

Abdelkrim KHETTAB

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès, Laboratoire 2LCD

L'entretien d'auto-confrontation : quels apports en classe du FLE ?

Article reçu le 15.04.2019 / Modifié le 15.07.2019 / Accepté le 21.07.2019

Résumé

Ce texte entend contribuer à une réflexion sur l'entretien d'auto-confrontation (ou EAC) en tant qu'outil de développement de l'agir enseignant. Pour ce faire, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès d'un échantillon de huit enseignants de français exerçant en lycée dans la ville de Fès au Maroc.

L'étude analyse, selon une démarche qualitative, les verbalisations de ces mêmes enseignants invités à commenter leur propre action dans le cadre d'un entretien post-observation. De ces verbalisations, émerge alors un discours hétérogène qui mêle des strates différentes. De l'étonnement, à la catégorisation de soi et des autres, en passant par l'expression d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, les praticiens prennent conscience de la complexité de leur agir.

En conclusion, cet article confirme que pour l'acteur-enseignant, l'EAC favorise une réflexivité constructive par rapport à un agir en développement.

Mots-clés : agir enseignant, entretien, verbalisation, prise de conscience, réflexivité.

The interview of stimulated recall: what contributions in class of FFL?

Abstract

This text intends to contribute to a reflection on the interview of stimulated recall as a tool of development of the teacher's actions. For that, we present the results of a research conducted with a sample of eight French teachers practicing in high school.

The study analyzes, according to a qualitative approach, the verbalizations of these teachers invited to comment on their own action as part of a post-observation interview. Emerge then a heterogeneous discourse which mixes different layers. From astonishment, to the categorization of self and others, to the expression of a sense of belonging to a professional community, practitioners become aware of the complexity of their action.

Finally, it is important to point out that for the teacher, the stimulated recall promote a constructive reflexivity in relation to a developing act.

Keywords: teacher's actions, interviews, verbalization, awareness, reflexivity

Pour citer cet article :

KHETTAB Abdelkrim (2019). L'entretien d'auto-confrontation : quels apports en classe du FLE ? *Action Didactique*, [En ligne], 3, 146-163. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/Khettab.pdf>

Pour citer le numéro :

RICHER Jean-Jacques et KAABOUB Abdelkrim (dir.). Les genres de discours et la didactique du FLE-S ; FOS ; FOU [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 3, juin 2019. <http://univ-bejaia.dz/ad3>.

« On ne dira jamais assez quel est le courage de ces enseignants qui **acceptent d'être observés et filmés et de se livrer ensuite à l'exercice, combien éprouvant, de se regarder agir comme enseignant et d'en faire un commentaire qui, à son tour, est enregistré. C'est un *don* que font ces collègues et, il ne faut pas oublier, sans ce don, il n'y aurait pas de découvertes sur l'agir** ». (Cicurel, 2011, p. 250)

Introduction

Les recherches sur l'action enseignante en classe de langue se sont longtemps intéressées à l'étude des interactions verbales ainsi qu'à leur fonction de « transmission / appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers ». Cependant, au milieu des années 2000, la focalisation ne porte **plus sur l'analyse des interactions didactiques mais plutôt sur l'analyse de l'action**. Le statut de l'enseignant a évolué, il convient de le considérer non seulement comme « *l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions* » (Cicurel, 2005, p. 24).

La collecte **puis l'analyse des discours** des praticiens sont des tâches des plus **ardues pour le chercheur, soucieux de mieux comprendre l'agir professoral**. En effet, **d'une part, toute recherche sur l'agir enseignant** emprunte une démarche de type ethnographique, impliquant un déplacement à des institutions « protectionnistes » où **il n'est jamais facile de se faire accepter par un enseignant qui pourrait ressentir de l'embarras devant un observateur, un intrus venant porter un regard menaçant sur sa face** (Cambra-Giné, 2003). **D'autre part, les données recueillies *via* le filmage, l'enregistrement et les transcriptions des actions verbales et non verbales,** doivent être minutieusement traitées. Le chercheur est à l'affût d'indices : il repère des constantes, met en relation des termes récurrents, opère des recoupements, etc. Certes, « il risque de "fabriquer" une interprétation » (Cicurel, 2015, p. 13), mais on ne saurait renoncer à prendre en compte la **signification, si confuse et si incomplète qu'elle puisse paraître, que les enseignants-acteurs donnent de leurs comportements**.

Dans cette perspective, notre recherche entend **comprendre l'agir professoral d'un groupe d'enseignants de français en lycée en sollicitant leurs discours sur leur propre agir à travers des entretiens d'auto-confrontation (EAC dorénavant)**.

