette incompatibilité. Ensuite, Basturkmen et al. (2004 : 246) citent Eraut (1994) et Ellis (1997) pour expliquer cette divergence cognitive en identifiant deux nouveaux concepts : des savoirs techniques (« *technical knowledge* ») et des savoirs abstraits (« *abstract knowledge* »). Les savoirs techniques font

référence aux idées explicites liées à une profession et qui sont le résultat d'une réflexion profonde et de recherches empiriques. Les savoirs abstraits se construisent dans et par l'expérience de l'apprentissage/enseignement des langues. Les auteurs concluent qu'il vaut mieux considérer les croyances explicites comme potentiellement contradictoires que comme fondamentalement incompatibles.

Borg (2003) propose une autre distinction, entre les modifications de comportement (« *behavioral changes* ») et les modifications cognitives (« *cognitive changes* »). Pour l'auteur (2003: 91), une modification dans le comportement ne garantit pas une modification des croyances et un changement de croyances n'entraîne pas un changement dans le comportement. Ce décalage serait le résultat de l'interaction constante entre les choix pédagogiques des enseignants et les perceptions de leur contexte d'enseignement et de leurs étudiants (2003 : 24).

Les croyances, besoins et attentes des apprenants semblent être les facteurs qui auraient la plus grande influence sur la pratique des enseignants, et, par conséquent, sur l'« implémentation » de leurs croyances. Johnson (1994) explique la dissonance entre les croyances et les actions en invoquant la force des premières. Malgré la prise de conscience d'un décalage entre croyances et pratiques, certains enseignants sont incapables de changer leurs pratiques, car ils auraient peu ou pas de visions alternatives sur lesquelles baser leur enseignement. Le Tableau 1 propose une synthèse des concepts théoriques que nous venons d'évoquer pour expliquer la relation complexe entre croyances et actions. D'autres facteurs tels que le contexte et les émotions jouent également un rôle important dans la construction et l'évolution de cette relation. Dans la partie suivante, je me pencherai sur les travaux qui mettent l'accent sur ces facteurs.

Tableau 1 : Explications théoriques pour les dissonance croyances-actions

ÉTUDE	CONCEPTS	DÉFINITION
Woods (1996 : 39)	« Hot spots »	Zones de tension entre ce que l'on dit et ce que l'on fait
Woods (2003 : 207)	Croyances abstraites	Des affirmations sur « l'état des choses » et sur « la manière dont les choses devraient se passer » que nous considérons comme nos croyances et dont nous sommes entièrement conscients.
	Croyances en action	Guident nos actions d'une manière inconsciente.
Argyris et Schön (1974)	Théories incorporées	Croyances dont nous sommes conscients et que nous pouvons exprimer
	Théories utilisées	Croyances implicites qui affectent notre comportement.

ÉTUDE	CONCEPTS	DÉFINITION
Eraut (1994) et Ellis (1997)	Savoirs techniques	Idées explicites liées à une profession et qui sont le résultat d'une réflexion profonde et de recherches empiriques.
	Savoirs pratiques	Savoirs issus de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage des langues.
Borg (2003 : 91)	Modifications comportementales et cognitives	Une modification comportementale ne garantit pas une modification des croyances et un changement de croyances n'entraîne pas un changement comportemental.
Johnson (1994 : 38)	« <i>Strong, projected or newly-emergent beliefs and practice</i> »	Les enseignants peuvent percevoir leurs pratiques comme contradictoires avec les croyances projetées ou émergentes qu'ils portent sur eux-mêmes, en tant qu'enseignant, et sur leurs pratiques.

(source Barcelos, 2006 : 31)

L'INFLUENCE DU CONTEXTE

Plusieurs chercheurs ont souligné l'importance du contexte dans la pratique des enseignants. Borg (2003 : 81) cite les travaux de Tabachnik et Zeichner (1986) et affirme que les cognitions et les pratiques des enseignants s'influencent mutuellement et que les facteurs liés au contexte jouent un rôle important pour déterminer dans quelle mesure un enseignant met en œuvre un enseignement qui serait en accord avec ses cognitions. Barcelos (2003a : 194) suggère également que les croyances et les actions des enseignants et des apprenants peuvent à la fois être modifiées par le contexte et le modifier à leur tour. Pour Dufva (2003 : 135), c'est une erreur d'analyser les croyances sans prendre en compte le contexte social et culturel (passé et présent) dans lequel elles se développent.

Plusieurs études ont montré que, souvent, les croyances et les pratiques ne sont pas cohérentes parce que les enseignants doivent gérer des intérêts incompatibles et ambivalents dans leur pratique (Fang, 1996). D'après Fang, la complexité de la classe peut entraîner des conflits entre ce que les enseignants pensent qu'ils doivent faire, leur perception de la classe et ce que les nouvelles méthodologies et les nouveaux programmes leur dictent. Qui plus est, Fang (1996) fait le constat que plusieurs contradictions sont liées aux instruments utilisés par les chercheurs, instruments qui obligent les enseignants à choisir entre deux alternatives, qui peuvent ne pas faire partie de leur système

de croyances. Les enseignants qui ont participé à cette étude devaient prendre des décisions sur la base des facteurs suivants : le respect entre enseignant et apprenant, la routine de classe, les modes de compréhension des apprenants, et le manuel de classe.

Une autre étude, menée par Graden (1996), s'est penchée sur le sentiment de frustration ressenti par six enseignants de français et d'espagnol lorsqu'ils devaient mettre de côté les croyances qu'ils avaient sur l'enseignement de la lecture (croyance sur la nécessité de la lecture fréquente et de l'utilisation de la langue cible), ceci afin de privilégier leurs croyances sur les besoins de motivation de leurs apprenants. Autrement dit, en raison du manque de préparation ou de travail de leurs apprenants, ils ont dû se résoudre à utiliser des pratiques qu'ils trouvaient moins efficaces, mais plus adaptées au contexte (1996 : 391). Graden (1996 : 393) incite les enseignants à explorer la réalité des systèmes multiples, car la prise de conscience de ces conflits peut les aider à mieux comprendre la nature des processus d'enseignement et d'apprentissage et à gérer leurs propres croyances (« *compromising beliefs* »).

L'étude réalisée par Johnson (1994 : 449) auprès d'enseignants d'anglais langue seconde débutants amène à penser que les enseignants se sentent dépassés par les contraintes de la classe. Elle explique que, malgré l'envie exprimée par les enseignants de mettre en place un enseignement plus centré sur l'apprenant, ils se sentaient parfois obligés d'adopter des pratiques plus centrées sur l'enseignant afin de maintenir le rythme de l'enseignement et de conserver l'autorité dans la classe.

Borg (2003 : 94) énumère plusieurs facteurs, liés au contexte, qui peuvent façonner la réalité de la classe et ainsi empêcher la capacité des enseignants à adopter des pratiques qui soient en accord avec leurs croyances. Ces facteurs sont les parents, les exigences des chefs d'établissement, l'école, la société, les exigences du programme, l'agencement de la salle de classe, les politiques scolaires, les collègues, l'évaluation, et la disponibilité de ressources. Richards et Pennington (1998) entendent comme facteurs liés au contexte : les classes surchargées, les apprenants démotivés, les programmes imposés, les lourdes charges de travail et la pression pour se conformer aux pratiques des enseignants plus experts. Aussi, d'après Borg (1998), les croyances des enseignants au sujet des attentes de leurs apprenants ont une puissante influence sur leur pratique.

Breen *et al.* (2001) ont étudié la manière dont des enseignants d'anglais en Australie conceptualisaient et justifiaient leurs pratiques, à partir de leurs principes implicites sur l'enseignement des langues. Les auteurs expliquent que les exigences du contexte ainsi que la culture créée avec les étudiants en classe amènent les enseignants à baser leurs choix en cours sur certains principes et à mettre en place des pratiques qu'ils considèrent comme des expressions de ces principes. Les

auteurs soutiennent que les enseignants développent, tout au long de leur pratique, des principes centraux, facilement applicables quelle que soit la situation, et des principes périphériques, plus malléables et adaptables selon leurs contextes de travail. Le même principe peut se manifester dans plusieurs pratiques différentes. De la même manière, une pratique peut être la manifestation de plusieurs principes à la fois. Au Brésil, Almeida Filho (1993) se penche sur l'influence des manuels et de la culture d'apprentissage des apprenants sur les croyances des enseignants. Barcelos (2000, 2003a) montre également que les croyances des apprenants ont un effet sur les croyances et pratiques des enseignants. Vieira-Abrahão (2002) ajoute à cette liste d'autres facteurs qui pourraient modifier la pratique d'un enseignant, tels que les manuels, l'interprétation que les enseignants font des méthodes, les croyances et attentes des apprenants et les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs publics.

Plus récemment, Barnard et Burns (2012 : 3) ont insisté sur le rôle et la complexité de chaque contexte dans cette dissonance entre croyances et pratiques. Pour eux, chaque contexte est un système en soi, complexe et dynamique dans lequel des facteurs physiques, temporels, cognitifs, sociaux et culturels interagissent pour faciliter ou limiter la mise en pratique des croyances sur l'enseignement et l'apprentissage. Les résultats d'une récente étude de Basturkmen (2012 : 291) indiquent que cette même dissonance pourrait s'expliquer en partie par l'expérience de l'enseignant et par les méthodes de recherche employées par les chercheurs. D'après elle, les pratiques des enseignants plus experts sont souvent davantage en cohérence avec leurs croyances, tandis que les enseignants débutants sont encore en train de prendre conscience et de comprendre leurs croyances. L'auteur souligne également que certains enseignants ne connaissent pas les termes employés par les chercheurs et, par conséquent, éprouvent des difficultés pour exprimer leurs croyances. Ainsi, certains décalages peuvent s'expliquer par le fait que les chercheurs comparent les pratiques avec ce que les enseignants déclarent comme croyances, au lieu de déduire les théories utilisées à partir des actions en cours.

Le tableau 2 fait la synthèse des facteurs liés au contexte que nous venons de décrire. Tous ces travaux suggèrent que l'enseignant est en effet habité par un système complexe de croyances, parmi lesquelles l'une peut à un moment donné être mobilisée. Ces croyances peuvent sembler contradictoires, mais elles sont adaptées aux besoins les plus urgents qu'annonce le contexte.

Tableau 2 : Facteurs liés au contexte qui influencent les croyances

SOURCE	FACTEURS
Fang (1996)	Perception de l'enseignant de sa classe Influence des méthodes et des programmes récents Types d'instruments utilisés par les chercheurs Respect enseignant-apprenant Routines de classe Styles d'apprentissage des apprenants Le manuel
Graden (1996)	Besoins motivationnels des apprenants
Johnson (1994)	Rythme de l'enseignement et maintien de l'autorité en cours
Borg (1998)	Les croyances des enseignants au sujet des attentes des apprenants
Borg (2003)	Attentes des parents et des chefs d'établissement L'école, la société, les programmes scolaires, l'agencement de la salle de classe Politiques scolaires Les collègues Les tests standardisés / standardized tests Les ressources disponibles Des conditions de travail difficiles (surcharge de travail, peu de temps de préparation)
Richards et Pennington (1998)	Des classes surchargées Des apprenants démotivés Un programme imposé Pression pour se conformer aux pratiques des enseignants plus chevronnés. Le faible niveau des apprenants La résistance des apprenants face à de nouvelles pratiques d'apprentissage Surcharge de travail
Barcelos (2000, 2003a)	Les croyances des apprenants Les croyances des enseignants au sujet des croyances des apprenants
Vieira-Abrahão (2002)	L'interprétation des méthodes par les enseignants Les croyances et les attentes des apprenants Les attentes des enseignants Le manuel utilisé
Almeida Filho (1993)	L'interprétation des méthodes par les enseignants Les croyances et les attentes des apprenants Les attentes des enseignants Le manuel utilisé
Fang (1996)	Perception de l'enseignant de sa classe Influence des méthodes et des programmes récents Types d'instruments utilisés par les chercheurs Respect enseignant-apprenant Routines de classe Styles d'apprentissage des apprenants Le manuel

Source : Barcelos (2006, p. 34)

L es croyances, les émotions et les identités

Ainsi que je l'ai indiqué dans un article précédent (Barcelos, 2013), l'une des évolutions les plus récentes dans la didactique des langues et la linguistique appliquée (ainsi que dans d'autres domaines), a été l'enrichissement des recherches au sujet des émotions des enseignants et des apprenants. La plupart des études réalisées à ce sujet se situent dans le domaine des sciences de l'éducation ou de la psychologie sociale. Bien qu'il y ait eu des études qui reconnaissent que les émotions sont essentielles à la cognition humaine, (Dewaele, 2005), voire inséparables d'elle (Van Veen et Lasky, 2006), il existe peu d'études qui explicitent cette relation, à l'exception près d'une poignée de travaux auprès des apprenants (mai, 2010). Des travaux plus récents (Woolfolk Hoy et al., 2006 ; Kubanyiova, 2009) ont suggéré le lien entre les émotions et les croyances. En effet, d'après Frijda et al. (2000 : 1), les émotions sont le cœur des croyances. Il y a une relation réciproque entre les émotions et les croyances car, comme le suggèrent Hannula, Evans, Philippou et Zan (2004 : 7) les croyances mettent en place des contextes méta-affectifs pour l'expérience des émotions et les émotions aident à stabiliser les croyances.

Les émotions influencent les croyances de plusieurs manières. Premièrement, elles provoquent des changements dans les opérations mentales (et la production des images) et des réponses physiques, corporelles (Damasio, 2004). Deuxièmement, elles valident et servent de preuve de l'existence des croyances, en attirant notre attention sur les informations pertinentes (Winograd, 2003). Troisièmement, et pour finir, les émotions réveillent, envahissent et modifient les croyances, les rendant soit plus résistantes et plus intenses ou bien plus faibles (Frijda et al., *ibid.*). Woolfolk Hoy et al. (2006 : 729) expliquent que la recherche sur l'identité et l'efficacité des enseignants nous montre que la motivation, les émotions et l'ouverture aux changements sont très liées aux croyances sur soi. Kubanyiova (2009) souligne que, pour comprendre la complexité du développement cognitif des enseignants, il faut étudier les facteurs affectifs et de motivation aussi bien que les facteurs cognitifs et contextuels. Son étude met en lumière la relation complexe entre identité, émotions, et cognition. Pour cette auteure (2009 : 320-321), l'enseignant qui prend conscience du décalage entre celui/celle qu'il/elle est et ce celui/celle qu'il/elle souhaite être fait preuve d'un décalage émotionnel crucial pour déclencher l'activité d'auto-régulation. Dans son travail (2009 : 327), Kubanyiova conclut que la peur des enseignants de ne pas répondre aux attentes des apprenants peut devenir un facteur qui empêche certains changements, s'ils sont associés à des menaces pour les objectifs identitaires des enseignants (« *teacher's identity goals* ») (Kubanyiova, 2009 : 327). On peut ainsi constater à quel point il est important d'étudier

ensemble les émotions, les croyances et les identités, une démarche récemment adoptée par certains auteurs (Barcelos, 2013).

Un deuxième développement dans la recherche sur les croyances est la recherche sur la relation entre croyances et identités. Miller (2009 : 175) critique l'étude bibliographique de Borg (2003) en ce que ce dernier ne mentionne pas « l'identité de l'enseignant » (« *teacher identity* »). Il rajoute que la manière dont les pensées, les savoirs, les croyances et les actions interagissent dans le contexte de la classe contribue à la formation de l'identité de l'enseignant. Les savoirs et les actions font partie de l'identité, qui, à son tour, s'effectue et se transforme constamment à travers les interactions en classe.

Plus récemment, Borg (2012) a intégré à son concept de « *teacher cognition* » les notions d'attitudes, d'identités et d'émotions. Selon lui (2012 : 12), les identités et les émotions sont importantes, car l'apprentissage et les actions des enseignants en tant que professionnels sont formés par leurs réponses émotionnelles à leurs expériences. L'étude de la cognition enseignante, qui cherche à comprendre la dimension inobservable de la vie des enseignants, ne peut exclure en rien l'étude des émotions.

La recherche sur les croyances ne peut non plus laisser de côté l'étude des identités des enseignants. En effet, en 1968, Rokeach avait utilisé la métaphore d'un atome pour décrire la structure des croyances. Selon Rokeach, les systèmes de croyances sont divisés en croyances centrales et en croyances périphériques. Les croyances centrales résistent davantage au changement, et présentent les caractéristiques suivantes : a) elles sont interconnectées, elles communiquent plus facilement entre elles, et ont ainsi une plus grande influence sur les autres croyances ; b) elles sont davantage liées à l'identité de l'individu que ces autres croyances.

Cette réflexion rappelle le concept mis en avant par Dewey (1933), celui des « *pet beliefs*² », auxquelles nous nous attachons très fortement et dont il est difficile de se séparer. Ces croyances font partie de notre identité et de nos émotions, tout comme les croyances centrales. La relation entre croyances et identités est très complexe : nous sommes ce que nous croyons et nos croyances forment notre identité. Ainsi, Barcelos (2000) affirme que l'identité, l'apprentissage et les croyances sont inséparables, tandis que Barcelos (2003) explore la manière dont les concepts de croyances, d'émotions et d'identités sont co-construits et imbriqués. Sakui et Gaes (2003) ont étudié les liens entre les croyances d'un enseignant d'anglais langue étrangère et son identité professionnelle. Woods (2003 : 225) affirme que les croyances sont intrinsèquement liées aux identités, alors que, pour Kramsch (2003 : 126), les recherches sur les croyances devraient se tourner vers l'interprétation des constructions dynamiques de mondes possibles, plutôt que de se centrer sur les croyances statiques. Autrement dit, selon Kramsch, les chercheurs devraient se pencher sur la façon dont

2. « *Pet belief* » ou « *pet theory* » est défini par le dictionnaire Cambridge comme quelque chose auquel on tient particulièrement (cf. http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/pet_4, site web consulté le 7 avril 2014).

les croyances aident (ou, au contraire, n'aident pas) les enseignants et les apprenants à construire des « soi possibles ». Elle explique (*ibid.*) que leur formulation et leur attribution explicite ouvrent des univers sociaux et subjectifs ou des espaces d'action possible. Des études d'écolinguistique ont également exploré cette relation. Van Lier (2004 : 91), citant Gibson (1979), explique que percevoir le monde c'est se co-percevoir soi-même, si bien que nous percevons les choses dans leur relation avec nous. Ainsi, en croyant, nous donnons du sens à notre monde et à nous-mêmes et nous construisons nos identités.

Pistes pour de futures recherches

Dans ce travail, j'ai présenté les principaux développements de la recherche sur les croyances dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues ainsi que sur leurs relations avec les actions. J'ai également suggéré qu'il faut prendre en compte tous les aspects du contexte afin de mieux comprendre la complexité des croyances. En conclusion, je vais donner quelques pistes de recherche sur certains aspects des croyances qui me semblent devoir être étudiés davantage. Comme le propose Borg (2003), il est nécessaire de se pencher sur la question des méthodes et des instruments de recherche et sur la manière dont ils affectent la réflexion des enseignants sur leurs croyances. Comment ces instruments nous permettent-ils d'identifier les croyances ? Autrement dit, que pouvons-nous considérer comme « preuve » de l'existence d'une croyance ? Quel est le rôle du chercheur dans l'interprétation des croyances et dans la formulation des questions posées dans les questionnaires et autres instruments de recherche ? Les travaux à venir devraient s'intéresser aux espaces qu'ouvre la recherche sur les croyances pour les apprenants et les enseignants dans la classe de langue. En d'autres termes, comment les types de croyances des apprenants et des enseignants les aident à construire des images de soi positives, en tant qu'usagers de la langue agissant sur le monde ? Comment les croyances aident-elles les enseignants et les apprenants à imaginer et à construire des communautés de pratiques dans des contextes donnés ? Et finalement, comment l'étude des croyances contribue-t-elle à une meilleure qualité d'enseignement et de vie dans la classe ?

Il n'y a pas d'étude faite sur les croyances des formateurs d'enseignants. Je crois qu'il est nécessaire de comprendre non seulement les croyances des formateurs mais aussi celles des autres acteurs qui participent aux processus d'apprentissage, tels que les parents, les chefs d'établissement, et toute autre personne travaillant dans le contexte

éducatif. De la même façon, la plupart des travaux se concentrent sur l'anglais et l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère. Des recherches sur l'enseignement d'autres langues sont nécessaires. Finalement, la relation entre contexte, croyances et actions doit être étudiée plus en profondeur. Comment expliquer les tensions et les dilemmes des enseignants devant choisir entre leurs croyances, d'une part, et des pratiques imposées par le contexte, de l'autre, ou encore choisir entre deux croyances contradictoires ? Est-il possible d'étudier les croyances des enseignants sans observer ce qui se passe dans la salle de classe ? Pour Breen et al. (2001 : 498), il est impossible de déduire, seulement par l'observation des pratiques, les intentions des actions des enseignants, voire les raisons qui les amènent à travailler d'une certaine façon pendant certaines situations avec certains apprenants. De la même façon, nos résultats soulèvent des questions sur les cognitions enseignantes. Nous ne pouvons pas assumer ou prédire le comportement réel d'un enseignant en classe seulement à partir des explications qu'il donne de sa manière de travailler dans des entretiens ou des questionnaires. Nous ne pouvons pas déduire les pédagogies des enseignants à partir de leurs seules verbalisations, sans une réflexion sur des cas réels de pratique.

Il reste beaucoup à faire dans le domaine de la recherche sur les croyances. La discussion entamée ici propose quelques pistes pour les enseignants et les chercheurs qui s'intéressent aux croyances et à leurs relations avec les pratiques. Il nous reste à espérer que cet article aura contribué à approfondir la discussion sur la complexité des croyances et des pratiques des enseignants et de leur relation avec leurs contextes.

**Traduit de l'anglais et révisé
par Ana Laura Vega Umaña et Laura Nicolas**

Bibliographie

- ALMEIDA FILHO J.-C.-P. (1993), *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, SP, Pontes.
- ARGYRIS C. et SCHÖN D.A. (1974), *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, JosseyBass.
- BARATA M.-C.-M. (2006), *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*, thèse de doctorat non publiée, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BARCELOS A.-M.-F. (2000), *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*, thèse doctorale non publiée, University of Alabama, Tuscaloosa.
- BARCELOS A.-M.-F. (2003a), « Researching beliefs about SLA: A critical review », dans Kalaja P. et Barcelos A. M. F., (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 7-33.
- BARCELOS A.-M.-F. (2003b), « What's wrong with a Brazilian accent? », *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 2, n° 2, p. 7-21.

- BARCELOS A.-M.-F. (2006), « Cognition de professeurs et élèves : tendances récentes dans la recherche de croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », dans Barcelos A. M. F. et Vieira-Abrahão M. H. (éds.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, Pontes, p. 15-41.
- BARCELOS A.-M.-F. (2007), « Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil », dans Ortiz M.-L. et Silva K. A., (éds.), *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, Campinas, Pontes, p. 27-69.
- BARCELOS A.-M.-F. (2013), « Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades », dans Gerhardt A. F. L. M., Amorim M. A. et Carvalho A. M., (éds.), *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*, Campinas, Pontes, p. 153-186.
- BARCELOS A.-M.-F. et KALAJA P. (2003), « Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA », dans Kalaja P. et Barcelos A. M. F., (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 231-238.
- BARCELOS A.-M.-F. et KALAJA P. (éds.), (2011), « Beliefs about SLA Revisited », *System*, 39, issue 3, p. 281-416.
- BARCELOS A.-M.-F. et KALAJA P. (2013), « Beliefs in second language acquisition: teacher », dans Chapelle C. A., (éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Oxford, Wiley Blackwell, p. 1-6.
- BARNARD R. et BURNS A. (éds.), (2012), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*, Bristol, Multilingual Matters.
- BASTURKMEN H. (2012), « Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices », *System*, 40, 2, p. 282-295.
- BASTURKMEN H., LOEWEN S. et ELLIS R. (2004), « Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice », *Applied Linguistics*, v. 25, n° 2, p. 243-272.
- BORG S. (1998), « Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study », *TESOL Quarterly*, v. 32, n° 1, p. 9-38.
- BORG S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do », *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109.
- BORG S. (2012), « Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis », dans Barnard R. et Burns A., (éds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*, Bristol, Multilingual Matters, p. 11-29.
- BREEN M.-P., HIRD B., MILTON M., OLIVER R. et THWAITE A. (2001), « Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices », *Applied Linguistics*, v. 22, n° 4, p. 470-501.
- CLARK C. et E, PETERSON P. (1986), « Teachers' thought processes », dans M. Wittrock (éds.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p. 255-297.
- DAMASIO A.-R. (2004), « Emotions and feelings: a neurobiological perspective », dans Manstead A. S. R., Frijda N. et Fischer A., (éds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 49-57.
- DEWAELE J. (2005), « Investigating the psychological and emotional dimensions on instructed language learning: obstacles and possibilities », *The Modern Language Journal*, vol. 89, n° 3, p. 307-380.
- DEWEY J. (1933), *How we think*, Lexington, MA, D. C. Heath.
- DUFVA H. (2003), « Beliefs in dialogue: A bakhtinian view », dans Kalaja P. et Barcelos A. M. F. (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 131-151.
- ELLIS R. (1997), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- ERAUT M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, Falmer.
- FANG Z. (1996), « A review of research on teacher beliefs and practices », *Educational Research*, v. 38, p. 47-65.
- FEIMAM-NEMSER S. et FLODEN R.-E. (1986), *The cultures of teaching*, dans Witrock M. (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p. 505-526.
- FREEMAN D. (1991), « "Mistaken constructs": Re-examining the nature and assumptions of language teacher education », dans Alatis J. E. (éd.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*, Washington, DC, Georgetown University Press, p. 25-39.
- FRIJDA N.-H., MANSTEAD A.-S.-R., et BEM S. (2000), « Introduction. The influence of emotions on beliefs », dans Frijda N. H., Manstead A. S. R. et Bem S. (éds.), *Emotions and Belief: How feelings influence thoughts*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-9.
- GIBSON J.-J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- GRADEN E.-C. (1996), « How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students », *Foreign Language Annals*, v. 29, n° 3, p. 387-395.
- GRIGOLETTO M. (2000), « Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira », *Claritas*, v. 6, p. 37-47.
- HANNULA M., EVANS J., PHILIPPOU G. et ZAN R. (2004), « Affect In Mathematics Education – Exploring Theoretical Frameworks », *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 1, p. 107-136, disponible sur www.emis.de/proceedings/PME28/RF/RF001.pdf (site consulté le 9 décembre 2013).
- IMAI Y. (2010), « Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom », *The Modern Language Journal*, 94(2), p. 278-292.
- JOHNSON K.-E. (1994), « The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers », *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n° 4, p.439-452.
- JOHNSON K.-E. (2009), *Second language teacher education: A sociocultural perspective*, New York, Routledge.
- KALAJA P. et BARCELOS A.-M.-F. (éds.), (2003), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer.
- KRAMSCH C. (2003), « Metaphor and the subjective construction of beliefs », dans Kalaja P. et A. M. Barcelos (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 109-128.
- KUBANYIOVA M. (2009), « Possible selves in language teacher development », dans Dörnyei Z. et Ushioda E. (éds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 314-332.
- LARSEN-FREEMAN D. et CAMERON L. (éds.), (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- LIMA S.-S. (2005), *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*, UNESP, São José do Rio Preto.
- LORTIE D.-C. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MILLER J. (2009), « Teacher Identity », dans Burns A. et Richards J. C. (éds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 172-181.
- NEGUERUELA-AZAROLA E. (2011), « Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom », *System* 39 (3), p. 359-369.
- PAJARES F.-M., (1992), « Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct », *Review of Educational Research*, v. 62, n° 3, p. 307-332.

- PENG J. (2011), « Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances », *System* 39, p. 314-324.
- RICHARDS J.-C. et PENNINGTON M. (1998), « The first year of teaching », dans Richards J. C., (éd.), *Beyond Training*, New York, Cambridge University Press, p. 173-190.
- RICHARDSON V. (1996), « The role of attitudes and beliefs in learning to teach », dans Sikula J. (éd.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 102-119.
- ROKEACH M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SAKUI K. (2002), « Swiss cheese syndrome: Knowing myself as a learner and teacher », *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, v. 7, n° 2, p. 136-151.
- SAKUI K. et GAIES S.-J. (2003), « A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English », dans Kalaja P. et Barcelos A. M. F., (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 153-170.
- TABACHNIK B.-R. et Zeichner K. (1986), « Teacher beliefs and classroom behaviors: Some teacher responses to inconsistencies », dans Ben-Peretz, M., Bromme, R. et Halkes, R., (éds.), *Advances of research on teacher thinking*, Berwyn PA and Lisse W. Germany, Swets North America/Swets and Zeitlinger, p. 84-96.
- TELLES J.-A. (2000), « Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge », *QSE International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n° 3, p. 251-262.
- VAN LIER L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- VAN VEEN K. et LASKY S. (2006), « Editorial. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches », *Teaching and Teacher Education*, v. 22, p. 895-898.
- VIEIRA-ABRAHÃO M.-H. (2002), « A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor », *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n° 6, p. 59-77.
- VIEIRA-ABRAHÃO M.-H. (éd.), (2004), *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*, Campinas, Pontes.
- WINOGRAD K. (2003), « The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly », *Teachers College Record* 105, n° 9, p. 164-73.
- WOODS D. (1996), *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS D. (2003), « The social construction of beliefs in the language classroom », dans Kalaja P. et Barcelos A. M. F., (éds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 201-229.
- WOOLFOLK HOY A., DAVIS H. et PAPE S.-J. (2006), « Teacher knowledge and beliefs », dans Alexander P. A. et Winne P. H. (éds), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 715-54.

Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ?

FRANCINE CICUREL

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3 DILTEC-IDAP

L'activité de l'esprit, la manière dont nous pensons est mystérieuse. Nous agissons, mus par toutes sortes de motivations et de buts dont nous avons le sentiment qu'ils sont guidés par notre pensée ou même qu'ils sont notre pensée. Mais que pouvons-nous dire de cette pensée, souvent diffuse, dont la plupart du temps nous n'avons pas pleinement conscience ? Le philosophe J. Schlanger, dans un livre qu'il a consacré à l'idée¹ – comment elle prend naissance, quelle conscience nous en avons, quel est son rapport à la parole –, considère que nous sommes en permanence en « situation d'idéation ». Mais le sujet ne prend conscience de ces événements mentaux que lorsqu'il leur porte attention.

L'étude que nous proposons ici se veut une réflexion sur les conditions dans lesquelles on peut prétendre avoir une ouverture sur la pensée pédagogique des enseignants. Comme on le sait, *faire cours* occupe grandement l'esprit d'un professeur qui se doit de mettre en place un programme, de le rendre accessible à un public, de porter attention à ses élèves, d'apprécier leurs efforts. Autrement dit, son attention est entièrement accaparée par son action. Ce qui est indubitablement accessible par l'observation est la manière dont il fait son cours et comment il interagit avec ses élèves. L'observateur d'une classe de langue a accès au déroulement des activités didactiques, à la façon dont se jouent les prises de parole, au thème traité ou co-traité, au traitement de la matière à enseigner, mais il reste ignorant des *intentions* des acteurs : l'action se déroule-t-elle comme prévu, quelle est la perception que les uns ont des autres ? Quelles sont les émotions ressenties, les zones d'hésitation, les doutes, les regrets ? Tout ne se borne pas au *visible*, tout n'est pas apparent. Ce qu'on appelle *l'agir professoral*² ne se limite pas à l'action observable. Il faut y adjoindre les motifs, les émotions, et surtout la constante perception que

1. Pour J. Schlanger (2010) les philosophes sont des artisans d'idée. Il s'interroge sur l'activité réflexive, la provenance des idées, comment elles sont saisies, transmises. « Des idées ne sont pas des objets que nous possédons mais plutôt des événements mentaux qui ont lieu en nous, tout comme ont lieu en nous nos perceptions, nos sentiments, nos volitions. »

2. L'« agir professoral » est conçu par F. Cicurel (2011) 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 ainsi que l'activité mentale qui accompagne l'action didactique. Le terme agir met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un processus, complexe, entre action et pensée.

l'enseignant de langue a de son public. Les réactions de ce dernier ont une influence quasi permanente sur son action en classe. Mais comment faire parler cette pensée qui accompagne l'action, la précède, lui succède ? Comment atteindre ce qui est fugace et qui ne laisse peut-être que quelques traces mnésiques ? Des courants se basant sur le souvenir provoqué par le contact avec des données se sont pourtant développés. Ils ont pour nom *teacher thinking*, *teacher cognition*, *pensée enseignante*, et font appel à des méthodes diversifiées – *stimulated recall*, *autoconfrontation*, *entretien d'explicitation*, etc. Leur base commune repose sur une démarche par laquelle on fait produire un commentaire par un retour sur l'action, filmée, enregistrée ou évoquée. Ainsi le visionnement d'un filmage de la classe permet à un professeur de retrouver – en partie du moins – ce qu'il pensait alors, ce qui était mentalement derrière l'action.

Ces courants de recherche représentés dans ce numéro par D. Woods (1996) et F. V. Tochon (1996) ont impulsé des travaux sur la pensée enseignante et permis de mettre au point des protocoles d'entretien. Mais si ces travaux, ainsi que ceux de Clot et Faïta (2000), sont fondateurs pour la recherche sur l'action enseignante³, nous avons choisi de placer la présente réflexion dans un autre paradigme, sous le sceau d'auteurs de langue française, d'inspiration philosophique et sociologique : Bergson (1919), Durkheim (1922), Halbwachs (1925), Schlanger (2001), Perrenoud (1996). Même s'il ne s'agit pas d'une école à proprement parler mais d'auteurs dont les œuvres entrent en résonance, nous allons tenter de montrer qu'une façon d'envisager ces questions, à la française, existe.

La pensée réflexive à la lumière de Durkheim-pédagogue

Le fondateur de la sociologie, E. Durkheim, a consacré une grande partie de sa vie universitaire à l'enseignement de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Il a notamment souligné le rapport existant entre les idées éducatives et les époques qui les voient naître. L'éducation que l'on donne est inscrite dans un projet de société qu'un individu met en mouvement, peut-être même malgré lui. Ainsi dans les cités grecques et latines, l'éducation a pour but de former un individu au service de la collectivité alors que la période moderne privilégie le développement de l'autonomie et donne toute sa place à la science. Nous nous appuyons, pour amorcer notre réflexion, sur quatre études publiées au début du xx^e siècle et republiées dans la collection *Quadrige*. Tirées de la lecture de l'ouvrage *Éducation et sociologie*

3. Voir le colloque « La fabrique de l'action enseignante, quels enjeux pour la didactique ? », organisé par le groupe IDAP/DILTEC en juin 2013 en Sorbonne.

(Durkheim 1922), deux affirmations nous servent de postulats de départ pour accompagner notre étude sur la pensée enseignante.

LE POSTULAT DE LA DISSOCIATION DE LA PENSÉE ET DE L'ACTION

« La pensée ne peut se développer qu'en se détachant du mouvement, qu'en se repliant sur elle-même, qu'en détournant de l'action extérieure le sujet qui s'y donne tout entier » (Durkheim 1922/2006, p. 42).

Le principe de cette affirmation est le suivant : le sujet qui est en train d'agir ne peut, au moment même de son action, se livrer à une activité de pensée. Il lui faut se retirer de l'action, il lui faut pouvoir disposer d'un temps de latence pour donner du sens à son action. On peut imaginer que l'action n'est pas coupée de la pensée mais cette dernière est si furtive que le sujet n'en a pas conscience. Il est focalisé sur ce qu'il fait et par conséquent il ne peut en même temps penser qu'il pense. C'est presque à l'insu de sa pensée qu'il se livre à une activité mentale. Pour qu'il y ait construction d'une culture scientifique, il faut pouvoir donner l'occasion à un sujet (ici un professeur) de se distancier de son action.

« La réflexion, en effet, est l'antagoniste naturelle, l'ennemie née de la routine. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous une forme immuable, rigide, qui les soustraie au changement ; elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans l'état de souplesse et de flexibilité nécessaires pour qu'elles puissent varier, évoluer, s'adapter à la diversité et à la mobilité des circonstances et des milieux » (Durkheim, *ibid.*, p. 115).

La vie sociale exige des aptitudes complexes dont nous n'avons qu'en partie conscience car leur complexité empêche l'action et la pensée d'être strictement concomitantes. Pour le philosophe J. Schlanger (2010), on ne peut, alors même que l'on agit, se mettre à penser sur sa pensée. C'est seulement par un mouvement qu'il nomme la « rétro-spection » que nous pouvons nous concentrer sur notre activité mentale. Nous reviendrons dans une seconde partie sur ce mouvement de la pensée réflexive qui comporte selon le philosophe trois phases : l'introspection, la rétrospection et la prospection. Même si, comme le font les behavioristes, on peut reprocher aux partisans de l'introspection le fait qu'il s'agit de données non vérifiables et non reproductibles, nous maintenons à la suite de Schlanger⁴ l'idée que la connaissance du monde intérieur passe par ces stades. Parce que nous nous attachons à comprendre le monde mental des enseignants de langue, c'est en leur demandant de revenir sur leur action que nous avons pu découvrir un certain nombre de caractéristiques de cette pensée⁵.

Un sujet agissant a les moyens de commenter des éléments qui ont présidé à la réalisation de son action. Placé devant une trace de son action – l'image filmée par exemple –, il peut traduire l'action en discours. Il est alors amené à proposer une interprétation de son action ou, pour reprendre une expression de Rix et Lièvre (2005), à en donner

4. Pour M. Halbwachs (voir la conclusion de son livre *Les cadres sociaux de la mémoire*) pouvoir revenir sur les faits de conscience montre que ces faits ne sont pas inconnus des autres sujets sociaux car la mémoire s'est forgée dans les mêmes cadres.

5. Voir les travaux du groupe IDAP.

des « versants significatifs ». Pour autant, l'action ne se laisse pas enfermer par le discours produit, mais certaines conceptualisations sont possibles à partir de l'image filmée. Schlanger pose la question suivante : peut-on mener de front une action et une activité d'introspection ? Sa réponse est clairement négative. C'est plus tard que le sujet peut rétrospectivement revenir sur ce qu'il a accompli. Se retirer pour pouvoir penser. C'est bien là le sens de l'affirmation de Durkheim.

