



HAL
open science

Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère

Lin Xue

► **To cite this version:**

Lin Xue. Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA148 . tel-01703594

HAL Id: tel-01703594

<https://theses.hal.science/tel-01703594>

Submitted on 8 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Membre de l'Université Sorbonne Paris Cité

ECOLE DOCTORALE 268

« Langage et langues : description, théorisation, transmission »
Didactique des langues, des textes et des cultures (EA2288 - DILTEC)

THESE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
en Didactique des langues et des cultures

Lin XUE

**Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le
domaine de l'enseignement des langues**
*Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants
de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*

Tome I

Soutenue le 5 décembre 2016

Thèse co-dirigée par

Madame Francine CICUREL et Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES

JURY :

Joël BELLASSEN, Membre HDR de l'équipe de recherche PLIDAM, Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO)

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeure à l'Université d'Aix-Marseille

Francine CICUREL, Professeure émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, co-directrice

Jean-Marc DEWAELE, Professeur à University of London

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, co-directeur

Résumé

Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues

Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère

Cette thèse s'attache à comprendre les dynamiques au sein du système de la pensée enseignante des enseignants de langues étrangères (LE) à l'aide d'un dispositif de suivi multimodal et longitudinal.

Situé en didactique des langues et notamment en pensée enseignante, ce travail est inscrit dans un cadre théorique multidisciplinaire où est postulée une cohabitation du socioconstructivisme et de l'émergentisme. Dans le but de saisir les aspects évolutifs des représentations de six enseignants de français langue étrangère (FLE) et de chinois langue étrangère (CLE) en Chine et en France, des moyens d'observation et d'entretiens – semi-directifs et d'autoconfrontation – ont été mobilisés pour chacun des enseignants durant un semestre. Leurs discours de verbalisation ont été analysés selon une approche double conjuguant l'analyse de contenu et l'analyse du discours. A côté d'une image de soi pluri-identitaire et instable, se dessine un système de connaissances et de convictions dont la construction et le fonctionnement portent la marque de l'historicité, de la subjectivité, de la contextualité et des contradictions. La théorie de l'activité trouve sa validité dans la répartition du travail basée sur les profils des apprenants-collaborateurs typifiés ; le poids de l'action incorporée se traduit par l'effet envisagé que l'enseignant souhaite atteindre à l'issue de l'action. La non-linéarité de l'évolution contextuelle va de pair avec l'actualisation des pratiques et des représentations. La complexité de la pensée enseignante est articulée autour d'une dynamique entre l'intentionnalité, l'action incorporée et les contraintes contextuelles. La rupture de la réflexivité au cours de l'action, découverte en neurosciences, et validée ici par la mise en place de méthodologies en sciences humaines et sociales, constitue à ce titre la contribution majeure de ce travail.

Mots-clés : agir professoral, pensée enseignante, verbalisation, approche longitudinale, français langue étrangère, chinois langue étrangère.

Abstract

The evolving aspects of teacher cognition in language teaching

A study of verbalization of six teachers of French as a foreign language et Chinese as a foreign language

This dissertation is devoted to reconstructing the dynamics of foreign language teachers' thinking by a multimodal and longitudinal approach. Focused on the field of Applied Linguistics and teacher cognition in particular, the present work is part of a multidisciplinary theoretical framework co-constructed of Social constructivism and Emergentism. This study involved six teachers of French as a foreign language (FFL) and Chinese as a foreign language (CFL) working in China and in France, each being followed up for one semester, through classroom observation and different kinds of interviews (semi-directive interviews and stimulated recall). Their verbalization was then analyzed by a mixed approach combining content analysis and discourse analysis.

Besides an instable self-image characterized by multi-identity, emerge from each teacher's discourse a knowledge and belief system and its historicity, subjectivity, contextuality and contradiction. The validity of Activity Theory is confirmed by a division of labour based on learners' profiles that the teacher typifies. The importance of embodied action is dependent on the expected outcome. Teachers wish to not only complete their teaching activity but also reach an effect which is an integrated part of their thinking patterns. The non-linearity of context changing explains the updating of teacher's thinking and practice. Teacher cognition's complexity is structured around a dynamic between intentionality, embodied action and situational constraints. The break of reflexivity during action, discovered in neurosciences and validated here in a human and social sciences' methodology, constitutes the key contribution of this work.

Keywords: teaching practice, teacher cognition, verbalization, longitudinal approach, French as a foreign language, Chinese as a foreign language.

À mes parents.

À l'activité de l'être humain et à l'imprévisibilité de ce monde.

« La pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine [...] »

La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine. »

Lev Vygotski (1997). Pensée et Langage. Paris : La Dispute. pp. 499-500

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements, en premier lieu, à mes deux co-directeurs de thèse, Francine Cicurel et Jean-Paul Narcy-Combes.

Je remercie Francine Cicurel pour m'avoir accompagnée, tout au long de mes études de master et de doctorat, tout en m'accordant son soutien quels que soient les obstacles à franchir. Ce travail n'aurait pas existé sans qu'elle m'ait fait découvrir l'agir professoral. Ayant toujours été humaine, efficace, encourageante, chaleureuse et exigeante (sur le plan scientifique !), elle a su me stimuler, me consoler dans des moments parfois difficiles et m'ouvrir d'autres perspectives quand des obstacles ont émergé.

J'exprime toute ma reconnaissance à Jean-Paul Narcy-Combes qui, co-directeur de ce travail, m'a initiée à l'épistémologie, au socioconstructivisme, à l'émergentisme et m'a montré l'importance des émotions dans le fonctionnement de l'être humain (pour que je puisse prendre du recul par rapport aux miennes et me déculpabiliser !). Il a été non seulement mon directeur, mais aussi un ami toujours à l'écoute et un excellent conseiller psychologique. Sans lui, je n'aurais pas pu comprendre le sens de ma (et la) recherche et me construire en tant que chercheuse.

J'adresse également mes remerciements aux enseignants et aux étudiants de mes terrains de recherche qui m'ont accordé généreusement la permission de les observer et de les enregistrer. Bai, Noémie, Shan, Noé, Zhao et Maria, les six enseignants participants dont les vrais noms ne peuvent pas être révélés par souci de confidentialité, ont été des collaborateurs remarquables et d'une disponibilité impressionnante.

Je remercie également les membres du jury Joël Bellassen, Fatima Chnane-Davin et Jean-Marc Dewaele, pour l'intérêt qu'ils portent à mon travail et notamment pour leurs remarques inspirantes.

J'en profite pour remercier les membres du DILTEC et du DFLE avec qui j'ai eu la chance de travailler pendant mes trois années de contrat doctoral et une année d'ATER. Je remercie tout particulièrement le groupe IDAP qui m'a chaleureusement accueillie il y a cinq ans et avec qui j'ai toujours eu un immense plaisir à travailler. Je remercie vivement José Aguilar qui m'a toujours fait confiance et qui m'a appris à me faire confiance. Je remercie également Violaine Bigot pour son précieux soutien. Merci à Valérie Spaëth, Cristelle Cavala, Sandrine Wachs, Malory Leclère, Véronique Laurens, Eliane Blondel, Sofia Stratilaki, Pascale Trévisiol et Myriam Abouzaid qui sont de merveilleuses responsables. J'exprime ma gratitude, à cette occasion, à Jean-Claude Beacco qui a dirigé mon mémoire de Master 1 et à Sophie Moirand dont le cours d'analyse du discours a été d'une clarté absolue.

Je souhaite remercier tout spécialement mes chers amis chercheurs senior et junior (Oui, Grégory, c'est pour te faire plaisir !) : Marie-Françoise Narcy-Combes, Grégory Miras, Jinjia Li, Marie Rivière, Paola Rivieccio, Laura Nicolas, Shima Moallemi, Shaghayegh Sajed, Jiayin Gao, Alice Burrows, Muriel Jorge et Coraline Pradeau. Vous avez su m'encourager avec passion

et m'inspirer de vos très brillantes idées.

Mes remerciements vont aussi à mes chers relecteurs Julia Léo (Quel courage d'avoir relu mon brouillon !), Madeleine Zazzo, Reine Berthelot, Grégory Miras, José Aguilar, Xi Chen, Olivier Buirette et Joëlle Aluce qui, malgré la surcharge de travail, ont consacré bénévolement du temps et de l'énergie à la réalisation de cette thèse. Je remercie particulièrement mes très chers amis Doris et Eric Heller pour l'intérêt qu'ils ont su porter à mon travail.

Je n'oublierai évidemment pas tous mes proches et amis qui m'ont soutenue durant l'élaboration de ce travail. Je pense tout particulièrement à Yuan Yang, Xi Chen, Yang Chen, Ying Zhang, Louise Kaczmarek, Howard Kaczmarek et Xiao Sun.

Pour finir, j'adresse, de tout mon cœur, mes plus sincères remerciements à ma famille. Un immense merci à mes chers parents pour tout. Ce travail vous est dédié.

Paris, le 11 octobre, 2016

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 3 |
| PARTIE I : POSITIONNEMENT THEORIQUE..... | 12 |
| CHAPITRE 1. ACTIVITE HUMAINE : AGIR, PENSER ET PARLER..... | 13 |
| 1.1 Qu'est-ce que l'action humaine ?..... | 14 |
| 1.1.1 La double face de l'action : <i>praxis</i> et <i>poiésis</i> | 14 |
| 1.1.2 Quelle conscience à saisir et quelle pensée à reconstruire ?..... | 17 |
| 1.1.3 Trait contextuel, social et historique dans l'action..... | 24 |
| 1.2 L'activité sociale et la vie professionnelle..... | 32 |
| 1.2.1 L'origine de l'activité humaine et sa relation avec l'action..... | 33 |
| 1.2.2 <i>Système d'activité</i> : la transformation de l' <i>objet</i> à l' <i>effet désiré</i> à travers les représentations et les actions du <i>sujet</i> | 35 |
| 1.2.3 La création et la manipulation des <i>outils</i> : signe de médiation..... | 41 |
| 1.2.4 Cadre situationnel, institutionnel et socioculturel de l'activité..... | 44 |
| 1.2.5 La distribution des rôles et la division du travail : révélatrices de hiérarchie..... | 51 |
| 1.2.6 Schèmes d'action et d'activité : les traits socioprofessionnels stabilisés à travers le temps..... | 54 |
| 1.2.7 L'évolution de l'activité au moment de crise et la pluralité identitaire de l'enseignant..... | 57 |
| 1.3 Action, pensée et discours..... | 61 |
| 1.3.1 L'émergence de la cognition dans les activités socioculturelles et notre positionnement épistémologique..... | 61 |
| 1.3.2 Parler : un agir spécifique..... | 63 |
| 1.3.3 Les aspects historico-socio-culturel, contextuel et personnel de l'action langagière..... | 68 |
| 1.3.4 La relation entre discours et pensée à travers la théorie vygotkienne..... | 71 |
| Synthèse..... | 77 |
| CHAPITRE 2. INTERACTION EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ETRANGERES : FONCTIONNEMENTS ET SPECIFICITES..... | 79 |
| 2.1 L'interaction sociale et l'interaction interpersonnelle..... | 80 |
| 2.2 Interaction didactique en situation d'enseignement de langues étrangères..... | 82 |
| 2.2.1 Contextualisation de l'interaction didactique : démarche incontournable..... | 83 |
| 2.2.2 Asymétrie statutaire dans l'interaction didactique et insécurité statutaire de l'enseignant..... | 86 |
| 2.2.3 Un double défi dans l'interaction didactique pour l'enseignant de langues étrangères..... | 88 |
| 2.2.4 Focus sur la langue et les activités métalinguistiques : « faire comprendre », « faire produire » et « faire parler »..... | 89 |
| 2.2.5 La prise en considération du potentiel d'apprentissage dans la construction de l'interaction... | 92 |
| 2.3 La culture éducative dans la construction de l'identité enseignante et apprenante..... | 94 |

| | | |
|---|---|------------|
| 2.3.1 | Vers une théorisation de culture éducative subjectivée | 95 |
| 2.3.2 | Le contrat didactique : micro culture éducative co-construite par l'enseignant et les apprenants | 98 |
| 2.4 | La dimension émotionnelle dans l'interaction entre enseignant et apprenant..... | 101 |
| 2.4.1 | Déstabilisation et jugement en situation d'enseignement/apprentissage de langues étrangères | 101 |
| 2.4.2 | L'émotion dans l'interaction sociale : travail sur la face (<i>face work</i>) et stratégies compensatoires..... | 103 |
| | Synthèse | 107 |
| CHAPITRE 3. PENSEE ENSEIGNANTE : EXPERIENCE, FORMATION ET EVOLUTION | | 109 |
| 3.1 | Itinéraire des recherches en pensée enseignante : quel changement de positionnement ?..... | 110 |
| 3.1.1 | Qu'est-ce que la pensée enseignante ?..... | 110 |
| 3.1.2 | La pensée enseignante et l'agir professoral : décalage entre l'intention et la pratique | 111 |
| 3.1.3 | Pourquoi des recherches en pensée enseignante ? | 113 |
| 3.2 | Objectivation des expériences et subjectivation des savoirs savants – vers un système de connaissances et de convictions enseignantes personnel et situé..... | 115 |
| 3.2.1 | <i>Apprenticeship of observation</i> : genèse des premières représentations sur l'enseignement et l'enseignant | 116 |
| 3.2.2 | La subjectivisation des savoirs savants et des expériences – vers une théorie personnelle et située | 118 |
| 3.2.3 | Entre connaissances et convictions, quelle frontière ?..... | 122 |
| 3.3 | Action planifiée, action en cours et action réflexive : la réalisation du métier d'enseignant à travers le temps | 126 |
| 3.3.1 | La planification de l'action enseignante : le co-cadrage des connaissances personnelles et du contexte | 126 |
| 3.3.2 | L'action enseignante en cours : entre le planifié, le routinisé et l'imprévu | 130 |
| 3.3.3 | Les dilemmes des enseignants : des occasions de réflexivité | 131 |
| 3.3.4 | L'enseignant : un praticien qui réfléchit | 134 |
| 3.4 | La dimension morale dans la considération des enseignants : quelle responsabilité professionnelle ? | 136 |
| 3.5 | Le développement enseignant : évolution du système de représentations traversant la carrière | 140 |
| | Synthèse..... | 144 |
| PARTIE II : CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE | | 146 |
| CHAPITRE 4. CONTEXTE MACRO DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU PUBLIC SINOPHONE ET DE L'ENSEIGNEMENT DU CLE A UN PUBLIC FRANCOPHONE : CULTURES EDUCATIVES ET ETAT DES LIEUX..... | | 147 |
| 4.1 | Doctrines confucéennes et taoïstes sur l'éducation : fondement des représentations chinoises sur l'enseignement/apprentissage | 149 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.1 La pratique prédomine sur la parole : l'origine du silence des Chinois ? | 150 |
| 4.1.2 L'enseignement/apprentissage par observation : vers une réalisation personnelle et personnalisée..... | 151 |
| 4.1.3 Attente sociale et réalisation personnelle : nécessité de réussir dans ses études | 153 |
| 4.1.4 Relation entre maître et disciples : rapport hiérarchique avec sa concrétisation unique dans chaque relation enseignant/apprenant | 155 |
| 4.2 Cultures éducatives françaises et cultures éducatives chinoises : quelles convergences et quelles divergences ?..... | 156 |
| 4.2.1 Participation active et participation silencieuse : tradition chinoise et/ou française ? | 158 |
| 4.2.2 Capacité adaptative des apprenants et des enseignants sinophones | 160 |
| 4.2.3 Evolution du contexte macro : cultures éducatives qui s'actualisent..... | 161 |
| 4.3 Enseignement de français langue étrangère au public sinophone et enseignement de chinois langue étrangère au public francophone : un petit bilan historique et statistique | 163 |
| 4.3.1 Enseignement de français langue étrangère au public sinophone : langue étrangère minoritaire prenant de l'ampleur | 164 |
| 4.3.2 Enseignement de chinois langue étrangère au public francophone : curiosité, utilité et famille | 167 |
| Synthèse..... | 170 |
| CHAPITRE 5. RECUEIL DES DONNEES EN CHINE ET EN FRANCE : UNE APPROCHE MULTIMODALE ET LONGITUDINALE | 172 |
| 5.1 Aperçu général des méthodes de recueil de données mises en place | 172 |
| 5.2 L'observation : le premier contact avec le terrain selon une démarche ethnométhodologique..... | 174 |
| 5.2.1 L'observation : une démarche méthodologique pour quel terrain ?..... | 175 |
| 5.2.2 Pertinence de l'observation pour une recherche sur l'évolution de la pensée enseignante..... | 176 |
| 5.3 Construction du dispositif d'entretiens et rôle de l'enseignant verbalisateur interpréteur de son métier | 178 |
| 5.3.1 L'entretien : un dialogue direct entre chercheur et interviewé | 178 |
| 5.3.2 Quel statut attribuer au discours de l'enseignant sur son métier ? | 180 |
| 5.3.3 Entretien narratif pré-semesteriel : vers une mise en relation du <i>vécu</i> et du <i>présent</i> | 182 |
| 5.3.4 Entretien centré sur l'action : entretien post-séance à chaud | 186 |
| 5.3.5 Entretien d'autoconfrontation : l'interprétation des actions et la découverte de soi | 187 |
| 5.3.6 Réflexion sur le dispositif d'entretien – le rôle de chercheur en didactique et celui d'enseignant participatif | 192 |
| Synthèse..... | 196 |
| CHAPITRE 6. CONSTRUCTION DU CORPUS ET METHODOLOGIE D'ANALYSE DES VERBALISATIONS DES ENSEIGNANTS : ENTRE ANALYSE DE CONTENU ET ANALYSE DU DISCOURS..... | 197 |

| | |
|--|------------|
| 6.1 Présentation des contextes à niveaux mezzo et micro : profils des enseignants participants et contextes institutionnels..... | 197 |
| 6.1.1 Trois enseignants participants de CLE dans deux établissements d'enseignement supérieur en France..... | 199 |
| 6.1.2 Trois enseignants de FLE en France et en Chine face à un public à dominance universitaire. | 203 |
| 6.2 Bilan des données recueillies et construction du corpus..... | 207 |
| 6.3 Aperçu général de la méthodologie d'analyse | 211 |
| 6.4 Analyse de contenu à trois étapes : analyses thématique, descriptive et explicative | 214 |
| 6.5 Construction de deux systèmes de codes : quels éléments concourent à quelle évolution de pensée et de pratique ?..... | 216 |
| 6.5.1 Système de codes « théorie de l'activité » | 217 |
| 6.5.2 Système de codes « action enseignante »..... | 219 |
| 6.6 Analyse du discours : approche microscopique pour une interprétation plus affinée | 221 |
| 6.6.1 Inscription de l'enseignant et de l'enquêtrice dans l'entretien par les déictiques énonciatifs.. | 222 |
| 6.6.2 Paradigme désignationnel : quelle dénomination pour quel référent ? | 224 |
| 6.6.3 Agentivité à travers le discours : relation entre l'enseignant en tant qu'agent actif et les composantes contextuelles..... | 225 |
| 6.6.4 Marques de subjectivité : modalités discursives | 227 |
| 6.6.5 Dialogisme dans le discours de l'enseignant : quelle référence et quelle autorité à convoquer ? | 230 |
| Synthèse..... | 233 |
| PARTIE III : QUE DISENT LES DONNEES ?..... | 234 |
| CHAPITRE 7. CONSTRUCTION D'UNE IMAGE DE SOI PLURI-IDENTITAIRE ET CONTEXTUALISEE | 238 |
| 7.1 Se positionner par rapport à l'expérience d'enseignement et à la langue cible | 239 |
| 7.2 Image personnelle et image professionnelle : une entité inséparable | 244 |
| 7.2.1 Prise de conscience des points forts et faibles : une auto-évaluation des compétences professionnelles..... | 245 |
| 7.2.2 Construction de l'image du « moi-enseignant » à travers la façon de faire : la revendication d'une identité professionnelle singulière | 247 |
| 7.2.3 Entre « moi-enseignant » et « nous-enseignants » : positionnement oscillant entre l'identité personnelle et l'identité communautaire | 251 |
| 7.2.4 Construction de l'image professionnelle sur la base du statut de l'enseignant affirmé | 252 |
| 7.3 Image de soi instantanée : « je sais que j'étais fatiguée, je le vois »..... | 254 |
| 7.4 Rôle de l'enseignant de langue : favoriser un développement du goût pour la langue à long terme | 257 |
| Synthèse..... | 262 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE 8. CONVICTIONS ET CONNAISSANCES DE L'ENSEIGNANT : UN ENSEMBLE PERSONNEL, CONTEXTUALISE, HIERARCHISE ET INSTABLE..... | 265 |
| 8.1 S'inspirer du passé pour enrichir le présent : filtrage par un système de double critère de « préférence » et de « pertinence » avec une prise de recul de son style personnel..... | 266 |
| 8.1.1 Application de ce qui a été apprécié et fonctionnel dans l'expérience d'apprentissage | 267 |
| 8.1.2 Prise de recul sur le décalage entre la préférence de l'enseignant et la pertinence pour le public | 272 |
| 8.1.3 Quand une même conviction se concrétise dans deux systèmes de pensée enseignante | 276 |
| 8.2 Système de connaissances enseignantes de l'enseignant de langue à multi-sources | 282 |
| 8.2.1 Aperçu général : caractéristiques du système de connaissances/convictions et participation des diverses sources | 282 |
| 8.2.2 Formation en didactique : discours autour de l'approche communicative..... | 286 |
| 8.2.3 D'autres sources participant à la composition des connaissances enseignantes | 288 |
| 8.3 Conceptualisation des points linguistiques à enseigner : définition contextualisée du degré de difficulté..... | 293 |
| 8.3.1 Elément linguistique défini comme difficile pour un public d'un niveau plus élevé : difficulté compréhensible pour le public en question..... | 293 |
| 8.3.2 Difficulté en raison des spécificités de la langue : absence de repères pour les étudiants | 296 |
| 8.4 Quelles solutions aux difficultés d'apprentissage : valorisation de la répétition et absence de stratégies de systématisation | 301 |
| 8.4.1 Estimation du degré de difficulté d'un point linguistique..... | 301 |
| 8.4.2 La répétition et la révision : entre conviction partagée et pratiques diversifiées | 305 |
| 8.5 Un système de convictions enseignantes hiérarchiques et contradictoires | 311 |
| Synthèse..... | 318 |
| CHAPITRE 9. L' « EFFET ENVISAGE », NOTION-CLE DU FONCTIONNEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT | 322 |
| 9.1 Image de l'apprenant de langues chez l'enseignant : aperçu général | 323 |
| 9.2 Typification en fonction de culture éducative : insécurité interculturelle ou insécurité interpersonnelle ?..... | 328 |
| 9.2.1 Typification en fonction de culture éducative : sécurité et insécurité interculturelle ?..... | 328 |
| 9.2.2 Hypothèses interculturelles en cas de manque de référence : le cas de Noémie..... | 330 |
| 9.2.3 Typification par culture/culture éducative : généralisation de l'interpersonnel à l'interculturel | 334 |
| 9.3 Le principe d'équité à travers les discours de verbalisation..... | 339 |
| 9.4 Attente particulière vis-à-vis des apprenants « collaborateurs moteurs » : une performance active à bon escient | 344 |
| 9.4.1 Typification par participation active à travers une définition des apprenants « collaborateurs moteurs » | 345 |

| | |
|---|------------|
| 9.4.2 Fonction des « collaborateurs moteurs » dans l'animation de l'ambiance : participation active ≠ sur-participation | 348 |
| 9.4.3 Principe d'équité à travers la prise en compte de l'aspect individualisé : quelle contradiction et quelle complémentarité ? | 352 |
| 9.5 Entre l'intention de pousser à travailler et les stratégies pour faire plaisir au collaborateur apprenant | 357 |
| 9.5.1 Guider l'apprenant en l'invitant à s'investir dans l'apprentissage | 357 |
| 9.5.2 Double intention de l'enseignant entre « faire produire » et « faire plaisir » : une attention particulière à l'affect décidée par la nature de l'objet d'apprentissage | 359 |
| 9.5.3 Co-construction de l'activité d'enseignement/apprentissage avec la prise en compte de la psychologie et des habitudes des apprenants | 365 |
| 9.5.4 Equilibre dans les efforts des protagonistes de l'enseignement/apprentissage | 369 |
| 9.6 L'action enseignante contextualisée et compliquée à travers une typologie des pratiques..... | 372 |
| 9.6.1 Pratique à pluri-motif et motif à pluri-pratique..... | 373 |
| 9.6.2 L'intervention du contexte dans la pratique enseignante à travers l'établissement des cas de figure de pratiques..... | 378 |
| 9.7 Une définition subjective des difficultés d'enseignement : un décalage entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu | 384 |
| 9.7.1 Priorité accordée au temps et à l'atmosphère : visualisation d'une scène de cours de langue typifiée dans les représentations enseignantes | 385 |
| 9.7.2 Définition de l'élément-clé dans le fonctionnement de la pensée enseignante : « effet envisagé »..... | 390 |
| 9.7.3 Décalage entre effet envisagé et effet perçu en tant que déclencheur de commentaire en entretien et de déplanification volontaire en cours d'action | 395 |
| 9.8 Persistance du décalage entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu : émergence de l'obstacle et acceptation de l'obstacle comme difficulté du métier..... | 398 |
| 9.8.1 Le « problème » comme source de l'activité humaine..... | 398 |
| 9.8.2 Obstacles pour l'enseignant : les émotions dans la gestion d'une situation..... | 401 |
| 9.8.3 Le cas de Shan : transformation de l'outil-facilitateur en outil-obstacle | 403 |
| 9.8.4 Banalisation de l'obstacle | 409 |
| Synthèse..... | 412 |
| CHAPITRE 10. VERS UNE THEORISATION DE L'EVOLUTION EN TANT QUE ROUTINE DU METIER D'ENSEIGNANT | 416 |
| 10.1 Evolution de la pensée enseignante : routine transversale de la carrière enseignante | 417 |
| 10.1.1 Evolution à travers l'écart entre la planification annoncée et la pratique effective | 418 |
| 10.1.2 L'impact de la nouveauté contextuelle sur l'agir professoral | 420 |
| 10.1.3 Expérience en cours étant composante du système de connaissances en devenir..... | 425 |

| | |
|---|------------|
| 10.1.4 Evolution de l'enseignant à travers l'actualisation de l'image des apprenants et les progrès du public..... | 433 |
| 10.2 Difficultés dans l'identification des schèmes d'action contextualisés | 439 |
| Synthèse | 445 |
| Avant de conclure : quelques retours sur la méthodologie de la recherche | 449 |
| a. Discours de verbalisation : un ensemble de conversations argumentatives et cohérentes co-construites par l'enseignant et l'enquêtrice..... | 450 |
| a.1 Potentiel du dispositif pour renforcer les convictions enseignantes..... | 450 |
| a.2 Rôles multiples de l'enquêtrice : quel équilibre à prendre entre chercheuse-observatrice et enseignante-informatrice ?..... | 453 |
| b. Posture d'observateur de l'enseignant : découverte, reconnaissance et interprétation de soi et de son activité d'enseignement..... | 455 |
| b.1 Réflexion générée dans la découverte de nouvelles informations | 455 |
| b.2 Auto-découverte accompagnée d'une auto-analyse et d'une autocritique : EAC en tant que dispositif d'auto-évaluation..... | 461 |
| c. La pensée enseignante co-interprétée par l'enseignante et l'enquêtrice à travers une confrontation de visions | 463 |
| DISCUSSION ET CONCLUSION..... | 469 |
| Bibliographie..... | 487 |
| Index | 516 |
| Index des auteurs et des concepts | 517 |
| Index des tableaux..... | 525 |
| Index des figures | 526 |

INTRODUCTION

INTRODUCTION

« Prenez le sentiment le plus simple, supposez-le constant, absorbez en lui la personnalité tout entière : la conscience qui accompagnera ce sentiment ne pourra rester identique à elle-même pendant deux moments consécutifs, puisque le moment suivant contient toujours, en sus du précédent, le souvenir que celui-ci lui a laissé. »

(Bergson, 2011 : 7)

« [...] to understand a phenomenon means to know how it develops into its existing form »

(Kaptelinin, 1996 : 55)

1. Origine du projet de thèse

Derrière tout phénomène considéré comme allant de soi, réside un processus d'évolution et de stabilisation qui a contribué à sa forme actuelle (Schütz, 1998). Une perspective historique permet d'interpréter l'objet ou l'individu en associant ses vies antérieures à ses fonctionnements présents, notre choix d'appliquer l'approche développementale dans la compréhension de la pensée enseignante est issu d'une observation personnelle durant notre carrière de formatrice d'enseignants de langues. Les futurs formateurs se positionnent diversement par rapport aux théories proposées, en faisant référence aux représentations déjà existantes sur l'activité d'enseignement qui se fondent largement du vécu personnel et qui tendent à dominer (Piaget, 1964 ; Lahire, 2001). Ces représentations constituant le monde subjectif du futur enseignant sont d'ailleurs un produit historico-socio-culturel (Vygotski, 1978 ; Léontiev, 2009) à partir des valeurs, des traditions, des règles, des opinions ou voire des préjugés relatifs à l'enseignement et au rôle de l'enseignant qui sont véhiculés dans chacune des communautés.

Nous remarquons ainsi le poids du passé qui intervient dans la construction de la pratique enseignante et qui influence l'efficacité de la formation enseignante. Des études en *pensée enseignante* (Moallem, 1998) et en *développement enseignant* (Mann, 2006), partant d'une approche diachronique, ont montré le rôle décisif de l'initiative et de l'intention de l'enseignant

dans son développement professionnel. Si le programme en didactique vise une actualisation des connaissances et des convictions chez les enseignants en devenir, il est nécessaire de commencer par comprendre les caractéristiques intrinsèques au fonctionnement et à l'évolution de leurs représentations.

Cette thèse sera centrée sur les aspects évolutifs de la pensée enseignante de six enseignants de français langue étrangère (*désormais* FLE) et de chinois langue étrangère (*désormais* CLE) en Chine et en France. À travers l'analyse des discours de verbalisation produits dans un dispositif d'observation et d'entretiens longitudinal et multimodal, nous tâcherons de reconstruire la dynamique au sein du système de représentations enseignantes dans une perspective développementale.

2. Contexte théorique

Le terme *pensée enseignante* (*teacher cognition* ou *teacher thinking* en anglais) regroupe un ensemble de recherches portant sur les connaissances et les convictions de l'enseignant relevant de son métier (Clark, 1988 ; Borg, 2003 ; Tochon, 2000). L'étude de l'univers représentationnel de l'enseignant ne peut être dissociée de l'analyse de ses pratiques. La cognition étant un phénomène neurophysiologique inaccessible tel quel (Vygotski, 2003 ; De Bot, 2008), Cicurel (2011a) parle de l'*agir professoral* et met en avant la nécessité de comprendre les représentations de l'enseignant à travers ses actions.

L'étude de la pensée enseignante dans une perspective développementale et diachronique s'applique ici dans un contexte d'enseignement institutionnel du FLE et du CLE. Ce choix de nous pencher sur l'enseignement de ces deux langues avec un public principalement étudiant et des enseignants majoritairement universitaires s'explique par deux raisons. D'un côté, par des éléments d'ordre pratique liés à l'accessibilité du terrain ; et de l'autre, par souci d'harmonisation, avec comme objectif de faire émerger les caractéristiques représentationnelles et comportementales des enseignants universitaires ayant un lien avec les deux langues et les cultures des deux pays.

L'évolution de la pensée enseignante de deux groupes d'enseignants – trois enseignants qui enseignent la langue française à un public chinois et trois enseignants qui donnent des cours de

chinois à des étudiants francophones – s’étudie à travers les trois questions suivantes.

3. Questions de recherche et hypothèses

1) *Quelles sont les spécificités de la composition et du fonctionnement du système de connaissances et de convictions des enseignants de langues ?*

Le système de connaissances et de convictions enseignantes (Elbaz, 1983 ; Connelly et Clandinin, 1984) se construit à partir de sources d’inspiration diversifiées. Tout individu socialisé commence à se former des représentations sur la réalisation de l’activité d’enseignement dès le plus jeune âge (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975), les pratiques observées et les théories savantes appropriées s’enrichissent à travers l’exercice du métier dans différents contextes.

L’enseignant de langue doit posséder des connaissances spécifiques, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel (Woods, 1996 ; Borg, 2006 ; Cicurel, 2011a). Les manières dont les connaissances de différentes natures, notamment les connaissances linguistiques, sont mobilisées nous intéressent particulièrement. Trois des six enseignants participants n’ont jamais reçu de formation enseignante, les références qu’ils évoquent en tant que sources de savoir et savoir-faire professionnel méritent d’être regardées de près. Quant aux représentations d’ordre culturel des enseignants, les façons dont les enseignants construisent leurs visions sur les cultures (générales et éducatives) des deux pays, permettront de relever les points interculturels dans la communication franco-chinoise et de réfléchir sur la validité du terme même de culture.

2) *De quelle manière un élément contextuel devient-il significatif, problématique ou obstacle pour l’enseignant de langues ?*

L’activité d’enseignement s’effectue dans un contexte socioculturel donné dans lequel se présentent divers éléments composants. Tout élément faisant partie de l’activité d’enseignement étant susceptible d’intervenir pour influencer les pratiques enseignantes, quelles sont les divergences et les convergences dans le mécanisme que les enseignants participants suivent en interagissant avec le contexte ? Nous supposons que l’apprenant, collaborateur de l’activité d’enseignement/apprentissage, occupe une place significative dans l’univers professionnel de l’enseignant. Quand la discipline enseignée relève d’une langue étrangère, les visions de l’enseignant sur ses apprenants ainsi que les fonctions qu’il leur attribue dans ce travail de

collaboration doivent contenir des spécificités. Si l'homme se mobilise lorsqu'il perçoit un problème dans les circonstances qui l'entourent (Léontiev, 2009), à partir de quel moment un élément est identifié comme un problème voire un obstacle par l'enseignant de langue ? En cas de situations problématiques, la recherche de solution de la part de l'enseignant serait marquée de la réflexivité et impliquerait l'évolution de son agir professoral.

3) *Comment définir l'évolution de la pensée enseignante ?*

« La représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois. » (Castellotti et Moore, 2002 : 10). Dans l'action humaine, la partie stabilisée et la partie instable se complètent et s'interchangent. L'évolution de la pensée enseignante doit s'expliquer et se concrétiser sur plusieurs aspects.

Dans la réalisation de l'activité d'enseignement définie comme multimodale (Filliettaz, 2002), l'enseignant, étant organisateur de l'activité d'enseignement, tâche de réaliser son cours de manière planifiée tout en gérant les imprévus perçus de sa part comme problématiques (Perrenoud, 1998 ; Wanlin, 2009). En raison de l'évolution non-linéaire du contexte et de l'imprévisibilité de l'intervention de l'apprenant (van Orden, 2002), nous supposons que les pratiques de déplanification et de replanification seront toujours présentes et iront de pair avec celles de planification. Dans ce processus de l'actualisation de la pratique enseignante, comment se complètent l'intentionnalité de l'enseignant qui planifie et réfléchit sur son métier (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) et le contexte externe qui fait émerger des actions incorporées (Lenoir, 2007) ?

En tâchant de répondre à ces trois questions, nous pensons à nos rencontres antérieures avec les théories en socioconstructivisme et en émergentisme qui, selon nos hypothèses, seraient pertinentes pour la compréhension de l'univers professionnel de l'enseignant de langues :

- D'abord en raison de **la caractéristique interdisciplinaire de la didactique des langues**¹. « La nature de la didactique des langues, discipline qui s'appuie sur plusieurs sciences, décide en un sens la pluridimension de son objet de recherche ainsi que les sciences et les disciplines qui interviennent. » (Narcy-Combes, 2005 : 83). Quand l'objet de recherche relève de

¹ La caractéristique interdisciplinaire de la didactique des langues implique, selon Bellassen (2010), « une difficulté inhérente à un tel statut » : « c'est toute l'ambiguïté de l'interdisciplinarité prescrite : elle ne peut exister que s'il y a des disciplines, mais s'il y a des disciplines, elle peine à s'instituer » (Lenclud cité par Bellassen, *ibidem* : 30).

l'évolution de la pensée enseignante, les approches émergentistes et socioconstructivistes se veulent notamment pertinentes – les deux théories se focalisent sur la dynamique entre l'individu et le contexte socioculturel et ceci d'une perspective développementale (Léontiev, 2009 ; Engeström, 1999 ; Larsen-Freeman, 1997 ; van Orden, 2002).

- **Le poids du culturel et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de langues** demande aux chercheurs de les intégrer dans l'analyse de l'agir professoral. L'aspect socioculturel dans l'action humaine, souligné par les socioconstructivistes et les émergentistes (Vygotski, 1997 ; Lenoir, 2007), deviendrait encore plus visible quand il s'agit d'un contexte d'enseignement de langues étrangères. Dans les cas où l'enseignant et l'apprenant sont issus de cultures différentes, des enjeux d'ordre linguistique et interculturel impactent l'organisation de l'activité d'enseignement et se trouvent au centre des préoccupations de l'enseignant (Cicurel, 2011a).

4. Organisation de la thèse

Les questions de recherche seront d'abord abordées et développées sur le plan théorique, dans la première partie de la thèse composée de trois chapitres. **Le premier chapitre** visera à présenter le fonctionnement de l'action et de l'activité humaines en fonction des théories en socioconstructivisme et en émergentisme. Les caractéristiques de l'action consciente et de l'action automatisée, *opération* selon le terme de Léontiev (2009) sont détaillées pour ensuite élargir la discussion en situant l'action dans une unité d'analyse plus générale, l'activité (cf. § 1.1 et § 1.2). En fonction de la théorie de l'activité et de la théorie de système dynamique, nous précisons les spécificités des principales composantes du système d'activité ainsi que son évolution non-linéaire (cf. § 1.2). Le premier chapitre prendra fin sur notre positionnement par rapport aux notions de langage-langue-discours et un débat sur la relation entre action, pensée et discours (cf. § 1.3).

Après ce premier chapitre permettant de circonscrire nos questions de recherche dans un champs plus large, **le deuxième chapitre** sera orienté sur l'activité d'enseignement de langues étrangères. Suite à une révision terminologique sur l'interaction sociale et l'interaction interpersonnelle (cf. § 2.1), nous poursuivons en présentant les fonctionnements spécifiques à l'interaction entre enseignant et apprenant en situation d'enseignement institutionnel de langues étrangères. Le déséquilibre statutaire entre l'enseignant et l'apprenant, les défis d'enseignement sur le plan

linguistique et interculturel ainsi que les critères d'évaluation du potentiel d'apprentissage seront au centre de discussions (cf. § 2.2). En mettant en relief la tendance humaine à typifier les comportements individuels dans une rencontre interculturelle, nous supposons que l'enseignant généralisera son observation personnelle afin de déterminer les traits des cultures des apprenants. La validité de la notion de *culture* sera ainsi questionnée (cf. § 2.3). Pour terminer, la dimension émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères sera discutée en fonction des théories de *nativisation/dénativisation* (Narcy-Combes, 2005) et du *travail sur la face* de Goffman (1988) (cf. § 2.4).

Le troisième chapitre touchera le noyau de cette étude. Il relèvera d'un résumé critique sur les travaux en pensée enseignante et s'organisera sous différentes thématiques. Nous commencerons par une révision historique des recherches en *pensée enseignante* ainsi que l'intérêt des travaux de ce courant (cf. § 3.1). Les caractéristiques du système de représentations enseignantes, subjective et contextualisée, seront ensuite analysées avec des études relatives (Elbaz, 1983 ; Connelly et Clandinin, 1984 ; Chen, 2009 ; cf. § 3.2) pour arriver au résumé suivant : l'enseignant tend à objectiver les expériences personnelles et à subjectiver les théories savantes assimilées. Nous regarderons dans la partie 3.3 et 3.4, les spécificités dans les manières dont l'enseignant planifie son enseignement et fait face aux problèmes, ainsi que les éléments d'ordre linguistique, culturel et moral auxquels l'enseignant s'attache. D'après le courant du *développement enseignant* (*teacher development*), l'enseignant actualise son répertoire didactique de sa propre initiative (cf. § 3.5). Dans l'interaction de différents facteurs personnels et contextuels, la dynamique de l'agir professoral tout au long d'un semestre constitue la problématique de cette recherche.

5. Positionnement méthodologique

La deuxième partie de cette thèse, composée de trois chapitres, se consacrera à la description du contexte (cf. Chapitre 4) ainsi qu'aux démarches méthodologiques du recueil et de l'analyse des données (cf. Chapitres 5 et 6). En situation de travail, l'analyse a besoin de dépasser le niveau d'interaction et de se réaliser « à travers les activités dans lesquelles les acteurs sociaux s'engagent » (Goodwin et Goodwin 2004 : 225 ; De Stefani, 2006).

Etudier la pensée enseignante implique ainsi la nécessité de la comprendre de façon contextualisée, à travers les activités d'enseignement dans et par lesquelles l'enseignant se réalise sur le plan

professionnel. L'analyse de la pensée enseignante tient aussi compte du sens que l'enseignant attribue à sa pratique ainsi qu'à son métier. Si « la descriptibilité et la réflexivité des activités pratiques » sont selon Theureau « inhérentes » aux activités (2004 : 15), le phénoménologue Schütz (1998) considère l'auteur comme la personne la plus légitime pour interpréter ses actions réalisées.

L'évolution de la pensée enseignante étant définie comme l'objet de recherche, l'adoption d'une approche compréhensive avec un dispositif longitudinal est nécessaire. La multimodalité du dispositif, composé d'entretien et d'observations de différentes sortes, doit permettre de saisir l'agir professoral sous des angles variés par le croisement des données de types différents (cf. § 5.1).

Ainsi, les six enseignants participants de CLE et de FLE sont suivis pendant un semestre par des moyens d'observation et d'entretiens de différentes sortes. Chacun des enseignants participants est observé dans le cadre d'un cours semestriel qui est intégralement enregistré sous forme audio (cf. § 5.2). Deux sortes d'entretiens semi-directifs sont mis en place (cf. § 5.3.3 et § 5.3.4) : **entretien général pré-semestriel** (EG) sous forme de *récit de vie* (Bertaux, 2010) et **entretien post-séance** (EPS) qui relève des échanges à l'issue de chaque séance. L'**entretien d'autoconfrontation**² (cf. § 5.3.5), méthode d'entretien largement appliquée dans le domaine de la psychologie du travail (Clot et al. 2000), est mis en place. Lors du visionnage des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre, l'enseignant est invité à interpréter ses pratiques réalisées.

Tous les entretiens sont menés dans la langue première des interviewés et la transcription de l'ensemble des entretiens constitue le corpus de travail (cf. Annexes, § 6.1 et § 6.2). L'analyse de ce corpus bilingue français-chinois³ est basée sur une double approche qui conjugue l'analyse de contenu et l'analyse du discours (cf. § 6.3).

En ce qui concerne l'**analyse de contenu**, deux systèmes de codes nommés respectivement

² Des entretiens d'autoconfrontation croisée sont aussi effectués dans la présente recherche. Pour chaque cours observé, un groupe d'apprenants (deux à trois personnes) est sollicité afin d'accomplir le même travail que l'enseignant et sans la présence de celui-ci. Comme il s'agit d'une partie des données non-exploitées dans la présente recherche, nous ne précisons pas davantage ici.

³ Pour en faciliter la compréhension, le discours de l'enseignant sinophone cité dans la partie analyse sera traduit en français.

« théorie de l'activité » et « action enseignante » sont établis en vue d'un classement des données selon deux perspectives (cf. § 6.5). D'un côté l'activité d'enseignement en tant qu'un ensemble dynamique dans lequel l'enseignant interagit avec les différentes composantes, et de l'autre un focus sur l'enseignant sujet-actant qui réalise l'activité d'enseignement actuelle en s'inspirant du vécu sociopersonnel et en se projetant dans le futur. Le croisement des deux codages permettant l'émergence des spécificités des représentations de l'enseignant, l'**analyse du discours** donne la possibilité d'étudier les extraits codés d'un regard plus approfondi. Avec les marques discursives relevant de cinq entrées principales – l'énonciation, le paradigme désignationnel, l'agentivité, la subjectivité et le dialogisme, l'attitude de l'enseignant par rapport à différents objets de discours, à savoir différents référents contextuels participants à la réalisation de son métier, sera mise en évidence (cf. § 6.6). Les verbalisations de l'enseignant codées avec une même thématique seront mises en parallèle, les cas de cohérence, d'incohérence ou de contradiction émergeront et permettront de renseigner sur ce qui est stabilisé et évolutif dans la pensée enseignante. Les discours des six enseignants seront aussi rassemblés et comparés dans l'objectif d'examiner ce qui converge et diverge dans les manières de faire chez chacun des enseignants participants.

Nous présenterons l'ensemble de l'analyse des données dans **la troisième partie** qui suivra l'ordre des questions de recherche posées plus haut (cf. *supra*). Les septième et huitième chapitres porteront sur l'enseignant même. Après avoir établi la dynamique entre les différentes images de soi repérables dans le discours de l'enseignant (cf. Chapitre 7), nous nous focaliserons sur les caractéristiques de son système de connaissances et de convictions, afin de montrer l'aspect subjectif et contextualisé de la pensée enseignante ainsi que l'incohérence entre les convictions verbalisées à différents moments (cf. Chapitre 8). L'analyse se poursuivra dans le neuvième chapitre et s'étendra aux interactions entre les composantes contextuelles et le monde subjectif de l'enseignant sujet-actant. À partir des procédés variés que l'enseignant suit visant à typifier les apprenants, le rôle de l'apprenant en tant que collaborateur social ainsi que les enjeux interculturels dans l'enseignement de langues seront détaillés (cf. § 9.2 - § 9.4). Nous révélerons également ce qui est commun dans les manières dont les enseignants perçoivent le monde objectif et tâcherons d'en dégager un élément-clé au fonctionnement de la pensée enseignante. Cette troisième partie s'achèvera sur le chapitre dix qui, par l'établissement des différents cas de figure révélateurs des aspects évolutifs de l'agir professoral, vise à répondre à la problématique. Nous mènerons, avant de conclure, un retour réflexif sur le dispositif de recherche. Ce dernier, dont la présence serait

repérable dans les discours de verbalisation, constituerait en soi une nouveauté contextuelle pour l'enseignant.

Cette recherche s'attache ainsi à comprendre les aspects dynamiques et évolutifs de la pensée enseignante à partir des discours de verbalisation. Basée sur une méthodologie de recherche visant l'étude du cognitif à travers l'analyse du discursif, ce travail constituera l'occasion d'interroger sur le statut de la pensée verbalisée et amènera à revisiter la notion même de pensée.

PARTIE I : POSITIONNEMENT THEORIQUE

CHAPITRE 1. ACTIVITE HUMAINE : AGIR, PENSER ET PARLER

Quand nous pensons au mot *action* et sommes invités à le définir, après avoir débattu, souvent en vain, pour trouver une description d'ordre physique, psychologique ou philosophique, nous finirons probablement par lever les bras au ciel : « Et voilà, vous venez d'en avoir un parfait exemple ! ». Difficile de déterminer ce concept pourtant omniprésent dans la vie. Ceci semble absurde mais c'est en effet logique. La familiarité n'implique guère la facilité. Se lever, marcher, manger et se reposer, nous vivons à chaque instant dans l'action, nous avons tellement l'habitude de vivre dans l'action que nous pensons rarement à ce qu'elle est. Notre vie est composée d'actions de divers ordres. C'est par l'action que nous prouvons notre existence. Nous sommes, nous, êtres humains, des actions.

Les actions s'observent donc partout où il y a des individus : quitter la bibliothèque pour se rendre à un rendez-vous médical, mettre un tablier pour préparer le repas familial, allumer l'ordinateur pour finaliser l'article à livrer dans un mois. Notre action est toujours située, circonscrite dans un contexte socio-culturo-historico-géographiquement déterminé construit par nous, les individus actants. Elle s'inscrit aussi dans les activités sociales où nous interagissons et collaborons, discursivement, corporellement et émotionnellement, avec des membres de notre communauté ou d'une autre. Ces activités impliquent un travail de planification, de distribution et de coordination, mais aussi des émotions, des problèmes, des conflits et des solutions. Chaque individu s'engage dans diverses activités tout en changeant selon les différents rôles qu'elles lui attribuent. La diversité des activités sociales, en enrichissant la vie de chacun, contribue aux cultures communautaires et sociétales qui tracent à leur tour nos actions et activités, et évoluent avec celles-ci.

Parmi toutes les activités humaines existantes, comment situer l'activité d'enseignement qui partage les traits fondamentaux des activités en général tout en revêtant des spécificités ? Réalisées dans un cadre géographiquement et socioculturellement déterminé, l'action enseignante et l'interaction didactique entre enseignant et apprenants, entre apprenants et apprenants, doivent manifester des caractéristiques spécifiques qui méritent d'être abordées. Ce chapitre vise à enquêter sur le fonctionnement de l'action et de l'activité humaines afin de préparer une réflexion plus ciblée sur l'agir professoral, développée dans les chapitres suivants. Après avoir mené une discussion étymologique sur la notion d'action, nous regarderons de près les caractéristiques de l'action notamment leur relation avec le côté évolutif de l'action humaine. La discussion sur l'action se poursuivra à travers une unité d'analyse plus large : en situant l'action dans l'activité et en nous référant principalement à la *théorie de l'activité*, nous examinerons les éléments participants à l'activité humaine ainsi que leur interaction qui pourrait concourir à l'évolution de l'activité. Le chapitre se terminera sur une brève révision épistémologique de la relation entre discours, action et cognition dont la validité est cruciale pour celle de la présente thèse, à savoir étudier l'évolution de la pensée enseignante et de l'agir professoral à travers les verbalisations discursives de l'enseignant de langue.

1.1 Qu'est-ce que l'action humaine ?

Puisque notre recherche porte sur la pensée et l'action enseignantes, on ne saurait négliger les caractéristiques de l'action et de l'activité humaines : ces dernières permettraient une meilleure compréhension de l'agir professoral et fourniraient des pistes d'analyses pour l'interprétation des actions enseignantes. Dans cette partie, nous regarderons comment l'action est perçue par les spécialistes de la théorie de l'action de différentes disciplines et surtout, dans quelle mesure l'idée de l'évolution est pertinente et intrinsèque à l'action humaine. Dans l'impossibilité de convoquer toutes les théories sur l'action et l'activité, la discussion est ici principalement basée sur les travaux en psychologie et en sociologie, notamment en psychologie et sociologie du travail.

1.1.1 La double face de l'action : *praxis* et *poiésis*

L'action, notion transversale dans tous les champs scientifiques et artistiques⁴, intéresse

⁴ Il serait également intéressant de voir la compréhension du terme *action* au-delà des sciences humaines, étude que

particulièrement, en sciences humaines et sociales, les sociologues et les psychologues, ainsi que les philosophes. L'intervention multi- et interdisciplinaire implique des compréhensions diversifiées de ce terme. Certains préfèrent prendre une voie étymologique et remontent ainsi aux temps anciens afin de trouver le sens original de l'action. Les notions de *praxis* et de *poiésis* sont récurrentes dans ces discussions.

Dans *l'Éthique à Nicomaque*, définissant la *praxis* comme l'action orientée exclusivement vers le perfectionnement de l'acteur et la *poiésis* comme celle qui vise la fabrication d'un objet concret, Aristote voit ces deux termes comme deux actions distinctes et met la valorisation plutôt sur le premier. Selon lui, l'objectif de *praxis*, par rapport à celui de *poiésis*, est dématérialisé et centré sur l'acteur même (VI, 5, 1140 b). Ainsi, dans beaucoup d'œuvres philosophiques, la *poiésis* est interprétée comme une simple production du matériel isolable de l'homme : « la *poiésis* humaine se caractérisant et se distinguant de la *praxis* par ce fait de faire advenir des objets extérieurs à soi et dont la qualité d'être, l'essence, n'est pas une création de l'auteur de cette *poiésis*. » (Schwartz, 2001 : 71). Aubenque résume l'œuvre du grand philosophe grec en soulignant aussi la distinction entre la *praxis* « qui est l'action immanente n'ayant d'autre fin que le perfectionnement de l'agent, et la *poiésis*, c'est-à-dire, au sens le plus large, la production d'une œuvre extérieure à l'agent. »⁵ (Aubenque, *Encyclopædia Universalis*).

Le positionnement d'Aristote est compréhensible quand on le rapproche de la thèse principale qu'il défend : le bonheur de l'homme, spirituel et divin, est la fin ultime de l'homme « par rapport à laquelle toutes les autres fins seraient des moyens » (Auroux et Weil, 1991 : 22). Cela dit, la distinction entre ces deux termes reste « assez floue » (*ibidem*). Existe-t-il des actions de *praxis* sans *poiésis* ou des actions de *poiésis* sans *praxis* ? Quand un danseur danse à seule fin de se réjouir, le « spectacle » a effectivement lieu et au moins un spectateur est présent et l'apprécie. C'est d'ailleurs par la danse, autrement dit le « produit », les mouvements concrets et perceptibles par l'auteur qu'il pourrait être enchanté. Toujours par rapport à ce même danseur qui, en participant à un spectacle relevant de son travail, pourrait, après avoir exercé ou en exerçant les mêmes mouvements, éprouver un grand plaisir, voire une grande satisfaction, état psychologique

l'on ne peut malheureusement pas réaliser dans le présent travail.

⁵ <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/aristote/>

cependant imprévu de sa part. Comme dit Clot, « ce qui incite à agir ne coïncide pas forcément avec ce qui guide l'action. » (2008a : 160), d'autant plus que dans beaucoup de cas, le sujet-actant ignore sa propre motivation (Viau, 2003). La relation entre poiésis et praxis est donc subtile. La frontière entre les deux n'est sans doute pas si nette.

Elles représentent plutôt deux fonctions différentes, donc deux composants intrinsèques à l'action mais en position de complémentarité. La différence entre praxis – le façonnage de l'esprit du sujet-actant durant le processus d'action et poiésis – la production simple d'un produit artificiel, dévoile ainsi une des caractéristiques fondamentales de l'action humaine : celle-ci vise non seulement l'objet à produire, mais également et notamment l'auteur de l'action. Par conséquent, parler de la praxis et de la poiésis ne doit pas impliquer l'établissement d'une opposition de ces deux phénomènes, l'idée à laquelle adhère Theureau qui souligne « la non-pertinence de la distinction entre poiésis et praxis » (2009 : 181-182).

Dans l'action, il existe de ce fait un aller-retour entre le sujet et l'objet, ce qui permet un développement à double sens : un développement externe vis-à-vis du produit concret à fabriquer et un développement interne orienté vers l'acteur lui-même qui, grâce à et pendant ce processus, acquiert de l'expérience et réfléchit. En revisitant la dichotomie praxis/poiésis, Arendt (1961) l'élargit aux activités sociales. Pendant l'accomplissement de la poiésis – production de bien, le sujet-actant accomplit également de la praxis, c'est-à-dire, il définit et redéfinit sa relation avec le contexte socioculturel, en occurrence la *Cité*, pour ainsi optimiser une co-production du bien commun avec les autres membres. En laissant pour le moment la discussion sur l'action et l'activité, nous constatons encore ici l'indépendance et l'inséparabilité entre praxis et poiésis mais sur le versant réflexif. Le côté externe de l'action étant favorisé par un besoin contextualisé, celui qui va vers l'interne relève de l'influence du processus actionnel sur l'acteur et toutes les observations issues de praxis guideront les productions de l'action ultérieure. Réside ainsi ici le côté évolutif de l'action : la vision de l'individu sur soi, sur l'action et sur le contexte se renouvelle en agissant.

Rabardel rejoint Arendt sur ce point en soulignant que la complexité du pouvoir d'agir permet non seulement la réalisation des capacités de l'acteur, mais également la réflexion sur les rapports entre ses capacités et lui-même (2005 : 18-23). Ainsi, en s'impliquant dans l'action avec son potentiel intellectuel et physique, l'homme se met à réfléchir avant, pendant et après l'action, sur ses limites

et ses capacités, sur sa relation avec l'objet et d'autres éléments composants du contexte et susceptibles d'intervenir dans la réalisation de l'action. Pour résumer, c'est dans l'action que le sujet se réalise et se développe.

La double face de l'action nous invite à réfléchir sur la nature de l'action enseignante. Si chaque action pouvait permettre à l'enseignant d'actualiser ses conceptions de soi, de l'action et des autres éléments contextuels qui font sens pour lui, l'action enseignante évoluerait tout au long de sa carrière. Dans quelles circonstances l'évolution de l'action et de la pensée enseignante semblerait plus visible que dans les autres cas, selon l'observatrice ou l'enseignant participant ? Et quels sont les éléments qui interpellent particulièrement l'enseignant pour favoriser la réflexivité ? Certains gestes enseignants sont cependant répétés et stabilisés, comment pourrait-on relier l'efficacité professionnelle et la nature évolutive de l'action humaine ?

1.1.2 Quelle conscience à saisir et quelle pensée à reconstruire ?

Quand Freze et Zapf (1994) essaient de dresser un bilan des travaux sur l'action, ils remontent aux années 50 et 60 durant lesquelles Miller, Galanter et Pribram ont commencé à s'intéresser à la planification de l'action et ont défini l'intention actionnelle comme « les parties inaccomplies du plan qui est déjà mis en place » (1960 : 61, traduit par nous), où l'école Vygotski-Léontiev-Luria, partant d'un point de vue socio-historico-culturel, s'est mise à tracer la dynamique du développement ontogénétique et l'interaction entre individu et environnement à travers les activités de socialisation (Vygotski, 1962 ; Luria 1959 ; Léontiev, 1978). N'étant pas encore capables de donner une définition précise de l'action, nous pouvons toujours constater que l'action s'accomplit de façon intentionnelle dans un contexte déterminé. D'ailleurs, la variété des écoles et des courants impliqués dans les théories de l'action ne diverge pas sur ce point.

La participation de la conscience dans l'action humaine semble indiscutable. La théorie de l'action est donc dans un premier temps une théorie cognitive basée sur les comportements (Freze et Zapf, 1994 : 272-275). Comme Léontiev le souligne par sa définition d'action⁶, l'action doit être considérée avant tout comme un processus qui vise un but conscient (2009 : 6). Les travaux sur les

⁶ « we regard action as the process that corresponds to the notion of the result which must be achieved, that is, the process which obeys a conscious goal. » (Léontiev, 2009 : 6)

théories de l'action ayant comme entrée l'intentionnalité de l'action sont nombreux (Freze et Zapf, *ibidem*). Il n'est pas intéressant de les convoquer tous ici – car cela n'est pas l'objectif de la présente recherche et nos collègues en psychologie sont beaucoup plus compétents que nous sur ce sujet, nous nous limitons ici à la manière dont l'aspect évolutif de l'action se traduit dans la conscience actionnelle.

1.1.2.1 Conscience de l'action : interaction entre les nouvelles circonstances et le vécu de l'individu

Le sociologue Erving Goffman voit l'*action* d'un point de vue original.

« L'action, je l'ai dit, se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L'organisation tend à en exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement » (1974 : 158).

Il exclut, dans sa définition, les gestes « routinisés » tout en privilégiant deux facteurs interdépendants : le côté menaçant de la situation et l'aspect urgent de l'action. Si elle a l'air singulière, cette définition fait toutefois écho à l'idée de praxis et poiésis mentionnée auparavant. L'action permettant aux êtres humains de répondre à une demande contextuelle et de résoudre des problèmes, si certains problèmes nécessitent des efforts, c'est parce qu'il se présentera des risques à laisser évoluer la situation. De ce fait, différente des comportements automatisés, l'action relève d'un choix réfléchi de l'homme afin de rendre les circonstances moins défavorables pour lui. Comme le dit Vygotski, « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (2003 : 76). L'être humain vit ainsi dans un questionnement constant : quels résultats se produiront si je réagis ou pas à la situation, et parmi toutes les réactions possibles, laquelle adopter ? Ainsi, l'action réellement produite est en un sens estimée comme la plus adaptée selon l'acteur, dans les circonstances en question, au moment de la décision.

L'idée de Goffman rejoint également celle de Léontiev qui distingue l'*opération*⁷ – acte routinisé et automatisé, de l'*action* « soumise à un but conscient » (2009 : 6), l'intentionnalité est ainsi le trait qui permet de les différencier. L'idée goffmanienne se recoupe aussi avec celle de Norman (1993) selon qui il existe deux types de modes cognitifs. D'abord le mode *expérimental*, quand les modes d'informations contextuelles présentes ont déjà été rencontrés jusqu'à être assimilés, nos

⁷ Nous discuterons en détail la relation entre *opération* et *action* à travers l'aspect historique de l'action (cf. § 1.1.3).

réactions se produisent alors de façon efficace et sans effort. Par « expérimental », Norman laisse entendre l'accumulation des expériences derrière l'automatisme. Il y a ensuite le mode *réflexif*, dans et par lequel l'individu mobilise ses connaissances et ses expériences pour trouver de nouvelles solutions, ce qui implique la présence du raisonnement, de la prise de décision et de la créativité (Norman, 1993 : 23-25 ; Preece, Rogers et Sharp, 2007 : 94). Le poids de l'expérience par rapport au contexte réside ici. L'intention de l'action est ainsi dans un premier temps le fruit de l'interaction entre l'individu et l'environnement quand de nouvelles situations et des problèmes surgissent et nécessitent une remobilisation des connaissances et des outils. De ce fait, notre « vouloir actif » n'est pas – au moins pas tout à fait – endogène ni « réductible à une grammaire de l'action » (Clot, 1993). Il s'agit d'une mobilité de l'expérience personnelle ou interpersonnelle déclenchée par le contexte externe en vue d'un but précis. Autrement dit, en cas de rencontre avec de nouveaux problèmes, la solution provient de l'interaction entre le vécu du sujet-actant et le contexte en question. D'ailleurs, n'oublions pas la praxis actionnelle : l'effectuation de l'action même implique un éventuel retour réflexif de l'acteur sur l'action et le contexte (cf. *supra*). La conscience actionnelle est ainsi repérable en amont et en aval. Par conséquent, pour un individu, l'évolution du contexte où il agit et l'accumulation de nouvelles expériences personnelles pourrait avoir des impacts significatifs sur le déroulement de ses actions.

1.1.2.2 Conscience dans la planification et l'interprétation de l'action

L'intention de l'action s'exprime, chez le sociologue phénoménologue Alfred Schütz, par le *motif en-vue-de*. L'importance de l'intentionnalité actionnelle se voit chez Schütz, par sa définition même de l'action qui relève, selon lui, de « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire, qui se base sur un projet préconçu » (1998 : 53). Ici, l'accent est mis sur la phase préparatoire de l'action où l'acteur imagine le déroulement et le résultat. Le désir seul ne suffit pas à la réalisation de l'action. La planification et le projet sont aussi des éléments récurrents dans les discussions sur l'intention qui est « inséparable d'une représentation consciente du résultat de l'action. » (Clot, 2008a : 163). C'est ainsi, par le motif en-vue-de, « la situation, la finalité qu'on veut obtenir par l'action entreprise » que l'acteur se projette au futur (Schütz, 2008 : 28). Il faut d'ailleurs souligner que Schütz ne considère que les actes imaginés ensuite réellement réalisés comme projets et exclut donc toutes les intentions qui ne restent que dans l'imagination, les « possibilités non réalisées » au sens de Vygotski (cf. *supra*).

Pharo rejoint Schütz sur ce vouloir « en vue d'une fin » (1990 : 280). La projection dans le futur par le motif en-vue-de doit se reformuler, selon Schütz, par *modo futuri exacti*, donc « le futur antérieur » (Schütz, 2008 : 26). D'ailleurs, le motif en-vue-de peut être rapproché de l'intention au sens de Ricœur. Bien que critiqué par son trait purement conceptuel et sa décontextualité, dans *La sémantique de l'action*, Ricœur a pu révéler trois notions clés de l'action, à savoir, *agent*, *intention* et *motif* (1977 : 31). Par motif, Ricœur désigne les raisons de l'action données par l'agent, donc les réponses à la question *pourquoi* tandis que l'intention sert à répondre à la question *que*, c'est-à-dire les effets envisagés à obtenir par l'action, autrement dit, le projet de l'action, le motif en-vue-de de Schütz (*ibidem*, 40).

En parlant du motif en-vue-de, il faut aussi évoquer un autre terme schützien, le *motif parce-que*. Semblable au motif en-vue-de au niveau de la structure et allant souvent de pair avec lui, le motif parce-que est cependant d'une nature toute différente. Dans la conception temporelle de l'action schütziennne, la planification, première phase de l'action, est suivie par deux autres étapes, l'action en cours et l'interprétation. Le motif parce-que se trouve donc dans la phase interprétative. Il s'agit d'un retour vers l'action accomplie où l'auteur se met à « l'extérieur », observateur de sa propre action pour l'interpréter. L'exemple donné par Schütz et tant cité par la suite porte sur le cas d'un meurtrier dont le motif en-vue-de relève de l'obtention d'argent et le motif parce-que peut remonter à son enfance, à l'expérience qui « l'a déterminé à agir comme il l'a fait » (Schütz, *ibidem* : 29). Le motif parce-que est ainsi un construit *a posteriori* qui nécessite un minimum de connaissances de l'auteur en question.

De ce fait, « ce qui est motivé dans une action de la forme « parce-que », c'est le projet de l'action lui-même. » (*ibidem* : 29). C'est-à-dire, le motif parce-que sert à comprendre le motif en-vue-de, il est la raison profonde qui pousse l'auteur à chercher à atteindre un certain objectif. Sur ce point, Schütz et Ricœur se rejoignent encore : le philosophe français indique également que « le motif est le motif d'une intention » (1977 : 40).

Bronckart voit dans la théorie de la sémantique de l'action une ambiguïté entre « ce qui relève de l'agir en tant que tel » et « ce qui relève de l'interprétation de cet agir dans et par les énoncés » (2004 : 22). Cette critique étant tout à fait pertinente, Ricœur avait cependant déjà précisé, comme Schütz, que le motif (motif parce-que dans le sens de Schütz) ne vaut en aucun cas la cause de

l'action mais plutôt une interprétation :

« Les motifs peuvent nous expliquer les actions, mais cela ne veut pas dire qu'ils la déterminent au sens de causer des actions. On pense à Leibniz : incliner sans déterminer ; ici nous disons : déterminer sans causer. Déterminer s'attache au caractère évalué bon ou mauvais ; cela suffit pour que les motifs qui regardent en arrière ne soient déjà plus des causes antécédentes, des antécédents au sens purement temporel. [...] l'explication, nous l'avons vu, du moins dans les contextes où motif signifie raison, consiste à rendre clair, à rendre intelligible, à faire comprendre. [...] et de l'explication à une interprétation que la notion de motif paraît séparée de celle de cause par un « abîme logique. » (1977 : 34, 40)

Ricœur était en effet conscient de la nature interprétative du motif verbalisé par l'auteur à l'issue de l'action. Cette interprétation se réalise *a posteriori*, ne reste qu'un construit et ne prétend en aucun cas à « rétablir » la cause exacte de l'intention. Et, cette fois-ci, l'idée de Schütz ne recoupe pas tout à fait celle de Ricœur. Une des idées qui prévalent dans la phénoménologie schütziennne est que « c'est seulement dans la mesure où l'acteur fait retour sur son passé et devient ainsi un observateur de ses propres actes, qu'il peut réussir à saisir les véritables motifs parce-que de ses propres actes » (Schütz, 1998 : 58). La saisie des « véritables motifs » par l'acteur ne semble cependant pas toujours possible. Dans l'exemple même donné par Schütz, le motif parce-que derrière les actes criminels du meurtrier semble, selon lui, avoir été rétabli dans l'autobiographie de l'auteur. Les éléments susceptibles d'expliquer l'intention de l'auteur ayant la possibilité d'être repérés dans son vécu, la tentative de reconstruction du motif ne s'est cependant pas réalisée de façon individuelle. Dans ce cas, la recherche du motif serait guidée du contrôle et de l'intervention d'un spécialiste, sans doute un policier psychologue qui reconstruirait ensuite la dynamique des raisons participant à la naissance du projet criminel. Cela expliquerait sans doute la raison pour laquelle les phénoménologues insistent toujours sur la scientificité méthodologique dans l'interprétation des actions humaines (Bronckart, 2004 : 32).

De ce fait, nous pouvons imaginer que dans une conversation quotidienne, le « motif » donné par l'acteur, s'il le fait, ne reste qu'une interprétation dépendante du contexte d'énonciation en question. Dans ce cas, il y aurait peu de chances que l'acteur remonte jusqu'à son enfance pour expliquer pourquoi il voudrait prendre un cappuccino pour se reconforter. Il faut aussi souligner que le projet de l'action ne se conçoit pas toujours en amont. Il peut également être un construit *a posteriori*, ce qui serait le cas lorsque le sujet a besoin de réfléchir sur l'action après l'avoir accomplie. Qu'il s'agisse d'un projet préconçu qui oriente ou d'un plan reconstruit interprétatif, «

en aucun des cas, il ne rend compte de l'action effective. » (Béguin et Clot, 2004 : 37, Bronckart, 2004). Comme expliqué plus haut, la conscience actionnelle émerge de l'apparition de nouveaux problèmes et de la présence d'un nouveau contexte. Le projet – s'il existait avant l'effectuation de l'action – évoluerait avec le déroulement de l'action et se transformerait en répondant aux circonstances en question. Ainsi, l'action émerge du contexte et évolue avec celui-ci. Le fait que l'acteur réattribue du sens à son action relève également d'une action, l'interprétation formulée serait aussi dépendante de la situation d'énonciation, des émotions de l'énonciateur-interpréteur et ne pourrait pas correspondre de façon exacte au motif ou à l'intention initiale (Channouf, 2004).

Cela ne signifie cependant pas que dans une conversation banale sans visée psychologique, l'interprétation de l'action donnée par l'auteur ne présente aucun intérêt. Révélatrice de ses représentations, l'interprétation permet de voir notamment la manière dont il perçoit son action et ce qui est significatif pour lui dans les circonstances en question. En effet, l'action ne s'accomplit qu'à travers la perception et les représentations de l'individu. La réalisation de l'action peut aussi être considérée comme le processus durant lequel le sujet-actant confronte « l'objet de sa conscience » à l'objet de l'environnement (Léontiev, 2009 : 18). C'est dans cette confrontation constante que le sujet actualise sa compréhension de l'objet pour ainsi ajuster les démarches ultérieures voire le but même de l'action. Notons qu'ici, l'idée de praxis se trouve encore pertinente (cf. *supra*). Les réflexions issues du retour sur l'action guideraient non seulement la suite de l'action ou l'action suivante, mais attendent également d'être activées par la suite comme expériences et connaissances :

« la connaissance dont je dispose au moment où je fais le projet doit, à proprement parler, être différente de la connaissance dont je disposais juste après avoir réalisé l'acte projeté, si pour aucune autre raison que j'ai vieilli et qu'au moins les expériences que j'ai eues pendant la réalisation de mon projet ont modifié mes circonstances biographiques et augmenté ma réserve d'expériences. » (Schütz, 2008 : 27)

Ainsi, la conscience actionnelle est non seulement marquée dans la phase préparatoire de l'action, mais également dans la phase interprétative où l'acteur fait un retour sur les actes accomplis.

Ce qui a été expliqué ci-dessus nous permet de relever deux points. Dans un premier temps, la réalisation de l'action consciente est marquée par l'intention actionnelle par laquelle l'auteur s'imagine l'effet de l'action. Le projet actionnel va cependant évoluer à travers l'action avec les circonstances concrètes qui l'entourent. L'intention verbalisée par l'acteur à l'issue de l'action ne

rend donc pas compte du projet initial. Ensuite, l'intention de l'action est engendrée par des motifs plus profonds, repérables et restructurables dans le parcours personnel (Dortier, 2011). Cependant, la mobilisation d'un dispositif d'une solidité scientifique est nécessaire pour cette démarche de mise en lien.

Ces deux points impliquent ainsi une réflexion méthodologique sur l'intérêt des recherches en pensée enseignante. S'il existe toujours un écart entre ce que l'enseignant participant nous confie comme intention et motif et ses soi-disant vraies intentions et motifs, quelle est la pertinence de faire verbaliser les enseignants et quelle place est à attribuer aux verbalisations de l'enseignant ?

Au lieu de nous attacher à répondre directement aux questions ci-dessus, nous allons commencer par une discussion sur les « véritables » intentions et motifs. En nous positionnant en tant que réaliste non figuratif (Chalmers, 1990), nous considérons l'existence du monde objectif comme valable mais les théories issues de l'expérience scientifique ne peuvent qu'expliquer des phénomènes précis dans un contexte déterminé à un degré donné. Les « véritables » intentions du sujet-actant étant existantes, les moyens dont nous disposons ainsi que la réalité du terrain ne prévoient pas la possibilité de les saisir telles quelles.

Cette impossibilité est également liée à la nature de l'action enseignante. Nous rencontrons sans doute tous une telle situation : pour des raisons diverses, nous risquons de rater le train et il faut nous précipiter pour nous préparer. Arrivés à la gare, nous nous rendons compte que nous avons oublié une chose importante – la clé ou le portefeuille, à la maison. Quand il faut agir dans l'urgence, le degré de réflexivité actionnelle diminue (Perrenoud, 1998). Enseigner est un métier qui demande souvent une mobilisation personnelle dans l'urgence. L'impact de l'évolution contextuelle sur l'action est valable ici d'autant plus qu'il s'agit de situations d'enseignement de langues où l'interaction même entre les participants peut se transformer à tout moment en sujet d'enseignement. La réaction de l'enseignant en classe est ainsi souvent « dans le feu » et l'intervention des chercheurs ne peut pas aller jusqu'à l'interrompre en plein cours pour juste saisir son « intention originale » qui, déclenchée par le contexte, l'est sans doute aussi à son insu.

La présence de biais, repérable dans toutes les recherches, n'invalide pas, et ne doit pas invalider, l'intérêt du travail. D'un côté, des méthodologies scientifiques inter- et pluridisciplinaires, comme par exemple un dispositif multidimensionnel longitudinal de suivi composé d'observation et

d'entretiens diversifiés, permettraient le croisement de données ainsi qu'un éventuel contrôle, point que nous précisons dans la partie méthodologique (cf. Partie II). De l'autre, ce qui est le plus important, c'est que les verbalisations de l'enseignant sur son agir professoral, bien qu'elles ne puissent pas nous renseigner de façon exacte sur les intentions « originales » de l'enseignant, sont toujours révélatrices de ses représentations. Quand l'entretien est différé par rapport à l'action, le discours de l'enseignant est inévitablement composé de commentaires rétrospectifs ou prospectifs (cf. *supra*), voire de justifications *a posteriori*, notamment sur les actions menées dans le feu de l'action. Cependant, tout ce que l'enseignant nous confie mérite d'être étudié de près dans le sens où cela permet de voir ce qui est significatif dans les représentations de l'enseignant, les éléments qu'il souhaite souligner, les sujets sur lesquels il préfère ne pas revenir. Toutes ces informations restent également indispensables pour comprendre l'agir de l'enseignant et resteront inaccessibles sans recherches dans ce domaine.

Enfin, l'intérêt de la recherche en pensée enseignante en didactique des langues ne tient peut-être pas à reconstruire l'itinéraire de l'action enseignante, à sonder à tout prix la réalité intentionnelle jusqu'à l'inconscient. Il s'agit avant tout de comprendre l'enseignant comme acteur de métier, en le considérant comme une personne qui s'exerce et qui vit sa vie, avec ses ressentis, émotions et difficultés. C'est au moins ce que nous viserons à faire par la présente thèse.

1.1.3 Trait contextuel, social et historique dans l'action

Nos actions s'accomplissent souvent dans l'urgence. « Très souvent, [nos actions] elles ne résultent pas d'un soi-disant pouvoir intellectuel, mais sont une simple conséquence conduite par l'environnement » (Ellis, 1998 : 643, traduit par nous). Se positionner en tant que léontievienne dans les théories de l'action signifie dans un premier temps admettre la distinction entre *action* – marquée par la conscience de l'auteur, la mobilisation des outils et des connaissances face à une nouvelle situation et *opération* – action inconsciente et automatisée en raison des rencontres fréquentes de situations similaires. Les opérations, « moyens d'accomplissement de l'action » selon l'expression de Léontiev, sont situées à un niveau inférieur de l'action et permettent la réalisation de celle-ci.

L'opération provient cependant de l'action. La transformation de l'action en opération manifeste l'efficacité de l'action, une « technicisation consécutive » selon le terme de Léontiev (Clot, 2008a

: 131). L'opération servira donc, par la suite, d'outil dans l'action. L'automatisation de l'action vers l'opération est d'ailleurs intelligible quand on se réfère aux théories de l'émergentisme. Les actions inconscientes, donc « opérations » au sens du socioconstructiviste Léontiev et « savoir-faire immédiat » selon l'expression du neurobiologiste émergentiste Varela, sont traitées respectivement dans ces deux courants (Valera, 1996 : 21). Dans cette partie, avec une discussion plus détaillée sur l'action et l'opération et en faisant appel aux théories socioconstructiviste et émergentiste, nous poursuivons la discussion sur les caractéristiques évolutives intrinsèques à l'action, ici illustrée par quelques traits fondamentaux de l'action, à savoir contextuel, sociohistorique et personnel.

1.1.3.1 Vers une efficacité de l'action par la présence contextuelle à travers le temps

Le poids du contexte dans l'action a été déjà discuté ci-dessus : il est déclencheur de la conscience actionnelle et détermine l'évolution de l'action. Ici, la discussion s'approfondit avec une explication neuropsychologique, notamment sur les actions inconscientes. « Ce n'est pas toujours possible pour l'homme de verbaliser ce qu'il fait : c'est certainement très difficile de dire comment tu tapes à l'ordinateur [...] ou comment tu as écrit une phrase parfaitement intelligible » (Nardi, 1996 : 41, traduit par nous). Nous fermons la fenêtre après avoir senti une odeur désagréable et mettons des lunettes de soleil quand le soleil nous aveugle (en Chine, une femme peut aussi ouvrir son ombrelle à la place). Certaines actions sont accomplies sans peine ni réflexion et la manière dont nous les accomplissons semble aller de soi. Quels mécanismes se trouvent derrière ces automatismes ?

Le côté interactif et social est crucial dans le développement ontogénétique. Ce point, ignoré dans les théories constructivistes de Piaget, est privilégié chez les socioconstructivistes. Dans l'approche socioconstructiviste, le développement de l'individu se fait dans l'interaction avec les autres participants, avec lesquels se met en place un partage de connaissances et de culture (Vygotski, 1978, 1997 ; Nizet et Laferrière, 2005). Il existe des zones de développement proximal (ZDP) qui se présentent comme des espaces de potentialité d'apprentissage où, sur un sujet donné, un interactant plus compétent pourrait intervenir afin d'étayer son interlocuteur qui l'est moins (Nizet et Laferrière, 2005 : 154). Notre socialisation et notre apprentissage se font ainsi dans l'interaction. Nous observons les actions et les manières de faire des autres participants qui marqueront ensuite les nôtres. Nous apprenons à agir de la même manière dans une situation

similaire, donc nous la reproduisons, en quelque sorte.

La participation du contexte à l'émergence de l'action humaine est justifiée sur le plan ontogénétique par les théories neurobiologiques et psychologiques. Ellis parle d'un « bondage du cerveau à l'environnement » par lequel l'intervention du vécu personnel se prouve cruciale (Ellis, 1998 : 641). En fait, « la forme de la carte représentationnelle (*representational map*) n'est pas une propriété intrinsèque au cortex. Une zone corticale peut se mobiliser pour soutenir plusieurs types de cartes tout en dépendant de ses expériences antérieures » (*ibidem*). Ainsi, la disposition génétique prend forme par et dans l'environnement. La liaison entre une série de neurones s'active quand des situations similaires se présentent (Rittolatti et al. 1996 ; Varela, 1996). Toute similarité contextuelle pourrait jouer le rôle de « signe » qui déclenche l'action antérieurement réalisée dans des situations similaires (Freze et Zapf, 1994 : 277). D'un point de vue émergentiste, notre esprit lui-même relève de composant de l'interaction entre nous et l'environnement et suit ainsi l'évolution de celui-ci pour mobiliser d'autres organismes physiologiques afin d'adapter et de réagir (Kaptelinin, 1996 : 55). « La clé du succès en intelligence artificielle » consiste d'ailleurs à comprendre « ce que l'incarnation contextualisée des actes simples signifie réellement. » (Varela, 1996 : 34).

De ce fait, l'action est toujours située. Plongée à de multiples reprises dans des contextes similaires, la structure de la situation devient familière au sujet-action et l'action émerge avec la présence du contexte même pour devenir ainsi automatisée.

L'« expérience d'actes menés auparavant » se constitue ainsi des connaissances qui sont « concrètes, incarnées, vécues » (Schütz, 2008 : 27 ; Varela, 1996). Cela explique d'ailleurs nos difficultés à verbaliser les actions automatisées comme les exemples évoqués au début de cette partie. L'action se réalise, s'apprend, se reproduit et s'automatise dans les contextes à travers le temps, les expériences accumulées sont en fait une forme de connaissances irréductibles à l'abstraction car « le concret n'est pas une étape vers quelque chose d'autre : c'est la manière dont nous arrivons et le lieu où nous demeurons. » (Varela, *ibidem*). L'action est ainsi non seulement le fruit de la socialisation, mais également la partie composante de celle-ci. L'idée que l'opération provient de l'action devient encore plus claire avec les explications ci-dessus. L'opération n'est pas « un mécanisme simple dont les rouages sont tout montés » et n'engendre pas l'action (Wallon,

1983 : 56). Au contraire, mobilisées par et dans le contexte, les opérations sont mises en place en tant que conditions physiques pour la réalisation de l'action (Wallon, *ibidem* ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007).

Il semble qu'il existe une diversité désignationnelle dans le terme d'action. Comme le dit Perrenoud, l'utilisation de la notion d'action reste très ambiguë : on l'emploie un peu délibérément pour désigner les actions précises et l'action humaine en général, l'action courte qui s'accomplit en deux secondes et l'action longue qui traverse quelques semaines voire quelques mois (Perrenoud, 1998).

Ce point est pertinent mais laissons pour le moment ce débat terminologique. Ce qui est à souligner, c'est que l'apparence d'une action courte ne doit pas dénier son historicité. Toute action, si courte soit-elle, est « longue » dans le sens où elle représente une continuité et est le fruit des actions similaires menées précédemment. A partir d'un point de vue diachronique, toute action est un produit historique dont la trace peut être retrouvée dans les actions réalisées auparavant. En ce sens, quelle que soit la durée concrète d'une action ou d'une opération, il existe une continuité historique qui relie l'action au contexte et au vécu de la personne. Ainsi, la transformation de l'action en opération relève en elle-même d'une continuité historique. L'appel qu'un enseignant fait au commencement de chaque séance, bien que court, fait partie de ces cas.

Ainsi, si l'environnement importe pour le développement ontogénétique dans le sens où se présentent dans le contexte les signes déclencheurs de l'action, il est aussi important du fait que c'est dans un contexte socioculturel que se réalisent les interactions sociales. L'action ne peut se construire sans une observation préalable des autres interactants sociaux. La façon dont un individu réagit à une situation ne provient pas du vide. « On ne peut pas savoir ce que l'on cherche à faire si ce qu'on fait n'a jamais été fait par quiconque. » (Wittgenstein cité par Quéré, 1990 : 107). Cela fait d'ailleurs penser au *genre* discursif de Bakhtine (1984a) pour qui tout discours n'est jamais nouveau car il est forcément repérable dans les discours antérieurement produits par autrui. Issue de l'interaction avec les autres participants, l'action peut être considérée comme vectrice de traditions communautaires et être ainsi marquée socioculturellement. De ce fait, au sein d'une communauté, la façon dont les membres réagissent à la même situation pourrait avoir des similarités. Deux intellectuels français, durant leur premier séjour scientifique en Chine, se

sentirent embarrassés au bout de quelques jours. Lors des repas auxquels ils étaient invités, dès leurs assiettes terminées, leurs hôtes chinois les remplissaient aussitôt, même s'ils étaient repus. L'éducation française, où l'on se doit de finir son assiette, pesait. Ayant confié leur souci à un ami franco-chinois, ce dernier leur a donné une solution simple : il suffit de poser son couvert et d'arrêter de manger pour ne plus être servi. La culture donne forme à l'esprit et à l'action (Bruner, 1996 : 192). Une attitude mal élevée en France se traduit comme un signe d'assouvissement.