1. Éléments de contextualisation

1.1. La problématique

La présente recherche **s'interroge sur l'efficacité de la technique d'entretien aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignant. Aussi, serons-nous amené à émettre**

L'entretien d'auto-confrontation : quels apports en classe du FLE ?

certaines questionnements auxquels nous allons apporter un éclairage à travers **l'analyse du corpus**. Ces questions sont les suivantes :

- **Que découvre l'enseignant**-praticien sur sa manière de faire le cours, sur ses interlocuteurs-apprenants quand il devient *observateur de lui-même* en train d'agir ?
- **Quels types de savoirs émanent à travers l'analyse de ces dires** (discours) d'enseignants ?
- **En quoi l'entretien pourrait-il** participer au développement professionnel des enseignants du FLE ?

1.2. Le Corpus :

En effet, notre réflexion s'appuie sur deux corpus de nature différente. Nous avons tout d'abord filmé des séances de cours (de 45 min chacune) afin de recueillir les pratiques effectives de huit enseignants de français en lycée. Cet échantillon est composé, à nombre égal, d'enseignants novices et expérimentés. Les interactions verbales, ainsi que les productions vocales et gestuelles des enseignants ont été transcrites. Dans un second temps, ces enseignants-informateurs ont été sollicités quelques semaines plus tard afin de passer des entretiens d'auto-confrontation.

Pour ce faire, nous avons choisi, en amont, des fragments de cours vidéoscopés qui représentent, selon nous, les passages les plus pertinents.

Dans ce cadre, nos questionnements ont porté sur la *formulation des consignes*, la *correction des erreurs*, les *démarches explicatives*, le *métalangage*, *l'alternance codique* ainsi que sur la pertinence de leurs *gestuelles* et leurs *déplacements* en classe.

1.3. Le Cadre méthodologique :

Pour ce volet, nous avons emprunté une démarche qualitative et compréhensive. Notre objectif n'est ni de généraliser les résultats, ni de montrer une différence d'expertise, mais plutôt d'éclairer l'agir enseignant.

Le dispositif utilisé est l'entretien d'auto-confrontation simple (EAC). L'analyse du discours (AD), quant à elle, sera un outil pour nous pencher sur les verbalisations et voir en quoi elles sont révélatrices de l'agir effectif ou en construction de l'enseignant observé, dans le lien avec son expérience ou sa formation initiale.

2. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans la continuité des recherches sur « l'agir enseignant » (Bouchard, 2007 ; Bucheton et Dezutter, 2008) ou « l'agir professoral » (Cicurel, 2011), un champ de recherche en développement et de plus en plus actif au sein de la didactique des langues-cultures. Ce cadre de travail s'attache à prendre en compte le point de vue des enseignants.

Aussi, pour cerner notre objet d'étude, nous ferons appel au paradigme de la « pensée enseignante » (Tochon, 2000 ; Aguilar et Cicurel, 2014) ou *teacher cognition* (Woods et Knoerr, 2014), un champ disciplinaire qui étudie la *cognition enseignante* lors de l'analyse des pratiques professionnelles et que nous allons présenter dans les sections suivantes.

2.1. L'agir enseignant

2.1.1. Aperçu historique

L'agir enseignant peut être défini comme l'« ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ». (Cicurel, 2011, p. 119).

Les recherches sur l'action enseignante en classe de langue se sont beaucoup enrichies, tant théoriquement que méthodologiquement, en se repensant dans un nouveau paradigme, celui de l'analyse du travail et des pratiques professionnelles enseignantes. Ce déplacement épistémologique se trouve motivé par le succès d'un certain nombre de recherches¹ qui ont pu mettre au jour, à la fois, « la richesse d'aller chercher le point de vue des acteurs », ainsi que « la complexité des paramètres qui pilotent les décisions didactiques prises dans l'urgence de l'action » (Bucheton, 2002, p. 209).

2.1.2. L'agir enseignant : un agir multimodal et complexe

L'agir enseignant présente des paramètres qui ne sont pas faciles à démêler car l'enseignant est, selon l'expression de Lahire (2001, p. 35), « un homme pluriel (...) porteur de schèmes d'action ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoires ».

Lors de son activité en classe, l'enseignant doit gérer plusieurs variables, à la fois d'ordre « épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale » (Altet, 2002, p. 86), mais aussi d'ordre cognitif et affectif.

¹ Celles issues de l'ergonomie du travail.

Les exemples de ces diverses variables ne manquent pas. Au niveau **pédagogique, l'enseignant est amené à gérer une pluralité d'actions dans son rapport direct avec les élèves** : « évaluer, reconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe » (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier, 2004, p. 40).