LE POSTULAT DES DEUX ÊTRES

6. Comment résister à l'envie de citer encore Durkheim quand il écrit à propos des systèmes d'éducation propres aux sociétés la chose suivante : « Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie » (1922, p.45).

7. Tous les exemples sont issus de corpus de paroles de praticiens collectés et rassemblés dans le cadre des travaux du groupe IDAP du DILTEC, université Paris 3. Nous nous appuyons le plus souvent dans cet article sur le corpus Gaya transcrit par les étudiants de Master Recherche, Can Yang, Shending Xiang, Wen Zheng (enseignement du FLE à étudiants chinois en France) ainsi que sur le corpus Ginabat (enseignement du FLE à étudiants chinois), le corpus Corny (enseignement du FLE à femmes ouvrières). Les conventions de transcriptions sont : pause + ; intonation montante ↗ ; Majuscule = accentuation. Le gras indique l'élément sur lequel nous voulons attirer l'attention du lecteur.

« En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie » (Durkheim, 1922, p. 51).

Dans le travail que nous menons depuis quelques années sur l'agir professoral, à de nombreuses reprises, s'est posé la question de l'identité du professeur. Qui est ce dernier, est-il le représentant de son institution qui elle-même s'inscrit dans une temporalité et un espace bien délimités ? Le professeur accomplit-il ses gestes professionnels parce que, à un moment de l'histoire, c'est tel courant méthodologique qui l'emporte et qui conditionne son habitus et ses représentations du métier ? Ainsi dans les années 1960-1970, à l'époque de la méthodologie dominante, alors structuro-globale audio-visuelle, nous sommes nombreux à avoir appliqué bien souvent à la lettre les diktats de la méthodologie SGAV, à avoir scrupuleusement respecté les sacro-saints moments de la leçon. Que faisons-nous alors, sinon respecter et reproduire ce que l'époque nous imposait ? Il y a sans conteste ici l'expression du « deuxième être » dont parle Durkheim, celui qui est formé par le système d'idées, les normes du contexte, voire les dogmes régnants. Chaque époque a un type régulateur d'éducation, chaque culture a ses normes de fonctionnement et ses valeurs didactiques⁶.

Ce dualisme entre personne individuelle et normes sociales s'exprime de manière parfaitement perceptible dans les commentaires de ce professeur de français langue étrangère, prise entre le désir de communiquer avec ses apprenantes de manière non didactique, laissant le naturel régir les échanges et celui de se conformer au modèle social d'un professeur de français qui conduit l'interaction avec un objectif précis d'apprentissage. Découvrons un extrait de la verbalisation de l'enseignante Valérie dont le public est constitué par des femmes ouvrières habitant en France depuis plusieurs années.

Valérie. Corpus Corny⁷

... c'est vraiment + qu'il y ait une sorte de liberté comme ça + le le l'ILLUsion d'une liberté totale mais elle n'est + vraiment pas totale quoi + et là j'avais du mal parce que quand j'étais j'allais dire plus

jeune + au début + j'étais quelqu'un qui me laissais COM-plètement emportée + PAR le discours des autres d'abord parce que ça Fascinait en plus c'est vrai **hein j'étais fascinée moi j'peux les écouter comme ça pendant très longtemps + euh + et j'oubliais COM-plètement ce pourquoi j'étais rentrée dans la classe** (rires) donc si tu veux elles me trouvaient très sympa parc'qu'avec moi on pouvait parler d'tout (rires) mais d'un point de vue d'enseignant c'était pas top quand même tu vois donc + donc tout ça pour te dire qu'après je dis ah: on revient et j'fais un effort hein parc'que euh: bon pas là pas sur cet exemple-là mais parfois c'qu'elles racontent par exemple des trucs de queue de bœuf et tout ça ça me fascine moi quand ils commencent à rentrer dans + dans des sortes de tradition + où j'me dis ou ça vient de loin ou quand elles commencent à parler de Polpot parc'que là + elles en ont un peu parlé mais + **moi j'les laisserais parler euh beaucoup plus longtemps si tu veux et et à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours** (rires)

Dans cette séquence verbalisée, cette enseignante manifeste le conflit, la contradiction existant entre les deux êtres qui la composent, d'un côté elle exprime ce que ressent la personne (l'être individuel durkheimien) qui aimerait entendre l'expérience de ces femmes venues d'horizons différents du sien et, d'un autre, elle fait entendre les impératifs liés à l'identité professeur (voir sur les tensions internes à l'être-professeur, Aguilar 2010) : ce qui l'oblige à couper la conversation spontanée, à s'efforcer de suivre un objectif. Elle introduit une distinction entre ce qu'est une conversation dans laquelle la conduite des sujets est libre et la classe où, même dans une approche de type communicatif, il faut savoir respecter des règles d'interaction et assurer un rôle. Son discours, ponctué de rires, montre les traces d'un certain embarras à décider de ce qu'il lui faut privilégier entre les « deux êtres ». Notons également que ce à quoi fait appel le professeur, ce sont des éléments de connaissance qui dépassent le cadre de la classe. Elle mentionne des éléments liés à son passé de professeur. Alors qu'elle était encore inexpérimentée, elle était plus encline à « tout accepter » des publics. L'action du professeur s'inscrit dans un répertoire didactique vaste, dont on ne connaît pas les limites. Ce répertoire change avec l'expérience ; il se construit aussi dans un système social d'éducation donné. C'est dans cet échange entre le moi personnel et le contexte social que se coule la pensée enseignante.

Les verbalisations comme ouverture sur la pensée enseignante

Le dispositif par lequel un enseignant réagit au visionnement de son action en classe relève de ce qu'on appelle une *autoconfrontation*⁸ ; un sujet est placé face à une action, filmée ou enregistrée, qu'il a réalisée

8. Sur l'autoconfrontation (simple ou croisée) voir les travaux de Clot et al. (2001), la synthèse qu'en proposent Rix et Lièvre (2005), les travaux de Theureau (2005 et 2010) dans la ligne de Von Cranach (1982).

et qu'il commente. Il s'agit de découvrir les « dessous » de l'action⁹ à travers ce qu'il en dit lorsque, devant des traces – films, enregistrements –, il est amené à revivre cette action. La verbalisation est un terme que l'on utilise pour parler de la « mise en discours d'une pensée par des mots » (voir l'ouvrage de Bigot et Cadet, 2011). Lisons les propos de Hannah Arendt (1961/1983) sur la parenté entre l'action et les paroles :

« Sans l'accompagnement du langage, l'action ne perdrait pas seulement son caractère révélateur, elle perdrait aussi son sujet, pour ainsi dire ; il n'y aurait pas d'hommes mais des robots exécutant des actes qui, humainement parlant, resteraient incompréhensibles. »

Par ce dispositif, on encourage un acteur social à revenir sur une action qu'il a accomplie et à en faire un commentaire. Cette verbalisation¹⁰ se fait à travers une communication avec autrui, au cours d'un entretien. C'est donc un processus rétroactif et dialogal. Pour autant, il ne s'agit pas d'une conversation ordinaire car c'est par rapport à une action passée et à laquelle a participé l'acteur amené à verbaliser qu'elle est déclenchée. Le processus de verbalisation implique un déjà existant, quelque chose qui a été accompli et qui est reconstruit, voire construit, par la parole de l'un des acteurs de la situation¹¹.

Remarquons d'abord qu'il n'y a rien de naturel ou d'usuel à faire un commentaire parlé de son action dans un tel dispositif. Il faut qu'un enquêteur le demande. Il faut que l'informateur accepte le contrat. S'appuyer sur des verbalisations est une pratique que l'on rencontre dans l'analyse du travail. Pour ce qui est du travail enseignant, le commentaire est produit sur une action enseignante elle-même verbale : le discours porte à la fois sur la parole émise, les actions pédagogiques, et sur les autres interactants. Il s'agit d'une activité « méta » par laquelle le professeur revient sur des traces de son action et de sa parole et en propose des significations. L'instant présent, si fugitif qu'il se transforme tout de suite en passé, comme l'écrit Bergson, est déplié, démultiplié, il est en quelque sorte rouvert par ce dispositif.

9. L'action, c'est-à-dire d'après une définition de Bergson (1939/1968, p. 65) « la faculté que nous avons d'opérer des changements dans les choses, faculté attestée par la conscience et vers laquelle paraissent converger toutes les puissances du corps organisé ».

10. Voir dans les travaux en langue anglaise le courant du « stimulated recall », Gass et Mackey (2000).

11. Le dictionnaire *Le Robert* donne comme définition pour verbaliser « Exprimer, extérioriser quelque chose au moyen du langage ».

« Retenir ce qui n'est déjà plus, anticiper sur ce qui n'est pas encore, voilà donc la première fonction de la conscience. Il n'y aurait pas pour elle de présent, si le présent se réduisait à l'instant mathématique. Cet instant n'est que la limite, purement théorique, qui sépare le passé de l'avenir ; il peut à la rigueur être conçu, il n'est jamais perçu : quand nous croyons le surprendre, il est déjà loin de nous. » (Bergson, 1919/1967, p. 5-6).

L'analyse de verbalisations que nous avons recueillies dans différents contextes d'enseignement/apprentissage permet de dégager quelques points communs qui ouvrent à la pensée enseignante : l'importance accordée aux buts, à la finalité éducative de l'action, le souci que le professeur a des apprenants et la tendance à les caractériser, la comparaison avec des expériences similaires ou opposées, une perception intensifiée de soi, la tendance à produire des maximes professionnelles. Ce qui indique le désir que l'action puisse s'accomplir, malgré les inévitables obstacles rencontrés.

IMPRÉVISIBILITÉ DU MOMENT DE LA VERBALISATION ET DE SON CONTENU

N'importe quel instant de l'interaction en classe est susceptible d'être commenté et aucun enquêteur ne peut prévoir ce qui va susciter un commentaire de la part du professeur. Cela illustre ce que J. Friedrich (2001) dans son titre appelle « le caractère énigmatique de l'action ». Seul celui qui a accompli l'action, qui en est l'auteur peut en dire quelque chose, les autres, interactants ou témoins, ne peuvent qu'*interpréter* en fonction de leur propre expérience.

Nous avons opté, pour les corpus dont nous disposons¹², pour une présentation dont les caractéristiques sont les suivantes : d'un côté, est donnée une transcription de l'interaction qui a été enregistrée ou filmée, autrement dit, il s'agit de ce qui s'est effectivement passé dans la classe et de l'autre côté, en regard, la transcription du commentaire professoral, à savoir ce que le professeur dit de cet instant alors qu'il regarde le filmage de son propre cours et que, d'une certaine manière, il revit l'action. Ce « protocole transcriptif » nous permet de voir à quel moment de l'interaction, l'enseignant fait un commentaire. Transcrire l'interaction en classe nous met à l'abri de la totale subjectivité qui nous serait imposée si nous n'avions que les verbalisations. Voici un exemple du dispositif en regard : il s'agit d'une classe de français que donne en France le professeur Gaya à des étudiants chinois. Comme on peut le découvrir ci-après le thème de la séance porte sur les plats régionaux chinois. Dans son commentaire, Gaya insiste sur le savoir enseignant et sur la place à donner aux étudiants dans la construction des savoirs en langue et culture.

12. Le groupe de recherche IDAP a recueilli des corpus dans des contextes différents avec des enseignants novices et expérimentés. Ils ont pour caractéristique commune de présenter la transcription de l'interaction en classe avec, en regard, le commentaire qu'en fait l'enseignant.

INTERACTION EN CLASSE AVEC ÉTUDIANTS CHINOIS	COMMENTAIRES DE GAYA
<p>Thème du cours : les plats régionaux chinois</p> <p>001 P alors encore un plat ici</p> <p>002 Am je crois je crois: euh cette façon de distinguer euh: la cuisine chinoise...</p> <p>003 P oui:</p> <p>004 Am n'est pas bonne</p> <p>005 P oui explique pourquoi + ça c'est intéressant</p> <p>006 Am parce que... (chuchotement dans le groupe de « yin »)</p> <p>007 P écoutez le groupe-là + c'est important ce qu'il est en train de nous dire</p> <p>008 Am parce que euh on distingue euh la cuisine juste par euh la ré : la région</p> <p>009 P d'accord oui</p> <p>010 Am donc je crois euh:</p> <p>011 P donc tu penses que réchauffant et rafraîchissant c'est pas totalement correct + est-ce que peut-être on peut penser qu'il y a plusieurs classifications + c'est-à-dire que comme tu dis + il peut y avoir: + quand même quand elle (<i>l'étudiante qui a fait un exposé sur la cuisine chinoise</i>) dit + au départ elle dit: que la cuisine est à la fois liée à la société à la philosophie et à la médecine + donc la médecine forcément + c'est les épices par exemple + comme en Inde + en Inde on utilise beaucoup les épices aussi pour soigner le XXX par exemple etc. + donc peut-être il y a plusieurs classifications + il y a d'une part yin et yang + et aussi en fonction des régions + parce que c'est vrai qu'il y a des cuisines régionales + chaque région a une cuisine particulière + mais si tu veux les deux classifications peuvent être correctes</p>	<p>(rires) alors là encore c'est un moment qui m'intéresse parce qu'effectivement comme je disais et: c'est aussi : XXX + c'est cette interactivité que je vise à chaque fois + là une fois encore ça a très bien marché + parce que comment dire ++ a priori en étant professeur: on est dans une position + je répète bien A PRIORI + de POUVOIR et de SAVOIR + les professeurs en général font semblant de tout savoir ++ XXX parce que personne ne sait tout donc il y a toujours un moment où on est ignorant + c'est inévitable d'accord + donc moi numéro un je ne veux pas faire semblant de tout savoir ++ par conséquent j'associe + une fois encore les étudiants et je les sollicite dans LEUR compétence à eux + dans LEURS savoirs à eux et je n'ai pas peur de montrer qu'il y a des domaines où je suis ignorante + ou alors je suis pas totalement ignorante parce que je suis pas totalement ignorante mais où je connais pas très bien + pas autant qu'eux + et donc je les sollicite pour m'enseigner à leur tour + et quand je leur demande par exemple + quels sont : un un étudiant dit mais non c'est pas yin et yang + c'est plutôt régional + la classification l'organisation des différentes gastronomies + donc à ce moment-là j'attrape évidemment cette remarque et je mets le groupe immédiatement à contribution + et tout le monde parle tout le monde dit + et je fais exprès aussi ++ c'est-à-dire que comment ça s'écrit + pour une fois encore que tout le monde participe et qu'une fois encore : ils aient ce PLAISIR parce que C'EST un plaisir + et donc si c'est un plaisir c'est une motivation supplémentaire + à enseigner le prof + c'est-à-dire que: EUX aussi ont des savoirs + EUX aussi ont des connaissances que moi je n'ai pas + et je leur demande de M'ENSEIGNER + et donc du coup ça crée vraiment cette relation dialectique d'échanges de compétences + d'échanges: de savoirs</p>

Le commentaire de Gaya (colonne de droite) montre qu'à partir du visionnement du cours pendant lequel les étudiants chinois donnent des recettes de plats, non seulement elle livre ses intentions (c'est cette *interactivité que je vise ; donc à ce moment-là j'attrape évidemment cette remarque et je mets le groupe immédiatement à contribution ; je fais exprès, etc.*), mais elle ouvre le périmètre de son action en y incluant l'expression de convictions, de principes (*les professeurs en général font semblant de tout savoir ++ XXX parce que personne ne sait tout donc il y a toujours un moment où on est ignorant*), de représentations de la situation didactique (*tout le monde participe et qu'une fois encore : ils aient ce plaisir parce que c'est un plaisir + et donc si c'est un plaisir c'est une motivation supplémentaire*).

Remarquons également dans cette séquence six occurrences de la conjonction *donc*. Comment interpréter cet enchaînement des propositions ? On peut penser que l'enseignante essaie de trouver une causalité à son action. Elle cherche à relier les idées exprimées, ce qui indique la volonté de conférer une logique au déroulé de l'action. Perrenoud (2009), dans une réflexion éclairante sur le rapport qu'entretiennent les enseignants aux savoirs issus des sciences sociales, fait remarquer que si les enseignants ne se tournent pas facilement vers la « théorie », au cours d'entretiens d'explicitation émergent en général des traces d'explications ou de raisonnements qui montrent, selon les mots de Perrenoud, « une intelligence du système » (p. 270).

UNE PENSÉE EN MOUVEMENT

Au cours d'une autoconfrontation on demande à un enseignant qui dispose d'un savoir-faire, qui déploie un art d'enseigner, qui a sans nul doute des idées à propos de la manière d'accomplir son métier, de faire un commentaire sur ce que son action d'enseignant évoque pour lui. Il est amené à interroger son action d'enseignement et se trouve en quelque sorte directement propulsé dans la rétrospection car on lui donne l'occasion de verbaliser une action accomplie et d'en donner une signification. Il se trouve en prise avec deux sources : sa mémoire car, par le biais de l'introspection/rétrospection, il se souvient de ce qu'il a fait et il en explore les motifs et les circonstances. La seconde source est le visionnement du cours filmé, qui lui révèle une image de lui au milieu de sa classe, devant ses élèves. Il « s'écoute parler », il se voit agir avec les interactants de la classe, ce qu'il ne peut certainement pas faire au moment où il fait cours. Surgit alors un ensemble d'idées, de sensations, d'appréciations qui vont nourrir la verbalisation de l'action d'enseignement. On est immédiatement saisi par la grande diversité¹³ des contenus de ce discours et le passage rapide de l'un à l'autre : des séquences de jugements sur soi, des commentaires sur les apprenants, des remarques à caractère généralisant, des retours sur les moyens d'enseignement mis en place. Sans doute l'apparent

13. Mais à y regarder de plus près, on constate que ces discours ne sont pas si hétérogènes qu'on le pense mais que c'est la situation où se trouve l'enseignant qui provoque ces remarques sur son agir.

« désordre » de ce discours tient-il à son caractère oral et improvisé, à la dimension émotionnelle liée au fait de se voir agir en classe et souvent de se découvrir comme professeur-en-acte.

Constatons que les verbalisations ont majoritairement trait aux apprenants et à la manière dont les objets à transmettre sont reçus. La verbalisation semble fonctionner par association d'idées. En effet, l'action d'enseigner est multimodale, plusieurs choses se passent en même temps dans la classe. L'enseignant qui visionne le film ne peut tout dire en même temps, il fait donc des choix. Et une parole en amène une autre. Le désir de transmettre lutte contre une forme d'adversité. Or c'est cette adversité qui produit la nécessité constante de trouver des solutions. Il se peut que ces solutions soient plutôt du côté des routines et des reprises de comportements d'enseignants déjà acquis, il se peut aussi que ce soit plus inventif, mais c'est de cela que parlent les verbalisations, de la manière dont il faut mentalement adapter sa pensée afin de produire un agir qui soit adapté au public. Et il y a là quelque chose d'important qui nous éclaire sur l'agir, qui n'est pas quelque chose de figé, d'entièrement connu de l'acteur lui-même.

Ainsi, ce que l'on peut dire de cette pensée enseignante c'est qu'il s'agit d'une pensée en mouvement, d'une pensée non figée, qui avance en se reprenant, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée. Pour J. Schlanger (2010) l'idée est fixée par des traces verbales : « Les idées ne subsistent que par les mots qui les expriment » (p. 43).

PENSÉE ET CONVICTIONS

L'enseignant ne se contente pas de commenter la pratique de classe telle qu'il la découvre par le filmage, il évoque aussi plus largement son métier, ses habitudes, ses convictions. On constate la fréquence de termes comme *en général*, *d'habitude*. De telle sorte que ces verbalisations expriment de façon plus ou moins directe les *théories implicites* ou les convictions pédagogiques de l'enseignant. Pour faire cours, les enseignants disposent d'un répertoire didactique, entendu comme l'ensemble des ressources acquises au cours de l'expérience professionnelle, de la formation, et tout au long de la vie, qu'ils mettent au service de leur pratique professionnelle. Les mises en mots de l'action que sont les verbalisations font apparaître des traces du répertoire de l'enseignant. Personne n'enseigne sans avoir un modèle, souvent implicite d'ailleurs, à propos de ce qu'il faut faire et de comment il peut le mettre en œuvre. Les commentaires sont riches en indications sur le modèle de l'agir ; options méthodologiques et choix d'enseignement. L'action d'enseignement renvoie à un « déjà vécu » ou à un « déjà enseigné » qui indique la résonance de l'action présente avec l'expérience professionnelle. On a vu dans l'extrait plus haut que l'enseignante Gaya s'exprime non seulement sur le cours, mais elle fait

aussi appel à des savoirs d'expérience, portant à la fois sur l'attitude des professeurs, sur la culture éducative chinoise, sur sa propre attitude.

dans ce cours-là on est au mois de mars plus au moins euh j'ai démarré avec eux il y a deux mois et je trouve qu'entre les premiers moments et mars et + et AUJOURD'HUI + on est en avril euh il y a des + changements qui se sont effectués énormes

Les commentaires portent en grande partie sur les partenaires de l'interaction, mais surtout sur la perception que l'enseignante a de ces derniers dans une temporalité plus longue. La pensée enseignante n'est pas seulement le souvenir revivifié. La remémoration de l'action n'est pas dissociée de la formulation de convictions pédagogiques qui lui préexistent et sont réveillées par elle. Le fait de se voir au milieu de sa classe, en acte, amène l'enseignant à penser son métier, sa manière de faire, ce qui lui est propre, ce qui caractérise son public et comment il aborde les divers obstacles qu'il rencontre nécessairement. D'autres expériences pédagogiques qui viennent renforcer et enrichir son commentaire sont évoquées. Dans les verbalisations, retours sur une action qui s'est déroulée et dont le contenu n'est pas limité à l'action visible, s'entrecroisent d'une part des tentatives pour restituer ce qui a été ressenti pendant le cours et d'autre part ce que provoque l'exposition a *posteriori* à l'image du cours. Les deux plans sont difficiles à distinguer.

Pensée et introspection

L'autoconfrontation exige de l'enseignant une activité mentale d'une grande densité qui mêle les trois stages introspectifs dont nous avons parlé plus haut et que nous détaillons à présent que le lecteur a pris connaissance du genre de discours que produit cette situation. J. Schlanger (2010) décrit l'introspection comme une activité mentale, bordée par la rétrospection et la prospection

– L'*introspection* naturelle est le mouvement par lequel le sujet « regarde en soi pour voir ce qui s'y passe » (p. 527), il observe sa propre activité mentale. C'est une attitude naturelle qui a, par exemple, pour but de faire partager un sentiment, un état. Mais ce premier stade, spontané, du retour sur l'activité mentale contient sa propre limite car le sujet en train d'agir ne peut se livrer librement à l'introspection.

– La *rétrospection* est l'observation de l'activité mentale après coup. Le sujet se remémore ou tente de le faire et observe ce qui s'est passé en lui. « je me retourne sur moi-même pour faire le point et j'examine mes propres traces mentales » (Schlanger, *ibid.*, p. 88). Pour ce qui est des enseignants, nous constatons qu'au stade de rétrospection, ils produisent des rationalisations par lesquelles il cherche à attribuer une

logique à leur comportement, chose non aisée si on se réfère aux paroles de Durkheim : le maître est celui qui sait faire sans savoir qu'il sait. Le sociologue parle d'« art d'enseigner »¹⁴. Bien que l'enseignant s'appuie sur des préparations de cours, sur une planification, sur des routines, un art d'enseigner se met en place et, en partie, il le découvre lui-même lors de la rétrospection.

– Enfin, la *prospection* est le mouvement introspectif par lequel Schlinger désigne les tentatives pour modéliser l'activité mentale. Ce stade prospectif est tourné vers le futur. « *Quand on veut transmettre quelque chose il ne faut pas partir de soi il faut partir de l'autre* », déclare l'enseignante Gaya. La *prospection* est davantage tournée vers l'avenir car, à partir de ce qui est observé, le sujet propose des hypothèses et tente de construire « un événement abstrait ». Dans le cas qui nous occupe, l'enseignant produit des maximes de comportement, il généralise, il établit des liens entre la situation présente et d'autres aspects, liés à ses élèves et à son expérience professionnelle.

Confronté à une situation nouvelle, à quelque chose qui n'est pas tracé d'avance, le sujet a recours à des analogies, à des métaphores. Quand le professeur se trouve devant un dilemme, ce qui arrive à tout moment dans le feu de l'action, il est obligé de prendre une décision ; il n'a aucun temps pour la réflexion. Mais lorsqu'on lui donne l'occasion de revenir sur l'action il peut élaborer les moyens qu'il a mis en place pour se sortir de cette difficulté. Prenons l'exemple de l'enseignante Gaya qui s'adresse à des étudiants chinois de niveaux très différents. Elle déclare dans la séquence qui suit qu'elle se sert de sa voix pour surmonter l'obstacle de l'hétérogénéité des niveaux.

j'essayais de garder EN EVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle et plus l'origine est différente plus je dois tenir l'auditoire en éveil et donc bouger beaucoup **faire beaucoup de gestes** beaucoup de **avec la voix c'est très très important la voix c'est très très important c'est vraiment le vecteur immatériel** grâce auquel on peut transmettre donc c'est capital + c'est pour ça **je joue beaucoup avec la voix je joue beaucoup avec les gestes** même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire

14. Durkheim parle de l'art d'enseigner et estime que « le maître habile sait faire ce qu'il faut, sans pouvoir toujours dire les raisons qui justifient les procédés qu'il emploie », (1922/1999, p. 78). Remarquons qu'aujourd'hui la formulation « art d'enseigner » n'est guère utilisée, la construction de la discipline didactique ne nous a-t-elle pas poussé parfois vers une ligne quelque peu trop techniciste ?

Jouer avec sa voix et ses nuances lui permet, pense-t-elle, de toucher plus d'étudiants même si l'impact n'est pas le même pour tous. Que se passe-t-il en elle alors qu'elle regarde le film ? Elle est frappée par sa propre gestualité et la qualité de sa voix. Elle entre alors dans un mouvement introspectif/rétrospectif par lequel elle tente de trouver une raison à cet usage du corps et de la voix. La raison invoquée est que ce sont des moyens pour « tenir en éveil » un auditoire qui risquerait de ne pas garder l'attention nécessaire. Le stade de la *prospection* est atteint lorsque, allant plus loin, elle passe à la généralisation de cette procédure : « *c'est important* », ou qu'elle qualifie la voix de « *vecteur immatériel* ». Ce qui lui est naturel est érigé en procédure pédagogique. On voit ici de quelle manière peut se présenter, dans la

verbalisation de l'action, l'appel à la métaphore, le bricolage, l'approximation. Cela constitue, pensons-nous, une construction progressive d'une connaissance de soi et du métier.

Le dispositif mis en place pour les verbalisations à la suite d'autoconfrontations met un professeur par deux fois face à un même contexte.

Dans un premier temps, au cours de l'interaction en classe, il est plongé dans un contexte qui est son lieu de travail et il a une action sur lui, dans le second cas il n'est plus acteur mais observateur de soi en tant que professeur et il attribue du sens à ce qu'il voit sur le film.

Lorsque l'enseignant visionne le filmage de son action en classe, ce qui est souvenir parfois enfoui dans la mémoire longue est transformé en perception vive. Au cours de la verbalisation, l'enseignant ne peut plus agir sur ses élèves comme pendant le cours, mais il devient, lui, le centre de l'observation. Le visionnement du filmage lui permet de se voir *tel qu'il est avec les autres*. Si on ne peut exclure une part de reconstruction de l'action, la verbalisation épouse le mouvement d'une pensée qui est un va-et-vient entre ce qui s'est passé et ce que cela provoque au moment de l'autoconfrontation.

E enseigner : une éthique de l'action ?

La connaissance que nous avons des verbalisations d'enseignants nous conduit à dire que leur objet porte généralement sur le travail accompli et à accomplir, sur les partenaires du travail, sur la qualité de ce qui est accompli, sur la réussite de ce qui est entrepris. De fait, ce qui n'est pas sans lien avec des « actes transmissifs » tels que Chalier (2008) les formule, à savoir raconter, expliquer/démontrer, informer, écouter les paroles du passé, apprendre à désirer, témoigner. Que révèlent les paroles d'enseignant sur ces mouvements transmissifs ? Le savoir à transmettre est commenté en fonction de la manière dont il est reçu par le public apprenant – suivent-ils ? comprennent-ils ?, etc. –. Enseigner oblige en quelque sorte à intérioriser le fait que poser une question, conduire un exercice de telle ou telle manière, donner telle consigne aura tel ou tel effet sur le public ou sur un individu. L'enseignant doit *anticiper la réaction de l'autre*. Cette conscience du poids des actions produites parcourt les dires des professeurs. L'action d'enseignement dont la visée est celle de faire progresser les publics d'élèves se construit à la fois avec l'expérience passée et le constant espoir que cela se fasse, que le projet d'apprentissage réussisse.

Est-ce à dire que dans ce but d'apprentissage, une dimension éthique, *par l'attention à l'autre*, se dessine ? Le discours didactique est une parole adressée. Un locuteur expert produit un discours à l'intention

de locuteurs qui le sont moins. Les verbalisations des enseignants montrent le souci que les enseignants ont pour ces « savoirs adressés », pour la forme qu'ils prennent, pour la manière dont les interactants les reçoivent. On note dans les discours de commentaires de l'action une exigence forte – quelque chose doit être transmis, se fixer –, on décèle une inquiétude face au temps, un temps qui doit être utile au public d'apprenants. Dans les discours d'autocommentaires de l'action par les professeurs, on constate la présence fréquente de marques déontiques comme *il faut, on doit, c'est important*.

Pour moi dans les stages intensifs la dynamique de groupe euh **c'est euh primordial** avant la grammaire et le contenu **il faut que** les gens se trouvent en confiance dans la classe

Que révèle l'occurrence de ces prescriptions ou recommandations ? Lorsqu'il se voit enseigner, tout en décrivant son action et en cherchant en tâtonnant la logique de son agir, le sujet-professeur émet des principes d'action, des règles de conduite qui décèlent une « éthique de l'action ». Dans une étude qu'il consacre à la pensée de professeurs enseignant des langues autres que l'anglais, F. Mangubhai (2007) souligne que l'action enseignante est mue par des buts sociomoraux. Trois grands principes peuvent être dégagés des discours des enseignants¹⁵ :

- Chaque individu a droit à l'attention et a le droit d'apprendre ;
- Il faut veiller à ne pas heurter les sentiments d'autrui ;
- L'enseignement des langues encourage à la tolérance et au droit à la différence.

À l'heure où la didactique des langues prend parfois un « tour techniciste », donnant souvent la primauté à ce qui est fonctionnel, mesurable, évaluable, le discours des enseignants sur leur agir nous fait prendre conscience que l'acte d'enseigner n'est pas perçu « de l'intérieur » comme une technique mais comme une difficile et passionnante relation à l'autre. Car qu'invoquent les enseignants interrogés, sinon leurs apprenants et le souci qu'ils se font de leur aptitude à savoir les aider à améliorer leurs savoirs et leurs compétences, à partir de discours et d'actions qu'ils mettent en place ? Examinons une séquence dans laquelle nous pouvons observer le mouvement de pensée du professeur dont le discours portait précédemment sur les formes du silence et la réserve de ses étudiants chinois, attitude qu'elle rapporte à leur culture.

Corpus Gaya

il a fallu + que j'inclue d'une manière très très claire + euh : cette dimension-là la différence culturelle + de la différence d'attitude de la différence de comportement de la différence de mentalité + **je pense que dans tous les rapports humains que ce soit en tant qu'enseignant en tant que professeur ou dans la vie peu importe qui on a en face quand on veut transmettre quelque chose il ne faut pas partir de soi il faut partir de l'autre** + et ça je pense que c'est un des secrets de la réussite dans les rapports humains en général et dans l'enseignement dans la transmission du savoir en particulier + donc c'est ça que je voulais dire maintenant (*rires*)

15. Six professeurs enseignant les langues étrangères en Australie, du primaire au secondaire, ont participé à l'étude selon un protocole incluant le rappel stimulé.

L'enseignante s'efforce, selon ses dires, de respecter la culture de l'autre, en l'occurrence la culture chinoise, tout en ne voulant pas renoncer à faire évoluer l'attitude verbale des étudiants. Entrent alors en conflit deux convictions. L'une est la reconnaissance et le respect des traits culturels et communicatifs qu'il faut avoir pour un groupe, et l'autre est la conviction qu'elle exprime à plusieurs reprises que, pour apprendre une langue, il faut « parler » en classe. Elle en vient à produire une « maxime » susceptible de réconcilier les deux positions. C'est en partant de l'autre que l'échange transmissif peut s'accomplir (*quand on veut transmettre quelque chose il ne faut pas partir de soi il faut partir de l'autre*). Qu'expriment ces paroles sinon une conviction profonde du rapport à l'autre dans le processus de transmission ? Processus didactique que l'on décrit généralement comme un mouvement descendant allant du pôle enseignant vers le pôle apprenant pour transmettre des savoirs que le premier possède. Or, ici, Gaya renverse cette trajectoire pour indiquer que c'est à partir de l'apprenant que le mouvement transmissif se construit. La dimension éthique, selon F. Mangubhai (2007), tient au fait que l'enseignement incorpore à son action des buts moraux. L'enseignant poursuit un ensemble de finalités, louables sous l'angle de la morale éducative (dont il faut dire qu'elle est rarement évoquée) : faire en sorte que la société ait davantage d'individus pourvus de connaissances et accepter pour cela de faire des efforts, combattre des résistances, mettre des stratégies en place pour que ce but soit atteint, faire preuve d'imagination pour y parvenir, aimer la langue et la culture de l'autre.

Ne lit-on pas dans les paroles de Gaya qu'elle tente de suivre ces exigences ? Elle affirme préférer risquer le chaos pour permettre à ses élèves chinois de communiquer. Or laisser s'installer une dynamique d'échange est « plus dur à gérer ». Au nom d'une sorte d'éthique professionnelle selon laquelle il faut respecter ses propres convictions pédagogiques, elle choisit la « prise de risque ».

Corpus Gaya

quand il y a une dynamique comme ça + je veux absolument la laisser parce que ça veut dire que vraiment les étudiants sont:: impliqués dans le processus + et pour moi c'est très important ça c'est dur à GERER + mais en même temps c'est un des indicateurs une fois encore de euh du caractère efficace et opérationnel de ma technique + **mais c'est DUR à gérer + et là encore c'est une prise de risque + en tant que prof on prend un risque de faire ça + c'est difficile + c'est beaucoup plus facile d'être dans une discipline absolue** + moi je peux le faire + y a aucun problème

Que faut-il préférer, la « discipline » qui rend les choses plus faciles ou la communication qui complique la gestion de l'interaction ? Cette séquence fait entrevoir un dilemme, suivi de l'affirmation d'un choix par l'enseignante.

Que dire de cette obstination que manifestent les enseignants afin que les buts soient atteints ?

Il leur faut faire preuve d'endurance, de persévérance, il leur faut imaginer des solutions, résoudre les problèmes immédiats, ne pas négliger les buts à long terme. Les verbalisations laissent apparaître une conception de la relation à autrui. Que parfois on veuille lui permettre d'être dans une place plus égalitaire pour que la transmission soit plus fluide. Ainsi la stratégie que dévoile Gaya est celle d'accepter, voire d'accentuer sa propre ignorance, dans des domaines qui ne sont pas censés être ceux de son champ de compétence (voir l'extrait donné plus haut sur la gastronomie chinoise). Il s'agit pour elle, de diminuer la distance existant entre le pôle d'expertise qu'elle représente et les savoirs que les apprenants ont en tant que personnes, en tant que sujets appartenant à une culture et une communauté de valeurs et de savoirs. Et c'est peut-être là que réside l'éthique de l'agir professoral, vouloir rendre à l'autre sa dimension de *personne* et ne pas vouloir qu'il ne soit qu'apprenant.

Conclusion

Que nous montrent ces recueils de paroles d'enseignants de langue ? Est-on davantage informé quant aux buts, perceptions des obstacles, représentations des apprenants, de l'apprentissage ? En sait-on davantage sur l'image de soi de l'enseignant et sur son répertoire didactique ? Certainement que oui, même si cette manière de procéder demande à ce que les corpus soient constitués avec patience et prudence. Sans doute peut-on difficilement échapper au fait qu'un enseignant *interprète* une situation en fonction de ses convictions sur la manière d'accomplir son métier d'enseignant. Les verbalisations ne sont pas *la réplique* des situations originales de classe de langue mais *la relation qui en est faite*. C'est la manière dont les acteurs se représentent le monde de l'enseignement/apprentissage à eux-mêmes qui est porteuse de sens. Mais, on peut se le demander, qu'apportent ces protocoles et analyses à la didactique des langues ? Il me semble que, d'une part, ils contribuent à redonner à l'enseignant la place qu'il a véritablement dans l'interaction, qu'ils permettent d'identifier à la fois les problèmes didactiques qui se posent à tout moment de l'enseignement et de découvrir quelles solutions sont *inventées* dans des contextes précis par les enseignants. En outre, si on adhère aux thèses développées dans le courant de la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006) selon laquelle le sujet apprend du fait qu'il agit, des traces de cette expertise qui se construit, deviennent palpables. Le sujet agissant se découvre aussi sujet pensant. Il existe une culture pédagogique – « tout le passé de l'humanité a contribué à faire cet ensemble

de maximes qui dirigent l'éducation aujourd'hui » (Durkheim 1922, p. 46) que des individus dans des contextes identifiés actualisent quotidiennement. Les verbalisations permettent une rencontre féconde entre le pôle de l'action et celui de la pensée.