1.1.3.2 Quand le culturel rencontre le personnel dans l'action

Ainsi, l'historicité de l'action se traduit aussi bien sur le plan ontogénétique que sur le plan interpersonnel. L'action est acquise dans l'interaction avec d'autres acteurs sociaux à travers le programme de socialisation de l'individu. La transmission sociale des traits actionnels ne signifie cependant pas que toute action produite relève d'un copiage ou d'un calque. « On ne produit jamais deux fois le même geste » et l'action, socioculturelle et contextualisée, est également personnalisée (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 113). En admettant la coexistence du trait socioculturel et individuel dans l'action humaine se pose cependant toute une série de questions méthodologiques : à partir de quel moment un trait de l'action peut être défini comme personnel et comment s'équilibrent l'individuel et le social dans l'action d'un individu socialisé ?

Le côté personnel de l'action s'explique d'abord par la perception. Si l'action peut être considérée comme la réaction d'un acteur aux problèmes perçus dans la situation où il se trouve, la pertinence du « problème » varie en fonction des individus. « La perception n'est donc pas un duplicata du monde extérieur, elle est passée par le sujet et dépend de lui. » (Varela, 1996 : 30). Les psychologues tenants de l'*Appraisal Theory*⁸ considèrent l'émotion comme l'évaluation de l'individu par rapport à la situation en question. Ils soulignent notamment, dans ce processus d'évaluation, la diversité des critères que chaque individu pourrait prendre en compte (Scherer, Shorr et Johnstone, 2001). Cela est dû justement aux expériences émotionnelles vécues, différentes d'une personne à une autre. Bien que l'action soit acquise dans l'interaction sociale et dotée de traits socioculturels, le parcours de chacun reste toujours quelque part personnalisé, ce qui fait que l'un perçoit à sa manière le monde et agit différemment que l'autre (Varela, 1996 : 30).

⁸ *Appraisal Theory* est traduit en français comme *la théorie de l'évaluation cognitive*.

L'action se personnalise également dans sa production. Cela est décidé par la praxis de l'action expliquée plus haut. Si une action se produisait systématiquement dans des contextes similaires, chaque réalisation mènerait un retour sur l'auteur qui, à l'issue de l'action, renouvellerait son expérience et ajusterait sa façon de faire pour la suite. « Apprendre un geste c'est toujours le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse, au sein desquels il se réfracte et dont il peut sortir amputé ou enrichi. » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 111). La réalisation de l'action n'est donc pas « un mouvement d'extériorisation d'une intériorité déjà constituée ». Si cette « intériorité » peut exister, c'est parce que s'est effectué précédemment tout un processus de « réappropriation, internalisation et formulation des actions et expressions publiques » (Quéré, 1990 : 107). Ainsi, tout acquis actionnel est intériorisé par chaque individu à sa manière. Autrement dit, la reproduction permet une réincarnation qui amène vers le nouveau : « un geste se libère du geste des autres non pas en le niant mais par la voie de son perfectionnement » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 121). Chaque action a une « double vie ». Elle se traduit par une valeur historique qui cristallise l'intelligence communautaire à travers les générations et une valeur personnelle qui redéfinit de façon spécifique l'action en fonction de la situation (Léontiev, 2009 : 18).

Le côté social et le côté individuel, caractéristiques intrinsèques à l'action, se trouvent ainsi en position de complémentarité. La citation de Vygotski évoquée plus haut en est en effet révélatrice : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (2003 : 76). Ces possibilités sont en fait un répertoire de choix actionnels provenant de la socialisation de l'individu durant laquelle il est en contact avec différents acteurs sociaux qui réagissent différemment à une même situation. La compréhension de l'action n'est donc possible que dans la situation, dans l'histoire personnelle et dans la société (Quéré, 1990, 70-71 ; Clot, 2008a : 158). La rencontre avec différents sujets actants et leurs diverses façons d'agir conduirait l'individu à un choix. Et ceci se fait à travers ses expériences antérieures qui constituent sa personne et sa personnalité. Bref, nous choisissons toujours ce qui nous donne sens. L'interaction entre le social et l'individuel forme notre manière de faire.

Ce qui pourrait paraître paradoxal dans la distinction du social et de l'individu dans l'action humaine est qu'en effet rien n'est strictement social ou individuel. Le côté social de l'action résulte au fond du contact de l'individu avec ses collègues d'une même communauté qui sont cependant

d'un nombre assez restreint. Les traits actionnels qu'il partage avec eux ne seraient pas forcément repérables chez d'autres membres de la communauté. Certes, les médias de nos jours peuvent donner plus de facilités pour accéder à l'information, quand il s'agit d'une société éloignée avec laquelle le contact reste très limité, nos connaissances sur celle-ci pourraient facilement être comblées par une conversation avec trois ou quatre personnes, déclarant ou déclarés membres de cette communauté. Un enseignant de français langue étrangère (*désormais* FLE) débutant locuteur natif, face à un public sinophone en Chine, pourrait être considéré comme représentant de la culture française par ses étudiants – car il est le seul francophone avec qui ces derniers entretiennent un contact direct. Inversement, les caractéristiques actionnelles du groupe pourraient également compléter son répertoire sur les manières de faire « à la chinoise » (cf. Chapitre 4 et Chapitre 9). Ces convictions construites auraient l'occasion d'être renforcées ou invalidées si d'autres contacts avec la société sont envisageables⁹. Ce que nous pourrions retirer de l'exemple ci-dessus, c'est que le social est construit par les individus et que nous risquons de prendre de l'individuel comme du social. Apparaît ici l'ambiguïté entre le côté social et le côté individuel, ce qui est décidé par la nature de l'appropriation de l'action humaine. Comme le dit Clot, « un peu de subjectif nous éloigne du social, mais beaucoup nous en rapproche, et inversement, un peu de social nous écarte du subjectif et beaucoup nous y ramène. » (2008a : 163). Ainsi, dans les recherches en pensée enseignante, une prudence particulière est à accorder quand il s'agit de déterminer un trait actionnel comme social ou personnel.

Que l'action soit sociale ou individuelle, nous remarquons toujours deux aspects – un aspect stabilisé ou stabilisant et un aspect novateur. Le premier est figé à travers le temps par les schèmes actionnels antérieurement observés ; le deuxième, toujours basé sur le vécu personnel, cherche à adapter l'action à la situation. Nous pouvons à nouveau nous référer au *genre* de discours dans le sens de Bakhtine. Coexistent dans l'action un schème grammatical – révélateur de traits stabilisés et un côté sémantique – par lequel l'acteur essaie de rompre avec l'ancien (1984a). « Le geste au travers duquel se réalise un genre de métier ne se transmet pas, au sens strict. Il dure et perdure sous la forme d'une évolution ininterrompue. Il peut se perdre aussi. » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 121). Ainsi, le plus stabilisé peut disparaître et la pratique la plus « innovante » peut devenir

⁹ Cela fait penser au fait que dans la formation des enseignants, la prise de conscience de ses actions est à favoriser et les occasions de réflexion sont à créer (Schön, 1996 : 332).

partagée. « La régularité de ce qui est répété d'une façon imitative doit se lire comme le processus continu par lequel le social se crée, c'est-à-dire se modifie en se reproduisant » (Karsenti, 2002 : 204).

Par conséquent, au lieu de distinguer l'individuel du social dans l'action humaine, il serait peut-être plus pertinent de parler du côté évolutif de l'action. L'action évolue à travers l'équilibre entre l'individu et le social, ou plus précisément entre le stabilisé et le nouveau. En ce qui concerne l'action enseignante, l'épaisseur historique et socioculturelle du vécu personnel, avec notamment l'expérience d'apprentissage et d'enseignement, constitue la stabilité du style d'action. Il serait ainsi intéressant d'observer la perception et le positionnement de l'enseignant sur ce point. C'est-à-dire, dans quelles circonstances, l'enseignant étiquette telles actions, que ce soit des actions enseignantes ou apprenantes, personnalisées ou socioculturelles.

La complexité contextuelle et la singularité du fonctionnement de perception de chacun feraient la réalisation diversifiée de l'évolution de l'agir professoral. De ce fait, l'intention de « rompre la tradition » pourrait se traduire de façons différentes dans l'action enseignante mais doit toujours provenir de l'interaction entre enseignant et contexte. Ce qui compte pour un enseignant dans une situation donnée pourrait ne pas compter pour un autre collègue, ni même pour lui-même dans une situation différente. Il serait ainsi intéressant de relever les éléments contextuels d'ordre divers qui pourraient interpeller un enseignant pour ainsi concourir à l'évolution de son action. Nous pouvons d'ailleurs imaginer que les rencontres avec d'autres enseignants, tout en permettant une mise en commun des connaissances et des représentations, pourraient amener l'enseignant vers des gestes remaniés (Nizet et Laferrière, 2005 : 153).

Il faut aussi souligner qu'à l'âge adulte, l'appropriation d'une nouvelle action, notamment le changement d'une action stabilisée, pourrait être difficile voire douloureuse (voir *accommodation* de Piaget). Il engendre tout un processus de désapprentissage et de réapprentissage qui pourrait être déstabilisant. Ainsi, toute action enseignante ne pourrait être volontaire et la « cohérence psychophysiologique » serait pertinente à aborder. Dans quelles circonstances l'enseignant se s'affirme initiateur d'une action ou obéissant à la demande situationnelle ? A ce propos, il serait particulièrement intéressant de confronter les actions enseignantes effectivement réalisées et les perceptions de l'enseignant sur ce sujet, notamment pour les cas où le signe contextuel implique

chez l'enseignant un changement en un sens obligé et lui demande d'agir autrement qu'à son habitude.

1.2 L'activité sociale et la vie professionnelle

Les discussions dans la partie précédente permettent de relever le trait contextuel, individuel et socio-historico-culturel de l'action. Celle-ci se forme et évolue à travers le temps, dans les pratiques de l'individu socialisé qui interagit avec les circonstances dans lesquelles il se trouve. L'analyse de l'action ne serait pas complète sans une prise en considération des éléments contextuels qui la circonscrivent.

Le contexte peut se traduire à plusieurs niveaux, allant du microcontexte local au macrocontexte socioprofessionnel et sur plusieurs plans – institutionnels, géographiques et socioculturels. La contextualisation de l'action en vue d'une étude sur l'action professionnelle implique la nécessité de situer l'action, dans un premier temps, dans les pratiques sociales quotidiennes de l'acteur, c'est-à-dire, dans ses activités socioprofessionnelles.

Suchman souligne que, par la notion d'action située, « plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (1987 : 50). Notre intelligence actionnelle se concrétise dans l'interaction avec l'environnement à travers la réalisation de l'activité. L'activité génère par la suite l'action qui est de ce fait composante de celle-ci. Nous commencerons ainsi cette partie par une discussion sur l'origine de l'activité humaine pour essayer de comprendre la relation entre action et activité et le schéma hiérarchique opération-action-activité. La discussion se poursuit par une analyse détaillée du système d'activité. Ce modèle descriptif et analytique ainsi que ses différentes composantes seront expliqués et ceci se fera dans une mise en relation avec l'aspect évolutif de l'activité humaine. Pour terminer, nous élargirons la discussion au croisement des activités qui fait émerger les problèmes, les conflits et l'apprentissage au sein et au-delà du système. Ici par le mot croisement, nous entendons à la fois la rencontre des activités auxquelles s'impliquent plusieurs groupes visant à un seul objectif et la coexistence des activités de différentes sortes chez un seul individu qui assume divers rôles sociaux dans sa vie.

1.2.1 L'origine de l'activité humaine et sa relation avec l'action

La relation entre *action* et *activité* peut être mise en rapport avec l'origine de l'activité humaine. Nos ancêtres perçoivent la rigueur hivernale et cherchent à se réchauffer par la fabrication de vêtements, la construction de maisons et la manipulation du feu. Notre conception du monde objectif se fait à partir de notre perception qui nous guidera ensuite pour le remanier (Léontiev, 2009 : 15, traduit par nous). « Les conditions sociales obligent le sujet à adapter son activité, mais c'est aussi dans ces conditions que génèrent les motifs et l'objet de l'activité ainsi que les façons et les moyens dont l'individu la réalise » (*ibidem* : 3, traduit par nous). Le contact avec l'environnement engendre la conscience et l'intentionnalité actionnelle des sujets-actants qui se concrétise par l'activité (*ibidem*). De ce fait, « la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les acteurs. » (Theureau, 2004 : 14). Elle est ainsi distribuée dans l'environnement et se mobilise dès qu'un facteur contextuel se présente comme significatif par rapport au vécu actionnel de l'individu.

Ainsi, la conscience des pratiques sociales provient de notre évaluation par rapport à la situation en question. L'activité est de ce fait l'intermédiaire¹⁰ entre l'individu et l'environnement et permet à l'homme de réagir activement à l'environnement perçu. Par ailleurs, l'un des traits fondamentaux qui différencie l'homme de l'animal est à la capacité de l'être humain de pouvoir non seulement s'adapter à l'environnement, mais aussi adapter l'environnement par ses activités (Léontiev, 2009 ; Engeström, 2004).

Si une activité est mise en place, cela signifie que selon les sujets-actants en question, se présente toute la nécessité d'agir, de mobiliser les ressources adéquates pour répondre à un besoin défini par eux comme « vital » (Léontiev, 2009 : 9). L'activité est ainsi le signe d'existence de l'homme car elle est déterminée et déclenchée par son besoin d'« être » (*being*)¹¹, besoin d'ordre « biologique » ou « culturellement construit » (Léontiev, 2009 : 3 ; Lantolf, 2000 : 8, traduit par nous). De ce fait, elle ne représente pas que les processus par lesquels l'homme réalise sa vie mais aussi la réalisation même de la vie de l'homme (Léontiev, 2009 : 2-3). Ici, nous mettons l'accent

¹⁰ Mettre l'accent sur l'activité humaine signifie avant tout de rejeter l'idée de sujet-objet pour adopter celle de sujet activité-objet (Macpherson, Jones et Oakes : 2006).

¹¹ Le courant socioconstructiviste revendique une psychologie de vie (Léontiev, 2009 : 26).

sur l'aspect collectif de l'activité qui s'accomplit difficilement avec l'intervention d'un seul individu. La conscience de l'activité est ainsi non seulement le résultat d'interactions entre l'individu et l'environnement, mais aussi un produit émergent de la mise en commun des compréhensions des participants par rapport à la situation (Gibbs, 2001).

Des exemples concrets de l'activité pourraient mieux l'illustrer. L'exemple le plus cité et le plus parlant relève sans doute de la chasse collective où les chasseurs primitifs se divisent en deux groupes, dont l'un fait du bruit en secouant les broussailles afin de faire peur au gibier pour qu'il coure vers leurs partenaires, les chasseurs.

« The famous example by Leontiev is about primitive hunters who in order to catch a game separate in two groups: catchers and bush-beaters frightening the game towards them. When compared with the motive of hunting – to catch the game to get food and clothing material – the actions of the bush-beaters are irrational; they can be understood only as a part of the larger system of the hunting activity » (Kuuti, 1995 : 14)

Prise isolément, l'action des rabatteurs n'a pas de sens. C'est en la situant dans l'ensemble de l'activité que l'on voit ce qui motive cette action : l'objectif partagé par l'ensemble du groupe chasseur, se nourrir. Nous comprenons maintenant la relation entre action et activité : **l'action est en fait déclenchée par l'activité et se situe à un niveau inférieur par rapport à celle-ci.** « L'action ne peut pas être comprise à partir d'elle-même. Son déclenchement doit être rattaché à des activités qui s'échangent dans certains contextes et son fonctionnement à des opérations qui s'exercent dans d'autres. » (Huard, 2009 : 5). La relation hiérarchique entre activité, action et opération¹² peut d'ailleurs être visualisée par le schéma ci-dessous :

| Level | Oriented towards | Carried out by |
|-----------|------------------|-----------------------------|
| Activity | Object/Motive | Community |
| Action | Goal | Individual or Group |
| Operation | Conditions | Routinised Human or Machine |

¹² La relation entre action et opération (action automatisée) est détaillée dans la partie précédente (cf. § 1.1),

Figure 1 : Hiérarchie de l'activité (Léontiev, 2009)

Nous pouvons donc récapituler comme suit : l'activité se distingue de l'action parce que « les activités sont orientées vers les motifs, c'est-à-dire, les objets qui sont eux-mêmes les moteurs. Tout motif se concrétise dans un objet qui, matériel ou abstrait, vise à satisfaire un besoin. Les actions sont des processus fonctionnellement subordonnés à l'activité. Elles sont dirigées vers des buts conscients spécifiques. » (Kaptelinin, 1996 : 55, traduit par nous). Autrement dit, l'activité est guidée d'un objet ultime et réalisée par une communauté qui s'engage à l'atteinte de cet objet. Dans la réalisation de l'activité qui est progressive, chacun des participants contribue par l'accomplissement des actions, motivées des sous-objets nommés *buts*. L'orientation de l'activité n'est donc pas une « condition statique initiale, mais les consignes exécutives qui guident l'action » (Fogel, 1993 : 124-125). Cela décide qu'à chaque moment précis, l'activité se déroule sous forme d'actions et s'orientent vers plusieurs buts détaillés. Il serait d'ailleurs plus déstabilisant d'avoir l'objet de l'activité déplacé que d'avoir le but d'une action modifiée. On s'adapte plus facilement au deuxième cas tandis que « quand un motif est frustré, les gens sont contrariés, et leur comportement serait plus imprévisible » (*ibidem*, traduit par nous).

1.2.2 Système d'activité : la transformation de l'objet à l'effet désiré à travers les représentations et les actions du sujet

L'intervention de l'être humain en collectivité dans son interaction avec l'environnement implique la diversité des éléments qui pourraient participer au déroulement de l'activité. Le *système d'activité*¹³ présenté ci-dessous permet ainsi de visualiser ses différentes composantes. L'activité est orientée vers un objet (*Object*) qui est à transformer dans un effet désiré (*Outcome*), réalisée par un sujet collectif¹⁴ (*Subject*) dont chacun assume ses tâches et son rôle (*Division of labour*), dans un environnement déterminé (*Community*), avec des règles explicites ou implicites (*Rules*) et par la médiation d'outils (*Mediating artefacts*) (cf. Figure 2). Elle reflète la coopération humaine visant à la réalisation d'un projet commun. Dans cette partie, nous analyserons trois pôles du

¹³ Il s'agit en fait du système d'activité de la deuxième génération, initiée par Léontiev et développée par Engeström. Il s'agit d'une reprise du schéma élaboré par Vygotski, composé de *Subject*, *Object*, *Mediating artefacts* et *Outcome*, à savoir le sommet du triangle présenté dans la Figure 2.

¹⁴ Le sujet de l'activité étant collectif, la construction du système d'activité peut être faite à partir du point de vue d'un participant, d'un groupe de participants et de l'ensemble de participants, tout dépendant de l'utilité du schéma construit (Murphy et Rodriguez-Manzanares 2008).

système d'activité – sujet (*Subject*), objet (*Object*) et effet désiré (*Outcome*) tout en essayant de relever la potentialité évolutive de l'activité à travers l'interaction de ces trois éléments.

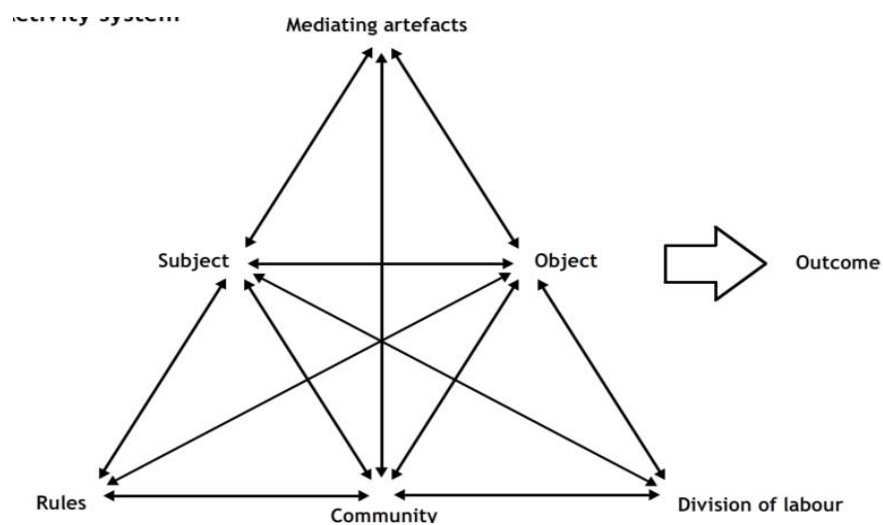


Figure 2 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)

Nous avons expliqué plus haut que la conscience de l'activité provient de l'interaction entre le sujet et l'environnement. L'orientation vers un objet précis est l'un des traits fondamentaux de l'activité humaine. Toutes les démarches mises en place pour la réalisation de l'activité consistent d'ailleurs à transformer l'objet à l'effet désiré. L'objet relève ainsi de ce qui motive l'activité et le *Outcome* de l'image du résultat envisagé. Si la réalisation de l'action nécessite le motif et l'intention (Léontiev, 2009 : 4), au niveau de l'activité, ils sont également repérables dans l'objet et l'effet désiré qui manifestent la planification des participants. Et tout comme le projet de l'action, le projet de l'activité ne prévoit, et surtout ne peut pas prévoir de façon exacte l'activité effective (Suchman, 1987).

L'objet de l'activité pourrait être d'ordre divers, il pourrait être matériel – fabriquer un nouveau médicament, ou abstrait – convaincre son interlocuteur dans un débat politique. Dans tous les cas, l'objet existe sous deux formes, la compréhension de l'objet par le sujet-actant et l'existence concrète de l'objet indépendante du sujet (Filliettaz, 2004b). Il faut souligner que c'est toujours en fonction de l'objet représenté que l'homme agit. Il confronte l'objet représenté à l'objet concret du monde objectif (Léontiev, 2009 : 4).

Certains objets sont universels et directement liés aux conditions basiques à la survie humaine.

Nous pensons ici aux besoins liés au logement et à la nourriture. D'autres peuvent plutôt être considérés comme socioculturels ou voire personnalisés, par exemple, se former dans le domaine de la didactique des langues dans le but de devenir enseignant de langue. Le côté socioculturel de l'objet est d'abord décidé par le trait socioculturel du contexte. Toute société dispose de configurations qui lui sont spécifiques et présente de ce fait des conditions de vie qui la distinguent des autres sociétés. Le besoin de ses membres, dépendant des circonstances particulières de la société, fait partie du contexte même. Il serait ainsi marqué par des caractéristiques socioculturelles du contexte qui sont révélatrices de l'identité communautaire : un besoin pertinent pour une communauté sociale ne serait sans doute pas le cas pour une autre. Il faut aussi souligner que cette conscience collective (voir *we-intentions*, Searle, 1990) porte également des traits historiques. Le besoin évolue avec l'évolution du contexte. Un besoin, biologique ou culturellement construit, peut être spécifique à une époque. Il ne serait plus significatif quand de nouveaux éléments situationnels émergent, quand l'histoire entre dans une autre ère. En didactique du français langue étrangère, la méthodologie emblématique de chaque époque est différente et représente en effet le besoin historique du moment (Chervel, 2011).

L'aspect socioculturel de l'objet est aussi décidé par le trait socioculturel du vécu des participants, point que nous avons présenté plus haut dans la partie action (cf. § 1.1). En ce qui concerne l'activité humaine, « l'intention est polyphonique ou polysémique » (Clot, 2008a : 163). Selon Bakhtine, chaque intention, même si elle appartient à une seule personne, est habitée par plusieurs « incitations vitales » (*ibidem*). Tout participant est socialisé dans une ou plusieurs sociétés où il observe et approprie les différentes façons de réaliser les actions et les activités. Toute expérience actionnelle étant quelque part socioculturellement marquée, la perception de l'individu par rapport au besoin « vital » manifesterait également les valeurs collectives des sociétés dans lesquelles il a été imprégné. La conscience actionnelle se développe ainsi dans les activités mêmes, à travers le travail collectif où l'individu apprend à agir et à collaborer avec ses collègues d'une culture donnée (Cole, 1996 ; Léontiev, 2009). Quand il s'agit d'un groupe multiculturel avec des individus issus de différentes sociétés, la confrontation de leurs visions lors de la définition de l'objet pourrait donner lieu à des échanges vifs et faire évoluer la compréhension de l'objet de chaque participant.

La spécificité socioculturelle du contexte ainsi que la participation des représentations des acteurs sociaux décident l'incarnation des valeurs socioculturelles et socioprofessionnelles dans l'objet.

De ce fait, sur la base de l'observation de l'objet de l'activité, nous aurons la possibilité de reconnaître le genre d'activité ou le métier dont il s'agit ainsi que les éléments culturels participatifs à la conception de l'objet. « Quiconque est familier des manières de faire et de penser d'une culture, de ses us et coutumes, des objets et dispositifs qu'elle utilise, de ses techniques et méthodes, perçoit immédiatement et directement les affordances¹⁵ des objets » (Quéré, 1999 : 318-319).

Le fait que les participants agissent en collectivité n'élimine pas le côté personnel de l'objet de l'activité. L'intention collective provient en effet des individus d'un nombre restreint dont chacun, bien qu'eux tous puissent exercer un même métier, vient avec un parcours personnel en un sens unique. Il existe de ce fait un côté personnalisé dans les visions de chacun des participants. L'activité étant bien collective, sa réalisation se concrétise, au fond, au niveau individuel, par l'action et l'opération, par la mobilisation personnelle toujours dépendante de sa compréhension de l'activité. Malgré l'objet de l'activité prescrit, produit issu de discussions collectives vis-à-vis de la situation, il y aura toujours, à l'issue de la définition de l'objet, un processus de « redéfinition » et d'« intériorisation » de l'objet déterminé chez chacun des participants (Freze et Zapf, 1994 : 273, traduit par nous). C'est-à-dire, tout membre réinterprète à sa manière l'objet de l'activité défini à partir de ses représentations pour ensuite agir en fonction de sa propre compréhension. Ainsi, « c'est chez les individus, où les consignes du haut se réalisent et se concrétisent, dans le passage même de la réalisation se trouvent des problèmes. » (Clot, 2008a : 126). Le décalage entre l'objet prescrit et l'objet représenté pourrait aboutir au dysfonctionnement du système et la personnalité intervient de façon fatale dans ce processus. Quand les problèmes émergent, certains travailleurs peuvent choisir de ne pas « déranger les autres » tout en essayant de résoudre les problèmes à leur manière au profit de « l'efficacité ». (*ibidem* : 153). Il faut d'ailleurs souligner que la personnalité même est un produit de l'activité sociale : c'est dans les activités de collaboration que l'individu se développe et que sa personnalité émerge et prend forme (Léontiev, 2009 : 149).

L'idée de confrontation des représentations sur l'objet au cours de l'activité devient plus évidente

¹⁵ Le mot « affordance » ici renvoie aux propriétés et aux caractéristiques d'un objet permettant de saisir son utilisation.

si on se réfère au système d'activité de la troisième génération :

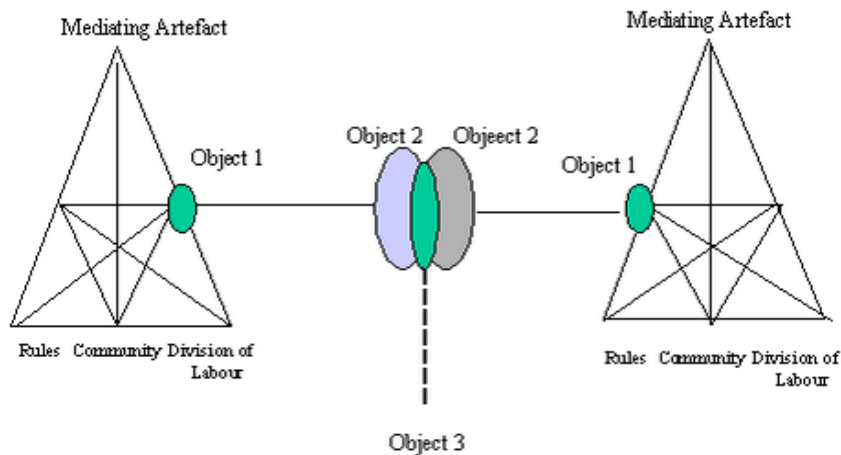


Figure 3 : Système d'activité de troisième génération (Engeström, 1999)

Quand, comme par exemple, l'activité d'enseignement entre en contact avec l'activité d'apprentissage, l'objet prédéterminé (*Object 1*) par chacun, donc enseignant et apprenant, avec la confrontation et le partage de leurs connaissances et représentations, se transforme en objet 2 (*Object 2*). Cependant, le déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage n'est possible si, et seulement si, tous les participants orientent leurs activités vers un même objet, un objet en quelque sorte « compromis ». Ainsi, en interface de la rencontre des activités, nous constatons une mise en commun des objets renouvelés (*Object 2*) qui amènera à l'émergence de l'objet 3 (*Object 3*), également nommé *Boundary Objects* (cf. Figure 3). Cette même logique et ce même système seront également valables si nous prenons comme sujet le point de vue de l'ensemble des participants, en l'occurrence aussi bien l'enseignant que les apprenants d'un cours donné. Il s'agira ainsi de confronter l'activité d'enseignement à d'autres activités avec lesquelles un ou certains pôles du système seront partagés, comme par exemple l'activité administrative du secrétariat ou l'activité d'enseignement de l'enseignant pour un autre cours. Nous détaillerons ce point dans la partie suivante (cf. § 1.2.6).

L'objet de l'activité est ainsi un produit à la fois socioculturel et subjectif. Il provient de la perception du groupe par rapport au contexte socioculturel qui l'entoure. L'objet défini se traduira par la suite de manière diversifiée chez chacun qui agit tout en vivant dans la confrontation constante entre l'objet du monde objectif, l'objet représenté et l'image de l'objet final (*Outcome*

défini par chacun). C'est dans ces confrontations que chaque participant agit avec subjectivité tout en affectant le déroulement de l'activité. Celle-ci évoluerait ainsi d'une manière autre que celle qui a été prescrite.

La discussion ci-dessus sur l'origine de l'activité et sa relation avec l'action nous incline à réfléchir sur la nature de l'activité d'enseignement et la question se pose plutôt sur le plan méthodologique : selon quels critères et à partir de quel moment pourrait-on déterminer qu'il s'agit d'une activité ? Cette notion d'activité s'appliquera-t-elle au niveau du cours, de ses séances composantes ou jusqu'aux tâches précises¹⁶ ? Nous serons d'avis d'élargir l'application du système d'activité au niveau de tâches, voire de l'action. Ce choix s'explique par la problématique du présent travail qui consiste à relever l'évolution de la pensée et des pratiques professorales. Si chaque activité humaine possède un objet conscient, celui de l'activité d'enseignement de langue, si nous osons résumer, consiste à vouloir faciliter l'apprentissage de l'apprenant afin qu'il progresse dans la langue cible. Cet objet étant diversifié selon les cours et les enseignants, la réalisation de l'objectif d'un cours, traversant tout un semestre ou toute une année scolaire, se concrétise dans chaque séance avec différentes tâches d'enseignement. La complexité de l'activité d'enseignement présente tout intérêt à l'analyser à plusieurs niveaux. Certes, Kaptelinin précise que pour distinguer l'action de l'activité, il suffit de voir « si l'objet vers lequel le processus se réalise est moteur lui-même ou reste juste un auxiliaire » (*ibidem*, traduit par nous). Dans ce sens, toutes les séances sont auxiliaires par rapport à l'objectif final d'un cours. Cela dit, l'une des spécificités de l'activité d'enseignement consiste en son aspect interactif. Chaque tâche s'accomplit dans un système interactif où collaborent l'enseignant et les apprenants, elle est élaborée en vue du public apprenant. Si le présent travail s'intéresse particulièrement à l'évolution de la pensée et des pratiques enseignantes, c'est ainsi en confrontant le fonctionnement des séances, des tâches ou voire des actions précises réalisées tout au long du semestre qu'on aura la possibilité de relever l'évolution des représentations et des pratiques de l'enseignant participant.

En situation d'enseignement de langue, les participants directs de l'activité sont composés de l'enseignant et de ses apprenants. Leurs représentations sur le « besoin vital » en enseignement/apprentissage de langue seraient aussi bien personnalisées que socioculturellement

¹⁶ Au sens de l'activité didactique

marquées. La vision de chacun pourrait être particulière d'autant plus qu'il s'agit des cas où l'enseignant et les apprenants ne sont pas socialisés et scolarisés dans la même culture. Nous serons ainsi curieux de voir ce qui est défini comme « besoin vital » par l'enseignant pour l'activité d'enseignement en général et pour le cours en question. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, la phase de confrontation des représentations au sein du groupe en vue de l'élaboration de l'objet est souvent absente : l'objectif d'un cours de langue est souvent décidé en amont par l'institution et l'enseignant, voire par l'institution seule. Les apprenants comprendront l'objectif du cours à la lecture de l'intitulé et du descriptif (si ce dernier existe). Il serait ainsi intéressant d'observer dans quelle mesure l'enseignant participe à la détermination de l'objectif de son cours et à la planification. Quand l'objectif ou même la progression est prescrit et que ce qui représente pour l'enseignant comme « besoin vital » ne coïncide pas forcément avec l'objectif prédéfini, comment va-t-il réagir ? Adapte-t-il sa façon de faire aux objectifs ou les objectifs à ses représentations ?

La confrontation de visions de l'enseignant et des apprenants par rapport à l'objet étant absente pendant la phase préparatoire de l'activité, elle sera toujours repérable dès que le cours débute. Les apprenants viendront avec leur interprétation par rapport à l'objectif et à la réalisation du cours et l'enseignant entrera en classe avec le cours préparé. La rencontre des convictions divergentes aura la possibilité d'amener l'enseignant et l'apprenant à la frustration et fera émerger des difficultés d'enseignement. Dans ce cas-là, comment l'enseignant interprète-t-il le besoin des apprenants et la perception du public vis-à-vis de l'objectif et de l'organisation du cours ? Quelles démarches effectue-t-il face à la divergence des visions sur ces sujets ?

1.2.3 La création et la manipulation des *outils* : signe de médiation

Nous, êtres humains, écrivons sur l'écaille de tortue, la soie, le parchemin, le papier ou l'ordinateur, avec un couteau, un pinceau, une plume, un stylo ou un clavier. Manque d'échelle, nous empilons deux chaises pour changer la lampe abîmée. La réalisation de l'activité n'est jamais sans difficulté. *Qui veut la fin veut les moyens*. La résolution des obstacles nécessite des outils (*Mediating artefacts*, cf. Figure 2) qui permettent de transformer le mode d'interaction entre le sujet et l'environnement. La création et la manipulation des outils manifestent l'intelligence et la persévérance de l'être humain (Gell, 1998 ; Engeström, 2004).

Les outils mobilisés dans l'activité peuvent être assez diversifiés. Ils peuvent être des instruments physiques (primaires ou fabriqués), comme ceux qui viennent juste d'être évoqués ci-dessus. Ils peuvent rester sur la dimension mentale, c'est-à-dire des signes sémiotiques y compris les discours écrits ou oraux. Norman (1994) précise d'ailleurs que les fonctions des outils psychiques relèvent en général de représentation et de mémorisation. Nous constatons également des outils hybrides, des systèmes d'outils qui combinent différents éléments instrumentaux d'ordre physique ou psychique (Wartofsky, 2012). D'ailleurs, la manipulation des outils psychiques n'est jamais strictement interne car elle est toujours dépendante de la perception du sujet de l'environnement (Zhang et Norman, 1994, Viviés, 1999).

La notion de *médiation* est l'une des notions-clés dans l'approche socioconstructiviste et incarnée a priori dans l'élaboration et l'application des outils. Dans le terme même de *Mediating artefacts*, se manifeste l'idée du produit artificiel, c'est-à-dire ce qui est fabriqué par l'être humain et qui se distingue du phénomène naturel. Il s'agit ainsi d'exploiter et de réorganiser les conditions environnementales pour faciliter l'atteinte de l'objet. Rappelons que l'être humain, différent des animaux, se mobilise pour faire adapter la situation (Bronckart, 2004 : 88). Ainsi, l'homme est capable d'appuyer ses activités sur les conditions extérieures et de les rendre propices à la réalisation de ses activités. La création de l'outil vise un agir plus performant et plus efficace (Kaptelinin, 1996 : 55).

Nous remarquons donc dans un premier temps l'aspect contextualisé de l'outil. Signe de réactivité humaine à la situation, l'outil est toujours issu du contexte et en fait partie. De ce fait, nous constatons toujours deux parties dans l'action humaine : « une partie [...] consiste à atteindre le but, alors qu'une autre partie organise l'environnement pour l'adapter à l'action. » (Béguin et Clot, 2004 : 39). L'individu n'instrumentalise pas tout ce qui se trouve dans l'environnement. Dans les termes de Vygotski (1978), il s'agit des éléments contextuels d'une potentialité instrumentale qui présentent aux agents comme des « stimuli auxiliaires » (Engeström, 1999 : 29). Et cette fonction auxiliaire n'est valable que dans l'activité et pour l'individu en question. Face à la même situation, un élément contextuel potentiellement auxiliaire pour un individu se présente sans doute différemment à son collègue bien qu'ils soient socialisés dans une même société et exercent un même métier (Scribner, 1986). Et pour cette même personne, un élément à instrumentaliser dans une activité pourrait rester un élément contextuel tout court dans une autre (Christiansen, 1996 :

177). Il s'agit d'une mobilisation de ressources en situation pour la situation en question. Ainsi, la créativité des sujets est à la fois activée et limitée par l'environnement, plus précisément, par ce que l'environnement leur présente comme outils potentiels (Hardman, 2005). L'idée de cognition distribuée se manifeste encore ici : la cognition est véhiculée non seulement dans la perception de l'objet, mais également dans les éléments contextuels potentiellement auxiliaires aux participants (Flor et Hutchins, 1991 ; Hutchins et Klausen, 1992).

Si la fabrication de l'outil relève de la manière dont le sujet exploite l'environnement, elle permettra de voir la familiarité de l'individu avec le contexte. Comme nous avons vu plus haut, la réalisation d'une action suffisamment fréquente pourrait aboutir à l'automatisation de l'action : la présence de certains signes contextuels suffirait à faire émerger la pratique (cf. § 1.1). Quand il s'agit d'un sujet expert qui a eu suffisamment de contacts avec l'environnement, ses expériences actionnelles s'activeront plus rapidement pour qu'il parvienne à une mobilisation plus efficace des ressources circonstanciées. De ce fait, la manipulation de l'outil est indicatrice de l'efficacité et du professionnalisme et « devenir expert, c'est exploiter les ressources de l'environnement. » (Béguin et Clot, 2004 : 39).

Par conséquent, l'outil transforme la réalisation de l'activité. Dans l'environnement¹⁷, coexistent toujours une dimension donnée et une dimension créée (Freze et Zapf, 1994 ; Béguin et Clot, 2004). Cette dimension réaménagée avec la création et l'intervention des outils implique nécessairement un contexte reparamétré, ce qui amènerait les sujets-actants à considérer à nouveau les circonstances. Dans ce sens, ce que nous créons et possédons comme outil affecte le contexte et nos représentations. Et l'évolution de la relation entre sujet et environnement motiverait encore d'autres manipulations qui visent à adapter les circonstances renouvelées (Morf et Weber, 2000 ; Hashim et Jones, 2007).

Le côté contextuel de l'outil dévoile son trait socioculturel et historique. La fabrication et l'emploi d'un outil pourraient traverser l'histoire et devenir héritage patrimonial de la société. Les Français mangent avec un couteau et une fourchette, les Chinois préfèrent les baguettes et les Indiens s'alimentent avec la main droite. Le couteau, la fourchette, les baguettes et l'emploi des doigts

¹⁷ Le courant de l'ergonomie cognitive s'intéresse particulièrement à l'intelligence humaine dans son interaction avec l'environnement (Leplat, 1997 ; Theureau, 1992)

sont tous des produits historiques, spécifiques à la particularité alimentaire du pays. Vivre dans une société est aussi devenir familier avec les façons dont on y réalise les activités sociales et les outils qu'on emploie. Nous y apprenons à étayer nos actions et activités par ces outils qui font ensuite partie de notre identité socioculturelle et qui déterminent notre manière de faire et notre vision du monde.

Ainsi, les outils qu'un enseignant de langue crée et emploie révèle sa vision par rapport à un enseignement/apprentissage plus efficace pour le public en question. Il serait ainsi intéressant d'observer les outils que l'enseignant met en place pour assister son enseignement. Il pourrait s'agir des supports matériels tels que tableau, feutre, méthode de langue et un extrait de film, ils pourraient aussi être une histoire racontée par l'enseignant, la distribution de la parole à un étudiant donné ou à toute la classe. Il faut souligner ici que certains éléments sont prédéterminés comme « outils » malgré l'enseignant. Dans certaines institutions, par exemple, les méthodes de langue sont parfois imposées. Dans ce cas-là, quand la méthode est prédéterminée indépendamment de l'enseignant, elle ne sera pas définie comme un outil selon l'interprétation de la théorie de l'activité car elle ne relève pas de la mobilisation volontaire de l'enseignant vis-à-vis du contexte. Elle sera composante banale du contexte d'enseignement et ce sera la façon dont l'enseignant la perçoit et la manipule qui révélera tout son intérêt.

1.2.4 Cadre situationnel, institutionnel et socioculturel de l'activité

Nous n'arrêtons pas de souligner à quel point le contexte importe dans l'activité humaine et cela ne sera jamais suffisant. Les circonstances contextuelles ne présentent pas que l'objet et l'outil, elles encadrent aussi toutes les démarches actionnelles des participants. Le mot contexte, *Community* dans le schéma d'activité, peut se présenter à plusieurs niveaux (cf. Figure 2). La multifacette du contexte implique d'ailleurs la diversité des contraintes qui pourraient encadrer la réalisation de l'activité, la variété des règles auxquelles les sujet-actants doivent obéir. Dans cette partie et la partie suivante, la discussion sera centrée sur trois pôles qui se trouvent en bas du schéma triangulaire (cf. Figure 2). Définies par Engeström (1999) comme la base sociale (*social basis*) de l'activité, la communauté (*Community*), les règles (*Rules*) et la division du travail (*Division of labour*) laissent voir l'encadrement social dans l'activité sociale.

Le fonctionnement de toute activité a besoin de règles. « Ce qui rend possible la pensée

individuelle, c'est l'existence d'un environnement stable de pensées, de conceptions, de représentations et de significations qui ne sont celles de personne, bref d'un « esprit objectif », dont les supports sont les pratiques, les us et coutumes, et les institutions d'une société » (Fornel et Quéré, 1999 : 28). Un minimum de stabilité du cadre et des règles sont nécessaires pour le déroulement de l'activité, sinon les participants se perdront dans l'actualisation des instructions.

Les règles et le contexte, encadrant et contraignant les pratiques des participants, sont cependant créés dans les activités mêmes à travers l'histoire. Goffman souligne qu' « on ne peut traiter de la situation comme d'une cousine de province » (1973 : 18). Partant d'un point de vue de sociologie interprétative, la société est un construit des interactants, elle « est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face à face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres [...] Elle est un phénomène émergent. » (Denzin, 2008 : 22-23, traduit par nous ; Béguin et Clot, 2004 : 37).

1.2.4.1 Communauté co-construite par enseignant et apprenants en tant que contexte du niveau micro

Si la construction d'une société ainsi que l'émergence de ses règles de fonctionnement se font à partir de l'interaction entre les membres participants à travers les activités sociales, le fait que l'activité se réalise en collectivité signifie, dans un premier temps, la construction d'une communauté actionnelle composée des sujets-actants. **Cette communauté actionnelle et interactive représente le niveau micro du contexte.** Les règles à respecter au sein du groupe sont ainsi un produit historique émergent d'un système d'activité complexe (Ellis, 1998 : 645). Les représentations d'un participant sur l'activité à laquelle il s'engage étant probablement différentes de celles d'un autre participant, les interactants finissent par établir les « mœurs communes » qui leur sont significatives. Nous ne choisissons et acceptons que les règles qui nous font sens (Quéré, 1999 : 334). Les règles d'une activité sont ainsi en un sens spécifiques car elles relèvent de la mise en commun des représentations des participants par rapport aux normes à respecter vis-à-vis de l'activité en question. Il s'agit du fruit d'interaction représentationnelle au sein d'un groupe spécifique sur un événement particulier.

Ceci dit, aucune règle ne peut être inventée. Chez chacun des participants, sa compréhension du fonctionnement de l'activité en question ne peut pas être détachée de son expérience relative aux

activités du même genre. Etant tous des acteurs socialisés, les sujets-actants disposent des représentations schématisées sur les activités sociales qui sont partie intégrante de leur agir. Une telle activité d'un tel métier doit fonctionner *grosso modo* de telle manière, même si le métier en question ne relève pas du leur. De ce fait, les règles établies au sein d'un groupe sont toujours repérables quelque part dans d'autres activités similaires. Le contrat didactique établi entre l'enseignant et les apprenants dans une classe donnée peut posséder des spécificités, mais les traits de base communs au fonctionnement de l'enseignement/apprentissage permettent toujours à l'individu scolarisé de s'y retrouver.

1.2.4.2 La présence des participants témoins dans le contexte institutionnel du niveau mezzo

Le contexte ne se limite pas à la communauté que nous formons avec nos partenaires de l'activité. Celle-ci est également encadrée par une ou plusieurs communautés plus larges où se déroulent d'autres activités du même genre ou pas. En ce qui concerne l'activité d'enseignement d'un enseignant, en général, elle se réalise avec un public donné dans un établissement qui abrite également les activités d'autres enseignants et celles du personnel chargé de l'administration et du soutien logistique. Goffman a repris, dans *Façons de parler*, les « regroupements non focalisés et focalisés »¹⁸ pour en développer « les cadres participatifs » (1987 : 138). Dans un espace social, la relation que nous entretenons avec une personne peut être classée dans deux grandes catégories, à savoir les « participants ratifiés » et les « participants témoins » (*ibidem*). La catégorisation se détermine selon que l'individu en question est participant ou pas de l'activité à laquelle nous nous engageons.

Goffman précise ensuite que parmi les participants ratifiés, se distinguent les participants « adressés » avec qui nous communiquons directement et les participants indirects qui s'y impliquent sans pour autant mener de contacts directs avec nous. Dans tous les cas, ces participants « se ratifient mutuellement comme soutiens autorisés d'un objet particulier d'attention visuelle et cognitive » (Goffman, 1988 : 147). Deux sous-catégories peuvent aussi être créées parmi les participants témoins – les « intrus » acceptés et les « intrus » illégaux. Ce sont les personnes avec qui nous partageons l'espace social mais « sans pour autant l'investir d'un engagement réciproque et mutuellement ratifié autour d'un enjeu collectif ». Elles « consistent en de simples juxtapositions

¹⁸ Les notions de « regroupements non focalisés » et de « regroupements focalisés » sont initialement traitées dans *la Mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1973)

d'individus seuls ou 'ensemble' » (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 : 12).

Ainsi, tous ceux qui se présentent au cours de la réalisation d'une activité ne sont pas forcément des participants ratifiés¹⁹. Cela ne signifie cependant pas que les participants témoins ne portent pas d'impact sur le déroulement de l'activité. La présence seule d'un individu, en fonction de ses rôles, pourrait affecter la psychologie des autres. Un chercheur peut venir dans une salle de classe et effectuer une observation dans le cadre de sa recherche personnelle. Considéré comme intrus accepté, il n'effectue pas de lien direct avec l'activité d'enseignement observée. Cependant, l'enseignant comme ses apprenants, pourraient agir autrement que d'habitude à l'arrivée de ce participant intrus, bien qu'il reste silencieux tout au long du cours (cf. Partie II).

Ainsi, l'espace institutionnel occupé par les participants, ratifiés à l'activité ou pas, constitue le niveau mezzo du contexte. Il s'agit d'un cadre socioprofessionnel plutôt stabilisé et reconnu par la société. Ce sont des lieux emblématiques sur le plan socioprofessionnel tels que l'école, l'hôpital, la police, le restaurant et le supermarché. Si tout cadre présente des règles qui peuvent être officieuses et implicites, chaque institution possède en général une réglementation formelle repérable dans le contrat signé entre l'établissement et le participant. Cette réglementation se complète aussi par des règles de fonctionnement implicites dont toutes les personnes internes ne sont pas connaisseuses. Implicites ou explicites, ces règles relèvent d'un produit historique transmis et modifié de génération à génération depuis la fondation de l'institution. Elles existent ainsi en amont de l'activité et sont censées être prises en compte dans le fonctionnement local de l'activité.

1.2.4.3 Macrocontexte socioculturel de l'activité d'enseignement et une schématisation des modes d'interaction entre les contextes à niveau différents et les sujets-actants

Les lieux socioprofessionnels ainsi que ses réglementations relèvent aussi des produits socioculturels d'une société. Etant composante de la grande machine sociale, ils ne sont pas privés de l'influence et de l'encadrement des normes sociales que tout membre de la société est censé

¹⁹ Cette catégorisation des participants implique en aucun cas une disposition interactionnelle définitive. Les rapports entre les participants dans une action ou une activité ne sont pas figés dans le sens où le rôle de tout participant, ratifié ou témoin, peut se transformer. Un participant ratifié peut se désister et un participant témoin aura la possibilité de rejoindre le groupe pour des raisons diverses. Si la société avec ses normes reste des construits, l'arrivée de nouveaux interactants et de nouveaux modes d'interaction pourraient ainsi faire évoluer le contexte d'activité pour ensuite faire émerger de nouveaux besoins et une réorganisation pour la suite de l'activité.

respecter. **Nous arrivons maintenant au contexte macro de l'activité, à la culture générale d'un espace géographique et sociopolitique** (un pays, une région et une ethnie) et ses mœurs établies à travers l'histoire sur le plan juridique et éthique. Ce sont des connaissances générales et de grands principes de conduite véhiculés dans la communauté et repérables dans les représentations des personnes qui s'y sont socialisées. Ainsi, le mot instituteur n'évoque pas la même image en France qu'en Chine : l'instituteur français s'occupe de toutes les matières de la classe dont il est responsable tandis que son confrère chinois n'intervient que dans une ou deux matières précises.

Quand l'individu exerce son métier dans une société qui n'est pas celle de sa socialisation ou avec laquelle il n'a pas suffisamment de contact, les règles explicites et notamment les mœurs implicites peuvent lui échapper. La rencontre de ses convictions antérieurement stabilisées et les valeurs de la société en question pourrait amener à le déstabiliser et à faire évoluer ses comportements.

Nous tendons ainsi de schématiser l'interaction entre ces trois niveaux de contexte et l'individu sujet-actant par la figure²⁰ ci-dessous :

²⁰ Nous nous inspirons ici du schéma bergsonien par rapport à la relation entre représentations personnelles et le monde objectif (Bergson, 2012 : 211).

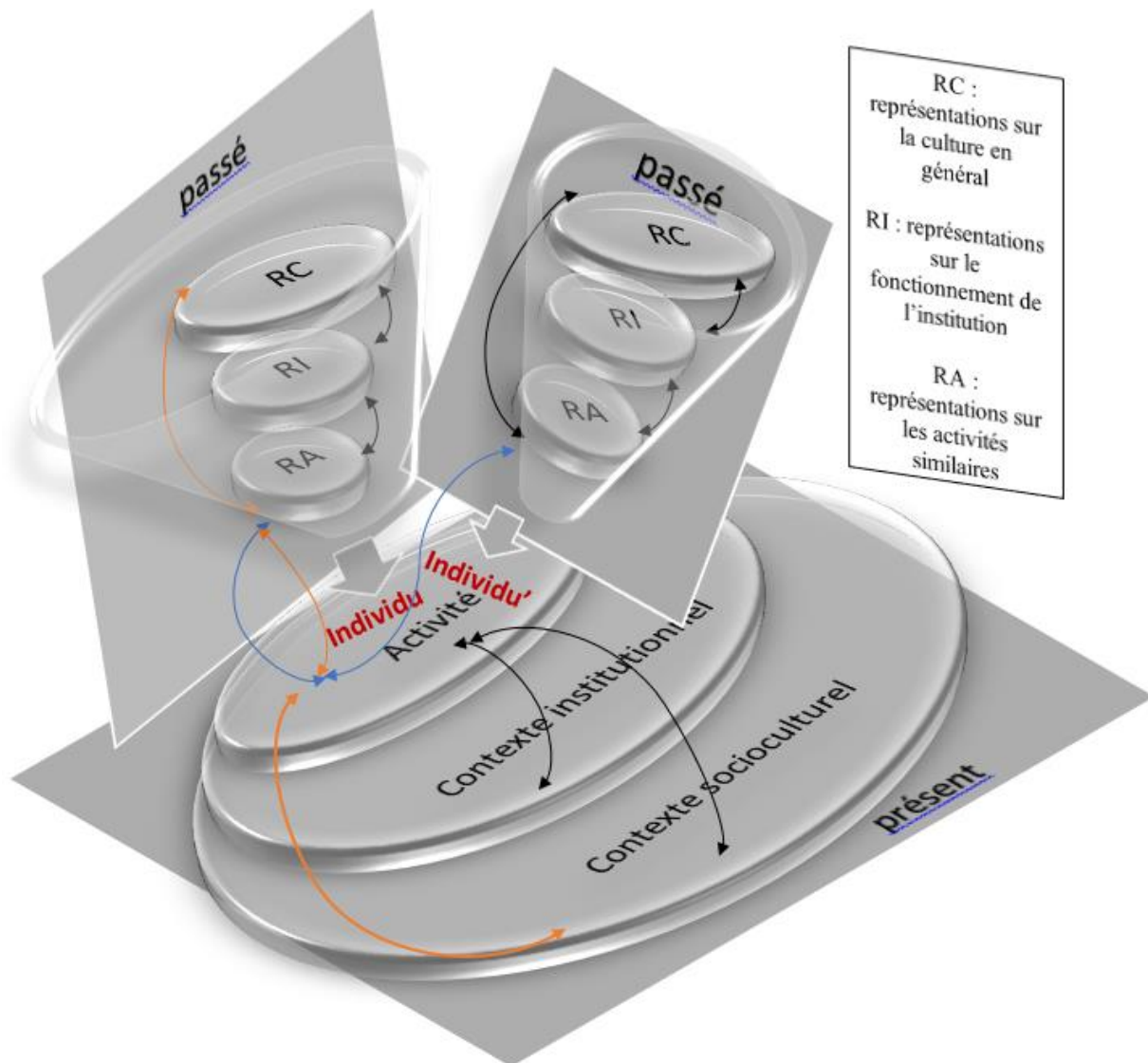


Figure 4 : modèle d'interaction entre les contextes et les sujets-actants

- Le cône sur le plan « passé » représente les convictions de l'individu par rapport au fonctionnement des activités du même genre, à la réglementation de l'institution qui les encadre ainsi que les valeurs socioculturelles relatives.
- Les expériences et les convictions du sujet auront l'occasion d'être déclenchées au cours de l'activité, visualisée sur le plan « présent » tout en étant encadrée par le contexte institutionnel et socioculturel. Il s'agit ainsi d'un croisement du passé entre les individus participants et d'une rencontre entre ces passés et le présent à travers l'activité.
- Les contextes de différents niveaux de l'« ici-maintenant » circonscrivent l'activité tout en fournissant des stimuli contextuels qui activent les représentations et les expériences de

l'individu relatives à ces éléments. L'individu 1 (Individu) et l'individu 2 (Individu') dans la Figure 4 pourraient être un enseignant de langue et un de ses apprenants. L'apprenant en question pourrait avoir l'habitude de travailler avec des enseignants locuteurs non-natifs de la langue cible qui lui expliquent dans la langue source tandis que l'enseignant en question pourrait considérer plus pertinent d'enseigner en mettant le public en immersion.

- Les représentations de l'enseignant et de l'apprenant se confrontent dans l'activité d'enseignement/apprentissage qui relève en effet de l'intermédiaire dans cet échange des expériences. D'ailleurs, les expériences de chacun s'enrichissent et s'actualisent avec le déroulement de la présente activité (cf. flèches bleues dans la Figure 4).

Si la culture générale encadre la réalisation de l'activité, un collégien chinois peut trouver normal de se lever au début et à la fin du cours pour saluer l'enseignant, un programme d'échange qu'il effectue dans un collège français pourrait lui faire remarquer que cette pratique n'existe pas dans l'interaction entre enseignant et collégiens en France. Les collégiens français ne seront d'ailleurs pas reprochés de l'irrespect car cela ne fait pas partie de la culture éducative du pays. Cette découverte, tout en élargissant les expériences du collégien chinois par rapport à l'activité d'enseignement, pourrait également lui faire réfléchir sur la culture chinoise (cf. flèches orange dans la Figure 4).

Dans sa réalisation concrète, l'interaction entre ces différents éléments représentationnels et contextuels est encore plus compliquée. Le modèle interactif ci-dessus est ainsi loin d'être capable de la représenter. Ce qu'on voudrait souligner par cette tentative de modélisation, est que l'activité est non seulement l'intermédiaire entre le sujet et l'environnement, elle relève également du carrefour entre le « passé » et le « présent » qui s'actualisent au cours de cette rencontre pour affecter le « futur ». L'influence du contact entre les passés et le présent est d'ailleurs multidirectionnelle et arbitraire. Entre la singularité personnelle et la complexité contextuelle, tout lien peut être créé à tout moment. Dans un contexte donné, nous n'arrivons pas à prévoir ce qui se présente pour un individu comme élément stimulant et significatif, ses expériences déclenchées comme référence ainsi que la façon dont il voit et met en relation le passé et le présent. Le côté idiosyncrasique de chacune des activités ainsi que la richesse des activités humaines proviennent de là.

Les contrastes entre les représentations personnelles et le fonctionnement institutionnel et socioculturel, s'il y en a, provoqueraient des émotions et éventuellement des réflexions chez l'individu en question. Le contexte institutionnel, socioprofessionnel et socioculturel, avec ses règles de fonctionnement plus ou moins stabilisées, évolueraient également avec la réalisation des activités, car « l'action est dépendante des circonstances, et que d'autre part le fait d'agir définit le contexte de l'action. » (Béguin et Clot, 2004 : 38). Quand le déroulement de l'activité est freiné ou paralysé par les contraintes contextuelles d'ordre mezzo et macro, la résolution de conflits présenterait des occasions de transformation des règles et des valeurs institutionnelles et socioculturelles déjà existantes.

1.2.5 La distribution des rôles et la division du travail : révélatrices de hiérarchie

Rappelons que Goffman nous apprend que les participants ratifiés peuvent avoir des places différentes – avec certains nous collaborons en dialoguant directement tandis qu'avec certains d'autres, la communication reste indirecte (cf. *supra*).

L'intervention en collectivité implique ainsi une division du travail (*Division of labour*) qui révèle dans un premier temps la compréhension du groupe par rapport à l'objet à atteindre. Il s'agit de l'organisation de la main d'œuvre estimée adéquate pour réaliser la transformation de l'objet à l'effet désiré. « L'acteur est orienté vers son propre monde subjectif avec la présence de son propre public » (Habermas, 1984 : 93, traduit par nous). Pour un individu participant, sa définition de l'objet de l'activité est toujours dépendante de sa compréhension de la structure du groupe. Si la relation entre le sujet et la communauté se discerne par les règles, la relation entre l'objet et la communauté transparaît par la division du travail (Hashim et Jones, 2007).

La distribution des rôles laisse voir les relations sociales au sein du groupe et les représentations du groupe à propos des compétences de chacun (Léontiev, 2009, Leplat, 2011 : 19). Ces représentations évoluent d'ailleurs à travers le déroulement de l'activité. Comme le disent respectivement Clot et Arendt (cf. § 1.1.1), la réalisation de l'activité permet aussi bien l'établissement des relations intrasystémiques et la réflexion sur ces dernières qui pourraient ainsi évoluer (Clot, 2008b). La configuration goffmanienne dans le cadre participatif, comme ce qui a été discuté plus haut, n'est pas figée. Un participant assumant un rôle donné à un moment précis pourrait prendre un autre rôle et la structure du groupe serait ainsi renouvelée, ce qui

affecterait et actualiserait la représentation de chacun vis-à-vis de la personne mutée et de la relation intrasystématique.

Dans l'exemple donné par Léontiev sur la chasse primitive (cf. § 1.2.1), les chasseurs semblent avoir une vision claire de la distribution et du fonctionnement de leurs tâches, mais dans beaucoup de cas la situation n'est pas si idéale. Dans un groupe qui collabore, il y a toujours ceux qui participent à la prise de décision et ceux qui ne le font pas. Ainsi, la décision du groupe par rapport à l'objet, au projet, aux règles et à la division du travail, révélatrice des relations sociales hiérarchiques au sein du groupe, relève au fond de la mise en commun des visions du sous-groupe qui a la parole sur ces sujets (Léontiev, 2009 : 9). Ce qui est prescrit en amont par la direction pourrait même échapper à une partie des acteurs ou se différencier de leurs représentations (Plazoala Giger, 2007). Cela pourrait avoir des impacts significatifs sur le déroulement de l'activité car ce sont souvent ceux et celles qui, avec une meilleure compréhension de leur travail, arrivent à une meilleure performance.

Comment l'interaction entre le contexte, les règles et la division du travail se matérialise dans l'activité d'enseignement de langue et l'action enseignante ? L'environnement de l'activité est d'abord construit par l'enseignant et les apprenants qui, étant tous des acteurs socialisés, ont des visions plus ou moins partagées ou diversifiées sur l'organisation du cours de langue. La collaboration entre enseignant et apprenants dans le cadre d'un cours de langue relève de la rencontre de ces visions pour aller vers l'élaboration d'un *contrat didactique*, règles de fonctionnement spécifiques au groupe que l'enseignant comme l'apprenant sont convenus de respecter (cf. Chapitre 2). Il serait ainsi intéressant de comprendre l'image mentale d'un enseignant par rapport au fonctionnement du cours de langue en général et du cours de langue en question. C'est-à-dire, qu'est-ce qui lui représente comme rôle d'enseignant de langue, rôle d'apprenant de langue et relation enseignant/apprenant ? Quels comportements chacun doit-il adopter et quelles responsabilités assumer ? Et surtout, en ce qui concerne le public en question, quelles sont les représentations de l'enseignant sur ce dernier ?

Le contexte au niveau mezzo, avec la réglementation institutionnelle explicite ou implicite, encadre également le déroulement de l'activité d'enseignement. Nous nous intéressons ainsi à l'image que l'enseignant se fait de l'institution. Le métier d'enseignant étant rarement limité à

l'activité d'enseignement, les services que l'institution lui accorde pourraient être d'ordre divers. D'ailleurs, l'encadrement institutionnel dans l'activité d'enseignement varie en fonction des établissements : certaines institutions ne décident que de l'horaire, du lieu et de l'objectif du cours tandis que d'autres précisent également la méthode de langue, la progression et la langue d'enseignement. Quelles sont les représentations de l'enseignant sur son travail à assurer ? Comment l'enseignant perçoit-il ces contraintes institutionnelles et à quel point peut-il participer à l'établissement de ces règles ? Quand le service proposé par l'institution va à l'encontre de ses représentations, comment va-t-il réagir ?

Dans un établissement d'enseignement, toutes les personnes ne sont pas participantes ratifiées des activités d'enseignement de l'enseignant. Beaucoup de collègues, en tant que participants non ratifiés, n'ont pas de contact direct avec lui. Néanmoins, avec certains collègues comme par exemple ceux avec qui il collabore dans un même programme, l'enseignant pourrait mener des conversations régulières. Ces collègues collaborateurs, expérimentés ou novices, entreraient en contact avec l'enseignant avec leurs façons de faire et leurs convictions personnelles. Nous nous intéressons également à la relation interpersonnelle dans le métier d'enseignant et à l'effet de cette dernière sur les pratiques de l'enseignant.

Comme ce qui a été indiqué dans la partie précédente, en ce qui concerne la culture générale et la culture éducative, une prudence particulière est exigée car nous risquons de généraliser à partir des comportements personnels d'un nombre assez restreint (cf. § 1.1.3). Dans l'activité d'enseignement de langue étrangère, un enseignant, notamment quand il s'agit d'un enseignant locuteur natif de la langue cible, rencontre les apprenants qui viennent de cultures différentes et qui ne sont peut-être pas les siennes. Soulignons encore une fois que nous ne nous intéressons pas à déterminer, au moins pas dans cette présente recherche, ce qui est de la culture (éducative) chinoise ou ce qui est de la culture (éducative) française. Nous cherchons plutôt à voir chez un enseignant donné, ce qu'il perçoit comme trait culturel dans les comportements des protagonistes présents dans son univers, c'est-à-dire les comportements de ses apprenants, de ses collègues, des autres membres de la société rencontrés ainsi que ses propres comportements. À partir de quel moment définit-il un élément psychique ou comportemental comme culturel et dans quelle mesure prend-il en compte ces différences culturelles perçues dans ses pratiques enseignantes ?

1.2.6 Schèmes d'action et d'activité : les traits socioprofessionnels stabilisés à travers le temps

L'enseignant fait l'appel avant le cours et donne des devoirs à la fin, le médecin nous prescrit des médicaments sur ordonnance. Certains traits gestuels, discursifs et vestimentaires peuvent être considérés comme représentatifs même identitaires à une activité ou à un métier. Dans le train que nous prenons pour aller dans un colloque, nous regardons les personnes qui ne cessent pas de taper sur l'ordinateur, comme nous, et nous nous demandons si ce sont des chercheurs qui vont au même événement scientifique.

Des gestes professionnellement et socioculturellement marqués permettraient de reconnaître l'origine et la profession d'un individu. Toute activité sociale se fait reconnaître par des éléments qui lui sont, en quelque sorte, propres. Ces éléments d'ordre divers relèvent de ce qu'on appelle les schèmes d'action et d'activité professionnelles qui se construisent et se stabilisent à travers l'histoire des pratiques sociales.

« Nous avons une façon stable d'affronter le conflit, la pression, le mensonge, l'ignorance, l'agressivité, l'incertitude, le désordre. [...] Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. » (Perrenoud, 1998). Bourdieu désigne le côté stabilisé et impersonnel de l'organisation des pratiques par le terme d'« habitus » qui est selon lui « une loi immanente », « un code commun » que les acteurs sociaux d'un même milieu doivent maîtriser (Bourdieu, 2000 : 272). L'habitus reflète les expériences personnelles vis-à-vis de la situation en question et permet à l'individu de réagir convenablement avec des actions, en un sens, attendues.

Bien que la vision de Bourdieu implique une différenciation des milieux sociaux et un déterminisme, le schème existe effectivement et relève des traits invariants dans une action ou une activité. Notion initiée par Piaget et reprise et développée par Vergnaud (Vergnaud et Récopé, 2000 ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007), le schème désigne « ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973 : 23 ; Perrenoud, 1998 ; Vergnaud, 1990 : 136). C'est ce qui est « transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante » (Perrenoud, *ibidem*).

Nous voulons différencier ici le schème d'action du schème d'activité. Par le premier, nous

désignons les pratiques régulièrement repérables dans une activité socioprofessionnelle tandis que par le deuxième, nous entendons l'organisation d'une série d'actions ou de l'activité même qui est particulière à l'activité socioprofessionnelle en question. Ainsi, pour une activité donnée, nous repérons aussi bien des gestes professionnels – schèmes d'action – que sa stabilité au niveau structural – schème d'activité (Fernandez, 2001 ; Clot, 2002 ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 113).

Les schèmes d'action et d'activité s'apprennent par l'observation et la mise en pratique. Un travailleur débutant d'un domaine s'approprie et applique de façon consciente les gestes emblématiques du maître, tandis que ces derniers peuvent être accomplis de façon inconsciente chez ses collègues experts en tant qu'opérations ou une suite d'opérations (*voir opération*, cf. § 1.1). Ainsi, pour un travailleur expérimenté, « les affordances, les artefacts ou la structure des groupes sociaux font figure d'invariant de l'action située » (Béguin et Clot, 2004 : 42). Les invariants situationnels faisant émerger les pratiques invariantes, certains schèmes d'actions n'appartiennent à personne. Ils font partie de l'activité et de la culture professionnelle de la communauté (Garreta, 2002). Cependant, compte tenu de l'aspect personnel de l'action et l'activité humaines, chez un praticien professionnel, tout trait actionnel stabilisé n'est pas nécessairement partagé par l'ensemble de la communauté.

Ainsi, l'existence des schèmes d'action et d'activité ne signifie en aucun cas la réalisation identique des activités du même genre. Il faut dire que « ce qui est invariant, c'est l'organisation de l'activité et non pas l'activité » (Vergnaud et Récopé, 2000 : 45). Certaines propriétés se stabilisant, beaucoup d'autres relèvent de l'improvisation pour répondre au besoin situationnel qui se renouvelle à chaque moment du déroulement de l'activité. Même s'il s'agit d'un même groupe de personnes qui remet en place une même activité réalisée dans un même endroit, le déroulement effectif de l'activité ne pourrait pas être identique à celui qui a été réalisé auparavant. Les participants sortent de l'activité anciennement mise en place avec leurs visions renouvelées et leurs expériences enrichies, ce qui fait qu'ils ne sont plus les mêmes personnes au sens strict. D'ailleurs, la nature réflexive de l'action humaine décide que la transmission du geste professionnel n'est pas, et ne pourrait jamais être une copie. Il s'agit toujours d'un apprentissage remanié de l'auteur à partir de sa compréhension. Et l'apprentissage continue avec chaque mise en pratique du geste à la suite de laquelle l'auteur réfléchit sur l'action réalisée.

Ainsi, tout geste professionnel est impersonnel mais aussi personnel. Le paradoxe consiste dans le fait que l'on ne fait jamais un geste pour la première fois – soit qu'il ait déjà été produit auparavant, soit que l'on l'ait appris chez autrui. Cependant, « agir c'est opposer à l'activité d'autrui une contre-activité ». (Bakhtine cité par Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 118). Chaque réalisation du schème contient nécessairement un aspect stabilisé et un aspect improvisé. C'est dans l'interaction de ces deux aspects, dans leur contact avec le contexte évolutif que se présente toute la potentialité d'émergence de nouveaux gestes professionnels ou de nouvelles configurations de gestes professionnels existants. C'est aussi pourquoi, malgré l'accrétion sédimentaire de tradition du métier, la même activité d'un même métier ne se réalise jamais de façon identique dans différentes époques. De nos jours, un cours de langue ne s'effectue pas forcément avec un enseignant debout sur l'estrade et un groupe d'apprenants assis en face de l'enseignant. La notion de classe devient même de ce fait discutable car un cours peut tout à fait avoir lieu à distance sur une plateforme avec un tutorat personnalisé. À chaque époque sa spécificité contextuelle. Notre esprit innovateur se base sur la tradition et vise à rompre cette dernière. Par conséquent, le sens social coexiste toujours avec le sens personnalisé qui l'enrichit et le fait évoluer.

Si les actions schématisées au sein d'une communauté professionnelle se diversifient en fonction des périodes, dans l'enseignement de langue, les enseignants formés à la même époque doivent partager certains traits actionnels, repérables dans les théories et les méthodologies d'enseignement préconisées à l'époque donnée. Nous nous intéressons ainsi aux schèmes d'action et d'activité chez l'enseignant ainsi que les manières dont il les situe par rapport aux gestes professionnels du métier d'enseignant (de langue). Dans quelles circonstances étiquette-t-il un schème plutôt professionnel ou personnalisé ? D'ailleurs, tout enseignant n'a pas eu de formation professionnelle et les schèmes d'action et d'activité s'apprennent et se technicisent aussi par observation et pratique. Il serait ainsi intéressant d'observer les liens que l'enseignant crée entre ses schèmes et ses expériences personnelles – liées à la scolarisation, à la formation professionnelle et à l'enseignement. Si aucune pratique n'est jamais strictement inédite, d'après ce que l'enseignant nous confie, quelle est la source d'inspiration qui l'a amené à adopter une telle pratique et à organiser son cours de telle manière ?

Nous aimerions terminer cette partie par une citation de Perrenoud que nos positionnements illustrent de façon exacte :

« Cette réflexion sur nos schèmes d'action s'enracine dans la prise de conscience du caractère répétitif de certaines réactions, de certaines séquences, donc sur l'existence de scénarios qui se reproduisent dans des situations semblables, parce que « nous sommes ce que nous sommes ». Cette permanence est une source d'identité, mais aussi d'insatisfaction, lorsque nous nous trouvons trop méfiants, impulsifs, timides, anxieux, naïfs, lents, velléitaires, irritables, etc. » (Perrenoud, 1998)

1.2.7 L'évolution de l'activité au moment de crise et la pluralité identitaire de l'enseignant

L'action et l'activité, dirigées par la conscience des acteurs sociaux, constituent une dynamique tout au long de leur réalisation. Les discussions ci-dessus permettent de voir que le côté évolutif, caractéristique intrinsèque à l'action et à l'activité, est repérable dans tous les pôles constituant le système d'activité. La diversité des éléments pouvant concourir à l'évolution de l'activité ne permettant pas de les énumérer tous, nous tentons toujours de résumer les mécanismes de l'évolution relevés plus haut par un élément qui leur est, à notre sens, partagé : « les systèmes d'activité sont constamment sujet au changement et la théorie de l'activité voit ces changements causés par contradictions » (Engeström, 1987 ; Russell, 2002 ; Hardman, 2005 : 259).

Ce que nous entendons par contradiction ici relève des problèmes que les participants rencontrent au cours de l'élaboration de l'activité. Ceux-ci, quelle que soit l'origine de l'élément qui les fasse émerger, présentent finalement aux sujets une situation inattendue qui leur demande de réagir tout en la débloquent, autrement dit, d'agir autrement que prévu. Ainsi, c'est la résolution des problèmes difficiles, donc des obstacles qui amène la transformation du système d'activité (cf. Chapitre 3). Il faut souligner que ces problèmes ne se situent pas au niveau du système mais plutôt à ses composants. Le changement d'un facteur au sein du système va modifier d'autres pôles participants. La dynamique de l'activité réside ainsi dans ces changements connectés comme des boules de neige et l'analyse de l'évolution de l'activité doit nécessairement passer par niveau élémentaire. Comme ce qui est pertinemment souligné par Clot, il faut non seulement analyser en amont, « les océans » sociaux, mais également en deçà, donc « les gouttes de pluie. » (2008a : 126).

Cette idée de l'évolution du système aux moments de crise peut également être repérée dans la théorie de système dynamique²¹ (*Dynamique System Theory*), initialement élaborée par les

²¹ La *théorie du système dynamique* s'inspire de la *théorie complexe* dont l'origine est difficilement définissable. Schueler et Schueler (1997) et Wolfram (2002) possèdent des avis divergents sur ce sujet (De Bot, 2008).

mathématiciens et répandue après à d'autres champs disciplinaires (De Bot, 2008 : 167). Tout système évolue à travers le temps mais de façon imprévisible ou voire chaotique, ce qui constitue l'une des caractéristiques fondamentales au système qui relève en lui-même d'une complexité (*ibidem*). Il s'agit d'« un chaos de comportements dans lequel les composants du système ne sont jamais cloués à leurs places, mais ils ne sont pas non plus dispersés dans un état turbulent. » (Waldrop, 1992 : 293, traduit par nous). C'est surtout « au bord du chaos » (*at the edge of chaos*), donc au moment de crise et de problèmes que la transformation du système devient encore plus visible et que l'on constate les éléments qui le font évoluer (Lewin, 1999 ; De Bot, 2008 : 167).

La dynamique du système réside ainsi dans l'interaction non linéaire entre ses éléments composants. Dans le système d'activité, les problèmes émergeant de l'interaction imprévisible entre les différents pôles (cf. 1.2.4), nécessitent l'intervention du sujet-actant qui laisserait de côté ses occupations actuelles et modifierait par la suite le plan préétabli (van Orden, 2002 : 2). Si les problèmes sont signe de l'évolution potentielle, il serait nécessaire de repérer ce que l'enseignant nous confie comme difficultés rencontrées dans son activité d'enseignement.

Les difficultés et les obstacles consistent ainsi des occasions de changement et de créativité. Les contradictions sont de ce fait le point de départ d'une transformation potentielle et la force qui pousse les auteurs à réfléchir pour réorganiser (Nizet et Laferrière, 2005 : 154). Elles sont ainsi génératrices d'apprentissage : ce qui se présente comme situations problématiques difficiles à traiter contient nécessairement des éléments inédits que les participants n'ont pas rencontrés ou imaginés. Le traitement de ces problèmes représente de ce fait tout un effort à faire pour comprendre et intégrer ce qui paraît étrange ou étranger (Engeström, 2006). L'émergence de *Boundary Objects*, présentée dans le système d'activité de la troisième génération (cf. Figure 3) en est un bon exemple. Il s'agit ainsi d'un processus qui amène les sujets-actants, dans la confrontation des représentations divergentes sur l'activité, à faire un retour sur leurs propres façons de faire et leurs visions en vue de l'élaboration d'un objet de l'activité partagé. Se présente donc ici toute la potentialité de prise de recul et d'apprentissage (Edwards, 2005 ; Russel, 2002). Il s'agit de ce qui est nommé par Engeström *Expansive learning* qui « commence quand les individus participent à une activité collective pour ensuite questionner leurs pratiques de tous les

jours » (Engeström, 1987 ; Itoh et Shimada, 2006 : 47). En ce qui concerne les enseignants de langue, la façon dont ils évoquent les comportements et les opinions des apprenants et des collègues avec qui ils collaborent dans un même cours ou un même programme serait à analyser.

Un seul individu peut aussi être partagé par des activités différentes. Lacoste observe et décrit le travail d'une infirmière comme suit : « des activités multiples se succèdent, mais aussi se déroulent en parallèle, ou se recoupent : loin d'être monotonement linéaire, l'univers de l'action se révèle feuilleté, intriqué, enchevêtré » (1995 : 38 ; Filliettaz, 2005). Une action d'un sujet donné peut appartenir à plusieurs activités et deux actions qui se suivent peuvent ne pas appartenir à la même activité (Léontiev, 2009 : 159). Si l'activité est composée d'actions consciences et d'actions routinisées (*opérations* au sens de Léontiev), le travail pourrait être considéré comme un ensemble composite des activités que le sujet-actant réalise en assurant un ou plusieurs rôles stables dans un genre professionnel. Il s'agit des « activités collectives organisées » et « économiques » qui visent à la production du bien (Bronckart, 2004 : 87). D'ailleurs nous ne nous contentons pas de produire, car travailler c'est également récapituler les expériences et y réfléchir afin de comprendre « ce qu'on aurait pu ou dû faire » pour « réussir à faire ce qu'on voulait faire en s'économisant » (Clot, 2008a : 139). Le travail s'effectue ainsi dans une recherche d'équilibre entre le sens et l'efficacité : « le premier, fruit de l'échange, est source d'énergie. La seconde, sortie de la technique ou offerte par elle, est source d'économie » (Clot, 2008b : 17 ; Leplat, 2008). Cependant, la définition de chacun par rapport au sens et à l'efficacité pourrait être assez diversifiée. Nous nous demandons ce qui pourrait représenter pour un enseignant de langue le sens du métier d'enseignant et l'efficacité dans les pratiques de ce métier.

Ainsi, « [...] le travail constitue à l'évidence une forme d'agir, ou une pratique, qui serait propre à l'espèce humaine. » et « [...] l'activité des travailleurs, c'est leur faire et leur vécu de ce faire » (Bronckart, 2004 : 87 ; 2005 : 73). Tout individu actif, en menant sa vie professionnelle, assure également d'autres rôles sociaux dans sa vie personnelle. Quand une recherche, comme la nôtre, est centrée particulièrement sur le sujet-actant, il serait intéressant de reprendre le terme de *l'homme pluriel* de Lahire (1998). La variété des expériences personnelles donne lieu à la singularité de chacun qui assure différents rôles sociaux dans son univers social. Une enseignante peut aussi être mère de famille, membre d'une association musicale et amie proche d'une personne qui souffre d'une maladie grave. C'est en faisant des allers-retours dans ces rôles que l'individu

complète l'authenticité de sa vie. Par conséquent, la complexité de l'activité humaine ne consiste pas seulement dans l'interaction entre le sujet et l'environnement, entre le sujet et ses partenaires de la communauté actionnelle, mais aussi à la coexistence de différentes activités chez un même sujet. De ce fait, les activités se croisent aussi au pôle sujet et nous tentons de le visualiser par le schéma ci-dessous :

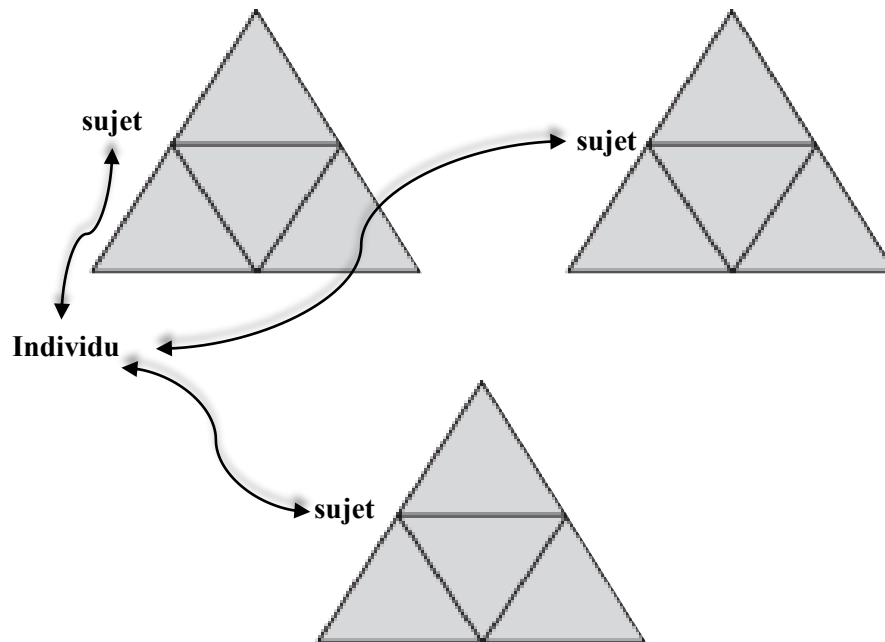


Figure 5 : Schéma « homme pluriel »

L'individu change constamment de rôles. Les indices contextuels lui permettant de détecter de quelle activité il s'agit et quel rôle assurer, quand plusieurs activités se déroulent en même temps ou successivement, le changement de rôles pourrait être difficile. L'interaction entre l'individu et l'environnement étant complexe et imprévisible, un élément présent en situation d'enseignement de langue pourrait activer d'autres expériences liées à d'autres activités d'enseignement ou celles qui n'ont pas de lien direct avec le métier d'enseignant. Différentes identités intrapersonnelles alternent, se croisent et s'imbriquent dans la réalisation de l'activité d'enseignement. Se présente ainsi toute la nécessité d'observer les éléments « non professionnels » que l'enseignant évoque et souhaite souligner ainsi que la manière dont il les situe par rapport à sa vie professionnelle. L'exercice du métier d'enseignant n'est pas déconnecté de la vie de l'enseignant et ne peut être pleinement compris que comme étant partie prenante de cette vie.

1.3 Action, pensée et discours

L'être humain agit, pense et communique. Avec ses proches, ses connaissances, des inconnus et avec lui-même, il exprime ses idées, ses sentiments, ses savoirs et ses émotions et ceci par signe, par geste, et grâce à la parole. La langue des êtres humains possède des fonctions²² d'ordre différent qui permettent au récepteur, dans une interaction sociale, d'avoir accès au message par lequel le destinataire exprime ses idées et ses sentiments. Les partenaires des activités sociales ont besoin d'échanger leurs représentations pour analyser le contexte en question, de manipuler ou créer les outils adéquats et de réaliser l'activité en collectivité.

Nous arrivons ici à l'élément-clé de cette partie : la relation entre action, pensée et discours. Si le présent travail s'intéresse à l'évolution de la pensée et des pratiques enseignantes, et ceci à partir d'une entrée discursive, se présente alors la nécessité de comprendre dans quelle mesure la verbalisation de l'enseignant sur sa pensée et ses actions peut être considérée comme révélatrice de sa pensée. Pour y parvenir, nous commencerons par un rappel de la relation entre action et cognition, point déjà discuté plus haut, pour ensuite parler de notre positionnement épistémologique par rapport aux notions de langage, langue et discours. La discussion se poursuit par une analyse du rapport entre discours et pensée. Parler étant une façon d'agir, les aspects socioculturel, historique et personnel du discours seront ainsi abordés. Ces derniers points seront complétés par une analyse de la relation entre pensée et langage dans le développement ontogénétique par l'approche socioconstructiviste.