Sur le plan didactique, l'enseignant fait face à « la tension entre le déroulement programmé et le surgissement nécessaire des imprévus » (Bucheton, 2009, p. 32). Autrement dit, il doit faire face à la **tension permanente entre sa planification du cours et l'émergence d'incidents liés aux réactions des apprenants.**

En définitive, l'action d'enseigner est multimodale dans la mesure où « elle va simultanément dans plusieurs directions, usant de moyens divers : parole, geste, écriture, usage de supports » (Cicurel, 2015, p. 3)

2.2. La pensée enseignante

Le paradigme de la « pensée enseignante »² est issu de certaines recherches **en sciences de l'éducation aux États-Unis**. Ces recherches, connues sous l'appellation *teacher thinking* (Clark et Peterson, 1986), avaient tenté de comprendre les actions³ des enseignants en salle de classe. Ce paradigme **s'est ensuite exporté dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues** où il est devenu « *teacher cognition* » (Woods, 1996 ; Borg, 2003), puis adopté en didactique de français sous la dénomination « pensée enseignante ».

Dans les recherches anglo-saxonnes, le terme « *teacher cognition* » désigne les RCS (Cambra-Giné, 2003), acronyme signifiant les Représentations, Croyances et **Savoirs /ou Connaissances de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers différents outils** : les questionnaires, les entretiens, ainsi que les inférences déduites de **l'analyse des canevas de cours et des écrits réflexifs** (journaux de bord, portfolio) (Barcelos, 2014, p. 64).

L'analyse du discours enseignant nous permet alors « de faire des hypothèses sur l'activité cognitive (représentations, pensées, raisonnement...) ainsi que sur l'état émotionnel de l'individu ». (Muller et Delorme, 2014, p. 34).

² Elle relève d'une approche cognitiviste (Clark, Peterson, Tochon) qui conçoit la cognition comme le facteur déterminant dans la pratique de classe. L'enseignant étant envisagé comme un décideur qui, à partir de ses théories, ses pensées, et ses choix personnels, **planifie et met en œuvre ses actions** (Shavelson, 1981, Tochon, 1993).

³ Les décisions et les routines mobilisées pour planifier et développer le cours.

2.3. L'entretien : Discours d'enseignants sur leur action

Dans le contexte de la recherche, « l'entretien est une technique destinée à récolter des données discursives reflétant l'univers mental conscient ou inconscient d'un individu » (Thiétart, 2003). Autrement dit, c'est une méthode d'investigation, par le biais de laquelle, l'enquêteur cherche à obtenir des informations sur les croyances, l'attitude, les valeurs ou les représentations d'un individu. Ce « discours sollicité » (Breton, 2006) permet, par ailleurs, « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (Quivy et Van Campenhoudt, 2017, p. 186).

2.3.1. Les verbalisations des enseignants : Quelle utilité ?

Partant du principe qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action de l'enseignant étant donné que cette dernière n'est qu'en partie interprétable à partir des interactions et en élargissant les analyses aux verbalisations de l'enseignant sur ses actions, on peut avoir accès à *la dimension cachée* de l'agir enseignant. La subjectivité du sujet doit être réintégrée dans l'analyse de son propre action via un entretien.

L'apport de Vygotsky (1997) nous éclaire sur le rôle de la médiation de l'autre (l'intervieweur), pour faire émerger la *pensée intérieure* du sujet vers l'extérieur. D'autre part, on parvient à objectiver l'analyse par la confrontation de plusieurs données : observations de terrain, enregistrements vidéo ou audio et entretiens.

L'entretien est une occasion pour faire déclencher la réflexion de l'acteur sur l'action passée car au moment où il agit, il est préoccupé par *le faire* et non par *le dire sur le faire*⁴.

Parmi les formes d'entretiens les plus sollicitées dans les recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation, on trouve : l'entretien d'auto-confrontation (l'EAC) et l'entretien d'explicitation⁵. Bien qu'ils divergent sur plusieurs points, ces entretiens se rejoignent sur le fait qu'ils aboutissent tous à « la production de textes du genre entretien » (Bulea et Bronckart, 2012, p. 131).

⁴ Lahire (2005) dans *L'esprit sociologique* (Chapitre : Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire »).

⁵ Une technique d'entretien mise au point par Pierre Vermersch (1994) (Psychologue et psychothérapeute de formation).

2.3.2. L'Entretien d'Auto-Confrontation : un moyen d'investigation de l'action

L'entretien d'auto-confrontation⁶ a été introduit en France dans les années 80, il s'est ensuite développé dans le champ de l'ergonomie du travail et la clinique de l'activité (Clot, 2001). Pour autant, c'est Daniel Faïta (2003) qui a introduit cet outil dans le domaine d'analyse du travail enseignant.

L'EAC est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un acteur à sa propre action en l'incitant à commenter une vidéo portant sur son activité.