Bibliographie

- AGUILAR J. (2010), *Pour une analyse de la présentation de soi de l'enseignant de L2 Style revendiqué, aspects relationnels et décisions relationnelles*, thèse de doctorat non publiée, soutenue à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3 le 9 décembre 2010, disponible sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>.
- ARENDT H. (1961/1983), *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy.
- BERGSON H. (1919, 132^e édition 1967), *L'énergie spirituelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERGSON H. (1939, 1968, 92^e édition), *Matière et mémoire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BIGOT V. et CADET L. (éds), (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions.
- BORG S. (2003), « Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do », *Language Teaching* n° 36, p. 81-109.
- BRONCKART J.-P. et le groupe LAF (éds), (2004), « Agir et discours en situation de travail », Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103.
- CAMBRA-GINE M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
- CHALIER C. (2008), *Transmettre, de génération en génération*, Paris, Buchet/Chastel.
- CICUREL F. (1996), « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », dans Moirand S., (éd.), *Le discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 66-77.
- CICUREL F. (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans Plazaola-Giger I. et Stroumza K., (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck, p. 15-36.
- CICUREL F. (2011), « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement » dans Bigot V. et Cadet L. (éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions, p. 51-69.
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- CICUREL F. et BIGOT V. (éds.), (2005), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- GASS S.-M. et MACKEY A. (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- GINABAT H. (2006), *La planification dans l'agir enseignant*, mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues », université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, p. 7-42.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente* 146, p. 17-25
- DURKHEIM E. (1922/1999), *Éducation et sociologie*, Quadrige, Paris, Presses Universitaires de France.
- FILLIETTAZ L. (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*, Éditions Nota bene.
- FRIEDRICH J. (2001), « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », dans Baudoin J.-M. et Friedrich J. (éds), (2001) : *Théories de l'action et éducation*, Paris-Bruxelles, De Boeck, collection « Raisons éducatives », 1^{re} édition, p. 93-112.
- HALBWACHS M. (1925/1994), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.
- MANGUBHAI F. (2007), « The moral and ethical dimensions of language teaching », *Australian Journal of Education*, vol. 51, n° 2, p. 178-189.
- PASTRÉ P., MAYEN P. et VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154. p. 145-198.
- PERRENOUD Ph. (1996, 2^e éd. 1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (2009), « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante », dans Hofstetter R. et Schneuwly B. (éds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 265-288.
- PERRENOUD Ph. (2001), « Former à l'action est-ce possible ? », disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html (site consulté le 9 décembre 2013).
- PLAZAOLA GIGER I. et STROUMZA K. (éds), (2007), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- RIX G. et LIÈVRE P. (2005), « Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine », communication au 6^e Congrès européen de science des systèmes.
- SCHLANGER J. (2001), « Introspection, rétrospection, prospection », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 32, p. 527-541.
- SCHLANGER J. (2010), *Le jeu des idées*, Paris, Hermann philosophie.
- SCHÜTZ A. trad. fr., (1998), *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- THEUREAU J. (2005), « Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physiques et sportives », *Impulsion*, 4, p. 281-301.
- 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*, Volume 4, n° 2, p. 287-322.
- TOCHON F.-V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie.
- TOCHON F.-V. (1996), « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- VON CRANACH M. et al., (1982), *Goal-Directed Action*, Londres, Academic Press.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- WOODS D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Applied Linguistics.



Dispositifs
*de formation
et réflexivité*

FRANÇOIS TOCHON
VÉRONIQUE RIVIÈRE
NICOLAS GUICHON
FUMIYA ISHIKAWA
BÉATRICE CAHOUR
ISABELLE VINATIER

Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures

FRANÇOIS VICTOR TOCHON
UNIVERSITÉ DU WISCONSIN, MADISON

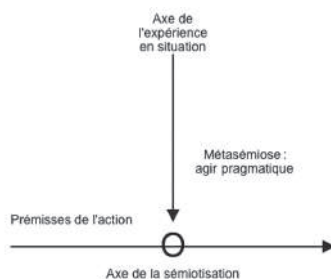
L'étude de la pensée des enseignants a rassemblé un grand nombre de chercheurs d'orientation qualitative et processuelle, sous l'égide de ce qu'on a parfois nommé « paradigme réflexif » qui a eu des répercussions importantes en formation (Tochon, 1989, 1993 et 2000a). L'attention des chercheurs porte sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement. On étudie également la manière dont les enseignants résolvent leurs dilemmes professionnels, leur planification mentale, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. Le paradigme réflexif a eu une résonance assez tardive dans la recherche sur l'acquisition et l'enseignement des langues secondes ou des langues étrangères. On en trouve des exemples dans la comparaison des thèmes de congrès internationaux (Sieloff-Magnan et Tochon, 2001), l'étude de la compétence en enseignement d'une langue étrangère (Tsui, 2003), les pédagogies réflexives et critiques ayant une portée identitaire (Norton et Toohey, 2004), la croissance professionnelle des stagiaires lors d'expériences immersives (Gwyn-Paquette et Tochon, 2002 ; Tochon et Black, 2006 ; Karaman et Tochon, 2010), la représentation visuelle de la discipline comme source de transformation chez les stagiaires en formation (Tochon et Ökten, 2010), le développement professionnel des enseignants (Karaman, Ökten et Tochon, 2012). On constate une efflorescence de travaux de recherche sur la pensée et l'agir professoral, notamment au sein de l'équipe IDAP à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, autour de Francine Cicurel (2011) ainsi qu'à l'université du Wisconsin à Madison, recherches dont les ramifications s'étendent d'ailleurs à plusieurs réseaux.

M odélisation de la planification mentale de l'enseignant (synchronie-diachronie)

En 1991a, l'auteur du présent article a proposé un analyseur de la pensée enseignante sous la forme d'une grammaire macrosémantique, sur le modèle des grammaires cognitives utilisées dans l'étude de l'apprentissage. Cette grammaire permettait la mise en évidence des transformations des plans de l'enseignant de langue lors des interactions en classe, à partir d'observations et des verbalisations préactives et postactives sur lesquelles une analyse qualitative était opérée. Les enseignants expliquaient leur planification avant la leçon et commentaient son actualisation juste après. Il leur était demandé d'inscrire les sujets qui allaient être abordés sur de petites cartes et de les organiser spatialement avec des flèches pour expliquer leur planification. Ces cartes de concepts permettaient de dégager les macrostructures de l'instruction et ses organisateurs didactiques, les liens entre ces organisateurs et les concepts du programme d'instruction touchant les domaines d'instruction et leurs constituants. Les connecteurs identifiaient le type de relation existant entre les organisateurs et les composants épistémiques du plan d'étude (Tochon, 1991a et 1993). Le présent article propose une démonstration plus simple mais fondée sur les mêmes prémisses, pour indiquer la validité externe de telles modalités analytiques, en utilisant la grammaire narrative, actantielle, conçue par Greimas (1966). Dans la présente conception, le rôle de l'analyse n'est pas d'éclairer l'état des structures conceptuelles, mais au contraire d'étudier leur mouvance et d'élucider certains de leurs processus, notamment temporels.

Cette analyse s'inscrit dans une représentation de la didactique quasi-sausurienne dans laquelle la diachronie de l'enseignement, portant sur l'organisation des contenus d'une interaction à venir ou passée, est constamment confrontée à la synchronie de l'apprentissage qui nécessite une adaptation pédagogique (figure 1, Tochon, 1991b ; Tochon et Munby, 1993). Le point focal de jonction (le cercle sur la ligne horizontale de la figure 1) est un lieu de transformation de la connaissance, le lieu de création du savoir (*sémiose*) qui chez l'enseignant se produit à un niveau « méta » car les contenus de savoir sont enchâssés dans la connaissance didactique.

Figure 1 : Analyse du point de jonction entre pensée didactique et action pédagogique



Tochon (2000b) complète ce modèle à partir d'une étude de terrain indiquant la présence chez les enseignants de deux types de connaissances : les savoirs biographiques nés de l'expérience qui intègrent les savoirs didactiques et pédagogiques dans la pensée de l'enseignant, et les connaissances contextuelles dont il est tenu compte en cours d'interaction. La *connaissance du processus* se distingue du *savoir* qui est la *résultante* du processus. Le modèle devenu trichotomique, de type peircien, permet alors de tenir compte de la pragmatique des interactions dans l'agir professionnel (figure 2) :

Figure 2 : L'agir enseignant comme création de savoir



Ce qu'une grammaire narrative permet de faire est d'éclairer l'avant et l'après du point focal, d'où l'on peut dériver des principes de transformation de la connaissance, « trans-sémiotiques » (Tochon, 2013). La suite de cet article indique comment ces principes peuvent être utiles pour stimuler la réflexion des professeurs stagiaires sur les artefacts de leur expérience rassemblés dans des portfolios professionnels.

PORTFOLIOS ÉLECTRONIQUES

Les portfolios électroniques sont des lieux virtuels d'archivage de la réflexion des stagiaires en formation. Ils sont devenus des composants obligés de la formation des enseignants dans de nombreux pays ; aux États-Unis, les portfolios sont à la base des processus d'accréditation et de renouvellement du permis d'enseigner des professionnels de l'éducation (Tochon et Black, 2007). Les programmes de formation des enseignantes de langues modernes répondent à des exigences inscrites dans la loi de l'État qui comporte une matrice de compétences standard que doivent vérifier les formateurs grâce aux portfolios électroniques (Coleman, Dickerson et Kubasko, 2010). Ces portfolios sont semblables à des sites internet complexes avec photos, fichiers audio et vidéo, travaux d'élèves numérisés et commentés en référence à la réflexion professionnelle qui régit leur usage.

Les portfolios organisent la réflexion de façon à aider les stagiaires à développer leur identité professionnelle. Ils leur permettent de s'engager dans un cheminement fait de récits d'expériences et de réflexion biographique, que nécessite la création du portfolio. Ils permettent ainsi de relever un défi de la formation professionnelle qui est d'aider

les étudiants issus de l'université à s'affranchir d'une pensée uniquement disciplinaire pour se réaliser sur le plan d'une intégration du savoir dans l'agir professionnel (Tochon, 2010). L'état d'esprit de l'étudiant est en général orienté sur la réussite de ses évaluations de cours; l'état d'esprit du professionnel est caractérisé par le fait d'assumer la fonction publique dans un engagement personnel et collaboratif centré sur la croissance interpersonnelle et une équité sociale. Le portfolio peut à cet égard donner au stagiaire un sens plus global du développement professionnel. Les stagiaires décrivent dans leur portfolio *qui* ils sont comme professionnels pour que d'autres en prennent connaissance, mais ce faisant ils l'écrivent aussi pour eux-mêmes, ils se lisent et se relisent, et ainsi intériorisent une meilleure compréhension de *qui* ils sont comme professionnels de la fonction publique. Ce développement identitaire les prépare à assumer leur nouvelle fonction (Sfard et Prusak, 2005). Il est ainsi important d'activer les connaissances issues de l'expérience grâce à des rétroactions entre pairs et en groupe.

LE CERCLE D'ÉTUDE VIDÉO EN FORMATION DES MAÎTRES

Une pratique adoptée dans notre programme de formation des maîtres de langue étrangère est d'allier la création du portfolio aux compétences visées par les cours de méthodologie de l'enseignement (trois cours de 45 heures : enseignement des langues au premier degré, au second degré, et séminaire de méthodes avancé). Nous utilisons les vidéos prises en classe pour les discuter en cours de méthodologie, afin de construire par l'échange des savoirs d'action (Cuper et Gong, 2010). La vidéopédagogie définit les modalités d'interaction et de rétroaction de rencontres de pratique réflexive réalisées en concertation. L'analyse de pratique est soutenue par la rétroaction vidéo (Tochon, 1996a). Les interactions en classe sont vidéoscopées, puis visionnées et conceptualisées en commun dans le but de créer des savoirs nouveaux. L'analyse est orientée en fonction des buts que se donne le groupe de réflexion professionnelle.

« Un cercle d'étude vidéo regroupe, de manière souple, un réseau de personnes en questionnement et qui poursuivent un but commun de formation, de perfectionnement et de changement. Il ne suffit pas d'organiser les interactions, mais il s'agit d'établir un retour sur ces interactions, ou, en d'autres termes, une rétroaction » (Tochon, 2002, p. 71).

Ces cercles d'étude peuvent être organisés de façon hebdomadaire dans l'un ou l'autre des cours de méthodes. Le présent article porte sur quelques analyses réflexives, rétroactions et discussions en cercle d'étude méthodologique sur les vidéos d'expériences en classe, placées dans les portfolios des stagiaires. Le cadre de référence est la sémiotique appliquée, soit l'analyse des signes qui font du sens, ouvrant un horizon de réflexion plus large que la linguistique appliquée ne pourrait le faire (Tochon, 2013). Un exemple du potentiel des

analyses sémiotiques en formation est proposé ci-après sous la forme d'une étude de cas, au sein d'un cercle d'étude vidéo, fondée sur la grammaire actantielle de Greimas.

Méthodologie

QUESTION HEURISTIQUE DE RECHERCHE

De quelle manière l'analyse sémiotique des pratiques enseignantes fondée sur une grammaire narrative peut-elle soutenir la réflexion de professeurs stagiaires en français langue étrangère (FLE) dans l'élaboration d'une approche plus profonde de leur discipline d'enseignement?

PARTICIPANTS ET DONNÉES

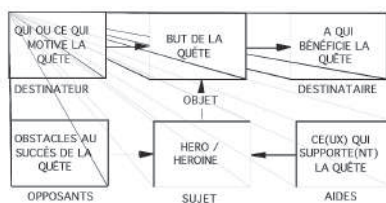
Au sein d'une cohorte de stagiaires dans une université du centre des États-Unis, le récit d'une stagiaire qui commente son expérience de stage sur la base de son enregistrement vidéo est choisi pour une analyse actantielle de ses interprétations narratives successives. Les données sont réunies dans le portfolio de stage, les discussions de groupe sont enregistrées et la stagiaire produit deux auto-enregistrements : l'un de ses réflexions juste après l'expérience en classe de stage ; l'autre juste après la discussion en séance de formation réflexive.

MODALITÉS D'ANALYSE SÉMIOTIQUE

Le schéma actantiel de Greimas (1966) est utilisé dans la présente étude pour sonder les fonctions du récit professionnel de stagiaires en enseignement des langues modernes. Sur les traces des travaux de Vladimir Propp (1986) dans les années 1920 et du commentaire qu'en avait proposé Claude Lévi-Strauss, Algirdas Greimas a développé dans les années 1960 un modèle permettant de déchiffrer la nature sémiolinguistique des catégories du récit, s'appliquant aussi bien au récit oral que littéraire. Il enquêtait sur les constituants sémantiques fondamentaux de la narration (Greimas, 1976). Jérôme Bruner (1990 et 1997) a par la suite légitimé l'usage de grammaires du récit dans l'analyse, par exemple, du récit de vie d'enfants noirs de communautés rurales ou du récit monologique entendu par des psychologues cliniciens. Ainsi, l'analyse actancielle n'est pas limitée à l'analyse de textes littéraires ; elle a été utilisée en sciences sociales pour étudier l'univers narratif de la vie quotidienne, les fonctions des récits de vie, des instances propres à des messages politiques, voire les scénarios de régimes totalitaires (Wang et Roberts, 2005).

Cette approche analytique est appliquée ici au récit d'expérience de stagiaires. Elle a été proposée par l'analyste auteur de cet article au formateur et développée sur la base du premier enregistrement des réflexions des stagiaires juste après l'expérience en classe de stage, puis débattue dans la réflexion partagée avec les stagiaires dans leur cours de méthodes d'enseignement. L'analyse porte sur la structure profonde, fonctionnelle et dynamique, du récit d'expérience. L'univers narratif est déchiffré à l'aide de constituants binaires imbriqués dans le scénario du récit, qui forment des couples de fonctions distinctes. Au-delà de la discussion des superstructures fonctionnelles du récit personnel ou professionnel, cette analyse devient évolutive et implique plusieurs temporalités, comme l'ont indiqué Tochon et Black (2007), en établissant les phases successives de scénarios narratifs juxtaposés sous la forme d'hypothèses momentanées relatives aux interprétations à tenir sur les événements en cours (Tochon, 2013). Les actants du récit peuvent apparaître sous la forme d'incidents critiques qui forcent le stagiaire à évoluer dans sa pédagogie. Ces actants constituent des fonctions du récit qu'on peut intégrer dans l'analyse de toutes sortes d'événements, tels que les rituels culturels, les problèmes de la vie quotidienne, les nouvelles, les imaginaires sociaux, les pratiques discursives. Un même personnage ou actant peut jouer différents rôles à différents moments du récit. Tout actant peut muter et donner naissance à son opposé : il peut exister un sujet positif et un « anti-sujet » antithétique dans tout récit personnel ou collectif (Felluga, en ligne). Certaines composantes narratives aident ou, au contraire, entravent le sujet dans sa quête de l'objet visé, de l'objectif. Ces aides et ces obstacles contribuent à la dynamique du récit et à sa complexité. Ainsi les fonctions actanciennes ne doivent pas être conçues comme des structures statiques, elles sont fluides et en constante re-négociation. La figure 3 présente les actants du récit proposés par Greimas, dont il est fait ici un usage post-structural : les catégories de l'entendement sont mobiles et négociées avec et entre les stagiaires, non comme des structures absolues mais comme des moyens souples de discerner les enjeux possibles de l'action.

Figure 3 : Actants du récit chez Greimas



En bref, la grammaire narrative de Greimas s'avère utile pour éclairer les enjeux de la formation du point de vue de ses acteurs. Les stagiaires établissent des buts pour répondre à des demandes

institutionnelles, mais peuvent subir la pression de leurs pairs, de leur mentor ou maître d'application, ou du superviseur chargé de les évaluer. Autant de destinataires (qui motivent la quête), c'est-à-dire d'agents qui les envoient dans une quête de perfectionnement dont bénéficiera, selon le modèle de Greimas, un destinataire. Le destinataire peut être non humain, concret, comme le certificat de capacité ou la licence d'enseignement, ou abstrait comme la satisfaction d'avoir réussi une unité didactique bien accueillie par les élèves.

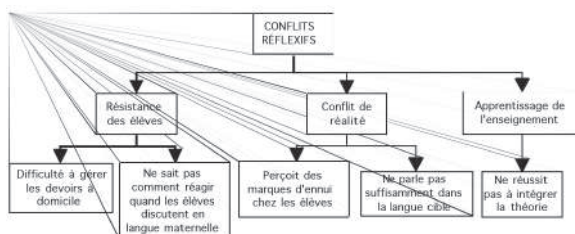
A *nalyse*

Cet article se fonde sur l'étude de cas d'une stagiaire, Pascale, qui commence à théoriser sa pratique. Nathan Black, assistant, est responsable du groupe de stagiaires et en rend compte dans ses notes (Tochon et Black, 2007). Malgré de bonnes ressources et une excellente formation, Pascale rencontre un problème d'adéquation entre ses convictions didactiques et leur intégration pratique. La question qu'elle se pose porte sur son rôle et son identité face à ses élèves. Les choses ne se passent pas comme elle le souhaite. Elle tâche d'accorder son action à ses convictions mais ne réussit pas vraiment, alors elle enregistre ses prestations sur vidéo, enregistre ses commentaires sur un fichier audio, les télécharge sur son portfolio électronique pour en discuter avec ses pairs lors de la prochaine séance du cours de méthodologie de l'enseignement, qui est en partie autogéré. Elle enregistrera aussi la séance de feedback du cercle d'étude vidéo pour y réfléchir et en intégrer des extraits dans son portfolio. Voici un bref résumé des réflexions de Pascale à la suite de son visionnement.

Les observations de Pascale portent d'abord sur le comportement des élèves, qui la surprennent et la déconcertent. Dans leur travail, ils ne respectent pas les délais qu'elle propose, résistent à son approche, puis elle se rend compte qu'au moment où ils acceptent de jouer le jeu, le résultat n'est pas celui qu'elle attendait. Elle tend à se centrer sur les inattentions, le manque de respect des consignes, le manque de participation : plusieurs font leurs devoirs au lieu de faire l'exercice qu'elle propose en classe, que faire ? Et puis ils bavardent constamment : « *Cela me heurte, c'est comme si c'était un besoin chez eux.* » « *Ils font les fous. C'est dingue, ils n'essayent même pas de faire comme s'ils écoutaient, ils ne se dissimulent pas, ils ne se préoccupent même pas du fait qu'on les voie.* » « *C'est vrai que le début de leçon a été super lent, pas étonnant qu'il y en ait ? qui ont l'air de s'ennuyer.* » Puis Pascale porte l'attention sur elle-même, sur son action : « *Je parle beaucoup trop anglais, je n'aime pas ça. Ça me fait mal de voir ça.* » Elle se concentre alors sur un petit groupe qui a un certain leadership dans la

classe : « Ça fait maintenant cinq minutes que mon trio d'agités s'exprime à tue-tête, c'est drôle que je ne les aie pas remarqués. Ça prouve que je m'absorbe complètement dans mes pensées... aaahhhh ! Que faire? » Avec honnêteté, Pascale tente de reprendre chaque élément un à un (Figure 4).

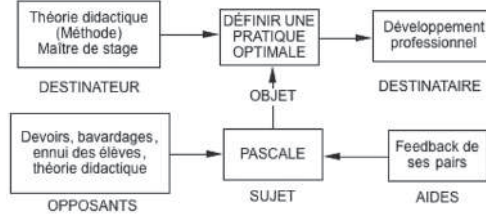
Figure 4 : Pascale, stagiaire, est en conflit face à ses prestations discutées dans le cercle d'étude vidéo



Au cours du cercle d'étude vidéo, Pascale propose tout d'abord au groupe en formation de leur présenter la méthode qu'elle tente de mettre en œuvre dans sa classe, avant de recevoir leur feedback sur la vidéo qu'ils vont regarder ensemble, pendant près d'un quart d'heure. À chaque minute, Pascale ponctue sa présentation d'un flot de commentaires méthodologiques. Les autres stagiaires veulent poser des questions, mais Pascale leur interdit tout espace de parole. Pascale, qui s'autocritiquait abondamment dans l'enregistrement audio du premier visionnement, adopte ici une autre stratégie : elle se met à critiquer la méthode, qu'en fait sa maîtresse d'application, qui lui prête sa classe, lui impose. S'ensuit un débat animé, qui va durer vingt minutes. Comment adapter la nouvelle approche à un contexte traditionnel? La situation est comparée à celles qu'ont vécues d'autres stagiaires ayant fait des expériences similaires. Pascale critique l'approche tout en en donnant une interprétation très stricte et formelle. Quand on lui demande si ses élèves avaient de la difficulté en raison de la méthode adoptée, elle répond qu'en fait les élèves de cette classe résistent à tout ce qu'elle peut leur proposer. Elle étaye son argument de plusieurs exemples vécus dans cette classe. La discussion avec les autres stagiaires prend un tour critique. Une stagiaire lie cette expérience à une expérience de pédagogie alternative dont ils avaient discuté le semestre précédent. Cette référence comporte un jugement implicite. Le groupe est en conflit face à deux interprétations : l'interprétation formelle de Pascale est analysée soudain en termes d'un manque de souplesse lié à sa mauvaise compréhension d'un principe méthodologique. La référence à d'autres expériences partagées en commun a suscité le conflit réflexif. Certains stagiaires ont fait l'expérience d'adaptations réussies de l'approche préconisée. Pascale n'a jamais osé s'affranchir des principes imposés par sa mentor. Elle a de la peine à se faire une idée précise de la situation. Jusqu'ici, elle ne réfléchissait pas en termes des besoins des élèves. Elle avait une idée absolue de

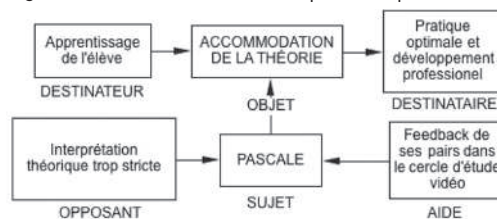
la méthode. Mais elle réalise soudain qu'elle ne peut pas justifier d'être à la fois en opposition à la méthode et de prôner une application stricte de ses principes. Elle doit mettre de l'eau dans son vin. Elle sent poindre une possibilité de solution (Figure 5).

Figure 5 : Conflits que Pascale doit parvenir à résoudre



L'alternance de critiques et de défenses de la méthode perçue dans un univers absolu et indépendant du contexte de la classe pose problème. L'environnement conceptuel dicté par sa mentor l'amenait à favoriser les principes plutôt que l'attention aux besoins des élèves. Or, dans cette classe, cela ne peut pas passer. D'où résistance. L'apprentissage a été refoulé et revient à la surface. Les devoirs provoquent un sentiment de surcharge scolaire qui justifie la manifestation inopinée de cette forme de libre arbitre (il y a trop à faire donc je fais mes devoirs en classe) ; le fait de faire ses devoirs en classe à l'insu de l'enseignant permet, du point de vue de l'élève, de gérer le temps de classe en termes de rendement. La résistance est socialement valorisée dans cette classe, elle représente un gain identitaire pour les adolescents. Le triangle d'agitation est le lieu où disparaît l'autorité de Pascale, accentué par un bavardage omniprésent qui permet de s'évader des contraintes de la méthode imposée et de développer des rapports interpersonnels. Pascale, face au problème que révèle cette prise de conscience, passe par plusieurs phases : elle commence à percevoir la réalité du conflit, surprise, meurtrie, perdant la face devant ses pairs ; elle veut reprendre le contrôle de sa classe, penser stratégie ; elle identifie les lieux de conflit (le conflit théorie-pratique) et les ressources proposées dans le feedback de ses pairs. Elle cherche d'abord une solution générique, absolue, valable quelle que soit la situation, mais elle se rend soudain compte que l'adaptation du modèle mental qu'elle s'est faite de la méthode est la solution qui va lui permettre d'allier la théorie à sa pratique dans les classes dont elle a la responsabilité (Figure 6).

Figure 6 : Modèle de résolution de problème pour Pascale



Pascale doit changer sa représentation de la situation problème. L'analyse actantielle de la figure 5 indique ce recadrage. Elle percevait sa maîtresse de stage comme destinataire, celle qui l'envoyait dans la quête des pratiques les meilleures, qui forment l'objet de sa quête. Confrontée à nombre d'obstacles, surtout liés aux élèves et à l'impraticabilité de la théorie, elle demandait l'aide de ses pairs dans le cercle d'étude professionnelle. Ils ont permis de préciser la nature du conflit. Pascale ne pouvait modifier la situation et résoudre le conflit sans changer sa représentation de la quête et de ses actants. En effet le conflit naissait du fait que le destinataire devenait un opposant et un obstacle ! Le recadrage est suggéré dans la figure 6. Dans cette nouvelle représentation, elle peut agir sur l'opposant car il lui est accessible : il s'agit de sa propre interprétation erronée du processus. Son rôle et son objet devraient être d'accommoder la théorie, dans le but d'une pratique optimale qui devient le destinataire. Le destinataire devrait être l'apprentissage des élèves, non pas la théorie ou la maîtresse de stage.

D *iscussion : la modélisation comme support à l'induction en milieu professionnel*

Telle qu'elle a été utilisée ici, l'analyse actantielle représente une forme de modélisation de l'action professionnelle parmi d'autres possibles, également valables, certaines étant plus complexes que d'autres. Cette modélisation a ceci de pertinent qu'elle situe l'acteur par rapport à des enjeux personnels et professionnels. Elle peut être répercutée en formation car elle permet de tirer les leçons de l'induction pratique. Le modèle de discussion proposé permet de dépasser l'analyse superstructurale des rôles des acteurs professionnels pour examiner de façon critique leur mouvance en termes des représentations de l'agir et du rôle social sous-jacent à l'agir professionnel.

La perception des conflits inhérents à l'intégration de la discipline d'enseignement dans les contraintes du système scolaire engendre des modes d'adaptation dont les stagiaires n'ont pas encore l'habitude. Qui plus est, les nouvelles orientations d'une théorie de l'action autonome (Tagliante, 2005 ; Alliance Française, 2008 ; Lions-Olivieri et Liria, 2009) entraînent une difficulté supplémentaire pour les stagiaires qui souhaitent maîtriser ce genre de situation : le lâcher prise est nécessaire pour accorder une part d'autonomie à l'apprenant, si l'on veut rompre avec les programmes d'hier (Duverger, 2005). En particulier, une pédagogie des langues par projet permet une approche plus profonde de l'autonomie de l'apprenant (Tochon, 2014), comme le

préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Mais nous n'en sommes qu'aux débuts des expériences d'enseignement des langues étrangères par projets (Bourguignon, 2009). Les élèves, même motivés, ne peuvent répondre aux approches directives avec le même degré d'engagement, car souvent les thèmes abordés ne leur correspondent pas ou ils voient se répéter les mêmes exercices sans que la langue soit mise dans un contexte d'action.

La crise que vit Pascale touche son identité professionnelle. Selon l'interprétation qu'elle en fait, elle pourrait en venir à quitter la profession, se jugeant inapte à faire face à de tels conflits, à la fois nuancés et complexes. L'usage de *grammaires de l'action*, afin de dégager les enjeux professionnels en éclairant les éléments organisateurs du conflit constitue une entrée dans la formation pratique dont la dimension est réflexive. Elle occasionne un recadrage des situations, qui permet d'évoluer sur le plan de l'identité professionnelle. La recherche sur la pensée en action des enseignants suggère que ceux-ci prennent jusqu'à 400 décisions par heure. L'idée de former des stagiaires à établir des inférences valables dépend de la nature et du point d'ancrage de leurs observations, de leur compréhension du processus inférentiel, et de leur capacité de s'ajuster « en vol » à une variété d'événements possibles. Il est utile pour cette raison de les former au processus d'observation, et de les rendre conscients de leur propre sélection d'information en contexte scolaire.

L'équilibre réflexif nécessaire à la résolution de conflits cognitifs requiert le développement d'une modélisation inductive afin d'émettre des probabilités d'occurrence relatives aux événements à venir (Holland, Holyoak, Nisbett et Thagard, 1991). Ce processus est spontané et souvent inconscient. Toute observation peut entraîner des interprétations en chaîne relatives à des futurs probables. L'enjeu est important : l'induction se fonde sur la recherche de correspondances entre modèles d'événements présents et passés. Elle acquiert une pleine efficacité quand le nombre de cas ou d'incidents critiques examinés est suffisamment large et traite d'événements relativement stables.

L'induction constitue une hypothèse, l'expression d'une probabilité relative à des événements en train de se produire. L'humain n'a toutefois guère de fondements rationnels pour estimer que la vie sociale présente une quelconque uniformité. L'échange réflexif sur la modélisation des événements tels qu'ils sont perçus en termes de rôles actantiels peut accélérer le développement de la pensée inductive chez des étudiants qui débutent dans la profession en n'ayant qu'un maigre répertoire d'expériences passées, principalement comme élèves.

La capacité d'inférer une généralité à partir d'événements empiriques est ainsi capitale pour exercer sereinement une profession où les interactions sont au premier plan. Par exemple, comment va réagir un enseignant dont certains élèves ont répondu d'une manière qui suggère que peut-être un large ensemble d'élèves ont un *a priori* sur sa

manière d'enseigner ? La logique inductive tente de généraliser les propriétés d'une classe d'observations, ou anticiper qu'une série d'événements peuvent en découler comme cela s'est passé antérieurement. La biographie de l'enseignant génère un répertoire de cas vécus et d'anecdotes qui sert à évaluer les interactions en cours. Pour le stagiaire en enseignement, il s'avère indispensable de créer des catégories d'entendement nouvelles, qui s'adaptent au nouveau milieu d'action. Sa mémoire du vécu en classe est limitée à la position d'ancien élève.

La sémiotique scolaire, l'univers de significations dans lequel les stagiaires sont introduits est en quelque sorte un univers indéfini où peu à peu se dessinent quelques contours reconnaissables. Un élève qui avait un comportement caractéristique vire en raison d'un événement et change de comportement. La compréhension des caractéristiques de l'action, des conditions déclencheuses de ces « précipités pédagogiques » issus du mélange d'ingrédients contradictoires est cruciale dans le monde de la pratique. Temporairement, un stagiaire peut choisir une nouvelle façon d'interpréter les événements de la salle de classe et de les saisir intellectuellement. En quoi l'action professionnelle peut-elle influencer sur l'émergence d'un phénomène comme la socialisation ou, au contraire – si un certain phénomène n'est pas jugé positif –, en quoi est-il possible d'éviter le virage caractéristique qui mène à l'apparition de ce phénomène ? Les choses se compliquent encore si l'on perçoit qu'un élève peut avoir des caractéristiques qui évoluent, à découvrir, en devenir (Goodman, 1983).

C'est tout le problème de l'induction. Le présupposé sur lequel se fonde la logique humaine est qu'il y a des régularités au sein de la complexité, une grammaire de l'action qui va élucider les mouvements de cet espace de diversité mouvante. Le monde inductif du stagiaire est impressionniste. La salle de classe est ainsi le lieu de micropolitiques langagières ; celles-ci sont limitées par le champ des contraintes propres à l'école. Le pouvoir de prédire la meilleure forme d'action en devenir est question d'économie cognitive : confronté à diverses hypothèses, la plus simple est souvent choisie car elle élague les trop nombreuses ramifications qui seraient, dans le contexte, superfétatoires.

Conclusion

Les travaux actuels sur la formation réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) qui dépasse le cadre de la linguistique appliquée. Il est proposé ici d'utiliser les instruments de la sémiotique, dont la

portée est transdisciplinaire. Les instruments de la sémiotique appliquée peuvent accroître chez les stagiaires en FLE leur perception de leur rôle et de leur action dont les implications dépendent largement de l'interprétation donnée aux situations d'enseignement. La grammaire d'action de l'enseignant (Tochon, 1996b et 1996c) inscrit les construits didactiques dans des modalités d'organisation pédagogique.

Le modèle analytique de Greimas est un de ces instruments dont on a peut-être oublié le potentiel, non en analyse littéraire mais dans l'analyse de la vie quotidienne, celle notamment des professionnels de la vie scolaire. Utilisée judicieusement, l'analyse actantielle peut constituer un moyen de réfléchir sur la sphère du sens scolaire qui justifie certaines formes d'action et non d'autres.

Au niveau de la formation des maîtres également, et ce malgré la politique de labellisation visant une assurance de qualité (Le Ninan et Cuq, 2005), certaines réformes semblent aller à rebours des meilleures pratiques des enseignants expérimentés. Dans ces réformes, le formalisme évaluatif prime sur la nécessaire adaptation des contenus aux apprenants et l'idée d'un curriculum ouvert, en construction. La standardisation des programmes et la généralisation de matrices de compétences offrent une perspective déductive et réductrice de la planification de l'enseignement et de la formation. L'action éducative est cadrée de façon à ce que des masses d'enseignants et d'élèves se plient à cette logique vis-à-vis de laquelle la critique n'est pas de mise. Par exemple, le portfolio dans lequel le stagiaire a la responsabilité de démontrer ses compétences selon un référentiel standard va dans le sens d'une codification, à prétention universelle, d'éléments valorisés par les sociétés occidentales, assimilés au mouvement de mondialisation, et imposés comme des « allant-de-soi », qui vont donner la mesure de la professionnalisation selon le baromètre de la méritocratie. La rétribution extrinsèque souvent remplace le sens interne de ce qui est juste dans un contexte donné. L'orientation évaluative issue des milieux de gestion professionnelle répond au modèle néolibéral et entraîne une déshumanisation du travail scolaire (Tochon, 2011). La formation des enseignants nécessite un travail d'analyse réflexive et critique qui stimule d'autres manières de voir, moins managériales. La réflexion sur le faire en vue d'un mieux doit être conceptualisée, contextualisée, spatialisée, historicisée, relativisée et mise en situation. Cet article constituait une tentative dans ce sens.

Remerciements

Cette recherche a été approuvée par un comité d'éthique institutionnel. Merci aux stagiaires et à Nathan J. Black, formateur assistant, qui ont accepté d'être observés, consultés et interviewés. Merci à Steve Head, UW directeur de *Educational and Professional Career Services* de l'université du Wisconsin à Madison pour son soutien dans la gestion des portfolios.

Bibliographie

- ALLIANCE FRANÇAISE (2008), *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*. Paris, CLE International.
- BOURGUIGNON C. (2009), « L'apprentissage des langues par l'action », dans M.-L. Lions-Olivieri et Ph. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris, Centre de Recherche et de Publications de Langues, p. 49-77.
- BRUNER J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Massachusets, Harvard University Press.
- BRUNER J. (1997), *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève, Editions Eshel, Librairie Georg.
- 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*, 149/150, 41-55.
- COLEMAN H., DICKERSON J. et KUBASKO D., (2010), « Electronic Portfolios in Teacher Education : Practical Reflections and Insights from a Systemic Implementation », dans J. Yamamoto, J. Leight, S. Winterton et C. Penny, *Technology leadership in teacher education: Integrated solutions and experiences*. New York, Information Science Reference, p. 196-213.
- CUPER P. et GONG Y., (2010), « Video analysis as a reflective tool : Providing pre-service teachers a gradual replay lens on their developing practice », dans J. Yamamoto, J. Leight, S. Winterton et C. Penny, *Technology leadership in teacher education: Integrated solutions and experiences*. New York, Information Science Reference, p. 67-82.
- DUVERGER J. (2005), L'enseignement des langues en France : oser de vraies réformes. *Le français dans le monde*, 338, Mars-avril, 27-30.
- GOODMAN N. (1983), *Fact, Fiction, and Forecast* (4th ed.). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- FELUGA D. (en ligne). General Introduction to Narratology. Introductory Guide to Critical Theory. Modules on Greimas: I. On Plotting [July 17, 2002]. Purdue University with support of IHETS/IPSE (the Indiana Higher Education Telecommunication System and the Indiana Partnership for Statewide Education) [30 septembre, 2013]. <http://www.cla.purdue.edu/english/theory/narratology/modules/>
- GREIMAS A.-J. (1966), *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GREIMAS A.-J. (1976), *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*, traduit par Paul J. Perron et Frank H. Collins, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GWYB-PAQUETTE C. et TOCHON F.-V., (2002), Reflective Conversations and Feedback Help Preservice Teachers Learn to Use Cooperative Activities in the Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 86(2), 204-226.
- HOLLAND J. H., HOLYOAK K. J., NISBETT R.-E. et THAGARD P.-R. (1991). *Induction: Processes of Inference, Learning, and Discovery* (2d édition), Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press.
- KARAMAN A.-C. et TOCHON F.-V. (2010), Worldviews, Criticisms, and the Peer Circle: Experiences of a Prospective Teacher Student Teaching Abroad. *Foreign Language Annals*, 43(4), 583-604.
- KARAMAN C. ÖKTEN C. et TOCHON F. V. (2012), Learning the Deep Approach: language teachers' voices. *Porta Linguarum*, 18, 79-95.
- LE NINAN C. et CUQ J.-P. (2005), Politique linguistique. Labelliser des formations en FLE. *Le français dans le monde*, 341, Septembre-octobre, 14-15.