1.3.1 L'émergence de la cognition dans les activités socioculturelles et notre positionnement épistémologique

« L'agir humain est [...] caractérisé par son intentionnalité » (Bronckart, 2004 : 21 ; Anscombe, 2000 ; Von Wright, 2004). Si l'individu agit, c'est parce qu'il saisit une demande situationnelle. Le besoin défini par les sujets-actants relève d'une prise de conscience de leur part concernant leur rapport avec le contexte. Il se concrétisera dans l'intention collective et personnelle, dans l'élaboration du projet de l'activité et dans la réflexion sur les expériences actionnelles accomplies

²² Nous pensons ici au schéma de Jakobson ainsi qu'aux différentes fonctions du langage qu'il a relevées : expressive, conative, phatique, référentielle, métalinguistique et poétique (Jakobson, 1963 : 214).

(cf. § 1.1 ; Léontiev, 2009 : 12).

L'activité démarre et se déroule selon l'image mentale que l'auteur se fait de la situation. Cette image mentale ne relève en aucun cas d'une représentation figée et participe à l'activité en s'actualisant (Engeström, 1999). Nous agissons afin de résoudre des problèmes rencontrés dans un contexte précis. Néanmoins, en y parvenant, nous faisons émerger un autre contexte qui présente de nouveaux éléments auxquels réagir. Ainsi, la pensée se traduit par nos gestes et nos mouvements, dans les actions individuelles et collectives. Autrement dit, « la main n'est jamais seulement la main. Elle est inséparable de l'action mentale qui la dirige et de l'activité du sujet qui l'incite à agir. » (Clot, 2008a : 75).

Le côté réflexif²³ étant intrinsèque à l'action, le mouvement de notre main est non seulement révélateur de notre pensée, régulé et contrôlé par cette dernière, mais également générateur des réflexions sur le geste même (Freze et Zapf, 1994 : 273). Si Bergson nous enseigne qu'« il faut agir en homme de pensée et penser en homme d'action. » (1972 : 1579), il serait sans doute plus pertinent de supprimer le modal déontique « il faut » car l'activité et l'action de l'homme font naître la pensée et l'homme pense toujours en agissant (Hardman, 2005 : 259). L'inséparabilité du corps et de l'esprit réside ici : « le mot « mind » (esprit) doit être en fait considéré comme un verbe, comme « minding », qui désigne « ce que le cerveau et le corps font » (Rose, 2004 cité par Theureau, 2004 : 21, traduit par nous). Etant composante indispensable de l'activité sociale, **la pensée relève a priori d'une action mentale**. Nous participons à la construction du monde par nos actions, elles-mêmes dirigées par nos actions mentales²⁴ (Varela, 1996).

La relation entre cognition et action se manifeste également dans l'appropriation de l'action d'un individu pendant sa socialisation. Selon la théorie de la *zone du développement proximal*, l'homme acquiert des capacités actionnelles et devient plus performant dans les activités sociales grâce à l'observation de partenaires plus compétents qui peuvent l'inspirer. Il s'agit d'un processus de l'intériorisation à l'extériorisation, des « actions interpersonnelles psychiques aux actions intrasubjectives » (Vygotski, 1978 ; Kaptelinin, 1996 : 55). C'est-à-dire que tout apprentissage de

²³ L'aspect réflexif de l'action est notamment repérable dans la phase préreflexive et rétrospective de l'action (cf. *supra*).

²⁴ L'énaction selon le terme de Varela (1996) : « l'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans sa situation locale »

l'action et de l'activité se fait sur la base de la compréhension de l'individu-apprenti, dans l'interaction avec ses partenaires sociaux qui jouent explicitement ou implicitement le rôle de tuteurs. L'individu se lance ensuite dans les « tests », dans les activités sociales où il a l'occasion de mettre en place sa compréhension de l'action, sous la supervision et avec l'assistance de ses tuteurs.

Ainsi, la cognition existe sur les plans neurologique, corporel et environnemental (Beer, 2000 ; Van Geert, 1998 ; De Bot, 2008 : 168). Si le cerveau de l'homme se présente sur le plan neurologique comme une suite de connexions de neurones, comme le dit Vygotski, « il faut étudier non pas les réflexes mais le comportement : son mécanisme, son contenu, sa structure. » (Vygotski, 2003 : 68). La cognition s'étudiera seulement si elle est observée en situation, représentée dans un support extérieur et symbolique, diagramme qui rend compte du mouvement neurologique – l'action.

1.3.2 Parler : un agir spécifique

Si la relation entre cognition et action semble confirmée, rappelons que la présente recherche, centrée sur la pensée et les pratiques enseignantes, ne relève cependant pas d'un travail portant sur la psychologie du travail mais s'attache plutôt à comprendre l'évolution de la pensée enseignante à partir d'une analyse des représentations de l'enseignant de langues par des entrées discursives. De ce fait, dans quelle mesure la verbalisation de l'enseignant peut-elle être révélatrice de sa pensée ?

1.3.2.1 Relation *langage-langue-discours*

Avant d'observer la discussion sur la relation entre discours et pensée, il nous semble nécessaire de préciser notre positionnement par rapport à la relation entre les termes *langage-langue-discours*. Si, dans la relation verbo-psychique, nous employons le mot **discours** au lieu de celui de langage ou de langue, c'est que nous nous intéressons au produit langagier des enseignants participants, à « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés [...] » (Maingueneau, 2009 : 44). En ce qui concerne le **langage**, il s'agit de la faculté humaine de créer des phrases à l'infini, d'exprimer ses pensées à partir d'un nombre restreint de signifiant/signifié. C'est le dispositif physio-neurologique inné, la condition physique qui permet la mise en place du mécanisme de création d'unités sémiologiques arbitraires et sociales-

conventionnelles, ce qui distingue les êtres humains des autres espèces (Habermas, 1984). Quant à la **langue**, le seul objet dont les linguistes doivent s'occuper selon Saussure, elle est « à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires » (Saussure, 2002 : 22-23), il s'agit d'un système construit, une entité provenant de l'abstraction des pratiques langagières des membres sociaux de la communauté qui la pratique. C'est aussi un ensemble de codes et de règles qui s'imposent comme normes sur le plan de l'emploi et de l'acquisition.

Une des dichotomies saussuriennes relève de celle de *langue/parole*. La première étant définie par Saussure comme sociale, la seconde, considérée plutôt comme personnelle, renvoyant aux réalisations personnalisées de la langue qui présentent des variations par rapport à ce qui est prescrit dans le système linguistique. Contrairement à ce que Saussure préconise, la parole présente un intérêt scientifique, notamment pour les sociolinguistes (Labov, 1976). La langue étant un modèle construit *a posteriori* à partir de pratiques langagières concrètes, dans les échanges discursifs qui sont toujours contextualisés, on remarque des indices socioculturels et personnels liés au profil social des interactants (âge, profession et sexe), sur les plans phonétique, sémantique et syntaxique (Bautier, 2001). Ainsi, à strictement parler, nous ne parlons pas la langue, qui n'est qu'une entité abstraite, mais une des variations parmi toutes les pratiques langagières existantes. Dans le présent travail, nous employons le terme discours à la place du mot parole car nous nous intéressons à l'aspect socioculturel et personnel du produit langagier²⁵ de l'enseignant.

L'explication de notre positionnement par rapport aux notions *langage-langue-discours* peut sembler superflue, voire inutile, mais il y a une raison. Puisque les références qu'on convoquera ci-dessous proviennent de disciplines variées, les termes de langage et langue, employés par des chercheurs de disciplines non linguistiques ou par des linguistes avec qui nous ne partageons pas tout à fait le même emploi notionnel, pourraient renvoyer à la notion de discours à notre sens, point que nous ne précisons plus ci-après.

Dire que la langue relève d'un code commun partagé par l'ensemble d'une communauté implique qu'elle constitue en elle-même un produit historique. Dans une activité sociale, la communication

²⁵ Si les membres de « Oxford philosophy », notamment Ryle, Austin et Wittgenstein revendiquent la notion du langage ordinaire, c'est-à-dire le discours réellement produit, qui ne correspond pas toujours aux règles grammaticales prescrites, et que les travaux ultérieurs en sociolinguistique soulignent davantage ce point, il se présente tout un débat épistémologique, qui reste à poursuivre, concernant la définition d'erreur et de faute dans la didactique des langues.

entre les participants n'est possible qu'avec un minimum de consensus sur le code employé qui est produit, construit et acquis dans l'activité sociale même. Ainsi, dans nos contacts avec l'environnement, la langue joue le rôle d'un « instrument psychologique » et « il n'y a jamais de pensée sans instrument » (Clot, 1997 : 13). Si, comme indiqué dans la partie précédente, la manipulation du contexte pour la création de l'outil est un signe de l'efficacité, les travailleurs experts ont tendance à mémoriser à l'aide d'indices contextuels tandis que les novices recourent à la langue (Béguin et Clot, 2004 : 38).

La langue ne sert cependant pas qu'à la mémorisation. Les discussions sur les fonctions de cet instrument sont nombreuses, et parmi lesquelles nous constatons notamment les fonctions de représentation et de communication (Moirand, 1990). Nous savons manipuler la langue pour faire passer nos idées et nos sentiments. Si les expériences actionnelles s'activent dans une activité, « idéalisées sous forme de sens linguistique », elles se communiquent entre individus et font partie de leur conscience (Léontiev, 2009 : 20, traduit par nous). L'expression « absolument impossible à l'homme seul mais possible à deux [...] est la plus directe de la nature historique de la conscience humaine » (Vygotski, 1997 : 500). A partir de l'emploi du signe, le lien se crée entre les mondes objectif et subjectif. L'homme parle et écrit en oubliant le fait qu'il utilise une langue. « [...] Nous, êtres humains, avons la propriété particulière de, non seulement agir, mais aussi de commenter – justifier, rationaliser, etc. – nos actions » (Suchman, 1987 : 1).

1.3.2.2 Discours en tant qu'instrument crucial à la réalisation de l'activité sociale

Dans les activités sociales, la communication discursive est d'autant plus importante que les visions de chacun par rapport à la situation divergent. « Le dialogue est non seulement possible, mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas » (Bender, 1998 : 193). Le discours outille la réalisation de l'activité dans le sens où il est considéré comme un moyen direct et efficace permettant aux participants d'échanger sur le plan cognitif. Comme le dit Theureau, « la descriptibilité et la réflexivité des activités pratiques, qui sont inhérentes à ces dernières, échappent aux acteurs qui les accomplissent, mais sont actualisables en une description langagière adéquate par l'ethnométhodologie qui examine le comportement ici et maintenant de ces acteurs en tant qu'il manifeste cette descriptibilité et cette réflexivité. » (2004 : 15).

L'interaction langagière entre les participants au cours d'une activité sociale est nommée par Habermas *agir communicationnel* (*communicative action*) (Habermas, 1984 : 86). Il s'agit d'une action spécifique qui ne consiste pas, comme les autres, à modifier le monde objectif, mais plutôt d'une « fonction illocutoire ». C'est-à-dire « les interactions médiatisées par le langage où tous les participants poursuivent, par leurs actions langagières, des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs. » (*ibidem* : 304). Il s'agit d'une communication où « deux sujets [...] engagent une relation interpersonnelle [...] en recherchant une entente sur une situation pratique afin de coordonner de manière concertée leurs projets ou leurs actions » (*ibidem* : 101). L'agir communicationnel se distingue ainsi, selon Habermas, des discussions portant sur l'objet de l'activité qui relèvent de l'*agir stratégique*²⁶. Habermas poursuit en disant que

« dans l'activité communicationnelle, les participants ne sont pas primordialement orientés vers le succès propre ; ils poursuivent leurs objectifs individuels avec la condition qu'ils puissent accorder mutuellement leurs plans d'action sur le fondement de définitions communes des situations. Pour cette raison, la négociation des définitions de situations est une composante essentielle des opérations d'interprétation requises pour l'agir communicationnel » (*ibidem* : 295).

Un terme formellement similaire peut être repéré dans la typologie des actions participatives de Filliettaz qui établit une structure hiérarchique et enchâssée où l'on remarque quatre types d'actions, à savoir l'*action générale*, l'*action communicative*, l'*action langagière* et l'*action verbale*, chacune étant une sous-catégorie de celle qui la précède.

- Il y a d'abord l'action générale au sein de laquelle nous constatons un sous-groupe nommé action communicative. Celle-ci renvoie à l'ensemble des démarches de toute nature dont l'objectif relève de la communication entre les participants.
- Parmi toutes les actions visant à la communication, celles qui sont d'ordre sémiotique se regroupent sous la notion d'action langagière tandis que l'action verbale²⁷, qui relève d'une catégorie encore plus restreinte, désigne l'échange langagier qui ne se fait qu'à partir d'une langue naturelle (Filliettaz, 2002 : 176 ; Bronckart, 2004 : 101).

²⁶ « En revanche, je considère comme un agir stratégique médiatisé par le langage les interactions dans lesquelles l'un des participants au moins veut susciter par ses actions langagières des effets perlocutoires chez un vis-à-vis » (*ibidem*).

²⁷ Bien que la catégorisation de Filliettaz nous paraisse tout à fait pertinente et que nous nous intéressions principalement à l'action verbale au sens de Filliettaz, dans ce travail, nous parlerons plutôt de l'action langagière et ceci est dû au fait que la verbalisation de l'enseignant n'est analysable et compréhensible qu'avec le contexte, à l'aide des indices communicatifs extralinguistiques.

L'action communicative de Fillettaz est dotée ainsi d'un sens plus large que l'agir communicationnel d'Habermas.

La catégorisation habermasienne reste à discuter. Tout échange réalisé en situation d'activité s'adresse à au moins un participant. Même si l'échange langagier effectué par les participants vise exclusivement l'intercompréhension pour arriver à un consensus sur la situation, il ne sera jamais complètement dissocié du monde objectif. Et tout agir stratégique, même s'il porte spécifiquement sur l'objet de l'activité, relève toujours d'un échange entre les mondes subjectifs, c'est-à-dire l'échange des représentations des participants par rapport au monde objectif qui les entoure.

Tout cela n'empêche pas de relever un point commun à partir des discussions ci-dessus : **parler est avant tout une action, action intégrante de l'activité humaine**. Si les activités sociales impliquent un travail de collaboration entre les participants, cette collaboration nécessite un minimum d'intercompréhension, effectuée par différents moyens (sémiotiques, discursifs, mémogestuels et émotionnels). Face à une même situation, le parcours individuel décide que nous la comprenons toujours de façon personnelle. « Dans cette réarticulation permanente des engagements individuels et des activités collectives, les ressources langagières occupent une place prépondérante » (Fillettaz, 2005 : 173). L'action langagière, avec ses fonctions de représentation et de communication, est donc une catégorie d'action indispensable à l'activité. L'échange discursif permet non seulement aux participants de parler d'un objet ou d'un construit lié au monde extérieur, de suivre ce que d'autres collègues pensent et font à ce propos, mais aussi de réfléchir²⁸ collectivement en discutant pour arriver à une nouvelle compréhension de la situation (cf. § 1.2, *Boundary Objects*).

La mise en discours étant actionnelle, « c'est notre agir qui se trouve à la base de tout jeu de langage » (Wittgenstein, 1980 : 204). Le discours, comme la cognition, s'inscrit dans les pratiques sociales de l'homme et ne peut se comprendre que dans la situation de l'activité (Maingueneau, 2009 : 44). Intimement lié à la cognition, il est l'un des principaux supports, voire le support principal qui permet un accès plus ou moins efficace aux représentations des participants. Si le fait

²⁸ Suchman parle d'ailleurs de la réflexivité du langage : « le langage définit le cadre de l'action. Le langage n'est pas seulement inscrit dans les situations, mais en grande partie les détermine. En contraste avec le paradigme normatif, le langage crée et accompagne une compréhension partagée des situations singulières » (cité par Béguin et Clot, 2004 : 38)

de « parler » relève *a priori* d'une action, il doit posséder les caractéristiques fondamentales de l'action, c'est-à-dire qu'il doit être contextuellement, socioculturellement, historiquement et personnellement marqué.

1.3.3 Les aspects historico-socio-culturel, contextuel et personnel de l'action langagière

Si, dans la langue française, l'expression « ça va ? » peut être considérée comme une sorte de salutation à laquelle le récepteur peut se contenter de donner une réponse positive sans entrer dans les détails de sa vie, chez les Pékinois, la même fonction peut s'accomplir avec un autre énoncé interrogatif : « as-tu mangé ? » – l'interlocuteur répond habituellement par « oui » même s'il n'a pas encore pris son repas.

Comme indiqué plus haut, dans l'activité sociale, afin d'agir sur l'environnement, les participants doivent communiquer et échanger cognitivement, ce qui implique dans un premier temps l'établissement d'au moins un code commun (Knight et Power, 2011). Bronckart a d'ailleurs proposé une sous-catégorie de l'action langagière nommée « prétentions à la validité désignative » car pour pouvoir travailler ensemble, il faut une référence désignationnelle commune (Bronckart, 2004 : 28). Chaque langue, transmise de génération en génération par programme de socialisation, possède ses spécificités d'ordre phonétique, syntaxique, lexical et pragmatique qui la distinguent des autres langues. Chaque communauté socioculturelle ou socioprofessionnelle, face au contexte spécifique qui circonscrit ses activités, fait émerger des moyens de communication qui lui sont propres et qui visent à servir la vie sociale des participants (Halliday, 1973).

La caractéristique sociohistorique de l'action langagière provient d'abord des traits distinctifs du monde objectif auquel appartient la communauté. A chaque culture ses spécificités, qui se manifestent également sur le plan discursif. *L'hypothèse Sapir-Whorf* parle déjà de ce lien environnement-cognition-discours : la langue reflète la particularité de l'environnement dans lequel elle prend forme et qui la délimite (Sapir, 1985). Ajoutons que le partage du code ne se limite pas au plan lexico-désignationnel. Si les pratiques professionnelles nécessitent la maîtrise de schèmes d'action et d'activité plus ou moins stables et stabilisées (cf. § 1.2), l'échange discursif des participants au sein d'une communauté socioprofessionnelle pourrait contenir des formes discursives et des manières de s'exprimer plus ou moins particulières. Comme le dit Bakhtine,

« tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984a : 265). L'individu ne produit jamais ce qu'il n'a jamais entendu, ni d'une manière qu'il n'a jamais vue. De même, limités par notre vécu langagier, nous peinons à nous exprimer dans un contexte entièrement nouveau. La langue, produit social, est caractérisée et limitée par le milieu où elle s'est construite²⁹ (Wittgenstein, 1972).

Quant à l'aspect contextuel de l'action langagière, il se manifeste dans la compréhension et l'interprétation des produits langagiers. Vygotski distingue la *signification* du *sens* dans un mot. « Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une signification. Mais, cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens » (1997 : 370). C'est-à-dire, la signification d'un mot relève d'un produit historique, synthétisé à partir des sens repérables dans ses occurrences. Abstraite et stabilisée, la signification révèle des contraintes sociales prescrites par rapport à l'usage de ce mot. Le sens est cependant contextualisé. Dépendant du contexte, le mot n'acquiert son sens que dans les pratiques langagières de l'individu. Ainsi, « le sens est engendré non par la signification mais par la vie » (Léontiev, 2009 : 133). D'ailleurs, le sens comme la signification font apparaître le rapport entre pensée et discours. Si le sens se construit dans l'interaction sociale, à partir d'une prise de conscience de l'évaluation et de la compréhension du locuteur par rapport à la situation, la signification du mot, relevant d'« une généralisation » et d'« un concept », est également le fruit d'un travail cognitif : « toute généralisation, toute formation de concept est un acte de pensée au plus haut point spécifique, authentique, incontestable » (Vygotski, 1997 : 418).

Cette idée du sens actualisé par le contexte est aussi repérable chez les *implicatures conversationnelles* de Grice qui, par ce terme, a éclairci la coexistence de ce qui est dit réellement et de ce qui s'entend dans le discours, décodable par l'interlocuteur à partir du contexte (Grice, 1975 ; Moeschler et Reboul, 1994). Elle fait également écho aux propos des linguistes de

²⁹ L'aspect sociohistorique de l'action langagière est également repérable dans la notion de *système de formation* défini par le philosophe Michel Foucault (2008). Ce terme renvoie aux pratiques discursives propres à chaque discipline qui se présentent des régularités. Foucault souligne notamment les contraintes régnant dans la pratique discursive de chaque communauté professionnelle, par le mot d'« archive » qui, selon lui, est « la loi de ce qui peut être dit, le système qui régit l'apparition des énoncés comme événements singuliers » (*ibidem*, 170). L'archive implique ainsi les règles d'ordre discursif établies au sein de la discipline à travers le temps, et qui vont d'ailleurs se manifester dans les produits discursifs des membres communautaires.

l'énonciation pour qui l'énoncé est produit dans la situation de l'énonciation et n'est compréhensible qu'étant situé dans celle-ci (Benveniste, 1974). D'ailleurs, nous la remarquons dans la théorie des pragmaticiens, dans l'aspect performatif et actionnel du discours, notamment à travers la notion d'*acte de langage* : le locuteur fait saisir son intention à son interlocuteur par des actes de langage, directs ou indirects, dépendants toujours du contexte (Maingueneau, 2009 : 16). Comme le dit Austin, « the total speech act in the total speech situation » (1962 : 148). Ainsi, sur le quai du RER B, en voyant le train arriver, nous informons rarement notre ami en disant « le RER B arrive à la gare », mais, de façon beaucoup plus simple : « il est là », « voilà le B », ou « le voilà ». L'action langagière, comme toute action, nécessite une analyse dans la situation de production où se présentent toutes les complexités.

L'univers langagier étant un monde représenté qui s'inscrit dans un monde objectif, le message transmis par un locuteur ne prend et ne peut prendre pleinement son sens que dans la situation en question, en un sens inédite (Derrida, 1998 : 56 ; Clot, 1997 : 14.). Ainsi, « le caractère prévisible et répétitif des conduites sociales ne constitue qu'un aspect de l'analyse des situations quotidiennes » (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 2003 : 119). Bakhtine s'intéresse particulièrement à la cohabitation du social et du personnel dans l'action langagière. Ses travaux sur le genre du discours nous apprennent que tout produit discursif est inévitablement inspiré des discours des autres locuteurs (cf. *supra*). Cependant, bien que socialisés dans une même société, face à la même situation, deux personnes ne parlent rarement tout à fait de la même manière. Néanmoins, elles se comprennent en général sans problème. Même si, selon Bakhtine, le mot n'appartient à personne, tout emploi du mot est paradoxalement individuel car, justement, puisque tout signe nous est à l'origine étranger ou « semi-étranger », c'est au moment où l'individu y héberge « son intention, son accent » que le mot n'est plus extérieur et devient « possédé » (Todorov, 1981 : 282). C'est de cette manière que nous apprenons la langue, à partir des discours d'autrui, de quelqu'un du même groupe social ou de celui que nous tentons d'intégrer. Nous finissons par faire nôtres les mots des autres et à partir de là par créer des discours qui construisent notre identité discursive, qui servent de matériaux d'apprentissage pour les autres membres du groupe et qui enrichissent le répertoire langagier de la communauté (Vygotski, 2003)

Ainsi, « le langage n'existe qu'en tant que pratiques, et ces pratiques, ou jeux de langage, sont hétérogènes, irréductiblement diverses et se transforment en permanence » (Bronckart, 2004 : 17).

Comme toute action, chaque emploi de signe, chaque action langagière est en un sens idiosyncrasique. Provenant des discours véhiculés dans la communauté, chaque énoncé est le résultat de l'interaction entre l'archive appropriée par le locuteur et le contexte en question. Il en sort ensuite comme un produit non achevé qui enrichit l'ensemble de l'archive discursive. Les travaux en sociolinguistique de la première génération (Fishman, Labov) montrent déjà l'impossibilité de rendre compte de tous les faits « individuels » (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 2003 : 108). La distinction saussurienne entre signifiant et signifié ne fonctionne pas de façon idéale. L'interaction de toutes les caractéristiques de l'action langagière permet d'observer la complexité de la relation entre pensée et discours. Celle-ci ne se construit pas de façon linéaire : un « voilà » peut renvoyer à des événements complètement diversifiés et, face à la même situation, nous pourrions agir tout à fait différemment sur le plan discursif, tout en restant compréhensible.

1.3.4 La relation entre discours et pensée à travers la théorie vygotkienne

Dans une perspective socioconstructiviste et ontogénétique, l'intimité entre le discours et pensée constitue en elle-même le fruit d'une interaction sociale. « Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes par rapport à nous-mêmes les mêmes que les autres par rapport à nous. Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi [...] » (Vygotski, 2003 : 90). « Le contenu de l'esprit n'est que le développement et le produit d'une interaction sociale » et que « originellement ce n'est rien d'autre que l'adoption de l'attitude d'autrui » (Mead, 1934 : 163). Le consensus sur le code employé ainsi que les schèmes des pratiques langagières, accordant la possibilité à l'échange interpsychique, s'approprie à travers le programme de socialisation. Cependant, l'impact n'est pas unidirectionnel : le développement langagier influence également le développement psychique : « c'est dans la pratique des signes organisés en textes que se construisent et se transforment les mondes représentés » (Bronckart, 2004 : 20).

Il existe une influence réciproque entre la pensée et le discours dont le lien se noue dans le développement ontogénétique. Dans son œuvre phare *Pensée et langage* tant consultée et citée (Clot, 2008a, 2008b ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), Vygotski traite « l'origine » de ces deux éléments d'un point de vue développemental. Par l'analyse des expériences réalisées auprès des

enfants à différents âges, le psychologue soviétique tente de reconstruire l'itinéraire du développement de la pensée et du langage. Selon Vygotski (2003), l'appareil psychique et l'appareil verbal de l'homme ne possèdent, à l'origine, pas de lien génétique. Se déroulent donc initialement une phase préverbale dans le développement de l'intellect et une phase pré-intellectuelle dans le développement du langage.

A un moment donné (à l'âge de deux ans environ), « le langage devient intellectuel, la pensée devient verbale » (Vygotski, 1997 : 182), le développement de l'un passe pour dépendant de celui de l'autre (*ibidem* : 171). Si le lien entre pensée et langage n'est pas natif, cela implique une évolution de leur relation³⁰. Vygotski et Piaget se rejoignent sur ce point : une grande partie du discours produit par l'enfant de moins de six ans ne se préoccupe pas nécessairement de l'interlocuteur. C'est-à-dire que l'enfant parle sans espérer de réponse, il parle à lui-même, ce qui relève du phénomène nommé *langage égocentrique*, Avec ce langage pour lui-même, l'enfant réfléchit et raisonne pour résoudre des problèmes (*ibidem* : 174). Nous constatons donc une sorte de réflexion par la mise en mots, caractérisée à cette étape par une « transparence » procédurale.

L'enfant continue à accumuler les expériences langagières dans la société où il vit en interagissant avec ses interlocuteurs dont la plupart, plus compétents, pourraient l'aider à progresser dans le développement langagier. Les activités sociales auxquelles l'enfant participe devenant plus variées et plus compliquées, l'enfant, pour les réaliser, entre plus fréquemment et plus profondément dans des sujets de discussion plus diversifiés avec ses collaborateurs sociaux. Vygotski constate ensuite que le langage égocentrique disparaît peu à peu et qu'apparaît une autre forme de réflexion verbale, nommée par lui *langage intérieur*. Il s'agit toujours d'un langage pour soi et non pour la communication qui, dépourvu de sons, n'est accessible qu'à l'auteur. « [...] si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée » (*ibidem* : 489). Quand nous réfléchissons, nous sommes conscients du sujet de notre réflexion, de l'étape où nous en sommes à l'intérieur. Le langage intérieur est ainsi caractérisé par une structure tout à fait originale sur le plan syntaxique et sémantique, nous n'avons pas besoin de tout préciser en dialoguant avec nous-même (*ibidem* : 476). Avec le langage intérieur, on réfléchit et prend conscience. Le langage intérieur se présente de ce fait comme un phénomène

³⁰ Par exemple, au départ, l'enfant considère le nom de l'objet comme une priorité des objets, tout comme la couleur, la taille, la forme etc.

qui illustre par excellence le lien interne entre pensée et discours (*ibidem* : 447, Friedrich, 2001).

Le langage extériorisé, à savoir le discours produit, peut ainsi être considéré comme la mise en mots de la pensée et le langage intérieur « la volatilisisation du langage dans la pensée » (*ibidem* : 443). Cependant, quand nous passons du langage intérieur au langage extériorisé, il ne s'agit en aucun cas d'une simple mise en sons, mais d'une réorganisation totale sur les plans syntaxique, sémantique et phonétique. Selon le mot de Vygotski, il relève de « la transformation d'un langage prédicatif et abondant en idiotismes en un langage articulé syntaxiquement et compréhensible pour les autres. » (*ibidem* : 488).

De ce fait, « le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. » (*ibidem* : 428). Dans le comportement, l'itinéraire entre le langage intérieur et le langage extériorisé, donc l'action même de mise en mots, possède comme fonction d'organiser et de faire développer la pensée. A partir d'un certain âge, l'enfant, tout comme l'adulte, sait synthétiser et symboliser. Tout cela grâce au développement langagier qui relève, au fond, d'un développement social³¹ (*ibidem* : 258).

Vygotski finit par conclure que les deux systèmes – « le mécanisme du comportement social [langagier] et le mécanisme de la conscience [psychique] » sont « un seul et même » (Vygotski, 2003 : 89). Il ne s'agit pas d'un état ou d'une chose statique mais « d'un processus » qui se déroule dans les va-et-vient entre la mise en mots de la pensée et la mise en réflexion par le discours (Vygotski, 1997). La pensée prend forme dans le discours à partir duquel l'individu prend conscience de ses idées pour ensuite réfléchir et en fonction duquel son interlocuteur tâche d'avoir accès à ses opinions.

Bien que psychique, la pensée verbale « est non pas une forme naturelle de comportement mais une forme socio-historique » (*ibidem* : 187). Si le langage et la pensée ont besoin les uns des autres pour leur développement, c'est au fond l'expérience socioculturelle que l'enfant vit avec son entourage qui joue un rôle décisif. Faute d'étayage et de matériel langagier fourni par des locuteurs sociaux plus compétents, manque d'un environnement socioculturel qui présente des besoins de

³¹ Aussi bien Piaget que Vygotski soulignent que « la pensée de l'enfant- ainsi pourrait-on formuler cette thèse – dépend dans son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est à dire dépend du langage » (Vygotski, 1997 : 187).

communication, la pensée verbale de l'enfant se développerait difficilement.

Le lien ontogénétique entre le discours et la pensée décrit ci-dessus, avec les caractéristiques de l'action langagière relevées, réaffirme aussi bien la possibilité de travailler les représentations du locuteur à partir de son discours que l'impossibilité d'avoir accès à la soi-disant « pensée exacte ». Ceci à cause de plusieurs facteurs.

1) D'abord, le langage intérieur, inaccessible, « ne coïncide pas avec l'expression verbale » (*ibidem* : 417). Le langage intérieur reste un sous-entendu pour le locuteur même et ne présente pas de possibilité, du moins pas à l'heure actuelle, d'être « transcrit » dans un support extérieur sous forme compréhensible. Il n'est pas qu'un flux de mots silencieux organisé de façon unique, mais constitue en lui-même un processus de réflexion. Ainsi,

« le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots. C'est justement parce que la pensée ne coïncide pas non seulement avec les mots mais encore avec les significations des mots qui l'expriment que la voie de la pensée au mot passe par la signification. Notre discours comporte toujours une arrière-pensée, un sens latent. Comme le passage direct de la pensée à la parole est impossible mais exige toujours qu'elle se fraie une voie complexe, on se plaint de l'imperfection du mot et on se lamente sur l'impossibilité de l'exprimer la pensée [...] » (*ibidem*).

Notre pensée exprimée par le langage extériorisé, donc par le discours, relève toujours d'une version limitée et retransformée.

2) La pensée et le discours s'influencent à partir du moment où le l'acteur prend la parole. Toute action étant réflexive, le fait de verbaliser son action impacte inévitablement les représentations de l'auteur. Comme souligné de façon pertinente par Piaget, « prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots. » (Piaget, 1923 : 171). La verbalisation consiste ainsi en une réorganisation des représentations où se présentent toutes les possibilités de prise de recul par rapport à l'action réalisée (Vygotski, 1997). L'auteur pourrait, en verbalisant, trouver de nouvelles sources d'inspiration qui lui auraient échappé.

3) L'intention verbalisée ne peut pas prétendre être la soi-disant « intention

originale ». En situation de travail, le fait et le dit du sujet-actant restent souvent un produit émergé du contexte et le degré de réflexivité reste minimal (cf. § 1.2). Si l'auteur est invité à revenir sur ses actions, l'intention de l'action qu'il nous confie relève toujours d'une reconstruction *a posteriori*, donc d'une interprétation. Il est ainsi fort probable que les commentaires de l'auteur sur son action, pour des raisons diverses et de façon volontaire ou pas, soient nuancés par rapport au mouvement psychologique de l'auteur au moment de l'action auquel lui-même n'a peut-être pas eu accès. Il s'agirait de ce que Wittgenstein entend par le *travestissement* de la pensée du langage. En comparant la relation pensée/discours à celle entre corps et vêtement, le philosophe développe l'idée jusqu'à affirmer que « la forme extérieure du vêtement vise à tout autre chose qu'à permettre de reconnaître la forme du corps. » (Wittgenstein, 1972 : 106).

Ces tentatives de travestissement ou de camouflage pourraient être comprises autrement. Bien que l'auteur de l'action puisse nous confier le contraire de son intention, dans la verbalisation, le fait qu'il parle de son action d'une façon plutôt que d'une autre révèle déjà ses représentations. N'oublions pas que l'action humaine ne s'effectue qu'en cas de besoin. Ainsi, dans la verbalisation de l'action, l'individu n'intervient, discursivement ou mémogestuellement, qu'à partir du moment où l'action réalisée mérite d'être commentée pour lui. Ce que l'auteur nous confie comme intention serait une interprétation ou une réinterprétation qui sert à dénoncer l'image personnelle qu'il voudrait construire par ses actions et par la verbalisation de ses actions (Bronckart, 1985). Theureau souligne ainsi que « les unités significatives élémentaires du cours d'action » peuvent « être aussi bien des interprétations que des actions ou communications accompagnées implicitement ou explicitement d'interprétations ou des émotions » (2004 : 19).

4) L'interprétation se fait également chez l'observateur-récepteur de la verbalisation. Dans « les échanges interindividuels et symboliques », il existe toujours l'interprétation des « stimuli » (Mead, 1934). La réception du discours, en raison de l'individualité du vécu langagier, diffère d'une personne à une autre. Face à un même flux discursif provenant d'un même locuteur dans une même situation, l'effet perlocutoire – effet psychologique du récepteur produit par l'énoncé ne serait probablement pas identique chez tous (Austin, 1962). Ceci implique tous les risques que les interactants prendraient dans l'interprétation

langagière et les éventuels malentendus qui gêneraient l'intercompréhension (Vermersch, 2007).

Ainsi, « ce qui circule sur le marché linguistique, ce n'est pas « la langue », mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait un idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective. » (Bourdieu, 1982 : 16). Ainsi, la verbalisation du discours du sujet-actant portant sur son action réalisée ne rend pas compte, et ne peut pas rendre compte, de son état psychologique au moment du fait. On y trouve inévitablement un aspect interprétatif, aussi bien dans la verbalisation de l'acteur que dans la réception par les interlocuteurs-observateurs. « Le discours n'est pas un reflet de la réalité même s'il renvoie forcément à celle-ci. » (Vanhulle, 2013 : 39). De ce fait, quand l'enseignant revient sur ses actions réalisées par la voie discursive, dans ce qu'il révèle au chercheur comme intentions ou comme description, il y a toujours une partie d'interprétation. A partir de la verbalisation de l'enseignant, il est seulement possible de discerner les représentations de ses actions par l'enseignant lui-même, sur l'image qu'il veut donner lors de l'entretien.

Pour terminer, il faut souligner que toute pensée n'est pas verbale et que tout discours n'exprime pas la pensée. La pensée verbale, ou le langage psychique, n'est pas la seule forme de pensée ni la seule forme du langage (van Orden 2002 ; De Bot, 2008). D'ailleurs, la pensée et le langage se développent en s'interagissant, ils évoluent dans l'évolution contextuelle à laquelle l'homme répond incessamment. Quand tout est en évolution et que peu est strictement stable, nous comprenons finalement qu' « il n'existe pas de représentation statique, discrète, passive ou décontextualisée. Peut-être que l'idée même de représentation est non pertinente » (De Bot, 2008 : 169, traduit par nous).

Synthèse

La compréhension de l'activité d'enseignement nécessite dans un premier lieu une révision des traits fondamentaux des activités sociales qu'elle est censée partager. Dans une perspective socioconstructiviste et émergentiste, l'*activité* sociale est le principal moyen par lequel l'être humain organise et réorganise l'environnement qui l'entoure afin de satisfaire ses besoins et sa survie. Différentes composantes contextuelles interviennent dans la réalisation de l'activité humaine : nous remarquons l'*objet* qui motive les *sujets-actants* à se mobiliser, l'*effet* souhaité être obtenu à l'issue de l'activité, l'*outil* facilitateur et les *règles* cadrant les conduites des participants qui collaborent au préalable sur la base d'une *division de travail*. Nous avons défini chacune de ces composantes de l'activité sociale et détaillé la façon dont elles se concrétisent dans un contexte d'enseignement institutionnel.

L'homme se réalise dans et par l'activité sociale et se prépare pour la mener. La réalisation de l'activité se traduit tout d'abord dans l'intention du sujet-actant et les démarches de planifications. Les *actions* visant des buts précis s'enchaînent et constituent le déroulement de l'activité. A force d'être mises en place dans des situations similaires, certaines pratiques sont technicisées pour se transformer en *opérations*, actions routinisées et marquées d'une conscience réduite. Dans ce chapitre, l'analyse de l'action humaine s'est principalement basée sur la dichotomie entre la *praxis* et la *poiésis*, représentant les deux facettes de l'action – une visée externe avec la fabrication d'un objet concret et une visée interne qui s'oriente vers l'auteur même. L'homme réfléchit avant, durant et après l'action et l'activité. Cet aspect réflexif et évolutif intrinsèque à l'action humaine implique nécessairement une évolution des représentations de l'enseignant durant sa carrière.

Le côté évolutif de l'activité humaine s'explique également par la dynamique entre les composantes du système d'activité. Ces dernières interagissent tout en actualisant le contexte qui présentera au sujet-actant de nouveaux problèmes à traiter. En parallèle, le déroulement de l'activité relève en soi d'un reparamétrage de l'environnement. L'imprévisible et la non-linéarité de l'évolution du contexte demandent ainsi à l'enseignant d'agir et de réagir tout en revenant sur son projet et sur son système de pensée existant.

D'autres caractéristiques de l'activité humaine ont aussi été évoquées. L'activité et l'action sociales sont toujours circonscrites dans un milieu socioculturel. L'individu ayant été socialisé et scolarisé dans un environnement donné se construit des schèmes de pensée(s) sur le fonctionnement de différentes sortes d'activité(s) sociale(s) qui y ont lieu et auxquelles il est habitué. La pensée enseignante revêt ainsi des traits socioculturels. Cependant, le parcours de tout individu étant singulier, la manière dont chacun des enseignants construit son activité d'enseignement est en un sens idiosyncrasique. L'enseignant, assumant différents rôles sociaux dans diverses activités sociales, alterne dans ses différentes identités. La compréhension de l'activité d'enseignement nécessite ainsi une prise en considération des univers de l'enseignant autres que professionnels.

Nous avons terminé ce chapitre par une discussion sur la relation entre discours, action et cognition dont la validité est cruciale pour la présente étude. La cognition étant située et distribuée dans le contexte, toute tentative de la comprendre n'est possible qu'avec un support externe, comme par exemple l'action langagière. La verbalisation de l'enseignant sur son activité professionnelle n'est cependant pas le reflet exact de sa pensée : la mise en mot(s) révèle déjà une réorganisation des représentations.

Les caractéristiques de l'activité et l'action humaines étant détaillées, lors du chapitre suivant, nous nous focaliserons sur l'activité d'enseignement de langue et les spécificités de l'interaction didactique dans un contexte institutionnel, qui nous renseignerons sur la dynamique de la pensée enseignante.

CHAPITRE 2. INTERACTION EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ETRANGERES : FONCTIONNEMENTS ET SPECIFICITES

*« Qui suis-je pour leur parler ainsi ?
Qui sont-ils pour que je leur parle ainsi ?
Qui sont-ils pour qu'ils me parlent ainsi ?
Qui suis-je pour qu'ils me parlent ainsi ? »*

(Pêcheux, 1969 : 16-28).

L'activité d'enseignement/apprentissage est, comme toute activité sociale, coconstruite par l'enseignant et ses apprenants : « l'action du professeur relève sans aucun doute du type conjoint car elle ne peut être dissociée de celle des apprenants. » (Cicurel, 2011b : 60). Le travail d'enseignant se réalise ainsi, en premier lieu, dans l'interaction entre enseignant et apprenant en situation d'enseignement et ne saurait être compris qu'avec le public et le contexte en question. Lorsqu'il s'agit d'un enseignement/apprentissage dans un contexte institutionnel, c'est en interagissant avec ses apprenants que l'enseignant présente à ces derniers le contenu du cours de la manière jugée adéquate à son sens.

Avant de regarder de près les caractéristiques de l'interaction en situation d'enseignement de langues étrangères, notamment celles qui éclairent l'évolution de la pensée enseignante, il est nécessaire de mener une discussion sur la définition de la notion d'interaction sociale et les spécificités des interactions interpersonnelles.

2.1 L'interaction sociale et l'interaction interpersonnelle

Composé d'inter- et d'action, *interaction* suggère en premier lieu la rencontre d'actions qui s'influencent. Les discussions précédentes sur l'activité sociale ont dévoilé la relation entre les diverses composantes de l'activité : le déroulement de celle-ci se réalise dans une dynamique procédurale où les différents pôles participants se mettent en contact (*sujet, objet, division du travail, outil, contexte*. cf. *schéma de l'activité*, Figure 2 en § 1.2).

Edgar Morin définit l'interaction sociale selon cette perspective. Pour lui, l'interaction sociale renvoie à la dynamique entre les composants sociaux, les « [...] actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. » (Edgar Morin, 1977 : 51). Il s'agit des contacts entre les éléments d'un contexte social donné : l'interaction sociale peut désigner aussi bien la manipulation d'une méthode de langue par l'enseignant (interaction entre *outil* et *sujet-actant*) que l'échange entre l'enseignant et ses apprenants (interaction entre *sujet-actants*).

Goffman définit l'interaction à partir d'une entrée plus restreinte. Selon lui, il s'agit de « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1988 : 191). La définition de Goffman est essentiellement centrée sur la communication interpersonnelle et renvoie plutôt à l'interpersonnel qu'au social au sens large.

Le choix de Goffman de se focaliser sur l'interaction interpersonnelle parmi le large éventail des interactions sociales est pertinent. En effet, parmi toutes les formes d'interactions sociales, l'interaction interpersonnelle semble la plus saillante. Comme il a été vu plus haut, l'activité sociale étant collective, sa réalisation nécessite une mise en commun des représentations des participants. Les « démarches-clés » pour la réalisation de l'activité, telles que la définition de l'objectif ultime de l'activité ou du but provisoire d'une action constituante, la distribution des tâches et le partage des connaissances et des expériences, se font nécessairement entre les sujets-actants (cf. § 1.3, l'*agir communicationnel* de Habermas). Dans une situation de collaboration, des manifestations d'oubli ou d'incertitude, comme par exemple, fonctionnent comme sources d'interaction : le sujet-actant qui a des doutes s'adresse alors à des participants plus informés (Goodwin et Goodwin, 2004).

L'interaction interpersonnelle peut impliquer « de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1996 : 24). Ces différents indices sémiotiques s'articulent et permettent aux interactants de transmettre leurs représentations et d'interpréter celles des autres. Parmi toutes ces voies de communication, le discours semble être l'un des moyens les plus efficaces (Strauss, 1997, Develotte, Guichon, Kern, 2008). Le dialogue entre les interactants, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, « est admis comme la forme à la fois primitive et basique de l'exercice du langage, c'est à lui qu'il faut s'intéresser d'abord. » (1998 : 55).

L'attention que Goffman prête à l'interaction interpersonnelle, en particulier, et à l'interaction discursive étant pertinente, il semble que dans sa définition citée ci-dessus, un point reste à discuter : l'interaction interpersonnelle, notamment celle qui se réalise sous forme discursive, est-elle nécessairement en face-à-face ?

La « présence physique » ne semble pas être une condition nécessaire pour la réalisation de l'échange interpersonnel. Pensons à la conversation téléphonique et à d'autres moyens de communication par dispositif numérique qui engagent également plusieurs interactants sociaux et qui, possibles et courantes aujourd'hui, sont devenus des modes d'interaction sociale indispensables (Maingueneau, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). Si les diverses formes d'échanges à distance synchrones (clavardage, visio-conférence) entrent dans l'interaction, celles qui se déroulent sous forme asynchrone telles que le forum et le courriel sont également à prendre en considération.

Du point de vue du dialogisme, le mécanisme de production et de compréhension discursive impose que tout discours, oral ou écrit, quel que monologal qu'il paraisse, est dialogique (Todorov, 1981 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). Tous les produits discursifs sont émis pour être compris par les récepteurs envisagés, qu'ils soient physiquement ou virtuellement présents. Si dans l'interaction en face-à-face, chaque participant agit et réagit en interprétant les signes discursifs et corporels fournis par son(ses) interlocuteur(s), l'écrivain ou le conférencier, il mobilise également ses expériences en tant que lecteur ou auditeur pendant la préparation de son produit discursif (Todorov, *ibidem*). Par la prise en considération du profil de l'éventuel destinataire, l'énonciateur invite ce dernier à coopérer dans un travail de collaboration sociocognitive sans lequel le produit discursif ne peut prendre pleinement son sens (Eco, 1985). Les travaux en analyse du discours confirment d'ailleurs ce point : l'inscription du destinataire par différentes marques énonciatives plus ou

moins visibles révèle l'intention de l'auteur de construire le discours en fonction de son *lecteur modèle*³² (ou auditeur modèle par extension) (Moirand, 2007, Eco, *ibidem*).

De ce fait, tout discours est au fond interactif et relève d'une manière ou d'une autre d'une interaction discursive. Si certains énoncés (dialogues entre deux interactants) semblent plus interactifs que d'autres (conférences ou textes écrits), ce n'est pas qu'ils soient interactifs et que d'autres non, mais que leurs « degrés d'interactivité » sont différents (Kerbrat-Orecchioni, *idem*). La communication discursive entre les différents protagonistes de l'enseignement/apprentissage (direction, enseignant, apprenants) peut également se réaliser par différentes voies. La compréhension de la pensée enseignante nécessite ainsi une prise en considération de ces différents modes d'interaction en dehors de la salle de classe et il serait intéressant de voir, dans la verbalisation de l'enseignant, la place de ces différents moyens de communication, synchrones et asynchrones, qui complètement l'échange en salle de classe supposée comme l'unique lieu.

2.2 Interaction didactique en situation d'enseignement de langues étrangères

Nous allons maintenant nous tourner sur la façon dont l'interaction interpersonnelle, notamment celle qui prend une forme discursive, se réalise en situation d'enseignement de langues étrangères. Si l'objectif de l'enseignement/apprentissage est d'aider l'apprenant à progresser dans son développement langagier, l'interaction entre enseignant et apprenant en situation de classe possède avant tout une visée didactique :

« [...] il s'agit d'un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage, [...] la transmission doit se faire du locuteur savant à l'autre, il y a prise en compte du destinataire récepteur du savoir. » (Cicurel, 1993 : 95)

Le dialogue ayant comme but l'apprentissage est ainsi nommé l'*interaction didactique*³³. Il s'agit donc d'une interaction qui a « pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants » (Cicurel, 2011a : 11). Il convient d'ailleurs de noter que tous les échanges qui ont lieu

³² Un texte est donc ouvert : toutes les interprétations sont potentiellement illimitées, mais tout acte d'interprétation n'a pas nécessairement une fin heureuse. Par interprétation, on entend « l'actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégie, veut dire à travers la coopération de son Lecteur Modèle » (Eco, 1985 : 237).

³³ Tout échange entre enseignant et apprenant n'est pas didactique et tout échange didactique ne se réalise pas qu'en situation d'enseignement (cf. les travaux sur le discours de transmission de connaissances (Moirand, Beacco, Mourlon-Dallies, Reboul-Touré) : la mère pourrait expliquer à l'enfant le sens d'un mot et il arrive au médecin d'indiquer de façon précise la manière dont on consomme un médicament.

en situation d'enseignement, en face-à-face ou à distance, entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant, ne sont pas nécessairement didactiques. L'enseignant et l'apprenant peuvent au bout d'un moment, parler d'un souci lié à l'inefficacité administrative, d'une actualité bouleversante ou de tout autre sujet qui ne porte pas directement sur l'objectif du cours (Cicurel, 2005, Bigot, 2005). Il serait d'ailleurs intéressant d'observer si tous les points sur lesquels l'enseignant revient dans la verbalisation de ses pratiques enseignantes portent sur la dimension didactique.

2.2.1 Contextualisation de l'interaction didactique : démarche incontournable

En situation d'enseignement de langues étrangères, la présence des interactions portant sur des thèmes autres que la *langue* n'influence pas la présence dominante des interactions didactiques qui sont « les modalités de transmission [...] à mettre au premier plan » (Cicurel, 2011a : 11). Si l'interaction didactique se réalise dans un milieu social donné, la compréhension de celle-ci passe avant tout par l'analyse du contexte social où l'interaction s'inscrit. Analyser l'interaction discursive dans son contexte peut paraître de nos jours une évidence, dans les années quatre-vingt, au moins en France, traiter les discours dans « ses réalisations en milieu naturel » relevait d'une approche tout à fait novatrice (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 51-52).

Les ethnologues sont des pionniers sur ce sujet. Pensons d'abord aux travaux de Dell Hymes (1967) qui, par le modèle *SPEAKING*, vise une description contextualisée de l'interaction langagière. L'espace social où l'interaction a lieu (*setting*), le profil social des participants (*participants*) et l'objectif de l'échange (*ends*) y sont tous pris en compte et déterminent selon Hymes en grande partie le déroulement concret de l'interaction.

L'idée de Hymes semble partagée par Goffman. Au-delà *des cadres participatifs* qui mettent en lumière les relations entre différents individus présents dans le contexte (cf. 1.2), Goffman illustre le fonctionnement de l'interaction sociale – toujours au sens restreint de l'interaction sociale qui renvoie en effet à l'interaction interpersonnelle face-à-face – en faisant appel à une métaphore théâtrale. Pour Goffman, l'interaction sociale entre deux ou plusieurs individus peut être considérée comme une mise en scène dont le déroulement est encadré par la *façade*. Celle-ci relève d'un « appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'auteur à dessein ou non, durant sa représentation » (Goffman, 1973 : 29). Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des consensus

symboliques collectifs imbriqués dans le lieu d'interaction.

La façade se traduit dans un premier temps par le *décor*, indicateur sociogéographique stable qui détermine le genre de l'interaction et les rôles que les participants doivent assurer dans la « pièce » en question. Elle existe également au niveau personnel, il s'agit des traits personnels d'ordre socioprofessionnel, physique et psychologique d'un participant. La *façade personnelle* contient à la fois l'*apparence* – le statut social de l'acteur et la *manière* – rôle que l'acteur compte jouer dans la scène. La rencontre entre le décor, l'apparence et la manière relève du croisement des représentations sociales et des représentations de l'individu. Une cohérence est ainsi attendue surtout quand il s'agit d'un individu socialisé dans la société même. Pour des profils plus diversifiés venant de cultures différentes, des problèmes et des cas de discordance ont sans doute plus de chance de surgir (Bachmann, Lindenfeld et Simoni, 2003 : 129).

L'idée de Goffman, permettant de relever la stabilité structurale de l'interaction sociale régie par le contexte, est critiquée par Goodwin et Goodwin (2004)³⁴ pour qui l'aspect flexible, aussi important dans la configuration de l'interaction, n'est pas assez souligné dans la description goffmanienne.

Cependant, il paraît que l'aspect évolutif du cadre interactif n'est pas vraiment omis par Goffman qui indique que malgré la préexistence des représentations intrinsèques à la situation de l'interaction, chacun des interactants construit et reconstruit son identité au cours de l'échange (Goffman, 1974 ; Sacks, 1992 ; Becker et McCall, 2009). Rappelons que *le cadre participatif* goffmanien est établi par les interactants de façon active (cf. § 1.2) et que « l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales » (Le Breton, 2004 : 46). Ainsi, l'inscription de l'interaction interpersonnelle dans son contexte est nécessaire non seulement pour l'analyse des impacts du contexte dans la détermination de la configuration interactionnelle, mais aussi pour comprendre les éventuelles influences que les individus pourraient porter au contexte durant leur interaction. D'ailleurs, cette capacité de faire

³⁴ Selon Goodwin et Goodwin, la définition de l'interaction par le cadre socioculturel pourrait évoluer au cours de l'interaction même (Laberge, 2009). Cette critique nous paraît intéressante : l'interactionnisme symbolique était à l'époque créé pour prendre une position opposante au fonctionnalisme qui, selon les interactionnistes, « insistait de manière excessive aux yeux de certains critiques sur la stabilité du monde sans prendre directement en compte le problème du changement social, et considérait comme évidente une conception relativement homogène des sociétés, tout en négligeant l'hétérogénéité conflictuelle entre les nations » (Strauss, 1997 : 8).

évoluer le contexte, selon Young et Miller, s'inscrit dans la *compétence interactionnelle* de l'individu qui se traduit dans ses manières de configurer et de reconfigurer les ressources à sa disposition (2004 : 519). Filiettaz (2015) rejoint Young et Miller sur ce point : la configuration de l'interaction relève aussi pour lui d'une construction située, praxéologique et multimodale de la part des participants.

Les didacticiens de langues étrangères furent, comme le souligne Kerbrat-Orrechionni (2005), parmi les premiers à s'intéresser à la production naturelle des interactions et à l'analyse des interactions par une inscription contextuelle (Mehan, 1979 ; Kramsch, 1984 ; Cicurel, 1985). Parallèlement au modèle *SPEAKING* de Hymes, Cicurel préconise que la description de l'interaction en situation didactique nécessite un cadrage³⁵ pour une compréhension plus complète : « traiter les questions de façon plus circonscrite permettrait des avancées moins ambitieuses mais plus sûres » (2002 : 7).

Les premiers éléments que Cicurel met en évidence relèvent de ce qu'elle nomme *cadre spatio-temporel déterminé par l'institution* (2011a : 26). Par définition, il s'agit des facteurs qui, souvent observables en salle de classe ou dans l'institution, circonscrivent l'interaction dans l'espace et dans le temps et qui auront des impacts significatifs sur l'organisation du cours. La disposition de la classe en amphithéâtre, avec un public de quatre-vingts étudiants implique que l'enseignant n'interagit pas de la même manière qu'avec un groupe de dix apprenants qui se mettent en U. L'horaire et la durée du cours sont aussi des facteurs qui peuvent influencer aussi bien la planification de l'enseignant que l'organisation de la vie de l'apprenant. Un cours qui a lieu en fin de journée se déroule probablement dans la fatigue accumulée de l'enseignant et de l'apprenant, et un cours d'une heure et demie ne se réalisera pas de la même manière qu'un cours de trois heures sans interruption.

Pour compléter la description physique du cadre spatio-temporel, Cicurel signifie, par *canal*, l'existence des artefacts, donc des supports multimodaux que les participants, notamment l'enseignant pourraient mobiliser durant la communication (*ibidem*). L'équipement dans la salle de classe et dans l'institution, les matériels mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant

³⁵ Nous constatons dans le cadre d'analyse proposé par Cicurel les éléments suivants : « cadre spatio-temporel déterminé par l'institution, interactants, but fixé au préalable, contenu ou objet de discours, déroulement ritualisé, canal et stratégies discursives » (2011 : 26- 27).

(tableaux, manuels, vidéoprojecteur), auront des conséquences directes sur la configuration de l'interaction et l'organisation du cours.

Comment la dimension contextuelle est-elle représentée dans les verbalisations de l'enseignant ? Autrement dit, quels sont les éléments contextuels que l'enseignant de langues étrangères prend en considération dans l'organisation de son cours et la réalisation de ses pratiques ? La théorie de l'activité nous apprend que la capacité à manipuler l'environnement, de créer et de transformer des outils est l'un des signes révélateurs de l'efficacité professionnelle (cf. § 1.2). Il serait ainsi intéressant de voir la façon dont l'enseignant gère les contraintes institutionnelles.

2.2.2 Asymétrie statutaire dans l'interaction didactique et insécurité statutaire de l'enseignant

La réalisation de l'interaction didactique implique (et nécessite) la participation de l'enseignant – locuteur savant, plus compétent dans la matière enseignée et de l'apprenant – locuteur qui a besoin de soutien pour progresser dans la matière concernée. « Par son rôle, son savoir, sa responsabilité de gestion de classe, le type de contrat et de relation qu'il privilégie, l'enseignant a plus de pouvoir que les élèves sur le système d'action collective » (Perrenoud, 1998). Une inégalité, en termes de compétence mais aussi de statut, existe de ce fait entre enseignant et apprenants (Bigot, 1996).

L'enseignant est celui qui, plus compétent dans la matière enseignée, organise, oriente, fait travailler et évalue (Peytard et Moirand, 1992), son pouvoir se manifeste dans l'organisation de l'interaction. Si dans les conversations quotidiennes, les interactants peuvent prendre la parole par auto-sélection ou par distribution (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974 : 703), en situation d'enseignement, l'enseignant est la seule personne qui peut non seulement se donner la parole mais aussi donner la parole aux autres. Bien que l'apprenant puisse prendre l'initiative de poser des questions, cela passe d'abord par un envoi de signe gestuel ou discursif qui est comme une demande d'attention et de permission. Quand un apprenant cherche à intervenir en tant qu'organisateur de l'interaction, c'est-à-dire de se donner le droit d'enseignant d'organiser l'interaction et de proposer de l'étayage, l'enseignant pourra redéfinir la relation enseignant-apprenant donc « ajuster leurs scénarios didactiques », ou résister aux « assauts interactionnels » de l'apprenant (Bigot, 2005 : 22).

Il semble d'ailleurs qu'il y ait un paradoxe : si l'enseignant a plus de pouvoir car il est censé être compétent dans la langue en question en raison de son statut, c'est aussi en raison de son statut d'enseignant déjà socialement prédéterminé qu'il passe pour expert du domaine. « Un nom relève bien des choses sur le donneur et sur le receveur [...] Un nom est un vase dans lequel celui qui nomme verse ses évaluations conscientes ou inconscientes » (Strauss, 1997 : 17-18). L'étiquette « enseignant » ou « apprenant » se présente déjà comme stimulus et suscite chez chacun des participants sa compréhension par rapport aux devoirs et au droit associés à différents rôles, largement inspirée de ses expériences personnelles. Ainsi, le fait que l'apprenant ne conteste pas systématiquement l'enseignant et ne met pas non plus systématiquement en cause la légitimité du contenu d'enseignement (heureusement !) est à la fois ordinaire et curieux. Comme le dit Ali Bouacha, « le cours universitaire établit un contrat énonciatif par lequel le sujet assure, en termes sémiotiques, un faire persuasif. Autrement dit, un faire savoir et un faire croire à l'intention d'un auditeur qui accepte les positions cognitives formulées par l'énonciateur. » (1984 : 9).

L'identité d'enseignant pré-distribuée n'implique cependant pas la garantie totale de son statut privilégié. Des recherches sur le discours de l'enseignant en situation d'enseignement permettent de relever les indices argumentatifs visant à justifier la légitimité de ses actions et ses propositions didactiques (Xue, 2012). D'ailleurs, « la capacité des enseignants de langues locuteurs non-natifs sont souvent comparée avec celle des locuteurs natifs en fonction de leur compétence dans la langue » (Borg, 2006 : 13, traduit par nous). Certes, « personne ne cherche en effet à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis » (Adam, 2005 : 127) et l'enseignant est celui qui « a tout à la fois le pouvoir de dire et le devoir d'expliquer » (Ali Bouacha, 1984 : 6), l'enjeu de prouver que l'orateur n'est pas n'importe qui et que son discours ne relève pas non plus de n'importe quoi n'en reste pas moins présent/réel. « Le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre. » (Cicurel, 2002 : 7). Nous nous demandons ainsi si ce processus de légitimation de statut reste aussi visible lorsque l'enseignant retourne sur les actions qu'il a réalisées, ce qui permettrait de voir les cas où il se sent moins légitime, voire insécurisé, par rapport à son statut et à ses pratiques.

2.2.3 Un double défi dans l'interaction didactique pour l'enseignant de langues étrangères

Quand la langue enseignée relève d'une langue étrangère qui est également la langue d'enseignement, le décalage de compétence entre enseignant et apprenants est probablement plus visible. Ainsi, dans l'interaction, l'apprenant est non seulement moins compétent dans la matière enseignée ; il l'est aussi dans la langue de communication.

De ce fait, il semble que l'enseignant de langues étrangères est face à un double défi : d'une part, l'interaction didactique lui demande un effort, comme à ceux des autres matières, pour proposer un contenu d'enseignement abordable de manière accessible à son public. Organisateur de l'interaction et transmetteur social des connaissances, l'enseignant de langues étrangères est à la charge de didactiser les ressources jugées adéquates pour que les données langagières présentées soient accessibles au public (Narcy-Combes, 2005, Aguilar, 2010).

D'autre part, en raison de la particularité de la langue, à la différence des enseignants d'autres disciplines, l'enseignant de langues étrangères veille particulièrement au discours de l'interaction. Il est attentif aussi bien à son discours de transmission pour l'adapter au niveau du public qu'à celui de l'apprenant qui, en raison de certains usages non pertinents, risque de ne pas être d'un déchiffrement aisé.

D'abord, en raison de la compétence limitée de l'apprenant dans la langue de communication, « l'enseignant est tenu de mettre au centre de l'interaction les procédures par lesquelles il parvient à se faire comprendre de l'autre. » (Cicurel, 1993 : 95). Le « dire sur comment faire » de l'enseignant qui relève des consignes ou des reformulations des consignes, par exemple, composante clé de la réalisation de l'activité didactique, est censé être conçu en vue du public visé pour être accessible (Rivière, 2006). Dans les cas où un nombre considérable d'apprenants ne comprennent pas le discours de l'enseignant, il sera demandé à ce dernier de ré-expliciter et de changer de stratégies pour faire passer le message, ce qui pourra prendre plus de temps par rapport à sa planification.

Ensuite, dans l'interaction, le « bricolage » discursif de l'apprenant risque de ne pas être saisi par l'enseignant, des efforts d'interprétation, des relances et des corrections seront donc nécessaires. La préparation du cours et de l'interaction n'élimine pas les imprévus : l'enseignant ne va pas

planifier et ne peut planifier la distribution de la parole ni les discours des apprenants (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). Il sera ainsi intéressant de voir les difficultés de l'enseignant sur ce sujet, c'est-à-dire les difficultés à « se faire comprendre par les apprenants » et à « comprendre les apprenants » dans l'interaction didactique.

De ce fait, si, en rapport à toutes les démarches préparatoires de l'enseignant avant le cours et à sa réflexion post-séance, l'activité d'enseignement est préparée et planifiée par l'enseignant, l'échange entre enseignant et apprenants en salle de classe constitue la mise en scène du travail de planification et de réflexion. Il relève donc de « l'avant-plan » du travail d'enseignement, du lieu emblématique de la réalisation du métier d'enseignant. Dans l'interaction didactique en situation d'enseignement de langues étrangères, l'enseignant se charge non seulement de guider ses apprenants à aller vers un niveau plus avancé dans la langue cible, mais aussi de les former en tant que participants de l'interaction. En ce sens, en situation d'enseignement de langues étrangères, l'interaction didactique comprend aussi bien les modalités dans lesquelles circule le contenu d'enseignement/apprentissage que le contenu d'enseignement/apprentissage même par lequel l'apprenant apprend à agir et réagir en tant qu'interactant social de la langue cible. C'est à travers les échanges avec ses apprenants que l'enseignant guide l'apprentissage, réalise sa planification et ses idées, rencontre des problèmes prévus ou imprévus et cherche à les résoudre pour aller vers l'expertise.

2.2.4 Focus sur la langue et les activités métalinguistiques : « faire comprendre », « faire produire » et « faire parler »

L'interaction didactique a donc pour objectif l'apprentissage. Généralement, les travaux sur les discours de l'enseignant et sur les discours de transmission de connaissances résument le macro-acte de l'action langagière de l'enseignant comme suit : « je vous dis cela pour que vous le sachiez » ou « pour que vous le fassiez » (Ali Bouacha, 1984 ; Beacco et Moirand, 1995 : 40).

Si l'enseignement de langue étrangère vise à proposer de l'étayage à l'apprenant pour qu'il progresse dans la langue cible, la langue cible est nécessairement l'objet d'étude et aussi l'objet de discours. Dans l'interaction didactique, des discours de l'enseignant visant à expliquer le fonctionnement de la langue cible sont donc abondants (Besse, 1980 ; Cicurel, 1985). Il s'agit de ce que Jacobson (1963) définit comme *métalangage* – discours sur la langue elle-même –, qui

renvoie aux réflexions et aux analyses sur le système linguistique en tant que code (Canut, 2007 : 52).

Dans ses analyses sur le métalangage en situation d'enseignement de langues étrangères, au lieu d'utiliser le terme métalangage pour désigner l'interaction portant sur le système linguistique, Cicurel propose de parler des *activités métalinguistiques* (1985 : 5). Cette préférence terminologique s'explique par le fait que les explications métalinguistiques menées par l'enseignant se réalisent souvent dans « un discours métalinguistique non spécialisé » (*ibidem* : 14). Dans les démarches de dénomination, de définition et de reformulation, outre les termes métalinguistiques spécialisés tels que *masculin, féminin, voyelle*, l'enseignant procède à des explications métalinguistiques par *c'est* en recourant à la synonymie, à l'antonymie et à l'hyponymie (*Le chien, c'est un animal qui...*). *C'est, ça signifie, et ça veut dire* pourraient être, dans l'interaction didactique, des indicateurs de l'activité métalinguistique. Il s'agit d'un discours métalinguistique adapté au niveau de l'apprenant, d'une démarche de vulgarisation qui permet de situer le terme à expliquer par rapport aux termes déjà connus par le public.

Il faut d'ailleurs noter que dans les activités métalinguistiques, les stratégies d'enseignement que l'enseignant pourrait mobiliser sont d'ordre divers. Cicurel (1985) et Weiss (1984) parlent tous du *discours simulé* par lequel l'enseignant et l'apprenant font semblant de communiquer dans un contexte autre que celui de l'enseignement afin de mettre en scène l'élément linguistique discuté :

La classe de langue est un lieu de création, opérant une médiation avec un monde extérieur imaginé – le lieu où l'on parle la langue cible. Dans l'espace de la classe, en raison de la nécessité d'enseigner la communication langagière, il y a mise en scène de la langue dans des contextes imaginés, inventés ou partiellement inventés [...] (Cicurel, 2011 : 68)

L'enseignant et l'apprenant, étant tous les deux dans un contexte d'enseignement, ne pourraient malheureusement pas se déplacer physiquement dans une situation où s'emploie réellement le point langagier à expliquer³⁶. L'enseignant fait appel ainsi à la fiction, à la création d'un monde virtuel³⁷ afin de créer un univers discursif vraisemblable que l'apprenant pourrait rencontrer. Nous

³⁶ Ici, la description ne s'applique qu'à l'apprentissage de langues étrangères dans un contexte institutionnel tel que ceux qui sont impliqués dans cette présente recherche. Nous avons parfaitement conscience de l'existence d'autres sortes d'apprentissage, comme par exemple celles réalisées sous forme de *tâche sociale* ou de *communication médiée par ordinateur* (CMO), que nous n'avons cependant pas eu l'occasion de traiter dans le présent travail (Mangenot, 2002, Mangenot et Penilla, 2009).

³⁷ Cicurel (1985) indique que le discours simulé est souvent marqué par le conditionnel *si*, par l'emploi de pronoms

constatons ici encore l'intention de l'enseignant de baser sur ce qui est connu pour introduire ce qui relève de l'inconnu et aussi de situer l'inconnu dans un contexte connu (Cicurel, 1985 : 31).

Si les explications métalinguistiques de l'enseignant, fondées sur ses connaissances du niveau de l'apprenant, visent à « faire comprendre » le fonctionnement de la langue, l'intention de l'enseignant se limite rarement à la compréhension : il cherche également à « faire produire » l'apprenant, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Rivière, 2006). Cicurel (1992) indique d'ailleurs que dans l'interaction didactique, l'intention de l'enseignant de « faire produire » est notamment marquée sur le plan oral. Le désir de l'enseignant de « faire produire » à l'oral, donc de « faire parler » est d'ailleurs précisé dans deux modes. D'abord « faire parler sur la langue cible » qui renvoie à la dimension métalinguistique évoquée ci-dessus et qui permet de vérifier la compréhension de l'apprenant au terme du point grammatical en question (Cicurel, 1985, 1992, 2011a). Ensuite, constatons du « faire parler dans la langue », à savoir faire produire du discours dans la langue cible qui vise à inviter l'apprenant à s'exprimer sur différentes thématiques socioculturelles, ce qui le guide vers un acteur social compétent dans la langue cible (Cicurel, 1985, 1992, 2011a).

Les deux modes de « faire parler » évoqués ci-dessus se déclinent sous quatre formes d'injonction. L'enseignant incite l'apprenant à parler, mais aussi à « parler de, parler mieux, parler encore, parler comme et ne plus parler » (Cicurel, 1992, 1994). Si « parlez de » relève d'une invitation à l'apprenant de s'exprimer sur un sujet thématique ou linguistique donné, les autres actes révèlent des attentes de l'enseignant encore plus précises en ce qui concerne la production langagière de son public. Le « parlez comme » de l'enseignant demande à l'apprenant d'imiter, de reproduire un énoncé déjà produit par l'enseignant lui-même ou par un autre apprenant. Le « parlez encore » vise à pousser l'apprenant à aller dans l'approfondissement du contenu et donc à enrichir ce qui est énoncé avec plus de précisions. Le « parlez mieux », portant de l'évaluation à l'énoncé produit par l'apprenant, consiste à guider ce dernier vers une autocorrection ou une reformulation de sa production langagière qui présente des imperfections. Enfin par les énoncés exprimant l'idée de « ne parlez plus », l'enseignant équilibre la prise de parole de l'ensemble du public et rappelle au groupe son rôle d'organisateur dans l'interaction didactique.

virtuel (*tu, vous, on, nous*) qui ne renvoient en réalité à aucun participant mais permettent

Dans cette recherche, au lieu de nous intéresser à l'échange métalinguistique produit tel quel en situation d'enseignement, nous observerons plutôt la place des démarches métalinguistiques dans les représentations de l'enseignant. C'est-à-dire, dans les commentaires spontanés de l'enseignant, les points directement liés à l'explication métalinguistique sur lesquels il revient volontairement dans un contexte non didactique, les difficultés d'enseignement qu'il rencontre au croisement de la langue chinoise et de la langue française ainsi que les éventuelles stratégies mobilisées à ce sujet tout au long du semestre. Dans la réalisation de ses intentions de « faire comprendre » et « faire produire », quels sont les éléments que l'enseignant prend en compte de façon spontanée ? Ces éléments évoluent-ils durant le semestre ?

2.2.5 La prise en considération du potentiel d'apprentissage dans la construction de l'interaction

Nous constatons que dans les activités métalinguistiques, l'enseignant appuie ses explications des éléments nouveaux sur ce qui est déjà connu ou acquis, selon lui, par l'apprenant. La pertinence de la réflexion sur la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est à enseigner se confirme par les travaux en acquisition : Pienemann (1984, 1985) montre l'existence d'une logique développementale que l'acquisition de langues étrangères suit et qui fait qu'un point morphologique de l'étape plus avancée n'est pas « enseignable » jusqu'à ce que celle de l'étape inférieure soit acquise. Ainsi, « l'enseignable est dépendant de l'apprenable : je ne saurais apprendre que si l'enseignement est en consonance avec l'évolution de mes connaissances linguistiques. » (Véronique, 2005 : 12). Cependant, l'aspect personnel de la vision de chacun implique également la définition en un sens personnalisée de ce qui est apprenable.

Dans un contexte institutionnel, l'appropriation d'une langue étrangère se réalise à travers l'interaction entre enseignant et apprenants et est basée sur des unités interactionnelles nommées *Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)*. Il s'agit de

« toute séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide), soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle par l'alloglotte. » (Jeanneret et Py,

2002 : 37)³⁸

L'interaction didactique entre enseignant et apprenant est ainsi composée de SPA où différentes données en langue cible sont présentées par l'enseignant, organisateur de l'enseignement, ou l'apprenant même. Si l'enseignant organise l'interaction et facilite l'apprentissage des apprenants, le contenu d'enseignement ainsi que les activités didactiques proposées de sa part, jugées adéquates à son sens, doivent présenter du potentiel acquisitionnel.

Il est nécessaire de souligner que, comme ce qui est indiqué par Narcy-Combes, « une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA) est une séquence où sont attestés traitement du sens, repérage et négociation. » (2006 : 310). Le fait que la conversation entre enseignant et apprenant porte sur un point de la langue et la culture cibles ne peut cependant pas garantir l'apprentissage effectif de ce point. Toute donnée présentée n'étant pas nécessairement saisie pour être *input*, le *intake* durant lequel l'apprenant traite le contenu exposé n'est pas non plus accessible (Narcy-Combes, 2005).

De ce fait, le *output* de l'apprenant, à savoir sa performance en production écrite ou orale permet de percevoir sa maîtrise du contenu langagier de façon plus fiable. Si l'interaction didactique relève d'un échange ayant comme objectif l'amélioration des compétences des apprenants en langue cible, l'atteinte de l'objectif n'est possible que lorsque le *potentiel d'apprentissage* est présent dans l'interaction :

« La recherche en didactique des langues gagne non seulement à s'inspirer de linguistique et des sciences cognitives pour élaborer des propositions de tâches médiatisées, mais elle ne peut acquérir une véritable légitimité que si elle se donne les moyens de vérifier que les propositions théoriques qui ont fondé le scénario présentent ou non un potentiel d'apprentissage pour le public concerné. » (Guichon, 2005 : 4).

En résumant les travaux d'Ellis (2003) et de Skehan (1998), Guichon signale trois paramètres qui permettraient l'évaluation du potentiel d'apprentissage et qui sont essentiellement basés sur la production langagière de l'apprenant, à savoir la *justesse*, la *complexité*, et la *fluidité*³⁹. Pendant et

³⁸ A voir aussi De Pietro, Matthey et Py (1989) et Matthey (1996).

³⁹ Nous y constatons d'abord « la justesse (*accuracy*) » qui « désigne la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible ». Vient ensuite la complexité (*complexity*) qui implique aussi bien « la complexité » fonctionnelle (si la compétence cible a été développée) que la variété propositionnelle (différentes stratégies langagières mises en place). En dernier lieu, la fluidité (*fluency*) qui « recouvre la production langagière en temps réel sans pauses ni hésitations excessives » (Guichon, 2005).

aussi en dehors de l'interaction didactique, l'enseignant observe et interprète la perception des apprenants par rapport aux éléments proposés et évalue leur maîtrise de ces éléments.

Dans le présent travail, par une démarche compréhensive qui s'intéresse à l'évolution de la pensée enseignante de l'enseignant de langues étrangères, l'attention sur le potentiel d'apprentissage s'interprète également dans l'analyse des représentations de l'enseignant. Il ne s'agit en aucun cas d'évaluer la pertinence du dispositif interactif que l'enseignant met en place, mais d'essayer de comprendre dans quelle mesure l'enseignant prend en compte le potentiel d'apprentissage dans l'organisation de son enseignement. Autrement dit, nous nous intéressons, dans la verbalisation de l'enseignant, aux traces discursives portant sur la validité des activités proposées et également sur les critères en fonction desquels il évalue les progrès de ses apprenants. Il faut également noter que l'enseignant n'est pas toujours en mesure de construire à sa guise le cours ni de choisir ou de créer les supports jugés adéquats à son sens. Dans les cas où le contenu d'enseignement prédéterminé est jugé inadéquat ou inenseignable par l'enseignant, les conséquences sur ses pratiques et sa pensée enseignantes seraient à analyser.

2.3 La culture éducative dans la construction de l'identité enseignante et apprenante

Si Goffman (1973) met en avant les notions de coconstruction et de reconstruction identitaire dans l'interaction sociale, c'est parce qu'en interagissant, les participants se resituent par rapport à l'univers interactif pour redéfinir leurs rôles qui sont en un sens inédits. En d'autres termes, les interactants viennent chacun avec leurs représentations pour bâtir ensemble une culture qui leur est propre.

Avant d'examiner de près le rôle de la culture éducative dans l'interaction en situation d'enseignement de langues étrangères, il semble utile de revoir la notion de *culture*. Dans le champ des sciences humaines et sociales (et pas seulement), les travaux sur la culture sont transversaux, ce qui fait que « les études sur les cultures sont non-disciplinaires et refusent toujours l'orthodoxe théorique et la codification méthodologique » (Becker et McCall, 2009 : 4, traduit par nous).

L'intervention pluridisciplinaire permet sans doute une vision moins limitée de cette notion. Edward Tylor (1871) est parmi les premiers à utiliser le terme de culture. Sa définition de cette notion, toujours référentielle et abondamment citée, relève plutôt d'une énumération d'éléments

potentiellement vecteurs de culture : « un ensemble complexe qui inclut savoir, croyances, art, loi, morale, coutumes et tout autre capacité et habitude acquises par l'individu en tant que membre de la société en question » (*ibidem* : 1, traduit par nous). Nous constatons qu'il souligne déjà, par cette définition, l'incarnation/incorporation culturelle dans le comportement de l'individu socialisé. De ce fait, les études sur la culture passent non seulement par les produits culturels mais aussi par l'étude de l'action sociale, par « l'identification de certains schèmes ou artefacts culturels, symboliques ou matériels » (Hall, 1959 : 31, traduit par nous).

Cela dit, il apparaît que, dans la définition de Tylor, un trait important à la culture a été omis, à savoir son aspect historique. Bien que les éléments culturels se transmettent d'une génération à une autre, la culture de chaque période possède ses spécificités. Si pour Hall, l'historicité culturelle se traduit par l'actualisation de modes culturels à travers le temps (*ibidem*), il nous semble que, sur cette dimension historique de la culture, un autre trait mérite également d'être noté : pour être un composant culturel, un élément doit avant tout être suffisamment stabilisé. L'apparition aléatoire d'un produit ou d'une action ne se passe rarement pour visible et répandue. La culture est *a priori* un sédiment et une construction sociale.

2.3.1 Vers une théorisation de culture éducative subjectivée

La notion de culture se présente sur tous les plans socioprofessionnels et le domaine de l'éducation ne fait pas exception. La culture éducative réunit donc les traditions et les activités d'enseignement/apprentissage propres à une culture donnée, intériorisées au niveau comportemental et cognitif par ses membres (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005 : 5). Ainsi, tout individu scolarisé dans un ou plusieurs cadre(s) socioculturellement et géographiquement déterminé(s), se forme des représentations des cultures éducatives dans lesquelles il a vécu ou des cultures éducatives avec lesquelles il a eu un contact de façon plus ou moins directe. Ceci peut se faire par les discours rapportés provenant des médias ou de l'entourage (Becker, 1982).

En révisant quatre définitions classiques de la notion de culture, Cadet relève leur convergence sur l'importance du discours dans la transmission culturelle et propose ainsi de définir la culture éducative comme suit :

« la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont

évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2005 : 46).

Si les cultures éducatives d'une communauté sont incorporées et perceptibles dans le discours de ses membres, l'analyse du discours de ceux-ci permet de relever leurs représentations sur ces cultures éducatives. En définissant la culture éducative comme « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage », Cicurel souligne l'effet de la culture éducative sur les pratiques enseignantes (2011a : 188). Et tout comme pour l'enseignant, les cultures éducatives que les apprenants ont assimilées transparaissent dans leurs comportements et leurs représentations.

Les représentations sur les cultures éducatives peuvent servir de référence pour se repérer dans une situation nouvelle. En situation d'enseignement/apprentissage, les expériences relatives à l'éducation sont activées pour faciliter la situation en question – une personne non scolarisée pourrait avoir du mal à se positionner dans une salle de classe qui, pourtant, a l'air « banal » pour tout autre individu scolarisé. Nous agissons en réveillant notre vécu. Ainsi, en un sens, l'enseignant, comme l'apprenant, n'est pas tout à fait maître de ses actions.

Les cultures éducatives pourraient diverger de façon significative. Amélie Notomb, dans son œuvre *Ni d'Eve ni d'Adam*, roman inspiré de son expérience personnelle liée au Japon, raconte que le personnage principal, une jeune fille belge, fait un scandale en classe sans s'en apercevoir : elle pose des questions à l'enseignant qui, gêné et offensé, finit par lui demander de se taire. Le fait de ne pas comprendre est aussi un acte d'irrespect et de doute sur la qualité d'enseignement dans la culture éducative du pays. L'histoire ci-dessus, en partie fictive, reste révélatrice : le vécu éducatif pourrait aussi empêcher d'accepter le fonctionnement d'une nouvelle culture éducative. Quand le vécu et le présent se contrarient, ce qui est censé être typique devient atypique (Schütz, 2008). « Toutes les sociétés ne possèdent pas la même panoplie de genres interactionnels, [...] les « routines communicatives » ne sont évidemment pas les mêmes partout. » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 22).

D'ailleurs, quand l'un reste dans sa culture, quand tout son univers s'inscrit dans un mode de fonctionnement familier et que tout semble aller de soi, ce qui est vraiment de *sa* culture paraît latent. C'est souvent dans la rencontre avec d'autres cultures, au moment où l'on constate à quel point on pourrait être différents dans l'enseignement/apprentissage que se présentent toutes les

potentialités pour comprendre les cultures de soi (Hall, 2009 : 24).

Le modèle IMAVERT⁴⁰ proposé par Cicurel (2011a : 201), composé des éléments révélateurs du fonctionnement des contextes socioéducatifs à des niveaux différents, permet de décrire une culture éducative. Pour un enseignant ou un apprenant, les éléments descriptifs de l'IMAVERT ne prennent pleinement leur sens qu'au moment où une rencontre interculturelle se met en place, c'est-à-dire que chacun entre dans l'interaction avec les cultures éducatives qu'ils ont connues. Quand les enseignants ont effectué la plupart de leurs études dans un pays autre que celui de leurs étudiants, ils ne partagent pas avec eux la même langue maternelle, ni probablement les mêmes cultures éducatives. Dans la confrontation des expériences et la perception des écarts, chacun tend à catégoriser et à typifier les comportements autres que les siens par rapport aux cultures ou aux cultures éducatives (Bachmann, Lindenfeld, Simoni, 2003 : 104).

Tout cela aboutit, comme ce qui a été souligné dans la partie précédente (cf. § 1.1), à un paradoxe entre la tendance humaine à catégoriser et à généraliser les comportements des individus et la limite des expériences personnelles de tout acteur social. Dans l'analyse des représentations d'une enseignante face à un public sinophone, « on constate que l'enseignante rapporte le côté exceptionnel de l'action de l'apprenante à la culture éducative chinoise. Elle passe très vite du comportement d'une élève aux 'étudiants chinois' envisagés comme une entité. » (Cicurel, 2012 : 83). Quand l'échantillon reste limité, déterminer si un élément ou un comportement est représentatif culturellement est délicat. Vu la caractéristique historique de la culture (cf. *supra*), cela implique nécessairement une démarche quantitative avec suffisamment de recul et de temps. De surcroît, de nos jours, le brassage culturel avec la mobilité internationale fait émerger la *super-diversité* culturelle qui génère, à force de contacts entre les personnes d'origine diverses, de nouvelles formes culturelles (Vertovec, 2007). Les frontières entre les cultures françaises et les cultures chinoises n'ont jamais été si floues en raison de la diversité culturelle au sein de chaque communauté, favorisée par les communications intracommunautaires et supracommunautaires.

Ainsi, cette recherche ne cherche pas à déterminer ce qui est relève de la culture française ou de la culture chinoise, une démarche qui à notre sens ne correspond plus tellement à la situation

⁴⁰ Interaction, les modèles de transmission du savoir, les activités didactiques et leurs formes d'organisation, les valeurs éducatives, les systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction, le répertoire didactique, les textes de référence (Cicurel, 2011a : 201).

actuelle d'autant que la manière dont chacun se situe par rapport aux composantes culturelles reste toujours en un sens personnelle et limitée. Nous envisageons plutôt d'un côté, à partir de la verbalisation de l'enseignant, de vérifier l'idée de « culture subjectivée » et de l'autre, de voir ce qui est de l'ordre des éléments interculturels dans l'interaction en situation didactique pour l'enseignant ainsi que la manière dont il prend en compte ces éléments dans son activité d'enseignement.