La technique de l'EAC « vise à donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie du filmage. Le protocole de ce type de recueil de données demande [...] au sujet de produire un discours [sur son agir] face aux séquences filmées » (Cicurel, 2011, p. 250). En tant que support mnésique, l'enregistrement vidéo apporte « des traces de l'activité » (Duboscq et Clot, 2010, p. 265) et fonctionne, éventuellement avec les transcriptions, comme déclencheurs de la mémoire des enseignants (Pomerantz, 2005).

2.3.3. Déroulement de l'entretien d'auto-confrontation :

De prime abord, il est préférable de ne pas confronter immédiatement l'enseignant à la séquence filmée. Outre la fatigue que peut éprouver l'enseignant après la séance (car un cours est souvent éprouvant), il faut lui laisser le temps de visionner le film de son activité. Cependant, le temps qui sépare l'EAC du cours doit être réduit afin de favoriser la remémoration de la situation (les intentions, les ressentis ...).

Différents déroulements sont envisageables. Les deux protagonistes, chercheur et enseignant, sont libres d'« arrêter et [de] faire redémarrer le film » (Alletru, 2015, p. 7) de la séance à tout moment. L'interviewé peut prendre l'initiative de la parole pour expliciter ce qui fut significatif, selon lui, dans l'action. La conduite de l'entretien suppose une souplesse interactive mais doit se soumettre impérativement à un questionnement rigoureux concernant son contenu.

⁶ Appelé également *rétroaction vidéo*, *rappel stimulé* (Tochon, 1993, p. 93), *verbalisation rétrospective* (Tochon, 1993, p. 197) ou *autoscopie* (Linard et Prax, 1984 ; Tochon, 1993, p. 192).

3. Résultats et analyse du corpus : les traits saillants du discours enseignant

L'attention portée aux commentaires recueillis lors des entretiens permet d'accéder à certaines constantes. Un discours tantôt normatif, tantôt argumentatif est ainsi produit, avec des traces de *typification*⁷ (Schütz 1998, p. 62 ; Filliettaz, 2005 ; Cicurel, 2011) et de prescription. Dans ce qui suit, nous allons présenter un découpage en deux niveaux des traits saillants de ces dires d'enseignants. Le premier niveau relève du spécifique et s'attache au « style individuel » des enseignants, quant au second, il est du ressort du générique et il a trait aux modes de fonctionnement partagés par le « groupe professionnel » (Vinatier et Altet, 2008, p. 15).

3.1. Au niveau du style personnel

3.1.1. Étonnement face à l'image de soi

Tout abord, relevons un aspect d'ordre affectif (émotionnel) très présent dans les verbalisations⁸ au début de l'entretien. La confrontation de tous les acteurs avec leur propre vidéo s'est avérée perturbante et a donné lieu à la surprise⁹. En effet, ils ont exprimé leur étonnement de l'image qu'ils renvoient à l'observateur.

Ex : ▪ « Ah VRaiment je suis surpris ++ j'ai un peu l'air bizarre + je m'suis jamais vu en vidéo en classe ↑ ».

3.1.2. La singularité de l'agir enseignant

Les paroles de certains enseignants montrent qu'ils ont des positions personnelles, qu'ils mettent au jour un style et une manière personnelle de faire.

Leurs dires traduisent ainsi des « principes » incorporés ou des « convictions méthodologiques » (Cicurel, 2011, p. 41) propres à chacun d'eux, des « théories personnelles » (Cicurel, 2011, p. 115), acquises par observations, formations, ou forgées grâce à l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant¹⁰ mais aussi grâce à l'expérience personnelle passé en tant qu'apprenant.

⁷ Des processus habituels et routiniers.

⁸ Souvent ces verbalisations sont marquées d'exclamations, de *soupirs*, de *troubles dans le débit de la voix* ...

⁹ La vidéo laisse manifester de façon distanciée l'émotion professionnelle (Bucheton, 2011, p. 223).

¹⁰ L'expérience de l'enseignant conditionne largement son agir (Muller, 2013).

Ces données laissent **penser que la manière d'enseigner est sans doute basée sur des positions ou des convictions, plus ou moins rationnels, plus ou moins conscientisés par les enseignants.**

- Ex :** ▪ « **j'insiste beaucoup sur** + beaucoup sur la correction immédiate des erreurs ... ».
- « Bah là je veux euh + **qu'ils acquièrent beaucoup de mots en** français, disons xxx un vocabulaire riche ↑ ».

3.1.3. L'auto-évaluation (le regard sur soi)

Il y a des séquences où les enseignants font des remarques sur leur propre **conduite et évaluent leur manière de faire, parfois pour s'autocritiquer.** Ce discours se caractérise par la place majeure qu'ils accorde au jugement sur soi.