- LIONS-OLIVIERI M.-L. et LIRIA Ph. (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Centre de Recherche et de Publications de Langues.
- NORTON B. et TOOHEY K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PROPP V. (1986), *Morphology of the folktale* (édité par Louis A. Wagner et traduit par Laurence Scott, 2^e édition), Austin, Texas, University of Texas Press.
- SFARD A. et PRUSAK A. (2005), Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity, *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- SIELOFF-MAGNAN S. et TOCHON F.-V. (2001), Reconsidering French pedagogy in terms of the crucial role of the teacher and teaching. *French Review*, 74(6), 1092-1112.
- TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Nouvelle édition), Paris, CLE International.
- TOCHON F.-V. (1989), La pensée des enseignants, un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 17, 75-98.
- TOCHON F.-V. (1991a), *L'enseignement stratégique : Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- TOCHON F.-V. (1991b), Entre didactique et pédagogie : Épistémologie de l'espace/temps stratégique. *Journal of Educational Thought*, 25(2), 120-133.
- TOCHON F.-V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- TOCHON F.-V. (1996a), Rappel stimulé, objectivation clinique et réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), 467-502.
- TOCHON F.-V. (1996b), « Diversités didactiques, cohérence pédagogique », dans A. Bentolila, *L'école, diversités et cohérence*. Entretiens Nathan. Paris, Nathan, p. 161-176.
- TOCHON F.-V. (1996c), « Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 249-273.
- TOCHON F.-V. (2000a), Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 1-23.
- TOCHON F.-V. (2000b), When Authentic Experiences are «Enminded» into Disciplinary Genres: Crossing Biographic and Situated Knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 331-359.
- TOCHON F.-V. (2002), *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Québec, Université de Sherbrooke, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques.
- TOCHON F.-V. (2006), La formation des enseignants aux États-Unis : enjeux économiques et professionnels actuels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 29-42.
- TOCHON F.-V. (2010), Portfolio électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11(1), 11-31.
- TOCHON F.-V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative: Vers une évaluation plus profonde. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34(3), 133-156.
- TOCHON F.-V. (2013), *Educational Semiotics: Signs and Symbols in Education*, Blue Mounds, Wisconsin, Deep University Press.
- TOCHON F.-V. (2014), *Help them learn a language: The Deep Approach to World Languages and Cultures*, Blue Mounds, Wisconsin, Deep University Press.

- TOCHON F.-V. et BLACK N.-J. (2006), « Psychosemiotic Analysis of Reflective Conflict and Equilibrium in a Video Study Group », *International Journal of Applied Semiotics*, 5(1-2), 219-233.
- TOCHON F.-V. et BLACK N.-J. (2007), « Narrative analysis of electronic portfolios: preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology intégration », CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers", 6, 295-320.
- TOCHON F.-V. et DIONNE J.-P., (1994), Discourse Analysis and Instructional Flexibility: A Pragmatic Grammar. *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 5, 64-87.
- TOCHON F.-V. et MUNBY H. (1993), « Novice/Expert Teachers' Time Epistemology: A Wave Function from Didactics to Pedagogy », *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 205-218.
- TOCHON F.-V. et ÖKTEN C. E. (2010), « Motifs didactiques et représentation visuelle de la discipline : sources de transformation chez les stagiaires en formation », *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(1), <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci>
- TSUI A.-B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*, New York, Cambridge University Press, Applied Linguistics.
- WANG Y. et ROBERTS C.-W. (2005), Actantial analysis: Greimas's structural approach to the analysis of self-narratives. *Narrative Inquiry*, 15(1), 51-74(24).

C

onstruction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives

VÉRONIQUE RIVIÈRE
NICOLAS GUICHON
UNIVERSITÉ LYON 2 ICAR

La formation professionnelle de futurs enseignants de langue requiert, d'une part, de les mettre en situation de mobiliser différentes ressources techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 2000) afin de conduire leur activité avec compétence. Elle incite, d'autre part, chercheurs et formateurs à s'interroger sur l'entrelacs qui se fait jour entre discours et activité lorsque les apprentis¹, en prise avec différents gestes professionnels, sont amenés à les sémiotiser et les expliciter.

La présente étude porte sur l'activité de bilan rétroactif exercée par des étudiants dans le cadre d'un dispositif d'enseignement du français en ligne, au sein de la formation de Master 2 Enseignement et diffusion du français langue étrangère (désormais FLE) de l'université Lyon 2 (Guichon, 2013). Dans cette formation, ces apprentis sont mis en situation de produire un bilan différé multimodal de la séance pour leurs étudiants distants (cf. *infra* pour le détail) et réfléchir ainsi à différents aspects liés à l'évaluation. De Ketele (2010, 36) souligne avec profit que « la pratique de l'évaluation est un des révélateurs les plus puissants du professionnalisme de l'enseignant ». Bien que la pratique de rétroaction (revenir sur l'activité langagière des apprenants) ne constitue qu'une facette du processus d'évaluation, l'enseignant exerce la même activité de jugement et d'appréciation (donner une valeur) et de correction de l'erreur. Quels que soient le contexte et le

1. Le terme d'apprentis, choisi en référence au courant de la didactique professionnelle, désigne les étudiants qui sont en formation professionnalisante en Master 2 avant leur départ en stage long.

dispositif d'enseignement dans lesquels elle se déroule, l'activité rétroactive constitue un « invariant didactique » (Dabène et al., 1990). Afin d'avoir accès au processus d'élaboration du bilan, cinq apprentis tuteurs ont été mis dans la situation de faire le bilan du dernier cours en ligne dispensé et d'en verbaliser simultanément la fabrication. Les données ainsi recueillies sont constituées de l'interaction pédagogique en ligne conservée sur un serveur, de la verbalisation orale et transcrite des modes de fabrication de ce bilan et du bilan écrit effectué.

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse discursive de l'activité associée à celle de la verbalisation de l'activité peut permettre d'identifier certaines élaborations de significations sur celle-ci (Rivière, 2011). Notre recherche se donne ainsi comme objectif d'identifier les modes d'élaboration du bilan (les actions, les compétences, les adaptations, les stratégies, le vécu de ce travail) et de saisir les dynamiques de construction de significations s'appuyant sur une mise en discours de certains aspects de l'activité. Nous tenterons ainsi de mettre en évidence l'articulation discursive entre activité productive (faire le bilan) et activité constructive (en construire une signification du point de vue de l'activité d'enseignement, de la formation en cours, de normes supposées et des savoirs nécessités) (Samurçay et Rabardel, 2004) et son caractère dynamique pour la professionnalisation des apprentis tuteurs de langue en ligne (Guichon, 2011).

Méthodologie

DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION ET DU DISPOSITIF TECHNIQUE

Des apprentis tuteurs en master professionnel de didactique du français langue étrangère (FLE) à l'université Lyon 2 participent à un module de formation qui les met en situation de :

- préparer des séances pédagogiques pour des étudiants états-uniens (UC Berkeley) sur une période de 7 semaines,
- animer ces interactions lors de séances de 45 minutes sur la plateforme Visu qui conserve sur un serveur dédié toutes les traces de l'interaction,
- fabriquer, après l'interaction, des bilans multimodaux (cf. *infra*) qui sont destinés aux étudiants dont ils ont la charge (un ou deux étudiants distants suivant les cas),
- participer, le lendemain de chaque interaction, à des débriefings pendant lesquels un ou deux apprentis partagent leurs interrogations (pertinence des activités, efficacité des consignes, etc.) avec les autres apprentis et le formateur en appuyant ce travail de réflexion sur les traces multimodales de l'interaction (films de l'interaction et corpus organisé de messages écrits dans la fenêtre de clavardage et de

documents partagés avec les étudiants) conservées sur le serveur de la plateforme Visu.

Ce dispositif vise à développer des compétences professionnelles relatives à l'enseignement de langue en ligne et différentes études (cf. par exemple Guichon, 2009 ; Guichon, 2013) ont montré le rôle crucial joué par la réflexivité s'appuyant sur des traces de l'activité. Ces bilans sont construits individuellement mais, lors des débriefings qui ponctuent la formation, certains aspects (la forme, les catégorisations, le métalangage utilisé) sont mis en débat par le collectif formé par les apprentis et les formateurs. En bref, l'objectif formatif visé par ce dispositif de formation est de ménager une approche située et réflexive de l'enseignement d'une langue étrangère dont l'évaluation constitue une part cruciale.

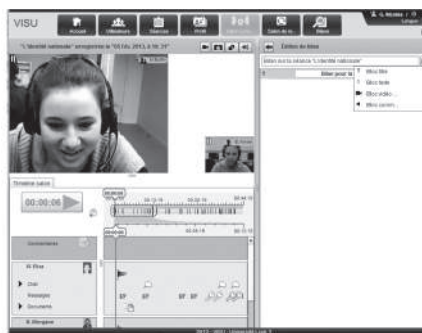
Ce dispositif propose donc d'articuler de manière étroite la possibilité de tester des postures et des pratiques évaluatives de manière encadrée et la réflexion éthique et épistémologique que soulève l'évaluation. Il ne cherche donc pas à imposer une norme didactique qui définirait ce que serait un *bon* bilan ou une *bonne* rétroaction mais s'appuie au contraire sur la mobilisation de discours émis par les apprentis qui établissent progressivement une méthodologie pour évaluer ainsi qu'une éthique *de l'intérieur* de l'activité.

La capture d'écran (figure 1) correspond à l'éditeur de bilan de la plateforme Visu : cette interface technique fournit aux utilisateurs de Visu la possibilité de :

- revoir et réécouter l'interaction passée qui a été conservée sur le serveur de la plateforme,
- enrichir le visionnage avec des annotations pour faciliter les opérations de sélection (cf. Bétrancourt, Guichon et Prié, 2011),
- créer des titres, des blocs de texte, des clips audio et des clips vidéo qui sont extraits du film de l'interaction pour créer des bilans.

On peut à cet égard parler de bilans multimodaux car il est possible d'associer canal visuel (texte et image) et canal auditif (oral) pour construire une rétroaction enrichie. La fabrication du bilan se fait de pair avec un travail de reVISIONNAGE ou plutôt, comme on s'en aperçoit à la lecture des données, de réécoute.

Figure 1 : éditeur de bilans



HYBRIDITÉ DES DONNÉES D'ANALYSE RECUEILLIES ET RÉGIMES D'ACTION CONSTRUITS

Le recueil des données a été pensé initialement selon le principe de la verbalisation concourante appelée aussi « verbalisation simultanée ». Celle-ci consiste à demander au sujet de commenter une action professionnelle en même temps qu'il la réalise ou encore de le mettre en situation de verbaliser ses pensées alors même qu'il réalise une tâche. Ce dispositif, visant le plus souvent à comprendre la dimension planificatrice de l'activité, est parfois considéré comme le meilleur moyen d'accéder au traitement de l'information (traitement interprétatif) qui a lieu durant l'action, en temps réel, quelle que soit la nature de cette information (croyance, émotion, connaissance, etc.) (Tochon, 1996). Il vise donc à reconstituer la dynamique cognitive pendant ou en l'action, contrairement au rappel stimulé qui appelle des pensées reconstruites du sujet sur l'action en confrontant le sujet aux traces de son activité passée (Cahour, 2006). Ce mode de recueil a été choisi pour deux raisons : d'une part, il permettait un accès indirect à une activité qui reste habituellement confidentielle et privée : les apprentis font le bilan chez eux, lorsqu'ils ont un moment et le font seuls. D'autre part, il induisait une forme particulière de réflexivité plus directement ancrée dans l'action rétroactive située², telle qu'elle est conçue et réalisée (ou fabriquée) et vécue, et permettant une description plus précise de la démarche ou des stratégies employées. Cette technique est utilisée avec succès en formation professionnelle afin de reconstruire les connaissances expertes antérieurement acquises par des opérateurs qui n'ont pas conscience de détenir ces savoirs (Darses, Hoc, et Chauvin, 2004 : 240). Nous avons donc mis les apprentis dans la situation de réaliser le bilan de l'avant-dernière séance d'interaction synchrone, qui s'était déroulée deux jours plus tôt, tout en nous expliquant ce qu'ils faisaient.

Observons maintenant des extraits des données recueillies et tentons de les caractériser du point de vue du rapport entre l'action et le discours. Globalement, les indications et consignes données par le chercheur sont de deux sortes. Soit elles sont peu directives (surtout au début des entretiens). Soit le chercheur guide davantage l'action et le commentaire et invite l'apprenti à focaliser sur un point précis de son action, comme ci-dessous au tour de parole 236³ :

- 236 NG comment vous vous y prendriez justement pour euh pour donner du feedback avec juste cet exemple là quoi en fait
237 Elia bah euh j'**lui** dirais que l'utilisation de l'adverbe
238 NG allez-y
239 Elia ouais ok euh: donc euh: comment j'**appellerais ça** euh:: on va dire euh voilà lexique non c'est pas vraiment ça euh:: (inaud.) euh hop
240 NG c'est transparent pour eux le mot lexique ?
241 Elia ah j'en ai aucune idée mais ça pour le coup j'me suis pas posé la [question]

2. Bien que de nombreux chercheurs aient à maintes reprises souligné le rapport nécessairement indirect existant entre l'action (d'enseignement) et la mise en discours de celle-ci, qu'elle soit simultanée ou non (Lahire, 1998).

3. Conventions de transcription : fragments soulignés : l'apprenti rédige le bilan – fragments surlignés en gris : action de l'apprenti visionnant le film de l'interaction synchrone – ::: allongement – [hm] : chevauchement de la parole. (inaud.) : commentaire du transcripteur ou segment non verbal. Les apprenties sont : Elia, Katia, Isa, Amel – les chercheurs sont : NG ou VR.

- 242 NG [hm hm] d'accord
 243 Elia mais oui c'est vrai que hm euh: donc là **j'reprendrais** j'pense un extrait vidéo
 244 NG Hm hm
 245 Elia euh donc du coup faut qu'j'retourne play<->pause (23:23-23:27)
 246 NG et ben vous avez l'œil (rire) d'accord
 247 Elia donc euh **j'reprends en général** un peu avant un peu a[près]
 248 NG [hm] hm
 249 Elia e[uh::]
 250 NG [c'est des ex]traits de combien que vous choisissez la plupart du temps ?
 251 Elia **en général** c'est jamais plus de: six sept secondes
 252 NG hm hm d'accord vous faites attention à quoi quand vous les choisissez justement que ça soit
 253 Elia bah j- **je je 'fin j'essaie de prendre** euh 'fin quel morceau j'choisis ou comment j'ch- comment j' [fais l'extrait] ?
 254 NG [ouais comment com]ment vous (inaud.) la chose ouais
 255 Elia euh bah **je j'essaie de prendre le début** de la phrase pour que ce soit pas juste un mot comme ça euh 'fin voilà qu'ça ait un sens quand même que la la phrase soit complète pour qu'on et euh 'fin voilà **j'essaie de prendre** la phrase dans son ensemble

L'apprentie alterne commentaire réflexif, écoute de l'interaction synchrone passée (surlignage grisé) et début d'écriture du bilan (TP 239). L'enchevêtrement de différents régimes temporels de l'action par rapport à la situation d'énonciation est intéressant à noter dans cet extrait. Ainsi, la question du chercheur induit un premier régime, celui de *l'action projetée*, envisagée ou imaginée dans un futur hypothétique parce que les conditions ne sont pas réunies pour la réalisation au présent. Le chercheur (TP 236) comme l'apprenti ont conscience qu'il ne s'agit pas vraiment de faire un bilan mais de tenter de *faire comme si*. En conséquence, la réalisation de tâche n'est que partielle et est surtout envisagée non pas par rapport au passé (comme c'est le cas dans le rappel stimulé), mais par rapport à l'avenir, ce qui modifie potentiellement le rapport subjectif à cette action. Le deuxième régime observable dans cet extrait est celui de *l'action typifiée* (« en général je reprends ») et concerne une procédure purement technique reproductible. Celle-ci est stabilisée et en quelque sorte atemporelle car elle s'appuie sur une expérience individuelle typifiée. Enfin, le troisième régime est celui de *l'action intentée*. L'utilisation très fréquente dans l'ensemble des corpus de la modalité pragmatique « j'essaie de » donne à voir un rapport non stabilisé à certaines actions tentées dans l'élaboration du bilan, ici l'opération délicate de sélection signifiante d'un extrait à faire entendre à l'apprenant.

Ces régimes d'action (l'action projetée, l'action typifiée, l'action intentée) ne semblent toutefois pas définir de manière originale le dispositif énonciatif de la verbalisation simultanée⁴, puisque nous retrouvons aussi ces régimes dans la verbalisation consécutive comme le rappel

4. Il semble que ce soit davantage un ersatz de verbalisation simultanée que nous ayons mis en place. En effet, telle que posée par Leplat (2000), la place du chercheur est moins importante que celle établie dans notre dispositif. De plus, nous avons prévu que la fin de l'entretien serait consacrée à des questions faisant plutôt référence à l'entretien d'explicitation (fondé sur l'activité passée).

stimulé. Néanmoins, leur distinction permet d'identifier le rapport temporel dynamique que l'apprenti entretient, au moment de la verbalisation sollicitée, avec son action.

Enfin, le dispositif méthodologique met ce dernier dans l'obligation d'exercer une double réflexivité et une double tâche, puisqu'il doit identifier des moments critiques, intéressants, significatifs dans les productions langagières des apprenants afin d'en rendre compte à ceux-ci, mais quasi simultanément, il doit en produire une interprétation et une remédiation et l'organiser textuellement. Il est donc à la fois mobilisé par l'activité d'élaboration du bilan et obligé de s'en extraire pour en proposer une interprétation adressée au chercheur, ce qui induit un coût du point de vue cognitif et comporte une incidence tant sur l'activité elle-même que sur le discours.

L' *activité au prisme du discours*

Le concept d'activité traverse les sciences humaines et les époques, mais sa performance épistémologique est surtout remarquable dans les disciplines scientifiques dites d'intervention (psychologie du travail, ergonomie, didactique) qui s'efforcent d'en faire la clinique, que ce soit dans le domaine industriel qui met en relation des hommes et des machines ou dans le domaine de ce qui est appelé aujourd'hui « les métiers adressés à autrui » comme l'enseignement. Elle se définit comme « une unité praxéologique [identifiable] dans le flux des conduites humaines » (Bronckart, 2005, p. 8) et réfère le plus souvent à l'activité de travail.

L'idée que l'accès à la complexité de l'activité professionnelle ne peut se faire sans mobiliser l'activité langagière du sujet sur celle-là est désormais largement partagée⁵, malgré les nombreuses questions méthodologiques, éthiques et épistémologiques soulevées (Filliettaz et Bronckart, 2005). En revanche, les modes d'analyse produits sur cette activité langagière divergent selon les disciplines et selon l'angle d'étude choisi. Avant de présenter nos analyses, il nous semble nécessaire de partir des concepts qui fondent notre objet d'étude (saisir la pensée⁶ enseignante sur son action à travers son discours) : le triptyque cognition-action-langage. Pour cela, nous faisons référence aux travaux de Vygotski (1934) sur « les racines génétiques de la pensée et du langage ». Les travaux sur la cognition enseignante ne thématisent pas ou n'explicitent pas toujours le rapport présupposé entre langage et pensée et ont tendance à assimiler les deux. La pensée se voit à travers l'activité de discours et le discours est considéré comme de la pensée. De même, ils présupposent que la pensée de l'enseignant, durant l'activité, ne s'exerce que sur celle-ci. La réflexion de Vygotski,

5. D'autant plus que, comme le rappelle Friedrich (2001), l'action n'a pas de propriété réflexive (comme le langage), qui permettrait de trouver les outils descriptifs intrinsèques à l'action.

6. Nous utilisons indifféremment cognition et pensée, les deux termes recouvrant pour nous les mêmes choses.

bien que menée au sujet de l'enfant, enrichit la conceptualisation des situations de discours réflexif en proposant trois types de « pensées » ou cognition : la pensée verbale, le langage sans pensée et la pensée non verbale. Il nous semble que l'articulation de ceux-ci avec les verbalisations des apprentis tuteurs nous permet de montrer ce qui est à l'œuvre dans les discours tenus sur l'activité.

La *pensée verbale* est la pensée qui prend la forme d'énoncés et fait appel à l'intellection. C'est elle qui apparaît le plus avec la sollicitation de verbalisations. Pourtant, il semble que celles-ci donnent également à voir ce que pouvait être avant la mise en mots, la pensée de l'apprentie dans le cours de son action. Quand nous l'amenons à justifier les choix de catégories organisant les parties du bilan, il réagit ainsi :

- 130 VR et vous appelez ça autre parce que: vous avez pas trouvé d'mots ou c'est
- 131 Amel ben **j'ai j'ai pas trop cherché** en fait euh
- 132 VR parce que c'est y a y a plein d'choses hétérogènes dans cette partie là
- 133 Amel oui voilà c'est plus euh au fait avant de terminer
- 134 VR ouais ouais
- 135 Amel 'fin voilà mais c'est vrai qu'**j'me suis pas interrogée** euh et **c'est vrai qu'j'ai j'ai fait ça une ou deux fois et après j'me suis dit ah bah oui en fait ça va très bien et j'me suis dit si j'garde le même schéma**
- 136 VR Hm
- 137 Amel **c'est bien pour eux** si jamais ils regardent le bilan
- 138 VR Ouais
- 139 Amel (rire) euh de
- 140 VR ouais ouais
- 141 Amel **d'avoir la même structure quoi**
- 142 VR d'accord
- 143 Amel **donc euh donc voilà donc j'fais ça** et donc j'le fais sur le document word

7. « L'exercice de la pensée non verbale suppose l'incorporation de techniques, la construction dans l'action et dans l'activité de savoir-faire, de tours de main, la résolution de difficultés ou de pannes. Dans le déroulement de l'activité et pour pouvoir agir, les agents prennent des microdécisions, évaluent des situations, des états de la matière, effectuent des comparaisons entre des événements, entre des états, sans pour autant que ces activités intellectuelles soient l'objet de jugements verbaux explicites, de discours. » Boutet, *ibid.*, p. 65-66).

Émerge alors dans le discours une transformation de ce qui s'apparente à la dimension préreflexive de l'action, *une pensée non verbale*, qui relève de l'émotion ou de l'intelligence pratique⁷, en tous les cas de l'incorporation, en une pensée verbale puisqu'elle est mise en mots. La locution « je me suis dit » répétée deux fois est suivie d'une évaluation diagnostique de son action (« en fait ça va très bien », « si je garde le schéma c'est bien pour eux ») et constitue l'indicateur de ce passage entre pensée non verbale dans son action et pensée verbale dans la situation de verbaliser.

De même, les verbalisations donnent accès à certaines formes de *discours sans pensée*, définies comme des « prêts-à-parler », des formules toutes faites énoncées sans y penser. Boutet (2001) illustre ce type de pensée par les routines conversationnelles, dont le contenu référentiel n'existe plus, ou par les scénarii communicationnels très figés que les salariés de *call-center* ont à « débiter » au téléphone sans

même y réfléchir, produisant ainsi une « taylorisation de la parole ». Nous avons montré, dans Rivière et Cadet (2011), ces emprunts de discours à la doxa de l'approche communicative circulant en didactique des langues étrangères, visibles dans certaines verbalisations d'étudiants en formation et « plaqués » dans le discours avant tout à des fins de fabrication discursive d'une image de soi.

Ainsi, on ne peut comprendre et analyser l'activité d'enseignement (de rétroaction par exemple), sans poser que le sujet, dont on sollicite la parole et qui construit pour le chercheur une intelligibilité de son action, exerce, dans cette parole, une pensée multiforme. Celle-ci pouvant se rendre accessible selon une double approche du discours : une approche sociocognitive (le discours comme processus individuel et social de construction et de circulation de connaissances et de sens) et une approche situationnelle et actionnelle (le discours comme médiation du sujet à son action dans une situation donnée (Filliettaz et Bronckart, 2005).

L' *activité du sujet, ses ressorts et ses ressources*

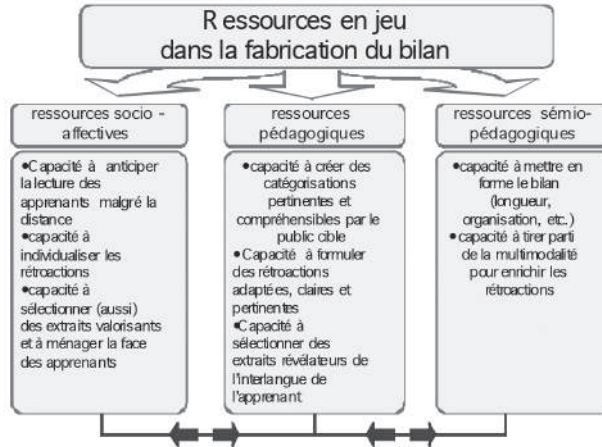
La perspective adoptée pour comprendre une activité spécifique qui appartient à un répertoire professionnel en construction ressortit de certains courants de la didactique professionnelle, ceux en particulier qui ont choisi de se « focaliser sur le sujet capable, pragmatique et agissant, et non sur le sujet épistémique et connaissant » (Rabardel et Pastré, 2005 : 3). De prime abord, cette approche pourrait sembler différente de l'analyse des conceptions enseignantes telle que Borg (2003) l'a proposée sous le terme de *teacher cognition* et qu'il définit comme « ce que les enseignants pensent, savent et croient et comment ce construit est relié avec des décisions pédagogiques » et qui réfère donc davantage au « sujet connaissant ». Il s'agit pourtant bien de comprendre quelles stratégies et quelles ressources sont mobilisées pour mener à bien une activité pédagogique en amenant les apprentis à la fois à agir et à construire un réseau de significations, un travail qui se fait par le biais du discours en tension avec l'activité.

MOBILISER DES RESSOURCES

Pour chacun des apprentis, nous avons procédé à un relevé des ressources qui semblent être mobilisées dans la fabrication des bilans de rétroaction. Ce relevé ne cherche pas à être exhaustif mais tente de repérer quelques régularités dans les discours. Le schéma suivant

représentent certains aspects les plus saillants et organisent les ressources mobilisées selon trois catégories (socio-affectives, pédagogiques et sémio-pédagogiques). Malgré cette tentative de catégorisation, les différentes classes de ressources sont étroitement liées comme le suggèrent les flèches à la base de la figure 2.

Figure 2 : les ressources en jeu



– Ressources socio-affectives

De nombreux spécialistes (par exemple Holmberg, 2003) ont souligné combien les aspects socio-affectifs étaient cruciaux à prendre en compte dans l'enseignement à distance. Au fur et à mesure des séances, une représentation de cette situation spécifique se construit et les apprenants anticipent la réception différée de leur bilan par les apprenants, ce qui influe sur la forme (« j'me disais une liste de points de grammaire ce serait insupportable », Amel) et sur le ton à adopter (« la première fois ça m'a pris presque trois heures, pour euh vraiment construire un texte qui soit qui qui pouvait être vraiment délicat peut-être aussi diplomatique pour euh commencer vraiment d'un bon pas on va dire », Isa). Le fait, souvent évoqué, de ne pas voir les apprenants et de ne pas pouvoir accompagner la réception du message sensibilise les apprenants à la gestion de la face et les conduit à mâtinier les rétroactions correctives avec force encouragements et références clin d'œil aux interactions passées pour installer une connivence avec les apprenants.

– Ressources pédagogiques

Dans les bilans, l'activité rétroactive prend différentes formes listées ci-dessous :

- des jugements généraux sur la production des apprenants et leur performance (par exemple « tu sais bien utiliser telle expression, tu l'utilises dans le bon contexte ») ;

- la mise en relief de certains aspects de la prise de parole : « L'utilisation de "nécessairement" est intéressante. C'est complexe de distinguer la différence entre "nécessaire" et "obligatoire". Bravo ! » (Elia) ;
- des corrections d'erreurs : « *Ils sont dans un accident de voiture. L'expression correcte c'est « Avoir un accident » ⇒ Ils ont un accident de voiture » ;
- de l'input culturel, grammatical (par exemple explication de règles formelles et/ou règles d'usage).

Les apprentis expriment leur attention à individualiser les messages (« j'en ai un qui a une très bonne prononciation », Amel), à opérer des sélections pertinentes (selon la nature des erreurs et leur récurrence) et à créer des catégorisations pertinentes et compréhensibles par le public cible (« alors en fait j'les 'fin j'fais quatre catégories j'fais euh phonétique lexicale syntaxe... Euh oui en général j'ai au moins un truc dans chaque ouais », Amel).

– Ressources sémio-pédagogiques

La médiatisation de l'enseignement conduit les apprentis à prêter attention à la dimension sémio-pédagogique de l'activité qu'on définira comme « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques pour favoriser l'apprentissage » (Guichon, 2013).

Ainsi, dans l'extrait suivant, Amel engage une réflexion sur la multimodalité et les différents canaux (écrit, oral, visuel) qui peuvent être utilisés pour construire une rétroaction :

295 Amel

euh bah pareil pour l'audio en fait parce que au début j'en av- je l'utilisais pas après j'me suis dit oui c'est vrai que pour la phonétique c'est quand même bien de leur faire entendre voilà mais donc euh pareil après j'enregistrais ou j'expliquais bon alors là voilà tu dis ça alors qu'il faut dire ça nanana et euh pareil en fait j'me suis mais c'est bête tu tu leur dis juste euh tu dis juste le mot euh comment il faut le prononcer correctement et donc la dernière fois pareil j'ai expliqué par écrit euh là c'est une nasale comme dans chien voilà et j'ai et l'enregistrement qu'j'ai fait c'est juste symbolique fin juste pour qu'ils entendent le mot quoi (...) donc euh donc j'pense que c'est plus pertinent dans l'utilisation des des différents canaux euh voilà

On constate que les apprentis ont entamé une réflexion sur la mise en forme du bilan, sa lisibilité et sa compréhensibilité, ces dimensions étant interdépendantes.

CHOISIR DES POSTURES DISCURSIVES ET PÉDAGOGIQUES : « J'VAIS PLUS ÊTRE DANS L'ENCOURAGEMENT COMME ÇA »

Dans cet extrait de l'entretien, cette apprentie explique comment elle construit un bilan de rétroaction.

Amel-TP 451 : mais euh donc j'vais pas leur dire euh c'est bien ou voilà mais par contre euh j'vais essayer de d'amener les choses de manière euh soft, 'fin j'leur dit euh , bah alors là fais attention euh, parce que les mots transparents tu sais c'est des mots qui sont pareils en français et en anglais, euh il faut bien que tu fasses attention, parce que tu parles bien mais du coup la prononciation on entend que t'es étranger et c'est c'est pas difficile à corriger 'fin j'vais plus être dans l'encouragement comme ça

Ce discours donne à voir une partie du processus d'intellection qui est en œuvre lorsque des choix sont à opérer parmi différentes postures discursives : choix de ne pas se contenter d'un jugement binaire (« c'est bien ou voilà ») mais plutôt celui de favoriser une posture attentive à ménager la face de l'apprenant (« amener les choses de manière euh soft, j'avais plus être dans l'encouragement comme ça ») et à expliquer certaines difficultés récurrentes.

Des alternatives énonciatives (« j'avais pas leur dire ; j'avais essayer de d'amener les choses ») fonctionnent comme autant de possibilités envisagées pour formuler une rétroaction. On voit bien que la rétroaction est un discours adressé comme cela transparait dans le dialogue imaginaire convoqué par Amel avec un apprenant (« alors là fais attention ; tu sais ; euh il faut bien que tu fasses attention, on entend que t'es étranger ») qui mêle des exhortations, des alertes, des phatiques, des jugements dont la fonction est d'engager l'apprenant dans une réflexion sur la langue et sur l'apprentissage.

L'activité de rétroaction semble donc mettre en jeu une capacité à choisir un format énonciatif en lien avec la posture pédagogique favorisée et à attirer l'attention d'un apprenant sur un aspect spécifique de son interlangue.

ÉLABORER UNE REMÉDIATION DE L'ERREUR

Le bilan multimodal repose notamment sur l'élaboration d'une remédiation des erreurs que l'apprenti a relevées en rejouant l'interaction synchrone. C'est ce processus que nous étudions maintenant à travers les commentaires réflexifs de Katia au sujet de l'erreur « * j'ai des vacances en deux semaines » (au lieu de « dans deux semaines »).

Pour cette apprentie, le processus d'élaboration de la remédiation repose sur la recherche de règles grammaticales. Pour cela, elle mobilise certaines ressources ou outils comme le recours à Internet ou à des manuels de grammaire, ou mobilise certaines procédures ou actions déjà relativement stabilisées, voire routinisées (cf. *supra*). Néanmoins, Katia est consciente que cette mobilisation de ressources s'avère plus ou moins efficace et se heurte en fait à certaines lacunes, en particulier sur la connaissance de la langue, comme :

- identifier ou catégoriser l'erreur (« oui sauf que je sais pas trop comment corriger cette faute (rire) / bon là c'est une faute un peu particulière 'fin je je sais pas comment on peut l'appeler donc euh »),
- passer un temps conséquent à rechercher la règle convenable (« mais ça c'est c'est c'qui prend beaucoup d'temps en fait / dans le bilan c'est que on trouve jamais tout de suite euh l'explication »)

Face à cela, Katia évoque certaines stratégies d'ordre cognitif à propos desquelles elle se positionne différemment (stratégies envisagées mais non réalisables et stratégies effectivement mises en place ou réalisables) et qui répondent à des motifs clairs :

- stratégies envisagées mais non réalisables et motifs de l'abandon
« On pourrait savoir par cœur [mais] en général je ne sais pas la règle ; Je pourrais dire on dit/on dit pas mais j'ai l'impression que ça suffit pas et je suis pas sûre de savoir ; Je peux peut-être mettre la phrase en anglais et traduire en français mais je suis pas sûre qu'il existe une règle »
- stratégies réalisées ou réalisables et motifs de la réalisation
« Il y a des choses que je corrige pas toujours parce que ça me prendrait trop de temps ; parce que y a des choses qui sont peut-être pas non plus très importantes ou quand ça me paraît pas grave

La dynamique à l'œuvre dans cet extrait nous paraît tout à fait notable parce qu'elle s'appuie sur un conflit interne entre plusieurs possibles de son répertoire. Face à l'erreur repérée, elle situe et met en résonance (voire en tension) trois types de ressources. Les premières sont les actions et connaissances stabilisées et efficaces (emploi du présent, « en général ») qui deviennent des produits de son expérience éprouvée sur plusieurs semaines. Les secondes actions et connaissances encore incertaines (emploi du conditionnel, du verbe pouvoir, de « peut-être ») et les troisièmes celles qui n'existent pas encore dans son répertoire, qu'elle n'a pas acquis mais qu'elle connaît (emploi de la négation), tout cela en tension avec la représentation qu'elle se fait du bilan (trouver une règle, des explications). La mise en discours de Katia donne à voir le mécanisme cognitif d'aiguillage de ses actions selon son pouvoir d'agir (Clot, 1999, p. 102) et d'élaboration de classes de situations ou d'actions typiques, de conceptualisations (le nombre de « quand » est particulièrement important dans le discours de Katia) qui contribue à enrichir son expérience de tutrice en ligne et à s'adapter en situation d'action.

Quelques indices de développement professionnel

Même s'il est périlleux de chercher à détecter des indices de développement professionnel⁸ après seulement six sessions de formation, les discours donnent tout de même à voir des évolutions dans les perceptions des apprenties.

DES NORMES PROFESSIONNELLES EN CONSTRUCTION

– **Sur la manière de s'exprimer et de communiquer**

La fabrication du bilan requiert une forte activité de mise en forme de multiples discours : celui de l'apprenant, en premier lieu, produit lors de l'interaction synchrone et plus moins truffé d'erreurs linguistiques ; deuxièmement des discours autres ou intermédiaires que l'apprenti sélectionne et qu'il reformule plus ou moins ; enfin des discours propres à l'apprenti. À ce titre, la fabrication du bilan demande à

8. Défini comme l'apprentissage induit par la participation d'enseignants novices à des situations rencontrées en formation et au travail.

l'apprenti-tuteur de travailler sur son propre discours et sur ses modes de communication. Les apprenties interrogées comparent généralement le bilan qu'elles sont en train de fabriquer aux bilans précédents et, surtout, par rapport au premier bilan, selon une dynamique discursive avant-maintenant. C'est le cas d'Isa qui explique comment elle a modifié l'écriture du bilan depuis la première séance :

Isa (TP 276) euh: hm je sais pas parce que j'me dis le bilan ça doit être court sinon je suis déjà un peu bavarde donc j'pourrais toujours commenter tout et dire avant dans mon premier bilan j'ai vraiment donné beaucoup de commentaires par rapport comment c'était hm très très très bien passé euh j'me dis juste peut-être ils vont jamais lire tout ça ou ils vont regarder tout tout ça c'est en français un grand texte en français d'accord euh voilà et donc maintenant je passe plutôt à des phrases plus courtes

En termes de forme, le bilan pose la question de la longueur (prend-il trop de temps à examiner par les apprenants ?) et celle de la clarté (les informations données permettent-elles de faire évoluer leur interlangue ?).

Le déontique (« le bilan, ça doit être court ») signale qu'une norme s'est construite par rapport à la forme du bilan

(1) grâce à une évaluation de l'activité passée (« dans mon premier bilan j'ai vraiment donné beaucoup de commentaires par rapport ») par soi-même et par rapport aux autres apprentis ;

(2) en regard de ses propres fonctionnements (« je suis déjà un peu bavarde donc j'pourrais toujours commenter tout ») et en quoi ils peuvent avoir un effet positif ou négatif sur l'activité ;

(3) en s'obligeant à anticiper la réception du bilan par les apprenants (« j'me dis juste peut-être ils vont jamais lire tout ça »).

En quelques phrases, cette apprentie donne ainsi à comprendre comment les bilans se sont faits plus concis et plus ciblés et comment ils ont potentiellement gagné en pertinence.