2.3.2 Le contrat didactique : micro culture éducative co-construite par l'enseignant et les apprenants

Si dans une activité sociale, les sujet-actants construisent la culture de leur micro-communauté avec des règles que chacun des participants est censé respecter (cf. § 1.2), la classe est également, « comme tout autre groupe social, une communauté gouvernée par des règles » (Moallem, 1998 : 44, traduit par nous). En situation d'enseignement de langues étrangères, la réalisation de l'activité d'enseignement/apprentissage a aussi besoin de consensus entre enseignant et apprenants sur le fonctionnement du cours.

De Pietro, Matthey et Py (1989), dans une analyse des échanges exolingues à potentialité acquisitionnelle, reprennent la notion de *contrat didactique*⁴¹ initié par le didacticien des mathématiques Brousseau (1980) :

« [...] contrairement à la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties, le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. » (1989 : 107).

Coconstruit par les participants locuteurs natifs et alloglottes, le contrat didactique détermine les devoirs et les responsabilités de chacun dans les scènes didactiques en milieu naturel. Déterminé au fur et à mesure des rencontres, le contrat didactique peut être conclu explicitement en dehors de la situation didactique – « ce qui peut être le cas lors d'un séjour linguistique » –, ou implicitement, c'est-à-dire de « surgir spontanément et localement à travers différents indices

⁴¹ Selon Brousseau, il s'agit des « habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et [...] comportements de l'élève attendus par le maître » (1980 : 181, cité par De Pietro, Matthey, Py, 1989).

significatifs pour les participants et par lesquels ils définissent la situation comme pouvant donner lieu à cette forme de contrat. » (*ibidem* : 108).

L'enseignement de langues étrangères a repris le concept de contrat didactique. Quand la visée principale de l'interaction est didactique, le contrat relève d'un consensus établi entre enseignant et apprenants par rapport au rôle et aux comportements attendus de chacun (Cambra Giné, 2003)⁴². Puisque le contrat s'établit pour un objectif spécifique, à savoir celui de favoriser l'enseignement/apprentissage, certaines normes à respecter peuvent ne pas être en vigueur à l'extérieur (Cicurel, 2011a). Par exemple, l'évaluation, notamment l'hétérocorrection de la part de l'enseignant est acceptée comme une action intégrante de l'activité d'enseignement et présente ainsi moins de risques par rapport à la face (Py, 2004 : 141). Dans la liste des règles⁴³ générales de conversation relevées par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), certains éléments liés à la distribution de la parole ne s'appliquent pas non plus à la situation d'enseignement de langues, car l'objectif didactique « est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires » (Cicurel, 2002 : 8).

Etabli entre l'enseignant et les apprenants, le contrat didactique se formalise au cours de l'interaction. Il fait partie du « répertoire partagé » du groupe, donc de ce que « la communauté a produit et adopté durant son existence et qui devient partie intégrante de ses pratiques » (Wenger, 1998 : 83). De ce fait, chaque contrat didactique, issu de la rencontre des représentations de

⁴² Cambra Giné distingue aussi le *contrat didactique* du *contrat d'apprentissage* et du *contrat de parole* (2003 : 84-85). Nous ne faisons pas cette différenciation dans cette présente recherche. Le terme de contrat didactique renvoie donc à l'ensemble des règles et des principes que l'enseignant et l'apprenant du groupe doivent respecter afin de rendre possible l'enseignement/apprentissage.

⁴³ "(1) Speaker-change recurs, or at least occurs (cf. §4.1, below). (2) Overwhelmingly, one party talks at a time (cf. §4.2). (3) Occurrences of more than one speaker at a time are common, but brief (cf. 14.3). (4) Transitions (from one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions (cf. §4.4). (5) Turn order is not fixed, but varies (cf. §4.5). (6) Turn size is not fixed, but varies (cf. §4.6). (7) Length of conversation is not specified in advance (cf. §4.7). (8) What parties say is not specified in advance (cf. §4.8). (9) Relative diminution of turns is not specified in advance (cf. §4.9). (10) Number of parties can vary (cf. §4.10). (11) Talk can be continuous or discontinuous (cf. §4.11). (12) Turn.allocation techniques are obviously used. A current speaker may select a next speaker (as when he addresses a question to another party); or parties may self-select in starting to talk (cf. §4.1). (13) Various 'turn constructional units' are employed; e.g., turns can be projectedly 'one word long', or they can be sentential in length (cf. § 4.13). (14) Repair mechanisms exist for dealing with turn-taking errors and violations; e.g., if two parties find themselves talking at the same time, one of them will stop prematurely, thus repairing the trouble (cf. §4.14)" (Sacks, Schegloff et Jefferson 1974 : 700)

l'enseignant et des apprenants, est spécifique à leur communauté et permet de voir la cohérence des pratiques communautaires. Toute activité d'enseignement/apprentissage étant en un sens singulière, les règles de fonctionnement qu'un enseignant entretient avec un groupe d'apprenants diffèrent probablement de celles qu'il a avec un autre groupe. Ainsi, le respect et la connaissance du contrat didactique constituent non seulement un devoir, mais sont également un signe de l'identité participante (Strauss, 1997).

Bien que le contrat didactique soit coétabli par les participants, la relation entre enseignant et apprenants étant socialement prédéterminée comme asymétrique (cf. *supra*), l'enseignant, organisateur et animateur du cours, prend un rôle dominant dans la détermination du contrat. Dans les cas où l'enseignant et l'apprenant sont issus des cultures et cultures éducatives différentes, ils pourraient diverger sur la définition du rôle d'enseignant et d'apprenant. Ainsi, les règles déterminées par l'enseignant risquent de ne pas correspondre à celles de certains apprenants du groupe (pour ne pas dire l'ensemble de ces derniers). La perception et la réaction des apprenants sur ce sujet, probablement saisies par l'enseignant au cours des contacts, pourra influencer sa manière de faire qui aboutira à une réorganisation. Pour l'enseignant, au moment de « conflits culturels et représentationnels », il pourrait « adapter » ses pratiques et chercher un compromis pour ne pas dépayser ou heurter les étudiants, ou rester attaché aux valeurs éducatives qu'il a intériorisées.

L'établissement du contrat didactique relève de ce fait d'un processus dynamique : il s'agit d'une coconstruction d'une micro culture éducative qui présente des spécificités, d'une mise en commun de la compréhension de chacun vis-à-vis du mode d'interaction, de la relation entre enseignant et apprenant, entre apprenant et apprenant. D'ailleurs, n'oublions pas la non-linéarité de l'activité humaine : des éléments imprévus qui surgissent au déroulement du cours pourraient modifier le fonctionnement de l'activité d'enseignement/apprentissage, ce qui donne lieu au remaniement du contrat pour qu'il soit plus adapté à la situation actualisée (cf. § 1.2). Il sera ainsi intéressant de voir, d'une part, de quelle manière l'enseignant visualise le contrat didactique et les éléments qui sont importants pour lui dans la réglementation micro-communautaire et de l'autre, l'évolution du contrat didactique ainsi que les éventuels éléments qui y sont participants.

Les compréhensions de l'enseignant et de l'apprenant vis-à-vis du contrat didactique auront aussi

la possibilité d'évoluer pendant l'établissement du contrat de leur communauté. Dans la rencontre des apprenants venant de cultures éducatives différentes, l'enseignant se resituera parmi les cultures éducatives auxquelles il a eu contact et mènerait un retour sur ses convictions par rapport au contrat didactique d'un cours de langue (Perrenoud, 1998). Dans les confrontations, l'enseignant actualisera sa réflexion sur son identité et sa culture d'origine (Kerbrat-Orrechioni, 1998 : 59). Il tissera, dans ces renouvellements représentationnels, un lien entre ses cultures et la culture du groupe pour enrichir ce qui est de lui.

2.4 La dimension émotionnelle dans l'interaction entre enseignant et apprenant

Dans les échanges discursifs, dans les « reprises et reformulations, inachèvements et rectifications », l'enseignant et l'apprenant construisent collectivement le cours (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 58). Si dans l'interaction didactique, les régulateurs énoncés par les apprenants – indices discursifs ou posturo-mimo-gestuels qui impliquent « j'ai compris », « j'ai suivi » ou tout simplement « je suis là » – peuvent être de l'ordre des signes de camouflage à visée affective, à côté de ces « bafouillages », il y a aussi des « soufflages » (*idem*, 2005). Dans cette partie, nous regarderons de près la présence des émotions ainsi que leurs effets sur les interactants en situation d'enseignement de langues étrangères.

2.4.1 Déstabilisation et jugement en situation d'enseignement/apprentissage de langues étrangères

La présence des émotions en situation d'enseignement de langues étrangères est d'abord liée à la nature de l'apprentissage. « Tant que l'on apprend, on remet en question ses concepts ; et tant qu'on remet en question, on réorganise son comportement » (Strauss, 1997 : 27). L'apprentissage d'une langue étrangère implique nécessairement l'acceptation d'un nouveau fonctionnement langagier et culturel qui pourrait paraître « bizarre » au départ. Les neurosciences nous apprennent que notre perception de nouveaux éléments passe nécessairement par une phase émotionnelle (Damasio, 1999 ; LeDoux, 2003). Pour un individu donné, cette perception est « conditionnée par son passé », par « l'état émotif du moment et l'effet du contexte social sur lui » (Narcy-Combes, 2005 : 15).

Certains pourraient choisir de ne pas accepter la nouveauté et rester sur leur ancien mode de

fonctionnement et d'autres pourraient prendre du recul par rapport à leurs émotions pour agir autrement. Pour un apprenant, agir autrement signifie donc une remise en question de ce qu'il connaît, de ce qu'il est et ainsi tous les efforts pour se déconditionner. Et ce n'est que dans ce cas-là qu'un vrai apprentissage se met en place, marqué par un « désapprentissage » et une « déstabilisation » (Narcy-Combes, *ibidem* : 16). Ainsi, pour apprendre, « il faut agir, souffrir et subir soi-même » (John Dewey repris par Strauss, 1997 : 27).

Comme tous les processus, l'apprentissage d'une langue étrangère est donc déjà un processus marqué émotionnellement. Ce qui est plus délicat, c'est que pour un apprenant, se présentent non seulement toutes les opérations à effectuer pour se battre avec son mécanisme de défense afin de changer de perspectives, mais aussi les « scènes d'évaluation » récurrentes dans l'interaction didactique. En situation d'enseignement de langues étrangères, la participation de l'apprenant donne tout de suite des indicateurs de son niveau. Tout produit langagier, avec des formes appropriées et inappropriées, pourrait devenir sujet de discussion et de jugement. Il faut signaler que le jugement ne provient pas seulement de l'enseignant, mais également des autres apprenants. N'oublions pas que l'image et l'identité personnelle se construisent durant l'interaction elle-même. « A ce titre, l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs. » (Cicurel, 2002 : 7). Il semble qu'il y ait un lien indissociable entre « interaction didactique », « évaluation » et « émotion », autrement dit, un impact inévitable sur la face des participants.

Le jugement ne porte pas que sur l'apprenant. Durant l'activité didactique, l'enseignant perçoit les émotions du public « qui le regarde et le surveille » (*ibidem* : 6). Etant participant à l'interaction, l'enseignant accomplit son travail de façon exposée sous le regard de l'ensemble du groupe. Assis sur l'estrade ou debout dans la salle de classe, l'enseignant occupe une place distinctive, comparable à celle d'un acteur d'une pièce de théâtre. Et « l'acte d'enseignement vécu comme une performance théâtrale, peut réussir ou échouer. » (*idem*, 2007 : 20). Comme ce qui est indiqué plus haut, dans l'interaction, l'enseignant légitime, de façon directe ou pas, sa compétence en langue cible et en stratégies de transmission (cf. *supra*). Cette tentative de légitimation est ainsi une réponse aux contestations potentielles de la part des apprenants. A travers ces intentions de justification, le danger du statut de l'enseignant qui nécessite d'être sécurisé et maintenu se rend

visible.

D’ailleurs, étant à la fois metteur en scène, scénariste et acteur principal, l’enseignant doit non seulement se souvenir du script planifié et de ses paroles, mais aussi réagir aux paroles des autres acteurs qui ne sont cependant pas écrits – c’est-à-dire imprévisibles et imprévues dans le scénario qui risquent de déplanifier le cours préparé. La planification n’empêche donc pas la non-linéarité situationnelle : des questions des apprenants auxquelles l’enseignant ne connaît pas la réponse peuvent tout de suite provoquer des embarras.

En situation d’enseignement de langues étrangères, les imprévus ne se limitent cependant pas aux échanges discursifs entre enseignant et apprenant. En tant que metteur en scène, l’enseignant prend aussi la responsabilité de gérer tout le fonctionnement de la salle pour que la « pièce » en question se réalise sans problème. Une compétence multimodale lui est ainsi demandée (Filliettaz, 2013, 2014). Des pannes techniques pourraient survenir à tout moment pendant l’interaction didactique et influenceraient l’état émotionnel de l’enseignant. Ria et Chaliès ont d’ailleurs souligné que le métier d’enseignant est « un travail émotionnel occasionnant des sentiments de satisfaction mais aussi de tension voire de souffrance » (2003 : 9).

2.4.2 L’émotion dans l’interaction sociale : travail sur la face (*face work*) et stratégies compensatoires

L’enseignant et l’apprenant collaborent afin que la compétence langagière de ce dernier se développe dans un ou plusieurs des aspects prescrits. Comme dans toute activité sociale, l’aboutissement du travail collaboratif nécessite une ambiance suffisamment favorable, une claire distribution des tâches et une relation interpersonnelle suffisamment bonne au sein de la communauté actionnelle. Les discussions visant à la gestion interpersonnelle, les échanges au sens de l’*agir communicationnel* habermasien, illustrent ce point (cf. § 1.3). En situation de travail, des émotions ou des conflits peuvent surgir au cours de l’activité, en raison de divergence représentationnelle entre les participants et des problèmes provenant de la réalité contextuelle. Ainsi, « le niveau de la ‘relation’, dans les interactions surtout qui se déroulent en ‘face à face’, est tout aussi important que celui du ‘contenu’, puisqu’une bonne part du matériel dont sont faits les énoncés est dénuée de toute valeur informationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 60).

L'émotion est inhérente à l'interaction sociale. Elle est l'un des indicateurs les plus importants qui permettent au locuteur de suivre le changement psychologique de son interlocuteur pour adapter son discours et son comportement. Les fonctions communicative et adaptative de l'émotion impliquent la capacité de l'individu de pouvoir, d'un côté identifier, interpréter et comprendre les émotions dans une interaction sociale et, de l'autre, réagir avec ses propres émotions, perceptibles et interprétables par d'autres participants (Hoffman, 1983, 1984 ; Nugier, 2009). L'interaction entre enseignant et apprenant, étant une forme d'interaction sociale, contient nécessairement des traces émotionnelles.

Selon Goffman (1973), l'interaction constitue un jeu social potentiellement dangereux dans le sens où la demande d'engagement de son interlocuteur dans une interaction constitue déjà un effort. Le refus peut ainsi donner lieu à une situation gênante pour l'un et l'autre. De ce fait, l'interaction sociale comprend tout un travail de protection de la face, face de soi et de son interlocuteur, si tous les deux souhaitent que l'échange se poursuive.

Les émotions peuvent provenir de la violation du contrat didactique car les problèmes de face vont surgir « lorsqu'un acteur enfreint une règle » (*idem*, 1988 : 98). Ce dernier « doit se sentir coupable ou plein de remords, et la personne offensée doit se sentir justement indignée. » (*ibidem*). Un apprenant retardataire doit ainsi se sentir coupable si la ponctualité est soulignée socialement ou dans le contrat didactique établi entre enseignant et apprenants. « Un délit envers l'ordre social ou une infraction contre lui réclame d'urgence des actions de correction pour rétablir l'ordre menacé et réparer ainsi le dommage causé. » (*ibidem* : 99). L'apprenant pourrait ainsi s'excuser, donc effectuer une *action compensatoire* qui vise à réparer les règles endommagées. Il attend d'ailleurs une *apparente acceptation* des autres participants, notamment de la part de l'enseignant, responsable de l'activité d'enseignement (*ibidem*).

La réparation peut réaliser sous différentes formes. Kerbrat-Orecchioni (2005) précise que dans les cas où un endommagement de l'image personnelle se produit, la réparation peut se réaliser sur l'initiative de la personne qui trouve que son comportement ne correspond pas à « son surmoi normatif » (*auto-réparations*). Il se peut aussi que le locuteur réalise la réparation de façon « obligée », par « une possible réaction critique de son interlocuteur. ». Dans les deux cas, les réparations sont souvent marquées émotionnellement par des « marqueurs d'hésitation [...],

difficultés d'élocution » et « symptôme d'un malaise (embarras, inhibition, position fautive, conflit affectif, etc.) » (*ibidem*).

Le décalage culturel et personnel pourrait cependant donner des critères différents par rapport à la violation des règles et aux démarches de réparation. Si le fait d'être en retard n'est pas significatif pour un apprenant, il peut ainsi préférer ne pas réparer les règles rompues tandis que d'autres participants, enseignant et apprenants peuvent continuer l'interaction par indulgence bien qu'ils désapprouvent la situation. Goffman souligne d'ailleurs que le jeu de tolérance est tellement présent dans l'interaction sociale que « le désaccord caché par l'indulgence [...] doit être envisagé comme une partie intégrante du modèle d'analyse de l'interaction conversationnelle et non comme une exception à ce modèle » (1973 : 102). Cela confirme une fois de plus la potentialité évolutive du contrat didactique. A côté des règles du fonctionnement de l'ici-maintenant, il y a aussi les démarches de compromis derrière lesquelles se font entrevoir les émotions. De ce fait, « souvent, il est préférable de concevoir une interaction non pas comme une scène harmonieuse mais comme la poursuite d'une guerre froide » (Bachmann, Lindenfeld et Simoni, 2003 : 127).

L'interprétation de l'émotion n'est pas non plus toujours sans risques. Les psychologues spécialistes de l'émotion, cognitivistes ou socioconstructivistes, soulignent le côté socioculturel et personnel de l'émotion. Dans le processus de perception, les critères que chaque individu pourrait prendre en compte sont diversifiés car différents chez chacun les expériences émotionnelles antérieurement vécues (Scherer, Shorr et Johnstone, 2001). Dans chaque communauté existe des normes émotionnelles qui sont différentes de celles d'une autre société. Cela transparaît dans les comportements émotionnels de l'individu qui y a effectué son programme de socialisation (Niedenthal et *al.* 2008). Ainsi, Dewaele (2011) signale l'importance des aspects affectifs de l'enseignant de langue qui, représentant la culture cible, fournit des modèles émotionnels au public d'apprenants pour qui le développement des compétences sur ce sujet est essentiel.

Le jeu émotionnel est d'autant plus crucial pour l'interaction en situation d'enseignement de langues étrangères. D'abord en raison des profils diversifiés des interactants. Le côté personnel du vécu émotionnel génère le fait que face à la même situation, l'enseignant et l'apprenant interprètent et réagissent chacun à leur manière sur le plan émotionnel. Ensuite il y a l'aspect culturel qui marque l'expérience personnelle et les comportements émotionnels. En situation d'enseignement

de langues étrangères, ce décalage culturel risque d'être encore amplifié car l'enseignant et ses apprenants se sont probablement socialisés dans différentes cultures. Quand un comportement émotionnel s'interprète différemment dans deux cultures, des malentendus, des incompréhensions et des doutes peuvent surgir et auraient ensuite un impact direct sur la suite de l'interaction et sur la relation enseignant/apprenant.

Synthèse

L'activité d'enseignement, étant activité sociale coréalisée par l'enseignant et les apprenants, possède des caractéristiques qui lui sont spécifiques. Quand la discipline enseignée relève d'une langue étrangère, l'interaction didactique entre enseignant et apprenant, échange portant essentiellement sur la langue cible, présente des enjeux particuliers.

Si la langue enseignée est également la langue d'enseignement, le déséquilibre statutaire entre l'enseignant et l'apprenant est encore plus visible. L'apprenant est non seulement moins compétent dans la discipline enseignée mais également dans la langue de communication. Des défis d'enseignement en lien avec la spécificité de la discipline se remarquent également. L'intervention de l'apprenant, susceptible de contenir des usages problématiques, risque de poser des difficultés de compréhension à l'enseignant et devenir à tout moment sujet de discussion. D'autres enjeux auxquels l'enseignant de langue fait face se situent plutôt sur le plan interculturel. L'enseignant et l'apprenant, issus parfois de cultures différentes, se découvrent au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Ils se construisent un *contrat didactique* spécifique à leur communauté qui cadre le fonctionnement du travail de collaboration. La contradiction entre la tendance de l'individu à typifier le comportement de son interactant sur le plan culturel et le côté personnalisé du parcours de chacun, nous a conduite à revisiter la validité des notions de culture et de culture éducative.

Nous avons également parlé de la dimension émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. L'apprentissage, impliquant un désapprentissage en parallèle et une prise de recul par rapport au système de représentations existantes, est de nature émotionnel et déstabilisant. Ayant l'intention de faire produire et de faire comprendre les apprenants dans la langue cible, l'enseignant sollicite constamment des productions langagières et les évalue, ce qui influencerait aussi le public sur le plan émotionnel. Quant aux critères de l'évaluation, étant donné que les séquences potentiellement acquisitionnelles ne garantissent pas le résultat d'apprentissage, la manière dont l'enseignant mesure les progrès des apprenants mérite d'être analysée.

L'interaction en situation d'enseignement de langues ne représente qu'un versant de l'activité d'enseignement : l'enseignant prépare son cours et réfléchit sur ses pratiques enseignantes en dehors du milieu professionnel. Une analyse de la dynamique du système de la pensée enseignante sera ainsi nécessaire et constituera le centre de discussions pour le chapitre suivant.

CHAPITRE 3. PENSEE ENSEIGNANTE : EXPERIENCE, FORMATION ET EVOLUTION

En situation d'enseignement institutionnel de langues étrangères, l'enseignant et l'apprenant interagissent et co-réalisent le cours. L'enseignant, organisateur et chef d'orchestre, réalise l'activité d'enseignement en observant et en gérant l'ensemble du contexte. La cognition et l'action étant un ensemble indissociable (cf. § 1.3), les pratiques de l'enseignant sont en un sens révélatrices de sa *pensée*.

Cependant, le métier d'enseignant ne se limite pas à l'activité interactionnelle en salle de classe. Comme toute activité humaine, elle est préparée et réfléchie ; certaines pratiques tendent à être répétées et à être rendue plus efficaces tandis que d'autres, plutôt nouvellement conçues, relèvent d'une réaction immédiate de l'enseignant à une situation qui est plutôt problématique et peu familière. Les travaux en pensée enseignante – ceux portant sur le métier d'enseignant en général et notamment ceux sur les enseignants de langues étrangères, permettent de prendre connaissance des représentations et des pratiques professorales à partir des divers dispositifs d'observation et d'enquête (Clark, 1986 ; Tochon, 1993 ; Borg, 2003 ; Cicurel, 2011a ; Aguilar et Cicurel, 2014)

Dans ce chapitre, nous commencerons par une métaréflexion sur le courant *pensée enseignante* dont l'évolution du positionnement des chercheurs au sein du paradigme révèle l'intérêt de la présente recherche. Les différentes composantes et caractéristiques de la pensée enseignante, notamment celle des enseignants de langues étrangères seront ensuite présentées et illustrées par des travaux relatifs. Nous reviendrons dans un dernier temps à l'aspect évolutif de la pensée enseignante qui nous amènera à la problématique de ce travail doctoral.

3.1 Itinéraire des recherches en pensée enseignante : quel changement de positionnement ?

Le terme *pensée enseignante* (*teacher cognition*) apparaît dans les années 1970 dans le monde anglo-saxon (Shavelson, 1976 ; Clark et Peterson, 1986 ; Clark, 1986) et n'est introduit en France qu'en 1993 par François Tochon (1993). Existant depuis un demi-siècle environ, le courant a connu des actualisations de paradigmes et des développements de sujets de préoccupation. Avant de retracer l'histoire du courant, il est nécessaire de préciser la définition même du terme *pensée enseignante*.

3.1.1 Qu'est-ce que la pensée enseignante ?

La *pensée enseignante*, *teacher thinking* ou *teacher cognition* en anglais, est un paradigme qui rassemble les recherches portant sur l'univers représentationnel et comportemental de l'enseignant relevant de son métier :

« J'utilise le terme *teacher cognition* ici pour désigner la dimension cognitive non-observable dans l'enseignement – ce que les enseignants font, croient et pensent. » (Borg 2003 : 81, traduit par nous)

« Thinking recouvrait, selon une acception large, tout étude 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, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. [...] Les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel [...] qui définit le *teacher thinking*. » (Tochon, 2000 : 130)

Deux éléments-clés peuvent être repérés dans les définitions ci-dessus. Premièrement, le terme *pensée enseignante* comprend tout ce qui se trouve dans la dimension représentationnelle de l'enseignant – connaissances, croyances et réflexions – et qui est lié à son métier. L'éventail de cet univers représentationnel est de ce fait large et varié : s'y trouvent aussi bien les attitudes de l'enseignant par rapport à la manière d'enseigner un élément linguistique précis que ses convictions personnelles sur des aspects plus généraux – les mœurs professionnelles que tout enseignant est censé respecter.

Deuxièmement, les chercheurs de ce domaine adoptent une approche plutôt descriptive et compréhensive qui vise à mettre en lumière les éléments composants du monde représentationnel

de l'enseignant concernant son métier (Borg, 2003 ; Borg et Al-Busaidi, 2010). Il ne s'agit cependant pas – du moins pas seulement – de rendre compte des caractéristiques de la pensée enseignante, mais aussi de s'intéresser aux liens entre celles-ci et les processus⁴⁴ dans lesquels ces liens s'établissent et évoluent. Le mot lien peut, par exemple, s'interpréter en rapport entre l'expérience d'apprentissage/enseignement et la conviction personnelle de l'enseignant (Lortie, 1975, cf. § 3.2). La complexité et la variété de tous les liens possibles expliquent d'ailleurs la tentative de chercheurs dans ce domaine de modéliser la pensée enseignante (Woods, 1996, cf. § 3.5).

La mise en relation des composantes faisant partie du système de la pensée enseignante s'effectue non seulement sur le plan synchronique. D'un point de vue socioconstructiviste et émergentiste, l'action et la cognition sont un produit historique marqué par le vécu socio-personnel du sujet-actant et les contextes (cf. Chapitre 1). La compréhension de la dynamique cognitive professorale nécessite donc un regard analytique du chercheur sur le présent de l'enseignant, à savoir ses connaissances et convictions actuellement repérables, mais également sur le passé et le futur : les expériences vécues concourent à la formation des représentations actuelles et le futur se réalise à partir du projet et s'inspire des expériences. Cette cohabitation temporelle peut d'ailleurs être remarquée dans le discours de l'enseignant dans lequel « l'agir se déploie sur un empan temporel qui couvre passé (« *j'ai fait* »), présent (« *je continue d'explorer* ») et futur hypothétique : « *je voudrais faire* » (conditionnel). » (Soubrié, 2008). De ce fait, la pensée enseignante ne se comprend et ne peut se comprendre que d'un point de vue développemental.

3.1.2 La pensée enseignante et l'agir professoral : décalage entre l'intention et la pratique

Revenons sur la définition de Borg évoquée ci-dessus. Le mot « non-observable » semble discutable. Certes, comme ce qui est discuté dans le premier chapitre, la dynamique de la pensée enseignante est, à strictement parler, inaccessible – des recherches en neurosciences montrent que la pensée est une activité neuronale (Block, 2007). Cependant, la pensée est intimement liée à l'action. La cognition et la pratique, émergeant toutes les deux de l'interaction entre le contexte et le système représentationnel de l'individu, restent une entité à part entière. L'une renseignant

⁴⁴ Le terme processus est expliqué de façon détaillée par Wanlin. Il s'agit des « processus de perception, de résolution de problèmes, de prise de décisions, de manipulation d'idées ou de réflexions sur les représentations et les croyances des enseignants » (Wanlin, 2009 : 89)

l'autre, les pratiques enseignantes peuvent informer sur la pensée enseignante (Korthagen et Kessels, 1999, cf. § 1.3).

Ainsi, Cicurel préfère parler de l'agir professoral qui permet de relier la dimension inobservable de la cognition enseignante et la dimension observable des pratiques :

Lorsqu'on parle d'« agir professoral », on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances ou du savoir-faire de son public d'apprenants (Cicurel, 2011c : 48)

Parler de l'agir au lieu de la pensée ne signifie aucun cas que l'on néglige de cette dernière. Au contraire, la définition de Cicurel, située également dans la lignée de l'approche compréhensive, laisse voir l'intérêt de travailler sur l'intentionnalité. Celle-ci peut être interprétée à plusieurs niveaux : « la finalité ultime », donc l'effet majeur envisagé dans l'activité d'enseignement/apprentissage et des buts qui guident les activités didactiques et les pratiques enseignantes plus précises (cf. § 1.2). Ainsi, « l'agir professoral est à la fois *l'action* déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les *motifs* qui le poussent à agir de telle ou telle manière. » (*idem*, 2011a : 52). Cependant, les pratiques enseignantes réellement réalisées ne peuvent en aucun cas refléter totalement son intention (cf. § 1.3). Ce que l'enseignant fait n'égale pas toujours à ce qu'il a envisagé de faire en raison d'éléments d'ordre différent, point sur lequel nous reviendrons ci-après lorsque nous aborderons la planification et la réalisation de l'action enseignante.

La distorsion entre l'intention et la pratique enseignante conduit à l'étude de la pensée enseignante qui ne peut se limiter aux pratiques observées en classe. Comme ce qui est relevé dans les parties précédentes (cf. Chapitre 2), l'interaction en situation d'enseignement entre enseignant et apprenant ne constitue que l'avant-scène de l'action enseignante, la phase où l'enseignant met en place sa planification en la confrontant à la situation et aux réactions des apprenants. Ce qui est observé comme pratique enseignante reste à être interprété et explicité par l'enseignant en question qui, dans une perspective phénoménologique, est la personne la plus légitime pour donner du sens à ses actions (cf. § 1.1, Schütz). Ainsi, une analyse de la pensée enseignante sans donner la parole aux enseignants participants risque d'aboutir vers une mésinterprétation et une méconnaissance de l'agir professoral (Tochon, 2007).

3.1.3 Pourquoi des recherches en pensée enseignante ?

L'approche compréhensive de la pensée enseignante sans jugement, relevée dans les trois définitions citées ci-dessus, est aujourd'hui le positionnement largement opté par les chercheurs de ce courant. Cependant, les premiers travaux portant sur le monde subjectif de l'enseignant sont plutôt centrés sur le jugement des pratiques enseignantes et servent à les évaluer (Plazaola Giger, 2007).

L'idée de départ qui fait apparaître le courant relève de l'hypothèse que l'enseignant, praticien conscient, possède un système représentationnel et théorique qui le guide dans ses pratiques professionnelles (Clark, 1986 ; Korthagen et Kessels, 1999 : 8).

« Le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes » (Tochon, 2000 : 130)

La naissance de ce terme signifie en soi un changement de perspective, une prise de conscience du décalage entre ce qui est observé et qui est pensé. Elle relève ainsi d'une tentative d'aller de l'extérieur à l'intérieur, donc de ne plus se contenter d'avoir ce qui est observable mais également de questionner sur son sens. En situation d'enseignement, « nous assistons au 'résultat' et non au 'processus' dans le sens où l'observateur ne voit pas ce qui est préparation, gestation du cours » (Cicurel, 2007 : 19).

Cet intérêt pour le monde subjectif de l'enseignant vise cependant, dans les premiers travaux en pensée enseignante, à évaluer la mise en pratique des instructions méthodologiques des enseignants stagiaires acquises pendant la formation. L'enseignement est considéré comme un processus linéaire pendant lequel les enseignants appliquent et doivent appliquer sur le terrain le contenu de formation suivie (Tochon, 1993). Il faut attendre les années quatre-vingts pour avoir le changement du positionnement où Clark (1988) propose de se détacher du jugement, de donner la parole aux enseignants et de prendre en considération la subjectivité dans le sens que chacun des enseignants attribue à son action. Si l'évaluation des pratiques enseignantes est à effectuer, celle-ci ne peut être dissociée de l'évaluation des enseignants (titulaires ou stagiaires) de leurs propres pratiques, du programme de formation qui leur a été proposé et du dispositif mis en place pour les évaluer (Tochon, 2000 : 134 ; Picciano, 2009).

C'est par cette approche compréhensive que s'explique l'intérêt principal des recherches en pensée enseignante. La non-linéarité entre ce qui est observé et ce qui est planifié, entre ce qui est enseigné comme théories didactiques et ce qui est compris et appliqué par chacun des enseignants fait voir la complexité et la subjectivité de l'univers représentationnel de tout enseignant-praticien : le décrire de façon exhaustive relève ainsi d'une ambition peu réaliste (McAlpine et *al.*, 2006a ; Cicurel, 2007). L'intérêt des travaux de ce courant ne consiste peut-être même pas à proposer un relevé des caractéristiques cognitives et comportementales des enseignants, mais plutôt à insister sur la pertinence de son approche même qui est compréhensive et descriptive et qui est à intégrer dans la formation des enseignants.

Si la formation des enseignants vise à développer les compétences des enseignants stagiaires sur un ou plusieurs aspects théoriques ou méthodologiques de l'enseignement, sans prendre suffisamment en considération les représentations existantes des enseignants stagiaires, l'objectif du programme peut difficilement être atteint. Les travaux en psychologie et en sociologie nous apprennent que la nature humaine tend à résister aux éléments et qui vont à l'encontre des convictions existantes (Piaget, 1964 ; Lahire, 1998). Sans prise de conscience, dans les cas où les éléments de la situation actuelle contrarient trop fortement le système représentationnel en place, un mécanisme de défense pourra être activé pour contourner l'*accommodation*⁴⁵. Ainsi, chez un enseignant, les convictions, surtout celles qui se sont formées très tôt et qui ont eu l'occasion d'être testées et confirmées plus tard dans les pratiques, seraient assez consolidées et donc difficiles à modifier (cf. § 3.2.2).

D'ailleurs, le changement de pratique n'implique pas, du moins pas toujours, un changement de pensée correspondant. Un enseignant stagiaire, à l'issue d'une formation, pourrait mettre en place une pratique qu'il désapprouve dans le seul but de valider l'évaluation (Almarza, 1996). Dès que les contraintes n'y sont plus, l'enseignant va essayer de réutiliser ce qui a du sens pour lui. De ce fait, les formations avec une approche descendante (*top-down*), c'est-à-dire d'ordonner ou voir d'imposer « ce qu'il faut faire » à l'enseignant stagiaire sans aucune référence à son vécu ni à ses

⁴⁵ Modification de la structure cognitive pour intégrer les éléments nouveaux rencontrés dans le contexte (Piaget, 1964)

représentations, auraient des impacts assez limités⁴⁶ (Borg et Al-Busaidi, 2010 : 290).

Ainsi, les recherches sur la pensée enseignante importent dans le sens où elles représentent une phase préparatoire de celles en formation des enseignants. Avant de mettre en œuvre toute tentative de développer la pensée enseignante ou d'introduire de nouvelles politiques ou consignes qui pourraient modifier le mode actuel du travail d'enseignant, il est nécessaire de mener un travail visant à comprendre et à décrire les divers styles de l'univers représentationnel du praticien de l'enseignement (McAlpine *et al.*, 2006a : 127). D'ailleurs, comme Feimen-Nemser (2001) le suggère, cette prise en considération des représentations et des expériences existantes de l'enseignant ne doit pas se limiter à la description : la formation des enseignants ne sera productive que lorsque le programme est conçu à partir de la pensée enseignante existante.

3.2 Objectivation des expériences et subjectivation des savoirs savants – vers un système de connaissances et de convictions enseignantes personnel et situé

Si la pensée enseignante, autrement dit l'univers représentationnel de l'enseignant, peut impliquer tous les aspects relevant de son métier, Borg, en synthétisant les travaux de ce courant, notamment ceux portant sur les enseignants de langues étrangères, conclut que les chercheurs en pensée enseignante s'intéressent particulièrement aux questions suivantes :

« what do teachers have cognitions about?
how do these cognitions develop?
how do they interact with teacher learning?
how do they interact with classroom practice? » (Borg, 2003 : 81)

Ces quatre questions, intrinsèquement liées, incluent l'aspect cognitif et comportemental du métier d'enseignant. Elles découvrent les tentatives de décrire et d'expliquer les caractéristiques enseignantes par une mise en relation de l'observable et du verbalisé, du passé et du présent. Tout individu étant construit socio-culturo-historiquement (Léontiev, 2009 ; Engeström, 1999), afin de comprendre les différents aspects de la pensée enseignante ainsi que leurs interactions, le parcours d'apprentissage et d'enseignement de l'enseignant est à analyser en premier lieu.

⁴⁶ Chnane-Davin et Cuq insistent ainsi sur la collaboration entre « les enseignants formateurs et les enseignants-chercheurs » afin d' « articuler la formation théorique en didactique des langues et didactique du FLE-FLS et la formation pratique sur le terrain. » (2009 : 221).

3.2.1 *Apprenticeship of observation* : genèse des premières représentations sur l'enseignement et l'enseignant

La pensée enseignante ne se construit pas à partir du vide. Si toute personne scolarisée arrive à se repérer dans une situation d'enseignement/apprentissage et possède une image du rôle d'enseignant, un « embryon » de la pensée enseignante existait au préalable et est repérable chez tout individu socialisé. Cet embryon, que Lortie (1975) nomme *apprenticeship of observation*, est issu, par définition, de l'observation de l'apprenant sur le fonctionnement du cours et les pratiques enseignantes avec lesquelles qu'il a eu contact. L'apprenant regarde le devant de la « scène d'enseignement » comme un spectateur assistant à une pièce de théâtre. Il effectue ainsi en un sens *un stage d'observation* (*ibidem* : 61-62).

Selon cette logique, tout acteur socialisé et scolarisé, quel que soit son métier, doit posséder des représentations sur le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage issues de ses expériences d'apprentissage. En ce sens, la formation du répertoire enseignant commence dès le jeune âge, par l'observation dans/sur les cadres socio-institutionnels dont l'enseignant fait partie quand il est lui-même apprenant.

Le stage d'observation est significatif dans la construction du système de la pensée enseignante (Holt Reynolds 1992 ; Moallem, 1998 : 45). D'abord dans la compréhension du fonctionnement de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit, en fait, d'un « corpus d'observation » considérable, construit pendant la scolarisation de l'individu qui dure, en général, une dizaine d'années (Lortie, *ibidem*). Ces premières impressions de l'enseignement/apprentissage servent de ressources pour le futur enseignant, dans la détermination du rôle que les protagonistes d'enseignement, enseignant et apprenant, assurent et doivent assurer, et également dans la qualification et la typification de l'enseignement (Lortie, *ibidem* ; Mewborn et Tyminski, 2006).

Ensuite, l'individu commence à distinguer du « bon » et du « mauvais » enseignement à partir de ses expériences en fonction de ses ressentis (Lortie, *ibidem*). Ceux qui effectueront un métier d'enseignant, quand le contexte le permet, tendront à mettre en place ce qui a été apprécié comme enseignement (Heaton and Mickelson, 2002). Ainsi, l'expérience d'apprentissage marque le futur enseignant au point qu'il enseigne de la manière dont on lui a enseigné (Lortie, *ibidem*). Cependant, cette affirmation n'est que partiellement pertinente. Les références liées aux expériences

dépréciées ne sont pas moins importantes : l'enseignant peut éviter les pratiques qu'il a mal aimées quand il était apprenant, ou s'attacher à les remanier, c'est-à-dire à créer les conditions qui lui semblent absentes dans une expérience d'apprentissage (Mewborn et Tyminski, 2006 : 31). Ainsi, l'enseignant n'enseigne pas forcément de la manière dont il a été enseigné, les expériences d'apprentissage lui servent plutôt de repères, d'*outils (Mediating Artefacts)* selon la théorie de l'activité (cf. § 1.2, McAlpine et al., 2006a : 127). Une expérience-outil est convoquée de manière diversifiée en fonction du jugement de l'enseignant : imiter ce qui a été apprécié et accepté, contourner ou remédier ce qui semblait inadéquat.

Cette tendance de l'enseignant à construire son agir professoral par analogie est d'ailleurs soulignée et confirmée par plusieurs chercheurs (Lortie, *ibidem* ; Floden et Klinzing, 1990 ; Korthagen et Kessels, 1999). L'appui sur ses expériences d'apprentissage étant naturel, « ce que les apprenants apprennent sur l'enseignement, est intuitif et imitatif plutôt qu'explicite et analytique ; il est plutôt basé sur les personnalités individuelles que les principes didactiques » (Lortie, *ibidem* : 62, traduit par nous).

D'ailleurs, comme ce qui est remarqué par Mewborn et Tyminski, les convictions des enseignants provenant de leurs expériences d'apprentissage sont souvent trop stabilisées pour évoluer (2006 : 30). Il est ainsi nécessaire, dans la formation des enseignants, de guider les enseignants stagiaires vers une prise de conscience de leurs pratiques ainsi que de leurs convictions sur les pratiques inspirées de l'*apprenticeship of observation* (Aguilar, 2013). L'expérience d'apprentissage de l'enseignant étant significative, la formation serait efficace si une nouvelle expérience d'apprentissage était proposée en tant que module de la formation. Une recherche de Burden (2007) permet de confirmer ce point : en expérimentant l'apprentissage du japonais, les enseignants, guidés par les formateurs didacticiens, pensent devoir être plus patients avec leurs apprenants et le deviennent après dans leurs pratiques enseignantes⁴⁷.

⁴⁷ Un dispositif de formation sous forme d'autoconfrontation permet une expérience réflexive aux enseignants stagiaires qui repèrent de façon efficace l'écart entre leurs schèmes de pensée existants et leurs pratiques enseignantes effectives (Fantognon, 2015).

3.2.2 La subjectivisation des savoirs savants et des expériences – vers une théorie personnelle et située

Si l'enseignant se réfère intuitivement à ses expériences d'apprentissage et tend à les mobiliser dans ses activités, ses acquis provenant de l'*apprenticeship of observation* relèvent des connaissances pratiques et font partie de l'ensemble du système de connaissances professionnelles de l'enseignant.

Le tournant du positionnement des recherches en pensée enseignante dans les années quatre-vingts permet de donner la parole aux enseignants en activité (cf. § 3.1.3). L'enseignant, ayant toujours été considéré comme l'applicateur des instructions auparavant, a des connaissances de son métier qui diffèrent de l'un à l'autre. En se basant sur celles-ci, il réalise son travail de façon personnalisée, autonome et réflexive.

Elbaz est parmi les premiers à s'intéresser au système de connaissances de l'enseignant. Dans son travail pionnier de 1981, l'aspect pratique est révélé en tant que caractéristique fondamentale des connaissances enseignantes, ce qui se voit d'ailleurs dans la notion de *practical knowledge* que la chercheuse israélienne propose pour les définir. Les connaissances enseignantes sont un type de connaissances spécifiques : au lieu d'être théoriques, elles servent plutôt d'« une fonction » qui « participe dans la réponse (de l'enseignant) à la situation » (Elbaz, 1983 : 5, traduit par nous). Elles visent ainsi la pratique et l'action, notamment à « la prise de décision » et à la résolution des problèmes » dans un contexte donné (*ibidem*).

La définition ci-dessus permet non seulement de relever le fait que les connaissances enseignantes sont pratiques et situées, mais aussi d'indiquer l'une des raisons principales pour lesquelles elles le sont : la finalité des connaissances enseignantes est d'être au service de la pratique. Plus précisément, quelle que soit la source d'origine, toute connaissance enseignante vise une mise en pratique potentielle pour faciliter l'apprentissage d'un public apprenant dans un contexte donné. Rappelons que le poids du contexte, mis en avant par respectivement le socioconstructivisme et l'émergentisme, se traduit dans l'émergence de pratiques en vue d'un problème contextuel significatif pour les enseignants participants. Le problème à résoudre étant contextualisé et pratique, afin de le résoudre, les éléments contextuels sont nécessairement à prendre en compte. D'ailleurs, chez Elbaz, c'est en cette prise en considération des éléments contextuels que l'aspect

pratique des connaissances enseignantes se voit – pour la chercheuse, ce qui est mis en pratique relève toujours fondamentalement des théories savantes acquises par l’enseignant (*ibidem*).

Cependant, l’aspect pratique des connaissances enseignantes ne s’explique pas juste par la finalité, par la concrétisation des théories en tenant compte du contexte : les pratiques enseignantes sont en soi des connaissances et fournissent des occasions de construction et de reconstruction du système représentationnel. Elbaz distingue chez Sarah, enseignante participante à sa recherche, les connaissances enseignantes procédurales difficiles à verbaliser de celles qui sont analytiques et directement liées aux théories acquises et aux informations contextuelles (*ibidem*). Si certaines pratiques enseignantes sont nommées procédurales, elles sont déjà automatisées et générées par l’environnement, par les « attracteurs » contextuels – communs aux contextes antérieurement vécus où la pratique a été réalisée (cf. § 1.3). Ces pratiques peu conscientes relèvent également des connaissances enseignantes. L’efficacité et la technicisation s’acquièrent dans la pratique même. Le professionnalisme enseignant s’affine ainsi dans l’accumulation des expériences à travers le temps.

Le poids de l’expérience dans la construction des connaissances enseignantes est notamment souligné dans les travaux de Connelly et Clandinin qui définissent les connaissances enseignantes comme *personal practical knowledge*. En critiquant le fait que l’expérience est négligée dans les travaux similaires, ils soulignent que les connaissances enseignantes résultent notamment des expériences personnelles qui doivent être considérées comme « le point de départ » dans la construction des connaissances enseignantes (1994 : 415, traduit par nous). Ainsi, les expériences vécues rendent l’enseignant « savant » (*knowledgeable*) et « avisé » (*knowing*) (Connelly et Clandinin, 1988 : 25). Il existe « pour tout enseignant, une manière particulière d’articuler son passé et ses intentions pour le futur afin de répondre aux demandes de la situation actuelle » (*ibidem*, traduit par nous).

Nous constatons qu’à la différence d’Elbaz, Connelly et Clandinin accordent une plus grande place à la participation de la pratique dans les connaissances : les expériences personnelles, d’apprentissage ou d’enseignement de l’enseignant, sont considérées comme sources importantes des connaissances professionnelles. « La connaissance est inséparable d’une pratique, elle est située » (Tochon, 2000 : 137). Accomplissant toujours son métier dans un contexte donné,

l'enseignant apprend de ses expériences qui serviront de références pour les actions ultérieures dans un contexte similaire.

Le rôle de l'expérience dans la construction des connaissances enseignantes fait que chacun des enseignants, ayant son itinéraire personnel et professionnel diversifié, construit son système de connaissances en un sens, idiosyncrasiquement, mais également socioculturellement marqué. Clandinin et Connelly (1984, 1985) soulignent ce point en signalant que si les vécus professionnels et personnels de l'enseignant participent à la construction de ses connaissances, ils diffèrent d'un enseignant à l'autre. Face à la même situation d'enseignement à distance, les enseignants ayant une même formation peuvent se montrer enthousiastes ou réticents (Muller, 2015). Révélatrices de son parcours, pour un enseignant, ses connaissances pratiques diffèrent probablement de celles de son collègue, ce qui fait que dans une même situation, deux enseignants réagissent, sans doute, différemment et théorisent chacun selon sa compréhension (Tochon, 2000).

Le parcours de chacun des enseignants étant enrichissant et diversifié, une « pluri-détermination » au niveau des sources contribuant à la construction de ses connaissances enseignantes peut être constatée (Samurçay et Rabardel, 2004). Dans la définition de *répertoire didactique* – terme équivalent à celui de connaissances enseignantes dans cette recherche, Cicurel insiste également sur la pluralité des ressources et l'utilise pour « désigner la somme des ressources sur lesquelles un enseignant s'appuie et qui s'est constituée tout au long de sa vie » (2011b : 64). Nous tentons ainsi de proposer la catégorisation suivante qui permettrait un classement de sources à trois thèmes :

- **Expériences relatives au métier** : les expériences personnelles directement liées à l'enseignement/apprentissage ;
- **Activités de professionnalisation** : les formations des enseignants auxquelles l'enseignant a participé ou les auto-formations professionnelles que l'enseignant prend l'initiative de construire et suivre ;
- **Vécu socio-personnel** : tout autre élément significatif et inspirant sur le plan éducatif pour l'enseignant dont il a eu l'occasion de prendre connaissance.

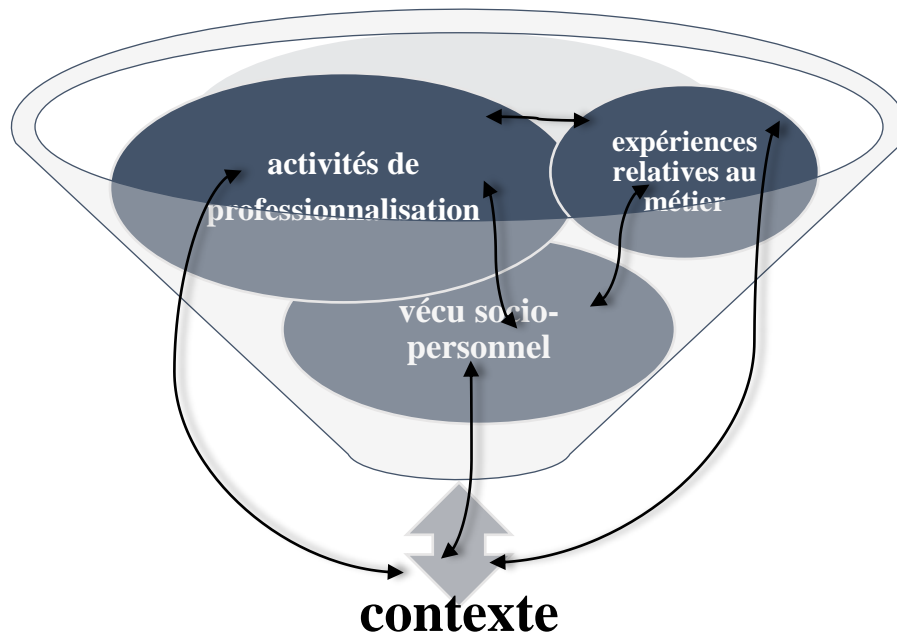


Figure 6 : système de connaissances enseignantes

Dans la figure ci-dessus, ce qui est frappant, c'est qu'il n'y a pas de barrière entre théories savantes – souvent acquises en formation des enseignants et déclaratives – et connaissances pratiques personnalisées. Cela est dû au fait que la dichotomie entre les deux n'existe en effet pas dans le sens où la maîtrise de toute théorie passe nécessairement par l'interprétation de l'individu d'autant plus que toute théorie savante, conçue par des individus, peut aussi être invalidée comme des théories personnelles (Woods et Knoerr, 2014 : 23-25). Dans ce processus, **la subjectivation du soi-disant objectif est inévitable.**

La distinction des trois grandes catégories ci-dessus n'implique cependant pas que les expériences des différentes catégories sont déconnectées. Toujours d'un point de vue émergentiste, quand un enseignant se mobilise pour la préparation d'un cours, un élément issu de son expérience d'apprentissage lié au même sujet pourrait être activé, ce qui ferait submerger une publicité vue une semaine avant en passant devant un magasin. Toutes ces expériences sont connectées entre elles et au contexte en question. C'est dans la manière dont l'enseignant les relie et les mobilise que l'on voit son style d'enseignement. La présence du monde non professionnel dans la construction des connaissances enseignantes est d'ailleurs marquée sur le plan discursif. En faisant un retour sur ses actions réalisées, l'enseignant recourt à des références de la vie de tous les jours, « salle de classe comme maison » ou « salon de thé », pour interpréter les scènes d'enseignement

(Clandinin, in Craig, Meijer et Broeckmans, 2013 : 80 ; Cicurel, 2013).

L'interaction de connaissances de sources différentes étant activée par le contexte, le système de connaissances enseignantes ne peut être statique. La variété contextuelle et la non linéarité de son évolution décident que l'enseignant se trouve toujours en face des situations inédites – la rencontre d'un nouveau public – ou des contextes familiers qui peuvent toujours présenter de nouveaux éléments - l'introduction d'une nouvelle méthode ou d'un nouveau dispositif. Comme la vie continue et que les expériences n'arrêtent pas de s'accumuler, les connaissances enseignantes sont donc « ouvertes aux changements » et « ne peuvent être considérées comme des états définitifs du savoir » (Elbaz, *ibidem* ; Tochon, 2000).

3.2.3 Entre connaissances et convictions, quelle frontière ?

Les connaissances enseignantes sont ainsi pratiques, caractéristique déterminée aussi bien par les sources d'inspiration que par la finalité des connaissances. Ces connaissances enseignantes s'enrichissent dans les pratiques, non seulement avec l'accroissement des expériences d'enseignement qui permettent une rencontre des situations d'enseignement plus variées, mais aussi en raison du côté réflexif de l'action humaine à l'issue de laquelle le sujet-actant tend à synthétiser et à théoriser l'expérience vécue (cf. § 1.1 et § 1.2).

3.2.3.1 Catégorisation thématique des connaissances enseignantes

Les connaissances enseignantes peuvent-elles être traitées de façon encore plus détaillée ? Certains chercheurs (Elbaz, 1983 ; Shulman 1987 ; Meijer et *al.*, 1999, 2002 ; Chen, 2009) proposent de catégoriser les connaissances enseignantes sur le plan thématique. Dans ces travaux de catégorisation, plusieurs éléments apparaissent de façon récurrente :

- **Les connaissances de la discipline enseignée, en l'occurrence, la langue cible** (Elbaz, 1983 ; Shulman, 1987 ; Meijer et *al.*, 1999). Sur ce sujet, un point important semble ne pas avoir été suffisamment relevé dans les travaux précédents : la spécificité de la discipline, donc ici la langue, implique la maîtrise des connaissances des domaines annexes ou des connaissances de toute autre discipline quand il s'agit d'un cours de langue à objectif spécifique. Nous supposons que les connaissances sur la(es) culture(s) occupent une place importante dans le système de connaissances enseignantes des

enseignants de langues.

- **Les connaissances pédagogiques et didactiques** (Elbaz, 1983 ; Shulman, 1987 ; Meijer et *al.*, 1999). Il s'agit des connaissances professionnelles de l'enseignant sur les méthodologies et les stratégies d'enseignement permettant le choix du contenu adéquat, la transmission sociale des connaissances et la gestion des classes. Shulman (1987) propose d'ailleurs de distinguer les connaissances pédagogiques générales (*general pedagogical knowledge*), à savoir des principes et méthodologies d'enseignement généraux, des connaissances pédagogiques spécifiques (*pedagogical content knowledge*) liées à une situation ou à un contenu d'enseignement pointu qui résultent souvent de l'expérience personnelle pour ainsi être personnalisées. Certains chercheurs comme Chen (2003) préfèrent mettre cette deuxième catégorie dans les connaissances du contexte (cf. *supra*).

- **Les connaissances du métier et de soi** (Moallem, 1998 : 46). Elles relèvent du regard de l'enseignant sur soi-même en tant qu'enseignant, de sa prise de conscience de sa personnalité et de son style d'enseignement ainsi que de la manière dont il se situe en tant qu'enseignant individu à l'ensemble de la communauté professionnelle (Chen, 2003). Elbaz souligne que comme l'enseignant se met inévitablement en parallèle avec les autres enseignants, ces connaissances incluent aussi les attitudes et les opinions de l'enseignant sur lui-même et les autres (Elbaz, 1983 : 239).

- **Les connaissances du contexte ou du milieu de travail**. Le terme « connaissances du contexte », apparu dans quasiment tous les travaux portant sur les connaissances enseignantes, est cependant défini de façon très diversifiée chez différents chercheurs (Elbaz, 1983 ; Shulman 1987 ; Meijer et *al.*, 1999, 2002 ; Chen, 2009). Les connaissances contextuelles peuvent être considérées comme ce que l'enseignant sait de l'environnement et aussi la manière dont l'enseignant le dispose, configure et reconfigure afin d'atteindre son objectif. Suivant le schéma d'interaction contextuelle à différents niveaux établi précédemment (cf. Figure 3, § 1.2), nous considérons qu'ici, le contexte implique la coexistence de trois mondes – micro (classe), mezzo (institution), macro (règlementation et culture éducative). Ainsi, cette catégorie peut être encore spécifiée par les sous-catégories suivantes :

- **Les connaissances du micro-contexte concernant la classe et le cours en**

question. Elles incluent les connaissances du cours, la classe, du dispositif et de l'équipement et des apprenants – leurs styles, habitudes et besoins d'apprentissage et également du contrat didactique⁴⁸ que l'enseignant établit avec eux. La compréhension du cours, c'est-à-dire la progression à suivre et l'objectif à atteindre, déterminé par l'enseignant même ou par l'institution, en fait également partie (Moallem, 1998 : 46).

- **Les connaissances du mezzo-contexte de l'équipe et de l'institution** qui portent sur le fonctionnement de l'institution et ses réglementations explicites ou implicites. Les collègues de l'enseignant ainsi que leur relation interpersonnelle participent également dans l'univers professoral : l'enseignant détermine son rôle au sein de l'institution ou d'un programme d'enseignement.
- **Les connaissances du macro-contexte des cultures éducatives du pays** acquises dans l'observation et l'immersion.

Les connaissances de ces différentes catégories n'existent pas isolément, pour l'organisation d'un enseignement, l'enseignant prend connaissance du contexte et associe les renseignements obtenus à ses connaissances de la langue et de la culture cible ainsi qu'à son savoir en didactique et en pédagogie acquis de l'expérience antérieure. S'il est praticien réflexif, l'enseignant agit en faisant évoluer le contexte, ses connaissances se modifient nécessairement en fonction de l'évolution contextuelle (Moallem, 1998 : 46). C'est tout au long de sa carrière, avec l'accumulation des expériences que ses connaissances de soi en tant qu'enseignant se construisent et s'ajustent.

La catégorisation ci-dessus peut s'en tenir là. Un point semble cependant nécessaire à souligner : dans ces connaissances enseignantes, se trouvent également des attitudes personnelles de l'enseignant envers les différents points sur son métier qui peuvent être nommées « convictions » (*beliefs*).

3.2.3.2 Convictions enseignantes : objectivation des expériences personnelles

La conviction enseignante (*beliefs*) est définie comme « proposition acceptée comme vraie par l'individu qui la tient » (Richardson, 1996 : 104). Il s'agit donc des théories personnelles de l'enseignant par rapport à son métier et à sa réalisation. L'enseignant peut adopter des mœurs

⁴⁸ Chen (2003, 2009) détermine d'ailleurs les connaissances interpersonnelles.

professionnelles qui, à son avis, méritent d'être respectées pour tout enseignant ; il possède également des convictions sur la fonctionnalité d'une stratégie d'enseignement dans un contexte spécifique (McAlpine et *al.*, 2006b : 606). Les convictions enseignantes sont donc la manière dont l'enseignant perçoit son monde professionnel et le sens qu'il attribue aux éléments composants de l'univers enseignant. Ces convictions sont ainsi marquées par la présence du « enseignant - je - énonciateur » sur le plan discursif et implique souvent un jugement de valeur personnel (Clark and Yinger, 1977 : 295). « Les enseignants impliqués dans le processus d'enseignement ont en général des perceptions sur le succès et l'échec et discutent sur ces phénomènes de façon informelle : les enseignants parlent de bon cours, bonnes activités, bonnes classes, bons apprenants [...] » (Woods, 1996 : 3, traduit par nous).

Ces convictions enseignantes sont parties intégrantes du système de connaissances enseignantes. D'ailleurs, nombreux sont ceux qui le signalent dans leurs analyses du système de connaissances enseignantes (Elbaz, 1983 ; Clandinin et Connelly, 1984, 1985 ; Meijer et *al.* 2002 ; Chen, 2003). Dans la définition des *connaissances pratiques personnelles enseignantes*, le terme « conviction » occupe même la place centrale : le système de connaissances enseignantes est défini comme tout un ensemble de « convictions, conscientes ou inconscientes issues de l'expérience personnelle, sociale et traditionnelle et qui transparaissent dans les actions de l'individu » (Clandinin, in Craig, Meijer et Broeckmans, 2013 : 68, traduit par nous). Dans les six catégories composantes des connaissances enseignantes de Chen (2003) on trouve aussi les « convictions éducatives de l'enseignant ».

Ne pas pouvoir séparer connaissances et convictions enseignantes (Grossman, Wilson et Shulman, 1989 : 31 ; Woods, 1996 ; Woods et Knoerr, 2014) s'explique notamment par leur utilité commune au service de la réalisation professionnelle. Dans un métier où domine la part de l'expérience personnelle qui contribue en grande partie à la construction du système des connaissances professionnelles, l'enseignant tend à synthétiser son expérience pour en tirer des acquis qui faciliteraient le travail ultérieur dans un contexte similaire. Si la difficulté de distinguer les connaissances des convictions réside à dissocier ce qui est du vécu – l'objectif de ce qui est du commentaire sur le vécu – le subjectif, les discussions ci-dessus nous apprennent que la subjectivation de l'objectif est inévitable dans l'application de ces connaissances enseignantes qui d'ailleurs, quelles que soient leurs sources, relèvent également de la compréhension personnelle

de l'enseignant sur ses vécus et ses acquis. La mise en place d'une connaissance est précédée par un filtre personnel en fonction des préférences de l'enseignant (cf. § 3.2.1). **L'objectif subjectivé et le sujet objectif vont ainsi de pair.**

Que ce soit du vécu, donc ce qui est observé ou expérimenté par l'enseignant ou du commentaire sur le vécu, donc le positionnement personnel de l'enseignant sur l'expérimenté ou observé, il relève de composante du système de connaissances/convictions de l'enseignant qui la mobilise dans ses pratiques professionnelles. L'une des vocations principales de la formation des enseignants est de guider enseignants stagiaires vers une prise de conscience de ces processus de subjectivation et d'objectivation dans la construction de sa vision professionnelle.

3.3 Action planifiée, action en cours et action réflexive : la réalisation du métier d'enseignant à travers le temps

Si l'enseignant, organisateur de l'interaction, subdivise le cours en plusieurs parties et sait ce qu'il va faire pour la séance en question, c'est que l'interaction didactique et l'action enseignante sont en grande partie planifiées⁴⁹ (Cicurel, 2002, 2005). Se pose ainsi la question suivante : pourquoi et comment les enseignants de langues préparent-ils leurs cours ?

3.3.1 La planification de l'action enseignante : le co-cadrage des connaissances personnelles et du contexte

L'activité et l'action humaines sont préparées et réflexives et se réalisent en trois temps si elles sont analysées de façon synthétique : la phase préparatoire où les sujets-actants réfléchissent sur l'activité et l'action à mettre en place et s'organisent afin d'atteindre l'objectif final de la façon jugée adéquate par eux, la phase « action » par laquelle les acteurs se mobilisent et mobilisent les éléments contextuels visant à la réalisation de l'action, et finalement la phase réflexive où les sujets-actants reviennent sur l'action réalisée en tant qu'expérience et résume les éléments qui les guideront dans l'action ultérieure (cf. Chapitre 1). Cependant, en raison de la variété situationnelle et personnelle, la réalisation de toute action et activité ne suit et ne peut pas suivre de façon stricte

⁴⁹ La planification de l'activité d'enseignement est d'ailleurs repérable dans le modèle d'*Initiation-Response-Follow-up* (IRF) de Sinclair et Coulthard (1975) selon qui, en situation d'enseignement de langues étrangères, l'échange entre enseignant et apprenants est décomposable en cinq niveaux, à savoir « cours », « transactions », « échanges », « mouvements » et « actes ».

ces trois étapes, question sur laquelle nous reviendrons après.

Comme partie intégrante de l'action enseignante, la planification relève de démarches où l'enseignant mobilise les ressources cognitives et contextuelles pour anticiper la réalisation du cours. Les connaissances enseignantes jouent ainsi un rôle primordial dans la planification et « servent à la réalisation de nouvelles actions » en tant que « stock d'expériences accumulées » et « réserves d'expériences » (Cicurel, 2011a). Basée sur les connaissances enseignantes qui sont personnalisées, socioculturellement et contextuellement marquées, la planification doit l'être aussi. Deux enseignants ayant le même support et le même public vont sans doute planifier le cours différemment (Woods, 1996 : 1). Les connaissances enseignantes, notamment celles liées à la langue, à la didactique et aux contextes, émergent au moment de la planification et permettent la concrétisation de la compétence anticipatoire de l'enseignant. La mobilisation des connaissances enseignantes dépend donc largement du contexte, plus précisément, de la compréhension de l'enseignant de celui-ci. L'exploitabilité et la fonctionnalité d'une pratique ou d'une activité sont ainsi décidées par l'interprétation de l'enseignant de l'environnement (Moallem, 1998 : 55 ; Vinatier, 2011 : 105-106). De ce fait, la compétence anticipatoire de l'enseignant est non seulement liée à ses connaissances du contexte, mais également, et surtout, traduite dans sa capacité à adapter l'ensemble de son système de connaissances au contexte dans son activité de planification.

L'enseignant a intérêt à planifier son activité et ses actions dans le sens où la planification, faisant partie de la réalisation de l'agir professoral, facilitera la mise en place de l'activité d'enseignement (Sardo-Brown, 1990 ; Yinger, 1977 ; Pastré, 2002 ; Wanlin, 2009). Selon Woods, la raison, ou même la seule raison pour laquelle l'enseignant planifie son cours est la suivante : l'enseignant estime que son « état actuel est différent de l'état désiré » (1996 : 196, traduit par nous). Autrement dit, chez l'enseignant, plusieurs images de soi coexistent. L'enseignant a besoin de planifier pour « devenir » celui qui est prêt pour le cours en question, tout comme un acteur qui répète avant la mise en scène pour se mettre dans le rôle. La planification est ainsi avant tout un acte à l'issue duquel l'enseignant se sent moins angoissé, plus sécurisé et cultive ainsi sa confiance professionnelle (Clark et Yinger, 1979).

Si la planification sert en théorie à rendre efficace l'activité d'enseignement, chaque enseignant définit à sa manière ce qui est efficace pour la réalisation de son activité. Les enseignants

improvisateurs et planificateurs semblent tous exister : Brown (1988), Kagan (1992) et Reynolds (1992) montrent, dans leurs recherches respectives, que les enseignants en général ne préparent pas vraiment leurs cours et tendent à suivre les démarches routinisées, enseignées dans leurs formations d'enseignant (Moallem, 1998 : 37). McCutcheon (1980) remarque également un manque d'initiative de la part de l'enseignant dans la préparation du cours : la raison pour laquelle certains enseignants planifient est due à la demande de l'administration – il leur est d'ailleurs demandé de déposer la fiche pédagogique.

Cependant, Clark et Yinger (1979) et Tochon (1993) constatent le contraire chez leurs enseignants participants : beaucoup d'énergie est consacrée à la planification (Wanlin, 2009 : 90). Woods rejoint à ce dernier groupe en soulignant que la planification est une tâche très importante pour l'enseignant de langue au point que dans l'univers de l'enseignant, le mot « plan » comprend non seulement le plan du cours, mais aussi le « plan » de la planification⁵⁰ (Woods, 1996 : 50). L'enseignant passe donc également du temps à organiser son activité de planification. En ce qui concerne les éléments qui influencent la réalisation de la planification, c'est la charge de travail qui est à la première place. Dans les cas où l'enseignant exerce son métier dans des conditions de travail peu favorables, c'est-à-dire s'il a une charge de travail trop lourde, le temps qu'il peut consacrer à la préparation du cours sera ainsi diminué (Crookes et Arakaki, 1999).

Cette diversité des pratiques liées à la planification souligne encore l'aspect personnel dans l'agir professoral. Malgré cette diversité, dans la planification des enseignants, deux éléments-clés sont pris en compte de façon systématique, à savoir le temps et le contenu (Wanlin, 2009 : 92).

- 1) Le temps est traduit ici sur deux plans. D'abord le temps au sens large sur le plan institutionnel. Autrement dit, la planification se fait souvent au vu d'une durée scolaire déterminée (Wanlin, 2009 : 92 ; Woods, 1996 : 25). Nous constatons ainsi les objectifs à long terme, annuels, et ceux à court terme, hebdomadaires (Clark et Yinger, 1979). Ensuite la gestion du temps à chaque séance, à savoir le calcul de la durée d'une activité didactique ou l'organisation de l'ensemble des parties prévues qui doivent s'achever dans le temps limité d'une séance.

⁵⁰ "Plans include meta-planning function: Plans can include plans for making plans" (Woods, 1996: 50)

- 2) En ce qui concerne le contenu, plusieurs éléments sont pris en compte de manière récurrente par les enseignants : les besoins, le niveau et l'intérêt des apprenants, la méthodologie d'enseignement et l'objectif du cours (Taylor, 1970). Nous y constatons non seulement des critères liés au choix du matériel, mais également la manière dont les données choisies sont exposées et traitées dans l'interaction (Clark et Yinger, 1979 ; Sinclair et Coultard, 1975).

En reliant le temps et le contenu, nous pouvons imaginer qu'une des grandes difficultés de l'enseignant consiste à accorder le temps que requiert chaque activité tout en s'assurant que toutes les activités prévues sont mises en place pour atteindre les objectifs préétablis.

L'activité de planification peut aussi être analysée autrement. L'intention de l'enseignant se réalise dans un contexte socioculturel où préexistent des règles de fonctionnement et des manières de faire privilégiées. Ce qui est pré-planifié pour l'institution ne sera ainsi plus planifiable pour l'enseignant. Dans le cas où ce qui est planifiable reste très limité et où ce qui est prescrit va à l'encontre des représentations de l'enseignant, le travail d'enseignement peut se dérouler difficilement (Xue, 2015). Ainsi, au sujet de la planification, une autre difficulté imaginable est « de décider comment accorder la priorité à certaines parties du curriculum de manière à ce que le contenu nouvellement mandaté puisse être enseigné simultanément au contenu que les enseignants estiment personnellement important » (Wanlin, 2009).

Quant à la forme de la planification, chez un même enseignant, le travail de planification ne se réalise pas toujours de la même manière et certains enseignants ne sont pas clairs sur la définition de ce travail au point de ne pas « être sûrs de ce qui nécessite d'être accompli dans le processus de planification » (Clark et Yinger, 1977 : 282, traduit par nous). Chez les enseignants expérimentés, le style de planification n'est pas non plus tout à fait stable. D'après une recherche de Yinger et Clark, les enseignants chevronnés, pendant une année scolaire⁵¹, mobilisent jusqu'à huit types de planification qui se réalisent en fonction de différentes durées et divers objectifs (Clark et Yinger, 1979). « Ces types peuvent se superposer, se succéder dans le prolongement les uns des autres ou être spécifiques à certaines activités » (Tochon, 1993, Wanlin, *ibidem* : 92).

⁵¹ weekly, daily, unit, lesson, long-range, shortrange, yearly, and term planning (Clark et Yinger, 1979).

3.3.2 L'action enseignante en cours : entre le planifié, le routinisé et l'imprévu

Cependant, la réalisation du cours ne relève pas seulement de la mise en œuvre de la fiche pédagogique et ceci est dû à plusieurs raisons.

Premièrement, toute pratique enseignante n'est pas consciente. Autrement dit, toute action enseignante n'a pas besoin d'être planifiée. N'oublions pas que les théories socioconstructivistes et émergentistes nous apprennent qu'une partie des actions humaines relève des opérations, actions automatisées qui émergent situationnellement et qui sont devenues un « savoir pratique incorporé » dont le sujet-actant même a du mal à formuler (Plazaola Giger, 2007 : 38). « L'histoire des individus et du milieu social dans lequel ils naissent et grandissent est un marqueur puissant de leur façon d'appréhender le monde et d'interagir avec lui. » (Lenoir, 2007 : 18).

La pratique enseignante étant un ensemble composite de l'action et de l'opération, tout enseignant ne planifie pas tous les actes à réaliser dans un cours. Peu importe que sa fiche pédagogique soit exhaustive et détaillée, elle ne prétend pas à rendre compte de façon exacte du cours qui sera réalisé. Certaines actions enseignantes – prescrites en phase de planification – sont accomplies de façon intentionnelle ; d'autres ne surgissent qu'au moment où l'enseignant interagit avec les apprenants et le contexte en réalisant le cours planifié.

Ces gestes professionnels ritualisés relèvent de *routines* (Cicurel, 2007) qui, révélant l'expérience professionnelle de l'enseignant en question, permettent aux apprenants et aussi à l'enseignant de se familiariser avec l'enseignement en question et de se repérer dans le cadre co-construit. Il s'agit d'« inclinations comportementales » souvent inconscientes dont l'émergence implique la condensation de tous les vécus dans les cas similaires (Wanlin, 2009 : 100). Nous constatons notamment, dans l'interaction didactique, certains macro-actes de l'enseignant mis en place de manière récurrente, tels que faire faire, faire parler et évaluer (cf. § 2.2). Il existe également de nombreuses micro-actions routinisées partagées par la communauté enseignante : certains enseignants commencent de façon systématique leurs cours par vérifier l'assiduité tandis que d'autres ont l'habitude de reprendre ce qui a été vu dans la séance précédente. Ces « invariants situationnels » au sens de Vinatier (2009) sont ainsi marqués aussi bien contextuellement que professionnellement.

Si les actions routinisées relèvent de ce qui ne nécessite pas de planification, il existe également, dans la situation d'enseignement de langues, ce qui ne peut être planifié. Nous arrivons ici au deuxième point : le côté imprévisible de la situation d'enseignement qui peut modifier à tout moment la planification de l'enseignant. L'activité humaine, visant à la réalisation d'un objectif, se déroule tout en faisant évoluer le contexte : des imprévus situationnels peuvent émerger et témoignent de la non-linéarité situationnelle et de la complexité du système. L'enseignement de langues en salle de classe, comme toute activité professionnelle, ne fait pas exception. Bien que l'enseignant puisse préparer le cours à l'avance de la façon la plus détaillée possible – la structure, les activités didactiques ou voire son discours en entier, du fait de l'imprévisibilité contextuelle, notamment de la spécificité de l'interaction interpersonnelle, il ne peut prévoir tout incident contextuel ni toute intervention des apprenants (Schegloff, 2007). Dans le cas d'une interaction exolingue, l'intervention des apprenants, locuteurs moins compétents, est constamment marquée par des problèmes linguistiques et peut être transformée en sujet de discussion pour ainsi déplanifier le programme prévu (cf. Chapitre 2).

Le côté imprévisible de l'enseignement amène ainsi à l'enseignant à réagir en urgence et donc à « gérer à l'instant » tout en re-paramétrant les éléments contextuels (Develotte, Guichon et Kern 2008 : 48). Quand la situation peut déplanifier ce que l'enseignant a prévu comme cours, il se trouve ainsi devant deux options : continuer la planification ou accepter l'interaction déplanifiée.

3.3.3 Les dilemmes des enseignants : des occasions de réflexivité

La situation problématique décrite ci-dessus qui offre à l'enseignant deux choix, constitue pour lui un *dilemme*. Ce concept, dont se préoccupent les philosophes, intéresse également les chercheurs en pensée enseignante parmi lesquels Wanlin qui propose de le définir comme :

« des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition [...] Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus émergeant dans la pensée des enseignants et qui sont souvent associés avec certaines insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à venir. Les dilemmes forcent les enseignants à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées. » (Wanlin, 2010 : 1)

Les dilemmes résultent de l'apparition d'éléments qui vont à l'encontre de ce qui est prévu de faire ou de ce qui est censé être dans les représentations de l'enseignant. Il s'agit ainsi d'une contradiction, d'une « incompatibilité » où des tensions peuvent être ressenties (Wanlin et Crahay,

2012). D'ailleurs, la définition ci-dessus nous apprend que le dilemme peut arriver dans toutes les phases d'enseignement : l'enseignant peut rencontrer des imprévus à gérer au moment du déroulement du cours, il a aussi des décisions à prendre en phase de planification.

Mais effectivement, les dilemmes à résoudre au moment de l'interaction sont beaucoup plus délicats : obligé d'agir en urgence, l'enseignant n'a souvent pas le temps de réfléchir sur les deux options au point de ne se rendre compte de l'existence de plusieurs choix possibles qu'*a posteriori*, au moment où le « choix » est déjà fait et où il revient sur l'action réalisée. Le dilemme peut ainsi parvenir à la conscience de l'enseignant après l'action, lorsque l'enseignant reconsidère sa prise de choix avec satisfaction ou regret (cf. la définition ci-dessus). Cependant, toute prise de décision émerge du contact entre le sujet actant et le contexte, plus précisément, entre la compréhension de la situation de l'enseignant et son système de connaissances existant. La solution choisie doit ainsi être la plus pertinente, « le meilleur compromis » en d'autres termes, selon l'enseignant, au moment de l'action dans le contexte donné (Vygotski, 1997 ; Wanlin, 2010). Concernant le même dilemme, le point de vue de l'enseignant *a posteriori* diverge sans doute de celui qu'il au moment de l'action.

Wanlin et Crahay (2012) établissent une typologie des dilemmes rencontrés par les enseignants. Trois principaux dilemmes sont évoqués.

- D'abord **la dualité entre la participation et l'apprentissage**. Plus précisément, l'objectif majeur de l'enseignement étant l'apprentissage, toute pratique enseignante n'est cependant pas au service de cet objectif. Certaines activités didactiques sont plutôt construites en vue de la participation collective de la classe et non de l'apprentissage (Jackson, 1968, cité par Wanlin, 2009). La participation du public peut être importante pour l'enseignant au point de s'imposer, dans certains cas, en tant qu'objectif principal (Doyle, 1977). Il faut dire que les observations de Wanlin et Crahay ne portent pas spécifiquement sur l'enseignant de langues pour qui « faire parler » constitue un acte d'enseignement majeur. Nous pouvons ainsi imaginer que ce dilemme peut être encore plus accentué dans l'enseignement de langues étrangères, où « faire produire » et « faire produire tout le monde » font partie de convictions méthodologiques assez partagées par la communauté professionnelle (Dabène et *al.*, 1990). La participation du public permet de fournir de façon directe et efficace des

productions langagières à l'enseignant qui, par-là, prendra connaissance de l'état d'apprentissage du groupe. Cependant, les travaux sur le potentiel d'apprentissage nous apprennent que dans certaines activités où l'interaction se fait de façon individuelle entre l'enseignant et un apprenant donné, le reste du groupe peut se distraire et ne plus suivre (Narcy, 1997) : les progrès cognitifs de l'apprenant participant étant probables, ceux de ses camarades sont toutefois minimisés. La participation peut ainsi se faire au détriment de l'apprentissage et un équilibre est à chercher par l'enseignant.

- Le deuxième dilemme de l'enseignant est la recherche de **cohérence entre le programme prescrit et le contexte concret** dans lequel il intervient. Si les instructions institutionnelles prescrites dans les programmes sont censées être connues et respectées par l'enseignant intervenant, ce dernier, en les intégrant dans ses pratiques, agit également en fonction de sa compréhension de la situation et du public, « notamment par la prise en compte des résultats d'apprentissage d'élèves » (Clark et Yinger, 1980, Wanlin, 2010 : 2). Une discordance entre la compréhension personnelle du contexte et le projet préétabli peut ainsi exister et créera des tensions chez l'enseignant (Vinatier, 2009). Dans ce cas, l'enseignant « est alors amené à se déterminer pour dépasser les conflits que cela peut entraîner chez lui » (Vinatier, 2011 : 111). Ces dilemmes se présentent ainsi à l'enseignant comme des occasions qui lui demandent de réfléchir pour redéfinir son travail (*ibidem*).
- L'enseignant peut également avoir **des décisions à prendre par rapport à la gestion de la parole sur le plan individuel** : laisser réagir les apprenants les plus forts ou leur demander de patienter pour attendre les étudiants en difficultés (Wanlin, 2009 : 100). Cette question d'égalité se pose d'ailleurs non seulement dans la gestion de l'intervention mais aussi en phase préparatoire où l'enseignant construit des activités didactiques. Ce troisième dilemme renvoie au premier dilemme évoqué ci-dessus : l'enseignant se préoccupe de la participation du public et cherche également à équilibrer la participation au sein du groupe. L'enseignant peut, en fonction des activités, distribuer différents rôles aux apprenants qui ont des états d'avancement différents (Freeman et Porter, 1989). Dans le cas où une grande disparité de niveau existe au sein du groupe, ce dilemme pourrait être amplifié.

Nous supposons que les dilemmes rencontrés par les enseignants de langues étrangères peuvent

posséder des caractéristiques qui les distinguent de ceux que rencontrent les enseignants des autres disciplines. Ce sera l'occasion, par la présente recherche, de s'interroger sur ce sujet afin de relever les difficultés d'enseignement du français et du chinois.

3.3.4 L'enseignant : un praticien qui réfléchit

L'enseignant planifie pour son cours à venir et est constamment confronté à des dilemmes à résoudre, ce qui l'oblige à réfléchir pour agir et pour agir autrement dans le travail d'enseignant. La *praxis* – l'effet de l'action sur le sujet-actant qui le fait réfléchir, étant partie intégrante de l'action humaine (cf. § 1.1), la réflexion va de pair avec l'action enseignante et en fait partie.

Moallem propose de voir la réflexion de l'enseignant sur ses pratiques réalisées en deux temps. Elle s'effectue d'abord juste à la fin d'une séance où l'enseignant revient de façon brève sur le cours qui vient de s'achever. Cette réflexion post-séance permet à l'enseignant de synthétiser l'expérience à chaud et surtout d'élaborer des « ajustements immédiats » pour la séance suivante (1998 : 53, traduit par nous). Cette réflexion continue et reprend en général dans une deuxième phase nommée « post-action ». C'est-à-dire, à la fin d'une phase pédagogique, à savoir une journée, une session ou un semestre, l'enseignant tend à revenir sur l'ensemble des cours réalisés et des pratiques effectuées afin d'« apprendre de ses expériences et redéfinir ses théories pratiques à mettre en place à l'avenir » (*ibidem*).

La catégorisation de Moallem est pertinente dans le sens où un sujet-actant, comme ce qui est relevé dans la théorie de l'activité (cf. Chapitre 1, Engeström, 1999 ; Léontiev, 2009), tend à réfléchir sur l'action qu'il vient de terminer et sur l'ensemble de l'activité quand ce dernier aura pris fin. Cette catégorisation, malgré toute la prudence de l'auteur de préciser la limite de ces observations qui proviennent d'une seule étude de cas, nous semble également discutable.

Dans un premier temps, Moallem tente d'établir une causalité entre le contenu de la réflexion enseignante et le temps où la réflexion a lieu. Le dispositif de recherche que nous détaillerons dans la partie méthodologique détermine qu'au moment de l'entretien post-séance, les interventions de l'enseignant sont nécessairement plus centrées sur la séance qui se termine et l'entretien à la fin du semestre est de nature sommative. Cependant, la complexité de l'interaction des éléments au sein du système représentationnel rend peu probable l'existence d'une telle linéarité. L'enseignant

énonce également des convictions enseignantes, les affirme et les remet en cause au moment de l'entretien post-séance et revient sur une pratique donnée d'une séance précise au moment de l'entretien à la fin du semestre (Xue, 2015).

Ensuite, une telle catégorisation implique que la réflexion enseignante est ponctuelle et prévisible, ce qui n'est pas le cas. Comme tout sujet-actant, l'enseignant réfléchit et agit quand il perçoit dans le contexte des problèmes à résoudre qui sont cependant de différentes sortes et surgissent de façon aléatoire. Un cours qui s'est passé de la manière qu'avait prévu l'enseignant suscite-t-il autant d'émotions et de réflexions qu'un cours pendant lequel l'enseignant a rencontré des problèmes inédits jusqu'à s'angoisser et pleurer (cf. corpus Marie-Laure, IDAP, 2003) ? Les gestes ritualisés étant réalisés de façon peu consciente, la chance que l'enseignant revienne sur un cours qui s'est passé de façon « habituelle » pour lui sera ainsi limitée. L'aspect réflexif de la pratique enseignante (Schön, 1996 ; Plazaola Giger, 2007 : 38) se rend plutôt visible quand l'enseignant remarque des problèmes dans la réalisation de son travail qui nécessitent d'être résolus.

Enfin, compte tenu de la complexité de la pensée enseignante et de la variété des contextes socioculturels où l'enseignant se trouve, l'itinéraire de la réflexion de l'enseignant doit déborder du cadre professionnel. Un élément avec lequel l'enseignant prend contact par hasard dans un contexte autre que professionnel peut déclencher une expérience d'enseignement et l'inciter à la réflexion sur une de ses pratiques enseignantes. La spécificité de la discipline – la langue et la culture constituent le contenu d'enseignement et sont omniprésentes dans la vie quotidienne – décide que c'est dans les différents contextes socioculturels que l'enseignant rencontre des ressources qui l'inspirent et qu'il peut transformer en matériel du cours.