Pour autant, dans certains fragments de cours, quelques praticiens, **confrontés à l'analyse des traces de leur agir, ont exprimé leur incapacité à justifier et à commenter l'enjeu de la situation.**

- Ex :** ▪ « je ne comprends **pas pourquoi j'ai posé cette question** là ↑ elle est INUTILE quoi + ... »
- « **je ne sais pas pourquoi j'ai** passé BEAUCOUP de temps à + à expliquer ce mot là ↑ »

Pour les enseignants novices, les verbalisations débutent par « *l'expression d'une évaluation subjective* » (Vermersch, 1994, p. 47) souvent négative.

- Ex :** ▪ « je suis déçue ++ bon je **savais pas c'que j'allais dire surtout** les élèves **n'ont pas un bon niveau pour interagir ...** »
- « **je n'ai pas su GÉRER** le temps + **j'étais perturbée** ↓ voilà ... »

L'intérêt de ces évaluations de soi est qu'elles offrent une occasion en or aux enseignants pour faire des découvertes concernant la (non-)pertinence de certaines démarches, pour développer leur réflexivité.

3.1.4. Marques d'insatisfaction et de dilemmes

Beaucoup de commentaires font part de la déception (**Ex :** ▪ « je suis TRÈS déçu de cette séance ... »), du regret de ne pas avoir agi autrement, tout en **proposant d'autres alternatives ou en envisageant des réajustements.** En effet, derrière ces dires apparaît en creux la norme et la définition de ce que serait un cours réussi. Les verbalisations **qui traduisent l'insatisfaction ou évoquent un autre scénario d'actions** sont marquées par le temps verbal du *conditionnel passé* :

- Ex :** ▪ « bah + **j'aurais dû commencer par des questions générales** ↑ »
- « euh : **j'aurais dû BIEN** préparer cette séance ... »

Les enseignants procèdent parfois à la catégorisation des élèves, à la comparaison entre le public de la classe et un public « idéal » qui, pour l'enseignant, réagirait d'une certaine manière :

Ex : ▪ « Ce sont des lycéens **NORMAL**'ment ils devraient savoir accorder un adjectif ↑ avec le nom + qui suit ↓ »

Ces processus d'**excuse** sont probablement **liés au concept d'autoprotection** de *la face* de Goffman (1974), et peuvent logiquement se justifier par la **situation d'énonciation**, à savoir la présence du chercheur.

D'autres verbalisations expriment des conflits intérieurs et des hésitations concernant par exemple la sauvegarde du *temps didactique*, le respect du *cadre d'une communication didactique*¹¹ ou encore le dilemme entre un *apprentissage individualisé ou collectif*¹².

Ex : ▪ « je les encourage à PARLER en français ++ **chaque fois que l'occasion se présente j'insiste sur l'oral mais eux** + ils veulent euh : souvent sortir du cadre pour parler bon + **de l'actualité ...** ».

Finalement, tous ces moments manifestent **l'émotion des enseignants** due à **l'inconfort et au flottement dans de pareilles situations**.

3.2. Au niveau de la professionnalité

3.2.1. L'appartenance à une communauté professionnelle

Dans certains extraits, apparaît la référence à un « genre professionnel¹³ », à une « culture d'enseignement ». Un tel discours rend visible l'identification à une *communauté professionnelle*, à des pratiques identitaires collectives, celles des enseignants de français. Ainsi, ils se réfèrent¹⁴ à des savoirs théoriques en recourant à un métalangage didactique. Ainsi, leur discours reflète les problématiques pédagogiques et didactiques actuelles, notamment *la place de l'erreur en classe, l'approche communicative, les interactions, la centration sur l'apprenant, l'étayage*, etc. Ce discours prend par moments une tournure prescriptive en raison de la présence de « marques déontiques » (Greimas et Courtés, 1993).

¹¹ Souvent les apprenants essaient d'orienter l'interaction didactique vers une interaction naturelle (vie personnelle, vie quotidien, actualité ...); de telles attitudes mettent en danger la didacticité de la situation et menacent la « destruction du genre professionnel » que l'enseignant incarne (Cicurel, 2015, p. 12).

¹² Cambra-Giné (2003) a déjà souligné ce dilemme inhérent à la gestion des classes de langue : faut-il « porter attention au groupe ou se mettre à l'écoute de l'individu ? »

¹³ Clot et Faïta (2000) ont développé la notion de "genre professionnel" dans le domaine de l'analyse du travail. Il est constitué, selon eux, d'un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir ».

¹⁴ Souvent ces références fonctionnent comme des arguments d'autorité, ou des « arguments de communauté » (Champseix, 2015, p. 10).