– Sur des conduites éthiques

Le dispositif pédagogique (cf. *supra*) prévoit que l'interaction pédagogique à distance et synchrone se déroule selon une asymétrie et un contrat didactique défini (des objectifs pédagogiques identifiés et des activités didactiques programmées), mais aussi selon un mode interactionnel plus proche de la conversation entre pairs (ce qu'ils sont), contrairement au bilan multimodal imposant une interaction différée et vécue comme plus formelle, comme l'exprime Elia :

Elia (TP 340) bon c'est vrai qu'y a le côté ludique on discute c'est d'la conversation 'fin on on parle de choses on utilise des expressions qu'ils voient pas en cours et cætera mais bah j'pense que le vraiment le je s- 'fin j'séparais vraiment le l'aspect séance en direct et l'as- et vraiment l'expérience du bilan le bilan est 'fin pour moi c'est vraiment plus formel en fait et du coup bah ça appelle d'autres propos en fait [comme bah] justement le l- 'fin voilà le l'explication euh d'une règle de grammaire ou 'fin et j'pense que ça n'a p- ça n'a aucune place dans l'interaction mais ça a sa place dans le bilan

Elia exprime cet écart flagrant (l'adverbe « vraiment » est répété quatre fois) qui existe pour elle entre les deux exercices. Elle les catégorise différemment (« l'aspect séance en direct » et de « l'expérience du bilan ») et considère le bilan comme une activité formelle (parce qu'écrits ?) qui « appelle d'autres propos » et donc des choix de discours plus contrôlés :

- 326 Elia et donc euh ben j'essaie d'utiliser des phrases simples mais euh
327 NG hm hm
j'fais attention à à leur expliquer 'fin pas à mettre simplement
328 Elia ça quoi [pas] juste leur dire ben c'est comme ça et puis c'est
tout quoi
329 NG [(rire) oui]
[oui c'est vrai c'est (rire)] et d'leur expliquer quoi pourquoi
330 Elia quoi si si y a une manière d'expliquer simplement pourquoi
c'est comme ça bah j'pense que ça ça ser- ça restera plus en fait

De même, à travers ces deux extraits qui se succèdent :

- 378 Elia euh: bah p't-être que ça c'est vrai qu'le le le moment du bilan
c'est vraiment là où j'reprends c'est vrai qu'à j'reprends
la place de l'enseignante et j'leur euh j'mets un peu le doigt
sur leurs erreurs ou c'qui va pas c'qui va et c'est vrai que c'est
comme une espèce de parenthèse en fait et j'ai l'impression
que le merci à mardi ça ça y est c'est fini le bilan c'est fini
le moment qui fait mal
379 NG (rire)
380 Elia et du coup on revient dans le p't-être le côté plus euh ludique
et plaisir de de de la séance en fait
[...]
391 NG hm hm
392 Elia mais euh j'ai pas envie d'être dans la place de y a qu'moi qui
sait et vous vous n'savez pas en fait
393 NG hm hm
394 Elia et j'pense que le le l'affectif pallie un peu cette position de
domination en fait

Il est frappant de voir que l'interaction est vécue comme étant enveloppante alors que l'activité du bilan l'est comme « une parenthèse ». L'usage métaphorique⁹ de la souffrance (« le moment qui fait mal ») et d'une spatialité cloisonnée¹⁰ entre les deux situations (« je reprends ma place », « une espèce de parenthèse », « j'ai pas envie d'être dans la place ») est à ce titre intéressant. Elia oscille entre deux postures, celle d'un pair qui prend du plaisir à l'interaction et s'y implique à plusieurs niveaux, et celle d'une enseignante qui se trouve en situation de corriger, ce qui le replace dans son rôle d'enseignante. La mise en correspondance des rôles pédagogiques est vécue comme une contrainte, entre souffrance et plaisir.

Il en va de même pour Isa qui questionne l'activité de correction, en particulier les aspects socio-affectifs et le pouvoir que cela confère à l'enseignant :

9. Dont on sait qu'elle contribue à organiser conjointement l'activité discursive et cognitive (Lakoff et Johnson, 1985). En particulier la métaphore serait un processus de secondarisation de l'appréhension du réel (donc un processus réflexif), c'est-à-dire un processus secondaire d'abstraction d'une expérience première vécue comme concrète, sensible et incorporée.

10. De Chanay et Rémi-Giraud (2002) : « l'espace en jeu dans ce que l'on appelle "métaphores spatiales" n'est pas seulement l'espace de l'expérience concrète où se meuvent nos corps, mais aussi et peut-être plus fondamentalement un "espace" de représentation – entendons par là un médium qui prête sa matérialité à des découpages signifiants, c'est-à-dire un réservoir de signifiants disponibles, condition a priori de tout phénomène d'intellection ».

TP 158 parce que je trouve c'est pas très efficace de disons si ça pourrait être efficace mais c'est pas peut-être très gentil (rire) j'sais pas de prendre des vidéos pédagogiques ou je sais pas quoi de vraiment de euh prouver de donner les preuves les preuves pour toutes les erreurs
 TP 258 euh je j'me dis peut-être euh les étudiants ils n'aimeraient pas voir trop euh: leurs

C'est bien la possibilité de pouvoir corriger, évaluer, etc., qui constitue en partie l'identité professionnelle de l'enseignant. Non seulement l'activité de rétroaction est perçue comme structurante du métier d'enseignant mais elle est présentée comme une activité de pouvoir sur l'autre, voire de domination. C'est bien l'autre, sa face, la façon qu'il aura de recevoir ce feedback qui fait l'objet d'une réflexion et qui conduit les apprentis à se positionner par rapport à une façon de faire mais aussi une éthique professionnelle.

LE COLLECTIF, SOURCE D'ENRICHISSEMENT ET D'ÉTALONNAGE DE SA PROPRE ACTIVITÉ

Le bilan s'élabore aussi à partir d'action et de discours rétroactifs des pairs, partagés par le groupe d'apprentis durant les moments aménagés pour cela. En ce sens, le collectif constitue une ressource d'action non négligeable et « l'aller-retour entre le sujet et le collectif dans l'interprétation est générateur de potentialités nouvelles » (Vinatier, 2009, p. 157). Cela transparaît notablement dans les verbalisations d'Amel où le collectif, souvent envisagé comme « les autres » vs. « je/moi je/pour moi » (et assez peu « on ») et plus ou moins identifié (« le formateur », « quelqu'un de notre groupe », « d'autres du groupe », « plusieurs », « ils »), permet la présentation (« ils avaient mis une vidéo d'un moment où l'apprenant avait bien parlé ») ou l'explication de procédés (« et puis euh: bah euh 'fin cert- certains points grammaticaux en fait euh qui fait toujours bon de revoir et de s'dire pourquoi on dit ça et pas ça »). Il permet également :

- le dialogue sur une difficulté commune de langue (« mais toi comment tu leur expliques la différence entre connaître et savoir »),
- la confrontation à la diversité de l'objet pédagogique « bilan » (« où justement on parle chacun de comment on fait son bilan et de voir d'autres bilans et tout ça », « j'trouvais ça vraiment intéressant de voir les bilans des autres et de d'avoir d'autres aperçus »),
- la confrontation à la discordance de son activité par rapport à celles des autres (« du coup ils mettaient des extraits pour montrer euh j'aurais bien aimé faire ça en fait euh j'ai j'ai pas eu l'occasion »), et
- l'enrichissement de son propre répertoire de procédés (« du coup ils avaient utilisé cette vidéo euh pour euh encourager quoi et j'étais ah mais oui mais en fait c'est ça qu'il faut ») ou plus généralement son répertoire didactique, voire de s'auto-évaluer.

Comme le rappelle Dejours (2013 : 192), « la spécificité de l'espace de délibération, c'est précisément de ménager des conditions propices à

une parole incertaine, à une parole inachevée, à une parole qui se cherche ou qui cherche à traduire une expérience, quand bien même elle ne serait pas encore convenablement sémiotisée ».

Conclusion

À travers cette étude, nous avons cherché à montrer de quelle façon l'activité du sujet et le discours qu'il tient sur son activité ménagent un accès à ce travail de construction de la signification. En demandant à l'apprenti de fabriquer un bilan et de verbaliser cette fabrication, les chercheurs se donnent les moyens pour comprendre, au moins en partie, quelles sont les valeurs qui sont en jeu et comment sont mobilisées des ressources socio-affectives, pédagogiques et sémio-pédagogiques pour l'action et dans l'action.

L'hybridité induite par la situation recueil des données implique une double tâche pour les apprentis qui sont amenés non seulement à préparer un bilan pour leurs apprenants distants mais à conduire un bilan de leur propre activité. Ainsi, il semble que l'activité de rétroaction et celle de rétrospection entrent en résonance pour activer une réflexion riche sur l'évaluation qui interroge, en étroite relation, des aspects identitaires (quel enseignant je souhaite être ?) et des aspects éthiques (quel rapport à l'autre et à la langue je souhaite instituer ?). Parce qu'ils n'ont pas encore stabilisé leur répertoire didactique et que leurs routines sont encore rares, les discours apprentis sont particulièrement intéressants à examiner lorsqu'ils sont confrontés à des tâches qui questionnent certains aspects du métier (cf. Rabardel et les genèses instrumentales).

En ce qui concerne la dimension sociale des ressources mobilisées dans l'activité, nous rejoignons Clot et al. (2001, p. 18) lorsqu'ils avancent que « l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire ». Les discours des apprentis ont en effet fourni l'opportunité de dévoiler comment se joue cette « épreuve subjective » en montrant (1) comment plusieurs régimes d'action (action projetée, typifiée, et intentée) sont à l'œuvre, (2) comment des activités typiques du métier d'enseignant de langue (sélection d'erreurs, réflexion sur l'organisation de la rétroaction et textualisation) mettent en jeu la construction de normes professionnelles en lien avec une réflexion sur la dimension empathique ombilicale de l'évaluation, et (3) comment la pensée enseignante se construit par le biais de la médiation réflexive d'un instrument, d'un collectif et d'un discours.

Bibliographie

- BÉTRANCOURT M., GUICHON N. et PRIÉ Y. (2011), « Assessing the use of a Trace-Based Synchronous Tool for distant language tutoring », actes de la 9th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning, Vol. 1, p. 478-485, Hong-Kong, July 2011.
- BORG S. (2003), « Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review », *Language Awareness* 12(2), p. 96-108.
- BOUTET J. (2001), « Le travail devient-il intellectuel », *Travailler* 6, p. 55-70.
- BRONCKART J.-P. (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, *Carnets des sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- CAHOUR B. (2006), « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? », actes du colloque CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Université de Nantes.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y. et al. (2001), « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente* 146, p. 17-34.
- DABÈNE L. et al. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier.
- DARSES F., HOC J.-M. et CHAUVIN C. (2004), « Cadres théoriques et méthodes de production de connaissances en psychologie ergonomique », dans J.-M. Hoc et F. Darses, (éds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, Paris, PUF, p. 221-251.
- DE CHANAY H. et RÉMI-GIRAUD S. (2002), « Espèces d'espaces » : approche linguistique et sémiotique de la métaphore », *Mots* 68, p. 75-105.
- DE KETELE J.M. (2010), « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée* 1, p. 25-36.
- DEJOURS C. (2013), *Travail vivant : travail et émancipation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- FILLIETTAZ L. et BRONCKART J.-P. (éds), (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain, Peeters.
- FRIEDRICH J. (2001), « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », *Théories de l'action et éducation*, dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (éds.), « Théories de l'action et éducation », *Raisons éducatives* 4, Paris, Bruxelles, DeBoeck, p. 93-112.
- GUICHON N. (2009), « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis ». *ReCALL* 21(2), p. 166-185.
- GUICHON N. (2013), « Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques », *Éducation et Didactique* 7(1), p. 101-116.
- GUICHON N. (2011), « Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection », *Alsic Alsic* [En ligne], Vol. 14, mis en ligne le 9 mai 2011, Consulté le 4 décembre 2013.
URL : <http://alsic.revues.org/1983> ; DOI : 10.4000/alsic.1983
- HOLMBERG B. (2003), *Distance Education in Essence. An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-first Century*, Oldenburg, Université d'Oldenburg.
- LAHIRE B. (1998), « Logiques pratiques : le "faire" et le "dire sur le faire" », *Recherche et Formation* 27, p. 15-28.
- LAKOFF G. et JOHNSON M. (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éd. Minuit.
- LEPLAT J. (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Octarès Éditions.
- PERAYA D. (2000), « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées ». Dans S. Alava (éd.), *Cyberspaces et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck Université. p. 17-42.

- RIVIÈRE V. (2011), « Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels d'analyse de l'activité discursive », dans V. Bigot et L. Cadet (éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 71-86.
- RIVIÈRE V. et CADET L. (2011), « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *LIDIL* 43, Ellug, Grenoble, p. 41-55.
- RABARDEL P. et PASTRÉ P. (2005), (éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités et développement*, Toulouse, Octarès.
- SAMURÇAY R. et RABARDEL P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », dans R. Samurçay et P. Pastré (éds.) *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès, p. 163-180.
- TOCHON F. V. (1996), « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation* 22(3), p. 467-502.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.
- VYGOTSKI L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

L a verbalisation de la « dimension cachée » : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants

FUMIYA ISHIKAWA
UNIVERSITÉ RIKKYO
DILTEC-IDAP

L'intérêt porté à la pensée enseignante (ou *Teacher thinking* – Tochon, 1989 et 2000) est relativement nouveau dans le domaine de la didactique du FLE. Traditionnellement apanage de la recherche cognitive anglo-saxonne des enseignants de EFL (English as Foreign Language – Borg, 2003 et 2006), le concept de pensée enseignante y a été introduit sous l'effet du mouvement social tendant à accorder plus d'importance à la formation des enseignants des langues.

Parmi les recherches intéressées par ce courant, on compte celles qui sont menées par le groupe IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) attaché au centre de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de Paris 3¹. Partant de l'intérêt majeur pour les processus de la transmission des savoirs en classe de FLE (Cicurel et Doury, 2001 ; Cicurel et Bigot, 2005) et parvenant à la recherche centrée tout particulièrement sur le répertoire didactique (Bigot, Blondel, Cadet et Causa, 2002), puis sur l'agir professoral (Cicurel, 2005, 2007 et 2011 ; Rivière 2012), cette équipe a pour tâche

1. L'auteur est membre du groupe IDAP du DILTEC depuis la création de l'équipe qui l'a précédé « Discours d'enseignement et interactions ».

d'analyser tout particulièrement l'interaction verbale. En effet, cette dernière est un dispositif rendant l'aspect cognitif des sujets-agents, qualifié de « dimension cachée » tant qu'il concerne le processus mental de chacun d'entre eux agissant et/ou réagissant vis-à-vis de l'autre, perceptible et donc accessible aux chercheurs (Schütz, 1987). Les traces verbales laissées par le sujet interagissant peuvent ainsi servir de moyens par lesquels les chercheurs dévoilent ce qu'il pense en interagissant avec son partenaire.

Inscrite dans cette lignée de pensée, la présente recherche interrogera la pensée enseignante d'un enseignant « novice ». Nous tâcherons tout particulièrement de mettre en lumière comment la pensée enseignante d'un enseignant « novice » se développe dans la pratique de classe qu'il effectue vis-à-vis des apprenants d'une part et à travers l'entretien rétrospectivement mené auprès de lui en présence de ses collègues par un « expert » d'autre part. Dans cette perspective, la réflexion portera dans un premier temps sur les propos de l'enseignant « novice » pour éclaircir les processus par lesquels sa pensée enseignante devient explicite tant dans la classe que dans l'entretien rétrospectif. Puis, nous nous focaliserons sur le discours de l'« expert » produit dans l'entretien, pour délimiter les éléments discursifs susceptibles de contribuer à l'enrichissement du savoir-faire professoral chez l'enseignant. Nous finirons ainsi par circonscrire l'investigation possible, de même que la limite de l'investigation, de l'analyse de l'interaction verbale dans le domaine de la formation des enseignants de FLE. Notre propos sera fondé sur l'analyse d'un corpus d'étude. Celui-ci est constitué par des enregistrements de classes de FLE ainsi que par des entretiens rétrospectifs, qui sont effectués les uns comme les autres par l'équipe DILTEC-IDAP à Paris 3² en collaboration avec des enseignantes stagiaires spécialisées dans la didactique du FLE et deux conseillères pédagogiques. Les entretiens rétrospectifs sont apparentés à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)³. Ils sont caractérisés par une relation interpersonnelle doublement asymétrique : l'« expert », la conseillère pédagogique, incite l'enseignante « novice », l'enseignante stagiaire, interrogée à verbaliser ce qu'elle a dit et fait, voire pensé dans la classe et ce qu'elle pense à l'égard de celui-ci. De plus, elle se trouve dans la position de celle qui est questionnée, face à ses pairs au cours de l'entretien. C'est dans ces conditions qu'apparaît verbalement la pensée enseignante.

Notons qu'il s'agira donc d'une étude de cas, alors que nous essaierons de dégager du corpus des éléments censés être relativement pertinents et généralisables.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2014

2. Après avoir été récoltées par l'équipe « Discours d'enseignement et interactions » en 2001, les données sont stockées et répertoriées par IDAP.

3. « La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (Vermersch, 1994, nouvelle édition de 2011 : 17).

L'interaction : lieu de réalisation discursive de la pensée enseignante

LES REPRÉSENTATIONS DE LA PENSÉE ENSEIGNANTE :

LE DIT ET/OU LE FAIT DE L'ENSEIGNANT

Si, comme le précise Tochon (2000), la pensée enseignante est définie par « un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) » (*ibid.* : 131), elle n'est perceptible que lorsqu'elle est explicitée sous une forme saisissable, qu'elle soit verbale ou non verbale. C'est dire que primordialement d'ordre cognitif, mental, empirique, psychologique ou psycho-développemental, elle n'est accessible qu'à travers le dit et/ou le fait⁴ dans le(s)quel(s) elle est matérialisée.

Caractérisée ainsi comme étant dimension cachée par nature, la pensée enseignante voit émerger dans le domaine de la didactique de FLE un analogon : le concept de répertoire d'enseignement⁵. Ce dernier est établi par Bigot, Blondel, Cadet et Causa (*op. cit.*), intéressées tout particulièrement par le discours relatif à la formation des enseignants de FLE, mais sans pour autant se référer directement à la réflexion – comme celle menée par Tochon (1989 et 2000) – développée dans le domaine des sciences de l'éducation. Il est défini ainsi :

« Le répertoire d'enseignement est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre les savoirs sur la langue cible. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles (théoriques, culturels, individuels) antérieurement acquis par formation, par observation et/ou par imitation (vécus en tant qu'apprenant d'une langue, en tant qu'étudiant FLE) et ils se modifient tout au long de l'expérience-enseignante. Dans le répertoire d'enseignement on peut distinguer des traits communs et des traits spécifiques qui sont, eux, étroitement liés à l'expérience personnelle de chaque enseignant » (Bigot, Blondel, Cadet et Causa (*op. cit.* : 2).

De même que la pensée enseignante en général, le répertoire didactique de l'enseignant de FLE n'est observable que lorsqu'il est explicité en situation de classe sous forme de dit ou de fait, représentant l'un comme l'autre ce que l'enseignant pense, envisage ou conçoit pour transmettre les savoirs et le savoir-faire langagiers aux apprenants. C'est dire que l'ensemble du dit et du fait de l'enseignant – synonymes d'agir professoral (Cicurel, 2005, 2007 et 2011)⁶ – réalisés dans la classe sont les représentations des éléments cognitifs, mentaux, empiriques ou psychologiques constitutifs de son répertoire didactique. C'est donc en agissant pour faire produire des propos, tantôt à l'oral tantôt à l'écrit, aux apprenants et en réagissant à leurs productions verbales ou à des questions posées, que l'enseignant manifeste son répertoire didactique en classe de langue. Le phénomène est illustré par la séquence suivante, extraite du corpus dans lequel l'enseignante

4. Dans le présent article, nous employons le « dit » et le « fait » pour entendre respectivement par là les produits des actes de « dire » et de « faire ».

5. Chez Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001), un tel répertoire cognitif est envisagé sous le terme de « compétences professionnelles ».

6. L'agir professoral est « 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). Ce noyau n'est pas sans avoir d'autres éléments liés à l'action enseignante (voir l'article de Cicurel dans le présent numéro).

stagiaire surnommée Marie-Laure dans son rôle d'enseignant (abrégiée en ML (Pr)) interagit avec les apprenants⁷ :

Extrait 1 [CS (ML)-5]

- 001 ML (Pr) alors on va commencer cette :: deuxième heure + je vais vous faire + une devinette + pour + vous savez qu'est-ce que c'est qu'une devinette
- 002 Af oui
- 003 ML (Pr) alors c'est quoi Tina
- 004 Tina ah :: c'est comme euh ::: X une phrase ou plusieurs phrases ::: euh :: l'autre devine qu'est-ce que c'est que ça d'accord + X je vous dis une phrase ou plusieurs phrases vous allez deviner de quoi je vous ai parlé + alors + + je peux être grande ou petite + de toutes les couleurs + grâce à moi on avance très vite + sauf quand je suis avec beaucoup de copines [...] qui suis-je [...]
- 018 Af voiture
- 019 Am hum :::
- 020 MP (Pr) LES voitures + BRAVO X [...]
- 024 MP (Pr) donc + on va parler effectivement + alors on va parler + VOUS ALLEZ réfléchir + sur des publicités des voitures + + ce que je vais faire + c'est que vous allez former quatre groupes [...] chaque groupe fera un compte-rendu de ce qu'il a trouvé + sur sa publicité + avec d'autres groupes + on regardera avec le rétroprojecteur + on pourra voir un peu les : les spécificités + d'accord [...]

Dans cet extrait, on observe que ML (Pr) prescrit aux apprenants les activités pédagogiques qu'elle a conçues, préparées et coordonnées préalablement à la classe. Elle les pratique dans un ordre fixé à l'avance et en réaction à leurs réponses. Tous les propos qu'elle a prononcés représentent donc son répertoire didactique qu'elle met en valeur pour organiser le cours.

Notons qu'il arrive que l'enseignant décide d'apporter une modification au projet d'enseignement préconçu pour y intégrer ce qu'il juge plus pertinent comme activité par rapport à ce que les apprenants ont compris et acquis jusque-là. Le dit et le fait de l'enseignant produits dans la classe ne représentent donc pas fidèlement tout ce qu'il pense, envisage ou conçoit sur place. Par ailleurs, un enseignant peut hésiter devant des réactions imprévues des apprenants, pour finir par abandonner certains éléments du projet d'enseignement préconçu. Dans le premier cas comme dans le deuxième, il n'en avertit pas inmanquablement les apprenants durant la classe. La décision qu'il prend sur place au même titre que l'hésitation qu'il éprouve en classe ne laissent donc pas toujours de traces verbales, ni de traces non verbales, reconnaissables les unes comme les autres en tant que telles. L'aspect cognitif et psychologique de l'agir professoral n'est accessible, en effet, qu'à travers un dispositif spécial permettant de le rendre perceptible, tel que l'entretien rétrospectif d'explicitation.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2014

La verbalisation de la « dimension cachée » : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants

7. – Constitution du corpus

Le corpus « Marie-Laure » est constitué de trois enregistrements de classes de langue et des trois entretiens rétrospectifs d'explicitation avec les deux conseillères pédagogiques.

– **Conventions de transcription**
ML (Pr) : Marie-Laure en tant qu'enseignante.

ML (Stag) : Marie-Laure en tant que stagiaire.

CP1 : Conseillère pédagogique 1.

CP2 : Conseillère pédagogique 2.

Af ou Am : Apprenant féminin ou masculin non identifié.

LES voitures : Emphase intonative

↗ : Intonation montante.

+, ++ : Pause dont le nombre de « croix » est proportionnel à l'allongement.

euh : Allongement de la syllabe.

euh ::: Allongement plus long de la syllabe.

XXX Éléments inaudibles.

001 CP1 voilà Tour de parole numéroté.

Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.

(rîres) Commentaires sur le non-verbal.

– **Légendes pour la dénomination du corpus**

CS : Cours dispensé par la stagiaire

CC : Commentaires du cours (il s'agit des entretiens entre le conseiller pédagogique et les stagiaires)

CC (ML)-1, CS (ML)-2,

CS (ML)-5 : Le chiffre mis après un tiret indique l'ordre chronologique des enregistrements d'une même stagiaire dans l'ensemble du corpus d'étude. Lorsqu'il s'agit des cours et des séances de commentaires, un même chiffre est donné à un cours et à une séance de commentaires qui lui correspond.

L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF D'EXPLICITATION : DISPOSITIF ÉCLAIRANT LA DIMENSION CACHÉE CHEZ L'ENSEIGNANT

L'entretien rétrospectif d'explicitation est une situation au cours de laquelle l'enseignant revient non seulement sur ce qu'il a dit et/ou fait dans la classe, mais aussi sur ce qu'il a pensé, envisagé ou conçu sur place, et qui n'a pas pour autant laissé de traces verbales et/ou non verbales perceptibles pendant qu'il exécutait son métier d'enseignant. Il lui offre l'opportunité d'expliciter à l'aide du langage – c'est-à-dire de « verbaliser » (Vermersch, *op. cit.* ; Bigot et Cadet, 2011) – la cognition sur la cognition représentée, en ensemble ou en partie, par le dit et/ou le fait pendant la classe, soit : la « métacognition » (Gombert, 1990) rétrospective⁸. Il s'agit donc d'une réflexion sur réflexion ou d'une « métaréflexion », verbalisée en situation d'interaction vouée en soi à la formation, et dont l'objet est l'ensemble des actions verbales et/ou non verbales, accomplies ou inaccomplies, en situation d'interaction à visée didactique.

Dans la situation d'entretien rétrospectif de type « croisé »⁹, la pensée enseignante est verbalisée lorsque l'enseignant « novice » interagit avec l'« expert » et avec les autres enseignants participant à l'entretien. Le sujet pensant et réfléchissant devient ainsi sujet parlant et verbalisant ou « « ego » qui dit « ego » » (Benveniste, 1991 : 260), tantôt en agissant vis-à-vis de l'« expert » et/ou en réagissant à ses propos prononcés, tantôt en interagissant avec les pairs. En manifestant ainsi sa pensée, il la confronte avec l'homologue de son partenaire, que l'on pourrait baptiser « répertoire formateur », et avec les répertoires didactiques des autres enseignants stagiaires. L'ensemble des produits verbaux de l'enseignant « novice » représente de ce fait ce qu'il pense, spontanément ou en réaction aux paroles de l'« expert » ou à celles des pairs, à l'égard du dit et/ou du fait produit(s) dans la classe ainsi que de la réflexion qu'il y menait.

Produit ainsi en situation d'interaction, le discours de l'enseignant « novice » sur le dit et/ou le fait ou sur la pensée construit, en collaboration avec l'« expert » et avec les pairs, une situation d'énonciation « polyphonique » (Bakhtine, 1975, trad. française de 1978) et/ou « praxéologiquement polyphonique » (Filliettaz, 2002) ou susceptible d'être qualifié, à l'instar de Filliettaz, de « cognitivement polyphonique »¹⁰. On observe quelques-uns des phénomènes dans la séquence suivante, extraite du corpus dans lequel figure l'enseignante stagiaire Marie-Laure (abrégée en ML (Stag)) interagissant avec la conseillère pédagogique (CP1) :

Extrait 2 [CC (ML)-1]

005 CP1 [...] vous voyez mais s'il ne s'était pas marié d'accord
quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui
d'accord [...] [...]

8. La métacognition s'opère aussi au moment où le sujet est en train d'effectuer une activité (Noël, 1997).

Celle dont nous traitons ici se distingue de cette dernière par le fait qu'elle en est écartée temporellement.

9. Nous utilisons ce terme de « croisé » en référence à l'« autoconfrontation croisée », méthode largement exploitée dans les recherches centrées sur l'aspect cognitif du développement du savoir-faire professionnel chez le sujet-agent (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003).

10. Il s'agit d'une situation d'énonciation polyphonique dans laquelle la pensée se replie rétroactivement sur elle-même.

- 008 ML (Stag) ouais y avait eu ça et y a aussi le coup du passé composé [donné comme réponse par l'un des apprenants] que **j'ai laissé tomber**
- 009 CP1 oui euh
- 010 ML (Stag) parce que en **fait déjà j'veulais éclaircir ces trois grandes lignes** [des expressions hypothétiques]
- 011 CP1 hum hum
- 012 ML (Stag) et du coup j'me suis dis si **je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir ben le conditionnel présent si j'avais l'impression qu'j'allais encore plus les : euh les** les troubler
- 013 CP1
- 014 ML (Stag) **les noyer et les troubler et me noyer avec eux et** euh en **même temps euh ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte**

Dans l'interaction avec CP1, ML (Stag) fait émerger à la surface du discours l'action qu'elle a mise en œuvre de façon impromptue (« *que j'ai laissé tomber* » en 008), en réagissant à la réponse, indésirable pour elle, apportée par l'un des apprenants par rapport à la tâche donnée sur les expressions hypothétiques (en gras dans l'extrait). On observe aussi qu'elle explicite verbalement ce qu'elle pensait vis-à-vis de cette réponse (en gras et italique), la pensée n'ayant toutefois pas été manifestée dans la classe.

Ainsi révélateurs de la dimension cachée qu'est la pensée enseignante, les propos prononcés par l'enseignant « novice » en situation d'entretien rétrospectif méritent d'être analysés en fonction notamment du discours de l'« expert », pour que l'on puisse accéder à des éléments censés contribuer au développement du répertoire d'enseignement, ce que nous nous proposons de faire maintenant.

L *a pensée enseignante mise en jeu dans l'entretien rétrospectif*

LE DISCOURS DE L'« EXPERT » DESTINÉ À L'ENSEIGNANT « NOVICE »

Appareil permettant de revenir sur le dit et/ou sur le fait produit(s) dans la classe et de faire émerger sous forme perceptible la pensée enseignante qui n'y est pas toujours explicitée, le discours que l'enseignant « novice » réalise dans l'entretien rétrospectif d'explicitation constituée, avec celui de l'« expert » et celui des autres enseignants stagiaires, une interaction verbale, en d'autres termes une situation de trilogie « externe » (Bakhtine, 1929, trad. française de 1977).

Élément constitutif du discours trilogal de cet ordre, le dire de l'« expert » se réfère, comme on l'a vu au sujet du dire de l'enseignant

« novice », au dit et/ou au fait produit(s) dans la classe. Il se caractérise comme étant à la fois polyphonique et praxéologiquement polyphonique, sans toutefois être cognitivement polyphonique¹¹. À la différence du discours de l'enseignant stagiaire, il ne renvoie en effet pas directement à la pensée enseignante mise en jeu. Il ne peut le faire que lorsque cette dernière est présentée sous une forme saisissable, soit verbale ou non verbale. Le tableau suivant l'illustre, en comparant une séquence du corpus constituée par des paroles recueillies en classe (extrait 4) et la série qui en parle, extraite de l'interaction observée dans l'entretien rétrospectif ultérieurement tenu (extrait 3) :

ENTRETIEN RÉTROSPECTIF

Extrait 3 [CC (ML)-2]

- 001 CP1 voilà bon alors on passe à Marie-Laure donc c'était c'était intéressant comme travail moi j'ai j'ai bien aimé [...] c'était intéressant prospective rétrospective vous pensez que c'était trop compliqué comme euh : la même chose euh :
- 002 ML (Stag) ouai en fait j'pensais euh
- 003 CP1 [...] mais vous avez été troublée vous vous rappelez y a eu la production tout au début et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel euh présent
- 004 ML (Stag) présent à la place du conditionnel
- 005 CP1 et vous avez senti ça parce que j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez
- mais s'il ne s'était pas marié d'accord quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord [...] parce que ils avaient envie de dire ça
- et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était c'était votre objectif c'est un peu tombé euh

CLASSE DE LANGUE

Extrait 4 [CS (ML)-2]

- 003 ML (Pr) [...] alors on va maintenant euh essayer de faire des hypothèses sur la vie de de cet homme et je vais vous demander + à votre avis si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé alors
- 004 Af XXXX
- 005 ML (Pr) + alors on va maintenant euh essayer de faire des hypothèses sur la vie de de cet homme et je vais vous demander + à votre avis si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé alors Christina

11. Voir plus haut.

CLASSE DE LANGUE		
038	ML (Pr)	il n'aurait pas EU + autant de travail + est-ce que vous connaissez ce temps
[...]		
045	Af	c'est le plus-que-parfait
046	Am	XXX
047	ML (Pr)	futur antérieur
[...]		
050	Af	conditionnel passé
051	Af	XX conditionnel présent
052	ML (Pr)	conditionnel présent alors comment c'est le conditionnel présent fais-moi une phrase XX avec le conditionnel présent
030	Af	il serait content X
[...]		
035	Am	il aurait
[...]		
037	Af	tant de travail si trop de travail
038	ML (Pr)	il n'aurait pas EU + autant de travail + est-ce que vous connaissez ce temps
[...]		
064	Am	il serait il serait plus heureux
[...]		
077	ML (Pr)	alors comment comment on forme le conditionnel passé
078	Af	euh auxiliaire avoir ou être au euh XXX au conditionnel présent et participe passé
079	ML (Pr)	d'accord ouais tout à fait donc hop donc non + + voilà euh + + + alors on essaie de faire euh d'autres phrases un petit peu comme ça

En interagissant avec l'enseignante stagiaire Marie-Laure dans l'entretien rétrospectif, la conseillère pédagogique mentionne de façon polyphonique et/ou praxéologiquement polyphonique ce qui s'est réalisé dans la classe. Elle commence à parler (en 001 dans l'extrait 3) de l'ensemble des activités mises en œuvre dans la classe consistant à faire produire des phrases hypothétiques (en 003 et en 005 dans l'extrait 4). Puis, en 003 dans l'extrait 3, elle signale que Marie-Laure a été troublée dans la classe, en se référant à l'échange verbal (de 038 à 052 dans l'extrait 4) dans lequel, sous l'effet de la réponse de l'apprenante (en 051), l'enseignante demande brusquement aux apprenants de faire une phrase au conditionnel présent, ce qui n'était d'ailleurs pas la visée principale de son activité consistant à faire produire des phrases au conditionnel passé (en 038). Par ailleurs, CP1 fait remarquer (en 003 et en 005 dans l'extrait 3) que plusieurs apprenants ont formulé des phrases au conditionnel présent (en 030, en 037 et 064 dans l'extrait 4), alors que ML (Pr) n'en a pas tenu compte, privilégiant son objectif à la fois initial et principal (en 038, en 077 et en 079 dans l'extrait 4). Si, comme le montre l'analyse comparative de ces deux extraits, le discours de l'« expert » joue un rôle important dans l'entretien

rétrospectif, c'est son auteur, pour nous la conseillère pédagogique, qui est le moteur susceptible de réanimer la mémoire stockée chez l'enseignante stagiaire et portant sur le cours qu'elle a dispensé. C'est ainsi, avec l'aide de la conseillère pédagogique, que l'enseignante stagiaire est incitée à revenir sur ce qu'elle a dit et/ou fait en agissant ou en réagissant aux apprenants de même que sur ce qu'elle a pensé dans la classe, à faire émerger à la surface du discours sa pensée enseignante et à rendre cette dernière perceptible pour les chercheurs. Dans cette perspective, nous allons maintenant analyser de plus près le discours de l'« expert » pour trouver des traces linguistiques censées avoir trait au développement du répertoire d'enseignement.

Quelques traits saillants du discours de l'« expert »

Sans en préciser l'importance, nous venons de voir l'une des particularités du discours de l'« expert » dans l'extrait 3. Il s'agit de l'évaluation argumentée que la CP1 fait des tâches pédagogiques pratiquées par Marie-Laure dans la classe (« *c'était c'était intéressant comme travail moi j'ai j'ai bien aimé [...] c'était intéressant prospective rétrospective* » en 001, suivi par « *c'était votre objectif c'est un peu tombé euh* » en 005). Insistant ainsi sur le fait qu'il s'est produit une discordance entre l'objectif et les tâches mises en œuvre dans cette activité, l'« expert » évalue ce que l'enseignante « novice » a pratiqué comme activité pédagogique dans la classe.

Le discours de l'« expert » ne se caractérise pas uniquement par l'occurrence d'énoncés évaluatifs. En s'arrêtant sur l'une des séries d'activités pratiquées par l'enseignante stagiaire dans la classe¹² et que cette dernière commente au cours même de l'entretien rétrospectif, la conseillère pédagogique la commente pour lui faire trouver l'origine de l'échec, comme on le constate dans l'extrait suivant :

Extrait 5 [CC (ML)-2]

087 ML (Stag) [...] **je m'étais dit on va faire** XX de l'écrit sur un texte et **puis j'avais réfléchi** et c'est là où **j'avais pensé à** : à ce texte (très bas) avec + donc + euh ouais dans dans l'optique après de de enfin grammaticale aussi et puis euh le côté le côté euh + + quoi euh le récit au passé et puis euh au niveau vocabulaire c'est vrai que euh il y avait là notamment je pensais extraire euh ce serait bien le langage du corps l'expression du corps (très bas) et puis les différences par rapport à l'eau justement les canaux XX (très bas) sur le fleuve au bord de l'eau dans l'eau + + +

12. Dans cette classe, on travaille sur un extrait d'un roman d'Émile Zola : *Thérèse Raquin*.

- 088 CP1 donc pour euh **mettez-vous à la place qu'est-ce que qu'est-ce qui est difficile pour eux** [= aux apprenants] **qu'est-ce qui était difficile pour eux**
- (silence)
- 089 CP1 malgré c'est bien malgré votre bon débroussaillage euh c'était X c'était pas mal c'était c'était construit euh qu'est-ce que ils vous ont bien suivie parce que je crois qu'ils ont fait des des progrès comme je disais tout à l'heure par rapport à ça euh **mettez-vous à à leur place qu'est-ce qui est difficile pour eux + + on essaie de récapituler là**
- 090 ML (Stag) ouais ouais
- 091 CP1 **par rapport à un texte littéraire justement**
- 092 ML (Stag) mais je pense que c'est
- 093 CP1 **pourquoi ce enfin ce silence entre guillemets parce qu'ils réfléchissaient ils cherchaient et euh ils suivaient vos directives ce qui est ce qui est très positif mais pour pourquoi vous avez ressenti ce cette inertie ou bien pourquoi ça vous a fait passer du temps vous avez dû passer du temps sur sur certaines choses alors que vous pensiez que ça ça irait beaucoup plus vite**
- 094 ML (Stag) ouais
- 095 CP1 **qu'est-ce que vous auriez dû expliquer de plus + + ou quel est ce à quoi vous ne vous attendiez pas + +**
- 096 ML (Stag) euh :
- 097 CP1 mettez-vous à leur place
- 098 ML (Stag) ouais ouais
- 099 CP1 eh un texte littéraire par rapport à l'ÉCART justement à :
- 100 ML (Stag) *mais voilà* de toute façon la manière de s'exprimer enfin c'est
- 101 CP1 *d'accord*
- 102 ML (Stag) oui au niveau du vocabulaire au niveau construction tout ça c'est c'est vrai que c'est différent de l'habitude de l'employer et du coup euh + c'est un degré de plus dans l'étrangéité du texte quoi
- 103 CP1 *oui oui oui [...]*
- 110 ML (Stag) [...] c'était quand même euh difficile pour eux donc j'avais peut-être pas le rôle éclairant que je souhaitais que XX
- 111 CP 1 oui parce qu'ils n'ont pas les mots pour le dire même s'ils commencent à cerner le sens + par rapport à à vos définitions par rapport à à vos périphrases d'accord [...]