Pour terminer les discussions ci-dessus, l'enseignant réfléchit lors de certaines activités professionnelles telles que la planification mais en général, ses réflexions sont moins systématiques et prévisibles (cf. Chapitre 1). Activées par des problèmes contextuels ou ceux qui sont potentiellement présents dans les contextes à rencontrer, les réflexions enseignantes sont très dépendantes du contexte et notamment de la compréhension de l'enseignant de ce dernier : les décrire de façon exhaustive ou en établir une typologie sont peu pertinents.

Cette complexité de l'aspect réflexif de la pensée enseignante, analysée plus en profondeur, réside dans la diversité des sources concourant ou potentiellement concourant à la réflexion. L'enseignant

réfléchit en se référant à son système de représentations qui, directement liées au vécu personnel et professionnel, se construit et s'enrichit de ressources très diversifiées (Borg, 2003 : 91)⁵². De ce fait, pour un même enseignant, sa façon de réagir à une même situation ainsi que sa réflexion sur celle-ci évoluent à travers le temps avec l'accumulation de nouvelles expériences. D'ailleurs, l'incorporation de ces dernières dans le système représentationnel ne se réalise qu'avec réflexion. (Connelly et Clandinin, 1994 ; Rabardel, 2005). Toute expérience vécue étant perçue et interprétée par le sujet-actant à sa manière, c'est en effet sa compréhension de l'expérience qui participe à la construction de son système de connaissances pratiques et qui le relie à l'expérience en question. C'est ainsi dans et par la réflexion enseignante que l'enseignant construit l'ensemble de son système de connaissances et sa vision professionnelle personnalisée. Et « dans l'esprit de l'enseignant, composantes comme connaissances, convictions, conceptions et intuitions sont inextricablement liées » (Verloop et *al.*, 2001 : 446, traduit par nous). L'univers professionnel de l'enseignant représente pour lui comme une entité complète et c'est l'ensemble du système qui est mobilisé dans la réflexion professionnelle.

Ainsi, l'enseignement est un métier qui guide constamment celui qui l'exerce vers des réflexions. Dans la réalisation de chaque cours visant à un public singulier, l'enseignant est gestionnaire multimodal qui fait des allers-retours entre le passé, le présent et le futur dans les actes de planification, de mise en pratique et de réflexion (Moallem, 1998 : 53). Dans l'enseignement du français et du chinois comme langue étrangère, les sujets de réflexion des enseignants, notamment ceux liés à l'interculturel méritent d'être examinés de près. Les manières dont les enseignants organisent leur réflexion, ainsi que les éléments-clés qui y participent, permettraient d'éclaircir les enjeux culturels auxquels les enseignants prêtent attention.

3.4 La dimension morale⁵³ dans la considération des enseignants : quelle responsabilité professionnelle ?

L'enseignant a (*voir* plus haut), des convictions sur divers aspects concernant la réalisation de son

⁵² “The notions of variable outcomes and individual developmental pathways seem central to an understanding of the impact of teacher education on language teacher cognition.” (Borg, 2003 : 91).

⁵³ Puisque le présent travail ne relève pas d'une œuvre philosophie, nous employons indifféremment les termes d'*éthique* et de *morale*, bien qu'une nuance entre les deux existe bel et bien d'après Ricœur (1990) : « Faut-il distinguer entre morale et éthique ? A vrai dire, rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des mots ne

métier : il les met en place dans son activité d'enseignement si les conditions le permettent. Au sein de ce système de convictions, des représentations sur la dimension morale, selon Mangubhai, influencent de façon considérable l'action des enseignants de langues (2007 : 178).

Pour parler de la dimension morale de l'action enseignante, il est nécessaire de définir la notion de morale, ce qui n'est cependant pas si aisé à réaliser. La définition du terme *morale* proposée par Weil (*Encyclopédies Universalis*) révèle en premier lieu l'aspect social de ce mot :

« Étymologiquement, « morale » vient du latin (*philosophia*) *moralis*, traduction par Cicéron, du grec *ta êthica* ; les deux termes désignent ce qui a trait aux mœurs, au caractère, aux attitudes humaines en général et, en particulier, aux règles de conduite et à leur justification. »

Ce qui est moral ou immoral est ainsi déterminé de façon collective : il s'agit du respect ou de la violation des règles communément acceptées par les membres d'une société. Weil poursuit sa définition en apportant quelques nuances :

« Puisque ces règles ne sont pas les mêmes pour différents individus, époques, civilisations, sociétés, la question se pose de savoir comment découvrir un *vrai* bien et une *vraie* morale, question à laquelle seule une réflexion systématique sur la morale, une philosophie de la morale peut répondre, le cas échéant par la négative en niant l'existence d'une morale absolument vraie et, partant, universelle en ce qu'elle obligerait tous les êtres humains. »

Ce qui est moral et immoral est censé être acquis par tout individu socialisé de qui la société attend le respect des normes de conduite communautaires. Cependant, tout individu agit en fonction de son monde subjectif, donc de sa compréhension du monde objectif. Ce qui est véhiculé dans une société comme mœurs peut être compris de manière différente par ses membres. De plus, la morale étant un construit social, entre les différentes cultures, certaines mœurs peuvent être divergentes ou voire contradictoires. De ce fait, il n'existe pas de morale au sens absolu et universel car elle est toujours relative, sociale et personnalisée.

Dans un travail sur la pensée enseignante basé sur les études de cas, la dimension morale de l'action enseignante ne s'étudie qu'à partir de la compréhension des enseignants participants des mœurs

l'impose : l'un vient du grec, l'autre du latin, et les deux renvoient à l'idée de mœurs (ethos, mores) ; on peut toutefois discerner une nuance, selon que l'on met l'accent sur ce qui est estimé bon ou sur ce qui s'impose comme obligatoire. C'est par convention que je réserverai le terme de « éthique » pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de « morale » pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. »

guidant leurs actions.

Nous définissons la dimension morale de la pensée enseignante comme l'ensemble des connaissances et des convictions enseignantes à propos des règles de comportement à respecter par les protagonistes d'enseignement/apprentissage, incluant les apprenants. Ces mœurs sont, pour un enseignant, les règles fondamentales auxquelles chaque individu entrant dans le rôle d'enseignant/apprenant doit obéir. De ce fait, le non-respect va susciter des critiques de l'ensemble de la communauté sociale.

Ainsi, les connaissances et convictions enseignantes sur la dimension morale relèvent d'un code moral, implicite et/ou explicite, que chacun des enseignants a assimilé et construit par rapport à son métier. Elles sont nécessairement révélatrices des valeurs et des attentes sociales au sujet de l'enseignement/apprentissage, comprises et interprétées par l'enseignant en question.

En fait, au sens large, les convictions enseignantes, comme elles relèvent, en principe, des jugements de valeur généralisés, sont intrinsèquement « émotionnelles et morales » (Clandinin in Craig, Meijer et Broeckmans, 2013 : 93). Cependant, chez un enseignant participant, il est toujours possible d'identifier les convictions sur la dimension morale parmi toutes les autres : les premières relèvent, selon lui, des règles à respecter par l'ensemble de la communauté enseignante et apprenante, règles qui ne sont pas discutables.

Dans les travaux portant sur la pensée enseignante, la dimension morale est constamment mentionnée même si peu relèvent exclusivement de ce sujet (Mangubhai, 2007). Certains éléments sont fréquemment relevés et semblent pouvoir être considérés comme les principaux aspects moraux que l'enseignant prend en compte dans ses pratiques.

Sockett (1993) note cinq principaux éléments moraux qui guident l'action enseignante : « le contrat de vérité et d'honnêteté », « le courage », « la bienveillance », « l'impartialité » et « la sagesse pratique ».

- Par le respect du « contrat de vérité et d'honnêteté », aussi bien l'enseignant que l'étudiant sont censés raconter ce qui est vrai. Le contenu d'enseignement doit être issu des ressources fiables et l'enseignant ne désoriente ni ne biaise ses étudiants (Jackson, Boostrom et Hansen, 1993). Ce contrat renvoie aux attentes sociales de l'enseignant-

explicateur révélées par les travaux en analyse du discours (Adam, 2008 ; Moirand, 2008) : l'énonciateur n'est pas censé expliquer quelque chose qu'il ignore.

- Le deuxième élément relève du « courage ». Le mot « courage » est défini par Sockett comme le courage de l'enseignant d'atteindre l'objectif prévu et d'arriver au bout de la planification. Il fait tout de suite écho aux difficultés d'enseignement qui pourraient empêcher et décourager la réalisation du travail d'enseignant. L'enseignant se voit chargé de la responsabilité d'assurer son travail jusqu'au bout et il s'oblige à avoir de la persévérance pour y arriver. Cicurel rejoint Sockett sur ce point : « si on se tourne vers le commentaire que fait le professeur sur sa classe, on constate qu'il se sent largement *responsable* du déroulement de l'action » (2011b : 61).
- Le troisième point, portant sur la dimension affective, semble être l'élément le plus mentionné dans les travaux sur la dimension morale des pratiques enseignantes (Sockett, 1993 ; Noddings, 1992 ; Van Manen 2000, cité par Mangubhai, 2007). Il s'agit de *Caring* en anglais, être bienveillant dans sa manière d'interagir avec le public d'apprenants tout en étant attentifs à leurs émotions. Cicurel constate que pour certains enseignants, il s'avère important de « solliciter l'attention » des apprenants et aussi de les encourager (2011b : 66). La prise en compte de la dimension affective est ainsi pour certains enseignants une règle morale à ne pas négliger (cf. Chapitre 2).
- Le quatrième point relève de l'impartialité qui, par définition, implique de traiter les étudiants de manière équitable. Tout apprenant doit avoir le même statut dans la micro-communauté construite par enseignant et apprenants. Cela renvoie d'ailleurs à l'un des grands dilemmes des enseignants évoqués sur la distribution de la parole au sein du groupe (cf. § 3.3.3).
- Sockett rajoute un dernier élément nommé « la sagesse pratique » et défini comme la capacité de l'enseignant de réfléchir aux quatre principes relevés ci-dessus et de les intégrer de façon pertinente dans les pratiques. Comme l'aspect réflexif de la pratique enseignante, surtout sa fonction de relier les différentes composantes de la pensée enseignante a déjà été discuté ci-dessus, nous ne le détaillerons plus ici.

Les caractéristiques morales de la pensée enseignante révélées par Sockett portant exclusivement sur la conduite de l'enseignant, Mangubhai (2007), en observant six enseignants de langues étrangères, découvrent trois éléments éthiques qui importent pour ces enseignants et qui impliquent également les apprenants :

- « (1) tout individu a sa valeur
 (2) les apprenants doivent respecter leurs sensibilités respectives, et
 (3) les apprenants doivent apprendre à tolérer les différences. »
 (Mangubhai, 2007 : 178)

Les trois éléments rejoignent en fait « l'impartialité » et la « bienveillance » de Sockett présentées ci-dessus. Cependant, ici, l'accent n'est plus sur l'enseignant mais sur le public apprenant. Bien que Mangubhai insiste sur le fait que les trois éléments relevés sont spécifiques aux préoccupations des enseignants de langues étrangères, les deux premiers nous paraissent toujours assez généraux. Cela dit, le dernier élément laisse voir la présence des profils diversifiés dans une classe de langue, ce qui peut être délicat dans le sens où le groupe peut diverger sur les valeurs et les comportements culturels.

Dans une recherche portant sur l'évolution de la pensée enseignante des enseignants francophones et sinophones, les représentations enseignantes d'ordre éthique, notamment celles concernant l'interculturel méritent d'être exploitées et détaillées et peuvent évoluer au cours du contact avec le public (Soubrié, 2008). Puisque que la morale implique la définition des normes à respecter socialement reconnues, la divergence définitionnelle pourrait avoir des conséquences importantes. Les manières dont les enseignants reformulent leurs convictions sur la morale professionnelle, les éléments explicateurs de ces convictions ainsi que les éventuels conflits issus de l'interculturel sont à repérer et analyser.

3.5 Le développement enseignant : évolution du système de représentations traversant la carrière

Les discussions de ce chapitre et des précédents qui portent sur l'action, l'activité et l'interaction, révèlent une des caractéristiques fondamentales de l'agir professoral : la pensée et la pratique enseignante évoluent à travers le temps avec l'accumulation des expériences sur lesquelles l'enseignant réfléchit.

Le terme *teacher development* vise à décrire le processus pendant lequel l'enseignant évolue. Il s'agit d'« un développement professionnel et personnel que l'enseignant entreprend » (Mann, 2006 : 104, traduit par nous). Ce développement est d'abord professionnel dans le sens où il s'effectue souvent d'une orientation spécifique en vue d'une compétence ou d'un outil (*ibidem*) ; il est également et notamment « personnel et moral » car l'enseignant se développe dans son métier afin de s'approcher, consciemment ou inconsciemment, de l'image de l'enseignant qu'il cherche à devenir (Mann, 2006 : 104 ; Vanhulle, 2013 : 38).

Selon Mann, le développement enseignant des enseignants de langues est un processus ascendant qui est différent des formations des enseignants descendantes car il :

- « - met en valeur la vision de l'intérieur non celle de l'extérieur ;
 - est indépendant de l'institution mais est souvent mieux réussi avec le support et la reconnaissance de ce dernier ;
 - est un processus continu pour le futur et ne peut jamais être achevé ;
 - est un processus qui articule le monde interne et le monde externe (le contexte d'enseignement) par des choix conscients qui répondent au contexte ;
 - est plus large que le développement professionnel car il inclut également des dimensions personnelles, morales et axiologiques ;
 - peut être encouragé et intégré dans les programmes de formations des enseignants. »
- (Mann, 2006 : 105, traduit par nous)

Une telle distinction entre le développement enseignant et la formation des enseignants est discutable dans le sens où l'enseignant peut, quand il a envie d'assimiler un outil d'enseignement, s'inscrire dans un programme de formation afin d'acquérir des connaissances relatives. Ainsi, le fait de les différencier est peu pertinent car ils ne se situent pas en dichotomie : la formation des enseignants fait en effet partie du développement professionnel à long terme et est à construire en fonction du système de représentations des enseignants. Comme il a été évoqué, un programme de formation ne prenant pas en compte le monde intérieur de l'enseignant stagiaire risque d'être peu efficace (cf. § 3.1.3).

L'enseignant, afin de réaliser son métier de la façon qu'il souhaite, réfléchit et évolue. L'initiative de l'enseignant de se développer relève de sa compréhension du contexte et du soi. L'évolution du contexte, avec notamment l'introduction de nouveaux éléments et de changements, présente du potentiel de réflexion à l'enseignant pour un éventuel développement (Wu, 2002). L'initiative du développement peut être constatée chez l'enseignant novice mais également chez l'enseignant expérimenté, à condition qu'il prenne conscience de l'évolution constante et inévitable du contexte

et du public (Moallem, 1998 : 45). Le côté réflexif de l'activité et de l'action décide également de l'évolution du sujet-actant : la *praxis* et la *poiésis* représentant respectivement « une activité productive » et « une activité constructive », « la première relève de la transformation du réel par le professionnel, la deuxième relève de la transformation du professionnel par lui-même, laquelle procède du développement de la personne dans le temps. » (Vinatier, 2011 : 99).

Les connaissances enseignantes étant marquées personnellement, il en va de même du développement enseignant. Ce dernier peut être compris comme un processus d'auto-apprentissage pour l'adulte qui, selon Brockett et Hiemstra, dépend de ses « caractéristiques déjà existantes qui décident la responsabilité basique qu'il prendra pour déployer des efforts », ce qui peut être différent d'une personne à une autre (1991 : 29, traduit par nous). Malgré le côté réflexif de l'action, Roberts (2016) définit l'initiative de l'enseignant, plus précisément son auto-évaluation comme un élément impulsif et décisif dans la réalisation du développement professionnel à long terme. Cette conscience professionnelle se développe notamment en collaboration où d'autres manières de travailler peuvent être observées par l'enseignant (Roberts, *ibidem*).

Vanhulle (2005, 2009, 2012, 2013) remarque ainsi, dans la verbalisation des enseignants, une « subjectivation » dans l'interprétation que le sujet fait de sa pratique et de son métier (Vanhulle, 2013 : 45). Ce qui peut motiver l'un à réfléchir ne le peut sans doute pas pour un autre ; ce qui est à modifier pour un enseignant peut être dépourvu de sens pour son collègue. La manière dont le développement se réalise chez chacun des enseignants est ainsi très « complexe » car le processus s'effectue « entre l'acquisition des cadres externes qui régissent cet agir ; l'intériorisation de significations par le sujet qui les apprécie selon des critères logiques, pragmatiques, éthiques ou esthétiques ; et la subjectivation qui permet le « franchissement des limites » (Sartre, 1996) propice à l'exercice d'une liberté – cette « modalité de l'existence » selon Sartre – de penser, agir et dire » (Vanhulle, *ibidem*).

Nous arrivons ici à la problématique de ce travail de recherche : comment la pensée enseignante de deux groupes d'enseignants – enseignants de chinois langue étrangère à un public francophone et enseignants de français langue étrangère à un public sinophone, évolue-t-elle et quels sont les éléments concourant à cette évolution ? Une étude centrée sur l'aspect évolutif de la pensée enseignante ne s'effectue qu'à partir d'une approche longitudinale (cf. Chapitre 5). Cette

perspective développementale est pertinente dans le sens où elle rend possible l'observation de l'enseignant dans différents contextes qui permet de découvrir ses tendances réactionnelles ainsi que les éléments qui lui sont significatifs de façon plus complète. L'objectif ne relève en aucun cas d'une description exhaustive de l'évolution de la pensée enseignante des enseignants participants pendant une période – ambition peu réaliste à notre sens. Il s'agit plutôt de s'interroger sur les principaux modes d'évolution et les principales difficultés d'enseignement de ces deux langues à un public déterminé, avec une attention particulière à l'interculturel franco-chinois, afin de proposer des pistes en formation des enseignants.

Synthèse

La *pensée enseignante* relève de l'ensemble des représentations, connaissances, attitudes, ressentis de l'enseignant par rapport à différents éléments concernant son métier et également de ses manières de le réaliser. S'intéresser au monde subjectif de l'enseignant implique l'adoption d'une approche compréhensive et la nécessité de donner la parole à l'enseignant même qui, d'un point de vue phénoménologique, est la personne la plus adéquate à donner du sens à ses actions. En retraçant l'évolution du positionnement des chercheurs au sein du paradigme pensée enseignante, nous avons pu relever l'intérêt de prêter une attention particulière aux interprétations de l'enseignant relatives à son métier. La description et la compréhension de l'univers professionnel du praticien de l'enseignement passent pour essentielles pour l'élaboration de formation enseignante : un programme de formation enseignante ne sera productif que lorsqu'il est conçu à partir de la pensée enseignante existante.

La construction du système de connaissances et convictions enseignantes remonte aux expériences personnelles de socialisation et de scolarisation. A partir de la notion d'*apprenticeship of observation*, nous remarquons que l'enseignant se forme des représentations sur le déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage dès le plus jeune âge, quand il observe, en tant qu'apprenant, les manières dont ses enseignants réalisent leur métier. Différentes définitions du système de connaissances/convictions enseignantes ont été présentées. L'aspect subjectif et pratique de la pensée enseignante s'est fait ressortir, à travers le processus par lequel l'enseignant intègre les théories savantes et les expériences d'enseignement/apprentissage dans son système de pensée existant. L'enseignant tend à subjectiver les théories assimilées et à objectiver ce qu'il tire du vécu personnel. Dans cette démarche, le ressenti de l'enseignant par rapport à différentes expériences relève d'un critère de sélection important.

L'enseignant conceptualise ses expériences personnelles liées à l'enseignement/apprentissage pour organiser ses pratiques enseignantes. L'enseignant planifie son cours, mobilise ses schèmes d'action et d'activité, rencontre des problèmes et des dilemmes imprévus et réfléchit afin de les résoudre. Le contexte étant une composante

décisive dans la réalisation de l'activité d'enseignement, la pensée enseignante se développe tout au long de la carrière. Au sein du système de l'activité d'enseignement, les manières dont les différents éléments interagissent ainsi que la dynamique de l'agir professoral durant un semestre constituent la problématique de cette recherche.

Nous passerons, dans la partie suivante, au cadre méthodologique. Les spécificités des terrains, les profils des six enseignants suivis, les démarches effectuées pour le recueil des données ainsi que la méthodologie de construction et d'analyse du corpus seront présentés dans les trois chapitres qui suivent.

PARTIE II : CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4. CONTEXTE MACRO DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU PUBLIC SINOPHONE ET DE L'ENSEIGNEMENT DU CLE A UN PUBLIC FRANCOPHONE : CULTURES EDUCATIVES ET ETAT DES LIEUX

« En ce sens, on peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais, réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une « tradition enseignante » que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation « réalise » la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine. »

(Forquin, 1992 : 6)

Toute activité d'enseignement/apprentissage est réalisée dans un cadre socioculturel, par l'enseignant et les apprenants qui entrent dans l'interaction didactique avec leurs compréhensions de l'activité, marquées par les parcours de chacun. La didactique ne prend ainsi pleinement son sens que quand elle est contextualisée (Blanchet, 2009 : 1). Le préfixe « socio- » est de ce fait sous-entendu dans le terme même de la didactique – donc *sociodidactique* au sens de Blanchet, qui implique que « toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est, ou devrait être, pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner » (Blanchet, *ibidem*).

Ainsi, le contexte étant composante essentielle de l'activité humaine (cf. Chapitre I), dans les recherches en didactique des langues, les circonstances sociales dans lesquelles se réalise l'activité d'apprentissage/enseignement méritent une attention particulière et ceci indépendamment du sujet de recherche. C'est-à-dire, l'objet de l'activité d'apprentissage ne consiste pas seulement en acquisition des connaissances linguistiques mais plutôt à l'appropriation des « usages contextualisés et diversifiés » (Castellotti et Moore, 2002 : 9). Les divers éléments contextuels jouent toujours un rôle important car l'apprentissage d'un point de langue va de pair avec la compréhension du contexte qui le circonscrit. De ce fait, une confrontation du système

représentationnel de l'apprenant et de l'enseignant déjà existant sur le fonctionnement du contexte socioculturel sera inévitable. Des facteurs d'ordre psychologique, culturel et social interagissent dans la rencontre des cultures éducatives et institutionnelles, assimilées auparavant par chacun des participants.

Quand l'analyse du contexte se concrétise en didactique des langues, il s'agit notamment d'« une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique. » (Castellotti et Moore, *ibidem*). La complexité des contextes nécessite une modélisation qui permet de l'étudier à plusieurs niveaux : **le contexte macro** – culture générale et culture éducative d'un espace géographique et sociopolitique, **le contexte mezzo** – espace institutionnel donc cadre socioprofessionnel occupé par les protagonistes d'enseignement/apprentissage (enseignant, apprenants et leurs confrères) et finalement, **le micro-contexte** – communauté actionnelle et interactive co-construite par l'enseignant et un groupe d'apprenants avec les spécificités spatio-temporelles du lieu du cours (cf. § 1.3). Nous traiterons essentiellement du contexte macro dans ce présent chapitre, les situations contextuelles aux deux autres niveaux seront évoquées dans le Chapitre 6 avec la présentation des données recueillies.

Définir le contexte macro en référence au terme de *culture* peut sembler aller à l'encontre du positionnement énoncé *supra* – ce qui est qualifié de culturel varie en grande partie en fonction des individus qui le définissent chacun à leur manière, en raison du caractère idiosyncrasique de leur parcours (cf. Chapitre 3). Rappelons que les produits culturels, objets de recherche médiateurs permettant la réalisation des études culturelles, possèdent un trait de stabilité pour être reconnus socialement en tant que culturellement représentatifs (cf. Chapitre 2). Ainsi, si dans une communauté, une pratique, un principe peut être retenu à travers le temps – ou être considéré comme représentatif de la communauté dans les visions extérieures, une prise de connaissance de ces éléments sera utile pour avoir un aperçu de la culture en question. Dans une recherche portant sur l'agir professoral, cette démarche permettra, ensuite, de confronter ces traits culturels relevés au mode de fonctionnement de l'enseignant qui s'y est socialisé ou s'y socialise toujours.

Dans cette partie, après une discussion sur les valeurs éducatives repérables dans les traditions chinoises, nous mettrons en parallèle l'interprétation comportementale que les étudiants sinophones et leurs enseignants occidentaux (notamment francophones) font les uns des autres afin

de relever les éventuels écarts interculturels franco-chinois. Pour terminer, nous lancerons une discussion autour du risque potentiel lors de l'établissement du lien entre la culture éducative – concept généralisant et l'action de l'individu – pratique concrète et contextualisée, notamment à l'heure actuelle où la mobilité internationale n'a jamais été si fréquente et dense.

4.1 Doctrines confucéennes et taoïstes sur l'éducation : fondement des représentations chinoises sur l'enseignement/apprentissage

Traiter toutes les valeurs liées à l'éducation et à la langue véhiculées dans la société chinoise sera une tâche difficilement réalisable pour le présent travail, qui ne relève pas d'une étude en sociologie ni en sinologie. Un choix est ainsi nécessaire.

Si la philosophie chinoise, avec des figures emblématiques tels que Laozi et Confucius, reste l'un des éléments les plus représentatifs de l'esprit fondamental de cette civilisation orientale, ces courants philosophiques, développés⁵⁴, promus⁵⁵, critiqués voire rejetés⁵⁶ à différentes époques, ont vu leur rayonnement et leur déclin mais ont survécu jusqu'à nos jours. L'inscription des doctrines philosophiques traditionnelles dans l'esprit de la population chinoise est toujours remarquable, ceci d'ailleurs est validé par des travaux en didactique centrés sur les cultures éducatives – la pensée des publics asiatiques est notamment marquée par les valeurs traditionnelles repérables dans la philosophie classique de leurs pays (Cortier, 2005).

Sans parler de la présence de nombreux textes philosophiques dans le programme de l'éducation nationale de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur⁵⁷, vers les années deux mille, un retour sur les valeurs traditionnelles avec une valorisation du patrimoine philosophique et historico-culturel émerge en Chine, marqué notamment par un mouvement du confucianisme

⁵⁴ Nous entendons ici les courants de pensée au sein de l'école confucéenne, menés par les disciples de Confucius qui interprètent sa pensée chacun à sa manière et par les successeurs à différentes époques qui en développent d'autres théories, tels que Mengzi, Xunzi, Zhuxi.

⁵⁵ Nous pensons ici notamment au mouvement politique initié par Dong Zhongshu qui a proposé, à la Dynastie des Han, de privilégier l'école confucéenne comme le seul courant de pensée légitime et de bannir d'autres pensées existantes.

⁵⁶ Nous nous référons ici à la Révolution Culturelle en Chine où la pensée de Confucius est rejetée et violemment critiquée avec la destruction des œuvres classiques et des monuments historiques confucéens.

⁵⁷ http://www.pep.com.cn/xiaoyu/jiaoshi/tbjx/kbjd/jxdg/201008/t20100818_663520.htm

revitalisé qui prend de l'ampleur à travers le pays (Billioud et Thoraval, 2007 : 20). Réalisé sous forme de conférences télévisées et de nouvelles éditions de textes classiques accompagnés d'interprétation explicite – tout cela destiné et accessible au grand public à tous les niveaux et ce tous profils confondus, ce mouvement passionne le pays au point que nombre d'activités d'étude sont organisées spontanément par les non-intellectuels. L'engouement du public chinois pour ces valeurs traditionnelles est visible, attesté par leurs initiatives de s'en (r)approcher (*ibidem*).

Compte tenu de tout ceci, nous limitons la présentation des cultures éducatives chinoises, par prudence et en parfaite conscience de nos connaissances limitées sur ce sujet, à une relecture des textes portant sur l'enseignement/apprentissage issus des œuvres classiques de philosophie confucéenne et taoïste. Il s'agit des deux courants de pensée ayant largement contribué et, entre autres, contribuant toujours au fondement et au façonnage de l'esprit chinois. La présente recherche représente également une occasion d'examiner l'influence des valeurs traditionnelles dans la construction de l'agir professionnel des enseignants sinophones ainsi que l'interprétation des enseignants francophones sur la pensée et le comportement de leur public sinophone.

4.1.1 La pratique prédomine sur la parole : l'origine du silence des Chinois ?

Si, en situation d'enseignement de langues étrangères, les étudiants chinois sont souvent caractérisés comme étant silencieux et peu participatifs à l'interaction orale (Robert, 2002, Wang, 2013), c'est sans doute en raison du statut de la parole dans les pratiques de transmission : l'enseignement, dans l'esprit confucéen (et taoïste), se réalise et doit se réaliser plutôt par la démonstration comportementale du maître que par son discours. Selon Confucius, ce qui est à enseigner, n'est pas « une doctrine, mais un savoir-vivre ou, mieux, un savoir-être. » (Lévi, 2011 : 13).

Le rôle peu favorisé de la parole se justifie également par la situation plurilingue en Chine depuis toujours. La coexistence et la variété des langues et des dialectes chinois est à l'origine d'un écrit standardisé qui permet la communication inter-régionale. Cette « inattention » à la parole peut d'ailleurs être constatée dans l'ordre gouvernemental des anciens Chinois – l'exclusion des dialectes et des langues au sein de l'« Empire du Milieu » ne fait pas partie des démarches coutumières :

« Lorsque les anciens Chinois ont voulu civiliser les « Barbares des quatre mers », ils n'ont pas cherché à imposer une langue mais un comportement. D'ailleurs le plus grand reproche qui leur est fait concerne leurs mœurs violentes et leurs habitudes vestimentaires : « *Ils portent les cheveux épars et se boutonnent à gauche.* » (Bouvier, 2002)

De ce fait, ce qui est le plus significatif dans l'éducation traditionnelle relève du *fait* mais non du *dit*. L'éducation d'un individu se voit ainsi principalement à travers sa manière de se comporter mais non par son discours. Cela dit, quelle est l'origine de ce mode de fonctionnement social qui privilégie l'acte au détriment du discours ?

Deux citations de Laozi peuvent expliquer l'attitude des anciens Chinois à ce sujet :

« La voix qui peut être exprimée par la parole n'est pas la Voie éternelle ; le nom qui peut être nommé n'est pas le Nom éternel » (Laozi, chapitre I)⁵⁸
« L'homme qui connaît [la Voie] (le Tao) ne parle pas ; celui qui parle ne le connaît pas. »

Ainsi, la *Voie*, la vérité et la sagesse dans l'absolu (*ibidem*), n'est pas exprimable par la parole, et ceux qui cherchent à la formuler de façon discursive ne l'ont pas vraiment saisie – elle est à ressentir, à observer mais non à exprimer. Cette vérité n'est pas formulable dans le sens où elle est incarnée dans la multitude d'existants et se réalise dans l'interprétation de chacun qui la nourrit, à son tour, avec sa propre compréhension. Ainsi, comme le résume le sinologue Lévi, « les doctrines prolifèrent à tel point qu'il s'avère impossible de savoir où est la vérité. » (2011 : 53).

Il est, de ce fait, inutile de transmettre les connaissances à l'oral car ce que l'on arrive à verbaliser, selon la philosophie taoïste, diverge de la vraie connaissance. « C'est pourquoi le sage pratique l'enseignement sans paroles. » et que le silence passe pour un signe de sagesse (*ibidem* : 26). S'il est impossible de mettre en discours la véritable sagesse, à quels moyens le maître recourt-il pour former ses disciples ?

4.1.2 L'enseignement/apprentissage par observation : vers une réalisation personnelle et personnalisée

Si pour les confucianistes et les taoïstes, la mise en discours n'est pas encouragée dans l'enseignement, c'est par la mise en scène, donc les actes observés que les apprenants s'approchent

⁵⁸ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55987633/f138.image>

de la *Voie*.

« [...]la vérité – autant qu'on puisse parler de vérité – tient à ce qu'elle se révèle non pas grâce à un discours, mais dans le spectacle quotidien des choses qui nous sont données à voir » (Lévi, 2011 : 51).

Ainsi, dans l'observation des scènes quotidiennes, des pratiques et des comportements des sages et des maîtres, le disciple réfléchit sur le sens et la vérité. Cette démarche pédagogique, permettant une mise en relation directe entre l'apprenant et les connaissances, à savoir un passage direct à la pratique, vise à privilégier l'efficacité – expérimenter de façon directe donnerait lieu à une compréhension personnelle et réelle des connaissances (*ibidem* : 55).

C'est-à-dire que, si la sagesse ne peut être communiquée par discours, c'est aussi parce que l'approche de la vraie connaissance relève d'un processus personnel qui, de préférence sans recours au discours, s'effectue avec un engagement total de l'apprenant, physique et psychique (*ibidem* : 13). Quant à l'enseignant, son travail consiste à guider l'apprenant vers une observation réflexive. Bien qu'un passage au discours soit inévitable, il est nécessaire que l'« aspect terre à terre » domine dans la mise en mot des connaissances. Donc « jamais de métaphysique » (*ibidem* : 14). Autrement dit, le contenu d'enseignement est à construire à partir du concret qui illustre l'abstrait et fournit à l'apprenant des supports de réflexion. Il s'agit donc « des formules toutes faites, des dictons issus d'un bon sens paysan ou de la sagesse populaire, des maximes glanées dans les échanges entre diplomates lors des banquets, des exhortations à la prudence figurant dans les manuels élémentaires du parfait homme d'Etat » (*ibidem*).

Dans la tradition confucéenne, c'est par conséquent l'apprenant qui est le sujet de son apprentissage et qui établit une relation intime et directe avec les connaissances, présentées concrètement par des scènes quotidiennes, observées directement ou narrées par l'enseignant. La relation entre l'individu et le savoir est ainsi unique, ce qui implique que dans le processus d'appropriation de connaissances, l'enseignant se charge de proposer un enseignement centré sur chacun des apprenants, reposant sur ses caractéristiques personnels ou cognitifs⁵⁹. Chez le maître, « ses attitudes et ses discours, nuancés en fonction des besoins de chacun, étaient contradictoires

⁵⁹ A la même question posée par Zilu et Ran Qiu, deux de ses disciples les plus connus, Confucius a formulé deux réponses différentes en disant que « Ran Qiu n'ose pas avancer, aussi ai-je voulu le pousser en avant ; Zilu, lui, a de l'ardeur pour deux, aussi devais-je lui mettre un frein » (Chapitre XI, *Entretiens de Confucius*, 1981).

et ne pouvaient être repris ni assumés par personne d'autre que lui-même » (*ibidem* : 14). D'ailleurs, les disciples les plus connus de Confucius sont effectivement différents les uns des autres au niveau du tempérament, de la passion et de la spécialité. « L'homme de bien », objectif ultime de la formation confucéenne, peut ainsi être réalisé de façon diversifiée, tout comme la Vérité, la *Voie* chez Laozi, qui se concrétise sous formes variées dans les milliers des êtres existants (*ibidem* : 19-22).

4.1.3 Attente sociale et réalisation personnelle : nécessité de réussir dans ses études

Si l'objectif de l'éducation confucéenne consiste à former l'« homme de bien » (*junzi* 君子) qui, ayant reçu « une formation morale », est capable de « prendre part au gouvernement » et doit se charger de le faire (Cheng, 1981 : 19), ces hommes de grande vertu ont comme responsabilité, une fois leur formation achevée, de diffuser les rites et les valeurs acquises auprès du public et de se mettre au service du souverain. Autrement dit, devenir homme de bien ne consiste pas, du moins pas seulement, en apprentissage des *six arts classiques*⁶⁰ en vue d'un perfectionnement de soi, il vise notamment une réalisation personnelle dans la société par l'engagement dans la politique, la seule possibilité de donner du sens à ses acquis et à ses vertus (*ibidem*).

Comme l'exprime un vers très cité issu d'un texte classique, « tous les métiers sont méprisables, il n'y a que les études qui permettent de devenir fonctionnaire sont à valoriser » (notre traduction). Le système d'*examens impériaux* qui, inspiré de la pensée confucéenne et officiellement instauré dans la Dynastie des Sui en 605⁶¹, n'a vu son abolition qu'à la fin de la Dynastie des Qing et a existé pendant 1300 ans. Touchant l'ensemble de l'Empire et considéré comme la quasi-seule chance pour ceux des classes non aristocratiques et défavorisées d'effectuer une ascension sociale, les examens impériaux ont pu instaurer l'idée de valorisation des études et des connaissances au sein de la communauté chinoise. Prévalait ainsi la nécessité de réussir académiquement pour réussir socialement, d'autant plus que le programme officiel de l'examen ne relève que des textes classiques confucéens⁶² dans lesquels cette idée d'assister l'empereur (*fiis du Ciel*) dans la gestion

⁶⁰ Rites, musique, équitation, tir à l'arc, écriture, arithmétique.

⁶¹ Bien que d'autres formes de système existent déjà auparavant (cf. la confucianisation initiée par Dong Zhongshu).

⁶² *Quatre Livres et Cinq Classiques* qui sont *Entretiens de Confucius*, *Mencius*, *Grande Étude*, *Juste Milieu* et *Classique des documents*, *Classique des vers*, *Annales des Printemps et Automnes*, *Classique des mutations*,

est toujours considérée comme tâche ultime des lettrés. Ainsi, réussir dans ses études n'est pas seulement une attente sociale ou familiale : il est tellement enraciné dans les mœurs confucéennes que l'individu l'incorpore comme moyen de se réaliser. Ce cheminement vers le haut fonctionnaire grâce à ses connaissances et à ses talents règne comme partie intégrante des valeurs communautaires chinoises depuis.

De nos jours, malgré la disparition des examens impériaux, le *Gaokao*, examen d'entrée à l'enseignement supérieur, concours sélectif, est également un événement national et familial. Nous n'allons pas jusqu'à dire que les examens impériaux de l'ancien temps sont maintenus et transformés en *Gaokao* – la sélection des candidats est purement académique et n'a donc pas de visée administrative. Cependant, le fait que l'obtention d'un meilleur résultat permette l'accès à une université mieux classée et à une formation d'une spécialité plus demandée rend l'examen toujours « décisif » pour l'avenir du candidat.

L'intention des étudiants chinois de se réaliser grâce à leur performance académique est également repérable dans les études en didactique. Dans une recherche portant sur les apprenants sinophones de langues étrangères, plus précisément sur la participation de la culture chinoise dans la construction de leur motivation, les facteurs classiques dans les barèmes occidentaux, tels que l'espérance sociale – on réussira quand on réussit dans ses études – et l'espérance familiale et scolaire – la volonté de ne pas décevoir ses parents et ses enseignants, ne sont pas suffisants pour rendre compte de la spécificité et de la complexité de la psychologie des apprenants sinophones (Chen, Warden et Chang, 2005 : 623). Le désir personnel, provenant de la valeur traditionnelle sur l'importance de réussir ses études y participe aussi largement. Ainsi, ce qui motive les étudiants sinophones dans leur apprentissage de langues, relève plutôt d'une combinaison de pressions venant de l'individu et du social que l'auteur nomme « impérative chinoise » (*Chinese imperative*) (*ibidem* : 623, traduit par nous).

L'impact des examens impériaux et de tout le système de pensée confucéenne qui se trouve derrière ne se limite pas au plan idéologique. Il en découle également une série d'habitudes d'apprentissage longuement pratiquées et transmises de génération en génération. Si le programme de l'examen est composé des textes classiques et qu'il est demandé au candidat-lettré de retenir tous ces

Classique des rites, Classique de la musique (Julien, 1984).

discours du Sage (Confucius), rien n'est plus étonnant que la mémorisation soit au cœur des stratégies d'apprentissage (*ibidem*, 2005 : 625).

4.1.4 Relation entre maître et disciples : rapport hiérarchique avec sa concrétisation unique dans chaque relation enseignant/apprenant

La relation enseignant/apprenant, comme ce qui est analysé plus haut, relève d'une relation d'inégalité dans le sens où l'enseignant, avec ses connaissances plus approfondies et plus larges en discipline concernée et sa capacité professionnelle en didactique de la discipline, sélectionne, fournit les contenus d'enseignement et décide la manière de les exposer (cf. Chapitre 2).

Cette hiérarchie relationnelle entre maître et disciple peut aussi être observée dans la tradition chinoise, mais compréhensible ici seulement quand elle est vue dans l'intégralité du système relationnel chinois. Le proverbe chinois suivant est révélateur de ce point :

« Celui qui enseigne un jour est considéré toujours comme père des enseignés » (proverbe chinois, traduit par Cortier, 2005).

La relation maître/disciple est ainsi comparable à la relation parent/enfant qui, à son tour, fait allusion à la relation fonctionnaire/souverain⁶³. Si dans une culture agricole, le travail du souverain consiste à respecter « le cycle des saisons » et de diffuser « l'ordre spontanément aux quatre coins de son empire », la définition de la tâche de l'enseignant suit cette même logique – guider ses disciples vers un état d'esprit plus recherché pour devenir « homme de bien » tout en respectant les particularités de chacun (Lévi, 2011 : 16-18). L'autorité de l'enseignant est indiscutable, comme celle du souverain. Cependant, le façonnage d'esprit, vue la personnalité de chacun des apprenants, implique une méthodologie d'enseignement adaptée à son profil. Si le maître est comparable au parent, non seulement il s'occupera de l'enseignement mais se souciera également de la vie de son disciple, tout comme ses parents. Par conséquent, une dualité caractéristique existe dans cette relation enseignant/apprenant dont chaque réalisation concrète reste unique : elle est hiérarchique car décidée par les rites sociaux qui établissent les règles à suivre dans le système de relations entre supérieur et subordonné (souverain/fonctionnaire, parent/enfant, maître/disciple)

⁶³ « Le duc Jing de Qi interroge Confucius sur l'art de gouverner. Confucius lui répond : Que le souverain agisse en souverain, le ministre en ministre, le père en père et le fils en fils. Le duc : Comme c'est juste ! Ainsi, dans un pays où le souverain n'agit pas en souverain, le ministre en ministre, le père en père et le fils en fils, les greniers seraient pleins qu'on n'aurait pas l'assurance d'en jouir, je présume ? » (Chapitre XII, *Les entretiens de Confucius*, 1981)

mais aussi humaniste car en dépit de leurs rôles sociaux – maître et disciple, chacun est avant tout un être humain qui a sa personnalité, ses modes de fonctionnement et sa vie. Ainsi, il existe « une étroite collaboration entre le maître et ses disciples, il instaure une connivence intime, une complicité de tous les instants, tout au moins avec les plus avancés entre eux » (*ibidem* : 18).

Dans ce sens, chaque maître définit sa relation avec chacun de ses disciples selon sa compréhension de son profil. L'image de l'enseignant qui se trouve à mi-chemin entre l'autorité et l'attitude compréhensive est d'ailleurs confirmée dans une enquête menée auprès des étudiants sinophones de français langue étrangère. Ces derniers ont choisi comme épithètes « autoritaires et bienveillants » (pour ne pas dire paternalistes » afin de qualifier leurs enseignants sinophones de français (Cortier, 2005).

4.2 Cultures éducatives françaises et cultures éducatives chinoises : quelles convergences et quelles divergences ?

Les valeurs traditionnelles chinoises au sujet de l'éducation, repérables dans les œuvres classiques de philosophie et discutées dans les travaux en didactique des langues, transparaissent sans doute dans les comportements de l'enseignant et de l'apprenant sinophones. Plusieurs études comparatives montrent que les représentations des apprenants chinois sont fort marquées par les valeurs traditionnelles dans la culture éducative du pays (Li, 2010). Une recherche menée auprès d'un public sinophone et d'un public américain montre que l'image de l'apprenant idéal proposée par les étudiants chinois, différente de celle proposée par les étudiants américains, est beaucoup plus proche des valeurs traditionnelles dans la culture chinoise (*ibidem*).

Dans la rencontre des cultures éducatives de différentes origines, chaque interactant participe avec des traits comportementaux et idéologiques spécifiques aux cultures éducatives avec lesquelles il a été en contact. Les schèmes représentationnels d'un apprenant sinophone lui permettent également d'interpréter l'action de ses enseignants francophones. De ce fait, le contact avec la langue cible va intrinsèquement avec la découverte des cultures qui lui sont connectées et il existe forcément un processus de « déstabilisation des représentations », aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant (Castellotti et Moore, 2004 : 79). Ainsi, l'apprenant tâche non seulement de se perfectionner langagièrement mais aussi d'apprendre « à interagir culturellement ». Par conséquent, il est peu pertinent de dire qu'un « capital langagier » et un capital « culturel » se

construisent simultanément, car il s'agit à l'origine d'un processus à part entière (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

La confrontation des cultures éducatives est indiscutable et peut avoir une conséquence considérable sur le fonctionnement de l'activité d'enseignement/apprentissage. La reprise systématique de la production des apprenants peut être encouragée dans certaines cultures éducatives mais non dans d'autres. Quand cette pratique est absente dans les cultures éducatives du pays d'origine des apprenants, le fait de revenir constamment sur leurs tournures peu pertinentes peut non seulement affecter leurs visions de la langue cible ainsi que celles de leur apprentissage, mais également avoir un impact sur leurs comportements dans des situations de communication en dehors du cours (Beacco, 2001 ; Pekarek, 1997 : 208). D'ailleurs, une corrélation peut être constatée entre les représentations d'un apprenant sur un pays et ses représentations de l'apprentissage de la langue du pays (Perrefort 1997 ; Muller 1998).

On pourrait espérer, après une discussion sur le macro contexte, donc les cultures éducatives chinoises à travers la philosophie classique du pays, une présentation similaire sur celles de la France. Cependant, un résultat étonnant à l'issue des recherches documentaires sur ce sujet est apparu : il existe très peu de travaux portant sur les caractéristiques des apprenants francophones de langues étrangères en termes de cultures éducatives et qu'un terme plus générique, *apprenant occidental*, est constamment employé sans différenciation plus précise. Comme ce qui est indiqué par Castellotti et Moore, si l'établissement du *CECRL* permet de faciliter la communication intereuropéenne et vise à établir une « culture éducative commune » au sein de l'Europe, cette démarche n'est possible qu'avec la prise en compte du parcours sociolinguistique de l'apprenant et la valorisation de son profil (2004 : 90).

S'il est difficile de convoquer les ressources documentaires portant spécifiquement sur les cultures éducatives françaises, la rencontre des apprenants sinophones avec leurs enseignants francophones en situation d'apprentissage du français langue étrangère fait nécessairement émerger l'écart interculturel, point qui nous intéresse particulièrement et qui permet, ensuite, de renseigner sur les cultures éducatives françaises.

4.2.1 Participation active et participation silencieuse : tradition chinoise et/ou française ?

Si certains enseignants occidentaux constatent chez leurs apprenants sinophones une performance à l'oral peu satisfaisante – ils sont peu actifs, peu participants et réticents à demander du soutien publiquement, cette observation est interprétée, par beaucoup, comme un acte d'incompétence, de manque d'autonomie ou voire d'une contestation de la qualité d'enseignement (Cortazzi et Jin, 1996 ; Bouvier, 2000)⁶⁴. Ces interprétations s'effectuent notamment sur la base des critères occidentaux parmi lesquels la manifestation de l'esprit critique de façon verbalisée est signe d'indépendance intellectuelle. La participation active en cours est très souvent appréciée et valorisée par les enseignants occidentaux (Bouvier, *ibidem*).

Quand cette caractéristique comportementale des apprenants sinophones dans l'interaction didactique est rapprochée aux textes traditionnels sur l'éducation, l'idée des écoles confucéenne et taoïste présentées ci-dessus est constamment évoquée : la méditation et l'observation personnelles sont à privilégier dans l'apprentissage ; se précipiter vers une extériorisation discursive du mouvement cognitif sera interprété comme un signe de manque de prudence (cf. *supra*). L'écart interculturel vis-à-vis de la place de la parole dans l'enseignement/apprentissage peut être résumé ainsi :

« Le Dieu chrétien ordonne, commande, l'héritage judéo-chrétien place le « verbe » comme premier. En Chine, pour reproduire une société humaine à l'image de la Nature, les devins interrogeaient le ciel et en recevaient des réponses qu'ils interprétaient. Or, le ciel ne parle pas, il produit des signes. » (Bouvier, *ibidem*)

Ainsi, « la norme dans la classe chinoise veut qu'on réfléchisse avant de parler ; il est préférable de se taire plutôt que d'ouvrir imprudemment la bouche quand il y a du monde et *a fortiori* devant un professeur » (*ibidem*). Cette prudence fait que beaucoup d'étudiants sinophones préfèrent ne pas se faire remarquer pour ensuite ne plus être habitués à prendre la parole en cours. Parmi les principales raisons qui les retiennent de s'exprimer, nous constatons notamment la peur de se ridiculiser, donc de perdre la face devant le public – crainte de poser une question qui risque d'être peu pertinente, « trop simple » ou marquée d'erreurs (*ibidem*).

⁶⁴ Si les étudiants chinois semblent être mal à l'aise à l'oral aux yeux de leurs enseignants occidentaux, ces derniers constatent également l'aisance de leur public sinophone à l'écrit. Ce deuxième constat tend aussi à être rapproché à la culture éducative du pays qui est, comme relevé plus haut, « une culture de l'écrit » (Bouvier, 2002).

De plus, les rites traditionnels, selon Bouvier (*ibidem*), contribuent également dans ce silence des sinophones : réagir au discours et au comportement de l'enseignant serait compris comme si l'étudiant se donnait le droit de commenter l'agir du maître, acte « inadapté » voire « asocial ».

Quand les étudiants sinophones sont invités à s'exprimer dans l'enquête, malgré leur « silence » en cours, ils ont aussi des commentaires vis-à-vis de leur enseignant français que beaucoup décrivent comme « causeur infatigable » (*ibidem*). Une scène didactique avec un public d'étudiants sinophones discrets et un enseignant francophone semble déjà être brossée : l'un considérant l'autre comme trop bavard et l'autre trouvant le premier silencieux, l'écart interculturel se confirme dans la verbalisation de l'enseignant francophone et de ses apprenants sinophones de façon cohérente.

Cependant, dans un ouvrage de Carroll (1991) où une comparaison interculturelle s'établit entre la France et les Etats-Unis, un trait comportemental des apprenants français est relevé dans le décalage définitionnel du rôle d'enseignant dans les deux pays. Il s'agit d'ailleurs d'un comportement évoqué ci-dessus et qui correspond, très curieusement, à l'un des comportements « typiques » des étudiants sinophones, relevés par leurs enseignants occidentaux (cf. *supra*).

C'est-à-dire, selon Carroll, dans les cultures éducatives américaines, l'enseignant est défini comme la personne qui mobilise toutes les possibilités et les moyens pour que l'étudiant se développe dans le domaine avec lequel il est à l'aise. La question des étudiants, signe de réflexion, indiquant qu'il cherche à comprendre et à connaître plus. Cependant, pour l'auteure, dans la culture éducative française, le questionnement auto-sélectionné de l'apprenant passera pour un défi lancé à l'autorité professorale (Carroll, 1991).

Nous reviendrons ici encore sur le doute émis dans les précédents chapitres sur la pertinence du terme de *culture éducative* (cf. § 1.3) :

« Ce terme de « culture » en est aussi l'un des plus équivoques et des plus trompeurs. On reconnaîtra dans son spectre sémantique une tension entre une facette individuelle et une facette collective, un pôle normatif et un pôle descriptif, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste. » (Forquin, 1992 : 5)

Nous nous demandons si de nos jours, avec l'intensité des échanges internationaux, le besoin d'interagir réellement avec les locuteurs et la création et la diffusion des outils visant à faciliter les

communications, il serait toujours pertinent de déterminer que l'ensemble d'un groupe ou d'une nation est plutôt silencieux ou éloquent. Une recherche de Jin et Cortazzi (2009) vient invalider le silence des étudiants chinois qui, d'après leurs observations, participent très activement à l'oral en situation didactique de langues.

D'ailleurs, dans une démarche qualitative, si tout se fait à partir de l'observation des participants, enseignants ou apprenants qui définissent chacun ce qui est fréquent ou rare comme prise de parole, la subjectivité intervient pleinement dans ce processus de verbalisation. Une enquête dont la réalisation n'est basée que sur le *dit* sans contrôle venant du *fait* représente un risque. Par exemple, tous les discours portant sur le développement de la compétence communicative et le fait de privilégier l'interaction en situation d'enseignement ne change pas la prise de parole dominante de l'enseignant : « l'analyse des tours de parole en classe de langue donne le plus souvent la proportion d'au moins 50% de temps de parole pour l'enseignant. », résultat surprenant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant (Cicurel, 2003 : 1). L'idéologie sociale peut se réaliser de façon diversifiée dans chacune interaction didactique, la valorisation de la prise de parole des apprenants avec les activités d'une « décentration de [...] médiateur » n'invalide pas « le règne de la parole magistrale [...] » (*ibidem* : 2). En ce sens, le silence de l'apprenant et la prise de parole dominante de l'enseignant sont sans doute interconnectés.

4.2.2 Capacité adaptative des apprenants et des enseignants sinophones

Pour un étudiant, l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans le cas où il se réalise dans un pays étranger, implique non seulement des efforts dans l'acquisition mais aussi la tâche de « jongler entre son passé universitaire d'origine et un présent universitaire inconnu », la prise de contact avec le contexte ainsi que tout le processus d'évolution en vue de s'adapter (Charbonneau, 2008 : 203). Ces démarches d'adaptation sont à valoriser car elles « constituent en soi un apprentissage dans l'expérience vécue à l'étranger » (*ibidem*).

Il semble que les étudiants chinois sont plutôt compétents sur ce sujet : selon Watkins (2010) et Law et *al.* (2010), le public sinophone s'adapte facilement au changement contextuel quand il se trouve dans un environnement qui lui est tout à fait étranger. D'ailleurs, cette capacité adaptative est aussi repérable chez les enseignants chinois : malgré les pressions ressenties au moment de réformes pédagogiques – il s'agit souvent de l'intégration des valeurs occidentales dans le

fonctionnement existant, ils arrivent à conceptualiser et à expérimenter les nouvelles démarches méthodologiques tout en gardant ce qui leur semble pertinent et fondamental dans la culture éducative traditionnelle (Rao, Ng et Pearson, 2010). Cependant, les études existantes n'ont pas encore pu proposer des raisons qui parviennent à expliquer ce point.

Les deux traits des apprenants/enseignants sinophones présentés ci-dessus, avec une mise en parallèle avec les comportements de leurs confrères occidentaux, restent à être examinés dans cette présente recherche, à partir de l'analyse des verbalisations des enseignants. D'autres caractéristiques psychologiques et comportementales du public, relevées par les enseignants participants et interprétées comme représentatives des cultures éducatives françaises ou chinoises, émergeront également. Nous nous intéressons aux raisons pour lesquelles un enseignant sinophone qualifie un comportement de ses apprenants français de typiquement collectif, et également aux facteurs qui amènent un enseignant francophone à considérer une réaction de son public chinois comme culturellement marquée. Ce travail semble d'autant plus pertinent vu le rôle d'organisateur et d'animateur de l'enseignant dans l'interaction didactique, la manière dont il introduit et évoque les stéréotypes, de façon implicite ou explicite, ainsi que les procédés qu'il suit pour guider les discussions sur ces sujets peuvent avoir des impacts significatifs sur les opinions que les apprenants se forment sur la culture cible (Cain et de Pietro, 1997, Muller et de Pietro, 2001, Castellotti et Moore, 2002). C'est à partir de la compréhension du raisonnement de l'enseignant, donc des manières dont ses convictions vis-à-vis d'une culture en général prennent forme, que l'élaboration de programmes de formation enseignante efficaces sera possible. Il serait nécessaire de guider les enseignants stagiaires vers une prise de conscience et une prise de recul de leurs convictions et pratiques sur le plan culturel et interculturel.

4.2.3 Evolution du contexte macro : cultures éducatives qui s'actualisent

Pour un individu, participer à une activité d'enseignement/apprentissage dont le fonctionnement est totalement différent de tous ceux qui lui sont connus demande des efforts considérables. Face au décalage culturel, l'enseignant ou l'apprenant pourrait réagir fort émotionnellement, ce qui l'amènerait à émettre des jugements sur la culture de l'autre. Car « ce que je reproche à l'autre, c'est l'absence de ma propre culture » (Carroll, 1991).

Dans la confrontation des jugements de chacun sur les cultures de l'autre, les représentations individuelles évoluent et s'adaptent si le déroulement de l'activité est à continuer. L'enseignant et l'apprenant, avec une vision actualisée de la culture de leur collègue et aussi de leur propre culture, co-construisent de nouveaux formats interactionnels, en un sens, leur micro-culture éducative (Castellotti et Moore, 2002 : 16).

La confrontation des cultures éducatives permet d'amener chacun des participants à réfléchir sur ses cultures et sur celles des autres (Cicurel, 2003 : 2 ; Castelloti et Moore, 2004). L'évolution des représentations amènerait à de nouvelles réalisations de l'agir professoral. Comme ce qui est évoqué plus haut, les pratiques professionnelles de l'enseignant chinois, à l'issue des réformes pédagogiques, font preuve d'un agir en format composite : nous constatons aussi bien des traits comportementaux nouvellement assimilés avec l'introduction de la méthodologie occidentale que des pratiques héritières de la tradition et encouragées par les valeurs classiques (Watkins et Bigg, 2001). Cependant, ces pratiques enseignantes nouvellement apparues, selon les critères occidentaux, relèvent d'une cohabitation des pratiques dites « non effectives » (pratiques enseignantes centrées sur l'enseignant) et « effectives » (pratiques enseignantes centrées sur l'apprenant)⁶⁵ (*ibidem*). La validation de l'efficacité des pratiques enseignantes mitigées et la spécificité de la culture éducative chinoise demandent ainsi aux chercheurs de réexaminer les standards occidentaux, souvent appliqués tels quels pour comprendre les caractéristiques des étudiants sinophones (Chen, Warden, Chang, 2005 : 609 ; Chan et Rao, 2010 ; Wang, 2013). Les résultats de plusieurs études soutiennent ce point et arrivent à lancer un défi aux critères et valeurs occidentaux portant sur l'enseignement. Nous pouvons ainsi dire qu'un éclaircissement explicite aiderait à résoudre le problème interculturel entre enseignant francophone et étudiant sinophone, et aussi celui entre enseignant sinophone et étudiant francophone. Si l'enseignant considérait son public chinois comme peu participatif, une explicitation des « règles du jeu » au préalable et une prise en compte de la « participation silencieuse » seraient ainsi propices à la communication entre l'enseignant et ses apprenants.

Par conséquent, que les critères soient d'origine occidentale ou orientale, une pratique enseignante,

⁶⁵ Sont transcendées « certaines dichotomies bien établies dans la littérature occidentale qui distingue l'apprentissage effectif de l'apprentissage non effectif, comme compréhension vs. mémorisation, capacité vs. effort, motivation intrinsèque vs. motivation extrinsèque et intérêts individuels vs. besoins collectifs » (Watkins et Bigg, 1996).

notamment celle qui émerge de la situation, ne prend son sens que dans la complexité contextuelle et ne peut être estimée de façon isolée. Ainsi, la confrontation et l'actualisation de cultures éducatives guideraient aussi les chercheurs-observateurs vers une réflexion sur la pertinence du dispositif d'analyse existant.

Dans la confrontation constante des cultures d'origines diverses, accélérée par les échanges réalisés de façons variées, les systèmes éducatifs dans différents pays qui sont traditionnellement très différents sur le plan culturel, avec la mondialisation, se rapprochent et se ressemblent (Leclercq, 1997 : 47). Dans ce sens, quand l'émergence de nouvelles formes culturelles dans la confrontation culturelle est quasi certaine (Cicurel, 2003 : 2), il aboutirait, au bout du compte, à des cultures en partie universalistes.

Dans la présente recherche, aux termes de cette approche des cultures éducatives, l'accent sera mis sur les pratiques enseignantes et sur l'évolution de ces pratiques avec une prise en considération des cultures éducatives du public et du contexte. S'agit-il d'idées hypothétiques formulées au départ ou d'observations auprès des apprenants ? L'énigme évoquée ci-dessus, c'est-à-dire les étudiants chinois et français tous silencieux, si repérable dans les commentaires des enseignants participants, peut aussi s'accompagner d'autres comportements étiquetés comme représentatifs pour les deux cultures. Inspirée du rapprochement et de la fusion culturelle de nos jours, nous intéressons également, parmi les spécificités psychologiques et comportementales du public saisissables dans les verbalisations de l'enseignant, aux traits qui coïncident pour les cultures des deux pays.

4.3 Enseignement de français langue étrangère au public sinophone et enseignement de chinois langue étrangère au public francophone : un petit bilan historique et statistique

Les cultures éducatives étant partie intégrante du contexte macro de l'activité d'enseignement/apprentissage, la situation actuelle de l'enseignement d'une langue cible dans un pays, avec les politiques linguistiques, repérables dans les textes officiels mais qui se concrétisent de manières diversifiées selon des cas spécifiques, méritent également d'être traitées.

4.3.1 Enseignement de français langue étrangère au public sinophone : langue étrangère minoritaire prenant de l'ampleur

L'enseignement du français langue étrangère en Chine remonte à la dynastie des Qing⁶⁶ où les missionnaires ont largement contribué à la conception et à la réalisation de la transmission de cette langue (Zhang, 1990 : 19 ; Gu, 1990 : 35), l'essor de la diffusion du français voit le jour quelques décennies plus tard, en 1990, avec le fondement d'une dizaine d'établissements supérieurs spécialisés dans l'enseignement de langues étrangères où une différenciation s'effectue déjà entre le « français spécialité » – formation destinée aux étudiants ayant l'intention de se professionnaliser dans les domaines linguistiques – et le « français instrument » qui vise à « fournir aux apprenants pour l'étude d'autres disciplines enseignées en français ou pour pouvoir trouver du travail dans des établissements français » (Zhang, *ibidem*, Gu, *ibidem*).

De nos jours, à côté de l'anglais qui reste la première langue étrangère dont l'apprentissage est obligatoire à partir de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement supérieur, le français peut paraître peu diffusé au sein de la communauté chinoise mais reste l'une des secondes langues étrangères les plus choisies dans l'enseignement supérieur, parmi lesquelles se trouvent le japonais, l'allemand, l'espagnol, le russe et le coréen. Plus de 140 établissements d'enseignement supérieur⁶⁷ proposent des formations de français, aux étudiants de spécialité française et à ceux venant des autres disciplines qui étudient le français afin de compléter leur formation principale.

Il est également à noter que le nombre d'étudiants inscrits dans les cours de français universitaires continue à augmenter – déjà par rapport aux résultats de 2013-2014, une progression de 14 % peut être remarquée⁶⁸.

⁶⁶ Plus précisément, en 1863 dans *Tong Wen guan* à Beijing avec 10 apprenants et deux enseignants

⁶⁷ <http://www.ambafrance-cn.org/Les-departements-de-francais-dans-les-universites-chinoises>

⁶⁸ <http://www.ambafrance-cn.org/Etat-des-lieux-de-l-enseignement-du-francais-langue>

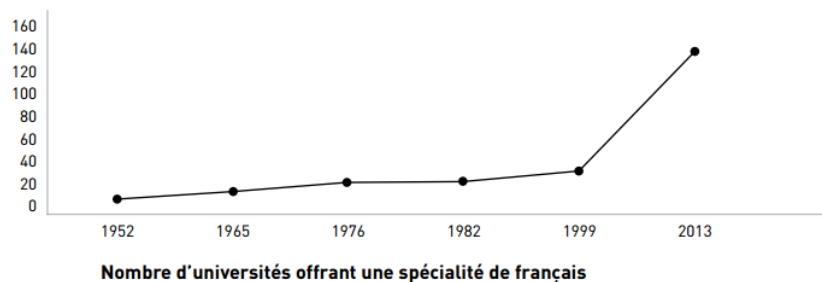


Figure 7 : nombre d'universités chinoises offrant une spécialité de français⁶⁹

Ceci est dû, en grande partie, au nombre plus important d'établissements d'enseignement supérieur qui offrent des cours de français (*ibidem*). L'enseignement du français dans le cadre universitaire suit strictement le programme national, élaboré par des conseils rattachés au ministère de l'Éducation. Il détermine non seulement les objectifs d'enseignement et les méthodes de langue à employer, mais également le nombre d'étudiants et d'enseignants à recruter en fonction de la capacité du département de français dans l'université en question (Cortier, 2005). Pour les étudiants de licence ayant comme spécialité *langue et littérature française*, deux tests de langue au niveau national, *Test national de français de spécialité niveau 4* et *Test national de français de spécialité niveau 8*, sont, dans certaines universités, à réussir pour l'obtention de leur diplôme de licence en plus du cursus complet à préparer pendant quatre ans.

Ainsi, se dessine une culture éducative spécifique à l'enseignement du français dans le cadre universitaire en Chine :

« La culture d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du français en Chine est caractérisée par la pratique permanente d'une méthodologie traditionnelle, centrée sur le savoir, représentée par le manuel et l'enseignant qui le met en œuvre. Les manuels, rédigés par les experts chinois de français sous la direction du ministère de l'Éducation, déterminent les contenus et la méthodologie de l'enseignement, et même la durée de chaque activité. L'enseignant est tenu de suivre le manuel pour donner à chaque leçon les informations linguistiques programmées, il organise les activités en s'appuyant constamment sur le manuel, et il dispose par conséquent d'une très faible marge pour développer des activités didactiques personnalisées. L'objectif principal de l'enseignement des langues en Chine est de construire une compétence linguistique, considérée comme seule connaissance académique valable. » (Cortier, 2005).

L'enseignement du français dans le cadre universitaire étant majoritairement décidé

⁶⁹ http://www.afpc.asso.fr/IMG/pdf/dep08web_1.pdf

administrativement, dans les institutions et les écoles de langues, sans contraintes aussi précises venant de plus haut, la réalisation de l'activité d'enseignement devrait être plus diversifiée. Cela n'est cependant pas toujours le cas.

Prenons comme exemple l'Alliance Française (*désormais AF*)⁷⁰, établissement de diffusion de la langue et la culture française dont le nombre s'élève à quatorze en Chine. Parmi toutes les institutions hors université qui proposent des cours de français, « l'AF représente le plus important centre de formation pour les cours appelés les « 500 heures » : depuis l'année 2000, selon les exigences de l'Ambassade de France, une formation minimale de français est indispensable à l'obtention du visa d'étudiant. L'AF de Paris a bien compris la nouvelle donne et encourage ses filiales en Chine à entrer en étroite collaboration avec l'Ambassade de France. » (Dai, 2005)

Notre enquête effectuée auprès du responsable pédagogique d'une Alliance Française en Chine permet d'avoir un aperçu du fonctionnement de l'institution, qui est, en un mot, aussi uniformisé que celui dans l'enseignement supérieur. La méthode de langue, également déterminée pour l'administration au niveau national, relève ici également de la référence principale du rythme de progression. Chaque cours est assuré par deux enseignants dont l'un est francophone locuteur natif et l'autre est sinophone locuteur natif. La répartition des tâches ne s'effectue cependant pas en fonction de leur profil ni du contenu du cours : les deux alternent l'un après l'autre tout au long de la session – deux doubles pages à enseigner pour une séance de trois heures.

Le dispositif d'enseignement et de communication est également prédéterminé. D'un côté, les tableaux interactifs nouvellement équipés sont à utiliser. Tous les enseignants de l'AF ont reçu une formation, conçue et proposée par deux de leurs collègues ayant été formés lors d'un stage national, organisé dans le siège de l'AF en Chine. De l'autre, la progression de chacun des groupes est enregistrée dans un cahier où l'enseignant qui termine la séance se charge de noter, à l'issue du cours, les informations nécessaires pour la compréhension du point sur lequel le cours s'est achevé. L'enseignant qui prend le relais pourra ainsi reprendre sans confusion, même s'il s'agit d'un enseignant remplaçant. Tous les points présentés ci-dessus, selon le responsable pédagogique interviewé, sont repérables et pratiqués dans l'organisation pédagogique de toutes les Alliances

⁷⁰ Nous mettons particulièrement l'accent sur le fonctionnement de l'Alliance Française en Chine car deux des enseignants participants travaillent dans ce contexte.

Françaises en Chine.

Le développement de l'enseignement du français en Chine, dans le cadre universitaire et dans les institutions de langues, trouve sa source, en grande partie, dans l'envie d'étudier à l'étranger chez les étudiants chinois qui sont devenus « les plus nombreux parmi les étudiants étrangers de 3ème cycle dans les pays de l'OCDE » (Dai, *ibidem*). Dans une étude réalisée par Yong, la principale motivation des étudiants chinois, spécialisés dans la langue française ou l'ayant choisi comme seconde langue étrangère, relève de l'*utilité*. « Les Chinois apprennent le français souvent dans deux buts : soit pour un besoin dans le travail futur, soit pour aller étudier ou émigrer en France. Beaucoup d'entre eux sont pragmatiques, ils choisissent rarement d'apprendre une langue étrangère uniquement par admiration ou par plaisir. L'imaginaire ou le symbole les intéressent moins. » (Yong, 2009 : 143).

La France accueille plus de 30 000 étudiants chinois qui arrivent sur son territoire, dans diverses universités et grandes écoles, avec des formations dans toutes les disciplines confondues. « 10 000 nouveaux visas pour études sont délivrés chaque année aux étudiants chinois. Un programme de bourses du gouvernement français, de bourses cofinancées par des entreprises françaises ou encore les filières d'excellence telles que « 50 étudiants chinois en classes préparatoires aux grandes écoles » permettent de compléter notre offre auprès des jeunes Chinois. En 2009, 716 bourses du gouvernement français ont été attribuées aux étudiants chinois. Ces derniers représentent plus du quart de tous les lauréats du programme de bourses d'excellence Eiffel. »⁷¹. Ainsi, des dispositifs d'accueil destinés spécifiquement aux étudiants chinois sont mis en place. Il ne sera plus étonnant de remarquer à Paris, dans des grandes écoles, des universités ou des écoles de langue, des cours de préparation à l'insertion à l'enseignement supérieur, avec des activités d'accueil dont les participants sont exclusivement des étudiants sinophones venant étudier en France.

4.3.2 Enseignement de chinois langue étrangère au public francophone : curiosité, utilité et famille

L'histoire de l'enseignement du chinois langue étrangère en France remonte au même moment que celle de l'enseignement du français langue étrangère, au 29 novembre 1814, date de l'inauguration

⁷¹ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/France_Chine_BAT_Light18_10_2010.pdf

de la Chaire de langues et littératures chinoises et tartares-mandchoues au Collège de France. L'INALCO qui se nommait encore l'Ecole de Langues Orientales a vu arriver la première chaire de chinois moderne. Le profil du public apprenant de l'époque reste peu varié et très lié au contexte du moment : nous y constatons notamment « des gens qui voulaient commercer, des missionnaires et par des étrangers qui voyaient la littérature chinoise comme le domaine exclusif de la France. » (Bellassen, 2004).

Cette langue orientale qui semblait fort exotique et voire inaccessible deux siècles avant, est aujourd'hui enseignée dans de nombreux établissements français, allant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Selon les informations fournies par Campus France, sans compter les diplômes universitaires et les classes préparatoires de la langue chinoise, ainsi que la spécialité *Langues Etrangères Appliquées* (LEA) dans laquelle l'enseignement du chinois figure également, un diplôme national intitulé *Arts, lettres, langues mention langues, littératures et civilisations étrangères et régionales spécialité chinois* (LLCER), disponible en licence, master et doctorat, est accessible aux étudiants dans une dizaine d'établissements d'enseignement supérieur en France. Les étudiants ayant suivi cette formation spécialisée peuvent choisir par la suite de s'engager dans des métiers qui nécessitent une connaissance de la langue chinoise ou de devenir, après une formation au niveau doctoral, eux-mêmes sinologues dans le milieu universitaire.

Quant à l'enseignement secondaire, l'enseignement de la langue chinoise prend également de l'ampleur depuis des dizaines d'années. Quelques statistiques permettent de mieux saisir ce phénomène.

« En France, près de 35.000 élèves apprennent le chinois mandarin au collège et au lycée, soit 400 % de plus qu'il y a dix ans. Autre nouveauté : on commence le chinois de plus en plus jeune. En 2014, près de la moitié des élèves l'ont choisi en première ou deuxième langue vivante, alors que dans les années 1980, le chinois était surtout choisi en troisième langue ou en option facultative. » (Source : ministère de l'Éducation nationale)

« Si dans les années 80, la proportion du chinois LV3 ou langue facultative hors programme était très largement majoritaire (80-90%), aujourd'hui celle du chinois LV1-LV2 est déjà de 40%. » (Bellassen, 2011 : 4).

« Le chinois est aujourd'hui dans l'enseignement secondaire français une langue dont la progression en effectifs d'élèves a été des plus fortes ces dix dernières années. [...] A la rentrée 2015-2016, 44 2275 élèves sont engagés dans l'apprentissage du chinois en collège, lycée, BTS ou classes préparatoires, contre 9328 en 2004-2005. En l'espace de quelques

années, le chinois est passé de la 9ème à la 5ème place des langues enseignées dans l'enseignement secondaire. » (Bellassen, 2015 : 5)

Cependant, il ne faut pas non plus voir cet essor au sens absolu. Nous constatons toujours « la persistance tenace ça et là de la dénomination déformante de ‘petite langue’, voire de ‘langue rare’ » (Bellassen, *ibidem* : 7). Quant à la motivation du choix de cette langue, à côté des raisons familiales, l'exotisme est un facteur qui pèse⁷².

Si les cours de chinois dans l'enseignement secondaire, faisant partie du programme de l'éducation nationale, sont destinés aux collégiens et aux lycéens et que les formations universitaires spécialisées à l'étude du chinois permettent aux étudiants inscrits de se professionnaliser dans et avec cette langue, il existe également des cours de chinois qui, proposés dans le cadre universitaire ou par les institutions de langues, sont plutôt destinés au public français ayant pour objectif de s'initier ou de se perfectionner dans la langue chinoise pour des raisons diverses – professionnelles, familiales ou tout simplement, par loisir.

Parmi toutes les écoles de langue où la formation en chinois est proposée, l'Institut Confucius est en un sens comparable à l'Alliance Française dans le sens où il relève également d'une institution directement rattachée au gouvernement et qui a pour objectif de diffuser la langue et la culture chinoise à l'étranger avec un partenaire français. Le premier ayant été inauguré en 2005 à Poitiers, on en compte quatorze en France métropolitaine et d'outre-mer.

L'aperçu de la situation actuelle de l'enseignement du FLE et du CLE en Chine et en France sert à circonscrire les contextes institutionnels dans lesquels les enseignants participants à cette recherche exercent leur métier, et également à avoir une compréhension plus complète des spécificités de chaque cours de langue observé, notamment au sujet du profil du public et de l'enseignant.

⁷² <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0638.html>

Synthèse

Nous avons commencé cette partie méthodologique par un chapitre portant sur le contexte macro de l'enseignement du FLE et du CLE en Chine et en France et ceci dans l'objectif de situer les activités d'enseignement des enseignants participants sur un fond panoramique. Les discussions ont été essentiellement centrées sur les cultures éducatives typifiées de chinoises et de françaises.

A partir des valeurs traditionnelles repérables dans les œuvres taoïstes et confucéennes qui sont toujours ancrées dans la communauté chinoise, le rôle peu favorable du discours a été relevé et associé au silence des étudiants chinois dans l'interaction didactique. La parole étant incapable de transmettre la vérité qui est inexprimable, le mode d'enseignement privilégié est basé sur l'observation directe des pratiques. Nous avons aussi mis en relation l'image de l'enseignant chinois, qui se trouvait à mi-chemin entre l'autorité et l'attitude empathique, et la définition traditionnelle de la relation maître/disciple, comparable à celle entre père et fils.

Si dans certaines études en didactique des langues, les apprenants chinois sont qualifiés par leurs enseignants occidentaux de peu participatifs, dans un ouvrage où les comportements des apprenants français et américains sont mis en parallèle, le public francophone est aussi considéré comme silencieux. Sans parler du fait que certaines recherches récentes ont invalidé l'image peu réactive des étudiants chinois, la définition de sous-participation ou sur-participation est déjà relative et basée sur des critères subjectifs. La mobilité internationale accélérée qui donne lieu à des communautés pluri-/inter-/transculturelles et la tendance humaine à généraliser dans la détermination d'un trait culturel nous ont conduite à ne pas définir les soi-disant cultures éducatives chinoises ou françaises. Seules les représentations des enseignants sur les cultures éducatives ainsi que leurs raisonnements justifiant les affirmations relatives seront traités.

Ce chapitre a pris fin sur une présentation générale de l'état actuel de l'enseignement des deux langues dans les deux pays. Nous poursuivrons cette partie méthodologique dans le chapitre suivant, avec les démarches méthodologiques mobilisées afin de recueillir les

données, à savoir un dispositif multimodal et longitudinal, composé d'observation et d'entretiens de différentes sortes.

CHAPITRE 5. RECUEIL DES DONNEES EN CHINE ET EN FRANCE : UNE APPROCHE MULTIMODALE ET LONGITUDINALE

La pensée enseignante est l'objet d'une grande complexité car elle émerge d'interactions non-linéaires entre le parcours de l'enseignant, marqué personnellement et socioculturellement, et le contexte d'ici-maintenant dans lequel s'inscrit l'activité d'enseignement en question (cf. Chapitre 3). La compréhension de l'évolution de la pensée enseignante nécessite ainsi une prise en compte de différents aspects caractéristiques qui sont fondamentaux dans le monde subjectif de l'enseignant : aussi bien l'aspect individualisé que le trait sociocommunautaire de ses représentations et de ses pratiques sont à prendre en considération dans la construction du dispositif de recherche (*idem*).

De ce fait, l'étude de cas sera pertinente à condition que le nombre d'enseignants participants reste considérable mais également gérable pour une recherche doctorale. L'objet central de la présente recherche, à savoir l'évolution de la pensée enseignante, impose une approche longitudinale. Ce chapitre sera par conséquent, centré sur l'ensemble des dispositifs mis en place pour la réalisation de cette étude. Multimodales et pluridisciplinaires, les démarches méthodologiques convoquées seront décrites de façon détaillée avec les fondements théoriques sur lesquels ces choix méthodologiques sont effectués.

5.1 Aperçu général des méthodes de recueil de données mises en place

Différentes approches méthodologiques sont habituellement convoquées dans les travaux situés dans le paradigme de la pensée enseignante (Borg, 2003). La dominance de l'approche qualitative, réalisée sous forme d'études de cas sur un nombre restreint d'enseignants, variant d'un à une dizaine d'enseignants participants (Woods, 1996 ; Moallem, 1998 ; Borg, 2003, 2006, 2012) n'exclut cependant pas l'application de l'approche quantitative par laquelle les chercheurs s'intéressent à la pensée enseignante d'un groupe d'enseignants d'un nombre élevé allant jusqu'à

huit cents (Shulz, 1996). La question sur la pertinence des deux démarches ne se pose pas – tout dépend de l'objectif de la recherche, du positionnement épistémologique du chercheur, et aussi des circonstances et des ressources concrètes que le chercheur peut mobiliser sur le terrain.

Une recherche comme la nôtre, portant sur l'évolution de la pensée enseignante, en partant d'un positionnement socioconstructiviste et émergentiste, amène à adopter l'étude de cas en tant qu'approche pertinente. Ces deux théories, insistant sur le parcours à la fois social et personnel de l'individu ainsi que l'émergence non-linéaire de ses caractéristiques dans le contexte, valorisent la complexité de l'interaction des composants du monde objectif et l'évolution du monde subjectif du sujet-actant durant l'activité sociale. Ainsi, la compréhension de l'évolution de la pensée ne pourra être valable que sur une durée de temps relativement longue : la continuité situationnelle permettra une observation des événements les plus diversifiés que l'enseignant peut rencontrer.

Six enseignants – trois de français langue étrangère à un public sinophone et trois de chinois langue étrangère à des apprenants francophones – participent à la présente recherche. Les cours s'organisent sur la base d'un semestre chacun. Les contextes institutionnels et les informations concernant le profil des enseignants suivis, les cours et les groupes seront détaillés dans le chapitre suivant (cf. § 6.2).

Dans les recherches sur la pensée enseignante, la construction d'un dispositif « ethnographique multi-méthodologique », composé d'observation et d'entretiens est largement décrite (Moallem, 1998 : 38, traduit par nous). L'avantage d'un tel dispositif s'explique par la possibilité de croiser les données de types différents pour un résultat d'une validité plus convaincante et de saisir la complexité du phénomène sous différents aspects (Becker, 2003).

Dans cette recherche, le même principe est adopté. Pour chacun des enseignants participants, des moyens d'observation et d'entretiens de différentes sortes sont convoqués. L'enquêtrice assiste à toutes les séances du cours semestriel choisi, les enregistre sous forme audio et tient un journal d'observation informel dans lequel les éléments essentiels liés à la séance en question sont notés. Les notes d'observation servent notamment de sources d'inspiration pour la construction des entretiens.

Plusieurs types d'entretiens ont été menés. Tout d'abord, un entretien pré-semestriel général semi-

directif (*désormais* EG) et de nature narrative, vise à reconstruire de façon biographique le parcours d'apprentissage et d'enseignement de l'enseignant pour relever ses représentations sur divers points concernant son métier. D'autres entretiens semi-directifs relèvent de ce que l'on appelle l'entretien post-séance (*désormais* EPS) (Loizon, Margnes et Terrisse, 2005). Il s'agit de courtes interviews réalisées avec l'enseignant après chaque séance, ce qui lui permet de donner une réaction à chaud sur le cours qui vient de se dérouler. Ensuite, des entretiens d'autoconfrontation (*désormais* EAC) mis en place avec chacun des enseignants participants. En revenant sur ses propres actions lors du visionnage des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre, l'enseignant est invité à donner du sens à ses actes. Tous les entretiens sont menés dans la langue première des interviewés. La constitution du corpus de travail avec le corpus même seront détaillés dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 6).

5.2 L'observation : le premier contact avec le terrain selon une démarche ethnométhodologique

Les didacticiens de langues étrangères, étant parmi les premiers à s'intéresser aux interactions interpersonnelles en situation d'enseignement de langues, sont aussi ceux qui appliquent comme méthodologie de recherche l'observation en premier (Cicurel, 2002). L'observation est ainsi considérée, à partir des années 80, comme une pratique de recherche fondamentale pour aborder le terrain en didactique (*ibidem*). Quand l'objectif de la recherche relève de la pensée enseignante, l'observation reste-t-elle toujours pertinente ?

L'observation est définie comme l'approche de terrain privilégiée dans le domaine de l'ethnographie et de l'ethnométhodologie (Hymes, 1967 ; Winkin, 1996). Sa pertinence s'explique notamment par son efficacité en analyse des « activités de la vie quotidienne », par sa capacité de décrire ce qui est « observable et rapportable au sens où les membres disposent de leurs activités et situations à travers ces pratiques situées que sont voir-et-dire » (Garfinkel, 2007 : 51).

Si l'observation sous-entend une intervention la plus limitée possible de la part de chercheur, ce dernier, afin de découvrir le lieu, commence et ne peut commencer que par chercher des évidences et des preuves descriptibles (Becker, 2003). Par rapport à l'entretien qui, conçu et mené par l'enquêteur avec ses présuppositions et qui implique un risque et une tendance de guider l'enquête (Arborio et Fournier, 2010 : 22), l'observation est prouvée comme étant particulièrement

pertinente pour capter « les comportements qui en sont pas facilement verbalisés, ou qui le sont trop » et les pratiques « très visibles, quoique perçus comme trop peu « légitimes » par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer » (Peneff, 1992 : 233).

5.2.1 L'observation : une démarche méthodologique pour quel terrain ?

Plusieurs critères sont à prendre en compte pour évaluer si un terrain de recherche est « observable ». Dans un premier temps, la recherche et la description du saisissable implique un terrain relativement restreint et décide que les « petites communautés », comme l'indiquent Arborio et Fournier, relèvent de l'un des terrains « privilégiés » pour l'observation directe – un espace défini avec des interactions interpersonnelles limitées est indispensable sur le plan pratique (2010 : 14). Se diriger sur le terrain sans dispositif préconçu ne suppose pas l'absence totale d'un travail de préparation. Une définition de l'objet d'étude est importante. Même si le terrain est réduit, ce qui est à observer ne relève souvent pas de la totalité des composants contextuels et « n'est pas toujours l'ensemble des relations sociales » (*ibidem*). L'objectif de la recherche détermine la fonction et le contenu de l'observation qui peut être limitée à « une activité particulière, des pratiques ou un mode de vie » (*ibidem* : 15).