Ex : ▪ « **j'pense que nous** les enseignants de français + on gestualise beaucoup + on fait BEAUCOUP de GESTES pour + des tas de choses ... ».

▪ « il faut laisser les élèves faire des erreurs + FAIRE des erreurs **c'est tout à fait naturel** ↑ ».

▪ « Un enseignant de français + **doit focaliser son travail en classe sur l'élève et non sur le contenu** + sur le programme il faut lui donner en permanence **l'occasion de s'exprimer** + donc euh de parler ... ».

Mais, ces termes *savants* et ces références à la *doxa didactique* sont-ils des **marqueurs d'une compétence professionnelle**¹⁵ ?

3.2.2. Des indices d'expertise

Les commentaires révèlent aussi la capacité des enseignants « expérimentés » à **distinguer des types d'action, à les ranger dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations, des analogies**¹⁶ ou des *typification*. Cette *posture de maîtrise est d'ailleurs mise en scène* par la capacité de ces enseignants à **analyser leur propre action et à l'associer au principe pédagogique ou didactique qui la sous-tend**.

On peut relever la **récurrence d'adverbes** comme : « *généralement, habituellement, d'habitude, normalement, à chaque fois, souvent, toujours*¹⁷ ... », renforcés de constats et d'appréciations renvoyant à un *répertoire didactique*¹⁸ personnel.

Ex : ▪ « bon + GÉNÉralement ces erreurs sont dues à **l'interférence avec** + la langue arabe ... »

▪ « vous voyez là euh ils ont du mal à répondre + habituellement je reformule ma question + ma question plusieurs fois ... »

▪ « bah **c'est aussi ce que j'**fais + avec les élèves qui ont niveau pareil + les élèves euh : en difficulté ... »

▪ « je fais répéter + souvent + je procède à quelques répétitions avant de noter xxx au tableau ... »

¹⁵ « 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 » (Woods et Knoerr, 2014, p. 18). De plus, malgré la référence à des connaissances théoriques, « rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il [l'interviewé] utilise dans l'action » (Vermersch, 1994, p. 49).

¹⁶ Des analogies ou des similitudes perçues avec des expériences antérieures. De ce fait, l'analogie représente un **fondement de l'agir enseignant car souvent « le passé de l'acteur »** (Cicurel et Rivière, 2008, p. 269) sert de réservoir de schèmes (d'actions et de comportements) dans lesquels il puise pour construire un nouvel agir.

¹⁷ Woods (1996, p. 266) souligne la récurrence dans les dires des enseignants de l'expression : « **c'est ainsi que nous avons toujours fait** » ("we've always done it that way").

¹⁸ Le *répertoire didactique d'un enseignant désigne « le stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés d'un enseignant »* (Cicurel, 2011, p. 218-219). Tardif et Lessard (1999, p. 376) soulignent aussi **l'influence chez le travailleur « de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc.»**

3.2.3. Un discours de légitimation (les motifs de l'action)

D'habitude, l'enseignant qui se découvre en action construit un discours souvent légitimant pour justifier les actions accomplies et montrer par la suite **qu'elles sont tournées vers un but. Il essaie d'attribuer une logique** à ses décisions et ses comportements.

À ce niveau des verbalisations, on relève deux tendances :

- **D'une part**, la présence des motifs « parce que » (A. Schütz, 1998 ; Cicurel, 2007) : une forte présence de la causalité ("*car*", "*comme*" ...) pour justifier un choix ou une action particulière.

Ex : ▪ « j'ai répondu parce qu'il y a un silence ... »

- **D'autre part**, la fréquence des motifs « en-vue-de » (*Ibid.*) (« pour que », « afin que ») indiquant **qu'il s'agit d'une action finalisée, nécessairement tournée vers un résultat.**

Ex : ▪ « je pose cette question là + **pour qu'ils se rappellent** ↓ »

- « là + je donne la réponse pour + pour faire **AVANcer le cours** ... »

- « j'**le fais exPRÈS d'interroger un grand nombre d'élèves** + pour euh + pour faire participer le maximum d'élèves ... »

3.2.4. Émergence de nouvelles convictions

Si chez les *novices*, on constate une prise de conscience naissante, chez les *chevronnés*, on assiste à une sorte d'« illumination ». Surgissent alors chez ces derniers **des approches qu'ils n'ont jamais envisagées, des idées et des solutions auxquelles ils n'ont jamais pensé.**

Ex : ▪ « **VRaiment je n'ai jamais pensé à ça** ++ **c'est important de voir sa vidéo** + vraiment on se découvre et on découvre beaucoup de choses avec ↑ »

- « j'**fais beaucoup de gestes en parlant** + bon + je ne me suis jamais rendu compte ... »

Dès lors, **il s'avère important de bien préparer l'entretien.** Un questionnement de qualité « stimule » **l'accès à la conscience en acte** (Piaget, 1974) (ou la *conscience pré-réfléchie*, selon Vermersch) de l'interviewé et l'achemine ensuite vers un mode de conscience réfléchi¹⁹.