En adressant les énoncés d'incitation (à la fois en gras et en italique dans l'extrait) marqués entre autres par les injonctions (« *mettez-vous à la place* » en 088 et « *mettez-vous à leur place* » en 097) à l'enseignante

stagiaire, la conseillère pédagogique tente de l'aider à trouver la raison pour laquelle les activités mises en œuvre (en gras) ont amené les apprenants à garder le silence et ce que signifiait ce silence. C'est à travers cette « maïeutique » (Ishikawa, 2012) que Marie-Laure reconnaît la cause du silence ainsi que sa signification, et verbalise sa compréhension (en italique), la verbalisation étant ponctuée par les ratifications données par CP1 (en 103 et en 111).

Si la « maïeutique » repose sur une méthode de discussion que l'« expert » emploie pour aider l'enseignant « novice » à accoucher la conception que ce dernier possède sans le savoir, il arrive que le conseiller pédagogique émette un « diagnostic » (*ibid.*), à la suite des commentaires réflexifs de l'enseignant stagiaire, ce qu'illustre l'extrait suivant :

Extrait 6 [CC(ML)-2]

- 011 ML(Stag) [...] euh après donc **je voulais insister sur le côté euh euh des sentiments** alors ça bon **je peux XX trouver la peur mais il y avait un côté où justement je voulais leur faire sentir** et et j'ai essayé **mais je n'ai pas pu** parce qu'on décrit les événements [racontés dans le roman] mais on ne dit pas les sentiments que les gens ONT sur les événements et c'est un côté justement ça **je voulais aboutir à** :: ils réagissaient un peu comme des animaux quoi ou bien
- 012 CP1 et **ça c'est la difficulté des mots**

La conseillère pédagogique « diagnostique » les difficultés lexicales chez les apprenants (en gras dans l'extrait) après avoir laissé l'enseignante stagiaire verbaliser pendant un certain temps la réflexion qu'elle avait menée, voire l'hésitation qu'elle avait éprouvée dans la classe (en gras). Marie-Laure évoque les réactions des apprenants qui s'obstinent à rester dans les événements racontés dans le texte de Zola (en italique) et qui ne correspondent pas tout à fait à ce qu'elle visait – c'est-à-dire leur faire exprimer les sentiments qu'ils ont sur le texte –, ce sur quoi l'« expert » s'arrête pour signaler la difficulté que les apprenants auraient rencontrée (à la fois en gras et en italique).

Par ailleurs, l'« expert » joue un rôle de « transmetteur de savoir-faire enseignant » et de « conseiller », ce que l'on observe dans les extraits suivants :

Extrait 7 [CC (ML)-2]

- 249 CP1 mais c'est ça **l'interactivité** vous comprenez au lieu de le DIRE ++ et discuter pendant vingt minutes d'accord et parler seule pendant vingt minutes s'ils le lisent y a une **interactivité** + vous voyez tiens lisez-moi la pochette et comment s'appelle le film quel réalisateur est tiré du roman **ça doit être à à mon avis c'est obligatoire que ce soit marqué euh d'accord c'est ça la la la communication** [...]
- 250 ML (Stag) d'accord [...]

- 253 CP1 [...] donc **essayez à chaque fois qu'on vous donne des des + des mots comme ça des bribes de de phrases en lisant les lignes effectivement de de d'essayer tout de suite de transcrire le le sentiment pour pour les aider pour aller plus vite pour sta pour pour moins :: pour moins stagner d'accord**
- 254 ML (Stag) oui

Extrait 8 [CC (ML)-1]

- 078 CP1 [...] **il faut penser aux productions qu'est-ce qu'ils [= les apprenants] vont produire logiquement vous comprenez**
- 079 ML (Stag) hum hum

Dans l'extrait 7, on observe qu'en mentionnant les concepts employés dans la méthodologie pédagogique (« *interactivité* » et « *communication* »), la conseillère pédagogique transmet à ML (Stag) du savoir-faire pédagogique. Par ailleurs, elle indique l'attitude à adopter vis-à-vis des réactions des apprenants (en gras dans les deux extraits). Les propos prononcés dans ce but sont en effet marqués par des « modalités déontiques » (Greimas et Courtès, 1979) ou des « modalités intersubjectives » (Le Querler, 1996), voire dans le mode du verbe utilisé, c'est-à-dire l'impératif. Ces parties du discours produit par la conseillère pédagogique visent ainsi à indiquer comment rendre le cours animé ou à donner des conseils à l'enseignante stagiaire, ce à quoi cette dernière donne un signe de feed-back (« *oui* » en 254 dans l'extrait 7 et « *hum hum* » en 079 dans l'extrait 8).

Pour conclure : de l'analyse de l'interaction verbale vers la formation des enseignants

Dispositif consistant à inviter, à travers l'interaction verbale, les protagonistes à revenir sur ce qui a été dit et/ou fait dans la classe, l'entretien rétrospectif permet de rendre la dimension cachée en partie perceptible. Il met en lumière certains des éléments, qui n'ont pas été verbalisés dans la classe, relevant non seulement de la pensée enseignante, mais aussi de ce qu'en pense postérieurement l'enseignant « novice », dans l'entretien rétrospectif d'explicitation. Celui-ci révèle aussi le répertoire cognitif que l'« expert » exploite pour inciter son partenaire à expliciter verbalement son propre répertoire cognitif, soit le répertoire d'enseignement. En effet, c'est le langage représentant la pensée de l'utilisateur, qui sert, tant pour les autres participants à l'interaction que pour nous, chercheurs, de moyen d'accès à la dimension

cachée chez le locuteur. C'est aussi le langage exploité dans l'entretien rétrospectif constitué par l'interaction verbale, qui rend ce dernier énonciativement, praxéologiquement et/ou cognitivement polyphonique. C'est là que l'on trouve quelques-uns des apports de l'analyse de l'interaction verbale au domaine de la formation des enseignants.

Dans le dispositif ainsi interactionnellement construit et polyphoniquement complexe qu'est l'entretien d'explicitation, l'« expert », dont le discours est énonciativement et praxéologiquement polyphonique, amène à travers la verbalisation de la pensée enseignante l'enseignant « novice » à réfléchir sur lui-même. Il l'invite par la « maïeutique » à réfléchir pour identifier la raison pour laquelle des incidents se sont produits ou « diagnostique » les problèmes connus par les apprenants. Par ailleurs, il lui donne des évaluations concernant les activités pratiquées dans la classe pour lui en apprendre la pertinence ou le manque de pertinence. De plus, il lui transmet des savoirs et des savoir-faire pédagogiques et lui donne des conseils pour lui faire enrichir son répertoire didactique.

Pour développer lui-même le répertoire d'enseignement et devenir ainsi enseignant autonome, l'enseignant « novice » doit être capable de réfléchir sur lui-même sans avoir recours à l'aide de l'« expert » et ce, dans la préparation du cours avant la séance, dans la pratique d'une action vis-à-vis des apprenants ou dans le retour sur ce qui s'est passé en classe visant à préparer les séances suivantes. Il s'agira donc savoir comment intégrer ce double point de vue – à la fois objectif et réflexif –, alors que la question dépassera le champ d'investigation que se donne la recherche, telle que la nôtre, abordant la formation des enseignants de FLE dans la perspective de l'analyse de l'interaction verbale. Une recherche diachronique des enseignants stagiaires ou d'autres modes de collecte de données – telle l'« autoconfrontation croisée » – employées ailleurs dans la psychologie développementale du travail (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003) pourraient compléter les limites de notre approche.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1929), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit (traduction française de M. Yaguello, 1977).
- BAKHTINE M. (1975), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Éditions Gallimard (traduction française de D. Olivier, 1978).
- BENVENISTE É. (1991), « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de la linguistique générale*, tome 1, Paris, Éditions Gallimard, p. 258-266.
- BIGOT V. et CADET L. (éds.), (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions.
- BIGOT V., BLONDEL É., CADET L. et CAUSA M. (2002), « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE », communication présentée au colloque international : « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » organisé à Paris par l'Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, UFR de Didactique du français langue étrangère, 12-14 décembre 2002.
- BORG S. (2003), « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching* n° 36, p. 81-109.
- BORG S. (2006), *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London, Continuum.
- CICUREL F. (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », dans Bigot V. et Cicurel F., (éds.), *Le français dans le monde. Recherches et applications numéro spécial, juillet 2005 : Les interactions en classe de langue*, Paris, CLE international, p. 180-191.
- CICUREL F. (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans Plazaola Giger I. et Stroumza K., (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-36.
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Éditions Didier.
- CICUREL F. et BIGOT V. (dir.), (2005), *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial de juillet 2005 intitulé : « Les interactions en classe de langue », Paris, CLE International.
- CICUREL F. et DOURY M. (dir.), (2001), *Les carnets du Cediscor* n° 7, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ M. et SCHELLER L. (2000), « Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes, revue électronique* 2(1) : <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>>, date de consultation : 07.09.2013.
- FAÏTA D. et VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *Skholè* hors-série 1, p. 125-154.
- FILLIETTAZ L. (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*, Québec, Éditions Nota bene.
- GOMBERT J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GREIMAS A. J. et COURTÈS J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- ISHIKAWA F. (2012), « Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'« agir professoral » en interaction », dans Rivière V. (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 267-281.

- LE QUERLER N. (1996), « L'opinion : l'économie de vraisemblance », *Réseaux* n° 43, p. 36-68.
- NOËL B. (1997), *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. et PERRENOUD P. (2001), « Introduction – Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions », dans Paquay L., Altet M., Charlier É. et Perrenoud P. (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 13-26.
- RIVIÈRE V. (éd.), (2012), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve Éditions.
- SCHÜTZ A. (1987), *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- TOCHON F. V. (1989), « La pensée des enseignants, un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation* n° 17, p. 75-98.
- TOCHON F. V. (2000), « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie* n° 133, p. 129-157.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, nouvelle édition enrichie d'un glossaire en 2011.

Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant »

BÉATRICE CAHOUR

ÉCOLE SUPÉRIEURE TÉLÉCOM PARISTECH

CNRS UMR 5141

Pendant les interactions, qu'il s'agisse de situations didactiques ou d'autres situations où les participants visent un objectif commun (prendre une décision, créer ensemble, faire un choix, rédiger une proposition...), la circulation des affects participe à l'élaboration du sens, à la relation interpersonnelle qui s'installe, aux motivations et découragements éventuels, aux tensions qui peuvent circuler puis s'apaiser. De plus en plus de travaux de recherches se penchent sur ces aspects affectifs de l'interaction (cf. l'ouvrage *Affective learning together* de Baker et al. 2013, ou Cahour et Lancry 2011, Puozzo et Ricardo 2013). Les émotions et sentiments participent non seulement de la relation interpersonnelle mais aussi de la façon de résoudre des problèmes ou de prendre des décisions. Elles impactent la relation mais aussi la cognition et la façon d'être au monde, et de nombreuses études montrent désormais comment, si je suis dans tel ou tel état émotionnel, je vais notamment traiter les problèmes de façon différente, je vais avoir des jugements et évaluations davantage positives ou négatives, ou je vais être plus ou moins enclin à coopérer et à aider autrui (Isen 1987, Isen 1993, Forgas et Moylan 1987). Des études sur les émotions dans les interactions verbales en situation naturelle se développent (Peräkylä et Sorjonen, 2012) et précisent les ressources verbales et non verbales pour exprimer les aspects émotionnels de séquences d'interactions, montrant que les émotions constituent et sont constituées par le contexte interactionnel. Cependant nombre de ces études considèrent les interactions « en troisième personne »,

c'est-à-dire du point de vue du chercheur-observateur qui analyse les traces observables de cette interaction, alors que rares sont celles qui analysent ces interactions « en première personne », à savoir du point de vue des participants à cette interaction. Pourtant, de nombreux phénomènes d'ordre affectif et cognitif ne sont pas observables mais font partie de l'expérience subjective non-ostensive des sujets.

Désaccords et incompréhensions, des phénomènes partiellement masqués

Les phénomènes sur lesquels on se penchera plus particulièrement ici sont à la croisée du cognitif et de l'affectif ; on utilise ici le terme d'affects au sens des émotions « au sens large » comme l'entend Cosnier (1994) et qui inclut toutes sortes de mouvements affectifs allant des émotions de base (comme la peur, la colère ou la joie) aux sentiments, plus complexes, d'amitié, de contrôle, de culpabilité, d'échec, etc., et les humeurs qui sont en arrière-plan et peuvent durer dans le temps (humeur morose, tendue...).

Les désaccords ainsi que le sentiment d'incompréhension sont fréquemment d'ordre affectivo-cognitif et nous tenterons d'expliquer cette position. Ils ne sont généralement pas considérés comme des affects, même si l'on parle d'un « sentiment » d'incompréhension. Cependant l'incompréhension et le désaccord sont rarement indépendants de toute valence affective ; ils sont même souvent porteurs d'affects qui peuvent être importants dans la dynamique de l'interaction.

L'incompréhension peut par exemple être porteuse de honte ou d'une crainte de vexer l'autre. Si une personne dit explicitement à son interlocuteur, par exemple en situation de travail, « je n'ai pas compris ce que tu viens de me dire », il prend le risque de se montrer défaillant et/ou de souligner à l'autre qu'il n'est pas clair et qu'il devrait s'expliquer plus précisément. Différents individus réagiront à cette situation de façon différente selon le niveau de confiance en eux, leur rapport hiérarchique, leur expérience personnelle, l'historique de leurs échanges antérieurs et le contexte actuel. L'interlocuteur peut alors potentiellement penser que l'autre est idiot et ne comprend rien (pensée qui peut être associée à un sentiment de l'ordre du mépris), ou au contraire que lui-même ne s'exprime pas clairement et a un problème pour se faire comprendre (pensée qui peut être associée à un sentiment de l'ordre de la honte et de la vexation). Tous les intermédiaires, moins entachés d'affects, sont bien sûr également envisageables.

Afficher un *désaccord* par rapport à une suggestion d'un interlocuteur peut également menacer la face positive de l'autre ; cela exige de plus

un effort cognitif pour justifier en quoi on est en désaccord avec la proposition que l'autre a émise¹. Le désaccord est ainsi davantage source de tension affective que l'accord.

On sait par ailleurs que les affects qui ne vont pas dans le sens socialement attendu (par exemple la tristesse ou la joie dans un contexte où l'on s'attendrait à un sentiment opposé, ou encore la colère dans un contexte où elle risque de rompre un équilibre social) sont souvent contrôlés et masqués, voire censurés au regard social (Prost et al., 2013, Lipiansky 1992). Ils sont donc camouflés, plus ou moins consciemment pendant les interactions, et l'on ne peut les connaître qu'en ayant une approche centrée sur les verbalisations *a posteriori* des sujets, une approche dite « en première personne » par laquelle le participant à l'interaction décrit comment il vivait la situation, ce qu'il pouvait penser, percevoir et ressentir pendant cette interaction.

Or les mouvements de désaccord et d'incompréhension, si l'on ne peut aller jusqu'à dire qu'ils ne vont pas dans le sens socialement attendu, sont de l'ordre d'une distanciation vis-à-vis des propos de l'interlocuteur, que l'on peut opposer à un mouvement d'adhésion à ces mêmes propos. Au cours d'une interaction, qu'elle se fasse dans le cadre d'une construction de connaissances ou autre, il y a ainsi des mouvements de rapprochement et de distanciation, selon que l'on est d'accord, en phase avec l'autre, ou au contraire en décalage, désaccord, incompréhension avec ce que propose l'autre. Ces phénomènes sont de l'ordre de l'adhésion-rapprochement ou désaccord-distanciation, de l'ordre de « ça me convient / ça ne me convient pas », « ça me plaît / ça ne me plaît pas », « j'adhère / je n'adhère pas ». Andriessen et al. (2011) parlent de mouvements de « tension-relaxation » dans un sens assez proche. Et si le versant positif de ces mouvements est facilement exprimé dans l'interaction parce qu'il va dans le sens de la cohésion du groupe, le versant plus négatif (je n'adhère pas, je ne comprends pas, je ne suis pas d'accord) va dans le sens d'un écart, d'un creux intersubjectif qui est plus ou moins bien supporté selon le contexte et les personnes². Et ce savoir de ce qui est « préférable » entraîne un masquage, une censure sociale, de ces positions plutôt indésirées³ (Prost et al., 2013). L'accord et la compréhension vont être plus facilement exprimés que le désaccord et l'incompréhension.

Ces mouvements de désaccord ou d'incompréhension sont donc une part de l'expérience subjective souvent contrôlée et masquée par crainte des émotions qu'ils peuvent engendrer, et qui ne se laisse apercevoir que partiellement. Or de façon sous-jacente, elles peuvent orienter l'activité et la cognition, notamment l'engagement et la motivation vis-à-vis de l'échange en cours, et elles participent à la relation interpersonnelle qui se construit. Il est donc très intéressant de documenter ces mouvements de distanciation qui peuvent agir de façon souterraine mais ne se laissent pas toujours percevoir de l'extérieur.

1. Nous avons mis en évidence ces phénomènes de distanciation-association et leur fonctionnement systémique dans l'interaction dans des situations d'interactions pour la création de slogans (Cahour B. et Pemberton L., 2001. « A model of conversational positioning in collaborative design dialogues », *AI et Society*, 15(4), 344-358.)

2. L'enseignant aura souvent tendance à préférer qu'un apprenant dise « je comprends et j'adhère à ce que vous proposez » que l'inverse, dans la mesure où cette affirmation est sincère. Le collègue qui travaille à prendre une décision conjointement avec un autre collègue préférera également que celui-ci adhère à ses propositions.

3. Sauf dans des situations particulières comme celle de l'enseignant qui cherche à provoquer l'esprit critique des apprenants, ou les situations où la controverse est bienvenue et les personnes qui prennent plaisir à échanger avec des interlocuteurs qui tiennent des positions différentes.

Afin de recueillir ce type de phénomènes qui font partie du vécu subjectif inobservable des participants à une interaction, il est nécessaire de prendre des précautions car ce vécu, si l'on souhaite l'approcher « au plus près » de ce qu'il a été en situation, ne se donne pas de façon directe. On développera ci-après les méthodes d'entretien qui permettent selon nous d'approcher au mieux ce vécu, à savoir l'entretien d'explicitation et l'entretien d'autoconfrontation.

A *pproches en première personne « resituant » le sujet : entretien d'explicitation et entretien d'autoconfrontation explicitant*

Les phénomènes qui sont masqués pendant l'interaction, par exemple des mouvements émotionnels, d'incompréhensions ou de désaccords que le sujet censure pendant l'interaction sociale, notamment parce qu'il les juge risqués pour lui-même ou pour son interlocuteur, le sont souvent de façon assez automatisée, sans que les sujets en soient pleinement conscients. Il faut donc prendre le temps de retourner avec eux sur ces moments d'interaction pour voir ce qui se passe « derrière » l'apparence interactionnelle.

Un risque de la verbalisation après-coup est celui de la reconstruction et rationalisation de ce qui s'est réellement passé (Ericsson et Simon 1993). Il faut donc prendre des précautions particulières pour aider le sujet à se rappeler « au mieux » ce qui s'est passé pendant l'interaction.

Une autre difficulté réside dans le fait que ce qui s'est passé n'est pas toujours immédiatement verbalisable, parce que ce n'était pas de l'ordre de la conscience réflexive (Vermersch, 2000) au moment de l'activité. Par exemple des mouvements de désaccord légers et fugaces peuvent être pris dans le flot du vécu sans que le sujet en soit réflexivement conscient. Il s'agit alors de l'aider à prendre conscience de ces mouvements pré-réfléchis (Depraz *et al.*, 2003).

Il est donc essentiel que le sujet se remémore au mieux la situation étudiée ; nous proposons donc de parler d'entretiens « re-situant » car ils resituent le sujet dans le moment ciblé (par exemple une interaction didactique). Plusieurs techniques d'entretien peuvent être utilisées et même juxtaposées :

- l'entretien « d'explicitation » repose sur une technique de questionnement qui a été très finement développée par Vermersch (Vermersch, 1994 ; Maurel et Vermersch, 1997)
- et l'entretien « d'autoconfrontation » consiste à filmer l'activité d'un sujet et à le questionner ensuite en lui montrant le support audiovisuel (ou autre support, par exemple les écrits s'il s'agit d'interactions

sur des forums internet, Prost et al., 1993). Ce type de technique qui utilise le support des traces de l'activité est utilisé de façons très diverses, tant pour les modes de questionnement des sujets que pour la façon d'utiliser le support audio-visuel (Clot 1999, Theureau 2006, Mollo et Falzon 2004). La plupart des auteurs qui l'utilisent travaillent peu le mode de questionnement qui accompagne l'usage du support audio-visuel. On se propose pour notre part de coupler le support audio-visuel avec les principes et techniques de l'entretien d'explicitation, de façon à réaliser un « entretien d'autoconfrontation explicitant ».

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Vermersch (1994) a développé l'entretien d'explicitation pour s'informer à des fins de recherche de ce qui est non observable (certaines pensées et perceptions sensorielles, des ressentis, des mouvements attentionnels...) et pour développer une pédagogie du retour réflexif par la prise de conscience du fonctionnement de ses propres outils, cognitifs notamment, tant dans un contexte professionnel que didactique.

Un premier principe essentiel est de *canaliser la verbalisation du sujet vers le vécu de l'action effective*. Il s'agit donc d'amener le sujet à décrire une situation spécifiée dans le temps et dans l'espace, ce qui s'est passé pour lui à ce moment précis, ce qu'il a fait, pensé, perçu et ressenti dans ce contexte déterminé. Il s'agit donc de le guider vers une position de parole incarnée où il retrouve ses sensations et pensées du moment. Il est plus habituel de commenter ce qu'on a fait, de l'analyser, et de parler en termes généraux d'une situation. Ce n'est pas ce qui est visé ici et le sujet est ramené vers la description de son vécu. Il ne s'agit pas non plus de faire décrire un vécu générique (« en général je procède ainsi... ») mais bien un vécu spécifique (« à ce moment-là, ce jour-là, j'ai procédé ainsi... »). Ce vécu spécifique permettra d'apporter davantage d'informations fines sur une situation et pourra éventuellement amener à la prise de conscience de certains processus pré-réfléchis pendant l'activité.

Un second principe, lié au précédent, est de solliciter la mémoire concrète, soit la mémoire du vécu avec ses aspects sensoriels et émotionnels, de sorte que le sujet soit « en évocation » de la situation visée, c'est-à-dire qu'il en retrouve un souvenir vivace. Pour cela Vermersch propose de commencer par un questionnement sensoriel (sur le lieu, la lumière, la chaleur...) et de chercher les éléments sensoriels qui pourraient être déclencheurs du souvenir. Il dégage également les indices de l'évocation qui peuvent être d'ordre discursif, prosodique, ou expressif (détournement du regard) et qui indiquent à l'interviewé si le sujet est bien en train de se remémorer la situation ciblée.

Troisième aspect essentiel de cette technique : *questionner sans induire* et affiner la granularité de la description. L'intervieweur suit la description du déroulement temporel du vécu de l'activité et

questionne activement le sujet à partir de cette description pour qu'il rentre dans une granularité plus fine et donne davantage d'informations sur son vécu. Il faut à ce moment soigneusement éviter les relances inductives, en utilisant des relances en écho (Interviewé : – je remarquais son regard. Intervieweur : – son regard ?), ou des relances qui reprennent une partie de l'énoncé du sujet, comme par exemple :

- j'ai pris les devants – et quand tu as pris les devants, tu l'as fait comment ?
- j'ai entendu quelque chose dans sa voix – et quand tu entendais quelque chose dans sa voix, qu'est-ce que tu entendais ?
- il avait l'air ennuyé – et cet air ennuyé tu le percevais à quoi à ce moment-là ?
- j'ai vu qu'ils arrivaient – et qu'as-tu vu à ce moment-là ?
- j'ai évalué la meilleure façon de procéder – et quand tu as évalué à ce moment-là, tu as évalué comment ?
- je l'imaginai dans un autre contexte – et quand tu l'imaginai dans un autre contexte, c'était comment ?

Ces techniques de relances permettent d'obtenir des informations plus fines et de faire prendre conscience de certains aspects pré-réfléchis au sujet, sans induire de réponse et en reprenant les énoncés précédents de la personne interrogée qui se sent ainsi accompagnée dans son acte de ressouvenir.

La question « pourquoi » qui peut amener le sujet à donner une explication rationalisante de ses actes est évitée, toutes les questions visent à maintenir le sujet en contact avec son vécu du moment, sans qu'il s'éloigne de cette description par des analyses, explications, commentaires ou généralisations (pour de plus amples développements de cette technique, voir Vermersch, 1994).

Lorsqu'on travaille sur des interactions, il peut être tout à fait pertinent d'utiliser l'entretien d'explicitation seul, notamment si l'on peut réaliser un entretien juste après cette interaction, ou mieux encore si l'on peut se permettre d'interrompre le dialogue pour interroger les participants sur un ou deux tours de parole (voir étude ci-après). En outre, il y a de nombreuses situations qui ne peuvent pas (ou n'ont pas pu) être filmées mais qui nous semblent néanmoins intéressantes à questionner, et l'entretien d'explicitation est alors un outil très précieux pour explorer le vécu de ces situations.

Le problème des interactions est que leur contenu est rapidement oublié (Cahour, 2002), les participants se rappelant plus facilement du type de relation instaurée ou de la dynamique argumentative que du contenu verbal échangé. Du flot verbal de l'échange il ne reste qu'un souvenir global et approximatif. Il semble donc intéressant, si l'on peut en disposer et si le contenu verbal intéresse le chercheur, de soutenir le rappel de l'interaction par des traces.

L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION « EXPLICITANT »

L'entretien dit d'autoconfrontation qui utilise le support des traces de l'activité comme support aux verbalisations des sujets est utilisé de

façons très diverses, tant pour les modes de questionnement des sujets que pour la façon d'utiliser le support audio-visuel. Clot (1999) l'utilise par exemple en autoconfrontation croisée (les participants revoyant à plusieurs une des vidéos pour discuter des façons de procéder) pour développer la confrontation des points de vue dans le travail et la construction de nouveaux savoir-faire, ce qui est un objectif très différent puisqu'il ne vise pas ce qui s'est passé pour le sujet à ce moment passé mais plus un échange sur les façons de faire. Theureau (2006), quant à lui, utilise l'autoconfrontation pour documenter l'activité humaine telle qu'elle se déroule et son vécu subjectif, dans une perspective phénoménologique plus proche de celle de Vermersch. Il s'intéresse cependant moins à la prise de conscience et procède avec le support des traces de l'activité (souvent audio-visuelles). Vermersch, estime, lui, que les traces induisent un accès à l'expérience subjective qui est trop contraignant et inductif. Il est exact que, par exemple, un support audio-visuel va induire un rappel de l'expérience passée via les modalités sensorielles de l'audition et de la vision et focaliser l'attention sur ces modes-là. Tout ce qui est de l'ordre du kinesthésique, de l'émotionnel, du langage interne, des images internes, et autres sensations non visuelles ou auditives risquent donc de rester dans l'ombre. Il faudra alors les solliciter activement en questionnant le sujet. Par ailleurs le sujet peut voir ou entendre sur la vidéo des éléments qu'il n'avait pas perçus pendant l'interaction et découvrir par exemple qu'untel n'était pas attentif ou que tel autre a dit cela qu'il n'avait pas entendu. Cela risque donc de l'écarter de l'évocation du moment passé tel qu'il l'avait vécu.

Pour notre part nous considérons que le support, audio-visuel notamment, constitue un *support pour un amorçage mnésique*, mais qu'il reste important de savoir détacher le sujet de ce support. Pour cela, une fois que le sujet a déroulé la vidéo jusqu'à un point où il retrouve des éléments à décrire (ou un point où le chercheur est intéressé à en savoir davantage), on arrête le défilement pour le figer sur un écran (écran noir si possible pour qu'il ne continue pas à analyser ce qu'il perçoit sur l'écran). À partir de ce moment-là, une fois que la trace vidéo a permis au sujet de se rappeler d'un moment particulier, on le relance avec les techniques de l'entretien d'explicitation pour qu'il affine sa description et retrouve éventuellement des éléments préféchés.

Pour que le sujet retrouve son expérience vécue, il est préférable, quand les contraintes du terrain le permettent, de lui redonner une perspective subjective de la situation-cible, c'est-à-dire d'avoir filmé « par-dessus l'épaule » ou avec des lunettes-caméras, de façon à se rapprocher au maximum de ce qu'il voyait de la situation. Sinon il risque, comme on l'a déjà souligné, de prendre en compte des éléments qu'il n'avait pas perçus pendant l'activité et d'avoir un regard analytique de cette situation dont il perçoit un nouveau point de vue.

L'usage des traces de l'activité (vidéo, audio ou écrites si l'interaction avait lieu par écrit) nous semble donc devoir se faire avec diverses précautions si l'on veut éviter que le sujet ne déforme et rationalise trop son vécu. C'est pourquoi nous proposons de mener un « entretien d'autoconfrontation explicitant » tel que décrit ci-dessus, basé sur l'esprit et les techniques de l'entretien d'explicitation mais utilisant le support des traces de l'activité. Ce type d'entretien a d'autres qualités que l'entretien d'explicitation et l'un ou l'autre seront utilisés selon les contextes d'étude, les objectifs de recherche et les possibilités sur le terrain.

E *xemples d'interactions explicitées*

EXEMPLE DE CAS D'INCOMPRÉHENSION MASQUÉE

Nous avons déjà étudié des moments d'incompréhension pendant une interaction de travail et le phénomène selon lequel l'attribution d'affects peut amener à façonner la réaction verbale, de façon à préserver la face de l'interlocuteur et l'équilibre de la relation de travail⁴. Pour cette étude, un entretien d'explicitation avait eu lieu juste après un tour de parole et sur un instant très bref, le réfléchissement s'opérait donc assez facilement et le support audio-visuel était inutile. Le moment décrit est ce qui a été vécu juste après un énoncé pendant un dialogue et juste avant la réaction. Deux chercheurs sont dans un contexte naturel de travail collaboratif, en train de définir la nouvelle étude sur laquelle ils coopèrent. Pendant leur interaction, dès qu'ils perçoivent une légère difficulté d'intercompréhension, ils interrompent la discussion et celui qui a rencontré une difficulté d'intercompréhension se fait interviewer par l'autre (les deux collègues étant formés aux techniques d'entretien d'explicitation).

A et B parlent d'Anne qui est venue en France pour être formée à une technique inventée par Paul-1. A un moment du dialogue, B dit :

B : – « Anne, je l'ai fait rencontrer Paul (B pense à Paul-1)

A : – Paul ? quel Paul ? »

B, remarquant que A n'a pu lever une ambiguïté dans son énoncé, l'interviewe alors pour l'aider à décrire son expérience vécue entre ces deux tours. L'entretien d'explicitation a duré plus d'une heure et nous synthétisons ci-dessous la description des activités mentales et émotions vécues pendant l'interaction de travail et que A a pu rendre accessible à la conscience réfléchie, en étant interrogé par B ; ces activités correspondent aux quelques secondes qui se sont déroulées entre l'assertion de B et la question de A.

4. Cette étude portait sur des interactions de travail pour l'élaboration d'un projet de recherche entre deux chercheurs professionnels et utilisait l'entretien d'explicitation sur des échanges de moins d'une minute après interruption du dialogue (Cahour B., et Karsenty L., 1996. Contextes cognitifs et dysfonctionnements de la communication. *Interaction et Cognitions*, renommé *Psychologie de l'Interaction*, 1(4), 485-509).

a) interprétation immédiate : A interprète immédiatement l'expression référentielle « Paul » comme renvoyant à Paul-2 (et non à Paul-1 comme B) ; Paul-2 est bien connu de A et de B et ils en parlent régulièrement, c'est donc le premier Paul qui lui vient à l'esprit.

b) Image mentale : A imagine furtivement une scène visuelle avec Paul-2 et Anne qui discutent, dans les locaux de travail de Paul-2 ; A dit : « *je l'ai vu parler à Paul au (lieu de travail de Paul)* » ; il simule donc mentalement leur rencontre.

c) Signe non verbal : A perçoit aussi une expression particulière dans les yeux de B (yeux grands ouverts) quand elle prononce l'énoncé, qu'il interprète comme signifiant : c'est important ou intéressant pour Anne ou Paul. A dit en entretien : « *aussi la façon dont tu l'as dit (A simule des yeux grands ouverts) ça m'a fait penser que c'était important pour elle de rencontrer Paul* ».

d) Recherche de l'importance de l'événement : A ne trouve pas d'intérêt à cette rencontre pour Paul-2 ou pour Anne ; il ne connaît pas Anne (une étudiante européenne) mais cherche les raisons pour lesquelles Paul-2 (un professeur très occupé) serait intéressé de la rencontrer et n'en trouve pas.

e) Adaptation de la réaction verbale : A se demande quel intérêt ils ont à se rencontrer, mais il craint d'être brutal s'il pose la question à B directement (« *cette question aurait pu te vexer* » dit-il en entretien).

f) Question de clarification : il demande alors à B « Paul ? quel Paul ? » pour comprendre le sens de l'énoncé sans offenser B.

D'après les verbalisations des deux sujets, il y a donc ambiguïté concernant l'expression référentielle « Paul », ambiguïté que B ne soupçonne pas, car selon elle le contexte discursif dans lequel ils se trouvent fait référence implicitement à ce Paul-1 qui a créé la méthode dont ils sont en train de parler. A, lui, ne perçoit pas tout de suite l'ambiguïté puisqu'il interprète très vite Paul-2.

Les résultats synthésisés ci-dessus indiquent le niveau d'information sur les processus cognitivo-affectifs qu'il est possible d'obtenir avec l'entretien d'explicitation. Ce qui nous intéresse davantage ici est le rôle de la relation interpersonnelle et de la prise en compte des affects de l'interlocuteur (risque de vexation de B) dans la production de la réaction verbale : A *refrène une question qui aurait pu vexer B* ; il *masque donc une incompréhension* de sa part par peur de générer une réaction négative chez B ; il s'agit là de ce que A retrouve de son vécu et non de notre interprétation. On a là un exemple en acte du principe de préservation des faces qui indique que les locuteurs ménagent la susceptibilité de leur interlocuteur en évitant de les agresser (ou en évitant de les contraindre) et en agissant avec tact. C'est par la connaissance de B ou par un phénomène d'identification que A peut anticiper un affect négatif qui serait engendré chez B par une question directe qui *mettrait en doute la pertinence* de son message. On voit donc ici comment *l'attribution d'affects* influe sur l'action : la première

intention de réaction verbale de A est modifiée pour *ménager la susceptibilité anticipée* de B. On constate donc que l'incompréhension n'est pas manifestée directement parce qu'elle est jugée risquée par A.

Les affects non seulement vécus mais également attribués aux interlocuteurs orientent l'activité, en l'occurrence ici la réaction verbale dans une interaction de travail. On a vu comment A modère sa question pour ne pas risquer de vexer B. Pourtant A et B sont deux anciens collègues qui se connaissent bien et il n'y a aucun rapport hiérarchique entre eux. On souligne donc ici que lorsqu'on prend le soin d'aller investiguer ce qui se passe à un niveau très fin de l'interaction (souvent pré-réfléchi), on constate que cette gestion des affects, qui peuvent être associés aux marques d'incompréhension, est active pendant l'activité ; elle n'est pas forcément, comme dans cet exemple, ce qui apparaît en premier lorsque l'interlocuteur se retourne sur son vécu du moment de l'interaction mais quand on creuse un peu et que l'on prend le temps de laisser revenir l'expérience vécue, on constate que cette orientation qui prend en compte les mouvements affectifs, effectifs ou potentiels, est bien présente pendant l'activité.

L'accès à ce vécu « *je n'ai pas dit cela par risque de vexer B* » n'est nullement immédiat pour A ; ce mouvement, d'ordre à la fois cognitif et affectif, nécessite de se tourner vers son expérience vécue pour y retrouver non seulement les actions ostensibles (?), le discours par exemple, mais aussi la préparation à ces actions ou l'effet des actions. Ce n'est pas un masquage d'ordre social qu'il faut lever ici mais un écran inhérent à l'expérience vécue qui présente de trop nombreuses facettes pour qu'elles soient toutes réfléchies ; une sorte de censure cognitive se met en place au niveau de la pensée qui ne peut contenir toutes les informations qui lui parviennent à un même niveau de conscience, et l'affect ou la pensée peut ainsi être masqué au regard du sujet qui doit le rendre réflexivement conscient pour le dévoiler. On voit également ici que des discours intérieurs faits notamment de questionnements et d'inférences, des images mentales, des perceptions visuelles, peuvent être décrits par B.