Ensuite, tout terrain n'est pas accessible. Certaines communautés sont plus ouvertes que d'autres. A ce propos, une contradiction semble exister. L'observation sur les terrains fermés est valorisée dans le sens où elle rapporte des informations en général réservées aux terrains et donc inaccessibles aux personnes extérieures. Cependant, l'accès à ce genre de terrain constitue en soi un acte inhabituel et une activité difficile à réaliser. L'observation dans ces terrains fermés n'est possible qu'avec « la bienveillance de l'enquêteur » et voire « une persévérance courtoise » (Bourgois, 1992 : 62). De ce fait, le choix de terrain, comme l'indiquent Arborio et Rounier (2010) et Winkin (1996), est décidé par plusieurs éléments. D'abord la « pertinence sociale » qui implique une cohérence nécessaire entre « l'exploitabilité du terrain » et « l'objectif de la recherche » (Arborio et Rounier, *ibidem* : 28). Autrement dit, le terrain choisi doit correspondre au contexte exigé dans la recherche en question. Le choix de terrain dépend aussi, comme il est indiqué précédemment, de la « pertinence pratique » qui renvoie notamment à l'accessibilité du terrain et ses caractéristiques physiques (*ibidem* : 29). Non seulement le terrain est exploitable dans le sens où l'observateur est autorisé à y avoir accès, mais il exige aussi la possibilité de revenir sur le

terrain à de nombreuses reprises pour effectuer les démarches envisagées afin d'obtenir les informations nécessaires (Winkin, 1996 : 140 ; Arborio et Rounier, *ibidem* : 25). La temporalité importe car l'observation ne s'effectue souvent pas en une seule fois. « Le temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de se présenter sous une figure diversifiée » (Arborio et Fournier, *ibidem* : 34). En d'autres termes, bien que l'objectif de l'observation soit en général déterminé en avance, le chercheur effectue toujours en quelque sorte une « observation à découverte » au cours de laquelle il prend connaissance des éléments auxquels il n'a pas pensé, ce qui amènerait à une nouvelle compréhension ou voire une redéfinition de l'objectif de la recherche (*ibidem* : 31, Becker, 2003 : 351).

5.2.2 Pertinence de l'observation pour une recherche sur l'évolution de la pensée enseignante

Bien que l'interaction didactique ne fasse pas partie de l'objet d'étude de cette recherche, l'observation est toujours pertinente car elle permet dans un premier temps, de situer et de contextualiser l'activité de l'enseignant dans ses interactions socioprofessionnelles. Comme le signale Theureau, l'étude des « phénomènes cognitifs » se fait essentiellement dans « la situation de travail elle-même » (2004 : 14). « Si l'on cherche à les [phénomènes cognitifs] étudier en passant d'une situation de travail à une situation de laboratoire, on risque de les perdre tous. » (*ibidem*). Une analyse des attitudes, des comportements et des représentations de l'acteur social ne se fait qu'avec une contextualisation essentielle dans la situation socioprofessionnelle (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 2003 : 122). Comprendre la dynamique interactionnelle à laquelle participe l'enseignant prépare ainsi l'analyse de sa pensée professionnelle dans le sens où les éventuels facteurs contextuels qui pourraient concourir à l'évolution de l'agir professoral sont repérés au préalable et au fur et à mesure (Winkin, 1996 : 184).

Cette recherche étant centrée sur l'enseignant de FLE à un public sinophone et l'enseignant de CLE à un public francophone, la délimitation du terrain s'effectue à partir de la langue enseignée et du public concerné. La « classe » de langue, étant un terrain d'habitude fermé, demande ainsi à l'observateur un effort pour y avoir accès. Le choix des enseignants participants est de ce fait largement dépendant de l'accessibilité du terrain. Dans une recherche longitudinale, comme celle-ci, la régularité d'accès est particulièrement importante. Un terrain fermé à mi-chemin par un enseignant qui se désiste au milieu du cours perturbera l'ensemble des démarches conçues pour

reconstruire l'évolution de la pensée enseignante pendant la durée d'une session.

Dans cette recherche, les traces de l'observation sont gardées sous deux formes. D'abord l'enregistrement audio et vidéo. L'enregistrement audioscopique s'effectue pour toutes les séances observées. Il s'agit d'un corpus brut, non exploité dans cette recherche, mais dont les données permettent de vérifier les points liés au déroulement du cours. Pour chacun des cours observés, l'enregistrement vidéoscopique n'est réalisé que pour trois séances – au début, au milieu, et à la fin du semestre, dans l'objectif de construire des supports d'entretien pour l'EAC.

Si l'enregistrement permet de laisser une trace objective des séances observées, l'observation « doit d'abord passer par le travail à l'œil nu » afin de fournir des données empiriques plus riches et plus personnalisées (*ibidem* : 146). Ce que le chercheur observe et ce qu'il ressent sont ainsi à valoriser et à sauvegarder. La deuxième forme de « garde-trace » relève du journal d'observation, à savoir les notes prises par l'observatrice durant chaque séance.

Ce journal, réalisé de façon informelle, doit rendre compte de tout ce qui capte l'attention de l'observateur (*ibidem* : 142). Le journal tenu dans la présente recherche contient des informations qui relèvent de quatre catégories.

- 1) Les informations spatio-temporelles qui concernent notamment la date et l'horaire du cours, la disposition de la salle et l'assiduité des apprenants (Cicurel, 2011a).
- 2) Les principales activités didactiques ainsi que le déroulement de la séance.
- 3) Les détails comportementaux et interactionnels des protagonistes de la situation d'enseignement/apprentissage, notamment ceux de l'enseignant. Il s'agit des gestes et des scènes qui captent particulièrement l'attention de l'observatrice pour deux raisons principales – la stabilité et la nouveauté. L'évolution des représentations et des pratiques enseignantes étant l'objet principal de cette recherche, ce qui est ritualisé et ce qui est inédit sont ainsi les deux traits les plus significatifs à relever (Winkin, 1996 : 148). La construction de la dynamique de la pensée enseignante demande à l'observatrice-chercheuse de repérer les actions anciennement observées et les actions en cours de production et de les mettre en parallèle.
- 4) Les commentaires libres de l'observatrice. Ces derniers portent non seulement sur la séance en question, mais aussi sur tout autre élément théorique ou empirique auxquels

l'observatrice a pensé à partir de la scène observée, y compris ses émotions et ses ressentis (Schatzman et Strauss, 1973).

L'observation a nécessairement des limites dans le sens où l'observateur, malgré son intention de se mettre à l'écart pour récolter des informations les plus « naturelles » possibles, fait toujours partie du contexte et ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe (Arborio et Fournier, 2010 : 29). Ce qui constitue pour l'observateur des « gestes surprenants » peut relever d'un acte ritualisé et habituel chez l'enseignant observé. En ce sens, l'observation relève d'une potentielle formation pour le chercheur qui sera amené à une prise de recul par rapport à lui-même pour ensuite aller « de l'étonnement au décentrement » (*ibidem* : 65). Afin d'y parvenir, il nécessite la mise en place de dispositifs d'enquête permettant une confrontation des visions entre l'observateur et l'observé, comme par exemple, l'entretien.

5.3 Construction du dispositif d'entretiens et rôle de l'enseignant verbalisateur interpréteur de son métier

Rappelons que l'émergence du courant de la pensée enseignante résulte d'une prise de conscience des chercheurs pour qui l'observation seule ne suffit pas pour comprendre la complexité de l'univers représentationnel de l'enseignant dont les commentaires sur son métier et ses actions méritent d'être valorisées (cf. § 3.1). « Restent [...] inaccessibles à l'observation directe certains phénomènes importants » (*ibidem* : 23). Une prise de parole, de la part des sujets-actants, sur les activités qu'ils mènent est nécessaire car « [...] l'activité des travailleurs, c'est leur faire et leur vécu de ce faire, qui s'appréhende à la fois par des démarches d'observation et de mesure des comportements, et par des démarches visant à ce que les opérateurs verbalisent leurs propres représentations des situations de travail ainsi que les multiples aspects de leur agir vécu. » (Bronckart, 2005 : 73).

5.3.1 L'entretien : un dialogue direct entre chercheur et interviewé

Les démarches méthodologiques permettant l'expression des représentations des acteurs sociaux sur les activités professionnelles se réalisent essentiellement sous la forme d'un dialogue entre chercheur et protagoniste de l'action que l'on nomme entretien. Permettant au chercheur-enquêteur de prendre connaissance des représentations de l'acteur-informateur, l'entretien relève des

« discours à dominante « modale », [...] centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé. » (Blanchet et Gotman, 2012 : 29).

L'entretien, donnant la possibilité d'avoir accès au monde subjectif de l'acteur social, est notamment pertinent pour les recherches sur les pratiques. En dialoguant avec le chercheur, le sujet-actant décrit ses actions et émet des commentaires sur son activité professionnelle dans lesquels sont exprimées ses attitudes et ses convictions (*ibidem* : 31). Ainsi, l'entretien est par nature un genre discursif de typologies hétérogènes. La narration de l'action et de l'activité comme expérience décide son aspect narratif tandis que les représentations de l'acteur sont énoncées, explicitées et argumentées. L'entretien est ainsi informatif, explicatif et argumentatif (*ibidem*, 82-83).

Ce dialogue initié par le chercheur, représente une occasion pour l'acteur social, la personne la plus adéquate à donner du sens à son action d'un point de vue phénoménologique, de verbaliser sur son métier (Schütz, 1998 : 58). « La possibilité d'une description adéquate de l'activité pratique ne dépend plus seulement du chercheur observant et interprétant le comportement des acteurs, mais aussi et d'abord de la mise en œuvre de méthodes d'explicitation de la conscience pré-réflexive des acteurs qui est présente à chaque instant de leur activité pratique. » (Theureau, 2004 : 21).

La « verbalisation » relève ainsi d'une procédure par laquelle l'enseignant effectue la mise en discours d'une pensée par des mots (Bigot et Cadet, 2011). Dans et par cette activité cognitivo-verbale, l'enseignant émet des descriptions et des commentaires sur différents aspects de son métier. Il révèle au chercheur de quelle manière il établit un lien entre lui-même et les différents composants du monde professionnel qui l'entourent.

Des recherches en pensée enseignante réalisées par entretien justifient également sa validité en tant que démarche méthodologique permettant un accès aux représentations de l'enseignant interviewé (Aguilar et Cicurel, 2014). « Un certain nombre de croyances, de principes et de jugement sur l'acte accompli » sont révélés à ces occasions (Cicurel, 2013 : 81). Le croisement du vécu, de l'action et des commentaires de l'enseignant permet de comprendre la logique qu'il construit et suit pour l'exercice de son métier (*ibidem*). Dans un dispositif combiné d'observations et d'entretiens, le chercheur repère ce qui est du typique et de l'atypique, du stabilisé et de l'inédit

comme action enseignante pour ensuite mettre en parallèle ses observations et les auto-commentaires de l'enseignant participant (*idem*, 2011b). En vue d'une construction du système de la pensée enseignante plus objective et complète, le choix de combiner l'observation et l'entretien pour comparer et confronter les conduites observables et les différentes productions langagières qui y sont associées est ainsi pertinent (Clot, 2006).

5.3.2 Quel statut attribuer au discours de l'enseignant sur son métier ?

La complémentarité méthodologique de l'observation et de l'entretien ne garantit pas la validité du discours de l'enseignant sur son métier. Comme expliqué dans la partie 1.3, dans une recherche sur les représentations, la verbalisation de l'enseignant relève toujours d'une interprétation de sa part et ceci pour principalement trois raisons.

Premièrement, le discours de l'enseignant portant sur son métier, produit d'une activité de verbalisation, se fait de façon provoquée dans un contexte autre que professionnel. Comme toute action, la verbalisation émerge du contexte et notamment du dispositif d'entretien qui a nécessairement un impact sur la production du discours, tout comme l'état psychologique de l'enseignant au moment de verbalisation. Comme le signale Soubrié, « dans la mesure où les verbalisations "ne constituent pas des médiations transparentes" (Filliettaz, 2007 : 159), les actants, selon les situations auxquelles ils sont confrontés, mais aussi selon leur tempérament, ne tirent pas les mêmes interprétations de leur expérience » (Soubrié, 2008).

Deuxièmement, « la communication immédiate entre les consciences [...] est impossible non seulement physiquement mais aussi psychologiquement. On ne peut y parvenir que par une voie de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles » (Vygotski, 1997 : 493). L'échange conversationnel n'est ainsi pas un échange de pensées, il ne se réalise jamais de façon directe, mais toujours par un support qui véhicule le sens que les interactants envisagent d'exprimer. La relation entre la pensée et le discours implique que le processus de mise en mot, en tant que moyen de prendre conscience de la pensée et de la médiatiser, fasse aussi évoluer la pensée (Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters, 2010 ; Vanhulle, 2013). Le retour de l'auteur sur l'action accomplie – notamment celle qui est routinisée et réalisée de façon inconsciente, constitue en soi, un acte de prise de conscience de l'action réalisée dont la motivation pourrait toujours lui échapper. LeDoux rappelle notamment que « nous sommes souvent conscients de ce que nous faisons quand ces

actions ont lieu, mais la plupart du temps notre conscience n'est informée qu'après coup » (2003 : 21).

Cicurel insiste également sur l'impossibilité d'aborder la pensée enseignante de façon directe : « nous n'avons pas accès à l'intériorité de l'« autre sujet » agissant, et rien ne dit que nos propres actions, leurs causes et leurs effets nous soient transparents. » (2011b : 51). L'accès à la « pensée enseignante » est impossible au cours de l'action et les représentations de l'enseignant révélées par support discursif ne peuvent être en aucun cas considérées comme le reflet de la pensée enseignante au moment de l'action. Vygotski souligne que « la pensée, ainsi que nous l'avons dit, ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise » (1997 : 493). L'acte de verbalisation constitue ainsi en soi du potentiel de réflexion et de formation pour l'enseignant (*ibidem* : 472 ; Perrenoud, 1998).

Le côté réflexif dans la mise en mot de la pensée enseignante peut d'ailleurs être confirmé dans le discours de l'enseignant produit au moment de l'entretien. D'abord, par la diversité des éléments que l'enseignant évoque dans un entretien mais qui ne portent pas sur la séance en question (Xue, 2015). Ensuite, par le cheminement que l'enseignant suit pour argumenter. Un phénomène intéressant est à noter : l'enseignant, lors du commentaire de ses actions effectuées, « passe très naturellement à une généralisation, se détachant des actions effectuées et donnant ainsi une règle de conduite » (Cicurel, 2011b : 61-62). Cette généralisation et abstraction de l'expérience professionnelle prouve ainsi l'aspect réflexif dans le processus de verbalisation – il s'agit d'une lecture de l'expérience, « une expérience de l'expérience » (Vanhulle, 2013 : 41).

La troisième raison relève du côté interprétatif de l'analyse de la verbalisation. La valorisation de l'interprétation de l'action par son auteur et le fait de ne pas se contenter de l'observation pour appréhender l'univers subjectif de l'enseignant n'excluent pas l'interprétation du chercheur. Le discours de l'enseignant, provoqué par son enquêteur interactant, passe ensuite dans un travail analytique également réalisé par le chercheur. La subjectivité du chercheur étant inévitable, un travail collectif permettant l'analyse du corpus à plusieurs contrôlerait cet aspect. Cette condition n'est cependant impossible d'être satisfaite pour la présente recherche.

Il est ainsi nécessaire d'éclaircir le statut de la verbalisation de l'enseignant sur son métier. Quel que soit le dispositif d'entretien mis en place, le discours de l'enseignant produit dans un dialogue avec l'enquêteur, ne peut que refléter ses représentations au moment de la mise en mot, donc ses

attitudes que le dispositif et le contexte permettent de générer. En devenant observateur et interpréteur de son vécu, l'enseignant réfléchit nécessairement sur ses expériences, ce qui pourrait l'amener à penser et à repenser à tout élément relatif à la réalisation de son métier (Channouf, 2004).

Les caractéristiques de la verbalisation de l'enseignant évoquées ci-dessus n'invalident cependant pas l'intérêt de l'entretien comme démarche méthodologique dans la compréhension de l'évolution de la pensée enseignante. Comme le dit Becker, « même quand une proposition soumise à cet examen s'avère être une version sérieusement défaillante plutôt que le compte rendu précis d'un événement, elle peut encore servir à fonder des conclusions d'un autre genre » (2003 : 353). Nous réaffirmons que, dans tous les cas, l'objectif de cette recherche ne consiste pas à rendre compte de l'évolution de la pensée enseignante mais, à partir des commentaires de l'enseignant à différents moments du semestre, à repérer les éléments indicateurs de l'évolution de ses connaissances et convictions enseignantes.

Bien que l'enseignant soit considéré comme la personne qui arrive le mieux à expliquer les motifs de ses propres pratiques, il faut également tout un dispositif qui lui permette des retours sur ses actions réalisées (Schütz, 1998). Dans cette recherche, deux sortes d'entretiens réalisés sous trois formes sont conçus et mis en place.

5.3.3 Entretien narratif pré-semesteriel : vers une mise en relation du *vécu* et du *présent*

L'entretien semi-directif relève d'un entretien réalisé de façon partiellement guidée par l'enquêteur à partir de trames préétablies. L'improvisation n'est pas exclue car le « directif » n'est que partiel : l'enquêteur suit durant l'entretien les réponses de l'interviewé et lui demande des renseignements approfondis tout en ajustant la structure de l'enquête prédéterminée.

Un entretien semi-directif pré-semesteriel (EG) est effectué avec chacun des enseignants participants. Il s'agit d'un entretien essentiellement narratif, du type *récit de vie (life history)*, tel que défini par Bertaux (1976, 2010 : 10). Dans cette première conversation avec l'enseignant participant l'enquêteur aborde, d'une part, divers aspects du métier d'enseignant mais focalise avant tout sur les expériences individuelles de son enquêté, notamment celles liées à l'enseignement/apprentissage de langues :

« En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif. C'est un entretien au cours duquel un « chercheur » demande à une personne, que nous désignerons tout au long de ce texte comme « sujet », de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. » (Bertaux, 2010 : 10).

Le récit de vie est ainsi, différent de l'autobiographie, une « forme orale beaucoup plus spontanée et surtout sous forme dialogique » par laquelle « le chercheur invite *de facto* le sujet à considérer ses expériences passées à travers un filtre » (*ibidem* : 38). Ce filtre, déterminé en fonction de l'objectif de la recherche, se concrétise dans les questions posées par l'enquêteur et dans la manière dont il les structure.

L'entretien étant centré sur le vécu de l'individu et donc principalement narratif, d'autres types discursifs peuvent également y être repérés (Adam, 2005). Non seulement l'expérience est racontée et décrite, les attitudes et les ressentis de l'enquêté ainsi que ses réflexions sur les événements relatés sont aussi repérables (Bertaux, *ibidem* : 36).

Ainsi, quand l'objectif de recherche vise la compréhension des pratiques professionnelles d'un acteur social, cette démarche méthodologique est notamment pertinente car elle permet de mettre en relation les différents éléments qui ressortent du vécu de l'individu et ses manières de faire dans ses activités professionnelles. Autrement dit, à partir des éléments significatifs repérés dans les expériences personnelles racontées par l'enseignant ainsi que ses attitudes sur ces derniers, le chercheur pourrait essayer de comprendre son agir dans l'activité professionnelle actuelle. Ses convictions et sa compréhension du métier, la manière dont il interagit avec ses collègues, ses choix devant les dilemmes et ses schèmes d'action, par exemple, trouveront probablement leur source dans le récit de vie (*ibidem* : 10).

Cette forme narrative d'entretien ne vise en aucun cas à reconstituer de façon exacte l'expérience personnelle de l'enseignant enquêté. Elle relève plutôt, comme le signale Bertaux (*ibidem* : 40), d'une « remémoration » faite en rétrospective. Portant sur des événements relativement lointains sur le plan temporel, elle peut modifier, « et parfois profondément, le sens tel que vécu/agi/visé à l'époque des faits, soit l'équivalent pour l'aquarelle des teintes et couleurs. » (*ibidem*). Ainsi, le plus important dans cette démarche est de découvrir les visions de l'enseignant par rapport à son vécu, professionnel ou personnel, qui participent potentiellement à la formation de ses connaissances et convictions enseignantes. De ce fait, le réel vécu de l'enseignant n'est pas et ne

peut être reconstruit ; le souvenir de l’enseignant de ses expériences, la manière dont il se sert de ses *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975, cf. Chapitre 3) et toute autre observation sur son parcours personnel sont cependant à relever.

Dans la présente recherche, l’entretien pré-semestriel narratif a les objectifs principaux suivants :

- relever les événements et les éléments dans les expériences d’apprentissage et d’enseignement (notamment celles concernant la langue) de l’enseignant participant qui lui sont significatifs ainsi que ses attitudes sur ces points ;
- prendre connaissance de la vie professionnelle de l’enseignant, le déroulement de son cours, les activités et les gestes routinisés, la charge de travail, etc. ;
- connaître les représentations existantes de l’enseignant sur différents points – enseignement, enseignement de chinois langue étrangère/français langue étrangère, apprenants sinophones/francophones, cultures éducatives des deux pays, etc.

Les trames de l’enquête sont construites en fonction de ces objectifs et se concrétisent en trois parties principales. D’abord, **la première partie** intitulée « expérience et vie » qui porte essentiellement sur l’expérience personnelle de l’enseignant :

1. *Expérience d’enseignant de français à un public sinophone (ou expérience d’enseignant de chinois à un public francophone)* dans laquelle les connaissances et les représentations de l’enseignant sur la culture et le pays de ses apprenants seront discutées.

2. *Expérience en tant qu’apprenant*. La narration porte sur l’ensemble du parcours scolaire de l’enseignant participant tout en mettant l’accent sur son expérience relative aux langues. L’expérience d’apprentissage la plus marquante ainsi que l’enseignant le plus apprécié par lui seront aussi décrits.

3. *Expérience en tant qu’enseignant*. L’enseignant participant est invité à détailler les informations nécessaires liées à ses expériences d’enseignement. La motivation au choix de ce métier, expérience d’enseignement dont le souvenir est fort (agréable ou désagréable) et le profil de l’apprenant préféré, sont discutés. Nous envisageons également de relever les actions et activités professionnelles stabilisées et routinisées de l’enseignant participant par

l'interroger, par exemple, sur la fréquence et les moyens de communication entre enseignant et institution, entre enseignant et ses collègues, et entre enseignant et ses apprenants. Le temps consacré à la préparation du cours, le déroulement typique d'une séance ainsi que les gestes personnels dont l'enseignant est conscient de la répétition constituent également les principaux sujets de discussion dans cette partie.

La deuxième partie de l'entretien pré-semesteriel porte plutôt sur les représentations, notamment les attitudes et les réflexions de l'enseignant sur les différents points de son métier. Cette deuxième partie est composée de cinq sous-parties :

1. *Enseignant et Institution* : les avis et les commentaires de l'enseignant sur le fonctionnement de l'établissement où il travaille actuellement
2. *Enseignant et apprenant* : les représentations de l'enseignant sur le public apprenant francophone (ou sinophone) en général, sur les apprenants de la classe observée et sur l'apprenant « idéal », s'il existe à son sens.
3. *Enseignant et enseignement* : il s'agit des représentations de l'enseignant sur le fonctionnement d'un « bon » cours de FLE/CLE, sur les caractéristiques d'un « bon » enseignant de langues ainsi que ses réflexions sur les difficultés d'enseignement rencontrées.
4. *Enseignant et son métier* : l'enseignant aborde, dans cette partie, le sens du travail d'enseignant de langue.
5. *Enseignant et sa vie professionnelle* : le dialogue relève d'une mise en relation de la vie professionnelle et de la vie privée à travers les commentaires de l'enseignant sur son rythme de vie, son emploi du temps et sa charge de travail.

La troisième partie est centrée sur le dispositif d'entretien pré-semesteriel, il s'agit de la compréhension de l'enseignant sur le terme de *pensée enseignante* ainsi que ses commentaires sur le dispositif de la recherche.

Les trames résumées ci-dessus ne rendent évidemment pas compte du déroulement exact de l'entretien avec chacun des enseignants participants. Des séquences d'échange qui, imprévues et

imprévisibles au préalable, se sont développées dans la dynamique réelle de l'enquête, à partir du lien entre le discours de l'enseignant et le sujet de la présente recherche. C'est ainsi à travers la spécificité sémantique et discursive dans les réponses de chacun des enseignants que transparaissent les traits caractéristiques de ses représentations au commencement du semestre.

5.3.4 Entretien centré sur l'action : entretien post-séance à chaud

Pour l'élaboration d'une recherche portant sur l'évolution de la pensée enseignante pendant un semestre, il est nécessaire de comprendre les représentations de l'enseignant et ses commentaires sur ses actions et ses activités à différents moments. Des entretiens semi-directifs, après chaque séance observée, sont ainsi mis en place.

Il s'agit de ce que l'on appelle un « entretien post-séance » (EPS) pour obtenir les réactions dans le premier temps de l'enseignant sur la séance qui vient de se terminer. Par ce type de retour direct, le chercheur peut « avoir accès à un certain nombre d'informations concernant la planification des contenus enseignés, les objectifs de l'enseignant ainsi que les variables didactiques utilisées dans les situations d'apprentissage » (Loizon, Margnes et Terrisse, 2005 : 114). Autrement dit, l'entretien post-séance semi-directif vise notamment à recapter la pensée relative aux expériences et aux actions momentanées (Moallemi, 1998).

La construction de l'entretien post-séance est dépendante de l'observation de classe. Ces courtes interviews durent de 5 à 15 minutes, temps restreint car l'enseignant est souvent obligé de partir pour un autre cours ou pour d'autres occupations. Outre les questions régulières et générales afin d'obtenir le commentaire général de l'enseignant sur la séance en question, d'autres relèvent des points plutôt spécifiques et particuliers à la séance en question. Cette recherche visant à relever ce qui est inédit et stabilisé dans l'agir professoral, les questions formulées au moment de l'entretien post-séance relèvent également de ces deux grandes catégories.

Ainsi, l'entretien post-séance est composé de trois parties essentielles :

1. Question générale « que pensez-vous (penses-tu) de la séance de tout à l'heure » pour ouvrir la discussion ;

2. Questions portant sur les actions stabilisées ou susceptibles de l'être, souvent dans l'objectif de vérifier si c'est vraiment le cas pour ensuite inviter l'enseignant à interpréter son choix ;
3. Questions portant sur les actions ou les activités inédites qui captent l'attention de l'observatrice. Il s'agit des cas où l'émergence d'une scène inhabituelle et imprévue demande à l'enseignant de réagir en urgence.

L'entretien post-séance est notamment pertinent dans la mesure où il rend possible une confrontation des visions de l'enseignant et de l'enquêteur dans l'immédiat – entre les hypothèses et les interprétations de l'enquêteur sur l'action observée et le sens que l'enseignant lui attribue. Le retour de l'enseignant sur son action complète ainsi l'observation de l'enquêteur : il s'exprime, à cette occasion, pour expliciter les raisons derrière ses actions.

Le fait que l'entretien post-séance s'effectue juste après le cours implique aussi bien des avantages que des inconvénients. Revenant tout de suite à l'issue de l'action, l'enseignant base son commentaire sur les pratiques qui viennent d'être effectuées et qui restent encore vives dans la mémoire. Cependant, la participation à ce type d'entretien, serait également très marquée par les émotions issues de la séance. L'aspect émotionnel dans les réactions de l'enseignant serait donc intéressant à relever.

5.3.5 Entretien d'autoconfrontation : l'interprétation des actions et la découverte de soi

L'EPS permet un retour de l'enseignant sur son action, ceci, bien que débuté par des questions générales pour minimiser l'orientation des réponses, se fait toujours sous le guide de l'enquêteur qui formule des questions en fonction des points qu'il repère dans la séance en question. Cependant, ce qui capte l'attention de l'enquêteur risque d'être une scène tout à fait banale pour l'enseignant tandis que l'enseignant, sous l'influence des questions de l'enquêteur, pourrait, par oubli, ne pas aborder les éléments qui lui sont significatifs. Quelle sorte de dispositif rendrait possible un retour sur l'activité réalisée tout en permettant à l'enseignant de revivre la scène ? Et quels commentaires l'enseignant donnerait-il de façon spontanée sur ses actions sans intervention de l'enquêteur ? L'entretien d'autoconfrontation, *stimulated video recall* dans la littérature anglo-saxonne, est ainsi mobilisé dans cette recherche (Clark et Peterson, 1984 ; Ericsson et Simon, 1991).

5.3.5.1 Réalisation de l'EAC à trois étapes et son application en pensée enseignante

Largement utilisé en recherche en pensée enseignante et en recherche en didactique des langues (Gass et Mackey, 2000 ; Calderhead, Denicolo et Day, 2012), l'entretien d'autoconfrontation relève d'une méthode de travail privilégiée en psychologie clinique. Ayant comme support l'enregistrement vidéoscopique de l'activité de travail d'un acteur social, le dispositif d'autoconfrontation permet une co-analyse réalisée par lui et le chercheur, sans ou avec d'autres travailleurs du même métier, en vue d'« un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Autrement dit, l'acteur, ayant été filmé en situation de travail, se met devant l'écran en se confrontant aux scènes dans lesquelles il effectuait des activités professionnelles pour décrire, interpréter et commenter ses actions.

L'entretien d'autoconfrontation se déroule ainsi en trois grandes étapes (*ibidem*).

D'abord un travail d'observation qui permet au chercheur de comprendre la situation du travail pour ensuite réfléchir sur l'organisation de l'enregistrement (ou des enregistrements). Il s'agit ainsi d'un travail préparatoire où le chercheur doit non seulement déterminer, en fonction de l'objectif de sa recherche, l'activité précise à filmer, mais aussi, il y a la nécessité d'établir un consensus entre le chercheur et le travailleur sur l'organisation et le déroulement du filmage⁷³. Dans la présente recherche, qui porte sur l'évolution de la pensée enseignante, chacun des enseignants participants est observé sur la base d'un cours semestriel, sept à treize séances selon le programme de l'institution ; trois séances, au début, au milieu et à la fin du semestre sont filmées⁷⁴.

Se poursuit ensuite l'enregistrement de l'activité professionnelle choisie. Même si le premier filmage n'a jamais eu lieu lors des deux premières séances du cours et que la caméra est placée dans l'endroit le plus discret possible, le paradoxe de l'observation existe toujours. La présence de la caméra serait perturbante dans le sens où le sujet-actant sait que ses pratiques professionnelles sont en train d'être filmées. D'ailleurs, selon Cahour, « pour que le sujet retrouve son expérience vécue, il est préférable, quand les contraintes du terrain le permettent, de lui redonner une

⁷³ Dans un travail portant sur la pensée enseignante, l'accord doit également être acquis auprès des apprenants qui apparaîtraient aussi dans la vidéo.

⁷⁴ Pour trois enseignants participants, deux EAC au lieu de trois ont été effectués, deux en raison d'un semestre assez court (sept semaines) et l'autre dû au fichier de la première séance filmée endommagé, irrécupérable malgré l'intervention d'un informaticien.

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 » (2014 : 157). Nicolas (2015) propose également de filmer selon deux perspectives, à l'avant et au fond de la salle⁷⁵ ce qui permet, au moment de l'entretien, d'exposer à l'enseignant le déroulement de l'activité à partir de son point de vue et de la position de ses apprenants. Cependant, mettre une caméra à l'avant de la salle présente également des inconvénients. La présence de la caméra dans un endroit discret peut déjà avoir un impact sur le comportement de l'enseignant et des apprenants, un dispositif à côté de l'enseignant, toujours visible pour tout participant pourrait accentuer encore plus cet effet.

Ainsi, en ce qui concerne cette recherche, nous n'avons pas choisi le filmage sous différents angles, en raison de la limite du matériel et du personnel, et aussi de l'éventuelle perturbation de la psychologie des apprenants provoquée par un dispositif trop visible. Pour chacune des séances filmées, le choix des séquences, dont la totalité est d'environ trente à quarante minutes, s'effectue selon plusieurs principes. Le début et la fin du cours sont systématiquement pris en considération tandis que la durée des extraits choisis varie en fonction des séances. Au moins une activité complète est sélectionnée et il s'agit souvent de l'activité principale de la séance en question. En ce qui concerne les autres activités, elles apparaissent plutôt sous forme de courts extraits fragmentaires qui peuvent en quelque sorte les représenter. Les principes de « nouveauté » et de « stabilité » sont encore valables ici. D'une part, des moments « inédits » où nous constatons, par exemple, de fortes émotions (rire de l'enseignant ou des apprenants) ou de possibles difficultés de l'enseignant, sont prises en compte. Il s'agit d'éléments nouveaux et occasionnels « saillants » par rapport aux séances précédentes. D'autre part, les pratiques susceptibles d'être stables ou stabilisées dans l'agir professionnel de l'enseignant sont également sélectionnées afin d'avoir une éventuelle confirmation ou infirmation de l'enseignant.

La dernière étape relève de l'autoconfrontation, à savoir le visionnage de l'enregistrement vidéo en vue d'une verbalisation de la part du sujet-actant sur ses actions. La vidéo du cours filmé sert à

⁷⁵ Nous partons du principe que le fond serait à l'opposé de l'enseignant.

déclencher l'autocommentaire de l'enseignant sur les activités réalisées. Deux méthodes pourraient être employées pour solliciter la prise de parole de l'enseignant : l'enquêteur arrête le déroulement de la vidéo au moment où il remarque un élément qui mérite d'être discuté pour que l'enseignant participant réagisse, ou il intervient au minimum et laisse la liberté totale à l'enseignant de commenter quand il le souhaite. Dans cette étude, la deuxième méthode est adoptée : tous les commentaires des enseignants relèvent de discours auto-sélectionnés, l'enquêtrice n'intervenant que pour obtenir davantage de détails sur les idées des enseignants. Ce choix se fait sur la relation complémentaire entre l'entretien post-séance et l'entretien d'autoconfrontation. Si le premier est guidé par l'enquêtrice et centré sur les éléments repérés par cette dernière et exploitables selon elle, dans l'entretien d'autoconfrontation, il serait pertinent de voir les éléments sur lesquels l'enseignant revient volontairement. Le non-commentaire est également significatif.

En fonction des personnes présentes à l'entretien, deux formes d'autoconfrontation peuvent exister :

- 1) **entretien d'autoconfrontation simple** où le sujet-actant visionne et interprète ses pratiques filmées avec la présence du chercheur-enquêteur ;
- 2) **entretien d'autoconfrontation croisée** où le chercheur, toujours présent, invite un pair du sujet-actant filmé pour commenter et interpréter les séquences filmées, sans ou avec la présence de l'acteur-protagoniste (Faïta, 1997). Cette deuxième forme d'autoconfrontation vise notamment une mise en parallèle de différents styles professionnels qui aboutirait à une prise de conscience de sa manière de faire, une découverte de soi et de l'autre ainsi qu'un développement professionnel (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003). Rappelons que du point de vue socioconstructiviste et notamment selon la théorie de l'activité (cf. Chapitre 1), « 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 » (Cahour, 2014 : 157).

Dans la présente recherche, des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés sont effectués – deux à trois étudiants de chaque cours sont sollicités pour commenter les mêmes extraits

sélectionnés. Le volume important des données ne laisse cependant pas la possibilité de traiter encore les EAC croisés dans le présent travail. Pour l'autoconfrontation simple comme pour l'autoconfrontation croisée, il s'agit d'entretiens différés – interviews dont la durée peut aller au-delà d'une heure. Des éléments d'ordre pratique interviennent dans cette démarche : l'enquêteur-chercheur, avec l'enseignant ou les étudiants, doivent trouver un moment commun en fonction des disponibilités de chacun, ce qui pourrait être difficile à réaliser – le temps consacré à cette recherche représente pour l'enseignant et l'étudiant une tâche supplémentaire à laquelle ils participent sur la base de volontariat.

5.3.5.2 Le dispositif de l'EAC et sa fonction de favorise l'interprétation et la réflexivité ?

Le côté réflexif de la verbalisation, évoqué plus haut (cf. § 5.3.2), se confirme encore ici : l'enseignant devient un « chercheur dans le contexte » et « chercheur réflexif » (Schön, 1996). Si, pendant l'EAC, la verbalisation de l'enseignant relève plutôt d'une *réflexion-sur-l'action* et non de sa *réflexion-dans-l'action*, qui est d'ailleurs quasi impossible à reconstruire, le dispositif même de l'EAC offre à l'enseignant des conditions favorables à la réflexion, ce qui semble aller à l'encontre de l'objectif de la présente recherche qui porte sur l'évolution de la pensée enseignante.

Il s'agit de ce que Theureau nomme le *paradoxe de l'autoconfrontation* :

L'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience pré-réflexive au moment de la réalisation de son activité. (2010 : 306).

Si, dans la verbalisation de l'enseignant, des indicateurs du temps verbal tels que « je voulais » peuvent donner des pistes sur ses motifs au moment de l'action, des « j'aurais dû » et tout ce qui relève du présent sont plutôt des réflexions et des interprétations réalisées au moment de l'entretien ou, au moins, après l'action. Le *paradoxe d'autoconfrontation* est ainsi inévitable : l'accès à la pensée enseignante nécessite la mise en place du dispositif tandis que la mise en mots de la pensée a la possibilité de faciliter la prise de conscience et d'influencer l'organisation de la pensée. « 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'un tel n'était pas attentif ou que tel autre a dit cela qu'il n'avait pas entendu. » (Cahour, *ibidem*). Le dispositif de l'EAC détermine déjà que les autocommentaires de l'enseignant, comme le dit Tochon (2000 : 137), relèvent « d'une interaction sociale plutôt que

d'une 'pensée intérieure' propre à un seul individu » et sont certainement créateurs et réflexifs.

Si Vermersch (1994) considère que le caractère intrinsèque du dispositif qui induit le sujet-actant à la réflexion implique nécessairement un décalage entre le passé vécu et le passé revécu, la verbalisation issue de l'autoconfrontation ne vise, dans tous les cas, pas un compte rendu des ressentis et des motifs au moment de l'action. La réinterprétation étant inévitable, ce qui importe, ce sont les représentations de l'enseignant sur ses activités professionnelles, ses interprétations de ses activités à différents moments pendant un semestre et l'image de l'enseignant qu'il construit autour de ses verbalisations. Si l'enseignant dit que « d'habitude, je ne parle pas autant pendant le cours », l'intérêt pour le chercheur n'est pas d'aller vérifier à partir des observations enregistrées – ce qui est « beaucoup » ou « peu » varie en fonction des individus, mais de déceler ce que l'enseignant envisage de transférer dans son énoncé : ici, une situation inhabituelle à son sens (Woods, 1996 : 32, traduit par nous).

Par conséquent, quelle que soit la nature de l'entretien et du discours, ce phénomène sera toujours présent. N'oublions pas non plus que, sans la présence du dispositif de l'EAC, l'enseignant réfléchit et s'exprime toujours sur son activité professionnelle, ce qui est intrinsèque à l'activité humaine. Les enseignants étant parmi les plus concernés par la réflexivité et la réflexion (Perrenoud, 2001), l'agir professoral ne se limite jamais à la « classe de langue ». L'enseignant anticipe avant le cours et en sortant de son activité d'enseignement, s'auto-évalue et s'auto-critique (Cicurel, 2011a ; Tochon, 2000). Tout élément, dans la vie socioprofessionnelle et personnelle, est susceptible de déclencher une réflexion sur une situation d'enseignement dans un passé immédiat.

5.3.6 Réflexion sur le dispositif d'entretien – le rôle de chercheur en didactique et celui d'enseignant participant

L'entretien d'autoconfrontation se déroule, après tout, sous la forme d'une conversation entre l'enseignant et le chercheur. Cependant, ce dialogue montre des caractéristiques qui lui sont propres et ne suit pas certaines règles de la conversation sociale, notamment celles concernant le tour de parole (Schegloff, 2007).

Rappelons que quand l'enseignant est invité à commenter son cours filmé et a la liberté d'arrêter la lecture de la vidéo, il pourrait donner un commentaire pour ensuite continuer le visionnage sans

intervention de l'enquêtrice. Le tour de parole dans les conversations sociales, c'est-à-dire les interactants prennent la parole l'un après l'autre dans une conversation, n'est plus toujours valable dans ce cas (*ibidem* : 14). L'absence de cette règle de *nextness* fait que le visionnage d'une séquence, suivi par un commentaire de l'enseignant, est en continuité directe avec le visionnage d'une autre séquence.

Le déroulement d'une telle interaction sociale est explicité au préalable dans la conduite de l'enquête et donc prévisible : l'objectif de cette activité d'autoconfrontation vise à inciter l'enseignant à partager tout ce qui est relatif à la scène vidéoscopique, à sa profession et à ce qui émerge, dans son esprit, durant le visionnage de son cours filmé. L'attente de la part du chercheur étant expliquée, il est possible que l'enseignant éprouve le besoin d'en dire plus dans l'entretien. Cependant, la prise de parole dominante, de la part de l'enseignant, n'invalide pas l'existence de l'interaction entre enseignant et chercheur. La présence du chercheur implique un rôle d'interactant qui, bien que peu présent dans l'interaction verbale, est toujours à l'écoute de l'enseignant et réagit, lorsque nécessaire, sur ce que l'enseignant propose comme interprétation.

Dans cette recherche, l'entretien, d'autoconfrontation ou semi-directif, relève toujours d'une double conversation et d'une double confrontation. D'un côté, l'enseignant se situe intensément dans les scènes du vécu et se projette dans les activités à venir. Il se met ainsi en dialogue avec lui-même et fait un aller-retour entre le passé, le présent et le futur. De l'autre, le monde subjectif du chercheur entre nécessairement en contact avec le monde subjectif de l'enseignant participant. La conception et la mise en place du dispositif d'entretien signifie déjà la construction d'une méthodologie marquée par la logique du chercheur qui possède des hypothèses par rapport au profil de l'enseignant et aux réponses qu'il fournirait. La compréhension du système de représentations de l'enseignant est ainsi basée sur les positionnements et les convictions scientifiques du chercheur en question. De ce fait, durant l'entretien, l'enquêteur pourrait constater des points qui le surprennent mais qui, après vérification, ne sont qu'une banalité quotidienne pour l'enseignant.

Il est aussi possible que la communication entre l'enquêteur et l'interviewé qui ont compris différemment le dispositif se bloque (Bertaux, 2010). Une prise de recul, de la part du chercheur, sur la distance entre ses hypothèses et les représentations de l'enseignant est ainsi nécessaire et

formatrice pour lui. Surtout, « le chercheur doit prêter une attention maximale à tout ce qui le surprend, le dérange, voire le choque : ces réactions spontanées constituent autant de signes que le réel ne correspond pas à ce qu'il en imaginait » (*ibidem* : 51). C'est dans la confrontation des hypothèses scientifiques et des découvertes issues du terrain que le chercheur arrive à repenser à la pertinence de son sujet et aux limites de sa méthodologie.

Cette confrontation des représentations du chercheur et de l'enseignant implique nécessairement des risques pour les deux côtés. D'abord, l'exposition du soi constitue naturellement un procédé non sans risques (Granjon et Denouël, 2010). Pour l'enseignant, la narration du vécu implique une présentation des expériences personnelles dont certaines peuvent être délicates, tout comme le partage des attitudes personnelles sur les divers composants de son métier dont certaines ne sont pas toujours faciles à exposer. Ensuite, la participation à des entretiens et la collaboration dans une recherche implique du travail supplémentaire pour l'enseignant participant. Bien que l'enseignant ait envie de s'exprimer sur ses activités (Cicurel, 2015), le fait que l'enseignant, ayant accepté le « contrat » de collaboration et de participation, consacre de l'énergie et du temps « non-prescrits » ne peut être nié. Ainsi, la mise en place du dispositif d'entretien, tout comme celui d'observation, exige avant tout l'établissement d'un contrat de confiance entre enseignant participant et chercheur (Romelaer, 2005). Selon l'intimité interpersonnelle entre chercheur et enseignant, ce que ce dernier a envie de verbaliser et verbalise vraiment peut varier.

Cette recherche, réalisée avec un dispositif d'observations et d'entretiens multimodal, implique une collaboration active de la part des enseignants participants, l'établissement de confiance entre enseignant et chercheur s'effectuant par la bienveillance, la sympathie et l'attention de l'enquêteur à l'égard de l'enseignant interviewé. En fait, au lieu de considérer l'enseignant comme un interviewé, l'enquêtrice effectue un travail de collaboration avec lui. Tout travail de collaboration sociale implique un contrat. L'enquêtrice a précisé au préalable à l'enseignant participant sa liberté totale de refuser la participation à toute démarche qui lui semblerait gênante. Autrement dit, une attention particulière a été portée quant à la valorisation de la contribution de l'enseignant en tant que collaborateur de la recherche. L'enquêtrice se met à l'écoute de l'enseignant et est prête à effectuer les démarches méthodologiques en demandant et en respectant son avis (Duchesne, 1996 ; Demazière, 2008). D'ailleurs, la confiance s'établit sur l'échange d'informations équivalentes. S'il est convenu que l'exposé de son vécu et de ses représentations implique des

risques et que l'enseignant participant soit invité à accomplir cette démarche, il serait logique pour le chercheur de s'exprimer également sur les mêmes sujets. Un partage de ses expériences personnelles, dans un cadre moins formel et en dehors de l'entretien, serait ainsi pertinent et permettrait non seulement de faciliter la verbalisation de l'enseignant sur son parcours, mais aussi une compréhension réciproque du travail de chacun. Cependant, le lien interpersonnel étant favorisé, un biais de proximité s'en suivrait. Les échanges dans le cadre des entretiens seraient affectés pour s'orienter vers l'enquêtrice.

Synthèse

Nous avons exposé dans ce chapitre les différents outils méthodologiques sélectionnés et mis en place afin de comprendre la dynamique de la pensée enseignante des six enseignants participants durant un semestre.

Chacun des enseignants est suivi pendant un semestre au moyen d'observation et d'entretiens de différentes sortes sur la base d'un cours. L'enquêtrice assiste à toutes les séances du cours choisi, les enregistre sous forme audio et tient un journal d'observation informel. Quant aux entretiens, une enquête pré-semestrielle sous forme de *récit de vie* et de courtes interviews post-séances rentrent dans la catégorie des entretiens semi-directifs. En parallèle, des entretiens d'autoconfrontation à partir des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre sont aussi mis en place : l'enseignant visionne ses pratiques filmées pour ensuite les interpréter. Compte tenu des situations d'énonciation de l'entretien et de la fonction réflexive intrinsèque à l'activité de mise en mot, les autocomentaires de l'enseignant ne passent pas pour le reflet total de sa pensée mais permettent toujours de renseigner sur l'image de soi que l'enseignant interpréteur vise à construire.

Le dispositif construit est donc de type longitudinal – choix motivé par l'objectif de cette recherche portant sur l'évolution de la pensée enseignante. Composé d'observation et d'entretiens, la multimodalité du dispositif permet au chercheur la possibilité de croiser les données de types différents et d'aboutir à un corpus fiable et convaincant. L'approche qualitative sous forme d'étude de cas, permettra de saisir en détail la complexité du monde subjectif de l'enseignant. Le chercheur, étant concepteur du dispositif et co-énonciateur de l'enseignant durant la verbalisation, confronte ses visions à celles de l'enseignant qu'il découvre au fur et à mesure du contact.

La présentation du cadre méthodologique se terminera par le chapitre suivant, dans lequel nous détaillerons le corpus recueilli ainsi que la méthodologie du traitement des données, à savoir une double approche qui conjugue l'analyse de contenu et l'analyse du discours.

CHAPITRE 6. CONSTRUCTION DU CORPUS ET METHODOLOGIE D'ANALYSE DES VERBALISATIONS DES ENSEIGNANTS : ENTRE ANALYSE DE CONTENU ET ANALYSE DU DISCOURS

Dans une recherche scientifique, l'analyse des données est sans doute la partie la plus valorisante car c'est à travers une lecture scientifique des données recueillies que nous parvenons au résultat. La capacité d'un chercheur, selon Becker, est en grande partie déterminée dans et par sa manière de gérer des données aussi bien riches que variées, de les analyser de façon convenable et de présenter les résultats obtenus de façon convaincante (2003 : 351).

Si c'est en phase d'analyse que les hypothèses préconçues et les théories de référence sont révisées, pour ce faire, le choix des outils d'analyse adéquats ainsi que la manière de les appliquer sont définis comme cruciaux. La pertinence du travail analytique est ainsi hautement dépendante de celle de la méthodologie d'analyse.

Le présent chapitre, centré sur les démarques méthodologiques de traitement des données, est essentiellement composé de trois parties. D'abord une description des contextes mezzo et micro, à savoir les circonstances institutionnelles dans lesquelles s'inscrit l'activité professionnelle de l'enseignant participant et la situation d'enseignement/apprentissage du cours semestriel suivi, avec notamment le profil de l'enseignant et du public apprenant précisés. Ensuite, après une deuxième partie relevant d'un bilan détaillé des données recueillies et du corpus construit, nous exposerons la méthodologie d'analyse des entretiens qui, conjuguant l'analyse de contenu et l'analyse du discours, vise à révéler la dynamique des représentations des enseignants participants.

6.1 Présentation des contextes à niveaux mezzo et micro : profils des enseignants participants et contextes institutionnels

L'enseignement du chinois langue étrangère (*désormais* CLE) à un public francophone et celui du français langue étrangère (*désormais* FLE) à un public sinophone, étant essentiellement pratiqués

en France et en Chine, impliquent la présence d'enseignants qui, sinophones et/ou francophones, locuteurs natifs ou non-natifs de la langue cible, contribuent à la diffusion des deux langues ainsi que des cultures qui leur sont associées. Les terrains de recherche du présent travail comprennent des institutions en Chine et en France où se trouvent des enseignants aux parcours diversifiés répondant au profil.

Le travail de terrain s'étale sur une durée de seize mois, à savoir de janvier 2013 à mai 2014. Quatre institutions ont été sollicitées pour trouver six enseignants acceptant de participer : trois enseignants de FLE qui enseignent à un public sinophone (Noémie, Shan et Noé⁷⁶) et trois enseignants de CLE qui enseignent à un public francophone (Bai, Maria et Zhao). Pour les enseignants de FLE, Noémie effectuait son stage de master dans une institution parisienne tandis que Shan et Noé sont collègues dans une Alliance Française (*désormais* AF) en Chine. Quant aux terrains concernant le CLE, les trois enseignants participants travaillaient au département d'études chinoises de deux universités françaises. Bai et Maria collaboraient dans un même programme tout en assurant des cours différents et Zhao, sinologue d'un autre établissement supérieur, intervenaient en tant qu'enseignant-chercheur dans le cadre de Licence et de Master.

Le tableau récapitulatif ci-dessous permet d'avoir un aperçu général des cours suivis ainsi que des profils des six enseignants :

| Enseignant | Langue cible | Locuteur(trice) natif (ve) | Age | Contexte institutionnel | Cours observé | Durée du cours | Date de suivi |
|---------------|--------------|----------------------------|------|--|-----------------------|-------------------------|---------------|
| Bai | Chinois | Oui | 35 + | Département d'études chinoises, Université française | Cours de conversation | 2h/séance 11 séances | 01/13-04/13 |
| Noémie | Français | Oui | 25 + | École de langues parisienne | Atelier culture | 2h/séance 7 séances | 02/13-04/13 |
| Shan | Français | Non | 30 + | Alliance française en Chine | Cours de français | 3h/séance 13 séances | 07/13-08/13 |
| Noé | Français | Oui | 25 + | Alliance française en Chine | Cours de français | 3h/séance 9 séances | 07/13-08/13 |

⁷⁶ Pour les enseignants et les apprenants participant à la présente recherche, ce sont des pseudonymes qui sont utilisés pour les désigner.

| | | | | | | | |
|--------------|---------|-----|---------|--|---|-------------------------|-----------------|
| Maria | Chinois | Non | 50 + | Département d'études chinoises, Université française | Cours de grammaire | 2h/séance 12 séances | 10/13- 01/14 |
| Zhao | Chinois | Oui | 40 + | Département d'études chinoises, Université française | Chinois avancé (Cours de traduction) | 2h/séance 10 séances | 02/14- 05/14 |

Tableau 1 : tableau récapitulatif des enseignants participants

Chacun des enseignants participants avait un parcours socioprofessionnel qui lui était propre, chaque contexte institutionnel, tout comme la situation d'enseignement/apprentissage co-paramétrée par un enseignant et son public apprenant, possède ses spécificités. La compréhension de l'évolution de la pensée enseignante nécessite ainsi une prise de connaissance de ces informations contextuelles, cruciales pour les démarches d'analyse ultérieures.

6.1.1 Trois enseignants participants de CLE dans deux établissements d'enseignement supérieur en France

Commençons par la présentation des trois enseignants de CLE. Nous reprecisons que dans cette partie, non seulement le profil de chacun des enseignants sera détaillé, le contexte mezzo de l'institution⁷⁷ ainsi que le contexte micro, à savoir les informations relatives au cours suivi seront aussi fournies.

- *Bai*

Bai, sinophone locuteur natif et docteur en études théâtrales, occupe le poste de maître de langue et débute dans sa carrière d'enseignant – au moment de la participation à cette recherche, il vient de terminer son premier semestre d'enseignement. L'activité d'enseignement de Bai s'inscrit dans une université française multidisciplinaire où des formations diversifiées en sciences exactes, sciences appliquées et sciences humaines et sociales sont proposées. Quant aux études chinoises, les cursus dispensés par le département en question concernent tous les niveaux – licence, master

⁷⁷ Dans le cas où deux enseignants travaillent dans une même institution et que celle-ci est déjà présentée avec le profil de l'un des deux enseignants, nous ne répéterons pas les mêmes informations et ne détaillerons, pour le deuxième enseignant, que le cadre spatio-temporel et le public du cours observé.

et doctorat. Une dizaine d'enseignants-chercheurs collaborent dans différents programmes, avec des enseignants contractuels parmi lesquels plusieurs maîtres de langue.

En tant que maître de langue, Bai assure 198 heures annuelles d'enseignement de CLE, dans le cadre de la licence en études chinoises et d'un programme universitaire du cours du soir. Des heures supplémentaires peuvent lui être proposées et le dépassement sera rémunéré ultérieurement à la fin de l'année. D'autres activités professionnelles en dehors de sa mission, notamment l'organisation d'activités culturelles, peuvent aussi venir compléter son service et ceci s'effectue sur la base du bénévolat. Ayant réussi ses études de master et de doctorat en France, Bai, actif dans les activités scientifiques, envisage de continuer sa carrière en tant que maître de conférences.

Le cours de Bai suivi dans le cadre de cette recherche fait partie d'un programme universitaire constitué de cours du soir. Le programme est annuel et payant, la réussite permet l'obtention d'un diplôme universitaire (*désormais* DU) qui se prépare en deux ans. Cependant, la formation n'est pas disponible à chaque rentrée universitaire car sa réalisation est très dépendante du public. Deux cas de figure arrivent à mieux l'illustrer. D'abord, pour un niveau donné, l'insuffisance des effectifs inscrits conduira à l'annulation de la formation pour l'année en question. Ensuite, une troisième année peut s'ajouter sur demande des étudiants « fidèles » ayant l'intention d'approfondir encore leur niveau à l'issue de l'obtention du diplôme.

Le profil des étudiants inscrits dans ce programme est ainsi assez diversifié. Nous y constatons des salariés venant pour des raisons professionnelles, des étudiants qui complètent leurs cursus principaux avec un supplément linguistique, des francophones ayant une relation familiale avec la Chine et aussi ceux et celles qui, de tous les profils socioprofessionnels confondus, suivent leur passion pour la langue et la culture du pays. C'est sans doute dû à la diversité du profil socioculturel du public que l'accès à la formation se caractérise par une certaine flexibilité. C'est-à-dire, l'entrée en deuxième année est possible sans validation de la première – un test sous forme d'entretien au moment de l'inscription permet au candidat ayant un prérequis suffisant d'intégrer directement le groupe d'un niveau supérieur.

Bai intervient en deuxième année de ce diplôme dont le programme compte trois cours : cours de

conversation, cours de grammaire et cours de civilisation⁷⁸, qui ont lieu de 19h à 21h donc deux heures hebdomadaires. Aussi bien le cours de conversation que le cours de grammaire sont essentiellement basés sur une méthode de langue et établissent une relation complémentaire : pour chaque leçon, le cours de conversation se focalise sur l'entraînement à l'oral des points langagiers abordés et expliqués dans le cours de grammaire. Le rythme de progression est préétabli au commencement du semestre à l'occasion de la réunion pédagogique où les intervenants de tous les niveaux échangent et participent.

Le cours assuré par Bai relève du cours de conversation et se déroule dans une salle de capacité d'environ 40 personnes, avec des tables et des chaises mobiles, équipée d'un vidéoprojecteur et d'un tableau traditionnel. Le nombre d'étudiants inscrits s'élève à trente, parmi lesquels se trouvent des profils socioprofessionnels très diversifiés, étudiant, secrétaire à l'université, journaliste, vendeur, notaire, informaticien et etc.

- *Maria*

Maria, sinophone locutrice non-native, travaille également au département d'études chinoises d'une université française qui relève de la même université que celle où travaille Bai. Chargée de cours à l'université depuis quinze ans, elle n'intervient, au moins durant l'année en question, qu'au programme du cours du soir, dans le cours de grammaire de la deuxième année. D'ailleurs, bien que la participation de Maria à cette recherche soit décalée d'un an par rapport à celle de Bai, ils sont collaborateurs tout au long du déroulement de la recherche, c'est-à-dire, sur deux années universitaires.

Diplômée d'un master en études chinoises et ayant séjourné à plusieurs reprises dans des pays sinophones, elle est enseignante de la langue chinoise depuis vingt ans et intervient également, en tant qu'enseignante permanente, dans un autre établissement d'enseignement supérieur qui se situe dans une autre ville française. Des allers-retours par train d'une fréquence considérable lui sont ainsi devenus pratique coutumière. Dans cet établissement, outre les activités d'enseignement, Maria assure également des responsabilités, à savoir la coordination de l'enseignement de FLE à un public sinophone et de l'accueil de ces étudiants chinois dans leur formation universitaire. À

⁷⁸ Contrairement aux deux autres cours qui sont annuels, le cours de civilisation n'a lieu qu'au second semestre.

côté du cours de grammaire du DU 2 dans l'établissement A et du travail d'enseignement et de coordination du FLE dans l'établissement B, Maria propose également des séminaires de courte durée portant sur la culture et la politique chinoises dans d'autres institutions françaises et ceci toujours dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Concernant la disposition de la salle ainsi que le déroulement du programme, le cours de grammaire de Maria est quasi identique à celui du cours de conversation assuré par Bai. Nous apportons ici une seule précision qui pourrait être significative : pour l'année universitaire où Maria participe à cette recherche, l'effectif connaît une chute importante par rapport à l'année précédente, quinze contre trente, ce qui a failli annuler la tenue de la formation pour l'année en question.

- *Zhao*

Zhao, le troisième enseignant de CLE participant à cette recherche, est sinophone locuteur natif et docteur en littérature comparée. Spécialiste en traduction, il est maître de conférences en études chinoises dans un établissement d'enseignement supérieur en France depuis une dizaine d'années. Le département en études chinoises de l'établissement, très réputé dans le domaine, rassemble une équipe d'enseignants composés d'une trentaine d'enseignants permanents et contractuels. Les formations proposées par le département sont aussi complètes, des programmes de licence, de master et de doctorat avec la possibilité de les compléter avec une mineure en d'autres disciplines (politique, économie...).

Zhao assure également 198 heures d'enseignement annuelles et intervient, pendant le semestre où il a participé à la présente recherche, dans le programme de Licence et de Master 1 (*désormais* M1). Le cours dans lequel le dispositif de suivi est mis en place relève d'un cours de *Master langues, littératures et civilisations orientales (LLCO) – Spécialité Etudes chinoises (désormais* Master LLCO). Ce diplôme national se prépare en deux ans avec un programme de M1 principalement indifférencié⁷⁹ et des cursus de Master 2 (*désormais* M2) à orientations différentes – outre un master recherche, plusieurs parcours de M2 professionnel sont mis au choix des étudiants. En ce qui concerne le programme du M1, il est constitué des cours de 60 ETCS, à savoir

⁷⁹ Il est possible, pour les étudiants de M1 ayant vocation de se spécialiser dans un parcours professionnel après, d'effectuer un stage qui se validera par un rapport de stage au lieu de rédiger un mini-mémoire de fin d'année.

432 heures de formation. Des cursus spécialisés en linguistique, histoire, culture et littérature, philosophie chinoises visent à approfondir les connaissances des étudiants sur ces sujets qui, ayant accompli leurs études de Licence, possèdent déjà un pré requis solide dans les études chinoises.

Quant au cours de Zhao, intitulé *Chinois avancé : compréhension et expression écrites*, que nous avons observé, il s'agit de l'un des deux seuls cours de langue, également les deux seuls cours obligatoires dans ce programme de M1 LLCO. Ce cours de langue écrite se réalise principalement en activités de traduction des textes littéraires entre les deux langues – du chinois en français et du français en chinois. Le nombre des étudiants inscrits dans ce cours s'élève à cinquante. Le groupe est essentiellement composé d'un public étudiant, cependant, plusieurs salariés en alternance font également partie du groupe.

Ce cours d'écrit a lieu, durant le second semestre, dans un grand amphithéâtre équipé de microphones, d'un tableau blanc et d'un vidéoprojecteur. La capacité de la salle, de deux cents personnes, semble incompatible avec l'effectif réel, ceci est dû à la taille trop réduite de la salle attribuée à ce même cours au premier semestre où outre les étudiants du M1, de nombreux auditeurs libres et des étudiants d'un programme d'échange semestriel, intéressés par le contenu du cours, y sont aussi présents.

6.1.2 Trois enseignants de FLE en France et en Chine face à un public à dominance universitaire

Quant aux enseignants de FLE participant à cette recherche, contrairement aux cas de l'enseignement de CLE où les trois enseignants suivis exercent tous leur métier en France, deux enseignants travaillent en Chine tandis qu'une autre enseignante en France.

- *Noémie*

La première enseignante de FLE suivie dans le cadre de cette recherche est nommée ici *Noémie*. Etudiante inscrite en master Didactique du français dans une université parisienne, elle a déjà obtenu son premier master dans une école de commerce et travaillé, à l'issue de l'obtention de ce diplôme, dans une entreprise française pendant plusieurs années. La reconversion professionnelle suit son année sabbatique au Mexique où elle a découvert et cultivé sa passion pour l'échange interculturel et l'activité d'enseignement de langues.

L'activité d'enseignement de Noémie que nous avons observée s'inscrit dans le cadre de son stage de fin d'année, obligatoire pour la validation de son master en didactique. L'établissement dans lequel elle débute sa carrière relève d'une école de langues parisienne qui accueille principalement les étudiants internationaux inscrits en parallèle dans un programme de master – l'institution de langues travaille en partenariat avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur pour proposer du soutien linguistique à leurs étudiants non francophones. Cela n'exclut cependant pas la présence d'étudiants étrangers à d'autres profils qui, ayant comme projet d'intégrer un programme universitaire, choisissent des formations de FLE proposées par l'école qui les préparent pour atteindre le niveau requis en français.

Les programmes sont établis en fonction des niveaux prescrits dans *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL)*. Pour chacun des niveaux, aussi bien des cours principaux que des cours optionnels sont proposés. Plus précisément, en plus des cours obligatoires, différents cours thématiques portant sur la culture, la prise de parole, la conversation et la vie professionnelle sont proposés aux étudiants. Quant aux heures de cours à suivre, étant donné que pour la plupart des étudiants, il s'agit d'un complément de leur formation principale, les cursus de soutien en français à valider varient en fonction de leur établissement. Les nationalités représentées étant diversifiées, nous constatons notamment la présence d'étudiants chinois (43%), européens (35%) et africains (16%). L'équipe d'enseignement est composée d'intervenants diplômés ou en cours d'obtention d'un diplôme en didactique des langues. L'enseignant se charge de choisir le contenu du cours, de le construire et de l'organiser à sa manière. Le programme établi sera, avant d'être mis en place, soumis à la responsable pédagogique qui évaluera sa pertinence.

Noémie intervient en tant qu'enseignante débutante dans deux cours dont l'un, cours principal d'un groupe du niveau A1 et l'autre, cours optionnel intitulé *Atelier culture* avec des étudiants du niveau A2. C'est dans le cadre du deuxième cours que le dispositif de suivi est mis en place.

Le cours d'atelier culture a lieu dans la session de printemps et est d'une durée de onze semaines avec un rythme de deux heures hebdomadaires. Au moment de la participation à la présente recherche, Noémie a déjà assuré deux cours pour la session précédente (session d'automne de douze semaines) et fait connaissance avec certains étudiants qui se trouvent actuellement dans son groupe. Le public est composé de vingt-trois apprenants et il faut noter que le fait qu'ils soient tous

sinophones (à part un étudiant vietnamien) n'est pas prévu dans l'organisation et est donc un résultat tout à fait aléatoire. La salle du cours, contrairement à l'horaire de la rencontre, n'est pas fixée au préalable et change tout au long de la session – l'endroit où le cours va avoir lieu est à consulter sur l'emploi du temps hebdomadaire affiché dans le hall. Toutes les salles sont équipées d'un vidéoprojecteur et d'un tableau mais leurs capacités sont assez variées. D'ailleurs, certaines s'avèrent être un amphithéâtre tandis que d'autres, salles plates avec des chaises et des tables mobiles.

- *Shan*

Shan, enseignante chinoise de FLE, est diplômée d'un master en études françaises dans une université chinoise. Durant sa formation de master, elle a effectué un programme d'échange d'une durée d'un an en Bretagne dans le cadre d'un master en littérature française. Concernant la formation enseignante, l'enseignante a eu l'occasion de faire un court stage en didactique des langues co-organisé par l'Ambassade de France et une université française en Chine.

Shan travaille depuis sept ans en tant qu'enseignante de français dans cette même université et intervient dans la formation des étudiants de Licence spécialisés en études françaises. Outre les quinze heures d'enseignement hebdomadaires, Shan assure également le travail de l'enseignante référente pour les étudiants de Licence 2.

En plus de son service à l'université, Shan fait également partie de l'équipe pédagogique de l'AF de la ville depuis 2007, partenaire avec l'université en question. Etant intervenante temporaire, elle est notamment sollicitée dans les périodes de pointe où les enseignants permanents de l'organisme ne sont pas suffisants pour le nombre d'inscrits.

L'enseignement à l'AF en Chine, comme ce qui a déjà été expliqué dans la partie contexte, fonctionne de manière uniformisée et basée principalement sur les méthodes de langue désignées, avec une progression déjà déterminée (cf. Chapitre 4). Des cours intensifs et extensifs sont proposés aux groupes de niveaux différents qui sont principalement constitués d'étudiants ayant l'objectif de partir dans des pays francophones pour continuer leurs études. Nous constatons également des apprenants ayant d'autres profils qui intègrent une formation pour des raisons familiales, professionnelles ou tout simplement par intérêt personnel. D'ailleurs, en fonction du

besoin et du profil du public, des formations spécifiques peuvent aussi être mises en place : des entraînements intensifs pour préparation à l'entretien CELA⁸⁰, des cours pour un jeune public, adolescents ou enfants et aussi des cours particuliers.

Shan intervient dans le cadre d'un cours extensif du soir pour la session en question. Le cours, réalisé à un rythme de 3 heures/4 fois par semaine, est destiné à un public grand débutant composé de treize apprenants. Le public en question est hétérogène : bien qu'il soit majoritairement constitué d'étudiants qui, pendant leurs vacances d'été, s'inscrivent dans ce cours de français par loisir ou pour raison académique, nous pouvons aussi voir quelques salariés et adolescents dans le groupe.

Shan collabore, comme pour tout cours intensif et extensif, avec un enseignant francophone natif. Ils alternent les interventions – l'un prend le relais de l'autre et suit la progression de la méthode de langue qui, pour la session en question, est *Alter ego + I*⁸¹, manuel nouvellement adopté que Shan utilise pour la première fois.

La salle de cours est équipée d'un dispositif de tableau blanc interactif (*désormais* TBI), d'un ordinateur avec un logiciel spécialisé pour la réalisation du TBI et d'un vidéoprojecteur. Un classeur permettant la communication entre enseignants en binôme dans le sens où il rend compte de la progression du groupe est aussi repérable (cf. Chapitre 4).

- *Noé*

Noé et Shan sont collègues à l'AF mais ce n'est pas lui qui collabore avec Shan pour la session en question. Contrairement au statut de Shan qui travaille principalement à l'université et n'intervient que si besoin à l'AF, Noé est enseignant permanent à l'AF et ceci depuis sept ans. D'origine d'un pays de l'Afrique de l'Ouest, Noé a choisi d'aller en Chine pour apprendre la langue du pays pour ensuite y rester et terminer ses études en Master du commerce international. Ainsi, Noé possède un excellent niveau de chinois qui est certifié par sa réussite dans le test de *HSK* niveau 5 – test d'évaluation de chinois qui existe en six niveaux dont les niveaux 5 et 6, les plus élevés, sont

⁸⁰ Entretien en tant que démarche obligatoire pour l'obtention du visa pour la France.

⁸¹ <http://www.hachettefle.com/fos/pages/catalogue/fiche-livre/alter-ego---1---livre-de-l-eleve---cd-rom---parcours-digital-1558105.html>

accordés aux candidats considérés avoir un niveau avancé dans cette langue. Le français étant la première langue de Noé, il commence déjà à enseigner à l'AF pendant ses études universitaires. Au moment de la participation à la recherche, il est en train de terminer ses études de Licence en didactique, formation à distance proposée par une université française.

En tant qu'enseignant permanent, Noé assure vingt heures de cours par semaine. Les cours assurés pendant la session en question sont un cours intensif, d'un cours extensif et de quelques cours particuliers, notamment pour la préparation à l'entretien CELA (cf. *supra*). Noé est suivi, dans le cadre de cette recherche, par le biais du cours intensif du niveau A1 qu'il assure.

Puisqu'il s'agit d'une session d'été, le public de ce cours intensif, composé de treize apprenants, est principalement universitaire. Ce sont en grande majorité des étudiants chinois qui ont comme projet de poursuivre leurs études dans un pays francophone à la rentrée suivante ou à celle de l'année d'après. Des apprenants à d'autres profils⁸², bien que minoritaires, sont aussi présents dans le groupe.

Le cours, collaboré par Noé et une enseignante chinoise, s'appuie sur la méthode *Alter Ego + 1*. La disposition de la salle reste identique à celle pour le cours de Shan et toute autre salle de cours à cette AF, nous ne répéterons ainsi pas ici pour éviter la redondance.

6.2 Bilan des données recueillies et construction du corpus

Les démarches méthodologiques présentées ci-dessus (cf. chapitre V), réalisées sous forme d'observation et d'entretiens de différentes sortes qui sont enregistrées sous un format audio et/ou vidéo, permettent de recueillir dans un premier temps, d'importantes données brutes, recensées dans le tableau ci-dessous :

| Enseignant | Séances enregistrées | EG | EPS | EAC simple ⁸³ | EAC croisé | Questionnaire |
|------------|------------------------|----------|----------|--------------------------|------------|---------------|
| Bai | 2h/séance 11séances | 2h37m35s | 2h34m04s | 1h23m01s | 1h19m04s | 7 |
| | | | | 1h26m43s | 1h19m05s | |
| | | | | 1h24m02s | 1h26m03s | |
| Noémie | 2h/séance | 1h37m23s | 49m17s | 1h25m51s | 1h13m12s | 16 |

⁸² Nous pensons aux apprenants qui s'inscrivent avec un projet d'émigration ou dans l'objectif de renforcer ses acquis universitaires en période de vacances.

⁸³ La durée des extraits visionnés incluse.

| | | | | | | |
|--------------|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----|
| | 7 séances | | | 1h29m11s | | |
| Shan | 3h/séance 13 séances | 1h50m59s | 3h25m48s | 1h09m42s | 56m48s | 9 |
| | | | | 1h03m06s | 55m47s | |
| | | | | 1h30m34s | | |
| Noé | 3h/séance 9 séances | 2h44m54s | 1h22m54s | 1h09m11s | 1h27m17s | 12 |
| | | | | 1h26m45s | 1h28m56s | |
| Maria | 2h/séance 12 séances | 1h08m20s | 4h27m04s | 56m42s | 1h20m01s | 5 |
| | | | | 1h34m52s | | |
| Zhao | 2h/séance 10 séances | 1h11m36s | 1h43m47s | 1h13m33s | 16m58s | 10 |
| | | | | 1h00m36s | 1h11m45s | |
| | | | | 1h12m38s | 1h00m31s | |

Tableau 2 : récapitulatif des données brutes recueillies

Les données présentées dans le tableau ci-dessus, sans compter les notes d'observation et les questionnaires auprès des étudiants, représentent en tout plus de 230 heures d'enregistrement (dont environ 60 heures pour les entretiens). Afin de « faire parler » les données recueillies et avant de passer à l'analyse, un travail de traitement en vue de la construction du corpus de travail est nécessaire (Blanchet, Gotman, 2012 : 90). Cette démarche consiste, d'une part, à décider ce qui est à prendre en compte et à éliminer parmi toutes les données brutes et de l'autre, à rendre ces données retenues analysables et interprétables.

Etant donné le volume important des données brutes et l'objectif de la recherche qui porte essentiellement sur les représentations des enseignants participants, l'analyse ne se focalise et ne peut se focaliser que sur les verbalisations des six enseignants, à savoir leurs discours produits au moment de l'entretien. Les autres données recueillies – les interactions didactiques enregistrées, les EAC croisés effectués avec des apprenants du cours et les questionnaires distribués à l'ensemble du groupe, non exploitées ici, auront l'occasion d'être travaillées dans des recherches ultérieures.

Une fois déterminées les données à traiter, la construction du corpus, quand il s'agit des entretiens, consiste notamment à transcrire de manière exacte l'interaction discursive réalisée par l'enquêteur et l'interviewé (*ibidem* : 89). La transcription de l'entretien s'effectue sur la base de la convention IDAP (Aguilar et Cicurel, 2014). En fonction de la spécificité de la présente recherche, quelques modifications sont proposées (cf. Annexes, présentation du corpus et conventions de transcription).

Cependant, quelle que soit la convention de transcription établie, la transcription ne pourra jamais

passer pour une simple conversion du code oral au code écrit car elle ne rend pas et ne peut rendre compte de façon intégrale de tout ce qui se produit dans la scène interactive. La complexité d'un changement mimo-gestuel de l'interviewé se résumera en un extrait descriptif d'autant plus que chaque chercheur le noterait, en un sens, à sa manière. Ainsi, comme ce qui est indiqué par Cicurel et Rivière (2008), le travail de transcription, le premier abord des données, signifie déjà un travail d'analyse marqué de subjectivité.

Le travail de transcription a été réalisé avec Folker⁸⁴, logiciel développé par *l'Institut de langue allemande*⁸⁵ (Schmidt et Schütte, 2010). L'ensemble des entretiens transcrits constitue notre corpus de travail qui est composé de 463 pages (cf. Annexes). Pour en faciliter la compréhension, le discours de l'enseignant sinophone, cité dans la partie analyse, sera traduit en français.

La traduction du discours de l'enseignant sinophone, du chinois vers le français, nécessite de prendre en compte différents facteurs. On constate, en premier lieu, des enjeux linguistiques. La distance linguistique entre ces deux langues – l'une idéographique et isolante tandis que l'autre alphabétique et flexionnelle – oblige à exprimer un message de la langue source en langue cible avec toutes ses subtilités (Benveniste, 1974 ; Alleton, 1973). Langue et culture étant intimement connectées (Sapir, 1985), les difficultés, émergeant du passage entre le chinois et le français, dépassent le plan linguistique et touchent celui du culturel. Ce biais lié à la traduction sera pris en compte puisqu'il relève déjà d'une interprétation de la part de la traductrice.

Cependant, malgré les intraduisibles et les écarts entre le discours original et sa version traduite, le recours à la traduction se justifie par son efficacité. Elle permet un accès immédiat au sens et elle enrichit la compréhension des langues et des cultures dans leurs confrontations (Cheng, 2004).

La traduction du corpus de chinois en français est effectuée en fonction des principes suivants :

- 1) Application d'une **traduction littérale** sur le plan sémantique et syntaxique. La priorité est accordée à l'exactitude. La structure du texte en chinois est préservée à condition qu'une traduction « mot à mot » ne cause pas de confusion majeure pour un lecteur francophone.

⁸⁴ http://agd.ids-mannheim.de/folker_en.shtml

⁸⁵ <http://www1.ids-mannheim.de/>

- 2) Rapprochement à la **syntaxe orale** du français. Les caractéristiques du discours oral en français sont prises en considération. Les phénomènes d'ellipse syntaxique (*tu as* → *t'as*) et de l'omission du *ne* de négation sont intégrés dans la version traduite des extraits cités afin de reproduire chez le lecteur francophone, l'image d'un discours oralisé.
- 3) Harmonisation de la **présentation du corpus** en français et des extraits traduits du chinois en français. Les spécificités des systèmes graphiques du chinois et du français nous ont amenée à nuancer les conventions appliquées lors de la transcription (cf. Annexes, présentation du corpus et conventions de transcription). Les codes employés seulement dans le corpus chinois sont ainsi reconvertis dans la version traduite. Ce choix s'explique par l'intention d'uniformiser la présentation de l'ensemble du corpus cité.

L'exemple ci-dessous, qui met en parallèle la version originale et la version traduite d'un extrait, permet de montrer les procédés qui ont été appliqués dans la traduction :

| | |
|---|--|
| Versión chinoise (originale) | 我/有的时候/会用/一些/就是带有语气的一些/+就比如说+嗯有时候像刚才那个地方说+ 【ah vous êtes】 ↑ +或者是什么+就这样有时候呢+就是怎么说呢+还有像刚才那个ils sont belges aussi↑ (语气变化)+我觉得可能使用语气的话是不是能给他+能给学生留下一个比较深刻的印象 |
| Versión française (traduite) | moi/parfois/j'utilise/certains/certains avec un ton accentué/ + par exemple + euh comme tout à l'heure + 'AH VOUS ETES↑' + ou c'est quoi + comme ça parfois + comment dire + et autre chose comme tout à l'heure 'ils sont belges aussi ↑' (ton différent) +je trouve est-ce que l'emploi de ce genre de ton peut peut-être leur + donner une impression plus ou moins forte aux étudiants (Shan-EAC 1-0045) |

Tableau 3 : exemple de traduction – Corpus Shan

La partie encadrée est segmentée par un slash. Le nombre de segments dans la version française et chinoise étant identique, l'extrait a été traduit de façon littérale : une correspondance sémantique s'établit entre les segments dans les deux versions situées à la même place. Quelques modifications ont été proposées. Les trois premiers segments ont été traduits en « *moi/parfois/j'utilise* » tandis qu'une traduction littérale donne lieu à « *je/parfois/peux utiliser* ». Pour le troisième segment, le fait qu'un « *je* » ait été rajouté sert à rapprocher la syntaxe de la proposition à celle du français oral. C'est pour cette raison que le premier segment « 我 », idéogramme qui renvoie à la fois à « *je* » et « *moi* », ait été traduit en « *moi* ». Nous avons également supprimé le « *peux* » dans le

« *peux utiliser* » car l'idée de possibilité, exprimée par « 会 » se retrouve déjà dans « *parfois* »⁸⁶.

La tentative de réaliser une traduction tant littérale que compréhensible se concrétise notamment dans la traduction de « 可能 [...] 能 ». Cette partie, encadrée et mise en gras dans le tableau ci-dessus, est traduite en français par « *peut peut-être* ». Le choix de la lisibilité, par une traduction en « *pourrait* », n'a pas été retenu afin de ne pas introduire d'interférences énonciatives.

Quant aux signes spécifiques aux conventions de transcription, la partie « **【ah vous êtes】** » dans le corpus original s'est transformée en « 'AH VOUS ETES↑' ». Le signalement du haussement de la voix, dans le corpus français par des majuscules, n'est pas applicable avec la graphie idéogrammique. Nous avons choisi, dans ce cas, d'indiquer ce phénomène par « **【】** ». En parallèle, dans la version traduite, le fait que le segment ait été prononcé dans une langue autre que la langue d'entretien a été indiqué par « ' » . Il s'agit d'un signe non appliqué au corpus chinois car les graphies alphabétiques sont flagrantes au sein d'un corpus transcrit en sinogrammes.

6.3 Aperçu général de la méthodologie d'analyse

En sciences humaines et sociales, pour l'abord du corpus textuel – que ce soit des matériaux discursifs déjà sous forme écrite à l'origine ou des transcriptions/retranscriptions construites à partir des données brutes écrites ou orales, deux méthodes d'analyse sont fréquemment sollicitées : l'analyse de contenu qui, partant de la signification, vise une catégorisation et une réorganisation des éléments sémantiques du texte en fonction des spécificités propres au corpus, et l'analyse du discours qui permet une interprétation du corpus à partir de la forme, à savoir des catégories linguistiques déjà établies (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009 ; Blanchet et Gotman, 2012).

La méthodologie d'analyse des données de la présente recherche relève d'une **double approche** constituée de ces deux méthodes. Les verbalisations des enseignants participants sont d'abord traitées par l'analyse de contenu – le corpus est codé et classifié en fonction des thématiques, établies à partir des théories de référence présentées et commentées dans les parties précédentes

⁸⁶ Notons que le « 会 » est constamment utilisé en chinois pour exprimer la possibilité. Cuet (2013 : 146) note d'ailleurs un transfert d'usage de ce mot par les étudiants sinophones qui sur-utilisent le mot « pouvoir » en français.

(cf. Partie I). Il s'agit notamment de *la théorie de l'activité* et des travaux portant sur les spécificités de la pensée enseignante des enseignants de langues, ce qui permet d'ailleurs une analyse des données sous deux perspectives différentes et de manière croisée (cf. *infra*). C'est-à-dire, d'un côté, avec les macro-thématiques issues de la théorie de l'activité, donc *enseignant, apprenant, contexte, objectif d'enseignement/apprentissage, outils d'enseignement/apprentissage*, il est possible de classer tout élément sémantique du discours de l'enseignant dans la composante du système d'activité qui lui correspond. Il s'agit ici d'une approche de l'activité d'enseignement, d'une compréhension de la dynamique de la pensée enseignante d'un point de vue panoramique. De l'autre, le discours de l'enseignant sera analysé de façon microscopique, en partant du regard de l'enseignant en tant que sujet-actant impliqué dans une action/activité enseignante précise. L'enseignant, avec ses projets planifiés, agit et réagit avec ses connaissances enseignantes accumulées dans le passé, activées dans et par le contexte et par la rencontre de divers problèmes situationnels qui suscitent des émotions. Ainsi, le deuxième codage est caractérisé par une perspective focalisée sur des pratiques enseignantes précises avec notamment une tentative de les interpréter d'un point de vue diachronique. Pour reconstruire ce qui précède et suivre une pratique enseignante en rassemblant les éléments du *passé, présent* et *futur*⁸⁷ qui lui sont associés, nous envisageons de tracer les facteurs exacts qui entrent en jeu dans la structure et l'évolution d'une action enseignante. Les macro-catégories sont ensuite spécifiées par des micro-thématiques composantes, information qui sera précisée dans la partie suivante (cf. § 6.4).

S'effectue par la suite la mise en relation des résultats d'analyse au sein de chacun des deux systèmes. Ceci consiste d'un côté, à relever les manières dont différentes composantes et sous-composantes du système d'activité interagissent dans l'activité d'enseignement, ce qui permettrait, grâce à la fréquence de l'occurrence des éléments, les éventuels schèmes de fonctionnement interactionnel au sujet d'une action/activité donnée. Et de l'autre, la dynamique entre les connaissances enseignantes anciennement construites, le contexte d'ici-maintenant et les situations d'enseignement à venir dans le système représentationnel de l'enseignant. Cela donnerait la possibilité de mener une interprétation d'éventuelles évolutions de l'agir professoral qu'on aura repérées. Arrive ensuite la confrontation des résultats issus des deux systèmes de codes. Il s'agit d'une démarche explicative qui conjugue les facteurs contextuels – allant du niveau macro

⁸⁷ Les macro-thématiques du deuxième codage.

jusqu'au niveau micro et les spécificités d'une pratique enseignante. Par exemple, pour un extrait donné étiqueté de micro-thématique *dilemmes* appartenant à la macro-thématique *présent*, nous regarderons également l'occurrence des thématiques du système « théorie de l'activité » pour ainsi comprendre les facteurs-clés qui y sont participants et qui peuvent évoluer à travers le temps.