L'intérêt de l'EAC est **qu'il présente une occasion** de première importance pour mettre les enseignants en position de « parole incarnée » (Varela, Thomson, et Rosch, 1993 ; Vermersch, 1994) et leur permettre par la suite de découvrir des aspects insoupçonnés de leur propre agir.

¹⁹ Piaget nomme « *réfléchissement* » le passage de la conscience *pré-réfléchie* à la conscience *réfléchie*.

4. L'EAC : quels apports pour le développement de l'agir enseignant ?

À la lumière de cette recherche, nous sommes en droit de conclure que l'EAC est un outil méthodologique qui permet non seulement l'accès à l'agir enseignant mais aussi à son développement. Par le biais d'un travail de description et d'analyse à grain très fin, cet outil peut présenter plusieurs avantages qu'on peut synthétiser par les points suivants :

- L'accès aux paroles d'enseignants permet d'éclairer la « part inobservable » (Bigot et Cadet, 2011, p. 22) de leur agir ainsi que les composantes de leur répertoire didactique.
- Une compréhension plus fine de la « pensée enseignante » dans ses dimensions cognitives et affectives, conduit à expliquer les liens possibles entre les comportements observables des enseignants et leurs systèmes de croyances.
- Aider l'enseignant à découvrir des aspects de son agir qu'il ne connaissait pas ou dont il n'avait pas conscience²⁰. C'est à dire, l'amener à dépasser son savoir-faire *non réfléchi*, qui est purement opératoire (presque mécanique), pour accéder à un savoir-faire *réfléchi* et conceptualisé.
- Amener les enseignants à remettre en cause leurs normes intériorisées, à ré-interroger leur éthique professionnelle et faire en sorte que leurs convictions évoluent.
- Seconder les enseignants - surtout les novices - à façonner un style personnel de l'agir, et à forger un « soi enseignant » (Cicurel, 2013, p. 26) qui soit ancré au sein d'une *communauté professionnelle*. Du coup, le *genre professionnel* se voit alors actualisé dans l'action stylisée du sujet, voire renouvelé par elle (Clot et Faïta, 2000, p. 15).
- C'est une occasion pour le chercheur de modéliser, d'établir une « grammaire des actions » (Cicurel, 2011, p. 53) et des gestes de la classe, de transmettre ces règles d'action et ces normes de la profession afin d'« outiller » la formation initiale et continue des enseignants.

Conclusion

Au terme de cette étude, les enseignants ont pu découvrir grâce à l'EAC les ressorts de leur agir ainsi que des aspects insoupçonnés de leur activité en classe. C'est une occasion pour l'acteur de basculer d'une posture de *sujet agissant* à celle de *sujet pensant*.

L'agir enseignant s'enrichit dans une perspective doublement utile au chercheur et au praticien. Sur le plan conceptuel, des connaissances sont

²⁰ Souvent avec l'expérience, l'enseignant acquiert un savoir et un savoir-faire implicites qu'il est capable de mettre en pratique rapidement et presque inconsciemment.

produites sur l'agir professionnel, alors que sur le plan pragmatique, l'enseignant développe sa réflexivité²¹ et se dote d'instruments conceptuels potentiellement profitables à son activité future.

Les discours réflexifs des enseignants se présentent comme une source d'une extrême richesse pour documenter leur activité.

Devant la pertinence d'une telle démarche, il s'avère judicieux de mettre en œuvre (de transposer) ce dispositif dans les centres de formation initiale et dans des structures ou des sessions de formation continue des enseignants de FLE, tout en veillant à son actualisation périodique et à son adaptation par les acteurs dans les différents contextes. Mais, cela ne serait possible que grâce à une collaboration étroite entre les recherches universitaires et celles effectuées dans les centres de formation.

Les expériences des enseignants, archivées et organisées, nous paraissent devoir être intégrées dans la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative. Il faut donc souhaiter un meilleur partage des expériences pour que les *savoirs pratiques* (Cicurel, 2011, p. 53) soient mieux connus et soient aussi des *savoirs savants*.

Il nous reste alors à espérer que cet article aura contribué à approfondir le débat sur la complexité - de plus en plus croissante - de la pratique enseignante.

Références bibliographiques

- Aguilar, J. et Cicurel, F. (dir.). (2014). Pensée enseignante et didactique des langues. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, 56. Paris : CLÉ international.
- Alletru, A. (2015). L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], 12-2, URL : <http://rdlc.revues.org/672> ; DOI : 10.4000/rdlc.672.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barcelos, A.-M.-F. (2014). Language teacher beliefs: a key to understanding teachers' actions. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, 56,64-82.