EXEMPLE DE CAS DE DÉSACCORD MASQUÉ

Le désaccord masqué est un phénomène dont nous avons déjà déployé un exemple dans une situation de prise de décision entre deux personnes interagissant à distance (Cahour et al., 2007). Un autre exemple va être présenté ici, également basé sur un « entretien d'auto-confrontation explicitant » mais dans un tout autre contexte interactionnel.

La situation d'interaction est la suivante⁵ : deux jeunes collègues d'une trentaine d'années qui font partie d'une même association (on les nommera Anna et Marie) cherchent à répondre à un appel d'offres pour réaliser un film documentaire pour leur association. Elles sont assises

5. Ce corpus a été recueilli avec Michael Baker et une première analyse en a été réalisée avec Marie-Christine Legout qui a rédigé un rapport interne. Ils sont tous deux chercheurs en psychologie et en sociologie à Télécom ParisTech. On remercie également les deux personnes filmées et interviewées.

dans un bureau autour d'une table et vont passer un temps à chercher des réponses à un « financeur » potentiel qui leur demande de préciser leur projet sur plusieurs points. Ce projet a déjà été déposé mais il reste à être détaillé et elles doivent envoyer le soir même ces précisions au « financeur » en question.

Elles ont par ailleurs accepté que l'on filme leur interaction et que je réalise deux 'entretiens d'autoconfrontation explicitant' de plus de deux heures, juste après leur échange. Chacune d'elles à tour de rôle est donc venue visionner la vidéo qui filmait son point de vue subjectif (caméra sur un pied derrière elle) ; elle décrivait alors son vécu comme expliqué précédemment (avec arrêts sur image et questions d'explicitation).



Figure 1 : photos issues des deux prises de vue qui seront reprises pour les entretiens : celle de gauche est le point de vue d'Anna (de dos) qui a été repris pour son entretien ; celle de droite est le point de vue de Marie qui a été repris pour son entretien.

On développe ci-après un moment de désaccord qui est masqué pendant l'interaction et qui se révèle pendant l'entretien.

N.B. : Les mouvements, gestes, regards et mimiques significatifs sont précisés entre parenthèse. On note les arrêts vidéo qui seront réalisés pendant l'entretien qui suit l'interaction.

Extrait 1 de l'interaction :

A : – Ce qui serait intéressant c'est de dire, ok, déjà faire ... en première phase ... essayer d'avoir une espèce de pool de, de, de toutes les personnes qui puissent [nous donner] (A s'enfonce dans sa chaise, léger sourire quand elle parle)

M : – [Oui !] De toute façon ça c'est à chopper dans les membres de l'association ou tu veux élargir ?

Pendant l'entretien, Arrêt vidéo 1

A : – (plus bas) Pool -extrait, oui extrait domaine, terrain (elle écrit) Et ce qui pourrait être intéressant après c'est d'essayer d'avoir une espèce de cohérence avec euh avec tous ces domaines là (M fronce sourcil/regarde sa montre pendant que Anna écrit ; M a un regard prolongé sur Anna pendant qu'elle écrit)

Arrêt vidéo 2

M : – Ouais, ouais, ouais, ouais

A : – Et au lieu de faire un exemple, l'extrait 1 à chaque fois dans chaque domaine pour chaque terrain de, de, de d'essayer de ren tu sais de faire à l'envers (M opine de la tête)

Arrêt vidéo 3

M : – Ouais, ouais, ouais, ouais

A : – De dire ah oui mais on a tant de domaines tant de terrains on peut on peut peut-être avancer une discussion qui serait définie par un, par un groupe quoi (M se gratte les sourcils en écoutant)

Arrêt vidéo 4

M : – Ouais

A : – Pour voir l'articulation de tous ces terrains là

M : – Ouais

A : – S'il y a des problématiques puis comment, bah s'il y a des problématiques, leurs problématiques puis comment on pourrait les, les articuler, quels sont les liens, s'il y a pas de liens, essayer, essayer d'avoir un tout cohérent quoi (A fait des gestes amples quand elle parle ; M la regarde sans bouger)

Arrêt vidéo 5

M : – Hm hm hm

A : – ça pourrait être intéressant

Données de l'entretien d'autoconfrontation correspondant à cet extrait d'interaction :

N.B : on se centre sur le contenu verbalisé et l'on a donc supprimé les relances.

Après arrêt vidéo 2

Marie : « là à ce moment-là je lui dis 'ouais, ouais, ouais, ouais' parce que je voudrais passer »

tu vois je, le truc de la cohérence, pour moi tu rentres déjà trop dans le, on sait même pas mais c'est ça le problème c'est que, si tu veux, étant donné que c'est elle qui est porteur du projet, c'est normal que ses idées, elles les, elle... là tu vois elle a quand même un statut, je l'écoute, je peux pas lui dire, si j'avais été porteur du projet, je lui aurais dit : écoute là, non, tu rentres, ça va pas ce que, enfin, tu vois

mais là euh je vais dire je peux pas puisque au niveau hiérarchique elle est quand même au-dessus donc euh, je lui dis 'ouais, ouais, ouais, ouais' mais dans ma tête je me dis : on sait même pas ce qu'on a comme données, qu'est-ce que tu veux déjà trouver de la cohérence... tu vois chaque chose en son temps, avec des si euh enfin, c'est sûr que ça serait bien mais je trouve qu'elle met trop la charrue avant les boeufs »

Après arrêt vidéo 3

Marie : « tu vois là, c'est très bien ce qu'elle dit, je suis d'accord avec elle sur l'idée, mais je trouve que c'est pas du tout réaliste par rapport à ce qu'on a pour le moment, on sait même pas si, donc là du coup ... mais ça veut pas dire que son idée je dis, je fais genre, pfff, c'est n'importe quoi puisque là je suis en train de réfléchir en me disant euh ... c'est vrai que c'est une bonne idée mais euh là le problème c'est que je me dis on sait pas ce qu'on a ... en fait c'est ça, c'est qu'au début quand je lui dis 'ouais, ouais, ouais', à ce moment-là je dis, ça me, tu rentres trop dans le détail dans ma tête, et puis après je l'écoute pour voir qu'est-ce qu'elle a à dire et puis après je me dis bon le problème je regarde les contraintes, je me dis le problème c'est qu'on a pas accès euh on sait pas à quoi on a accès et ce ... de mon point de vue, on va pas avoir accès à grand-chose ... toujours pour ce problème d'autorisation ... je me dis quel autre moyen on a pour appliquer ce, cette idée, puisque c'est son idée et je pense qu'elle est bonne (...)

Après arrêt vidéo 4

Marie : « Là je comprends l'idée mais je comprends pas ce qu'elle raconte mais euh c'est pas, c'est pas grave puisque j'ai, j'ai compris l'idée mais je m'arrête pas sur les phrases parce que je comprends pas ce qu'elle veut dire euh dans le détail... donc de toute façon on n'a pas le temps de »

Pendant l'interaction, Marie ponctue les propositions d'Anna de « ouais ouais ouais ouais » ou de « ouais », ce qui laisse à croire qu'elle adhère totalement aux propos d'Anna. Or l'entretien d'autoconfrontation mené juste après l'interaction indique que l'état d'esprit de Marie était plus complexe que cela. Elle trouve à ce moment-là qu'Anna

« met beaucoup trop la charrue avant les bœufs », « que ce n'est pas du tout réaliste » et « qu'elle rentre trop dans les détails ». Donc même si elle adhère à l'idée globale, elle a plusieurs points de désaccord concernant la façon d'aborder le problème ; mais ces points de désaccord elle ne les a pas exprimés pendant l'interaction avec Marie pour deux motifs :

- Marie se sent pressée par le temps : « je voudrais passer », on n'a pas le temps » ;
- Anna est porteur du projet et a selon elle un statut hiérarchique supérieur, elle ne s'autorise donc pas à exprimer son désaccord : « si j'avais été porteur du projet, je lui aurais dit : écoute là non... », « je peux pas puisqu'au niveau hiérarchique elle est quand même au-dessus ».

On observe un mouvement similaire au cours d'un autre extrait de ce même corpus, lors duquel Marie n'exprime pas son désaccord concernant un délai temporel qu'elle juge trop court alors qu'Anna lui dit que c'est « faisable ». Elle se voit même répéter les termes d'Anna alors qu'elle « ne pense pas du tout ça ». Il lui apparaît qu'elle répétait alors de manière automatique alors qu'elle devait être « complètement ailleurs ».

Extrait 2 de l'interaction

A : - Donc du coup ça nous donne tout le mois de mai pour euh faire 5 minutes ... ce qui est faisable

M : - ... ce qui est faisable ouais

Arrêt Vidéo 1

A : - ... ce qui est faisable mais court [quand même] (M hoche légèrement la tête, soupire, regarde sa feuille)

M : - [mais court quand même] ouais

Données de l'entretien d'autoconfrontation

Après arrêt vidéo 1

Marie : « Ah j'ai dit faisable ! ah c'est marrant que je dise ça alors je pense qu'à ce moment-là j'étais totalement euh ailleurs et que je répète un peu de manière automatique, parce que je pense pas du tout ça ... tu vois c'est marrant parce que je pense pas du tout ça (...) là je pense que je, j'ai répété un peu ouais, de manière automatique parce que je pense pas du tout ça. Je pense au contraire : c'est très ambitieux et qu'on va pas se prendre, déjà que si on fait un film ... ce sera, c'est déjà un projet suffisamment important pour pas en rajouter, à vouloir euh en si peu de temps, donc c'est marrant parce que c'est pas du tout ce que je pense. »

Marie se rappelle très clairement qu'elle n'était pas d'accord et pensait que ce n'était pas faisable en si peu de temps et se voit, sur la vidéo, dire le contraire et répéter machinalement les propos d'Anna. Elle est étonnée de ce comportement et en déduit qu'elle devait penser à autre chose et être « totalement ailleurs ». Elle ne retrouve donc pas vraiment ce moment d'inattention mais retrouve bien son désaccord, constate qu'elle n'en a rien montré au moment de l'interaction et en infère une explication (« je pense que j'ai répété un peu de manière automatique »). Il semble qu'au moment de l'interaction Marie ait été plus attentive à ses pensées (« j'étais complètement ailleurs ») qu'à ce que pouvait lui dire Anna qu'elle écoutait d'une oreille distraite en prononçant des marques d'accord. Les mouvements attentionnels

entre ce que dit l'autre et ses propres pensées sont également des phénomènes que ce type d'entretien peut documenter et qui sont très importants dans les interactions didactiques.

Conclusion

Les recherches développées ci-dessus s'inscrivent dans une approche centrée sur les situations de travail, mais les observations présentées peuvent tout aussi bien s'appliquer aux situations didactiques. Il semble important dans un contexte didactique que la pensée enseignante soit mise à jour au-delà de l'action observable, et que ce qui se passe dans les coulisses des activités mentales et affects privés au cours d'interactions à visée pédagogique soient davantage mis en lumière. Et cela dans deux sens : mieux comprendre les modes de compréhension et d'apprentissage des apprenants et les stratégies des enseignants mais aussi leurs limites, leurs blocages éventuels, leurs difficultés. Et mieux connaître ce qui se joue au cours des interactions didactiques, en se donnant les moyens de documenter les pensées, perceptions, émotions qui traversent les participants, les sensations et les voix « off » qui les habitent et jouent sur leur comportement et vécu. Nous nous sommes centrés ici sur quelques exemples d'incompréhensions et désaccords dans des situations collaboratives, qui sont des mouvements de distanciation intellectuelle par rapport à l'autre qui peuvent être tués pour diverses raisons ; ces mouvements de distanciation visent à éviter des émotions négatives pour soi-même ou pour l'autre, des tensions relationnelles, ou visent tout simplement à laisser de côté des incompréhensions ou désaccords passagers pour gagner du temps.

Pour mettre à jour ces phénomènes masqués pendant l'interaction, il est nécessaire de prendre des précautions méthodologiques. Les travaux de Vermersch sur l'explicitation ont ouvert une voie très riche à ce niveau, et nous proposons pour notre part de coupler, lorsque c'est pertinent, les principes et techniques de l'explicitation avec des supports mnésiques comme la vidéo, de sorte à réaliser des « auto-confrontations explicitantes ».

Ces techniques d'entretiens « re-situant » permettent d'obtenir des données riches sur l'expérience vécues en limitant les reconstructions de la part des sujets. Nous nous sommes axés ici sur des exemples d'incompréhension et de désaccords liés à des émotions, mais de nombreux autres phénomènes peuvent être mis à jour grâce à ces techniques, comme les focalisations attentionnelles, les représentations mentales, les doutes et l'empathie.

Bibliographie

- ANDRIESEN J., BAKER M. et VAN DER PUIL C. (2011), « Socio-cognitive tension in collaborative working relations », dans Ludvigsen S. R., Lund A., Rasmussen I. et Säljö R. (éds.), *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*, London, Routledge, p. 222-242.
- BAKER M., ANDRIESEN J. et JÄRVELÄ S. (2013), *Affective learning together; social and emotional dimensions of collaborative learning*, London, Routledge.
- CAHOUR B. (2002), « How the subjective memory of interactions at work makes cooperation complex », *RIA, Revue des Sciences et Technologies de l'Information (RSTI-RIA)*, 16 (4-5), p. 517-543.
- CAHOUR B. et LANCRY A. (2011), « Émotions et activités professionnelles et quotidiennes », *Le Travail Humain*, 74 (2), p. 97-106.
- CAHOUR B. et KARSENTY L. (1996), « Contextes cognitifs et dysfonctionnements de la communication ». *Interaction et Cognitions* (intitulé aujourd'hui *Psychologie de l'Interaction*), 1(4), p. 485-509.
- CAHOUR B., BRASSAC C., VERMERSCH P., BOURAOUI J.-L., PACHOUD B. et SALEMBIER P. (2007), « Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies. L'exemple d'une communication médiée », *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 1(1), p. 89-120.
- CAHOUR B. et PEMBERTON L. (2001), « A model of conversational positioning in collaborative design dialogues », *AI et Society*, 15(4), p. 344-358.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- COSNIER J. (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz.
- DEPRAZ N., VARELA F. et VERMERSCH P. (éds.) (2003), *On becoming aware. A pragmatic of experiencing*, Amsterdam, Benjamin.
- ERICSSON K. A. et SIMON H. A. (1993), *Protocol analysis. Verbal reports as data* (rev. ed.), Cambridge, MA, MIT Press.
- FORGAS J. P. et MOYLAN S. (1987), « After the movies: the effect of mood on social judgments », *Personality and social psychology bulletin*, 13, p. 465-477.
- ISEN A. M. (1987), « Positive affect, cognitive processes and social behaviour », dans Berkowitz, L., (éd.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 20, New York, Academic Press, p. 203-253.
- ISEN A. M. (1993), « Positive affect and decision making », dans Lewis M. et Haviland J. M. (éds.), *Handbook of emotions*, New York, Guilford, p. 261-277.
- LIPIANSKY E. M. (1992), *Identité et communication. L'expérience groupale*, Paris, PUF.
- MAUREL M. et VERMERSCH P. (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- MOLLO V. et FALZON P. (2004), « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, 35(6), p. 531-540.
- PERÄKYLA A. et SORJONEN M.-L. (2012), *Emotion in interaction*, New York, Oxford University Press.
- PROST M., CAHOUR B. et DETIENNE F. (2013), « Masquage des émotions et des attentes de soutien psychologique sur des forums d'entraide professionnelle », *Revue @ctivités*, vol. 10-2, p. 20-38.
- PUIZZO I. et RICARDO E. (2013), « L'émotion et l'apprentissage des langues », *LIDIL* n° 48.
- THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, Toulouse, France, Octarès.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VERMERSCH P. (2000), « Conscience directe, conscience réfléchie », *Intellectica*, 31, p. 269-331.

L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant

ISABELLE VINATIER
UNIVERSITÉ DE NANTES, CREN

La question se pose de savoir ce que l'on entend par « pensée enseignante », d'autant que celle-ci ne saurait se réduire à ce que les enseignants disent d'eux-mêmes, de leur métier, de leur pratique. Il se trouve en effet dans cette pensée d'autres dimensions que celle qu'on a coutume de rapporter à un « discours sur », c'est-à-dire une production externe au sujet et publique. Il y a celle d'une pensée en acte, c'est-à-dire interne au sujet et privée. En effet, au cours de l'action, le sujet construit une certaine « représentation [...] d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 161). Cependant, cette pensée en acte n'est pas immédiatement accessible et il faut, pour y avoir accès, disposer de ressources (d'ordre théorique et méthodologique) et d'une médiation pour y avoir accès (voir les travaux sur la médiation de Weil-Barais dans Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998). La pensée est une notion qui est en grande proximité avec celle de représentation. Elle-même, comme l'indique Rogalski (2013, 74), est à la fois polysémique et multidimensionnelle. Pour Vergnaud (2007), la notion de représentation est centrale en psychologie, particulièrement dans un contexte marqué par le retour en force du behaviorisme (approche comportementale de l'activité humaine qui s'intéresse plus au formatage des comportements qu'au fonctionnement de la représentation chez les êtres humains). La pensée enseignante peut être ramenée à la définition donnée par Rogalski de la notion de représentation (*op. cit.*, 76) :

« la notion de représentation peut apparaître dans des formulations différentes à l'intérieur des textes [de psychologie] francophones comme de ceux anglophones : connaissance (knowledge), image (concept image), modèle mental (*mental model*), conceptualisation. La valeur processuelle du terme représentation est plutôt réservée à l'analyse de l'activité d'un sujet en situation de travail [...]. La distinction entre processus et produit a été développée dans la communauté « *Human Factors* » – à propos de la gestion d'environnement dynamique ».

Les situations d'enseignement-apprentissage relèvent de la gestion d'un environnement dynamique et c'est la dimension processuelle de la pensée des enseignants qui fait l'objet de nos préoccupations par le biais de l'analyse de leur activité en situation et en collaboration avec eux. L'approche dont procède la saisie de cette dimension, inscrite en sciences de l'éducation dans le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et présentée ci-dessous, s'avère non seulement compatible mais optimisée lorsqu'elle fait l'objet d'un croisement avec des approches de didactique des disciplines. Nous l'avons expérimentée avec des didacticiens en mathématiques, en sciences mais aussi en français. Et dans tous ces cas, leurs analyses portaient sur les échanges entre l'enseignant et les élèves du point de vue du savoir (Vinatier et Numa-Bocage, 2007 ; Numa-Bocage, Masselot et Vinatier, 2007 ; Vinatier, 2009, a).

Pour tout professionnel, développer une conscience de son activité, c'est apprendre de ses situations en même temps que se déprendre du contexte dans lequel il se trouve engagé¹. La pensée en action devient alors objet de pensée. Une activité professionnelle devient activité de pensée pour un acteur volontaire particulièrement lorsqu'il lui semble souhaitable de mieux la maîtriser ou lorsqu'il vise à développer des connaissances sur cette activité. En d'autres termes, la prise de conscience suppose conceptualisation des situations. Les liens entre représentations et actions sont complexes et les unes ne sont pas un décalque des autres. Il est d'ailleurs nécessaire d'établir une distinction entre la représentation dans l'action, la représentation de l'action et la représentation sur l'action (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Cette dernière se situe dans un deuxième temps, en décalage par rapport à l'action, et peut se développer sous certaines conditions que nous proposons d'explorer. Pour mieux comprendre la liaison qui peut être établie entre représentation et action, il n'y a rien de plus pratique, comme le rappelle Vergnaud citant Lewin (1951), qu'une bonne théorie. Nous présenterons dans un premier point notre ancrage théorique inscrit dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), dans un deuxième point nous aborderons notre conceptualisation des dispositifs dits « d'analyse de l'activité » (Vinatier, 2009 b) fondés sur le principe de la « co-explicitation » entre le chercheur et les professionnels. Enfin dans un troisième point, nous présenterons la méthodologie d'analyse des échanges verbaux que nous mettons au service des enseignants et de ce que l'on peut comprendre, à titre d'illustration, de la relation d'aide en classe en collaboration avec un groupe de professeurs de collèges (6^e et 5^e de collège et de SEGPA²). L'exemple travaillé s'inscrit dans le cadre d'une séance de géographie, mais on pourrait procéder de la même manière dans le cadre d'une séance d'apprentissage de la langue. En effet, si notre démarche ne relève pas de la didactique d'un champ disciplinaire, elle

1. Chez tout professionnel il y a de la pensée dans l'agir professionnel, une pensée enfouie, à laquelle, paradoxalement, l'acteur n'a pas directement accès. C'est pourquoi il lui faut la débusquer par le moyen de l'analyse de son activité, passage obligé pour en prendre conscience.

2. Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté en collège – et 4 travaillant en 6^e et 5^e de collège.

peut en revanche être croisée avec toute approche de didactique disciplinaire orientée vers l'analyse des interactions scolaires.

La théorie de Vergnaud revisitée par Pastré

Comme il le précise lui-même dans un article de la revue *Intellectica*, Vergnaud (2001) se situe dans la filiation conceptuelle avec la théorie de Piaget (1970). Il reprend à son compte la notion de schème (conceptualisée par Piaget) et la développe en l'articulant à la notion de situation. Vergnaud a particulièrement travaillé sur des situations didactiques liées à un contenu mathématique avec pour objectif de comprendre comment l'activité des élèves est organisée face à un savoir spécifique. Ses travaux portant sur une théorie de l'activité humaine ont été étendus aux situations professionnelles avec pour objectif de comprendre l'activité des acteurs au travail *in situ*. En effet, la manière de surmonter (ou non) les obstacles rencontrés en situation³, l'écart entre les décisions d'action que nous prenons et nos intentions initiales, ce que l'on aurait aimé faire et que l'on n'a pas pu faire, les raisons même de l'action sont la plupart du temps non conscientes, voire cachées dans l'agir professionnel⁴.

L'articulation schème situation est un outil théorique mis à notre disposition pour comprendre la part d'implicite de l'action et permet de montrer en quoi une activité, toute activité en général, est organisée alors que son apparence peut être trompeuse. Ce couple conceptuel, écrit Vergnaud, est la clef de voûte de la psychologie cognitive et de la théorie de l'activité pour cette raison simple que, la connaissance étant adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent, et qu'ils s'adaptent à des situations. Dans les travaux que nous avons menés dans le champ de la didactique professionnelle se rapportant à l'enseignement, la compréhension de situations significatives du métier suppose une étroite collaboration entre le chercheur et les professionnels. Par ailleurs, la recherche du sens de l'activité revient à l'explicitation des éléments constitutifs des schèmes ou organisateurs de l'activité des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage.

QU'EST-CE QU'UN SCHÈME ?

Vergnaud (1985, 1988, 1991, 1996, 1999, 2001, 2007) donne du concept de schème plusieurs définitions complémentaires les unes des autres. Nous les reprenons ici rapidement. Sa première définition est d'ordre fonctionnel : « le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations données »

3. L'extension du concept de situation est plus vaste que celle du concept d'action.

L'action est toujours en situation. On pourrait dire : les obstacles rencontrés par l'action de l'enseignant en situation de classe.

Les obstacles peuvent consister par exemple dans la résistance opposée par des élèves au travail proposé ou dans la difficulté éprouvée par l'enseignant à sortir momentanément de ce qu'il avait prévu pour prendre en compte telle ou telle interpellation d'élève, pour faire face à un aléa, etc. La situation c'est le milieu dans et sur lequel agit le sujet.

4. Vergnaud écrit aussi à ce propos : « pensée en acte ».

(Vergnaud, 2007, 17). Ce n'est ni un stéréotype, ni une conduite pré-déterminée.

Une deuxième définition du schème, qu'énonce Vergnaud (2007, *ibid.*), est d'ordre analytique et porte sur ses éléments constitutifs ; le schème est ce qui engendre l'activité au fur et mesure de son déroulement. Dans un schème il y a des buts, des sous-buts, des règles d'action (manières de faire), de prise d'information et de contrôle, des anticipations et des principes tenus pour vrais par la personne en situation, qui tiennent compte des contraintes auxquelles elle est soumise et qu'elle se donne elle-même. L'attente, l'intention d'une personne sont à intégrer dans le concept de schème lui-même. Nous l'illustrons à travers l'exemple de la relation d'aide en classe ci-dessous.

La troisième définition du schème stipule que l'organisation de l'activité repose sur des conceptualisations. Les principes tenus pour vrais (ou invariants opératoires) représentent la partie la plus directement épistémique du schème. Ce sont ces invariants qui permettent de « prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente » (Vergnaud, 2007, *ibid.*, 18).

Cette théorie du développement humain a été transposée par Pastré (2011) au fonctionnement de l'adulte au travail. Pour l'auteur, ce dernier construit une conceptualisation pragmatique de la situation qui lui sert à faire un diagnostic de situation. La conceptualisation pragmatique de la situation renvoie à la fois à ce que sélectionne l'acteur en situation et à ce qui lui semble significatif et à la fois aux dimensions pertinentes du réel à prendre en compte pour agir efficacement.

LA NOTION DE SCHÈME REVISITÉE POUR COMPRENDRE L'IMPLICATION SUBJECTIVE DU PROFESSIONNEL AU TRAVAIL

Dans le prolongement de cette théorie, nos propres travaux appliqués au domaine de l'enseignement et de la formation nous ont amenée à nous intéresser particulièrement au fonctionnement de l'interactivité enseignant-élèves et pas seulement à celle de l'activité de l'enseignant. En effet, l'activité des enseignants a la particularité de fonctionner en interaction avec celle d'un/des élève(s), d'un/des novices de manière heuristique ou non. Les diagnostics de l'enseignant en situation ne portent pas seulement sur l'objet des échanges et sur ce qui doit être compris et appris ; ils convoquent également des enjeux intersubjectifs entre le sujet enseignant et le sujet élève (Vinatier, 2009, b, 2013). Ces enjeux sont particulièrement mis en exergue par la formule de Pêcheux (1969) ainsi résumée : qui-suis je pour lui parler ainsi et pour qu'il me parle ainsi ? Qui est-il pour me parler ainsi et pour que je lui parle ainsi ? Un diagnostic de situation n'est pas indépendant de l'histoire des sujets et de leur engagement subjectif dans la situation. Cela explique certaines réactions verbales et certains formats

interactionnels qui ne peuvent pas être attribués à un diagnostic seulement orienté par des enjeux d'apprentissage de savoirs disciplinaires ou professionnels mais aussi par des positionnements interpersonnels (voir ci-dessous exemple à propos de la relation d'aide).

Dans les situations d'enseignement-apprentissage et de formation, deux types de pertinence sont à prendre en compte : les besoins de la situation et les besoins de la personne.

Cerner la conceptualisation des interlocuteurs (une dimension de leur pensée) à l'œuvre dans leur gestion des interactions : les buts qu'ils poursuivent, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle qu'ils mobilisent, et comprendre alors les principes qu'ils tiennent pour vrais, suppose la prise en compte de cette nécessaire articulation entre les dimensions pertinentes de la situation professionnelle et les dimensions pertinentes du positionnement intersubjectif de l'enseignant face aux élèves.

Pour penser cette nécessaire double lecture du positionnement des interlocuteurs, nous reprenons la notion de schème en donnant aux principes tenus pour vrais par les professionnels en situation une double orientation que nous traduisons conceptuellement en termes d'invariants situationnels et d'invariants du sujet.

– Les invariants situationnels (conceptualisation pragmatique de la situation) sont ceux qui permettent un diagnostic de situation par la prise en compte des caractéristiques essentielles de la situation se rapportant à un champ professionnel (Vinatier, 2009, b, 2013). C'est le cas lorsqu'un enseignant se rend compte que les élèves résistent aux tâches qu'il a données à ses élèves comme dans l'exemple de la relation d'aide ci-dessous. Il va alors remanier ce qu'il propose ou encore renoncer à une partie des activités qu'il avait prévues. Cette manière de procéder dérive d'un principe qu'il tient pour vrai (ou invariant opératoire) et qui, en l'occurrence peut s'énoncer ainsi : lorsqu'un élève n'arrive pas à résoudre une tâche, il revient au professeur de l'aider. On parle d'invariant pour qualifier dans ce cas un mode d'organisation de la conduite enseignante qui vise à réguler les situations scolaires de cette nature ;

– Les invariants du sujet (Vinatier, 2006, 2009, 2013), d'une tout autre nature, expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs. On peut dire à leur propos qu'ils concernent le type d'engagement professionnel qu'assume le sujet, avec les valeurs qui sont les siennes (par exemple, faire réussir tous les élèves, obtenir que tous aient la parole, orienter le savoir vers la formation de l'esprit – ce que le savoir ne fait pas de lui-même –, etc.). Ce sont là des constantes subjectives, des règles d'action ou, en termes de schème, des « théories tenues pour vraies ». Seules varient ou peuvent varier les modalités de mise en œuvre. Par leur fonctionnement en situation d'enseignement-apprentissage, ils peuvent s'opposer, ou inversement donner

plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet pour répondre aux dimensions pertinentes de la dynamique interactionnelle à propos d'un savoir.

Ces deux types d'invariants, à savoir, d'un côté, la dimension opérationnelle de la connaissance professionnelle (savoirs disciplinaires, savoirs du métier) et, de l'autre, l'implication subjective de la personne, se nouent dialectiquement dans le processus de conceptualisation du sujet au travail.

Ainsi, nos propres travaux procèdent du croisement de deux théories [celle de l'activité humaine, initiée par Vergnaud (1990) et celle de la linguistique interactionniste, due à Kerbrat-Orecchioni (2005)] pour mettre en évidence l'existence d'une pensée à l'œuvre au cœur même de l'activité interactionnelle entre l'enseignant et ses élèves. Cette approche tient compte des positionnements intersubjectifs entre les interlocuteurs inhérents à toute situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Il s'agit là d'un véritable processus de conceptualisation en acte, dans la manière de s'adresser à l'autre à propos d'un objet, thème, savoir, etc. Il échappe, comme dans toute activité professionnelle, en tout ou en partie à la conscience du sujet et son analyse permet de restituer sa complexité à la conduite de classe et sa consistance à la pensée de l'enseignant en situation d'enseignement.

Des dispositifs de recherches collaboratives au service des enseignants

Dans le champ de l'activité enseignante, il est généralement admis que les dispositifs dits « d'analyse de pratiques » constituent un des moyens les plus puissants du développement professionnel (Altet, 1994) car ils sont censés favoriser la mise au travail de la pensée enseignante. Or, dans un éventail de recherches déjà consistant, les rapports entre chercheur-formateur et professionnels lorsqu'il s'agit d'aider un de ces derniers à mettre en mots son activité professionnelle et la fin poursuivie par les dispositifs (à différencier de leurs objectifs) sont peu évoqués. L'aide que nous proposons est de l'ordre de la médiation : elle consiste pour le chercheur à soumettre aux enseignants l'analyse qu'il a produite des transcriptions de moments de classe qu'ils jugent problématiques après qu'elles ont été travaillées collectivement (voir exemple ci-dessous) ; elle consiste aussi dans la mobilisation des savoirs d'expérience qu'apportent les enseignants de leur côté. Cette double médiation se présente comme instrument psychique, au sens où l'a théorisé Vygotski (1985), au service du

développement du pouvoir d'analyse du chercheur et des professionnels. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le fonctionnement du collectif s'inscrit dans une logique de don et de contre-don. Notre problématique de recherche se résume dans les questions suivantes : en quoi et comment les rapports entre chercheur-formateur et professionnels de terrain peuvent-ils générer de l'apprentissage ? Qu'est-ce qui peut se construire dans cette interaction sur la pensée des enseignants ? Pour quelle fin ?

DES DISPOSITIFS DE CO-EXPLICITATION

Les dispositifs de co-explicitation (Vinatier, 2009, b) que nous avons mis en place depuis les années 2000 sont porteurs d'un enjeu de recherche et d'un enjeu de formation. Leur formalisation est guidée par l'idée de permettre aux professionnels d'analyser leur pratique professionnelle par et pour eux-mêmes. La fin que nous poursuivons est celle du développement d'un « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005), c'est-à-dire d'un sujet critique qui subordonne ses besoins de connaissances à des choix d'actions conscientisés et assumés, voire revendiqués⁵. Il ne s'agit pas d'engager les professionnels à codifier et à quantifier leur activité. Car, comme l'indiquent Dardot et Laval (2010) :

« codifier et quantifier une activité ont précisément pour vertu de la réduire à une donnée d'information simple qui peut conduire à une décision rapide et à une sanction sans discussion sur le marché. C'est bien cette logique qui s'est étendue grâce à la diffusion des outils du management à la gestion des services et des hommes dans les entreprises et, maintenant, dans les domaines d'activité les plus divers. Par ces procédés et ces techniques, toute une discipline comptable de ces individus se met en place. » (p. 45)

Pour les auteurs cités, la quantification de l'activité (à laquelle sont invités les enseignants aujourd'hui) vise une modification de la subjectivité qui consiste à constituer l'acteur professionnel en « sujet de la valeur ». Cette notion ou, tout aussi bien, celle de « sujet du calcul » qu'évoquent les auteurs précités, se pense ici selon un paradigme qui rompt radicalement avec celui qui porte le « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005, *op. cit.*). Ce dernier se construit dans la dynamique de son propre développement, pour son compte, selon les normes de son émancipation. Le « sujet de la valeur », lui, est *assujetti* dans la mesure où il est *constitué* comme tel par une pression externe (celle de la concurrence) que l'individu intériorise et qu'il finit par considérer comme la norme de sa subjectivité. Elle recourt par ailleurs à une auto-évaluation, « une subjectivité comptable, vouée à sa propre exténuation » (p. 48, *op. cit.*), afin de mieux répondre à des normes d'efficacité chiffrées et d'en attendre une récompense ou une punition. Le modèle du sujet ici convoqué repose sur la compétition interpersonnelle, la rivalité, la concurrence.

Les concepts et méthodes issus de la théorie sont, dans notre perspective, à considérer comme des ressources mises à la disposition d'un

5. La question de la fin poursuivie par le dispositif est fondamentale dans le contexte idéologique actuel qui contraint chaque individu à se faire valoir par une évaluation quantitative de son activité. Comme l'indiquent en effet P. Dardot et Ch. Laval (2010, 43) : « L'évaluation quantitative sera le mode par lequel on peut guider les individus, les contraindre à se contrôler eux-mêmes, les transformer en sujets du calcul constitués de telle sorte qu'ils poursuivent les objectifs qui leur ont été assignés comme s'il en allait de leur propre désir. »

collectif de professionnels. La conceptualisation verbalisée de leur activité est mobilisée par la tension entre style (individuel)⁶ et genre (collectif)⁷ leur permettant de s'ouvrir à des possibilités nouvelles d'action.

LA MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIFS DE CO-EXPLICITATION

La constitution d'un collectif de professionnels ayant pour visée une analyse de leur propre activité de travail, afin d'avoir accès et de mettre au travail leur pensée en acte, implique un engagement volontaire de chacun d'eux. Cette caractéristique est une condition du bon fonctionnement du dispositif lui-même. Nous avons expérimenté ces dispositifs dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement mais aussi dans le secteur sanitaire et social (avec des formateurs de terrain éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants et assistants de services sociaux), et il s'est avéré que cet engagement volontaire a eu pour contrepartie une collaboration (entre chercheur-formateur et professionnels) dans la conceptualisation des enjeux de leur activité en situation. Nous parlons de dispositifs de co-explicitation dans la mesure où le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumet à négociation avec le professionnel concerné dans la confrontation entre savoirs théoriques et méthodologiques et savoirs expérimentiels. Pour Vygotski (1985, *op. cit.*), le monde est codé par le langage. La nature, notre environnement de tous les jours sont en constante évolution, notre univers est transformé par l'histoire et la culture et le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action. Le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action. Les contenus des échanges, qui se sont tenus entre professionnels dans le cadre des dispositifs de co-explicitation, reflètent des visions du monde, des valeurs, des modes d'organisation qui s'élaborent dans la dynamique même des interactions. Ces dernières expriment des formes d'engagement et de participation au groupe de travail. Il n'y a pas seulement conceptualisation de situations professionnelles. Il y a dans la dynamique même de l'interaction des « objets » du discours qui sont amendés, transformés ou encore repris, retenus, qui font consensus et qui traduisent une représentation collectivement partagée, prototypique d'une identité professionnelle en construction individuelle mais aussi collective. Un sujet construit son identité professionnelle, interactivement avec les élèves dans le cadre de son travail. On peut aussi lui en fournir l'occasion dans le cadre d'une analyse collective avec ses pairs qui favorise l'appropriation de ses situations. « Le mot identité qui porte en lui sa racine « idem », le même, ne prend son sens que dans une dialectique, où la similitude renvoie au dissemblable, la singularité à l'altérité, l'individuel au collectif, l'unité à la différenciation » écrit Vincent de Gaulejac (1987, 98)⁸.

6. La manière dont le sujet professionnel s'approprié et transforme les règles d'un métier, voire les transforme.

7. L'ensemble des règles du métier, souvent implicites, et qu'il est nécessaire de faire expliciter. Le style et le genre sont deux notions développées par Y. Clot (2008).

Dans un tel dispositif, transformer « la pensée en acte » (Vergnaud, 1985) en objet de pensée est un processus individuel qui se développe interactivement avec un processus collectif et mobilise l'identité professionnelle des acteurs.

UN CONTRAT DE COMMUNICATION

L'engagement volontaire des professionnels a pour contrepartie la construction d'un objet de recherche qui réponde à leurs besoins (ceux qui sont exprimés par les enseignants en termes de formation) comme première condition du bon fonctionnement du dispositif lui-même. Comme évoqué plus haut, un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009, b, *op. cit.*) suppose que le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumette pour négociation à l'acteur. Il s'agit d'aider ce dernier, ainsi que le collectif, à se mettre à distance d'avec la situation en provoquant un décalage par rapport au vécu de chacun.