La catégorisation du corpus ainsi que le croisement des résultats seront ensuite complétés par des démarches de l'analyse du discours. C'est-à-dire, une fois catégorisés, les discours portant sur le même thème sont analysés à partir des entrées discursives, comme par exemple, les paradigmes désignationnels⁸⁸ dont les substitutions lexicales peuvent donner des pistes sur le changement des représentations de l'énonciateur. Des marques énonciatives méritent aussi d'être analysées : des pronoms personnels, inscrivant le locuteur dans le discours, nous renseignent sur sa relation avec l'énoncé en question et avec d'autres protagonistes mentionnés (Maingueneau, 1994 : 22). Des éléments modaux⁸⁹ qui dégagent la subjectivité discursive permettent de situer la verbalisation de l'enseignant sur le plan logique, appréciatif et évaluatif. L'évolution de l'intensité des modalités appréciatives, l'enrichissement du paradigme désignationnel sont, par exemple, des indicateurs significatifs du changement de l'attitude de l'enseignant. Les démarches méthodologiques de l'analyse du discours suivies dans le cadre de cette recherche seront également précisées ci-après (cf. § 6.4.3).

Il semble nécessaire de souligner le point suivant : vu que le corpus est constitué de verbalisations transcrites en chinois et en français – deux langues linguistiquement très éloignées, l'analyse du discours de l'école française et de l'école anglo-saxonne que nous appliquons pourrait ne pas être opérationnelle pour un corpus en chinois. Nous notons, par exemple, que la morphologie n'est pas aussi visible pour les langues isolantes (telles que le chinois) que pour les langues flexionnelles (où se situe le français). Les indices énonciatifs en chinois se manifestent ainsi sous d'autres formes, différentes que celles prescrites dans les démarches méthodologiques initialement conçues pour l'analyse du texte en français. Ce serait d'ailleurs l'occasion d'examiner la pertinence et la transférabilité de l'analyse du discours français dans le traitement du texte chinois pour proposer

⁸⁸ Mortureux, M.-F. (1993). « Paradigmes désignationnels », *Semen* 8, pp. 123-141.

⁸⁹ Les éléments modaux regroupent un groupe considérable : « adverbes et locutions adverbiales[...], interjections[...], adjectifs[...], verbes[...], modes du verbe[...], temps verbaux[...], gloses métadiscursives[...], décalages énonciatifs de divers ordres[...], signaux typographiques[...]. » (Maingueneau, 2009 : 88)

d'éventuelles techniques analytiques adaptées à l'approche de l'entretien en chinois.

La méthodologie d'analyse présentée ci-dessus, conjuguée à l'analyse de contenu et à l'analyse du discours, se réalise à l'aide de *MAXQDA*⁹⁰, logiciel spécialisé au traitement textuel sur le plan qualitatif et quantitatif. Un bilan quantitatif sera ainsi effectué en vue de compléter les démarches qualitatives évoquées ci-dessus. Cette dernière démarche d'analyse se réalise notamment avec **l'occurrence des thématiques et des mots employés par les enseignants participants**. Les sujets de préoccupation ainsi que les caractéristiques discursives d'un enseignant et de l'ensemble des enseignants participants seront ainsi relevés.

6.4 Analyse de contenu à trois étapes : analyses thématique, descriptive et explicative

Regardons maintenant de façon plus détaillée les démarches méthodologiques brièvement présentées ci-dessus et commençons par celles de l'analyse de contenu. Définie comme ensemble d'instruments « susceptibles [...] de favoriser de nouvelles interprétations » du texte et qui sont créés spécifiquement pour le traitement d'un texte donné, l'analyse de contenu vise notamment la réalisation d'« une intention de dire non à l'illusion de la transparence » des faits sociaux, « d'écarter les dangers de la compréhension spontanée » pour « mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Bardin, 2007 : 31-33 ; Blanchet et Gotman, 2012 : 89).

Ainsi, selon Bardin, différente de la linguistique qui s'intéresse au fonctionnement d'une langue en tant que système, « l'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche » (*ibidem* : 48). Il s'agit d'une interprétation qui se réalise notamment par une mise en relation du texte et de ses conditions de production, par « la recherche d'une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (conduites, idéologies, attitudes) des énoncés » (Henry et Moscovici, 1968 : 11, Bardin, *ibidem* : 45). C'est pourquoi Bardin poursuit en précisant qu'« il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifiés, comme dans le déchiffrement normal, mais au travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres « signifiés » de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc » (*ibidem* : 46).

⁹⁰ <http://www.maxqda.com/>

Quant à la réalisation concrète de l'analyse de contenu, elle peut se résumer en un travail de décomposition et de recombinaison du corpus : l'analyste tente, à partir de sa lecture, de présenter les données de façon intelligible en les réorganisant et simplifiant (Blanchet et Gotman, 2012 : 90). Ce travail de décomposition, de réorganisation et de simplification nécessite ainsi d'aborder le texte d'une autre perspective, d'une logique cohérente qui se concrétise finalement en création de catégories – unités thématiques permettant de reclasser et de faire entrer l'ensemble du corpus.

Ainsi, l'analyse de contenu se concrétise dans un premier temps par une **analyse thématique** :

« L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières [...]. L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non de l'action. » (Blanchet et Gotman, 2012 : 96).

Concrètement parlant, ce travail d'analyse thématique est encore décomposable en deux étapes : d'abord, une « première lecture », « lecture flottante » du corpus qui permet à l'analyste de prendre connaissance des données à traiter (Bardin, 2007 : 125). Ensuite, à partir de cette première lecture, « l'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse [qui] s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche » (Blanchet et Gotman, *ibidem* : 97). Etant donné que les thématiques créées doivent être en un sens exhaustives car tout énoncé du corpus doit être classable et classé, un système de codes hiérarchisé composé d'entrées principales et secondaires permettant de déconstruire au maximum le corpus est à envisager.

Vient ensuite l'**analyse descriptive** qui consiste à, une fois le système de codage créé, découper le corpus en fonction des catégories établies. Autrement dit, les énoncés du corpus ayant les informations ressemblables en lien avec le thème sont mis dans un même groupe. L'analyse descriptive prépare la troisième ainsi que la dernière démarche de l'analyse de contenu, à savoir l'**analyse explicative** ou modélisation. C'est dans cette dernière étape que l'analyste, tout en « creusant » l'information d'une catégorie et en mettant en relation les résultats d'analyse de différentes catégories, apporte « des informations supplémentaires adéquates à l'objectif que l'on s'est donné » (Bardin, *ibidem* : 56)

L'analyse de contenu peut ainsi être considérée comme une méthode d'analyse en trois étapes que nous poursuivons pour l'analyse des entretiens des six enseignants participants (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009). La pertinence de cette méthodologie pour notre cas s'explique par le fait que les entretiens de différentes sortes, réalisés tout au long d'un semestre et avec les six enseignants participants, soient analysés d'un système de thématiques commun. Cela garantit non seulement une cohérence pour l'analyse de la verbalisation d'un enseignant, mais aussi pour celle de l'ensemble du corpus.

Le codage s'effectuera à partir de deux principes. En fonction des théories en didactique, en psychologie et en sociologie exposées ci-dessus, nous procéderons à l'établissement d'un système de codage. Celui-ci sera, à l'issue de la lecture du corpus, complété et modifié par d'autres entrées, découvertes au fur et à mesure et révélatrices des caractéristiques propres au corpus. La combinaison de ces deux démarches, c'est-à-dire **codage pré-construit** à partir des termes scientifiques et **codage *in vivo*** avec une prise en compte des spécificités du corpus, permet la création d'un ensemble de thématiques rassemblant tous les éléments sémantiques évoqués dans le discours des enseignants (Glaser et Strauss, 2009 ; Saldaña, 2015).

6.5 Construction de deux systèmes de codes : quels éléments concourent à quelle évolution de pensée et de pratique ?

Passons maintenant aux deux systèmes de thématiques élaborés dans le cadre de cette recherche. L'établissement d'un système de codes pour donner une visibilité à l'auto-commentaire de l'enseignant n'est cependant pas un travail aisé. D'un côté, une quantité de codes relativement considérable peut être attendue, ce qui résulte de la complexité du système de la pensée enseignante ainsi que de la diversité des composantes contextuelles qui circonscrivent l'agir professoral. De l'autre, l'hétérogénéité du discours de l'enseignant produit au moment de l'entretien sur le plan du genre et du style permet de déceler les différentes perspectives qu'il prend. L'enseignant peut, pendant l'entretien, « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Theureau, 2010 : 3) avec un positionnement plus ou moins impliqué ou non (Bronckart, 2001 ; Vanhulle, 2013).

Face à un corpus riche et volumineux, pour une interprétation plus fructueuse, Bardin suggère une analyse de contenu avec deux logiques, c'est-à-dire avec la création de deux systèmes de

thématiques pour ensuite effectuer une interprétation croisée (*ibidem* : 69). C'est également la démarche pour laquelle nous optons.

6.5.1 Système de codes « théorie de l'activité »

L'objet de la recherche, l'évolution de l'agir professoral décide dans un premier temps la nécessité de faire référence à un ensemble de thématiques en rapport avec le système d'activité. Nous établissons ainsi, à partir de la théorie de l'activité analysée et présentée ci-dessus (cf. Chapitre I), les macro-entrées du système de codes a (*Désormais* SDa) :

| Composantes du système d'activité | Codes (explication en italique) |
|---|--|
| Sujet | Enseignant <i>Ce que l'enseignant est, ce qu'il connaît et ce qu'il fait en général</i> |
| Contexte (communauté/règles/division du travail) | Contexte micro <i>Situation d'enseignement à laquelle participe l'enseignant et ses apprenant(s)</i> |
| | Contexte mezzo <i>Contexte institutionnel dans lequel collaborent l'enseignant, ses collègues et l'administration</i> |
| | Contexte macro <i>Cultures générales et cultures éducatives du pays</i> |
| Objet | Objectif d'enseignement/apprentissage |
| Médiation (outils) | Tout élément que l'enseignant mobilise afin de réaliser l'activité d'enseignement/apprentissage |

Tableau 4 : catégories principales du système de codes a

Comme ce qui peut être constaté, les macro-catégories du SDa ne sont pas créées de façon exacte en fonction du système de l'activité (cf. Chapitre 1) : les composantes telles que la *communauté*, les *règles* et la *division du travail* sont rassemblées sous la thématique « contexte » (cf. Tableau 4), choix résultant du fait que ces trois éléments soient partie intégrante des contextes à différents niveaux et se concrétisent dans les codes du niveau inférieur :

| | Catégories principales | Catégories secondaires |
|---------------------|--|---|
| Sujet-actant | Enseignant <i>Ce que l'enseignant est, ce qu'il connaît et ce qu'il fait en général</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Image de soi • Image de l'enseignant (individu) • Image de l'enseignant (général) • Connaissances enseignantes (linguistiques) • Connaissances enseignantes (méthodologiques) • Autres connaissances • Convictions enseignantes |

| | | | | | | | |
|---|--|--|---|-----|---|-----|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité professionnelle • Routines d'enseignement • Vie professionnelle • Vie personnelle | | | | | |
| Contexte | Contexte micro <i>Situation d'enseignement à laquelle participe l'enseignant et ses apprenant(s)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Cadre spatio-temporel • Apprenant individu • Apprenant groupe • Apprenant en général • Typification des apprenants • Difficultés d'apprentissage • Habitudes d'apprentissage • Stratégies d'apprentissage • Responsabilité apprenante • Relation enseignant/apprenant • Relation apprenant/apprenant • Contrat didactique/culture communautaire • Interaction enseignant/apprenant • Interaction apprenant/apprenant • Echange enseignant/apprenant hors situation d'enseignement • Echange apprenant/apprenant hors situation d'enseignement | | | | | |
| | Contexte mezzo <i>Contexte institutionnel dans lequel collaborent l'enseignant, ses collègues et l'administration</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Règles institutionnelles • Culture institutionnelle • Programme d'enseignement • Répartition du travail/collaboration • Routines/tâches administratives • Routines/tâches pédagogiques • Image de collègue • Relation enseignant/collègue • Relation collègue/collègue • Relation enseignant/administration | | | | | |
| | Contexte macro <i>Cultures générales et cultures éducatives du pays</i> | <table border="1"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de la langue cible • Culture éducative de l'enseignant et de l'apprenant </td> <td>(=)</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de l'enseignant • Culture éducative de l'apprenant </td> <td>(≠)</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <ul style="list-style-type: none"> • Culture générale • D'autres cultures éducatives </td> </tr> </table> | <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de la langue cible • Culture éducative de l'enseignant et de l'apprenant | (=) | <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de l'enseignant • Culture éducative de l'apprenant | (≠) | <ul style="list-style-type: none"> • Culture générale • D'autres cultures éducatives |
| <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de la langue cible • Culture éducative de l'enseignant et de l'apprenant | (=) | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Culture éducative de l'enseignant • Culture éducative de l'apprenant | (≠) | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Culture générale • D'autres cultures éducatives | | | | | | | |
| Objet | Objectif d'enseignement/apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> • Objectif selon l'enseignant • Objectif selon l'apprenant • Objectif selon l'institution | | | | | |
| Médiation(outils) | Tout élément que l'enseignant mobilise afin de réaliser l'activité d'enseignement/apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> • Dispositif d'enseignement fourni par l'institution • Matériels concrets fournis par l'enseignant • Matériels psycho-cognitifs mobilisés par l'enseignant | | | | | |

Tableau 5 : catégories principales et secondaires du système de codes a

Nous soulignons encore ici que les thématiques principales et secondaires présentées ci-dessus

sont de deux sources : les théories de base qui inspirent la présente recherche et la lecture du corpus qui possède son originalité. Nous insistons également sur le fait que ce système de codes ne s'applique pas seulement au contexte observé dans lequel l'enseignant effectue son métier *ici-maintenant*, mais également à toute autre expérience d'enseignement ou d'apprentissage, vécu ou à vivre, que l'enseignant évoque.

6.5.2 Système de codes « action enseignante »

A côté de ce premier système de codes, nous élaborons – puisque l'objectif de cette étude relève de l'évolution de la pensée enseignante, un second système de codes qui permet de relever le changement des représentations de l'enseignant à travers le temps. L'enseignant, praticien de son métier et également individu socialisé, intervient dans son activité professionnelle avec ses connaissances et convictions enseignantes marquées par son vécu professionnel et personnel. L'expérience en cours vient ensuite enrichir son système de représentations et participe dans la réalisation de l'action ultérieure, planifiée ou non. Le système de codes b (*désormais* SDb) est constitué des macro-thématiques *passé*, *présent* et *futur*, établies avec un focus sur une scène didactique en particulier ou un élément précis (pratique, conviction) de l'agir professoral, d'une perspective diachronique qui interprète l'état actuel avec ce qui le précéderait comme motifs et sources d'inspiration et ce qui le suivrait comme remèdes ou solutions.

S'ajoute à ces trois macro-thématiques une dernière catégorie nommée *marques du dispositif*. La création de cette macro-thématique, permettant ensuite une réflexion *a posteriori* sur le dispositif, révèle l'impact de l'entretien, s'il en existe, dans l'évolution des représentations de l'enseignant, notamment dans sa prise de conscience de différents aspects concernant son métier qui, sans le dispositif de suivi, n'aurait pas eu lieu. N'oublions pas que « dans toute situation de travail un professionnel certes apprend mais surtout qu'il apprend d'autant mieux qu'il dispose d'un espace pour analyser son expérience passée » (Vinatier, 2011 : 99). L'effet du dispositif de favoriser la réflexivité est dans ce sens inévitable et est ainsi à relever.

| Catégories principales | Catégories secondaires |
|------------------------|--|
| Passé | <ul style="list-style-type: none"> • Formation enseignante • Théories disciplinaires acquises (cadre non-institutionnel) • Autre vécu professionnel • Autre expérience non professionnelle • Expérience d'apprentissage |

| | |
|------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Expérience d'enseignement |
| Présent | <ul style="list-style-type: none"> • Planification/déplanification • Effet envisagé • Motifs • Pratique (description) • Pratique (commentaire) • Émotions • Dilemmes/difficultés/obstacles • Auto-évaluation • Solutions |
| Futur | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant (personne) à devenir • Scène imaginée • Connaissances à acquérir • Démarches à réemployer • Démarches à essayer/adopter • Démarches à faire • Démarches à abandonner |
| Marques du dispositif | <ul style="list-style-type: none"> • Marques de l'influence de l'enquêtrice • Marques de l'influence de l'entretien |

Tableau 6 : catégories principales et secondaires du système de codes b

Nous soulignons ici que le *présent*, en tant que macro-thématique du SDb (cf. Tableau 6), ne signifie pas le présent dans l'absolu, c'est-à-dire, le temps de référence ne relève pas du moment de l'entretien, mais du moment de la réalisation de l'action que l'enseignant commente de manière différée.

Une telle analyse réalisée en fonction de deux systèmes sera intéressante dans le sens où chaque extrait sera vu sous deux perspectives : d'un côté, au sujet d'une même thématique, *objectif d'enseignement selon l'enseignant* par exemple, l'évolution de la compréhension de l'enseignant sur ce sujet, avec notamment les éléments qui concourent à cette évolution sera construite. Et de l'autre, pour une pratique enseignante donnée ou des actions enseignantes d'une même sorte, les éléments contextuels qui interviennent de manière récurrente ainsi que les manières dont ils interagissent auront la possibilité d'être relevés, ce qui permettra de saisir les schèmes d'action et l'éventuel style professionnel de l'enseignant.

Une fois le système de codes établi et l'ensemble du corpus codé selon les deux systèmes de thématiques présentés ci-dessus, nous arrivons à la dernière étape d'analyse de contenu, à savoir l'analyse explicative en vue d'une modélisation (cf. § 6.4). Dans notre cas, il s'agit de discerner la dynamique entre les différentes composantes contextuelles et le système représentationnel de

l'enseignant participant par une lecture plus détaillée des extraits de chacune des catégories. Si l'analyse de contenu permet d'aborder un corpus tout en le déconstruisant et le reconstruisant à partir des liens entre le texte et les contextes socioculturels dans lesquels il s'inscrit, quand il s'agit d'une analyse plus microscopique visant à comparer les séquences textuelles d'une même thématique afin de saisir le contraste flagrant et la nuance subtile, d'autres outils d'analyse, basés sur les caractéristiques linguistiques et structurales du corpus même sont à mettre en place, raison pour laquelle nous recourrons à l'analyse du discours.

6.6 Analyse du discours : approche microscopique pour une interprétation plus affinée

L'analyse du discours vient ainsi pour compléter les démarches de l'analyse de contenu annoncées ci-dessus. Il s'agit d'une approche textuelle qui part du repérage des indices observables pour découvrir les sous-entendus, d'une « étude des fonctions de représentation et de communication du langage telles qu'elles s'actualisent à la surface des textes, dialogues et documents » (Moirand, 1992 : 28).

Mangueneau souligne que l'intérêt de l'analyse du discours : « c'est d'appréhender le discours comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. » (2003 : 76). Ainsi, tout comme pour le cas de l'analyse de contenu, les contextes socioculturels sont également significatifs dans l'analyse du discours.

Cependant, si l'analyse de contenu part des contextes qui inscrivent le corpus pour l'élaboration d'un système de codes spécifiques au texte à analyser, en ce qui concerne l'analyse du discours, les catégories d'analyse, produit d'une intervention interdisciplinaire – linguistique, psychanalyse, philosophie, anthropologie, sociologie (Charaudeau, 2010), sont déjà préétablies : les analystes se réfèrent aux marques sémantico-grammaticales révélatrices des représentations de l'énonciateur social selon la linguistique de l'énonciation (inscription des personnes, temps verbaux, éléments modaux), la pragmatique (micro-, macro-actes de langage, fonction du texte) et la grammaire textuelle (progression thématique, anaphores, types et genres textuels).

La fonction de l'analyse du discours de révéler l'intention de l'orateur ou du scripteur par une mise en relation des indices linguistiques et du contexte social correspond notamment aux visées

principales de notre recherche. Par cette approche focalisée sur la subtilité, se dégageraient les manières dont l'enseignant, étant sujet-actant agissant sur le contexte et praticien réfléchissant sur son métier, se positionne par rapport à lui-même, à d'autres personnes et d'autres éléments participants de son activité professionnelle.

L'image de soi que l'enseignant se construit, de façon intentionnelle ou non dans et par son discours ainsi que les relations entre les composantes contextuelles au sein du système d'activité (l'enseignant lui-même inclus) qu'il visualise, se situent au centre de nos intérêts. Par conséquent, les marques discursives porteuses de la subjectivité et des rapports entre les différents référents discursifs sont à repérer et à interpréter, à savoir l'énonciation, le paradigme désignationnel, l'agentivité, les modalités et le dialogisme.

6.6.1 Inscription de l'enseignant et de l'enquêtrice dans l'entretien par les déictiques énonciatifs

Le terme *énonciation* est défini par Benveniste comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80). Autrement dit, tout en reflétant les procédures de la production du discours, l'énonciation met l'accent sur les *actes* tandis que l'énoncé relève plutôt d'un résultat des démarches énonciatives. Par-là, du fait qu'un énoncé peut être compris en étant séparé ou dépendant de la situation d'énonciation, nous distinguons l'*énoncé-type* de l'*énoncé-occurrence* (Maingueneau, 2009). Pour un énoncé ancré dans la situation d'énonciation tel que *Je viens ici demain*, seuls les énonciataires qui partagent avec l'énonciateur les mêmes références auxquelles *je, ici, demain* renvoient, peuvent le comprendre. Ces indices énonciatifs qui décident de la compréhension des énoncés-occurrences sont nommés les *déictiques* personnels, spatiaux et temporels. Ainsi, toute énonciation est singulière. Les déictiques énonciatifs reflètent la particularité de l'énoncé qui, produit par un énonciateur spécifique, s'adresse aux énonciataires précis dans un temps déterminé et dans un espace décidé. Il faut signaler que pour cette présente recherche, nous nous intéressons principalement aux déictiques personnels.

« *Je et tu* ne sont pas simplement des signes linguistiques, mais aussi un signe de l'établissement de la relation locuteur/interlocuteur » (Maingueneau, 1994 : 22). Autrement dit, en inscrivant lui-même et les destinataires dans son discours, l'orateur crée déjà un univers discursif qui leur est propre, où les statuts de tous les participants peuvent se révéler. En ce qui concerne l'énonciateur,

pour se désigner, il peut faire le choix entre *je*, *nous*, *on* ou l'effacement des indices personnels qui manifestent sa présence. Nous pouvons ainsi nous demander les effets que produisent respectivement ces marques et l'absence de marques. D'après Maingueneau, choisir d'utiliser *nous* au lieu de *je* montre soit l'intention d'éviter la subjectivité, soit la volonté d'inclure les destinataires dans la même sphère que lui. Quant au *on* qui possède des significations assez variées, il arrive que les *on* figurant dans une même phrase renvoient en réalité à différents référents, à savoir *je*, *nous*, *tu*, *vous* ou *les gens* et « c'est le contexte qui lui permet de conférer une valeur » (Maingueneau, 1994 : 26).

Par conséquent, à travers ces pronoms personnels tels que *je*, *tu*, *on*, *nous* et *vous*, nous pouvons découvrir le positionnement de l'enseignant par rapport à la relation qu'il envisage d'établir entre le contenu d'énonciation et lui-même, et également entre lui-même et l'enquêtrice. Ainsi, comme ce qui est indiqué plus haut (cf. Chapitre 5), la spécificité des entretiens menés avec l'enseignant participant, donc la double théâtralisation implique à la fois un dialogue avec soi dans le sens où l'enseignant commente tout en menant un va-et-vient réflexif entre le passé, le présent et le futur, et une situation d'énonciation entre l'enseignant et l'enquêtrice. Du côté de l'enseignant, se construisent ainsi simultanément deux identités qui s'imbriquent tout au long de cette activité de retour sur soi : une image en tant qu'enseignant et une autre en tant que coopérateur et co-énonciateur de l'activité d'entretien.

Concernant l'image de soi que l'enseignant pourrait construire en tant que professionnel de l'enseignement, nous supposons qu'en se (re)plongeant dans l'univers de l'action ayant eu lieu ou à mettre en place, l'enseignant mène un dialogue avec lui-même, la visibilité de son inscription personnelle doit être remarquée : il s'agit ainsi de ses ressentis, ses actions et ses points de vue. Les marques déictiques temporelles pourraient aussi renseigner sur l'attitude de l'enseignant et permettre de voir à quel point temporel il situe son discours. Si par *j'étais*, *j'ai fait* et *je faisais*, l'enseignant décrit son action réalisée, à travers les indices tels que *j'aurais dû* et *je ferai* (Cicurel, 2011a), le positionnement réflexif de l'enseignant est plus marqué : il s'auto-évalue avec un retour en arrière et une projection vers le futur. D'ailleurs, il serait également intéressant d'établir des cas de figure où l'enseignant se veut plutôt présent ou absent dans son discours. Autrement dit, sur quel sujet l'enseignant s'exprime-t-il tout en s'engageant explicitement en tant qu'énonciateur ? Dans quelles circonstances préfère-t-il ne pas se montrer sur le plan énonciatif ?

L'image de l'enseignant en tant qu'enquêté mérite également d'être traitée. Enquêtrice et enquêté, étant tous les deux participants de la conversation, co-construisent l'identité de chacun tout au long de cette activité, nous supposons que la verbalisation de l'enseignant est marquée par l'inscription discursive de son énonciataire, en l'occurrence l'enquêtrice. Par des marques énonciatives, le statut que l'enseignant accorde à l'enquêtrice notamment la relation qu'il noue avec elle par jeu discursif seront saisis : si le *on* et le *nous* signifient une intégration dans un même sphère, le *tu* et le *vous* impliquent cependant l'appartenance des deux co-énonciateurs à deux univers séparés. D'ailleurs, le vouvoiement et le tutoiement sont révélateurs de la relation entre énonciateurs et énonciataires. Si le vouvoiement s'utilise souvent par respect, il implique aussi une intention d'exclure la réciprocité. N'oublions cependant pas que nous pouvons tutoyer une personne dans certaines situations et la vouvoyer dans d'autres cas. Ainsi, « les marques personnelles ne sont pas considérées simplement comme des indices de personnes, mais comme des termes de repérage établissant des rapports d'identification ou de non-identification entre les personnes et l'énonciateur. » (Ali Bouacha, 1984 : 14). Cependant, les pronoms personnels peuvent être trompeurs. Cicurel attire notre attention sur le phénomène du « pronom virtuel » : les *on*, *vous* et *je* que nous remarquons dans les discours en cas d'exemplification, ne désignent pas forcément les référents réels, mais « les pseudo-références » qui sont marquées par un « caractère fictif » (2003 : 3).

À partir de ces jeux d'énonciation, l'enseignant pourrait se montrer ou se retirer sur le plan discursif, mettre l'enquêtrice dans la même sphère que lui, tracer de façon plus ou moins explicite les frontières qui pourraient les séparer ou effectuer un « décrochage communicationnel » qui a pour but l'explication, l'illustration ou l'argumentation (Cicurel, 1990 : 43).

6.6.2 Paradigme désignationnel : quelle dénomination pour quel référent ?

À part l'inscription de lui-même et de l'enquêtrice dans son discours par déictiques personnels, l'enseignant fait référence à tout autre élément qu'il désigne de différentes manières. Cela implique d'emblée des processus de dénomination et de reformulation qui donnent lieu à différentes formes discursives renvoyées à un même référent, rassemblées sous un même *paradigme désignationnel*.

Défini dans *Les termes clés de l'analyse du discours* comme une « anaphore lexicale, où une unité lexicale est reprise par une autre qui est censée en être équivalente » (Maingueneau, 2009 : 93), le

paradigme désignationnel renvoie à tous les termes qui désignent un même référent et qui apparaissent dans le corpus en question. Le choix des substituts révèle notamment la manière dont l'orateur se positionne par rapport au référent. Tout acteur faisant expérience avec différents objets dans ses activités sociales, c'est à travers le rapport qu'il établit sur le plan discursif entre lui-même et un objet que se dégage la valeur qu'il attribue à cette dernière (Strauss, 1997 : 26). Le fait que les anaphores d'un même paradigme parlent d'une même entité référentielle ne simplifie pas leurs relations qui peuvent en fait être très diversifiées. Beaucoup d'entre eux étant parasynonymes hors contexte, il existe tout de même des synonymes provisoires – termes qui ne sont équivalents que grâce au cotexte et au contexte. Ainsi, pour que la désignation soit saisissable, un trait commun doit être partagé par le terme de référence et le terme anaphorique. C'est en relevant ce trait de manière compréhensible pour son énonciataire que l'énonciateur réussit la cohérence et la progression textuelles tout en faisant transpar tre ses points de vue (*ibidem* : 21). Ainsi, les co-référents, en partageant nécessairement un trait commun, peuvent relever des substituts de figures de style variées, telles que parasynonymes, hyperonymes, métonymes et métaphores (Mortureux, 1993 ; Beacco et Moirand, 1995 ; Moirand, 1999 : 155).

L'établissement des paradigmes désignationnels des référents-clés est approprié dans l'analyse de la verbalisation de l'enseignant car il permettrait de voir l'attitude de l'enseignant envers le public apprenant, un apprenant individu en particulier et tout autre élément qui, présent ou non dans le contexte socioprofessionnel, apparaît dans son discours. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que l'évolution et l'enrichissement du paradigme désignationnel à travers le temps révéleraient le changement du point de vue de l'enseignant par rapport à un référent ainsi que la dynamique de son système de représentations professionnelles.

6.6.3 Agentivité à travers le discours : relation entre l'enseignant en tant qu'agent actif et les composantes contextuelles

Si l'enseignant s'inscrit discursivement par des pronoms personnels *je*, *on*, *nous* et inscrit d'autres éléments référentiels par différentes formes anaphoriques, lexicales ou grammaticales, l'interaction entre lui-même et ces différents composants présents dans le contexte peut être relevée par une approche analytique de l'*agentivité*. Ce terme, selon la philosophe Judith Butler, renvoie à « la capacité à faire quelque chose avec ce qu'on fait de moi » (Butler, 2006 : 15). Si le

socioconstructivisme et l'émergentisme nous renseignent sur les rapports de pouvoirs entre tout élément contextuel et la complexité de leur interaction, « l'*agency* est la capacité à pouvoir déjouer et renverser les rapports de pouvoirs qui s'exercent sur moi, sans m'extraire de ces rapports » (Marignier, 2015). Le côté actif de l'être humain de pouvoir reparamétrer l'environnement afin de résoudre des problèmes qui y sont présents transparait encore ici (cf. Chapitre 1).

Cette capacité d'agir et de réagir sur le contexte est également repérable sur le plan discursif, notamment en cas de verbalisation où le sujet-actant commente son activité professionnelle :

« Le terme d'*agentivité* est généralement retenu en français pour rendre « agency », une notion couramment utilisée dans le domaine de la rhétorique anglo-saxonne, et qui se rapporte globalement à la capacité qu'a l'orateur d'agir par sa parole de façon délibérée et programmée. » (Leff, 2011 : 6)

L'orateur, étant « agent actif », définit dans son discours la capacité d'agir de lui-même et de celle des autres entités, humaines ou non, pour ainsi structurer selon sa compréhension les rapports de force au sein du système d'activité où il se trouve (Bronckart, 1985 : 28). Rabardel (2005) remarque également la tendance de l'énonciateur à se focaliser sur sa compétence et typifie ainsi cette sorte de discours sous le nom de « sujet capable », notion reprise par Vinatier qui souligne notamment l'intérêt de regarder le côté évolutif du sujet-actant à travers ce terme :

« La notion de "sujet capable" développée par P. Rabardel ouvre une orientation de recherche sur un modèle de développement du sujet, y compris à l'âge adulte, sujet qui n'est pas d'abord un sujet épistémique (orienté vers la production de connaissances), mais aussi et avant tout un sujet pragmatique et capable (orienté d'abord vers l'action) qui par conséquent dit "je peux" "avant même" de dire "je sais". "Je peux" au sens de «je suis capable de, j'en ai la puissance » (2011 : 110)

De ce fait, les occurrences verbales qui suivent le *je* permettent de révéler une prise de conscience de la part de l'enseignant par rapport à lui-même sur le plan professionnel. Les *je sais*, *je peux* et *je dois*, sont notamment significatifs car il en découle non seulement les manières dont l'enseignant se définit comme professionnel compétent, mais également celles dont il perçoit les éléments contextuels qui lui sont significatifs.

Il semble que l'enseignant tend à souligner son rôle d'« agent actif » quand il retourne sur ses pratiques professionnelles. La verbalisation de l'enseignant, est, selon l'analyse de Plazaola Giger, fort marquée par la dominance des structures syntaxiques à agentivité, par notamment la fréquence de l'occurrence *je + prédicats actifs + référent contextuel X* (Plazaola Giger, 2007 : 49). Il serait

d'ailleurs intéressant d'examiner en détail les verbes que l'enseignant choisit afin de construire des cas de figures au sujet des liens qu'il établit entre lui-même et d'autres éléments contextuels en question. S'agit-il des supports à sa possession qu'il peut remanier à sa guise ou des « décors » contextuels qu'il préfère décrire sans modifier davantage ?

Dans les discours de l'enseignant sur l'agentivité, si ceux relevant du « sujet capable » semblent disposer d'une présence importante, le fait que l'enseignant soit également partie intégrante du contexte et que les éléments contextuels interagissent implique des discours sur l'action des autres composantes sur l'enseignant. C'est ainsi dans/par la passivité de l'enseignant, à travers les structures passives qu'émergent/se confirment les contraintes qui cadrent l'action enseignante et également les obstacles que l'enseignant rencontrerait.

6.6.4 Marques de subjectivité : modalités discursives

Si les opérations de l'énonciation, les co-référents appartenant à un même paradigme désignationnel et les traces de l'agentivité sont susceptibles d'être repérés dans la verbalisation de l'enseignant, ces procédés discursifs partagent un trait commun : ils font tous preuve de la subjectivité, à savoir de l'attitude et du positionnement personnel de l'enseignant par rapport à son métier.

Dans l'analyse du discours, la notion de « modalisation » regroupe tous ces procédés énonciatifs qui manifestent « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé et à l'égard de son allocataire » (Maingueneau, 2009 : 88). Bally, étant parmi l'un des premiers linguistes qui s'intéressent aux éléments modaux, « envisage que la modalité puisse reposer sur un large éventail de marqueurs, comme l'intonation, la mimique, la gestuelle, ou encore sur la nature des choix lexicaux et grammaticaux concernant le dictum⁹¹ (modes verbaux, adverbes, adjectifs, etc.) » (Bally, 1965 : 36-50, cité par Vion, 2004 : 100). Ainsi, nous constatons notamment, parmi les phénomènes linguistiques indicateurs de la subjectivité, les modalités suivantes (Le Querler, 2004 ; Laurendeau, 2004) :

- **Les modalités appréciatives** qui marquent la préférence, l'appréciation et l'évaluation de

⁹¹ Bally (1965) distingue le *dictum* – contenu du *modus* – positionnement de l'énonciateur par rapport au contenu. Mais comme ce qui est indiqué par Maingueneau, cette distinction ne se fait pas toujours aisément, raison pour laquelle nous n'entrons pas en détail sur ce sujet ici.

l'énonciateur vis-à-vis du contenu de son discours ou de son énonciataire. On y constate notamment des adjectifs épithètes et des adverbes qui montrent des intensités à degrés différents. Par exemple, des adverbes tels qu'*absolument*, *définitivement* sont d'une intensité forte tandis que *légèrement* manifeste une intensité faible (Bardin, 2007 : 213).

- **Les modalités épistémiques** qui marquent la certitude ou l'incertitude de l'énonciateur sur ce qu'il exprime. Des termes tels que *peut-être*, *possible*, *certain*, *probable* qui indiquent l'éventualité sont à classer dans cette catégorie.
- **Les modalités volitives** qui marquent la volonté, l'envie et le désir de l'énonciateur vis-à-vis d'un sujet. Nous y remarquons notamment des énoncés qui peuvent être résumés en actes de *souhaiter* et de *vouloir*.
- **Les modalités intersubjectives** qui marquent les rapports interpersonnels, par notamment le pouvoir d'agir sur un autre locuteur. L'engagement du sujet se manifeste à travers des actes de parole tels que *conseiller*, *ordonner*, *autoriser* et *interdire*, adressés à un autre sujet-parlant.
- **Les modalités déontiques** qui font appel à l'obligation morale censée être connue et acceptée par l'énonciateur et l'énonciataire. Nous y constatons des indices marquant une obligation à accomplir (*il faut*, *devoir*) et faute de quoi, un jugement de valeur défavorable survient, tout comme dans l'exemple *Il faut laisser passer les ambulances*.
- **Les modalités implicatives** qui marquent la relation de causalité entre deux événements dont l'un relève de la condition et l'autre la conséquence. Par exemple : *si tu ne manges rien maintenant, tu auras faim*.

Nous supposons que le discours de l'enseignant sur son activité professionnelle est hautement caractérisé par la subjectivité et cette hypothèse est élaborée selon plusieurs raisons. Dans un premier temps, tout le système de pensée enseignante relève en soi de la compréhension personnelle d'un enseignant par rapport à son vécu et au contexte d'ici-maintenant. Comme ce qui est remarqué par Vanhulle, l'interprétation de l'expérience professionnelle par l'enseignant à travers un support langagier se fait de façon plutôt engagée, « délimitée[s] en termes de lois, de normes, de valeurs, et d'appréciations subjectives » (2013 : 42). L'action enseignante étant guidée

par ses connaissances enseignantes marquées par des convictions personnelles, il serait étonnant que les autocommentaires sur son action soient dépourvus de positionnement personnel.

Ensuite, la perception de l'enseignant du monde objectif en vue de la construction de son monde subjectif est naturellement marquée par les émotions qui sont d'ailleurs, comme ce qui est indiqué plus haut (cf. Chapitres II et III), omniprésentes dans l'activité d'enseignement. Une enquête sous forme de questionnaire élaborée par De Carlo et Lopriore arrive à confirmer ce point : un sentiment d'insécurité de la part des enseignants stagiaires qui n'a pas pu être apaisé à l'issue de la première année de la formation se manifeste sur le plan discursif (2008 : 96). Les marques discursives révélatrices des émotions de l'enseignant méritent ainsi d'être traitées. Celles-ci peuvent être exprimées, selon Kerbrat-Orrechioni et Soubrié, de façon dénotée (« *c'est effrayant !* »), connotée (« *c'est génial !* ») ou figurée (« *j'ai parfois l'impression d'être comme Sisyphe et son rocher : je termine qqch et hop ! une nouvelle tâche...* ») (Kerbrat-Orrechioni, 2000 : 61 ; Soubrié, 2008). Cependant, quel que soit le procédé opté pour l'expression des émotions, celles-ci relèvent d'une perception personnelle de l'enseignant et les modalités seront toujours présentes et révélatrices de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis d'un sujet donné.

Enfin, le fait que l'enseignant s'engage dans un dispositif d'entretiens décide également de la mise en place des opérations discursives visant à l'établissement du lien interpersonnel entre enseignant enquêté et chercheuse enquêtrice. Une des conditions nécessaires à la réalisation de toute communication est d'ordre déontique : les interactants échangent sur la base d'une confiance minimale qui implique que chacun dit ce qui est vrai pour lui (Grice, 1975 ; Amossy, 1999). Cet établissement de confiance, prédéterminé socialement dans les règles relatives aux conduites conversationnelles, se complète dans les échanges mêmes, par les signes/gestes d'ordre discursif ou mimo-gestuel faisant preuve de raison, honnêteté et bienveillance (Amossy, *ibidem*). Comme le dit Barthes, nous observons « les traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression : [...] l'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela » (Barthes, 1970 : 212). Dans ce sens, l'analyse de la verbalisation de l'enseignant ne révèle pas sa soi-disant vraie image, mais l'image qu'il envisage de construire à partir des procédés de modalisation qu'il emploie, le rôle qu'il voudrait s'attribuer à travers son discours (Amossy, *ibidem* : 17).

6.6.5 Dialogisme dans le discours de l'enseignant : quelle référence et quelle autorité à convoquer ?

Le dialogisme est un « concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine, et qui réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires. » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 175). Ainsi, dans la perspective de Bakhtine, même les énoncés monologiques sont en réalité fondamentalement dialogiques :

« Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. Seul l'Adam mythique, abordant avec le premier discours un monde vierge et encore non-dit, le solitaire Adam, pouvait vraiment éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui, qui se produit sur le chemin de l'objet » (Bakhtine, cité par Todorov, 1981 : 98)

Par conséquent, d'un côté, tout texte est « le produit d'un travail sur des textes antérieurs ou contemporains » (Maingueneau, 1976 : 123), et de l'autre, l'auteur de tout texte, aussi peu monologal soit-il, construit dans son discours un cadre interactif où un destinataire, réel ou imaginé est inscrit. La construction de tout discours se réalise de ce fait en fonction des représentations de l'auteur sur le profil de son énonciataire.

Deux principales formes de dialogisme, *dialogisme montré* et *dialogisme constitutif* sont notamment employées dans cette opération de mise en relation interdiscursive et interpersonnelle⁹². Par le *dialogisme montré*, l'orateur montre de façon explicite le fait qu'il rapporte les discours d'autrui, tandis que nous constatons le cas contraire dans le *dialogisme constitutif* qui reste à rétablir par l'analyste du discours.

Plus précisément, quand un discours déjà produit dans d'autres situations d'énonciation – que ce soit des énoncés émis par d'autres locuteurs ou ceux qui aient été antérieurement formulés par l'énonciateur lui-même, est révoqué dans la situation d'énonciation d'ici-maintenant, il s'agit de ce que l'on appelle *discours rapporté*. Un énoncé déjà tenu peut être rapporté de façon explicite,

⁹² Il est d'ailleurs possible, selon Moirand (1990 : 75), de noter deux grands cas de figure dans le dialogisme montré selon les manières dont il est exprimé : d'abord le dialogisme intertextuel par lequel est évoquée la mémoire interdiscursive que les destinataires sont censés partager avec l'énonciateur. Autrement dit, les énoncés antérieurement prononcés sont rapportés et intriqués dans le discours que l'énonciateur est en train de produire. Ensuite le dialogisme interactionnel dans lequel nous verrons la coexistence de différentes voix et la prise en compte de son interlocuteur.

avec l'indication de l'auteur (*d'après, selon X, X croit, X pense*) ou de façon encore plus directe, sous forme de discours direct, marqué par des signes de ponctuation (les deux points, guillemets). Il peut également être cité de façon implicite et nécessite ainsi tout un travail d'interprétation au destinataire (allusions, reformulations sans référence), ce qui implique chez l'auteur une évaluation hypothétique ou une prise de connaissance au préalable du profil de son énonciataire (Authier-Revuz, 1992). D'ailleurs, le fait qu'un discours soit rapporté au lieu d'un autre manifeste le choix de l'auteur ainsi que son intention de communication.

Dans les discours rapportés, les traces de l'*autorité* sont souvent constatées : celles-ci visent notamment à souligner la légitimité du statut social de la personne à laquelle l'énonciateur se réfère. L'idée de base n'est pas difficile à comprendre : une personne, pour être reconnue socialement dans un domaine, possède des connaissances solides et donne ainsi, en général, des raisonnements valables et ne se trompe pas facilement (Ducrot, 1985). Cependant, l'autorité d'un même discours n'est pas définie universellement, son effet et sa validité sont très dépendants du contexte et du cotexte de l'énonciation. L'expérience d'un enseignant expérimenté pourrait être, dans certains cas, plus convaincante qu'une théorie en didactique.

Il existe ainsi une polyphonie textuelle : aucun texte n'appartient *stricto sensu* à son auteur dans le sens où non seulement l'orateur ou le scripteur se réfère consciemment de façon explicite ou implicite aux discours déjà produits, par lui-même ou autrui, mais également, sa production discursive, quelque originale soit-elle, contient nécessairement des traces des énoncés qui l'ont marquée pour ensuite l'inspirer.

Nous supposons que ces jeux de dialogisme sont également repérables dans la verbalisation des enseignants. La présence des autres sujets-actants dans l'univers professionnel de l'enseignant – apprenants, collègues, direction, implique l'interaction interpersonnelle entre ces protagonistes dans laquelle l'agir professoral de l'enseignant se construit et évolue à travers le temps. Comme ce que signale Amossy (1999), les discours rapportés permettent de percevoir la légitimité du discours énoncé et l'image de soi que l'énonciateur voudrait révéler. Il peut avoir recours à des « principes attestés », donc des « arguments extérieurs provenant de témoins », mais également à des arguments internes, qui relèvent des commentaires positifs d'un tiers sur l'action et le discours de l'orateur.

De ce fait, les discours des co-réalisateurs de son métier d'enseignant, cités par l'enseignant participant, méritent aussi d'être regardés en détail, tout comme la manière dont l'enseignant les rapporte ainsi que leur fonction dans l'autocommentaire de l'enseignant. Sont-ils évoqués dans le seul but de valider ou d'invalider la pertinence d'une pratique enseignante ou présentés comme sources d'inspiration ou contraintes qui ont contribué à l'élaboration d'un choix ? D'ailleurs, nous supposons qu'à côté des discours des protagonistes ayant été/étant présents dans la vie professionnelle de l'enseignant, d'autres discours provenant d'autres locuteurs auraient aussi la possibilité d'être repérés. A quelle autorité l'enseignant se réfère-t-il ? Ce serait l'occasion d'observer le rôle de ces discours dans la construction de la pensée enseignante.

Synthèse

Les six enseignants participants à cette recherche – trois enseignants de FLE à un public sinophone (Noémie, Shan et Noé) et trois enseignants de CLE à un public francophone (Bai, Zhao et Maria) – travaillent en France et en Chine. Le chapitre commence par une description des milieux institutionnels où leurs activités d'enseignement ont eu lieu. Ensuite, le profil de chacun des enseignants est détaillé et accompagné des expériences d'apprentissage/enseignement et de la formation enseignante suivie.

Nous avons également présenté l'ensemble des données brutes recueillies et le corpus de travail construit, à savoir l'intégralité des entretiens transcrits. L'analyse du corpus est basée sur une double approche qui réunit l'analyse de contenu et l'analyse du discours. Concernant l'analyse de contenu, nous avons élaboré deux systèmes de codes « théorie de l'activité » et « action enseignante ». Le premier permet un classement des données à partir des différentes composantes du système de l'activité d'enseignement et le deuxième, partant d'une perspective diachronique, se focalise sur l'enseignant en tant que sujet-actant qui interprète l'expérience en cours avec son vécu sociopersonnel tout en se projetant dans le futur. Les statistiques concernant la distribution des codes serviront à saisir de façon directe les éléments significatifs pour l'enseignant ainsi que leurs liens qui expliqueront la dynamique au sein de la pensée enseignante.

A l'issue du codage, nous poursuivrons l'étude plus détaillée du corpus à l'aide des outils de l'analyse du discours. Les extraits codés seront examinés en fonction de leurs spécificités à partir des entrées suivantes : l'énonciation, le paradigme désignationnel, l'agentivité, la subjectivité et le dialogisme. Nous nous intéresserons ainsi aux manières dont l'enseignant s'inscrit sur le plan discursif et désigne les différentes composantes participantes à son activité. Les marques des modalités discursives et également les références que l'enseignant convoque par dialogisme permettront aussi de révéler son positionnement par rapport à divers aspects concernant son métier.

Avec l'ensemble de ces démarches méthodologiques, nous entamerons, dès le chapitre suivant, l'analyse du corpus.

PARTIE III : QUE DISENT LES DONNEES ?

L'analyse des données commence par la lecture du corpus en fonction des codes établis. Une fois le codage achevé, une information en termes de la distribution des thématiques capte tout de suite notre attention et ceci sur le plan statistique. L'occurrence des codes des systèmes a et b⁹³ est de 5178 avec l'ensemble des 66 codes secondaires mobilisés. La diversité des thématiques ainsi que le nombre relativement considérable des extraits codés permettent déjà de percevoir la complexité de la pensée enseignante.

Toujours sur le plan statistique, quand la distribution des codes est examinée de façon plus détaillée, on constate facilement un déséquilibre entre les segments partagés par les thématiques différentes. Sans parler du fait qu'un extrait codé porte en général sur plusieurs thématiques secondaires de thématiques principales différentes, phénomène sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 8), neuf codes secondaires regroupent chacun plus de 200 segments, ce qui représente un ensemble de 2261 extraits codés, à savoir 43,7 % du corpus complet.

| Codes | Nombre d'extraits | |
|-----------------------------|---------------------------|----------|
| Image de soi | 234 | |
| Convictions enseignantes | 243 | |
| Apprenant individu | 280 | } 15,1 % |
| Apprenant groupe | 279 | |
| Typification des apprenants | 225 | |
| Motifs | 252 | } 15,4 % |
| Pratique description | 298 | |
| Pratique commentaire | 250 | |
| Emotions | 200 | |
| TOTAL | 2261 (2261/5178 = 43,7 %) | |

Tableau 7 : Liste des codes ayant une occurrence dépassant 200

L'observation du tableau ci-dessus permet de saisir quelques caractéristiques de l'univers professionnel de l'enseignant.

⁹³ Rappelons que le codage s'effectue à partir d'un double système de codes hiérarchisés : un système de codes a « théorie de l'activité » rassemblant les pôles contextuels étant composantes de l'activité d'enseignement et un système de codes b « action enseignante » focalisé sur une scène d'enseignement que l'enseignant cite et interprète (cf. Chapitre 6).

- **Premièrement, l'apprenant occupe une place éminemment importante dans l'univers professionnel des enseignants participants.** Bien que l'objectif de cette recherche ait été expliqué et explicité au préalable à chacun des enseignants – ils sont au courant du fait que l'étude se focalise sur eux et notamment sur l'évolution de leurs représentations, les trois codes « apprenant individu », « apprenant groupe » et « typification des apprenants » apparaissent en somme 784 fois et rassemblent 15,1 % des extraits codés.
- **Deuxièmement, la description interprétative des pratiques enseignantes relève de la première préoccupation.** Les trois thématiques « motif », « pratique description » et « pratique commentaire », portant essentiellement sur l'action enseignante, rassemblent les commentaires de l'enseignant sur une ou plusieurs de ses pratiques professionnelles précises, avec un taux de 15,4 % dans l'ensemble des segments codés.
- **Troisièmement, l'enseignant construit une « image de soi » tout au long du dispositif de suivi,** tout en se référant aux « convictions enseignantes » qui le guident dans la réalisation de son métier. D'ailleurs, le commentaire de l'enseignant sur son activité professionnelle est marqué par des indices émotionnels – 3,9 % des extraits codés rentrent dans la thématique « émotions ».

Ce premier aperçu du corpus sur le plan statistique, avec les codes dominants relevés, fait émerger les principaux sujets de discussion dans les verbalisations des six enseignants participants. Cette troisième partie, consacrée à une lecture analytique du corpus, sera ainsi essentiellement focalisée sur ces thématiques ayant regroupé environ la moitié des extraits codés. Ce choix se justifie par l'objectif de cette recherche qui vise à la description et à la compréhension du fonctionnement de la pensée enseignante. Autrement dit, **l'intérêt majeur ne réside pas dans l'établissement d'une liste exhaustive de tous les éléments participants à l'univers professionnel de l'enseignant,** mais plutôt dans la construction des différentes manières dont les enseignants visualisent les éléments qui leur sont significatifs dans la réalisation de leur activité professionnelle, communes à l'ensemble ou à une partie d'entre eux ou idiosyncrasiques à un praticien individu.

Basée en grande partie sur les verbalisations de l'enseignant, et étant partie intégrante d'un travail construit d'une posture compréhensive, cette partie d'analyse s'organise avec une spécificité visant à mettre en avance le statut de praticien réflexif chez l'enseignant (Perrenoud, 2001 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Chaque chapitre s'ouvre par un extrait de verbalisation d'un enseignant

participant qui parvient à résumer l'essentiel des discussions qui suivent.

Après un septième chapitre visant à reconstruire la dynamique entre les différentes images de soi – tant professionnelles que personnelles – que l'enseignant construit au cours des entretiens, la ligne de discussion portera toujours sur l'enseignant même dans le chapitre suivant. Les caractéristiques du système de connaissances et de convictions enseignantes, notamment la manière dont l'ensemble du système se concrétise dans le choix méthodologique ainsi que la détermination contextualisée du degré de difficulté d'un point linguistique, se trouveront au centre des discussions du chapitre huit.

L'analyse passe ensuite au-delà de la perspective intrasystémique et s'élargit aux interactions entre les composantes contextuelles et le monde subjectif de l'enseignant sujet-actant. La perception que se fait l'enseignant du rôle de l'apprenant qu'il typifie de manières variées, la recherche d'un effet voulu en fonction des schèmes de pensée existants et une révision terminologique visant à distinguer problème et obstacle afin de mieux comprendre ce que chacun des deux termes représente dans la réalisation du métier d'enseignant de langues, constituent les principales parties du chapitre neuf.

Cette troisième partie s'achève sur un chapitre qui, à partir des discussions des chapitres précédents, vise à répondre à la problématique de cette recherche par l'établissement des différents cas de figure révélateurs de l'évolution et de la stabilisation de la pensée enseignante.

CHAPITRE 7. CONSTRUCTION D'UNE IMAGE DE SOI PLURI-IDENTITAIRE ET CONTEXTUALISEE

*Ouais chaque cours (rire de Noémie et de l'enquêtrice)
je : il y a des cours où il y a plus ou moins d'énergie↑+
parfois je suis en forme euh parfois je suis fatiguée ↑+
parfois ils sont en forme parfois ils sont fatigués ↑
quand quand les deux sont en forme+ ça peut être
génial [...]*

(Noémie, EG, 0203)

*Je crois que je suis comme ça + c'est ma façon d'être↑+
je suis très optimiste*

(Noémie, EAC 2, 0225)

Ce premier chapitre de la partie d'analyse, portant sur les images de soi que l'enseignant construit dans ses verbalisations, est centré sur les procédés auxquels l'enseignant a recours dans son autodéfinition sur le plan professionnel. L'image de Noémie se dessine déjà peu à peu à la lecture des deux courts extraits cités ci-dessus : l'enseignante se décrit et se caractérise, en révélant des traits personnels plutôt stables ou en indiquant l'instabilité de son état d'âme en situation d'enseignement.

Dans ce chapitre, après une première partie focalisée sur le poids de l'expérience d'enseignement à travers notamment les discours statutaires de deux enseignants débutants, la discussion se poursuit par l'analyse des extraits où nous remarquons l'intervention des traits personnels de l'enseignant dans la construction de son image professionnelle. L'aspect subjectif intervenant dans l'organisation de l'activité professionnelle (Clot, 2008a), l'image de soi en tant qu'individu socialisé et celle en tant que professionnel de l'enseignement de langue relèvent en effet d'une seule entité. La perception de soi de l'enseignant dépend d'ailleurs du contexte. Son état d'âme, par exemple la fatigue, est fréquemment mentionnée dans une description de l'image personnelle instantanée avec laquelle l'enseignant caractérise et commente la réalisation de ses pratiques enseignantes dans une séance donnée. Le chapitre prend fin dans une quatrième partie centrée sur

l'objectif du métier d'enseignement de langue partagé par les enseignants participants. Leurs positionnements par rapport au métier et leurs réflexions sur le sens de l'enseignement font également partie des discussions.

7.1 Se positionner par rapport à l'expérience d'enseignement et à la langue cible

« Prendre la parole, c'est projeter bon gré, mal gré une certaine image de sa personne. » (Amossy, 2015 : 1). Les discours de verbalisation de l'enseignant ne font pas exception. Les extraits codés de l'« image de soi » relèvent en principe des discours à travers lesquels l'enseignant s'auto-définit en tant que professionnel. Ce processus d'autodéfinition se caractérise dans un premier temps par une auto-évaluation de son statut par rapport à l'ancienneté et à l'expérience, phénomène d'ailleurs notamment visible dans le discours des enseignants débutants, Noémie et Bai.

- {01:06:58} **0249** **Enquêtrice** une seule séance
- {01:06:60} **0250** **Bai (白)** Deux heures environ + deux heures **bien sûr ça c'est essentiel + essentiel** + mais parfois + je veux dire que même si j'ai pas le temps + même si je suis très pris + **je vais certainement libérer deux heures + au minimum au minimum une heure et demie + de toute façon + l'enseignement + ce genre de choses + il y a une correspondance biunivoque** + c'est-à-dire une heure de cours + une heure de profération + c'est essentiel + **ceux qui débutent juste font tous comme ça** + peut-être qu'après tu peux passer une demi-heure à préparer une heure de cours c'est possible (EG)
- {01:46:48} **0402** **Bai** [...] **j'ai encore très peu d'expérience dans ce métier** + (EG)
- {08:21} **0058** **Enquêtrice** J'ai l'impression qu'à chaque fois les gens sont différents + et puis + et puis il me semble que beaucoup d'entre eux je ne les ai jamais vus (rire)
- {08:28} **0059** **Bai** Oui certains d'entre eux tu les as pas vus + par exemple + par exemple : + par exemple **le semestre dernier pour l'examen ils étaient 26+ donc on a passé beaucoup de temps + en plus j'avais relativement peu d'expérience et je n'avais non plus beaucoup d'expérience avec les oraux + donc : + donc avec chacun j'ai passé énormément de temps** (EPS 8)
- {01:28:49} **0334** **Bai** [...] comparant + les cours de langues + les cours de langues + comparant aux cours de civilisation + bien sûr c'est un peu plus facile + surtout nous + nous l'avons comme langue maternelle + et ce que nous enseignons c'est les cours basiques + [...] **en principe en principe c'est toujours moi-même parfois + je suis comme une mouche sans tête⁹⁴ + et vois pas clairement la direction** (EG)

Dans le premier extrait ci-dessus, passer au minimum deux heures à préparer une séance est défini

⁹⁴ Proverbe chinois traduit littéralement

par Bai comme une de ses routines professionnelles, cette pratique routinière est néanmoins marquée par une certaine obligation. Non seulement une « *règle d'or* » déterminant le temps de préparation est évoquée par l'enseignant qui la considère d'ailleurs comme partagée par la communauté d'enseignants débutants, mais également des éléments modaux à valeur certaine et déontique (« *bien sûr* », « *certainement* ») sont omniprésents : la répétition d'« *au minimum* » et « *essentiel* » montre à quel point le respect de cette routine de préparation est importante pour Bai. Le temps de préparation est ainsi, en un sens, déterminé *a priori* pour Bai. L'enseignant débutant montre une volonté d'assurer son travail de préparation en fonction des normes de la communauté professionnelle, ou plutôt du sous-groupe débutant auquel il se définit comme membre intégrant. Cette auto-distribution du statut – un positionnement par rapport à l'expertise – ne se limite d'ailleurs pas à l'application de la pratique perçue comme caractéristique de la sous-communauté. Dans les trois extraits qui suivent, le manque d'expérience est évoqué par Bai en tant qu'élément explicateur des difficultés – la gestion du temps au contrôle oral comme difficulté spécifique (EG-0059) ou sa manière de gérer les difficultés en général (EG-0334).

Cette auto-évaluation peu satisfaisante (« *donc avec chacun j'ai passé énormément de temps* », « *je suis comme une mouche sans tête* ») étant toujours rapportée au manque d'expérience, Bai envisage ainsi une évolution de son agir professoral avec le temps et donc avec l'accumulation de l'expérience. La préparation d'une séance en deux heures, selon Bai, disparaîtra de ses pratiques quand la phase de débutant sera dépassée. L'enseignant se projette dans l'avenir et envisage une image de soi à devenir.

L'analyse des extraits ci-dessus permet de voir les manières dont Bai s'attribue le statut d'enseignant débutant et également celles dont il intègre ce statut dans ses pratiques. Chez Noémie, enseignante débutante également, des discours sur la fonction de l'expérience d'enseignement peuvent aussi être repérés. L'enseignante voit dans l'expérience qu'elle aura accumulée une fonction facilitatrice pour son travail de préparation, ce qui correspond aux remarques de Bai analysées plus haut.

| | | | |
|------------|------|-------------------|---|
| {01:22:22} | 0426 | Noémie | (rire) pardon+ oui ça prend beaucoup d'énergie de de il y a le travail dans la classe mais il y a le travail avant la classe↑+ et puis il y a la remise en question après la classe+ et ça c'est à chaque fois+ donc peut-être que avec des années euh euh: ça ira↑+ mais en tout cas là je débute et et il y a beaucoup de travail (rire) |
| {01:22:50} | 0427 | Enquêtrice | donc tu penses que des choses comme expérience va fonctionner |

| | | | |
|------------|------|-------------------|---|
| {01:22:55} | 0428 | Noémie | que l'expérience va fonctionner↑+ |
| {01:22:58} | 0429 | Enquêtrice | oui↓ |
| {01:22:58} | 0430 | Noémie | oui oui j'ai confiance en en l'expérience ouais |
| {01:23:04} | 0431 | Enquêtrice | d'accord et euh: |
| {01:23:07} | 0432 | Noémie | sinon euh chuis foutue euh+ si je pense que ça va (rire) il faut à chaque fois recommencer c'est c'est c'est: (EG) |

L'expérience est précieuse pour Noémie car l'efficacité de certaines pratiques implique une réduction du travail de préparation au niveau du temps et de l'énergie. Les deux enseignants se projettent dans le futur et décrivent l'itinéraire de leur *développement enseignant* (Mann, 2006 ; Vanhulle, 2013). Si à partir de leur discours, Bai et Noémie visualisent tous les deux une image de soi-expertise dans le temps à venir et mettent en relation l'expérience d'enseignement et le travail de planification, les manières dont ils s'évaluent par rapport au statut de l'enseignant débutant sont cependant tout à fait différentes :

| | | | |
|------------|------|---------------|---|
| {01:18:39} | 0221 | Noémie | ouais dans la langue française en fait + parce que j'ai l'impression que + ben même pour des Français comprendre des consignes en français c'est dur + euh pas évident la consigne hein↑+ c'est un exercice qui est difficile+ dans l'ensemble franchement pour pour une une étudiante + c'est pas mal + c'est pas mal (rire) + non c'est ça va + je suis contente (EAC 2) |
|------------|------|---------------|---|

Sur le plan du paradigme désignationnel (Mortureux, 1993), au lieu d'utiliser le terme « enseignant » pour se désigner, Noémie, enseignante junior effectuant son stage de fin d'année pour ses études de master, se considère toujours comme une étudiante. Tout comme Bai, Noémie établit un lien entre son statut et l'auto-évaluation de sa performance dans l'extrait ci-dessus. Cependant, contrairement à Bai qui cherche à expliquer ses soucis professionnels par son manque d'expérience, Noémie, tout en admettant la difficulté de l'explication des consignes, s'évalue sous un autre angle : pouvoir arriver à gérer d'une telle manière est déjà satisfaisante vu son statut de jeune stagiaire qui débute dans la carrière :

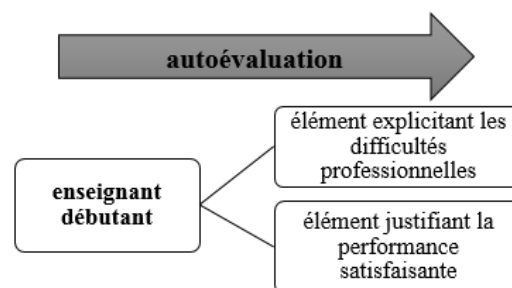


Figure 8 : construction subjective de l'« image de soi »

Nous nous trouvons devant un contraste : **un même élément, l'autodéfinition en tant qu'enseignant débutant ici, peut être interprété de manière complètement opposée chez deux enseignants.** Cet exemple justifie la subjectivité et le côté individualisé de la pensée enseignante. L'enseignant se positionne non seulement sur le plan didactique par ancienneté mais également sur le plan linguistique, ce qui est notamment le cas chez les deux enseignantes, Shan et Maria, locutrices non-natives de la langue cible :

- {00:43:09} 0070 **Enquêtrice** tous les chiffres
 {00:43:09} 0071 **Shan (姗)** Oui tous les chiffres + [...] **de toute façon pour eux c'est très simple** + eux parfois peut-être que les chiffres dans les langues européennes se ressemblent + **mais pour nous c'est très difficile** + parce que c'est proposé d'un coup + c'est comme l'apprentissage des nationalités + elles doivent aussi se ressembler dans leurs langues + donc il suffit de les transformer en français + mais pour nous dans notre langue tout ça c'est traduit + par exemple genre *Putaoya*⁹⁵ + 'portugais' + non seulement pour cette classe + les élèves des apprenants des autres groupes eux non plus ils arrivent pas à s'en rappeler car portugais ressemble pas du tout à *Putaoya* (rire) [...] **les chiffres aussi + on liste vraiment beaucoup de chiffres + pour nous c'est très difficile** [...](EAC 1)

Shan s'inscrit dans son discours en tant qu'apprenante sinophone du français malgré ses huit ans d'expérience d'enseignement. Dans l'extrait ci-dessus, elle pointe un problème dans l'organisation de la méthode en question qui, selon elle, ne prend pas en considération les spécificités des apprenants ayant une langue première (*désormais* L1) non-européenne qui sont moins équipés face aux chiffres de 1 à 100 présentés dans une seule leçon. Pour les « *nous* » dans les discours ci-dessus, l'enseignante s'inclut, par ces indices de l'énonciation, dans la même sphère discursive que ses apprenants (et éventuellement l'enquêtrice) tout en valorisant son statut de locutrice sinophone et la distance linguistique entre le français et le chinois. Le fait qu'elle se considère toujours comme une apprenante de français s'éclaircit davantage avec l'extrait ci-dessous où elle s'attribue un statut d'apprenante encore plus précis : celui d'apprenante de niveau avancé.

- {01:02} 0007 **Enquêtrice** euh + tout à l'heure la question sur le [u] et [y] + l'exercice où on trouve le mot Louvre + ils étaient un peu perplexes + celui qui demande de compter⁹⁶ + comment tu trouves leur réaction
 {01:14} 0008 **Shan (姗)** en : **je trouve ça plutôt normal + parce que notre habitude est de capter un mot + mais pas une syllabe** + mais parce que eux ils captent une syllabe + donc + comment dire + je pense que sauf si sauf si + il arrive à comprendre

⁹⁵ Transcription en pinyin du mot chinois Portugal

⁹⁶ Il s'agit d'un exercice dont la consigne relève de compter le nombre d'occurrences de la voyelle [u] et [y] dans les phrases proposées dans l'enregistrement.

cette phrase + c'est-à-dire sauf si son cerveau fonctionne très rapidement + autrement il peut pas + il peut pas entendre clairement la syllabe + par exemple 'vous allez vous allez au musée du Louvre' + **pour nous + surtout pour nous qui parlons le français depuis très longtemps + ça représente un sens [...]**(EPS 5)

La marque énonciative « *nous* » pourrait renvoyer à l'ensemble des énonciateurs à savoir l'enseignante et l'enquêtrice, mais également à une communauté plus large, à savoir les locuteurs sinophones apprenants de la langue française d'un certain niveau. Chez Maria, enseignante avec une expérience d'apprentissage encore plus longue, son double titre d'enseignante-apprenante s'exprime notamment par une habitude personnelle :

{00:14:40} 0056 **Maria** alors en chinois euh: ++ j'ai eu l'occasion de + de + alors le chinois oui bah c'est + c'est une langue qu'on doit apprendre constamment **parce que c'est une langue qui nous laisse pas de repos↑ (rire des deux) parce qu'on oublie les caractères : donc il faut constamment le travailler↑+ donc j'ai toujours un petit roman euh : chinois dans ma table de chevet si tu veux + régulièrement je lis des pages pour : + apprendre de nouvelles expressions euh + j'ai un 'huasheng' euh non 'shenghuo' 'huozhe'⁹⁷ oui c'est 'huozhe' + oui 'huozhe' +[...]**

 (EG)

La lecture du roman est la manière dont Maria mobilise afin de maintenir ses compétences, une habitude personnelle avec les indices révélateurs de fréquence – « *constamment* », « *toujours* » et « *régulièrement* ». Cette pratique étant introduite par un élément modal à valeur déontique « *il faut* », la nécessité de travailler constamment cette langue « *qui (ne) nous laisse pas de repos* » est encore plus accentuée.

Ainsi, **l'image de l'enseignant en tant que professionnel d'enseignement de langue se construit sur deux plans, 1) par ancienneté** avec un positionnement en tant qu'enseignant débutant ou expérimenté, **2) par maîtrise de la langue cible** avec un double statut enseignant-apprenant. Deux phénomènes semblent particulièrement intéressants à noter.

- Premièrement, seules les enseignantes locutrices non natives de la langue cible indiquent dans leur discours leur statut d'apprenantes. Cela fait écho aux discussions sur l'identité et la légitimité des enseignants de langues locuteurs non-natifs de la langue cible : les représentations communautaires continuent à manifester un fort attachement aux enseignants locuteurs natifs (Dervin, 2008 ; Dervin et Badrinathan, 2015). N'ayant aucune

⁹⁷ *Vivre !*, roman de YU Hua.

intention d'ouvrir une discussion sur la polémique statutaire entre l'enseignant locuteur natif et non natif⁹⁸ et que ni Maria ni Shan n'ont donné de discours sur leur insécurité linguistique, il serait intéressant de proposer une enquête quantitative en vue d'une compréhension plus détaillée des manières dont les enseignants de CLE et de FLE se positionnent par rapport à la langue cible.

- Deuxièmement, un même critère peut s'interpréter différemment chez différents enseignants et une même interprétation de différents enseignants peut être de causes différentes. Les deux enseignants débutants déclarent clairement et identiquement leur positionnement par rapport à l'expertise professionnelle et tiennent tous les deux au rôle de l'expérience. Cela dit, chacun interprète son statut de professionnel à sa manière lorsqu'ils s'autoévaluent sur le plan professionnel. L'un préfère expliquer sa performance insatisfaisante par son statut débutant et l'autre choisit d'intensifier sa satisfaction vis-à-vis de sa performance toujours par ce statut débutant. Shan et Maria s'auto-définissent toutes les deux en tant qu'enseignantes-apprenantes. Cependant, Shan s'identifie en tant qu'apprenante dans les extraits où elle parle des difficultés de ses apprenants débutants, dans une posture compréhensive et prenant le rôle d'une apprenante de niveau avancé ayant connu les mêmes difficultés. Pour Maria, l'apprentissage continu du chinois s'explique plutôt par une nécessité liée à la spécificité de cette langue qu'elle enseigne. Ici, la même interprétation statutaire n'est pas réalisée dans les mêmes cas et n'est pas non plus motivée par les mêmes intentions.

7.2 Image personnelle et image professionnelle : une entité inséparable

Si Noémie et Bai intègrent différemment leur statut d'enseignant débutant dans le commentaire sur leurs pratiques, l'intervention du trait personnel dans l'interprétation de l'agir professoral peut être constatée et ceci se voit également sur le plan statistique.

Les séquences portant le code « image de soi » sont au nombre de 235. Elles ne se répartissent cependant pas de façon équilibrée et se concentrent plutôt dans les entretiens pré-semestriels (51,4 %) et les EAC (34%) (cf. Tableau 8). Ceci s'expliquerait par la nature semi-directive de l'EG dont le déroulement dépend des questions préconçues visant à comprendre le parcours

⁹⁸ Pour ce faire, il faudrait probablement une autre thèse.

d'enseignement/apprentissage de l'enseignant participant (cf. Chapitre 5).

| Système de codes a\Enseignant\Image de soi | |
|--|------------|
| Bai\Corpus BAI EG | 13 |
| Bai\Corpus BAI EAC 1 + 2 + 3 | 14 |
| Noémie\Corpus Noémie EG | 33 |
| Noémie\Corpus Noémie EAC 1+2 | 29 |
| Shan\Corpus Shan EG | 20 |
| Shan\Corpus Shan EAC 1 + 2+ 3 | 7 |
| Noé\Corpus Noé EG | 16 |
| Noé\Corpus Noé EAC 1 +2 | 2 |
| Zhao\Corpus Zhao EG | 10 |
| Zhao\Corpus Zhao EAC 1+2+3 | 19 |
| Maria\Corpus Maria EG | 29 |
| Maria\Corpus Maria EAC 1+2 | 9 |
| TOTAL | 201 |

Tableau 8 : occurrences du code « image de soi » dans les EG et les EAC

Le style discursif de chacun des enseignants transparait à travers le tableau ci-dessus. Si Noémie n'hésite pas à confier sa perception d'elle-même tout au long de l'échange (62/201), Noé préfère parler d'autres éléments que d'orienter les discussions sur son image personnelle ou professionnelle (18/201). Malgré les variantes tels que le volume de corpus de chacun des enseignants, la thématique du cours observé et également d'autres spécificités contextuelles, le trait personnel serait l'un des éléments explicateurs. Autrement dit, la disparité dans les manières dont les enseignants s'exposent face au dispositif et à l'enquêtrice montre déjà la participation de leur personnalité dans la construction et l'interprétions de leur métier.

7.2.1 Prise de conscience des points forts et faibles : une auto-évaluation des compétences professionnelles

Une scène quotidienne nous est familière : une tradition chinoise voudrait qu'au moment de certaines festivités, un plat de ravioli soit préparé et servi. Une phase de répartition de tâches se dévoile en général par des énoncés tels que « je suis plutôt fort pour préparer la pâte/préparer la farce/faire les crêpes/faire les raviolis » ou « je sais tout faire ». La longueur de la discussion varierait selon les participants engagés.

Si l'enseignant de langue se positionne par ancienneté et par maîtrise de la langue cible et s'auto-

catégorise dans les sous-groupes professionnels, il dit également être conscient de ses compétences professionnelles. Cette auto-évaluation avec une prise de conscience des points forts et des points faibles recouvre d'ailleurs différents aspects dans l'enseignement de langues : d'après le discours de l'enseignant, il sait ce qu'il arrive à mener comme cours, les aspects linguistiques avec lesquels il est plus ou moins à l'aise. Il sait qu'il est comme tout enseignant et tout homme, c'est-à-dire, il ne peut être parfait et tout savoir.

Si Maria dit de façon claire qu'elle s'attache particulièrement au point grammatical « *le résultatif* » car ce dernier lui paraît « *intéressant comme forme* » (EPS 12-0094), étant professeur de CLE et de FLE, elle s'exprime également sur son goût pour le français écrit :

{00:13:45} 0053 **Enquêtrice** et le français
 {00:13:47} 0054 **Maria** le français je me pose pas la question↑+ parce que: je suis dedans↑+ mais j'aime bien c'est par exemple↑+ euh: tu vois si j'ai pas eu de + problème + **si j'ai accepté avec plaisir d'enseigner le français langue étrangère↑+ c'est que j'ai toujours eu : + ça m'a toujours intéressée l'écriture en français + tu vois rédiger↑+ même quand je fais du chinois↑+ quand je fais le DEA quand je devais écrire des articles↑+ le problème de la rédaction de faire du bon français↑+ de bien rédiger↑+ c'est toujours quelque chose qui m'a intéressée↑+ donc: j'enseigne beaucoup à des étudiants qui ont un très bon niveau de français↑+ les Allemands en particulier↑+ donc on travaille vraiment sur euh: par exemple comment faire une bonne lettre de motivation: bien tournée + avec de belles expressions etc. ils ont aussi des mémoires à présenter donc on va les former pour écrire bien le mémoire+ oui euh la stylistique elle m'intéresse en français (EG)**

Maria, ayant une formation de chinois et étant initialement enseignante de CLE, nous confie l'élément moteur de l'acceptation du travail de l'enseignement de FLE : son intérêt pour l'écrit en français. Bien qu'elle assure en ce moment des cours diversifiés de français, l'écriture reste, à son sens, toujours un élément qu'elle prend plaisir à enseigner. Cependant, le plaisir peut largement diminuer quand il s'agit d'un élément avec lequel l'enseignant dit qu'il ne se sent pas à l'aise.

{11:02} 0028 **Shan** euh + justement ce genre de moment 'glacé' + de toute façon moi je je sais pas (姗) + je suis pas vraiment habile en gestion de ce genre de moment 'glacé'+ parce qu'à un moment donné + tu te sens vraiment très énervée + mais tu ne peux pas être énervée parce que si tu t'énerves l'atmosphère deviendra vraiment embarrassante + froide + mais dans ce genre de cas peu importe ce que tu fasses + t'as l'impression que tu arrives pas à 'cheer up' (rire) + et puis je me sentirais particulièrement embarrassante et particulièrement gênée (EPS 10)

En revenant sur le moment « *glacé* » de la séance dix, Shan nous confie que la gestion de ce genre de moment silencieux lui est d'habitude un point difficile. Dans l'extrait ci-dessus, la difficulté de

Shan est d'ailleurs manifeste avec une suite d'adjectifs révélateurs de l'émotion : « *énervée, embarrassante, gênée* » avec le degré d'intensité augmenté par l'apparition des éléments modaux « *vraiment* » et « *particulièrement* » à plusieurs reprises. Quant à Zhao, il s'agit de la recherche des exemples « *ordinaires* » au vocabulaire expliqué sur laquelle il se considère comme peu habile :

{00:28:39} 0053 **Zhao** euh + je dois + **j'ai toujours beaucoup de difficultés à trouver des exemples**
 (赵) + **des phrases générales et ordinaires** + **c'est un de mes points faibles** +
c'est-à-dire je les phrases auxquelles j'ai pensé sont toutes plutôt bizarres
 + **désordonnées** + **avec une connotation péjorative (rire)** + donc ça + trouver
 une phrase typique et générale en chinois + parfois pour moi est relativement
 difficile + euh + donc je dois réfléchir + parfois je pense tout naturellement à
 + des phrases que j'ai vues avant quand j'étais petite (rire) + souvent genre
 communiste (rire) + tu vois là des choses comme sacrifier + ça me pousse
 avantage à penser à ce genre de phrases + [...] euh + trouver une phrase est
 plutôt dur + donc parfois je pense seulement à ce genre de choses très stupides
 comme l'enseignement + sacrifier toute sa vie à l'enseignement (rire de
 l'enquêtrice) (EAC 3)

Dans le dernier EAC, la scène de l'explication du mot « *sacrifier/sacrifice*⁹⁹ » fait émerger le commentaire ci-dessus. « *Il a consacré toute sa vie à l'enseignement* », phrase proposée comme exemple illustrateur, est selon lui inapproprié. L'enseignant poursuit par un commentaire général sur sa difficulté de trouver des exemples « *ordinaires* », qualifiée comme l'un de ses « *points faibles* ». Zhao cherche d'ailleurs à approfondir l'analyse de ce point faible par associer son vécu discursif marqué par l'idéologie communiste à ce souci.

7.2.2 Construction de l'image du « moi-enseignant » à travers la façon de faire : la revendication d'une identité professionnelle singulière

Si l'enseignant s'autoévalue sur ses compétences dans la gestion des éléments linguistiques, didactiques et pédagogiques, il revendique également une identité « **moi-enseignant** » à travers une intention de se distinguer par rapport à d'autres praticiens de la même communauté professionnelle. Pendant l'EG, Noémie indique clairement qu'elle préfère ne pas trop contacter ni déranger la responsable pédagogique ni non plus ses collègues pour la simple raison – « *ça me convient* » (Noémie-EG-0274). Lors des commentaires sur sa pratique d'autoriser l'utilisation des outils informatiques pendant le cours et le contrôle, elle met encore plus visiblement le lien entre

⁹⁹ 牺牲 en sinogramme

la pratique en question et son identité de « moi-enseignante ».

{00:02:56} 0062 **Enquêtrice** vraiment un contrôle final↑
 {00:02:56} 0063 **Noémie** **contrôle final↑+ sur table↑+ sans iPhone↑+avec compétences écrites+ compétences orales et tout ça + et: comme j'ai j'ai j'ai voulu pas faire ça en classe+ et que c'était pas ma façon de faire↑ [...]** (EAC 1)

Noémie profite d'une scène où les étudiants consultent sans contrainte leurs portables pendant le cours pour commenter un point de désaccord entre la responsable pédagogique et elle-même. Nous précisons que vers la fin du semestre, la responsable pédagogique a demandé à Noémie de changer le format du contrôle, initialement prévu par l'enseignante comme évaluation formative¹⁰⁰. Dans l'extrait ci-dessus, Noémie met une distance entre elle-même et l'évaluation sommative sans outils informatiques. Cette dernière, selon son expression, n'est pas vraiment sa « *façon de faire* » et ne correspond ainsi pas à son style professionnel. Avec l'extrait ci-dessous, le positionnement de l'enseignante sur ce sujet peut être davantage confirmé :

{00:58:15} 0302 **Noémie** **oui je je je je sais que ici¹⁰¹ à l'université quand je discute avec mes collègues beaucoup sont contre ça↑++ euh non l'atelier je : ça me dérange pas du tout en fait je me dis même je pourrais utiliser ça pour essayer de développer des stratégies de recherche d'un bon mot euh comment trouver un bon mot le sens juste sur sur le téléphone par exemple** (EG)

Elle souligne à nouveau la particularité de son choix, ici par la désapprobation venant d'une partie des membres de la communauté professionnelle. L'intérêt de cette pratique est d'ailleurs évoqué afin de la justifier. Noémie n'est cependant pas la seule qui verbalise clairement le poids de l'aspect personnel dans la construction de sa pratique :

{01:26} 0009 **Enquêtrice** et puis j'ai remarqué que tu utilises + quoi alors + oui le tbi assez fréquemment + et puis pour chaque + je veux dire + l'ensemble + comment dire + c'est-à-dire chaque 'slide' + tu l'as déjà préparé chez toi ou tu écris pendant le cours
 {01:44} 0010 **Shan** (珊) euh + **nous avons deux façons + une c'est de l'avoir préparé chez nous et de le projeter directement + mais moi je préfère écrire pendant le cours** + parce que si on écrit pendant le cours + comment dire + parce que l'élève quand il note il a besoin de temps + donc ça permet de ne pas faire des ruptures + et puis aussi + (rire) + **j'aime dessiner (rire) + et puis j'aime écrire de façon désordonnée + donc j'ai un faible pour ça + c'est-à-dire si il y a des choses à noter l'enseignant et l'élève vont écrire ensemble** (EPS 2)

¹⁰⁰ Il s'agit d'une évaluation basée sur la moyenne des cinq meilleures notes des devoirs rendus tout au long du semestre.

¹⁰¹ L'entretien a eu lieu à l'université où l'enseignante suivait ses études de master.

Le même procédé peut être remarqué ici : Shan dit de façon claire sa préférence pour le choix méthodologique d'écrire de façon improvisée sur le TBI (tableau blanc interactif), tout en évoquant d'autres manières de faire d'autres collègues. Les raisons qui expliquent cette pratique sont d'ailleurs composites. A part l'élément lié au rythme du cours, une suite d'énoncés commencés par « *j'aime* » et « *j'ai un faible* », avec l'inscription de l'énonciatrice sur le plan discursif, permet de discerner la conscience de l'enseignante sur l'intervention du goût personnel dans l'adoption de cette pratique. Ce choix méthodologique marqué par l'aspect personnel étant expliqué par la préférence personnelle, la participation de la subjectivité dans la construction de la pensée enseignante est encore relevée ici. Cependant, cette revendication identitaire de « moi-enseignant » peut se concrétiser de façon moins explicite :

{00:43:46} 0330 **Bai** oh (rire) + **on peut dire que le fait que je prépare consciencieusement les cours**
(白) **est assez apprécié au sein du département** (EG)

L'image de l'enseignant consciencieux se construit ici à travers le discours rapporté, les commentaires des collègues de Bai qui apprécient son travail de préparation défini dans l'extrait ci-dessus comme distinctif au sein du département. Le mot « *département* » est évoqué en tant qu'entité à part entière qui implique que l'appréciation est un avis unanime. Un message est d'ailleurs sous-entendu dans ces procédés de construction de l'enseignant consciencieux : Bai est parmi ceux qui préparent le plus soigneusement leur cours pour ne pas dire qu'il est le plus consciencieux.