²¹ Perrenoud (2001, p. 11) considère que la « pratique réflexive » est une « clé de la professionnalisation du métier » et de l'évolution des pratiques enseignantes (*idem*, p. 101).

- Bigot, V. et Cadet, L. (dir). (2011). *Discours d'enseignants Sur leur action en classe Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Éditions Riveneuve, Collection Actes académiques.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bouchard, R. (2007). **Agir enseignant et contrôle cognitif : de l'activité à l'action, de la programmation à l'émergence**, *Actes du 2^{ème} Colloque International de didactique cognitive (DIDCOG 2007), le 19-21 septembre, Université Toulouse II le Mirail*. Toulouse.
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
- Bucheton, D. et Dezutter, Olivier. (dir). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck. Coll. Perspectives en éducation et Formation.
- Bucheton, D. (2008). **Au carrefour des métiers d'enseignants**, de formateur, de chercheur. Dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (p. 193-210). De Boeck Supérieur. 193-210.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-55.
- Bucheton D., (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bucheton D., (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en **formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets**. Dans Bigot V. et Cadet L., *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Paris : Riveneuve Éditions.
- Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations **de l'agir enseignant** dans le cadre du genre "entretien". *Raido : Revista do PPG em Letras*, 6 (11), 131-148.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Éditions Didier.
- Champseix, É. (2015). **La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'autoconfrontation**, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2. URL : <http://rdlc.revues.org/646>.

- Cicurel, F. (2005). Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe. Dans Mochet, M.-A. et Barbot, M.-J. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste* (p.15-25). Lyon : ENS LSH.
- Cicurel, F. (2007). **L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?**. Dans Plazaola Giger, I., Stroumza, K., (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 15-36). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cicurel, F. et Rivière, V. (2008). **De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante**. Dans L. Filliettaz et M-L. Schubauer-Leoni (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 255-273). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cicurel, F. (2011). *Interactions dans l'enseignement des Langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éd. Didier.
- Cicurel, F. (2013). **L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »**. *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2015). Une vision de la "fabrique de la parole" en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2. URL : <http://rdlc.revues.org/693>
- Clark, C. M., et Peterson, P. L. (1986). **Teachers' Thought Processus**. Dans Wittrock, M. C. (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (dir.). *Théories de l'action et éducation* (p. 255-304). Bruxelles : de Boeck.
- 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*, 2, 255-286.
- Faïta, D. (2003). **Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes**. *Skholé*, hors-série 1, 17-23.
- Filliettaz, L. (2005). **Mise en discours de l'agir et formation des enseignant**. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 39, 20-31.

- Greimas, A. J. et Courtés, J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- Lahire, B., (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette littératures.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris, Éd. La Découverte.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, 196, 129-138.
- Muller, C. et Delorme, V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, 56, 33-63.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Piaget, J. et al. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. Dans Molder, H. T. et Potter, J. (dir.). *Conversation and Cognition* (p. 93-113). Cambridge: Cambridge University Press..
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales - 4e édition*. Paris : Dunod.
- Schütz, A., (1998, trad. fr.) : *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Thiétart, R.-A. et al. (2003), *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Varela, F., Thomson E. et Rosch E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine* (Trad. Véronique Havelang). Paris : Seuil,
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vinatier, I. et Altet, M. (dir). (2008), « *Analyser et comprendre la pratique enseignante* ». Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*, (3^{ème} édition). Paris : La dispute/SNEDIT, 536p.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press / Applied Linguistics.

Woods, D. et Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, 56, 16-32.

ANNEXE : Les conventions de transcription

- MAJUSCULE = accentuation d'un mot ou d'une syllabe
- ↑ = intonation montante (voix ascendante) ;
- ↓ = intonation descendante (voix descendante) ;
- : / :: / ::: = allongement de la syllabe plus ou moins long ;
- + /+ +/ +++ = Pause courte / moyenne / longue (au-delà de 5 secondes) ;
- x ou xxx = segment de parole inaudible ou incompréhensibles.

AUTEUR

Abdelkrim KHETTAB est enseignant de français en lycée et doctorant en didactique de français langue étrangère (FLE) au sein du Laboratoire de recherche en Langue, Littérature, Communication et Didactique (2LCD), domicilié dans la Faculté des Lettres et des Sciences humaines - Dhar El Mahraz - **relevant de l'Université Sidi M^{ed}** Ben Abdellah, Fès, Maroc. Ses domaines de recherche portent sur la didactique du FLE, les interactions **didactiques en classe, l'agir enseignant** et la formation des enseignants.