Menée conjointement par les professionnels et le chercheur, l'analyse des interactions verbales prélevées lors des regroupements permet aux acteurs de cheminer dans le dialogue avec leurs situations. Ce qui apparaît clairement dans la pensée en acte des enseignants⁹ (par le biais de l'analyse des paroles échangées) ce sont les tensions auxquelles ils sont soumis, les enjeux identitaires auxquels ils sont renvoyés, et l'élargissement du pouvoir d'agir auquel ils aspirent. Cette perspective partagée et référée aux traces de l'activité, en situation, implique un contrat de communication entre les interlocuteurs. Ce contrat stipule qu'il s'agit de comprendre, par l'analyse, l'activité professionnelle en question et il installe un format des échanges, de différents points de vue :

- les interlocuteurs en présence, chercheur et praticiens, utilisent leur position d'extériorité réciproque pour co-élaborer un discours sur l'activité (penser sur l'activité). Pour un acteur, proposer à l'analyse du collectif la transcription d'une situation de travail dans laquelle il est impliqué est une forme de don, une prise de risque pour sa personne. Dans une logique de contre-don¹⁰ (Mauss, 2001) la théorie du chercheur, convoquée pour proposer une analyse de la situation, est mise en discussion avec les théories construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience. Ce processus crée un espace d'interprétation à partager par chaque interlocuteur ;
- la finalité poursuivie par les échanges consiste à comprendre et non à juger. Il s'agit de coopérer à la compréhension mutuelle des savoirs professionnels : travail de coordination des cadres théoriques de la recherche et des savoirs pragmatiques, expérientiels ;
- aucun intervenant, fût-ce au titre de son domaine d'expertise, n'a de prise de position surplombante qui soit acceptable : les enjeux

8. Dire que l'identité ne se comprend que dans une dialectique, c'est dire d'abord qu'elle est faite de son autre, qu'elle est travaillée par lui, qu'elle se constitue à partir de lui, qu'elle forme avec lui une unité contradictoire. C'est dire ensuite que l'identité n'est jamais fixée une fois pour toutes, qu'elle est en mouvement, sujette à des remaniements et, possiblement, à des crises. Ainsi, par exemple, le processus qui conduit de la pensée dans l'action à la pensée sur l'action s'accompagne d'une évolution identitaire et, dans certains cas, il peut s'agir d'une véritable mue. Bref, il faut, pour comprendre cette notion, une intelligence dialectique et c'est précisément ce que dit de Gaulejac de l'identité en général, au-delà de l'identité professionnelle.

9. Dans l'acte de parole, à la lumière de l'analyse, apparaissent les tensions, les enjeux qui hantent ce qu'il est venu d'appeler la pensée enseignante.

10. Le don est présenté comme une structure paradoxale d'échange social marquée par une triple obligation : donner, recevoir et rendre.

intersubjectifs de la séance sont circonscrits au développement d'un processus de collaboration et le chercheur en est le garant ;

– la démarche, dans les regroupements collectifs, est ainsi, dans sa structuration, toujours la suivante : (I) l'acteur décrit la situation, le contexte, et propose une analyse au regard de son vécu ; (II) les autres professionnels du groupe de travail sont amenés à partager ce qu'évoque pour eux cette situation (il se trouve que chaque situation possède génériquement un fort pouvoir d'évocation) ; (III) le chercheur propose l'analyse du corpus avec les outils théoriques qui sont les siens ; (IV) l'acteur a le dernier mot.

PARTIR DES TRACES DE L'ACTIVITÉ

Toute trace, nous dit Ricœur, est un « effet-signe », elle permet la connexion de deux régimes de pensée : elle marque le passage de l'acteur, elle est objet de la quête, de l'explicitation et elle oriente l'enquête du collectif. Dans le cadre du dispositif, les professionnels sont invités à suivre leurs propres traces, à prendre en compte leur activité restituée par l'enregistrement et le décryptage de leurs séances de travail. La trace est un instrument de la mémoire qui marque le passage du professionnel dans sa situation, ses aspirations, ses perspectives, en même temps qu'elle est une marque de l'expérience du sujet. Expliciter son expérience suppose donc de considérer à la fois l'activité productive du sujet (ce qu'il a effectivement produit et que recueillent en partie les transcriptions) et son activité constructive (le sens qu'il a donné à son activité productive et développé dans le cadre de son expérience professionnelle)¹¹. C'est dans ce sens que les professionnels sont invités à considérer leur activité comme œuvre, à la regarder comme telle.

Au niveau du collectif de professionnels, la trace de l'activité, objet des échanges, se situe à un double niveau, celui de l'interaction en situation (enregistrements et transcriptions prélevées dans les situations) ; et celui constitué par les échanges entre les professionnels (transcriptions des séances de co-explicitation) qui sont transmis aux professionnels avant chaque nouvelle séance. La trace favorise la projection de leurs préoccupations dont la quête peut être une illustration.

L *a relation d'aide en classe : objet de préoccupation et d'analyse*

À titre d'exemple, nous présenterons l'expérimentation conduite avec un groupe de professionnels (6^e et 5^e de collège et de SEGPA) autour

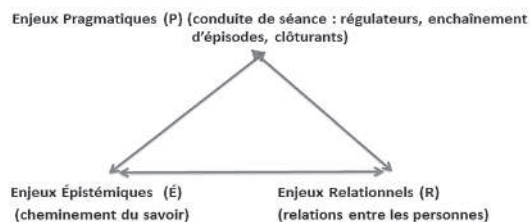
11. Samurçay et Pastré (2004).

de la relation d'aide en classe. On y voit en effet comment les enseignants concernés, aux prises avec les aléas propres à ce type de relation, tirent profit du dispositif de co-explicitation auquel ils se sont volontairement ralliés pour tenter de surmonter les déstabilisations qu'ils ont vécues. Ainsi se repère comment ils passent d'une conceptualisation en acte (pensée en acte) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation d'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien : entre passer du temps avec l'élève et préserver l'avancée de la séance pour tous les autres ; entre comprendre la difficulté de l'élève et parvenir rapidement à sa résolution ; entre préserver la relation et engager l'élève à surmonter l'obstacle. Mais, pris dans ces tensions, il peut arriver que dans le feu de l'action, dans l'urgence, on finisse par faire ce qu'on ne voulait pas faire. Le groupe, s'étant effectivement reconnu dans ce cas de figure, va alors chercher les moyens d'obvier à ce qu'il a identifié comme « un piège interactionnel ».

UNE APPROCHE DES ÉCHANGES SCOLAIRES : LE MODÈLE É-P-R

Nos travaux menés avec les professionnels de terrain nous ont conduite à identifier dans les interactions à visée d'apprentissage des tensions entre enjeux Épistémiques (É), enjeux Pragmatiques (P) et enjeux Relationnels (R) formalisées dans les termes du modèle (É-P-R), explicité ci-dessous (voir schéma). Ainsi, c'est l'analyse des interactions verbales (constitutives de l'activité enseignante) qui a permis de mettre au jour ces tensions. La lecture dialectique de ce que nous avons formalisé sous la forme d'un modèle, de résultat est devenue instrument, et instrument de nature, nous semble-t-il, à rendre plus puissante l'analyse que les enseignants sont appelés à faire de leur activité. Nous concernant, il ne s'agit pas de légiférer, forte d'une théorie, sur ce que doit être le réel, mais, à l'aide de la théorie, de faire parler le réel, de cerner au plus près le réel des situations d'enseignement-apprentissage. Enfin, ce modèle ne constitue pas de lui-même, ou à soi seul, un format de médiation. Il n'en est, si l'on veut, qu'un élément. La lecture dialectique de ce modèle est devenue une ressource essentielle au service de l'analyse des enseignants pour eux-mêmes et de leur propre transformation.

Schéma 1 : le modèle É-P-R



- Le pôle épistémique concerne le cheminement du savoir dans l'interaction et sa nature.
 - Le pôle pragmatique concerne la conduite des échanges avec l'élève : les marqueurs d'enchaînement, les accentuations portées sur un propos, les régulateurs, les ouvreurs et les clôturants, tous les termes utilisés pour faire avancer le « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) relèvent de ce pôle.
 - Le pôle relationnel relève du fait que, dans les interactions enseignant-élève, les interlocuteurs trouvent dans l'interlocution même l'occasion de se positionner : axe vertical de la relation interpersonnelle ou rapport de pouvoir ; axe consensus-conflit : valorisation ou non du territoire de parole, valorisation ou non du narcissisme par des louanges ou des menaces ;
- Dans l'économie de cet article, nous ne détaillerons pas plus avant la manière dont nous croisons la théorie de l'activité de Vergnaud et celle de Kerbrat-Orecchioni car nous en avons traité ailleurs (Vinatier, 2009, b, 2012, 2013).

QUE PEUT-ON COMPRENDRE DE LA PENSÉE ENSEIGNANTE EN ACTE À PROPOS DE LA RELATION D'AIDE EN CLASSE ?

Pour permettre le recueil d'un corpus (transcription de l'enregistrement d'interactions élève-enseignant caractérisées par le fait que l'enseignant aide l'élève à surmonter ses difficultés), un groupe d'enseignants (4 travaillant en SEGPA) a mis en place une situation pédagogique propice à la recherche :

- ils devaient proposer aux élèves un travail à effectuer qui, d'après eux, entraînerait des difficultés dans la réalisation de la tâche ;
- ils devaient mettre en place un contrat de communication avec la classe et informer les élèves qu'ils apporteraient toute l'aide nécessaire pour la réalisation du travail et auprès de tous ceux qui en feraient la demande ;
- ils acceptaient, dans un contrat de communication avec le chercheur, d'enregistrer et retranscrire les interactions qu'ils souhaitaient soumettre à l'analyse et qui étaient pour eux problématiques.

Nous n'avons pas interrogé les enseignants sur leurs conceptions de l'aide mais nous leur avons proposé de collaborer à une compréhension partagée des organisateurs de leur action, ou schèmes interactionnels mobilisés en situation.

Dans notre approche, c'est dans l'organisation articulée de l'activité des enseignants et des élèves que se situe la gestion de la relation d'aide, gestion interactive analysée au niveau de la relation, des enjeux épistémiques et du cheminement pragmatique de l'interaction.

Nous présentons ci-dessous une interaction enseignant-élève qui représente, pour le collectif d'enseignants, un prototype de ce type de

situation de communication, au sens où elle révèle les traits saillants significatifs de ce que pensent les enseignants en contexte de classe. Au niveau du contexte, on a pu constater que les demandes d'aide des élèves d'une classe de sixième de collège, en géographie, se focalisaient sur une même question écrite d'un manuel scolaire, (question n° 10), laquelle devait guider l'analyse de documents :
 « Qu'est-ce qui distingue Manhattan des centres-villes européens ? »
 (En) représente l'enseignant et (E 14), un élève de la classe.

La relation d'aide en classe : l'étude de cas de l'élève E14

1. E 14 : Je comprends pas la question 10 ?
2. En : Qu'est-ce qui distingue Manhattan des centres-villes européens ? Alors, qu'est-ce que tu connais comme ville européenne ?
3. E 14 : En France par exemple ?
4. En : En France, oui.
5. E 14 : Ben... Nantes.
6. En : Nantes, d'accord. Qu'est-ce qui est différent à Nantes par rapport à Manhattan ?
7. E 14 : Ben, c'est plus grand...
8. En : /Qu'est-ce qui est plus grand ?
9. E 14 : Ben, Manhattan...
10. En : Et puis... Est-ce que à Nantes, le centre ville... Est-ce que tu trouves, euh... les banques, etc., dans le centre ville, les bureaux...
11. E 14 : /Oui.
12. En : Oui ? Donc tu marques : on voit ça à Nantes... on voit ça à Manhattan..., tu compares, hein ?
13. E 14 : Mmh, d'accord.

Dès sa première intervention, et tout au long de cette interaction, l'enseignant fait des hypothèses in situ sur ce qui peut faire difficulté pour l'élève. Ainsi repère-t-on, à la réplique [2], que son hypothèse porte sur la compréhension d'une notion : celle de « ville européenne », car il formule une question qui vise la résolution de cette difficulté en demandant à l'élève de contextualiser la notion « [2] : Alors, qu'est-ce que tu connais comme ville européenne ? ».

L'intervention de l'élève, sous forme de question, montre qu'il se propose d'investir un espace géographique qui lui est familier « [3] : En France par exemple ? ». Cette intervention atteste, par ailleurs, qu'il connaît la notion. Il répond donc à la première hypothèse de difficulté que l'enseignant avait exprimée par sa question. On peut repérer également que l'élève entraîne l'enseignant vers son espace proche, ce qu'il accepte pour ne pas rajouter de la difficulté à l'élève « [4] En : En France, oui ». Espace familier qui va être réduit à un espace de proximité, « [5] E14 : Ben... Nantes ».

Nous avons là des traces verbales qui peuvent donner à penser que l'élève laisse à l'enseignant le soin de l'exploration de ce qui fait problème. Dans la première partie de l'intervention « [6] En : Nantes, d'accord ». Le terme « d'accord » est ici un terme modalisant ayant une fonction phatique : il sert à maintenir le lien avec l'élève, en même temps qu'il facilite la poursuite des échanges. C'est le registre de la relation [R] qui semble ici privilégié par l'intervention de l'enseignant.

Dans la deuxième partie de l'intervention [6], on peut penser que la deuxième hypothèse de difficulté émise par l'enseignant porte sur le terme « distinguer ». La résolution proposée est déjà contenue dans la formulation même de la question adressée à l'élève puisqu'elle remplace « distingue » par *Qu'est-ce qui est différent ?* et dans la réplique [12] l'enseignant précise : « tu compares, hein ? ».

À l'intervention [7], on constate que la réponse de l'élève reste à un grand niveau de généralité, la question initiale ne reçoit donc pas la résolution attendue par l'enseignant : « [7] E 14 : Ben, c'est plus grand... » Dans le contexte de la classe, impliquant la gestion conjointe de l'élève en difficulté et de l'ensemble de la classe, pôle [P] l'enseignant est pressé par le temps, la résolution du problème posé en prend trop, il coupe la parole à l'élève « [8] En : /*Qu'est-ce qui est plus grand ?* ». À l'intervention suivante ce dernier confirme la non-résolution du problème en restant au plus près de la logique des échanges, sans répondre à la question de départ « [9] E14 : Ben, Manhattan... ». Cela va obliger l'enseignant à expliciter ce qui était contenu implicitement dans la question : comparer les centres d'une ville américaine et d'une ville européenne, exercice qui se référerait au thème de la leçon portant sur les paysages urbains. Ainsi, on repère comment l'élève réagit pour inciter l'enseignant à lui fournir ce qu'il attend de lui, réplique « [10] En : *Est-ce que à Nantes, le centre-ville... Est-ce que tu trouves, euh... les banques, etc., dans le centre-ville, les bureaux...* ». En coupant la parole à l'enseignant avec une adhésion à ce qu'il vient de formuler « [11] E14 : /*oui* », l'élève manifeste que la situation de communication est pour lui résolue. Dans sa dernière intervention [12], l'enseignant anticipe sur une troisième difficulté possible : la formulation de la réponse « [12] En : *Donc tu marques : on voit ça à Nantes... on voit ça à Manhattan...* ». L'élève va alors manifester sa satisfaction d'avoir compris ce que l'enseignant attend de lui, ce qui va clore l'interaction « [13] E 14 : *Mmh, d'accord* ».

Ainsi, l'attente de l'élève, le type d'aide qu'il espère de l'enseignant, peuvent être ainsi caractérisés :

- Il revient à l'enseignant de comprendre et d'interpréter la difficulté que signale l'élève ;
- Il revient à l'enseignant de donner à l'élève la réponse attendue à la question qu'il ne comprend pas.

Les réactions de l'enseignant permettent de saisir ses conceptions à l'œuvre in situ, à travers lesquelles les autres collègues du groupe de travail se sont reconnus. Les buts poursuivis par ses interventions verbales visent à permettre à l'élève de réaliser la tâche donnée, et de lui faciliter le passage à l'écrit. Réciproquement et conformément à ce qui est attendu dans une classe, l'enfant veut, pour garder sa place d'élève, donner des réponses aux questions posées par l'enseignant : cela fait partie d'un contrat de communication scolaire. Il n'y a rien de plus difficile à accepter, pour les narcissismes des interlocuteurs, que des

questions qui restent sans réponse. La question est en effet l'acte verbal le plus interactif parmi les trois actes verbaux essentiels : ordres, questions, assertions (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

L'enseignant se sent menacé quand l'élève ne répond pas à une question, car il peut interpréter ce mutisme comme l'effet d'une demande inappropriée ou considérer qu'il n'a pas su fournir les explications nécessaires. Réciproquement, l'élève se trouve tout autant menacé par la difficulté qu'il éprouve à répondre à la question : son identité d'élève est mise en danger s'il ne peut pas s'inscrire dans le contrat de communication d'une classe.

Le contrat de communication enseignant-élève apparaît dans ces échanges : l'enseignant ne laisse pas l'élève se confronter à ses difficultés. Ce dernier obtient du maître la réponse attendue.

Cette analyse est publiable dans la mesure où l'accord du groupe a été établi à propos du sens qu'elle peut avoir pour eux. Les indicateurs significatifs sont ceux qui, plus ou moins consciemment, permettent à l'enseignant de faire des diagnostics, de prendre des décisions, et de faire des choix in situ. Cette lecture de l'événement, dans le cours du développement même de son activité (sa pensée en acte), engage son histoire, ses motivations, ses intentions. C'est au sein même de la dynamique des échanges avec le groupe de pairs que se donnent à comprendre les valeurs et les principes qui génèrent leurs actions, que se révèlent les contraintes de la situation telles que le groupe de professionnels les identifie et qui sont révélatrices des conditions vécues de l'activité. Pour expliciter ce point nous allons présenter le point de vue des enseignants concernés.

LA PENSÉE DES ENSEIGNANTS SUR LA RELATION D'AIDE EN CLASSE SUITE À L'EXPÉRIMENTATION

Dans la demande d'aide des élèves, le collectif des enseignants a pris conscience que la plupart du temps le savoir, pôle [É], n'est pas pour ceux-là un enjeu : « c'est autour du savoir que ça se passe » et la demande d'aide s'apparente à : « j'ai besoin d'exister », avec le souci de donner la réponse attendue par l'enseignant : « on va faire plaisir à l'enseignante, il faut qu'on lui rende quelque chose, quoi ».

L'idée a même été émise que le fait pour l'élève d'en rester au registre de la demande lui permet paradoxalement d'esquiver celui du savoir. Les enseignants confrontés à ce type de situation doivent par ailleurs assumer deux contraintes : (1) la gestion relationnelle du groupe-classe et celle de l'élève singulier ; (2) une avancée dans le cadre d'un programme scolaire et les difficultés de compréhension que peuvent rencontrer les élèves, voire leur résistance aux savoirs. C'est particulièrement brûlant pour les enseignants de collège, comme a eu l'occasion de l'exprimer l'un d'entre eux à plusieurs reprises :

« Je crois que c'est là qu'on est coincés, les profs quoi, enfin c'est ce qui nous interroge en tout cas, quoi. Comment ne pas se faire piéger tout en sachant que ça existe ? Euh, et amener l'élève là où on veut l'amener, c'est-à-dire sur le savoir. Comment l'amener vers le savoir ? ».

Les enseignants constatent ainsi que les élèves, dans leurs demandes, sont donc plus sur l'expression d'un « besoin de relation » que sur le registre « d'une conquête du savoir ». Ils sont assez démunis pour repenser leurs situations afin d'éviter ce qu'ils considèrent comme « un piège interactionnel » où enseignant et élèves collaborent à la même tâche : trouver la réponse attendue parce qu'il n'est pas acceptable ni pour l'élève ni même pour l'enseignant qu'un élève abandonne en quelque sorte l'avancée de la séance pour tous.

Les professionnels, dans le cadre de cette recherche collaborative, ont alors cherché à expérimenter des situations d'enseignement-apprentissage permettant de déstabiliser ce phénomène. Ils ont d'abord proposé un travail de recherche par groupes d'élèves et ont découvert qu'ils retombaient dans les mêmes pièges interactionnels. Ils ont alors proposé de mener une séance où les élèves ont été conduits à analyser leurs propres questions, celles qu'ils posaient à l'enseignant, et ont alors découvert le potentiel réflexif qu'ont les élèves vis-à-vis d'eux-mêmes. Il aurait été aussi intéressant de bénéficier des apports de didacticiens pour accompagner les enseignants dans le développement de leur pouvoir d'agir et à leur demande.

Conclusion

Le type d'analyse que nous proposons montre que l'activité enseignante et l'orientation de sa pensée in situ sont loin de se réduire à la gestion d'une tâche, à une production attendue, à une efficacité (laquelle ?) à prouver. L'approche que nous développons conteste le format topique des formations, bardé de prescriptions, d'injonctions et d'évaluations qui, toutes, aboutissent à ne positionner les professionnels qu'au regard de ce qu'ils devraient faire et qu'ils ne font ou ne parviennent pas à faire. Et elle le conteste parce que, précisément, ce format ne prend pas en compte la réalité d'une pensée enseignante qui, cependant, contient la clé de résolution des tensions significatives du métier et, partant, de l'amélioration de leur pouvoir d'agir. D'où l'importance pour nous de donner aux enseignants la possibilité de mieux maîtriser leur activité en situation en leur donnant une clé de lecture des interactions en situation scolaire. Le modèle É-P-R peut, à ce titre, constituer un outil de lecture des interactions et de leurs enjeux en tension.

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La formation des enseignants*, Paris, PUF.
- CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF. Coll., Le travail Humain.
- DARDOT P. et LAVAL Ch. (2010), « Néolibéralisme et subjectivation capitaliste », *Cités*, 41, p. 35-50.
- DE GAULEJAC V. (1987), *La névrose de classe, trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.
- DUMAS-CARRÉ A. et WEIL-BARAIS A. (éds) (1998), *Médiation et tutelle dans l'éducation scientifique*, Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales* (Tome I), Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992), *Les interactions verbales* (Tome II), Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- LEWIN K. (1951), *Field theory in social science; selected theoretical papers*, Cartwright, D. (ed.), New York, Harper et Row.
- MAUSS M. (2001), *Sociologie et anthropologie*, PUF, coll. « Quadrige ».
- NUMA-BOCAGE L., MASSELOT P. et VINATIER I. (2007), « Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP ? » *Recherche et Formation*, 56, p. 121-138.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (2001), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, de Boeck.
- PASTRE P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 138, p. 9-17.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. (2006), « Note de synthèse, la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 145-198.
- PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle ; approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.
- PÊCHEUX M. (1969), *L'analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PIAGET J. (1970), *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard.
- RABARDEL P. et PASTRE P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.
- RICOEUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.
- ROGALSKI J. (2013), « Les représentations en psychologie du travail, de la formation, et en didactique des disciplines scientifiques », *Recherche en éducation*, 17, p. 73-89.
- SAMURÇAY R. et PASTRE P. (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- VERGNAUD G. (1985), « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation » *Psychologie Française*, 30, p. 245-252.
- VERGNAUD G. (1988), « Questions vives de la psychologie du développement », *Bulletin de Psychologie*, 390, p. 450-457.
- VERGNAUD G. (1991), « Langage et Pensée dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue Française de Pédagogie*, 96, p. 79-86.
- VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans Barbier J.-M. (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 275-292.
- VERGNAUD G. (1999), « Le développement cognitif de l'adulte », dans Carré P. et Caspar P. (éds.), *Traité des Sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, p. 189-202.
- VERGNAUD G. (2001), « Piaget visité par la didactique », *Intellectica*, 33, p. 107-123.
- VERGNAUD G. (2007), « Représentation et activité, deux concepts étroitement associés », *Recherches en Éducation*, 4, p. 9-22.
- VINATIER I. (2007), « La notion d'organisateur : définition et enjeux dans une perspective interactionniste », *Recherche et Formation*, 56, p. 33-46.

- VINATIER I. et NUMA-BOCAGE L. (2007), « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue Française de Pédagogie*, 158, p. 85-101.
- VINATIER I. (2009, a), « L'analyse de l'activité verbale enseignante dans la conduite d'un débat en sciences au cycle 3 de l'école élémentaire », dans Bloch I. et Conne F. (éds.), *Actes de la XIV^e École d'Été de Didactique des Mathématiques*, La pensée Sauvage, p. 211-222.
- VINATIER I. (2009, b), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR. Col Païdeia.
- VINATIER I. (2013), *Le travail de l'enseignant ; une approche par la didactique professionnelle*, De Boeck, Coll. Le Point sur...
- VYGOTSKI L. S. (1985), *Pensée et Langage*, Paris, Messidor, Éditions Sociales.

Outil de recherche. La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses

DOCUMENT RÉALISÉ PAR LE GROUPE
DILTEC-IDAP¹.

1. Certains des membres
titulaires et associés
du groupe ont participé
à l'élaboration de ce
document :

Jose Ignacio Aguilar Rio
(MCF, responsable),
Violaine Bigot
(MCF, responsable),
Lucile Cadet (MCF, Université
Paris 8), Catherine Carlo (PU,
Université Lyon 2), Elisabeth
Champseix (MCF, Université
Paris 12), Francine Cicurel (PU),
Vera Delorme (Docteure,
Université du Maine),
Christiane Descimon
(enseignante), Malory Leclere
(MCF), Fumiya Ishikawa (PU,
Université de Rikkyo, Japon),
Véronique Laurens (Docteure,
assistante de recherche
en didactique du français,
Université de Genève),
Catherine Muller (MCF,
Université Grenoble 3),
Laura Nicolas (Doctorante
Université Paris 3),
Kamila Sefta (MCF),
Lin Xue (Doctorante,
Université Paris 3).

Ce document est le résultat de confrontation d'expériences et de discussions entre les chercheurs ayant fait des entretiens d'autoconfrontation (EAC) au sein du groupe DILTEC-IDAP. Il est destiné à aider ceux qui voudraient mettre en place un tel protocole. Il ne faut toutefois pas se méprendre, il ne s'agit pas d'un *guide* dans le sens d'un mode d'emploi qu'il faudrait suivre mais d'un *inventaire de possibilités*. Les entretiens d'autoconfrontation se conçoivent selon les objectifs et les questionnements des chercheurs qui sont divers, face à des interlocuteurs différents. Le chercheur doit s'adapter au terrain, à ce qu'on lui permet de faire, au temps dont il dispose. Le document est donc à considérer comme un *repère*, il permet de voir si des problèmes identiques ont été rencontrés ou non par d'autres chercheurs et s'ils ont donné lieu à des réflexions et des prises de décisions. Mais en aucun cas, il n'a une valeur prescriptive. Chacun devra y puiser ce qui lui convient.

CADRE DE L'EAC (entretien d'autoconfrontation)	
L'enseignant avec qui se fait l'entretien : expérience et liens avec l'enquêteur	<p>Recueillir des éléments de biographie professionnelle (formation, expérience, etc.) de l'enseignant, pertinents pour la recherche.</p> <p>Expliciter les liens socio-cognitivo-affectifs que l'on a avec l'enseignant avant de commencer le travail d'enquête.</p> <p>Ces liens et leur évolution peuvent avoir un impact sur les données que l'on recueille et la manière dont on les analyse.</p>
Problèmes juridiques Autorisation Diffusion du film	<p>Préciser, dans un document contractuel (qui doit être négocié et non pas imposé), les buts généraux de la recherche, le type de données que l'on recueille (audio-vidéo), le cadre d'exploitation et de diffusion de ces données. Ce document doit être, si possible, signé par un représentant légal de l'institution et l'enseignant. Le contrat doit préciser la nature du retour que les chercheurs s'engagent à faire auprès de l'équipe éducative qui les a accueillis.</p> <p>Une autorisation écrite d'enregistrer (et/ou de filmer) doit être demandée aux parents des enfants mineurs ou aux informateurs majeurs. La nature de la diffusion de ces données (chercheur qui les recueille et/ou communauté des chercheurs et/ou formation d'enseignant et/ou site web) doit être précisée.</p> <p>La possibilité d'un floutage des visages peut être envisagée pour certains usages.</p> <p>Plus les relations de confiance sont grandes, plus on a tendance à vouloir se passer des contrats et demande d'autorisations (qu'il est toujours un peu coûteux de solliciter et d'obtenir). La signature de tels contrats peut parfois donner un caractère plus formel que ce que l'on souhaiterait. Parfois, elle peut contribuer au contraire à créer une relation de confiance en permettant de clarifier les droits, devoirs, intérêts de chacun.</p> <p>Il est d'usage anonymiser les prénoms des apprenants dans les transcriptions en les modifiant. L'identité de l'enseignant peut être conservée s'il est d'accord.</p>

CADRE DE L'EAC (entretien d'autoconfrontation)	
<p>Temps et lieu Délai entre la séquence filmée et l'EAC</p>	<p>Réfléchir au moment opportun, en fonction des disponibilités de chacun, des possibilités techniques et du temps qui sera nécessaire au chercheur, pour préparer l'EAC (transcriptions éventuelles en amont, choix des séquences, éventuel montage, etc.).</p> <p>En général, on considère que plus le temps qui sépare l'EAC du cours est réduit, mieux c'est, pour favoriser la remémoration de la situation mais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pour certaines recherches la confrontation à la pratique filmée ne vise pas à faire commenter l'action de ce jour-là mais est un support pour une réflexion plus large, dans ce cas le temps qui sépare l'EAC de l'autoconfrontation n'est pas un obstacle à la réflexion. 2. Dans le cas de cours très éprouvant pour l'enseignant, il peut être souhaitable de ne pas confronter immédiatement l'enseignant à la séquence (cf. corpus Marie-Laure, IDAP). 3. Certaines questions de recherche, orientées par exemple vers les « intentions » des acteurs, leur ressenti, etc., imposent un délai très court. Le moment et le lieu de l'EAC doivent, dans ce cas être prévus avant le filmage du cours. <p>Le lieu de l'EAC (salle de classe, bureau, espace personnel) doit être précisé.</p>
<p>Contrat de parole pour la verbalisation</p>	<p>Se mettre d'accord avec l'enseignant partenaire de la recherche sur les conditions dans lesquelles il va commenter son action (auto-commentaire spontané sans intervention de l'enquêteur, réponse à des questions posées préalablement au visionnement, co-construction d'un dialogue d'explicitation...)</p> <p>Le choix de la ou des langues dans laquelle/ lesquelles va se faire la verbalisation est laissé à l'appréciation de l'enseignant et de l'enquêteur.</p> <p>Veiller à établir une relation de partenariat entre enseignant et chercheur-enquêteur.</p> <p>Faire comprendre qu'il s'agit d'une expérience assez singulière au cours de laquelle l'enseignant va pouvoir « mettre en mots sa pensée ».</p> <p style="text-align: right;">Vinatier 2</p>

DÉROULEMENT DE L'EAC	
L'entrée en matière	<p>– Rappeler les buts (avoir accès à des savoirs pratiques). On peut être plus ou moins précis suivant que l'on souhaite, ou non, orienter l'attention des enseignants sur les questions de recherche.</p> <p>– Rappeler les modalités de déroulement.</p> <p>Reprendre par exemple en une phrase le contrat passé : « Si vous en êtes d'accord, nous allons revenir ... » et ne pas hésiter à répéter cette phrase au cours de l'entretien.</p> <p>Réfléchir à la position que l'on va prendre pendant l'entretien. Si on veut favoriser un dialogue enquêteur/enseignant, il vaut mieux prévoir de se mettre face à l'enseignant plutôt que de côté.</p>
Les premières minutes d'EAC (confrontation à sa propre image)	<p>La confrontation à sa propre image est souvent perturbante. Prévoir un petit temps pour que l'enseignant s'y habitue. Montrer par exemple un court extrait sans demander de commentaire afin qu'il « apprivoise » son image filmée. Choisir le premier extrait en sachant que, du point de vue de la recherche en cours, il sera peut-être « sacrifié » car l'enseignant sera dans une phase d'adaptation à son image.</p>
Modalités de sélection des séquences montrées	<p>L'EAC peut porter sur une ou plusieurs séquences de durée variable. Le visionnement d'une heure de cours donne parfois lieu à deux heures voire trois heures d'entretien. Il convient donc de veiller à prendre en compte la concentration que cela nécessite et la fatigue.</p> <p>Trois options pour choisir les séquences :</p> <p>Option 1 : le film est montré en continu. L'enseignant arrête lui-même le film pour commenter.</p> <p>Option 2 : des extraits sont sélectionnés par le chercheur en fonction des questions de recherche.</p> <p>Option 3 : Si on souhaite qu'un passage soit commenté et qu'il ne l'est pas spontanément, arrêter le film et solliciter un commentaire.</p>
Qui arrête le film ?	<p>Le chercheur peut choisir, après avoir donné des consignes générales, de ne plus intervenir (cas par exemple d'une recherche qui viserait à voir « ce qui fait événement » dans un cours) ou dans le cas d'une recherche exploratoire, ballon d'essai, il peut vouloir recueillir des « discours bruts » pour construire ensuite une grille d'entretien pour des EAC à suivre. Il peut aussi solliciter des commentaires en posant des questions.</p>

DÉROULEMENT DE L'EAC	
Modalités de recueil des commentaires	<p>1. Entre le moment du filmage et le commentaire</p> <p>Option 1 : Autoconfrontation immédiate : visionnement et entretien avec l'enseignant immédiatement après le filmage.</p> <p>Option 2 : Autoconfrontation différée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2a : visionnements par l'enquêteur du filmage de séances de classe sans transcription - 2b : Transcriptions par l'enquêteur des séquences montrées avant l'entretien <p>2. Conduite de l'entretien :</p> <p>Option 1 : l'enseignant réagit spontanément, sans sollicitation.</p> <p>Option 2 : lancement de l'entretien par des questions-cadres de l'enquêteur. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous organisé le cours ? - Y a-t-il eu des entraves ? des imprévus ? - Quels sont les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction ? <p>Option 3 : des questions de relance</p> <p>Les « reformulations en écho » sont très productives : elles évitent d'induire, elles engendrent des précisions, elles permettent à l'enseignant de reprendre contact avec le vécu de l'action.</p> <p>Fragmenter l'activité pour inviter à un commentaire aussi précis que possible.</p>
Filmage Durée de l'EAC	<p>La disposition des participants (face à face / côte à côte...) et de l'écran doit être indiquée et, dans la mesure du possible, justifiée.</p> <p>Il est souhaitable d'enregistrer l'intégralité de l'EAC en continu.</p> <p>L'EAC peut faire l'objet d'un enregistrement audio ou vidéo.</p>

VISÉES DE LA RECHERCHE	
Buts pour le chercheur	<ul style="list-style-type: none"> – Avoir accès aux savoirs cachés de l'enseignant (savoirs et savoir-faire pour lesquels les verbalisations sont une porte d'entrée dans l'agir ou le répertoire de l'enseignant) – Obtenir des informations par rapport à la question de recherche (de doctorat éventuellement) – Questions de recherche issues de la théorie ou du terrain (les dilemmes, les théories personnelles des enseignants, la perception du public, les motifs de l'action, la caractérisation de soi par l'enseignant...) – Questions pédagogiques (comment l'enseignant fait-il telle ou telle chose ? gestion des tours de parole, écrire au tableau, corriger...) – But type entretien d'explicitation Vermersch ; faire revivre. Un moyen pour aller plus loin : l'objectif est la description fine de l'action. – À souligner : des aspects qui peuvent être questionnés : ante-action immédiate (prises d'information sur la situation), action, fin de l'action (prise d'information : à quoi savez-vous que c'est fini ?) Ici, une action est définie comme une micro-action, par exemple expliquer un mot.
Buts pour l'enseignant partenaire de l'EAC	<p>Se situer sur un chemin de réflexion constructive par rapport à un agir en développement. Faire émerger à la conscience ce que l'on fait et pourquoi. Participer à une expérience de recherche et être au cœur de cette recherche. Contribuer à ce que les savoirs pratiques soient mieux connus et soient aussi savoirs savants.</p>

VISÉES DE LA RECHERCHE	
Modalités d'analyse des verbalisations	<p>Une fois le corpus établi il convient de l'analyser et de lui donner du sens. À titre d'exemple, on peut choisir de s'appuyer sur certains indices qui permettent d'en faire une analyse de discours ayant de la rigueur (voir Cicurel, Chap. 7 in <i>Les Interactions dans l'enseignement des langues</i>, Didier, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indices de routinisation (cela je le fais toujours) - Indices de rupture de routine ou de planification (<i>là, c'est la première fois</i>) - Mode de désignation des apprenants et catégorisations de ces derniers (<i>les Norvégiens ont l'habitude...</i>) - Traces qui montrent des conceptions méthodologiques propres à l'enseignant (<i>il faut que chacun prenne la parole ; j'essaie toujours de donner mes objectifs à l'avance</i>) - Traces qu'il s'agit d'une action finalisée « en-vue-de » (<i>je vais au tableau et j'écris pour qu'ils mémorisent...</i>) - Mentions de spécificités liées aux cultures éducatives (<i>Les Chinois sont très compétitifs</i>) - Verbalisation des méthodes dont l'enseignant déclare faire usage à propos de la langue (<i>je fais beaucoup de vocabulaire varié, etc., beaucoup de construction de grammaire discursive</i>) - Commentaires sur sa propre attitude (<i>je fais le clown</i>) - Marques d'insatisfaction / de satisfaction (<i>ma démarche n'a servi à rien</i>) - Marques qu'il y a des dilemmes et hésitations (<i>si on avait passé plus de temps on n'aurait pas pu finir alors tant pis</i>) - Traces d'émotion dans la parole : silences, accélération du débit, soupirs, exclamations, etc. - Répétitions de termes : à prendre comme des indices.
Code de transcription	<p>Chaque enquêteur décidera de la manière dont il veut faire la transcription de l'entretien. Il peut adopter tout ou partie du code de transcription utilisé pour les interactions mais il peut aussi transcrire de façon plus « journalistique ».</p>

BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20% de réduction)
2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

.....

ADRESSE :

.....

CODE POSTAL :

.....

VILLE :

.....

PAYS : TÉL :

.....

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais **30002-00797-0000401153D** clé **08**

IBAN **FR36 3000 2007 9700 0040 1153**

BIC/SWIFT: **CRLYFRPP D08**

VIREMENT POSTAL

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

CCP 30041-00001-2697014T020 clé **79**

MANDAT

À l'ordre de : **SEJER** (merci de joindre la photocopie du mandat)

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature

Cryptogramme

(Les trois derniers chiffres
au dos de votre carte.)

BULLETIN À RENVoyer À :

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67**

N° d'éditeur : – CGI – Juillet 2014
Imprimé en France par La Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy – N° d'impression :

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®