D'ailleurs, il semble qu'être un enseignant consciencieux n'est pas seulement important pour Bai. Zhao laisse voir également l'énergie et le temps qu'il consacre au travail de correction :

{00:24:30} 0080 **Zhao** [...] au premier semestre + ceux qui ont participé à l'examen étaient de
(赵) plus de soixante me semble-t-il+ à un moment donné après l'examen j'ai
dit au département + vaut mieux pour l'année prochaine donc 2015 et 2014
cette nouvelle année + répartir les étudiants en deux groupe + **autrement**
je serai surchargé + ça fait vraiment trop + c'est-à-dire + parce que les
devoirs rendus + c'est-à-dire les devoirs de traduction + tu dois les corriger
+ je sais pas si tu as vu ce que j'ai corrigé comme devoirs

{00:26:08} 0081 **Enquêtrice** j'ai vu de loin

{00:26:10} 0082 **Zhao** **c'est fait de façon très + relativement consciencieuse**

{00:26:11} 0083 **Enquêtrice** oui

{00:26:12} 0084 **Zhao** **oui donc en principe toutes les fautes sont corrigées + en plus leurs**
fautes sont plutôt nombreuses + [...] + donc souvent + la correction
des devoirs c'est très fatigant + dans l'ensemble je me sens assez
fatigué [...] (EAC 1)

Dans l'extrait ci-dessus, Zhao qualifie sa manière de réaliser le travail de correction « *très + relativement consciencieuse* ». Cette autoévaluation s'accompagne d'ailleurs de sa perception de ce travail qu'il définit comme « *fatigant* », fatigant non seulement en raison de sa correction minutieuse mais également à cause de la quantité du travail décidé par l'effectif trop élevé. Si la séquence ci-dessus peut sembler une simple autoévaluation sans le trait personnel relevé, elle ne le sera plus quand on l'associera à l'extrait ci-dessous :

{06:41} 0023 Zhao (赵) euh + il (le devoir) est proposé à partir de l'idée que tout le monde doit le faire + mais parce que ce devoir + tu dois corriger à temps + corriger à temps + leur dire à temps + sinon il y aura aucun sens + si tu leur dis deux semaines après ils auront déjà oublié + le fait que c'est faux ou correct semble les regardent plus [...] c'est pas bien + donc + il faut faire de son mieux pour que la séance suivante + le début de la semaine suivante + on parle de tout ça + [...] **donc en général la correction de devoirs se fait sous forme de contrôle par hasard + et puis on regarde ensemble + [...] ce format de travail décide que tu ne regardes pas le travail de tout le monde + mais bien sûr certains étudiants te disent + ils pourront te dire monsieur pourriez-vous me relire + [...] + euh + je relis tout + selon ma mémoire + il n'y a aucun travail que je n'aie pas relu** (EAC 2)

Le procédé comparatif, présent dans les cas à « moi-enseignant » analysé précédemment, est encore visible ici. En opposant la correction sélective et la correction totale, Zhao met en parallèle la manière de faire « *en général* » et sa manière de corriger les devoirs un par un de façon détaillée. Autrement dit, sa pratique est particulière dans le sens où elle dépasse les « normes », donc le fonctionnement ordinaire de cette action. Malgré tous les discours de Zhao portant sur son travail de correction, il est encore tôt pour conclure qu'il se considère comme un enseignant consciencieux :

{00:28:10} 0088 Zhao (赵) euh en plus pourquoi je dis comme ça + voici mes idées + **même si pour ce cours + comme je te l'ai dit tout à l'heure + je suis relativement sérieux + relativement consciencieux dans la correction + c'est parce que moi-même je m'intéresse à la traduction et donc + mais moi+ je ne me considère pas comme un enseignant consciencieux + [...]** quand je fais des cours + pas ce cours-là + des cours de licence + genre compréhension orale + je suis + euh + **je les fais de façon ordinaire + on peut dire de manière dont je réalise un cours pour accomplir mon travail pour gagner de l'argent [...]**(EAC 1)

Il est certain qu'aucun moyen n'est à notre disposition pour vérifier si Zhao prépare vraiment de façon si contrastive différents cours selon son goût personnel – cela ne fait d'ailleurs pas partie de nos préoccupations. Ce qui est à noter dans l'extrait ci-dessus, c'est que, selon Zhao, l'image de l'enseignant consciencieux n'est réservée qu'à son cours de master dont la thématique relève de sa spécialité qui l'intéresse en particulier. L'intervention du trait personnel dans la construction de

l'image professionnelle ne peut être plus évidente. Nous constatons dans le discours de l'enseignant une prise de conscience de ses images professionnelles plurielles qui varient en fonction de ses préférences personnelles par rapport aux spécificités contextuelles.

7.2.3 Entre « moi-enseignant » et « nous-enseignants » : positionnement oscillant entre l'identité personnelle et l'identité communautaire

La construction de l'image du « moi-enseignant » n'est cependant qu'un des procédés auxquels l'enseignant fait appel dans la construction de son image professionnelle. A côté des discours où transparait l'intention de l'enseignant de souligner le trait idiosyncrasique de son agir professoral, nous repérons des extraits dans lesquels la revendication identitaire s'applique non sur le plan personnel mais communautaire :

{00:45:13} 0099 Shan (姗) Euh : + parce que **je fais partie des gens qui ont relativement peu de contact + contact privé + avec les élèves + et puis en général je fais attention sur ce sujet pour éviter** car je sais pas je pense que + il semble que l'enseignement vaut mieux que ce soit objectif (EG)

Contrairement au cas analysé précédemment, au lieu d'établir un lien entre le « moi » et la « pratique », Shan se met dans la peau d'une représentante d'un groupe d'enseignants : si l'habitude de ne pas avoir trop de contact avec les apprenants marque sa façon de faire, elle insiste surtout sur le côté non singulier de sa pratique par une auto-catégorisation au sein de la communauté professionnelle. Cette tentative de soulever son statut en tant que membre communautaire du groupe enseignant est également visible sur le plan énonciatif :

{04:03} 0023 **Enquêtrice** Et puis oui + beaucoup d'entre eux étaient en retard aujourd'hui (rire)
 {04:05} 0024 Shan (姗) Ah oui oui + **au sujet des retardataires nous avons passé beaucoup de temps à discuter** + comment dire + tu vois tout le monde n'est pas là + tu ralentis + tu te dis si j'accélère ceux qui viennent après auront beaucoup de choses à rattraper + [...] **donc nous trouvons ce problème plutôt embêtant** + [...] donc pas de solution (EPS 3)

{00:46:36} 0077 Shan **Parce que parmi les chiffres de onze à vingt nous avons remarqué que certains étudiants confondaient le onze et le douze** + c'est-à-dire il confondait le onze et le douze + et aussi le quatorze et le quinze (EAC 1)

Dans les deux extraits ci-dessus, Shan parle au nom de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'AF. Ce qui capte tout de suite notre attention, c'est sa manière d'introduire le « nous » étant énonciateur et émetteur de l'avis exprimé sans aucun indice au préalable. L'attitude envers les

retardataires et les difficultés d'apprentissage sur les chiffres sont ainsi, selon Shan, le fruit d'une réflexion collective, du groupe de travail mais non particulier à elle-même.

Ainsi, la communauté enseignante, étant référence dans son discours sur l'identité professionnelle, peut être manipulée de différentes manières.

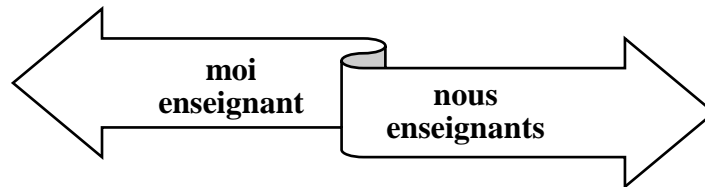


Figure 9 : oscillation entre le « moi-enseignant » et le « nous-enseignants »

L'enseignant peut choisir de revendiquer son identité en tant qu'individu praticien, en mettant en opposition « moi » et les « autres » de la communauté pour ainsi faire ressortir la particularité de sa pratique. Il pourra au contraire mettre en avant son identité d'enseignant ordinaire, par des jeux discursifs manifestant son apparence à la communauté ou à un sous-groupe communautaire. Ce qui est mis en avant n'est donc plus l'aspect personnel, mais l'aspect collectif de la pratique enseignante : l'enseignant se montre comme un membre de la communauté dont il partage des traits comportementaux avec certains autres membres. A l'aide des déictiques personnels (Maingueneau, 1994), tantôt l'enseignant efface sa présence pour s'intégrer dans la communauté « nous-enseignants », tantôt il s'inscrit volontairement en tant que « moi-enseignant » en accentuant l'identité singulière. **De ce fait, un positionnement instable est constaté dans les discours de perception de soi.** L'enseignant oscille entre la revendication identitaire du « moi-enseignant » et celle de « nous-enseignants », entre le « moi » en tant que praticien particulier/unique et le « moi » en tant que praticien ordinaire.

7.2.4 Construction de l'image professionnelle sur la base du statut de l'enseignant affirmé

L'instabilité des images de soi que l'enseignant se construit ne réside pas seulement dans la pluralité, à travers leur aspect contextualisé et le positionnement de l'enseignant partagé entre l'identité singulière et l'appartenance à la communauté. Le côté instable de la perception de soi se voit également dans son évolution sur le plan diachronique :

{00:18:12} 0159 Noémie ouais je voulais + je voulais qu'ils découvrent aussi euh parce que c'est vrai

- qu'en classe on peut pas tout faire+ comme ils ont ils ont voilà l'internet tout ça+ **je voulais que leur donner envie de d'aller découvrir les choses+ parce que parfois certains préfèrent plus le cinéma d'action:↑+ les autres le cinéma romantique :↑+ donc c'était**
- {00:18:15} 0160 **Enquêtrice** d'accord ok
- {00:18:17} 0161 **Noémie** **pour qu'ils aient le choix en fait+ toujours**
- {00:18:19} 0162 **Enquêtrice** d'accord ok
- {00:18:20} 0163 **Noémie** **j'aime bien donner le choix (EAC 1)**

Si dans l'extrait ci-dessus, Noémie interprète le programme qu'elle propose au début de l'année et affirme que proposer le choix aux apprenants relève d'une de ses pratiques identitaires, toujours dans ce même entretien et cette fois-ci plutôt vers la fin, l'enseignante change radicalement sa posture :

- {00:53:44} 0371 **Noémie** **je les pousse pas assez + je devrais euh dire bon allez on fait ça maintenant et puis c'est tout+ pas à leur lasser trop+ le choix+ en fait+ je laisse trop le choix+ faudrait que je sois plus ferme + (pousse un soupir long)**
- {00:54:49} 0372 **Enquêtrice** euh plus précisément tu veux dire euh:
- {00:54:53} 0373 **Noémie** au lieu de dire c'est pas grave+ je vais vous aider + NON + ils sont là pour apprendre+ donc il faut qu'ils fassent l'effort eux ++ ils sont ils sont ils sont A2 presque B1+ que je les traite comme SI ils avaient euh ils étaient jeunes + alors que non ils sont adultes+ et: ils se débrouillent déjà bien + donc il aurait fallu que je sois PLUS :+ un peu plus dure je pense+ pour justement les aider à à aller en ah : se dépasser quoi
- {00:54:59} 0374 **Enquêtrice** c'est idée ça c'est venue tout à l'heure↑
- {00:55:06} 0378 **Enquêtrice** hum ++ avant tu as pensée –euh –
- {00:55:17} 0379 **Noémie** **ouais oui oui j'ai déjà je je pense que j'ai un problème avec la discipline+ je je je suis pas assez ferme**
- {00:55:32} 0380 **Enquêtrice** et en regardant euh : -ça-
- {00:55:46} 0381 **Noémie** ça se confirme (rire long) ça se confirme (rire)+ non il faut être bon c'est bien de de : + voilà qu'ils se sentent à l'aise ↑ **mais bon euh c'est moi le professeur + il faut que je prenne ma place +**
- {00:55:48} 0382 **Enquêtrice** et tu as dit que fin tu te sentais fin fin avoir des problèmes de discipline+ mais c'est comment tu as découvert ça + c'était après le cours tu as réfléchi ↑
- {00:56:24} 0383 **Noémie** ouais
- {00:56:27} 0384 **Enquêtrice** ou pendant le cours ou il y a des étudiants qui t'ont dit euh
- {00:56:27} 0385 **Noémie** **non+ les étudiants ils disent pas+ c'est moi je pense que que + qu'un professeur ferme c'est bien+ ça fait avancer+ pas euh tout le temps euh laisser le choix pour tout+ le choix des activités+ le choix tout tout tout+ c'est c'est c'est**
- {00:56:32} 0386 **Enquêtrice** t'es trop gentilles tu veux dire
- {00:56:35} 0387 **Noémie** **ouais non c'est trop+ c'est bête++ ça va pas les ça va pas les servir en fait+ donc :: il faut que je prenne ma place de professeur+ que je m'affirme+ plus+ (EAC 1)**

Bien que Noémie affirme que ses commentaires sur son image d'enseignante pas suffisamment « *ferme* » ne soient pas venus du dispositif, l'effet de l'autoconfrontation est encore visible car cette dernière permet, comme le signale Noémie, de confirmer ses hypothèses portant sur ses

problèmes avec la discipline.

Laissons de côté l'influence du dispositif sur la pensée enseignante car il s'agit d'une des thématiques principales du chapitre onze (cf. Avant de conclure). Ici, Noémie remet en cause sa préférence de « *donner le choix* », conviction ayant guidé la construction du programme et beaucoup d'autres pratiques. Les avantages d'être un enseignant ferme et les inconvénients de ne pas l'être étant soulignés dans l'extrait ci-dessus, Noémie indique à la fin, avec une structure à valeur déontique la nécessité de reprendre sa place d'enseignante. Rappelons que tout au long de l'analyse jusqu'ici, les images de soi relevées dans les discours de verbalisation, malgré leurs diversités, peuvent être résumées sous la formule suivante :

***Je suis un (l') enseignant/fait partie du groupe des enseignants qui fait/est/ont/son dans X
circonstances***

Quand Noémie perçoit que donner toujours le choix amène un changement de sa place d'enseignante et qu'elle ne se trouve plus dans son rôle socialement pré-attribué, toute construction de l'image professionnelle perd son sens en raison de l'absence de l'élément-clé dans la formule ci-dessus, enseignant. D'où le changement de point de vue de Noémie et sa volonté de changer.

Ainsi, la construction de l'image de soi sur le plan discursif se réalise de façon additionnelle et contextualisée. Sur la base de radical « enseignant », chaque participant rajoute des déterminants qui pourraient marquer son appartenance à la communauté professionnelle ou l'aspect idiosyncrasique dans sa manière de faire et ceci se réalise notamment par des procédés comparatifs. Le mot comparatif n'est pas limité sur le plan interpersonnel dans le sens où l'enseignant se positionne par rapport à la communauté professorale, mais également au niveau intrapersonnel dans la construction d'une pluralité identitaire en fonction des contextes d'enseignement. L'homme, comme Lahire (1998) le définit, n'est pas caractérisé d'une unicité comportementale. Il est un ensemble composite des conduites sociales diversifiées qui émergent et prendront leur sens en cours de l'action.

7.3 Image de soi instantanée : « je sais que j'étais fatiguée, je le vois ».

L'échange avec les enseignants tout au long du dispositif permet de dresser un portrait de chacun

des participants, une image de soi au pluriel en tant que professionnel et individu sur le plan identitaire et statutaire. Dans ce processus d'auto-perception et d'autodéfinition, la participation du contexte est décisive. La pluralité des images de soi repérable chez un seul enseignant peut en témoigner. Le poids du contexte se voit également dans la construction de l'image de soi « instantanée » où l'enseignant commente son état d'âme dans une situation précise.

Dans les entretiens avec les six enseignants participants, des termes liés à la disponibilité de l'état d'âme de l'enseignant et de l'apprenant connaissent une apparition fréquente. Seuls le morphème « fatig(u) » en français et le mot « fatigué » en chinois (invariant) apparaissent 85 fois dans le corpus. Dans ces extraits, la cooccurrence du « je » renvoyant à l'enseignant et du mot « fatigué » qui décrit son état d'esprit n'est pas difficile à repérer :

| | | | |
|---------|------|--------------------|--|
| {00:00} | 0001 | Enquêtrice | comment trouvez-vous du cours de tout à l'heure |
| {00:02} | 0002 | Zhao (赵) | ça + ça allait + juste parce que c'est la fin du semestre + le rythme était plutôt accéléré + ça a rendu intense + les étudiants se sentaient fatigués + moi aussi + [...] (EPS 9) |
| {00:00} | 0001 | Enquêtrice | cette dernière séance comment vous la trouvez |
| {00:03} | 0002 | Zhao | cette dernière séance je me sentais plutôt fatiguée + [...] |
| {02:14} | 0006 | Zhao | la séance de tout à l'heure c'était moi qui parlais principalement + pas vraiment de sens d'interaction + ce genre de cours quand ça va jusqu'au bout on se sent relativement fatigués + surtout quand tu parles en continu comme ça + les étudiants se déconcentrent facilement + [...] (EPS 10) |

Dans les EPS des deux dernières séances de son cours, Zhao décrit sa sensation de fatigue qui s'explique par le rythme accéléré de son cours exigé par le programme. La fatigue de Zhao, ainsi que celle de ses étudiants, est de ce fait due à une raison qu'on pourrait nommer « interne » au fonctionnement du cours. Autrement dit, cette sensation de fatigue vient, selon lui, du format du cours plutôt magistral visant à achever le programme de l'année. Le commentaire sur la séance en question s'oriente ensuite vers un phénomène plus général : « *ce genre de cours quand ça va jusqu'au bout on se sent relativement fatigués* ». L'expérience d'enseignement étant en jeu, Zhao se montre plutôt conscient des éléments générateurs de sa fatigue. L'état d'âme de l'enseignant ici est explicable, compréhensible et prévisible. Il s'agit en un sens d'un des **effets du fonctionnement du cours sur l'état de l'enseignant**.

L'aspect prévisible et compréhensible de la fatigue n'est pas juste repérable dans le cas de Zhao. Chez Noé et Maria, c'est l'horaire du cours qui joue un rôle décisif sur la forme de l'enseignant et

de l'apprenant. Si les apprenants de Noé, selon lui, tendent à montrer une déconcentration en début de l'après-midi sous un temps estival (EPS 2-0006), pour Maria, il est tout à fait compréhensible qu'un cours du soir soit accompagné de la fatigue : « *c'est sûr le soir + tu vois + moi-même je suis fatiguée alors pour eux si + répondre à des des formes nouvelles + et en fait personnellement je trouve c'est un peu fatiguant* » (EPS 5-0035).

Des éléments externes participent également dans l'état d'esprit de l'enseignant et de l'apprenant dans l'interaction didactique :

| | | | |
|---------|------|------------|---|
| {08:45} | 0030 | Noé | hein+ oui comme ça il est content aussi↑ |
| {08:49} | 0031 | Enquêtrice | tu penses qu'il est content lui |
| {08:52} | 0032 | Noé | j'imagine↑+ je ne sais pas la raison mais + je crois qu'il y a quelque chose (rire) |
| {08:56} | 0033 | Enquêtrice | ah ↓ pas pour l'encouragement que tu lui as donné↑ |
| {09:01} | 0034 | Noé | + pas forcément + pas forcément il est peut-être de bonne humeur aujourd'hui↑+ il y a y a beaucoup de facteurs + externes à la classe qui jouent aussi beaucoup sur comment ça se passe en cours et tout + moi par exemple ça fait quoi + ça fait trois jours que + que que je ne mange presque pas ↑+ parce que (rire) j'ai j'ai j'ai mal aux dents↑+ qui est infectées et tout + je: je n'arrive pas à mâcher↑+ donc : là je fais de de grands efforts pour pour ouvrir la bouche et leur parler↑+ ça forcément ils ne savent pas + donc hier soir j'aurais dû euh: préparer ça et couper tout ça ↑ + mais XX j'ai pris des produits et je me suis endormi (rire) même avant 11 heures donc parfois il y a des facteurs comme ça externes qui influencent + le + le déroulement du du cours et des étudiants+ donc quand l'étudiant qui est : content↑+ qui est venu en classe de bonne humeur ↑+ il sera plus dans le cours que quelqu'un qui a des problèmes et qui pense à autre chose + donc (EPS 7) |

En essayant d'interpréter la bonne humeur d'un apprenant ayant participé dans le cours plus activement que d'habitude, Noé préfère ne pas relier l'état d'âme de l'apprenant automatiquement à sa performance en cours et ceci en raison du mal de dents qu'il éprouve lui-même au moment du cours¹⁰². Ici, le facteur de phare qui explique la disponibilité de l'enseignant et de l'apprenant n'est plus à dominance interne. Il s'agit plutôt des éléments n'ayant pas de relation directe avec le cours et qui prédisent déjà en quelque sorte l'état peu performant de l'enseignant avant l'entrée dans la salle de classe.

D'après le discours de Maria, à cause de sa fatigue après une semaine très chargée, l'enseignante craignait un déroulement peu satisfaisant du cours avant de le réaliser :

{00:40} 0005 Enquêtrice d'accord ok

¹⁰² Maria et Noé commentent tous les deux l'état d'âme de leurs apprenants en fonction du leur, ce phénomène que nous nommons « moi-généralisé » et qui sera abordé en détail dans le chapitre 9.

- {00:41} 0006 **Maria** donc pour moi c'est un peu euh + **je dis toujours il faut que je sois très en forme** (rire des deux) + c'est vrai que c'est l'horaire ce genre de choses (EPS 1)
- {00:47} 0001 **Enquêtrice** aujourd'hui ça va↑
 {00:49} 0002 **Maria** **ouais c'était j'avais un peu peur + j'étais pas très en forme↑+ fatiguée↑je m'endormais dans le train↑+ je m'endormais euh** (rire de Maria et de l'enquêtrice) + **je me suis dit comment est-ce que ça va aller↑+ mais je les ai trouvés plus détendus non↑** parce que c'est après le contrôle (rire de Maria et de l'enquêtrice) je sais pas ↑ + [...]
- {10:46} 0015 **Maria** **oui cette semaine c'était chargé** (EPS 8)

Dans le premier extrait ci-dessus, les éléments modaux à valeur d'obligation permettent de percevoir l'importance qu'accorde Maria à l'état d'âme de l'enseignant de langues qui doit être « *en forme* ». Cependant, cette exigence personnelle n'est pas, et ne peut être, respectée lors de chaque situation d'enseignement. Selon Maria, avant la huitième séance, l'image de soi peu opérationnelle était tellement confirmée qu'elle appréhendait déjà la réalisation du cours, en quelque sorte déterminée, comme peu réussie.

Si dans le cas de Zhao, la fatigue liée au mode de réalisation du cours, est expliquée par des éléments internes, l'état d'âme de l'enseignant étant influencé par le déroulement du cours, chez Noé et Maria le fonctionnement semble inversé. Les deux enseignants soulignent notamment **l'impact de leur état d'âme sur le déroulement même du cours.**

La disponibilité de l'état d'âme de l'enseignant et de l'apprenant reste ainsi un des éléments importants pour les enseignants interviewés qui commentent leur image de soi spécifique à une séance donnée. **Une influence réciproque entre l'état d'âme des interactants et le fonctionnement du cours** peut d'ailleurs être notée, ce qui permet de discerner la dynamique entre l'activité d'enseignement et la vie personnelle de l'enseignant. La vie en dehors du cours est fortement liée à la vie au sein du cours de sorte que l'une expliquerait l'autre. La construction de l'image professionnelle dans les verbalisations n'est ainsi compréhensible qu'avec l'image de l'individu socialisé ayant d'autres rôles socioprofessionnels ou sociopersonnels.

7.4 Rôle de l'enseignant de langue : favoriser un développement du goût pour la langue à long terme

La construction de l'image de l'enseignant, sujet-actant dans l'activité d'enseignement/apprentissage, ne peut être détachée du sens qu'il donne à l'objectif de son métier.

Chacun des enseignants participants exprime effectivement sa conception de l'enseignement de langues. Parmi les discours relatifs à ce sujet qui varient d'un enseignant à un autre, se dégage tout de même une vision de l'objectif de l'enseignement de langue qui semble partagée par l'ensemble des enseignants participants.

- {01:11:48} **0360 Noémie** merci+ euh: + là ils font du français en plus+ **donc j'ai pas envie de les dégoûter + j'ai envie que : ils savent ils en fait j'ai envie de leur transmettre le goût↑+ et que: ils continuent par eux-mêmes + (EG)**
- {00:06} **0002 Noémie** ah bien sûr + euh: alors je pense que comme c'était un premier cours ils sont : ils sont: pas encore habitués↑+ euh: ma façon de faire ↑+ [...] il faut qu'ils développent des stratégies en fait+ j'aimerais euh↑+les aider avec ce cours comme ça ↑+ **c'est un cours de culture↑+je vais pas faire toute la culture française mais je vais leur donner des outils↑+pour qu'ils arrivent EUX-MEME en fait à lire et à avoir accès à la culture+** (EPS 1)
- {00:18:12} **0159 Noémie** **ouais je voulais + je voulais qu'ils découvrent aussi euh parce que c'est vrai qu'en classe on peut pas tout faire+[hum]+comme ils ont ils ont voilà l'internet tout ça+ je voulais que leur donner envie de d'aller découvrir les choses+** parce que parfois certains préfèrent plus le cinéma d'action:↑+ les autres le cinéma romantique [...] (EAC 1)
- {01:17:22} **0217 Noémie** [...] je pense que + que c'était pas gagné↑+ et que et que **j'ai réussi à à à quand même à les intéresser un petit peu + au cours↑+ la culture comme sujet c'était tellement vaste↑+euh donc j'avais choisi euh de traiter les médias↑+ c'est pour ça là on avait fait une chanson↑+ une pièce de théâtre↑+ des livres et euh et finalement c'est c'est je pense que ça a marché+ plutôt que de faire PLEIN + ils retiennent rien↑+ [...] (EAC 2)**

Les quatre extraits ci-dessus, issus du corpus Noémie mais provenant d'entretiens différents, révèlent l'objectif de l'enseignement défini par Noémie. Du fait de l'impossibilité de traiter l'ensemble des points linguistiques et culturels en un cours semestriel, le plus important, à son sens, est de proposer des dispositifs permettant de procurer aux étudiants le goût pour la langue et la culture et, en même temps, de les équiper pour les prochaines aventures avec la langue, réalisées de façon guidée ou autonome. De fortes marques d'agentivité (Plazaola Giger : 2007) peuvent tout de suite être aperçues, notamment dans les parties mises en gras : le « *je* », étant toujours auteur de l'action, est mis en lien avec le groupe d'apprenants, COD ou COI dans la proposition, indiqué et repris avec les co-référents du même paradigme désignationnel tels que « *les* », « *ils* », « *leur* ». Ce procédé de mise en relation entre émetteur et récepteur de l'action s'effectue par les locutions verbales telles que « *transmettre le goût* », « *intéresser* », « *donner des outils* ». D'ailleurs, l'enseignante opte aussi pour des structures à proposition subordonnée pour exprimer le même sens : je (n') ai (pas) envie/voulais/qu'ils continuent/savent/arrivent eux-mêmes.

L'intention de Noémie peut être résumée par l'acte suivant : préparer les apprenants à un apprentissage à long terme. Réaliser un enseignement en motivant les apprenants vers un développement « durable » dans la culture et la langue cible est d'ailleurs repérable dans le discours des autres enseignants :

- {00:52:38} 0255 **Bai** [...] c'est-à-dire quand tu te rappelles + QUAND TU ENSEIGNES tu vas te
 (白) rappeler de l'impression des professeurs que tu as eus + par exemple le
 professeur-là il m'a donné une idée c'est-à-dire+ moi-même je pense que + y
 compris moi-même qui apprends le français par intermittence comme ça+ **je
 pense vraiment que l'apprentissage d'une langue est une affaire pour toute
 la vie+ parfois un étudiant apprend une langue+ pas tous les étudiants :
 après+ vont vivre de cette langue+ certains étudiants apprennent juste pour
 le plaisir [...] parce que + moi + il nous a notés très généreusement+ c'est-à-
 dire+ c'est-à-dire pour encourager+ donc moi+ ça influence mon
 enseignement actuel je pense +[...] j'espère qu'on n'abîme pas sa passion
 pour l'apprentissage d'une langue à cause de certaines choses + j'espère que
 ça va se maintenir pour toute sa vie [...] donc je note+ en général+ je note + le
 plus généreusement possible [...]**
- {01:40:09} 0211 **Shan** [...]peut-être qu'il faut que l'enseignant laisse à la fin une ouverture + c'est-
 (姗) à-dire même si tu as accompli ce que t'avais voulu faire + premièrement + ce
 que tu viens de faire est aussi la base pour ce que l'apprenant apprendra après +
 c'est-à-dire au moins tu dois l'expliquer clairement + comme ça quand il
 apprend quelque chose qui est basé sur ce point il se rappellera que l'enseignant
 qu'il a eu précédemment lui a déjà donné une très bonne base + donc c'est de
 construire une base solide pour l'apprenant + **et deuxièmement + tu peux pas
 si c'est possible abîmer la curiosité de l'apprenant + c'est-à-dire + si lui il
 se dit + des choses aussi difficiles je veux plus en apprendre après** (rire de
 Shan et de l'enquêtrice) + **ce n'est pas non plus bien + donc + tu lui transmets
 d'une façon appropriée les connaissances + en même temps + tu lui
 préserves son intérêt + peut-être que c'est bien comme ça (EG)**

On constate facilement que Bai et Shan partagent la vision de Noémie analysée ci-dessus : pour tout apprenant, son parcours d'apprentissage de la langue cible est long tandis que ce qu'un enseignant peut faire avec lui en est juste une partie et ne peut en constituer qu'une partie. Les connaissances acquises étant importantes, c'est cependant une perspective vers le futur, vis-à-vis du reste de parcours que l'apprenant poursuit qui semble prioritaire selon ces trois enseignants. Enseigner une langue relève ainsi d'une préparation intellectuelle, psychologique et stratégique qui favorisera les apprentissages à venir et qui leur servira. Cette volonté de maintenir la motivation des apprenants, ou de les motiver davantage si c'est possible, transparaît non seulement dans le discours de verbalisation mais aussi le discours d'interaction didactique :

- {04:41} 0018 **Enquêtrice** une dernière question + tout à l'heure pendant le cours vous leur disiez + j'ai
 l'impression que vous n'êtes pas assez 'curieux' + il faut 'maintenir la curiosité

{04:55} 0021 Zhao (赵) envers la langue chinoise' (rire)
parce que pour eux même Lu Xun ils le connaissent pas trop + ça prouve qu'ils ont aucune connaissance de la littérature chinoise (rire de l'enquêtrice) + si c'était un autre auteur ça allait + en plus ces cours ils ont déjà appris + à partir de licence deux ils ont beaucoup de cours de civilisation + licence trois aussi + eux ils sont des étudiants de 'master UN' + en 'master UN' il y a aussi des 'séminaires' spécialisés + à la littérature + [...] si eux ils CONNAISSENT MÊME PAS ça + ça veut dire d'un côté ils ont pas étudié sérieusement + ils ont eu beau suivre le cours + de l'autre + **ils s'intéressent pas du tout à ce qui est en dehors du devoir + c'est évident + si quelqu'un ne s'intéresse pas à ce qu'il a comme travail + ni aux détails de son travail + inutile de dire autre chose + on pourra pas mener à bien son travail ni ses études quel que soit ce qu'on fasse + je le dis sincèrement [...]**

Pendant la séance en question, le nom de l'écrivain LU Xun ne faisant pas écho dans la salle, Zhao explique et termine son tour de parole en disant « *il faut maintenir la curiosité envers la langue chinoise* ». En revenant sur cet énoncé dans l'EPS, Zhao indique de façon claire l'importance de la motivation pour l'apprentissage d'une langue sans laquelle, à son avis, aucune réussite ne sera garantie, tonalité exprimée avec sûreté par les formes de négation totale qu'il a employées. Noémie, Bai et Shan indiquent l'importance du développement de l'intérêt des apprenants envers la langue cible lors des entretiens. À la différence cas analysés plus haut, Zhao l'exprime de façon directe en situation d'enseignement avec un appel au public qui, à son avis, doit se mobiliser davantage pour s'auto-motiver.

Changeons maintenant de perspective. Si l'enseignant cherche à contribuer à la construction du parcours d'apprentissage à long terme de ses apprenants, sa tentative est en partie inspirée de son propre vécu. Dans les verbalisations des enseignants, les vécus personnels positifs ayant un rapport avec l'enseignement/apprentissage racontés, à savoir les expériences d'apprentissage dont le souvenir leur est encore fort, sont marqués par une des deux caractéristiques : une influence fondamentale sur la vision ou la vie de l'enseignant, un charme particulier lié à un élément du cours qualifié d'« *intéressant* » :

{01:38:04} 0164 Noé il y a un autre (rire) lui il est vraiment euh : bizarre parce que c'est un prof EXTREME ++ il est extrême parce que + c'est pareil lui c'est mon quoi c'est mon professeur de + de littérature française quand j'étais au lycée + et lui c'est il + il aime beaucoup ce qu'il fait + et donc c'est un fanatique de + [...] [...] **je crois que j'écris euh + les les premières choses que j'ai j'ai écrites dans ma vie**↑ + c'est + c'est grâce à ce prof (EG)

{00:23:19} 0082 Maria oui il est il est + il est donc c'est un grand spécialiste littérature classique chinoise↑ + vraiment sinologue je pense + confirmé si tu veux + ses cours bon ses cours c'était extrêmement désordonné + tu vois il était + ça partait dans tous les

sens + c'est-à-dire il avait + on avait l'impression que + il avait tellement de connaissances : euh :+ et puis il commençait un truc et après ça partait ça partait dans tous les sens quoi + **mais en même temps euh c'était + c'était passionnant à écouter + j'ai beaucoup aimé mes cours de chinois classiques alors donc c'était grâce à F. Martin**↑+[...] (EG)

{00:05:09} 0027 Bai

[...] si tu vas dans le département de littérature étrangère + il semble que tu peux absorber des choses différentes + **comme cet enseignant**¹⁰³ + **lui son influence sur moi est plutôt considérable + parce qu'au lycée il m'a donné beaucoup d'instruction et d'éducation + j'ai cru à ce qu'il a dit (rire)** + il me paraissait qu'il avait raison en effet + je pourrais avoir contact des éléments nutritifs haha [...] (EG)

Si l'enseignant de français de Noé l'a inspiré pour s'initier dans la rédaction et si Maria a pris goût au chinois classique « *grâce à F. Martin* », l'enseignant d'histoire que Bai a eu au lycée a joué également un rôle décisif dans son choix de spécialité à l'université selon lui. L'influence à long terme relève de ce fait du trait partagé dans les trois expériences verbalisées par les trois enseignants et également de la raison pour laquelle elles ont été évoquées et détaillées.

Le côté « motivant » et « intéressant » est aussi visible dans les discours des enseignants portant sur leurs expériences d'apprentissage qui les ont marqués, notamment sur le plan statistique : pour les extraits de la catégorie « passé » où l'enseignant évoque les expériences vécues, le terme « intéressant » et ses synonymes tels qu'« amusant » et « divertissant » apparaissent plus de 30 fois. Ce qui est intéressant est sans aucun doute varié selon les enseignants qui le définissent en fonction de leur goût personnel – raison pour laquelle nous ne détaillons pas ce sujet avec les extraits précis. La tentative de réaliser un enseignement intéressant et motivant est cependant repérable dans l'objectif de l'enseignement de langue partagé par l'ensemble des enseignants participants.

Cette mise en relation entre les deux caractéristiques des vécus positifs racontés et l'objectif d'enseignement de langue exprimé permet d'introduire une des thématiques du chapitre suivant : se dégage d'ici un lien entre le passé et le présent, une intention de l'enseignant d'appliquer l'expérience personnelle ayant fonctionné positivement avec lui dans l'expérience d'enseignement en cours.

¹⁰³ Il s'agit d'un enseignant de l'histoire que Bai a eu au lycée dont il se sentait proche et dont le cours lui paraissait très amusant (EG-0086,0088).

Synthèse

Nous venons de voir les différentes manières dont les enseignants participants construisent leurs images de soi dans leurs discours de verbalisation. Dans ces processus d'auto-définition et d'auto-évaluation marquée de la subjectivité, se dégage une pluralité des images, en cohérence avec la diversité des rôles que l'enseignant assume dans divers contextes sociaux.

1. *L'enseignant se positionne par rapport à l'ancienneté, aux compétences en langue cible et à la performance dans différents aspects de l'activité d'enseignement :*

- Les deux enseignants débutants, Noémie et Bai, ont exprimé de façon claire leur statut en tant qu'enseignant junior et leur confiance en expérience d'enseignement dans l'« efficientisation » de leur agir professoral. Cependant, l'auto-évaluation en fonction du statut d'enseignant débutant a divergé chez les deux enseignants : Noémie s'est montrée satisfaite de sa performance professionnelle vu qu'elle débutait ; toujours en prenant ce même critère, Bai a opté pour un ton critique et associé sa maladresse en différents aspects relevant de la réalisation de son métier au manque d'expérience.
- En tant qu'enseignantes locutrices non-natives de la langue cible, Shan et Maria se sont attribués une double identité apprenante-enseignante. Cette même interprétation sur le plan statutaire ne s'est cependant pas réalisée dans les mêmes circonstances. Shan analysait les difficultés de ses apprenants en tant qu'apprenante d'un niveau plus avancé tandis que Maria parlait de l'énergie qu'elle continuait à consacrer afin de maintenir son niveau en chinois.
- L'auto-évaluation des enseignants sur le plan professionnel s'est aussi marquée d'une prise de conscience de leur performance déséquilibrée, de leurs points forts et de leurs points faibles en gestion de différents aspects dans l'enseignement de langues. Zhao a décrit sa faiblesse dans l'explication lexicale, Shan se voyait peu habile dans la gestion des moments silencieux en interaction didactique.

2. *La pluralité des images de soi repérables dans le discours d'un seul enseignant s'est expliquée par l'intervention des caractéristiques personnelles et des traits contextuels.*

- La construction d'une image de « **moi-enseignant** » a été mise en évidence en premier lieu. L'enseignant revendique une identité professionnelle singulière pour souligner la particularité de ses pratiques enseignantes. Chez l'enseignant, l'image de soi personnelle et l'image de soi professionnelle sont indissociables et constituent une entité à part entière. Le tempérament de l'enseignant intervient nécessairement dans la réalisation de son métier. Noémie a mis en avant l'aspect personnel dans son choix d'autoriser l'emploi des outils informatiques en cours pour évoquer le désaccord de certains collègues à cet égard.
- En parallèle, nous avons relevé la tentative de l'enseignant d'effacer la singularité dans son agir professoral au profit de son appartenance à la communauté professionnelle. Des discours énoncés en tant que praticien ordinaire, membre communautaire des « **nous-enseignants** » ont été remarqués. La perception de soi de l'enseignant est ainsi instable et oscille entre la revendication identitaire du « moi-enseignant » et celle de « nous-enseignants ».
- Les enseignants participants ont aussi évoqué une image de soi instantanée relevant de leur état d'âme dans une situation d'enseignement précise. Les occurrences des termes marqués du radical « fatig(u) » étant d'une haute fréquence (85 fois) dans le corpus, les enseignants ont mis en relation leur état d'âme et le fonctionnement du cours qui s'influencent réciproquement. La vie en dehors du cours et la vie au sein du cours s'expliqueraient l'une et l'autre. Nous remarquons à nouveau le lien intime entre l'image professionnelle et l'image personnelle de l'enseignant en tant qu'individu socialisé.

Les analyses autour de la thématique « image de soi » se recourent avec la notion de « l'homme pluriel » au sens de Lahire (1998, 2003). L'enseignant étant sujet-actant de différentes activités sociales, assume divers rôles sociaux correspondants. La compréhension de son agir professoral ne peut être possible sans prendre en considération son profil de façon complète. L'intervention des traits personnels décide de l'aspect singulier des pratiques de chacun des enseignants. Ceci dit, les manières dont les enseignants perçoivent et organisent la situation d'enseignement présentent des similarités. Cette cohabitation des traits singuliers et socioprofessionnels fait écho à la théorie de l'activité (Léontiev, 2009). Un objectif d'enseignement de langue a d'ailleurs émergé dans

le discours de tous les enseignants participants : préparer le public à l'apprentissage de la langue cible à long terme tout en maintenant/développant son intérêt pour celle-ci.

Dans le chapitre suivant, la discussion se poursuivra et toujours avec un focus sur l'enseignant même. Le système de connaissances et de convictions enseignantes, notamment ses caractéristiques contextualisées et complexes, sera au centre des discussions. Les différentes sources d'inspiration provenant du vécu de l'enseignant qui donnent forme à la pensée enseignante seront à relever.

CHAPITRE 8. CONVICTIONS ET CONNAISSANCES DE L'ENSEIGNANT : UN ENSEMBLE PERSONNEL, CONTEXTUALISE, HIERARCHISE ET INSTABLE

oui + je suis content de + de comment j'ai expliqué le mot parce que + c'est bon c'est pas forcément un mot qui + euh: qui est un mot vraiment euh + euh essentiel dans le texte donc ce n'est pas forcément un mot que j'ai eu à préparer tu vois↑+ ce n'est pas une explication que j'ai déjà préparé donc je donne non un étudiant demande excusez-moi monsieur ce mot ça veut dire quoi + et donc + quand subitement un étudiant pose cette question et toi tu réfléchis et tu expliques ce mot↑+ et tu lui donnes des exemples tu lui dis euh d'où ce mot vient et comment ça marche ensemble + après tu te dis mais comment tu sais ça + et puis tu te rends compte c'est parce que + quand tu étais élève↑+ ton prof il t'a la même explication ↑+ il t'a euh il t'a expliqué un mot qui ressemble à ça de la même façon et toi tu ressors ça comme ça donc + ça veut dire que j'étais quand même un bon élève non (rire de Noé et de l'enquêtrice)

(Noé, EG, 0170)

L'analyse de l'image de soi pluri-identitaire que les six enseignants construisent dans leurs discours de verbalisation permet d'avoir un aperçu de l'intervention de la personnalité et du tempérament dans la réalisation de leur métier. L'image personnelle en tant qu'individu socialisé et l'image professionnelle en tant que praticien de l'enseignement, avec tout autre rôle social que l'enseignant assume, ne font qu'une entité à part entière.

Les convictions et connaissances enseignantes sont l'ensemble des principes, savoir et savoir-faire personnels de ressources diverses qui règnent dans l'univers de l'enseignant et le guident dans l'organisation de son métier (Elbaz, 1983 ; Connelly et Clandinin, 1988 ; Chen, 2009). Dans la construction du système de convictions et connaissances professionnelles, le vécu de l'enseignant, tant professionnel que personnel, contribuerait à la formation de son répertoire didactique marqué par des formes de convictions plus ou moins stabilisées (Lortie, 1975, Moallem, 1998). Si l'auto-définition de l'enseignant sur le plan professionnel est caractérisée par un trait contextualisé et instable (cf. § 7.2 et § 7.3), le système de connaissances enseignantes ainsi que son fonctionnement

possèdent-ils des caractéristiques similaires ?

La discussion dans le huitième chapitre portera ainsi sur la dynamique au sein du système de convictions et de connaissances enseignantes des six enseignants participants. Nous commencerons la discussion par une première partie essentiellement consacrée aux critères en fonction desquels l'enseignant sélectionne dans son vécu personnel et professionnel des outils applicables pour son propre enseignement. L'analyse se poursuivra dans une deuxième partie centrée sur les sources d'inspiration dans la construction des connaissances linguistiques des enseignants, ce qui introduit, pour la partie suivante, une discussion sur l'aspect contextualisé des manières dont les enseignants définissent les difficultés d'un point de langue. Les deux dernières parties porteront sur les convictions enseignantes, avec d'abord un focus sur la conviction des enseignants sur la révision – thématique sur laquelle les enseignants reviennent constamment dans leurs verbalisations – ainsi que ses différentes réalisations chez chacun des participants. Ensuite, dans la cinquième et dernière partie de ce chapitre, nous nous concentrerons sur les liens intra-systémiques au sein du système de connaissances et de convictions d'un enseignant donné. Des cas de figure manifestant la cohérence et la contradiction entre les convictions et les pratiques, et également la hiérarchie entre les différentes convictions seront établis et discutés.

8.1 S'inspirer du passé pour enrichir le présent : filtrage par un système de double critère de « préférence » et de « pertinence » avec une prise de recul de son style personnel

Rappelons que d'un point de vue socioconstructiviste et émergentiste, l'individu agit dans une situation selon ses connaissances de circonstances similaires vécues précédemment qui émergent dans et par le contexte même (Léontiev, 2009 ; Varela, 1996). De ce fait, les connaissances et les convictions qu'un enseignant suit dans la réalisation de son métier prennent forme à partir de son observation directe ou indirecte des scènes d'enseignement/apprentissage, d'où la notion d'*apprenticeship of observation* théorisée par Lortie (1975). L'enseignant se positionne également par rapport à ses expériences d'apprentissage (Lortie, *ibidem*), quand le contexte le permet, il tend à reproduire ce qui a été apprécié et accepté, et à contourner ou remédier ce qui semblait inadéquat (Heaton et Mickelson, 2002 ; Mewborn et Tyminski, 2006).

8.1.1 Application de ce qui a été apprécié et fonctionnel dans l'expérience d'apprentissage

Le premier point que nous repérons dans la manière dont les enseignants s'inspirent des expériences d'apprentissage correspond parfaitement au point de vue des chercheurs présenté ci-dessus. Dans le chapitre précédent, Noémie exprime clairement sa préférence de donner le choix aux apprenants et l'applique effectivement dans ses pratiques, bien qu'à la fin du semestre lors de l'EAC, une évolution par rapport à ses représentations sur cette pratique vers une redéfinition de celle-ci puisse être discernée (cf. Chapitre 7). En relisant l'EG de Noémie, nous remarquons l'extrait suivant qui pourrait expliquer les raisons explicitées de sa tendance à proposer des choix au public apprenant :

{00:28:42} **0163 Noémie** oui je me suis habituée (rire) + je me suis habituée et euh: **j'ai détesté la classe préparatoire**↑+ parce que: parce qu'on nous servait le savoir et euh et **il fallait avaler beaucoup beaucoup beaucoup de quantité de savoir**↑+ et il y avait peu de places pour l'imagination ↑+ pour : c'est pour ça **j'aime AUTANT l'université** en fait c'est parce que : on + fin j'ai l'impression que++ **le professeur nous nous++ nous SUGGERE + des pistes+ mais c'est à nous de choisir** (EG)

Le contraste révélé par les deux verbes « *détester* »¹⁰⁴ et « *aimer* » – l'un employé pour qualifier l'expérience de la classe préparatoire et l'autre l'expérience à l'université marque déjà clairement le positionnement de l'enseignante par rapport à ces deux vécus. Le sens d'obligation qui transparaît dans l'expression à valeur déontique « *il fallait* », avec le degré d'intensité augmenté en raison de la répétition de l'élément modal « *beaucoup* », montre à quel point Noémie n'apprécie pas le mode de fonctionnement de la classe préparatoire qu'elle a suivie. Ce qui lui convenait et lui semble convenable, c'est un apprentissage avec des pistes proposées aux étudiants qui se chargent eux-mêmes de choisir.

Ainsi, le passé inspire le fonctionnement du présent et le présent est marqué par le positionnement de l'enseignante par rapport au passé. Toujours chez Noémie, le lien entre le vécu d'apprentissage et le choix méthodologique actuel est encore plus visible dans l'extrait ci-dessous :

{00:52:03} **0150 Noémie** encore une fois c'est très américain cette méthode + fin **je m'inspire de de voilà les présentations**↑+ euh euh euh **parler en public**↑+ **parler en face d'une classe**↑+ apprendre à parler un peu fort ↑+ à utiliser les gestes↑+ à utiliser la voix euh : **je je je m'inspire beaucoup parce que j'ai euh + moi-même + euh appris les langues comme ça + avec ces méthodes-là+ donc bon + ça me plaisait PLUS + quand**

¹⁰⁴ Les discours de verbalisation cités dans l'analyse sont mis entre guillemets et en italique.

j'étais euh étu fin élève quand on faisait des jeux et quand on faisait semblant et que il y a de vraies situations de communication qui peuvent exister+ je je me prenais au jeu et je cherchais plus que si c'était un exercice de grammaire euh bon même si c'est nécessaire hein je dis pas que c'est pas nécessaire[...] (EAC 2)

Le cheminement que Noémie prend ici pour expliquer le motif pour son choix de la « *méthode américaine* » est facile à saisir : méthode ayant fonctionné avec « moi » en tant qu'apprenante et qui « me » plaisait mérite d'être mise en place. Deux critères sont ainsi essentiels dans ce processus : il s'agit d'une pratique qui a non seulement fonctionné avec l'enseignant mais également été apprécié par elle. Ce même phénomène peut aussi être remarqué chez Zhao :

{00:23:56} 0068 Zhao (赵) [...]cependant **l'homme ne peut que par LECTURE + si ce n'est pas par communication réelle à l'oral + que par la lecture lecture de grandes œuvres littéraires qu'il cultive une sorte de vrai intérêt et vraie passion pour la langue** + si tu n'as pas cet intérêt ni cette passion et n'apprends que de façon ennuyeuse la grammaire + apprends que là on met un s ou pas et là on mais un d ou pas + cette chose c'est juste pour + euh pour se sortir de l'examen + une fois l'examen terminé tu l'oublies[...] (EG)

{00:27:17} 0072 Zhao [...]après mon arrivée en France + pour l'anglais l'apprentissage est devenu autodidacte + juste la lecture + **donc mon anglais je l'utilise plutôt pour la lecture + euh : pour la lecture + tous ceux qui apprennent une langue étrangère ont tous cette sensation tu lis la première fois ou les premières fois + un texte dans sa version originale** + les auteurs dont tu es vraiment fan ou que tu adores vraiment quand finalement tu peux les lire dans leurs langues les langues exactes qu'ils utilisaient pour écrire + **c'est vraiment très émouvant et c'est un plaisir particulier que tu ressens vraiment du fond de ton cœur** + donc même si certains textes originaux sont difficiles je les lis toujours dans leurs versions originales + **c'est pour moi plutôt important**

{00:29:36} 0073 Enquêtrice Si je ne me trompe pas vous pensez que la lecture et l'apprentissage d'une langue sont très liés

{00:29:43} 0074 Zhao Euh c'est lié à ma vision vision sur + l'apprentissage des langues et aussi sur la vie en général + **parce que la lecture + euh : pour moi c'est trop important + non seulement la lecture en langues étrangères mais aussi en langue maternelle + donc j'aime vraiment beaucoup + VRAIMENT VRAIMENT beaucoup lire en langues étrangères** + [...] (EG)

{00:42:18} 0094 Zhao [...]par exemple tu ne lis non seulement un livre + tu lis beaucoup de livres + des œuvres d'un écrivain ou plusieurs œuvres de plusieurs écrivains + euh : ces choses te forment progressivement + une formation de lire des œuvres littéraires en langues étrangères dans leurs langues + quand cette formation est faite + euh **je pense que c'est plutôt + fiable + c'est peut-être une façon non humble de le dire + mais peu importe le travail + il est toujours lié au temps + un personne quelque stupide soit-elle + si elle lit toujours et y réfléchit + elle acquerra certainement quelque chose** (EG)

Dans le deuxième extrait, Zhao énonce de façon explicite sa passion pour la lecture – il suffit de relever les termes employés visant à déterminer cette activité ainsi que le lien que l'enseignant dit

entretenir avec elle (« *important* », « *j'aime vraiment beaucoup* », « *VRAIMENT VRAIMENT beaucoup* »). Cependant, nous remarquons tout de suite une tentative de généraliser ce lien entre « *moi* » et « *l'apprentissage des langues* » par « *lecture* », en « *l'homme* » et « *l'apprentissage des langues* » par la même activité (« *tous ceux qui...* »). Cette généralisation est d'ailleurs repérable dans les deux autres extraits, exprimée toujours sous forme de « *généralité* » par un sujet générique tels que « *personne* » et « *homme* ».

Différent de la dynamique montrée ci-dessus dans le cas de Noémie, ici, Zhao élargit le lien entre « **moi** » + « **mon activité d'apprentissage de langue préférée et fonctionnelle** » et le transforme en celui entre « **l'homme** » + « **activité d'apprentissage à employer** ».

Shan, en expliquant l'expression « *s'il vous plaît* » à son public débutant, fait un geste gracieux de bienvenue, tout comme celui qu'on observe régulièrement à l'accueil de la clientèle par les professionnels de la restauration. Elle le répète d'ailleurs à chaque fois que l'expression apparaît.

- {00:37:48} 0058 **Enquêtrice** c'est toi qui préfères cette façon d'expliquer ou bien + avant + avant tu pensais déjà que c'était plutôt bien + quand tu étais apprenante + que c'était plutôt intéressant
- {00:37:57} 0059 **Shan** (珊) **ça doit être personnel** + parce que quand j'apprenais c'était avec les enseignants chinois + donc + euh : **les enseignant chinois normalement ils n'adoptent pas cette façon mais elle a été beaucoup pratiquée par les enseignants étrangers** + parce que euh : les Français en général ils sont plus expressifs en termes de l'expression du visage et de gestes +
- {00:38:17} 0061 **Shan** Oui + c'est plus + c'est plus intéressant comme ça (EAC 1)

En entendant la question de l'enquêtrice qui intervient suite aux commentaires de l'enseignante sur son habitude d'enseigner avec des tons et des gestes qualifiés d'« *accentués* » (Shan-EAC 1-0045-0057), Shan précise dans un premier temps l'aspect personnel dans la construction de ces pratiques qui la distinguent à son sens des autres enseignants chinois sur le plan méthodologique. Cependant, elle poursuit en indiquant que son style d'enseignement n'est pas complètement singulier et inédit car les enseignants étrangers, « *plus expressifs* », l'adoptent aussi. Cette oscillation entre « *moi-enseignant* » et « *nous-enseignants* », déjà relevée dans le chapitre précédent, étant visible ici, ce qui est intéressant dans l'attitude de l'enseignante, c'est sa manière de souligner la particularité de son geste sans nier la contribution de son observation des pratiques des autres professionnels.

Si l'enseignant applique volontairement ce qui a été apprécié par lui et qui fonctionne pour lui, il

essaie également d'éviter le cas contraire dans la réalisation de son métier :

- {00:53:28} 0204 Bai (白) [...] j'ai demandé donc à un ami français + comment pourrait-on faire une lettre de recommandation qui montre que l'on recommande pas vraiment le candidat + comme ça (rire) + oui **c'est parce que mon principe est plutôt compliqué + c'est-à-dire quand on me demande de faire une lettre de motivation j'accepte certainement**
- {00:54:01} 0205 Enquêtrice Pourquoi
- {00:54:02} 0206 Bai **Parce que avant quand j'étais allé demander à un professeur pour une lettre de motivation j'avais été refusé + mais je pense que très souvent l'étudiant il + il a juste besoin de cette chose + donc moi + de toute façon je la fais pour toi + mais + bien ou pas de toute façon c'est pas moi + le fait qu'il est admis ou pas c'est pas décidé par moi + parce que c'est lié à beaucoup d'autres raisons + (EG)**
- {00:39:09} 0090 Zhao (赵) Je suis pas trop + **depuis mon enfance j'ai ce caractère c'est-à-dire j'aime pas trop qu'on me contrôle + j'accepte pas trop qu'on me contrôle + c'est peut-être lié à l'environnement dans lequel j'ai grandi + [...] certes ils connaissaient plus de choses que toi + et leur caractère étaient beaucoup plus puissant + beaucoup plus noble + ils voulaient te guider sur cet aspect + et te dire ce qui était correct + j'avais pas besoin qu'on me dise ce qui est correct + j'en avais une grande répugnance + donc j'ai dit jamais à mes étudiants tu dois faire comme ça + même sur les études + tu dois + comment dire + tout ce que je peux dire est que tu dois aimer apprendre (rire) + il vaut mieux que tu aimes apprendre (rire) + mais aimer ou pas + c'est tes affaires + si t'aimes pas je te forces pas + donc en Chine on dit + dans Classique des changements on dit + je trouve cette phrase pertinente pour décrire l'éducation et que l'enseignant doit l'apprendre par cœur + c'est ceux qui voudraient savoir leur sort viennent vers moi mais pas moi qui vient vers eux pour leur dire ce qui arrivera [...]** (EG)

La raison pour laquelle Bai ne refuse jamais aucune demande de lettres de recommandation, bien qu'il ne soutienne pas toujours réellement le dossier du candidat, s'explique par un vécu personnel qu'il a choisi de résumer en une seule phrase. D'autres parties dans ce même extrait permettent cependant de prendre connaissance de cette expérience plus en détail, à travers la logique qui soutient son choix – la formalité est plus importante que le contenu – et qui correspondrait au cas du vécu de référence non détaillé. Une gêne vis-à-vis des procédures que l'enseignant suivait à l'époque en lien avec le refus de sa demande de lettre de recommandation pourrait ainsi être imaginée. Le geste de l'enseignant ayant rejeté la demande l'a d'ailleurs tellement marqué que Bai accepte « certainement » toutes les demandes. Une volonté de ne pas répéter, ou plutôt de réparer cette expérience se concrétise dans son principe personnel – jamais aucun refus pour la demande de lettre de recommandation.

Chez Zhao, il établit aussi, dans son discours, un lien entre son rejet de l'action enseignante d'une

partie des enseignants qu'il a eus au collège et au lycée et son caractère personnel. Tout comme le cas de Bai, le commentaire de Zhao se termine par une pratique en tant que solution réparatrice à l'expérience jugée comme négative : « *j'ai dit jamais à mes étudiants tu dois faire comme ça* ».

Le « *jamais* » ici et le « *certainement* » plus haut – l'un comme terme à négation totale et l'autre ayant une valeur de certitude absolue, montre l'attitude décisive de ces deux enseignants de ne pas faire la même chose que l'enseignant dans l'expérience racontée. D'ailleurs, la fin de l'extrait montre davantage à quel point le respect de son principe de ne pas forcer l'apprenant à faire quoi que ce soit : la pertinence de son point de vue étant assertée par un vieux dicton issu d'une œuvre classique chinoise, la conviction personnelle se transforme en un principe que tout enseignant est censé mémoriser et appliquer (« [...] *que l'enseignant doit l'apprendre par cœur* »). Si des recherches antérieures ont pu montrer le poids des valeurs traditionnelles dans la construction des représentations des apprenants chinois (cf. Chapitre 4, Li, 2010), l'enseignant sinophone, dans son discours de verbalisation, se montre aussi attaché aux principes préconisés par les œuvres classiques de philosophie.

Les sources d'inspiration sont loin d'être limitées à l'expérience d'apprentissage de langue et touchent tous les vécus relatifs à la scolarité. Avec les cas cités ci-dessus, nous percevons les différentes manières dont une expérience ou une pratique dite « appréciée » et « fonctionnelle » participe à la construction du système de convictions et de pratiques enseignantes :

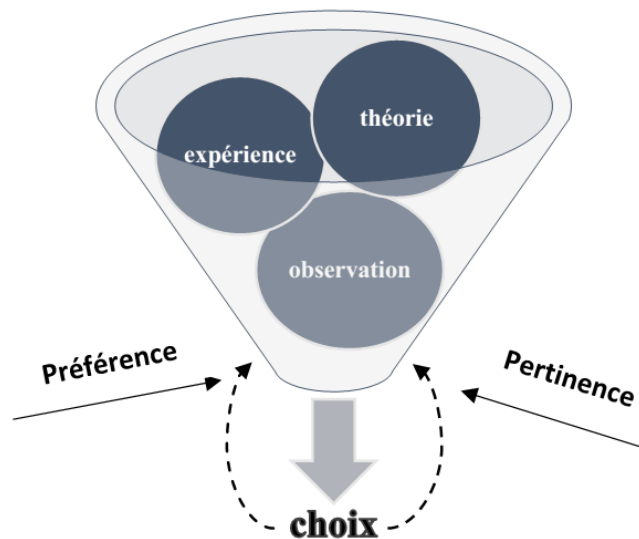


Figure 10 : construction du système de connaissances par double critère

Comme ce qui est montré dans la figure ci-dessus, ce qui est recyclable selon l'enseignant – jugé en fonction d'un **double critère de « préférence » et de « pertinence »** pourrait relever d'une pratique directement observée chez un autre enseignant ou d'une stratégie d'apprentissage personnellement testée. L'enseignant tâche d'un côté de réappliquer ce qui lui paraissait positif, et de l'autre, de saisir les occasions actuelles afin de réparer les pratiques l'ayant marqué de façon négative (cf. Figure 10, les deux flèches en trait discontinu).

8.1.2 Prise de recul sur le décalage entre la préférence de l'enseignant et la pertinence pour le public

L'analyse des extraits ci-dessus peut aboutir à la lecture intermédiaire suivante : l'enseignant n'applique que ce qui lui convenait comme geste professionnel quand il était apprenant. Cependant, nous remarquons également des cas où le critère de préférence personnel dans le choix de la pratique enseignante n'est pas toujours valable. Malgré un positionnement clairement exprimé au niveau du goût personnel par rapport à une pratique donnée, la prise de décision sur l'application de cette pratique n'est pas en cohérence avec l'appréciation de l'enseignant affirmée.

Regardons d'abord des extraits dans lesquels l'enseignant met en parallèle sa pratique préférée et celles potentiellement ou réellement employées par d'autres enseignants, sans commentaire de

jugement de valeur. Quand Bai parle de sa pratique de noter le plus généreusement possible – inspirée de la pratique d’un enseignant de FLE qui passe pour lui pertinente, il finit son commentaire de la manière suivante :

{00:52:38} 0255 Bai [...] **donc je note+ en général+ je note + le plus généreusement possible** [...] (白) mais certains : certains enseignants ne pensent pas de cette manière + c’est-à-dire que **certains pense que tu dois** profiter du jeune âge de l’étudiant et être sévère avec lui + parce qu’il étudie ça comme spécialité + il prépare un diplôme de licence + si tu n’es pas sévère tu le déroutes + tu peux le dérouter c’est-à-dire après + il aura l’impression qu’il avait rien appris après sa licence + **et moi je pense que c’est autant de têtes autant d’avis + on peut pas dire telle façon est correcte et telle autre non** (EG)

Bien que Bai opte toujours pour son principe de noter au maximum et que cette pratique, selon son interprétation, provienne effectivement de son attachement personnel à une pratique observée, une prise de recul par rapport à sa préférence peut être remarquée : l’enseignant admet une potentielle diversité en termes des autres choix existants qui se justifient également. Contrairement au cas précédent où les enseignants établissent dans leurs discours une relation exclusive entre « mon vécu préféré » et « ma manière de faire » et voire « la manière de faire », ici, une place équitable est attribuée à la pratique choisie et aux pratiques des autres enseignants : pas de jugement de valeur à donner.

Cette prise de conscience est également repérable chez d’autres enseignants mais se concrétise de manière différente.

{23:11} 0054 Maria justement **je parlais avec un + un professeur d’espagnol↑+ il m’expliquait justement que il basait tout sur l’oral tu vois↑+ enfin c’est l’espagnol+ et il fait euh + son cours oui c’est entièrement + il fait que de l’oral il fait pratiquement pas d’écrit euh + pas de grammaire pas de + mais ils ont déjà un certain niveau + euh puis il m’expliquait ses techniques↑ il a acheté une boîte de chocolat ↑+ et puis euh qui répond **si c’est bien répondu lui il leur lance des chocolats (rire des deux) et des fois ils se réveillaient un peu tu vois↑(rire)+ il monte sur la table et tout + c’est vrai il faut être acteur** hum (rire de Maria et de l’enquêtrice) + lui il XX bien **il est vraiment très + mais je me vois pas euh + ouvrez la bouche un chocolat** (imite) (rire de Maria et de l’enquêtrice) (EAC 1)**

Maria nous décrit dans l’extrait ci-dessus, l’échange pédagogique qu’elle menait avec un collègue professeur d’espagnol. Son assentiment au principe qui soutient la pratique de l’enseignant hispanophone étant visible dans l’énoncé « *il faut être acteur* », ce dernier est précédé d’une locution concessive, « *c’est vrai* ». Ainsi, ce qui suit l’approbation de l’enseignante relève d’une information plus importante : « *mais je (ne) me vois pas euh + ouvrez la bouche un chocolat* ». La

pratique en question ne correspond tout simplement pas, selon Maria, à son image de soi.

Tout comme le cas de Bai analysé plus haut, Maria commente une pratique repérée chez un autre enseignant avec une prise de recul sur la diversité des styles professionnels. Aussi bien chez Bai que chez Maria, la reconnaissance de la pertinence d'une conviction ou d'une pratique n'aboutit pas à la volonté d'essayer. L'acceptation sur le plan cognitif n'implique pas et ne suffit pas pour l'application sur le plan comportemental. Rappelons que l'adhésion à une pratique ou une conviction ne dépend pas que de la « fonctionnalité », mais également de la « préférence personnelle ».

- {00:22:52} **0139 Noémie** et ben je pensais à ça la dernière fois↑+ [...]après j'ai j'ai j'ai effectué une année de classe préparatoire donc j'ai échoué↑+ **je faisais des langues pendant cette année-là↑+ et là on était beaucoup plus dans du thème et de la version↑+ ça ça me plaisait pas du tout↑+(rire des deux) j'étais très nulle↑+** et après en retournant à la fac donc en LEA fin en allant à la fac en LEA↑+ là on avait euh donc des cours de thème version↑+ et puis des cours :euh↑+ d'histoire euh:: de culture et de langue etc. mais EN FRANCAIS↑+ sur : la culture:↑+ les pouvoirs politiques↑+ plein de sujets différents euh::+ en en fin anglaise ou ou espagnole ou sud-américaine voilà + donc c'est ça↑+ à peu près
- {00:24:26} **0140 Enquêtrice** oui c'est tu trouves que c'est différent mais il y a pas quelque chose d'idéal qui qui te semble
- {00:24:33} **0141 Noémie** **tout est bien euh ça dépend de ce qu'on : pourquoi on apprend+ en fait+ quand j'étais en classe préparatoire le thème et la version c'est parce que : l'EXAMEN pour rentrer dans une école↑+** c'est un thème et : une version à faire donc on nous préparait à ça on nous préparait à l'examen+ mais euh travailler sur la presse spécialisée (grimaces)+ mais mais sinon euh ++ comment dire++ **oui ça dépend des raisons pour lesquelles on apprend la langue**
- {00:25:09} **0142 Enquêtrice** d'accord↓+ donc tu penses que tout toutes ces méthodes étaient pertinentes pour le BUT ↑+ mais même si le thème et la version ça te plaisait pas en fait
- {00:25:23} **0143 Noémie** **je pense que ce que je préférais ↑c'était euh travailler la langue étrangère comme une langue maternelle+ euh pénétrer vraiment la culture↑+ euh: par par des textes fondateurs de leurs culture à eux+ ça ça m'a plu: énormément+ (EG)**

Dans cet échange entre Noémie et l'enquêtrice, l'enseignante relève trois informations-clés :

- 1) le thème et la version ne lui plaisaient pas en tant qu'activités didactiques ;
- 2) travailler la langue étrangère comme la langue maternelle par des supports culturels est la façon qu'elle préférait ;
- 3) la pertinence d'une méthode d'enseignement est à juger en fonction de l'objectif d'apprentissage.

Autour de ces trois informations, Noémie développe son raisonnement. Bien que l'activité de

traduction ne soit pas mise en place dans le cours observé et que Noémie documente son cours avec des supports culturels en fonction de sa méthodologie préférée, nous n'avons pas remarqué, contrairement aux cas de Bai et de Zhao analysés ci-dessus, de rejet total de l'activité dite déplaisante. D'ailleurs, une attitude ouverte de l'enseignante se fait remarquer : Noémie affirme la possibilité d'appliquer l'activité qui ne lui convenait pas dans le cas où l'objectif exige.

Si dans le discours de Noémie, la prise de recul par rapport à elle transparaît dans l'emploi potentiel d'une pratique qui convenait peu à son goût mais qui est jugée avantageuse pour l'objectif d'apprentissage à atteindre, Zhao dit clairement, lors d'un commentaire sur son explication portant sur le festival de Cannes, que le développement des points culturels dans l'enseignement de langue étrangère n'entre pas du tout dans le répertoire de ses pratiques préférées :

- {37:51} 0096 **Zhao** (赵) euh en fait là **c'est une chose assez curieuse + c'est-à-dire : + moi je suis plutôt + je déteste plutôt ces points culturels** (rire de Zhao et de l'enquêtrice) + donc le cinéma et ceci cela etc. + c'est-à-dire + notamment les soi-disant 'festival'+ ces + **ces choses + de la culturel contemporaine** + comment dire + des choses comme 'salon' + 'festival'+ exposition bisannuelle + exposition triennale + **en fait je les déteste + mais + pour enseigner + c'est-à-dire pour l'enseignement + il faut aller chercher ces choses + et je le fais plutôt consciencieusement** (rire) + ça donne l'impression comme si j'étais plutôt intéressée (rire de Zhao et de l'enquêtrice) + c'est-à-dire si j'étais un étudiant quelconque + quand j'écoutais l'enseignant enseigner ces choses + je le trouverais plutôt intéressé par tout ça + en fait je m'y intéresse pas +
- {38:44} 0097 **Enquêtrice** donc juste pour le cours
- {38:47} 0098 **Zhao** oui oui oui + juste pour le cours aller consulter des documents et regarder ici et là-bas + comme ça + **comme si tu espérais que même si tu le détestais + mais tu espérais que tes étudiants prendraient connaissance sur ce sujet + alors ça pourquoi**
- {38:60} 0099 **Enquêtrice** ne pas vouloir qu'ils perdent l'occasion d'apprendre certaines informations à cause de soi
- {39:03} 0100 **Zhao** OUI+ **c'est possible que ce soit ça + ça se trouve que je suis quelqu'un qui a un grand cœur** (rire de Zhao et de l'enquêtrice) (EAC 2)

Le refus de Zhao pour le contenu culturel en question est évident à travers la répétition du verbe « *détester* ». Ce qui paraît encore plus intéressant, c'est la série d'énoncés à valeur d'incertitude – « *alors ça pourquoi* » « *comme si tu espérais* » « *c'est possible que ce soit* » – dans/par laquelle l'enseignant cherche la raison pour laquelle ce choix méthodologique qu'il dit détester a été adopté. Le ton interrogatif et interprétatif dans ces énoncés laisse voir l'incompréhension de l'enseignant même par rapport à son choix de développer cet élément culturel déprécié de sa part, phénomène qualifié par lui-même de curieux.

A côté de la recherche de causes concourant au choix de cette pratique en un sens « contre soi », Zhao indique à plusieurs reprises qu'aller se documenter sur ces éléments culturels peu intéressants pour lui n'est que « *pour enseigner* » et « *pour l'enseignement* ». Ainsi, **ce qui n'est pas compréhensible**, ce n'est pas la pertinence de son choix – selon son discours, « *il faut aller chercher ces choses* » –, mais plutôt **l'incohérence totale entre son image de soi en tant qu'enseignant et son image de soi en tant qu'individu**, le déséquilibre entre le critère de « fonctionnalité » et celui de « préférence personnelle ».

8.1.3 Quand une même conviction se concrétise dans deux systèmes de pensée enseignante

Les autocommentaires des enseignants relevés ci-dessus permettent de percevoir le fonctionnement d'un système de double critère à 2P, à savoir de « préférence » et de « pertinence » qui sert de filtre quand l'enseignant décide de mettre en place une pratique. Nous soulignons que dans le cas de Zhao analysé à l'instant, la pratique contre « préférence personnelle » relève d'un acte volontaire de la part de l'enseignant : Zhao qui organisait le fonctionnement et le contenu de son cours plutôt librement, avait la liberté de décider si les points culturels « détestés » seraient à préciser.

A côté de cette pratique allant à l'encontre de la préférence personnelle mais mise en place volontairement, nous constatons beaucoup d'autres cas où un enseignant participant organise son enseignement à l'opposé de sa conviction. Il s'agit notamment des situations où une contrainte contextuelle s'impose et l'enseignant se voit dans l'obligation de réaliser une action ou une activité malgré lui, thématique que nous développerons en détail dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 9).

Les discours de Bai par lesquels il exprime son abandon obligé de l'une de ses convictions enseignantes méritent cependant d'être détaillés ici.

{02:14} 0007 Bai (白) **ma compréhension du rythme est que + j'espère qu'il y a un programme + c'est-à-dire + j'espère que + moi personnellement trouve que + au début du semestre + ou même de l'année + bon c'est pas nécessaire que ce soit l'année + au début du semestre + on planifie déjà les leçons à enseigner + ce qu'on doit finir à chaque semaine + mais on se bloque pas en raison de certaines petites gênes + comme je te l'ai dit le semestre dernier on avait passé trois semaines à faire une leçon et je trouve ça vraiment pas bien + mais l'autre enseignante elle insiste donc + alors moi je pense que malgré tout il faut passer à la leçon suivante + parce que + oui c'est vrai que certains étudiants peut-être + ou peut-être la plupart des étudiants restent très perplexes + tu peux pas nier que +**

certainement + certains étudiants ont compris + si tu t'arrêtes là + à vraiment dire ça les aide pas + je pense que ça les aide pas + donc je pense qu'il faut avancer il faut avancer + [...] l'autre enseignante fait vraiment souvent la révision

{03:27} **0008 Enquêtrice** elle trouve que les étudiants ne maîtrisent pas bien ou
 {03:30} **0009 Bai** oui elle pense que + par contre + une autre possibilité est que : + puisque les exigences dans un cours d'oral + sont sans doute différentes que celles dans son cours où on fait des exercices grammaticaux + parce que quand tu fais des exercices grammaticaux les erreurs sont très évidentes + il suffit de jeter un coup d'œil pour voir le caractère oublié + [...] **donc les exigences sont peut-être différentes + donc tu ça influence sur notre compréhension du rythme + mais elle a tout à fait raison sur une chose c'est que malgré tout il faut que nous deux on soit compatible au niveau du rythme + ça c'est ça raisonnable + ça c'est raisonnable + seulement + quand il s'agit de l'application + il y a des difficultés (EPS 10)**

Dans le long extrait ci-dessus, l'enseignant élicite de façon claire un principe qui est à son sens à respecter en termes de l'organisation d'un cours : le respect d'un programme précisant la progression, établi au début du semestre, bien que tout le contenu d'enseignement ne soit pas encore tout à fait maîtrisé par le public. Cependant, selon Bai, l'autre enseignante, collègue collaboratrice dans ce même programme du même niveau, conceptualise le rythme autrement et même tout contrairement. Le décalage représentationnel devient d'ailleurs significatif dans les cas où une partie (ou la plupart) des apprenants montrent une maîtrise défaillante du contenu d'enseignement, entre Bai qui pense qu'« *il faut avancer* » et l'autre enseignante qui « *fait vraiment souvent la révision* » et qui y « *insiste* » au prix de passer trois semaines sur une seule leçon, contre un rythme habituel d'une leçon par deux semaines.

Visiblement, Bai n'est pas d'accord avec sa collègue au sujet du rythme d'enseignement. Ce désaccord est d'ailleurs renforcé de façon implicite, vers la fin de l'extrait, lorsqu'il commente le point de vue de sa collaboratrice sur la nécessité d'un rythme partagé au sein du programme. Bien qu'il exprime clairement son adhésion sur ce sujet, les deux énoncés qui entourent la vision de sa collaboratrice rapportée montrent cependant que l'accord de Bai est réservé sur le point en question : « *mais elle a tout à fait raison sur une chose* » et « *ça c'est raisonnable* ». L'approbation n'étant valable que pour le cas ici, Bai est en désaccord avec sa collègue sur tous les autres points évoqués plus haut.

A partir de ce seul extrait, nous pouvons considérer que la révision n'occupe pas une place importante dans l'univers professionnel de Bai :

Conviction de Bai sur la révision (version n° 1) : la révision n'est pas à favoriser

L'extrait suivant semble néanmoins nuancer cette conclusion provisoire :

- {06:50} 0026 Bai (白) euh : il semble que : + parce que c'était une révision donc : + je trouve pas intéressant
- {06:58} 0027 Enquêtrice tu + t'aimes pas trop les séances de révision
- {07:00} 0028 Bai c'est pas ça + euh : c'est pas parce que j'aime pas les séances de révision + mais plutôt : euh : tu dois toujours avoir de nouvelles choses à parler + et puis : + bien sûr comme on dit réviser les connaissances anciennes pour apprendre de nouvelles choses¹⁰⁵ + les choses apprises tu dois pas les oublier non plus + mais si tu fais toujours ces choses + on peut pas continuer à voir de nouvelles choses + certains ont sans doute déjà compris et ils se sentent ennuyés + et restent là sans rien faire + par exemple + tu vois + euh euh : par exemple Catherine + est-ce qu'elle s'appelle Catherine bon la fille d'origine asiatique elle parle plutôt bien + celle avec les lunettes à monture noire + elle parle en fait pas mal + (EPS 5)

En qualifiant sa séance de révision de « *pas intéressante* », Bai ne nie cependant pas l'importance de cette activité, conviction soutenue par la fameuse citation de Confucius : « *réviser les connaissances anciennes pour apprendre de nouvelles choses* ». Les traces des valeurs traditionnelles étant encore repérables (cf. Chapitre 4), le point sur lequel l'enseignant insiste relève plutôt du maintien d'un équilibre entre l'acte de réviser et l'acte d'avancer, entre le déjà enseigné et le nouveau contenu. Ainsi, ce qui le gêne ici n'est pas la révision en soi mais cette cinquième séance totalement consacrée à la révision – séance faite suite à la communication entre lui et sa collègue collaboratrice qui lui a proposé de ne pas continuer à avancer, comme dans le cas de séance dix analysé plus haut (cf. *supra*).

En reliant ces deux extraits, nous arrivons à une version de conclusion provisoire actualisée : la révision reste une activité importante pour l'enseignement/apprentissage de CLE, mais seulement si sa réalisation ne gêne pas l'avancement du programme à un rythme établi qui est prioritaire.

Conviction de Bai sur la révision (version n° 2) : la révision est à favoriser sous condition de la priorité accordée à l'avancement du programme préétabli

Une information que nous avons précisée plus tôt est à rappeler (cf. Chapitre 6) : « l'autre enseignante » dont parle Bai a également participé à cette recherche. Il s'agit de l'enseignante qui porte le pseudonyme Maria. Est-ce que réviser est vraiment très important pour Maria comme le commente son collègue collaborateur ?

¹⁰⁵ Citation de Confucius, *Entretiens de Confucius* (1981), Chapitre II.

- {00:46:42} **0148 Maria** euh bah non parce que j'ai dit qu'on avançait un peu moins vite + donc on pouvait réviser plus à chaque fois passer + oui d'ailleurs elle avait prévu ↑ + Monique au bout de combien + au bout de trois leçons fin consacrer une semaine à la révision + ça se ressent + **je pense que ça aussi ça joue + je pense que il faut pour ce groupe il fallait beaucoup de révisions↑ + regarde là + tu vois oui oui la comparaison pas de problème (imite) la durée et puis quand tu les interroge (rire) + ouais c'est vrai (EAC 2)**
- {01:00:23} **0151 Enquêtrice** est-ce que ça ça t'a étonnée
 {01:00:26} **0152 Maria** ++ ce qui m'a étonné c'est qu'ils ont + dit fin si **je me souviens bien c'est qu'ils ont dit que ça allait↑ + et quand tu les interroges tu te rends compte que non euh + ils se souviennent plus vraiment des des structures ++** 'bangeyue' (un demi mois) ou 'yigebanyue' (un mois et demi) + oui la place de de mais ça c'est c'est normal↑ + c'est une structure un peu complexe + mais eux ils pensaient que c'était acquis + donc ils XX pas + oui **donc les révisions c'est + c'est vraiment indispensable (EAC 2)**
- {01:19:55} **0221 Maria** mais moi moi je vois + bon les étudiants : je vois pas trop: de di-fférence:+ donc sauf que bon **je me rends compte quand même ils sont plus vivants quand on fait la révision↑ + et bon ils sont plus+ oui ils sont plus actifs quoi + donc je pense que + oui c'est vrai que :+ on peut pas: [...]** (EAC 2)

Les termes avec le radical « révis- » (révision, réviser, (je) révisais, (on) révise, (ils) révisent...) apparaissent 38 fois dans le discours de Maria. Les trois extraits ci-dessus issus de l'EAC 2 montrent aussi parfaitement le positionnement de l'enseignante sur cette activité. La révision est effectivement, comme Maria le dit, « indispensable » selon elle. Il s'agit d'une activité didactique dans laquelle l'enseignante trouve les étudiants « plus vivants » et « plus actifs ». D'ailleurs, elle considère qu'avec le groupe en question « il fallait beaucoup de révisions » qu'elle n'a cependant pas pu réaliser.

Rappelons que Maria a participé à cette recherche au cours de l'année universitaire qui suivait celle de la participation de Bai. Pour l'année de la participation de Maria, une nouvelle contrainte institutionnelle qui convient exactement (on allait dire curieusement) à la conception de Bai a été appliquée – un programme préétabli avec un rythme de programme à suivre :

- {01:31:14} **0248 Enquêtrice** ce qu'on a fait euh dans les années précédentes mais qu'on a pas fait cette année tu veux dire
 {01:31:18} **0249 Maria** disons ce qui s'est passé avec les années précédentes↑ + c'est-à-dire **on a pas de rythme établi+ on avait pas + on pouvait la classe avançait pas on + on pouvait rester + fin moi je me permettais de rester plus longtemps et prévenait Bai ou une autre personne↑ + en disant voilà on a un retard on fait un peu de révisions↑ + fait un autre type d'exercice↑ + et les étudiants ne se sont + bah certains étaient un peu qui étaient meilleurs mais + en général ils se sont pas plaints de ça + voilà (EAC 2)**

Maria dit avoir l'habitude de ralentir le rythme pour les années précédentes (donc y compris l'année où Bai a été suivi). Les deux syntagmes verbaux « *(je) me permettais* » et « *prévenais Bai ou une autre personne* » sont particulièrement intéressants dans le sens où le positionnement de Maria dans son binôme en tant que leader est visible. Une cohérence étant établie entre les discours des deux enseignants collaborateurs, pour Maria, la révision passe avant l'avancement quand une maîtrise peu satisfaisante est constatée, vision contraire à celle de son collaborateur.

L'analyse des commentaires de Maria semble aller dans le sens de notre deuxième version de conclusion, c'est-à-dire, le fossé entre les convictions des deux enseignants réside dans leur désaccord en termes de la place de révision et d'avancement.

Cela dit, la lecture de l'extrait suivant arrive encore à rapporter de nouvelles interprétations.

{01:11:57} **0233 Bai (白)** réussi¹⁰⁶ +euh + je pense que tout le monde doit l'avoir préparé
 {01:12:03} **0234 Enquêtrice** ok les étudiants aussi
 {01:12:05} **0235 Bai** les étudiants aussi c'est-à-dire + tu ++ tu n'as pas nécessairement besoin de préparer à l'avance pour la leçon à apprendre + parce que ça certains n'arrivent pas à le faire + **mais au moins tu dois réviser + c'est-à-dire ce que tu as appris + dois-tu le réviser un peu + sinon tu vas vraiment** + parce que ça s'accumule + parce que souvent des étudiants me demandent + euh + les contenus dans le cadre de l'examen final du cours de l'écrit + je réponds mais ce qu'on a appris ce semestre + par exemple+ leçon 26 à leçon 30 par exemple + mais tu peux pas me dire + mais c'est un ensemble + c'est-à-dire peut-être que ce caractère je te demande pas de l'écrire mais il apparaît dans le sujet + n'est-ce pas + **tu peux pas me dire c'est comme si** tu apprends le français maintenant + par exemple tu apprends depuis un an et puis tu connais maintenant des mots assez compliqués + peut-être que tu connais ce que c'est 'juxtaposition' + ce genre de mots (rire de Bai et de l'enquêtrice) + et puis tu me dis + tu as déjà oublié + tu as oublié 'manger' quand tu le vois + tu vois c'est-à-dire c'est un processus d'accumulation + **c'est-à-dire tu dois pas oublier ce que tu as appris** + parce que la langue elle + elle s'accumule + **tu dois de temps en temps réviser les connaissances anciennes pour apprendre de nouvelles choses + tu as oublié + tu as oublié dois-tu te dire ah mince c'est ce qui fait partie de l'ancien examen mais pas l'examen de cette fois-ci + tu as oublié tu dois avoir honte non (rire) + te dépêcher et te mobiliser pour le mémoriser n'est-ce pas (EAC 3)**

Avec toutes les marques déontiques (« *ne pas devoir* », « *devoir* », « *ne pas pouvoir* ») qui relie le « *tu* » virtuel renvoyant à l'apprenant et le verbe « *réviser* » « *te mobiliser* », le grand mystère semble enfin être levé : selon Bai, la révision est une responsabilité de l'apprenant qui l'accomplit en dehors du cours, non un travail de l'enseignant comme le visualise Maria. Le sens de

¹⁰⁶ Le mot réussi renvoie au cours de langue réussi.

responsabilité transparait à travers les éléments modaux à valeur déontique, notamment dans une sensation de culpabilisation à espérer chez l'apprenant n'ayant pas accompli sa tâche : le degré d'intensité dans l'énoncé « *tu dois avoir honte* » augmente encore par la question rhétorique « *n'est-ce pas* ».

Conviction de Bai sur la révision (version n° 3) : la révision est à favoriser et relève d'une tâche de l'apprenant à accomplir en dehors du cours.

Ainsi, réviser pour maîtriser ce qui a été appris relève d'une activité que l'apprenant est à accomplir régulièrement en autonomie, mais non d'une activité qui occupe encore du temps pendant le cours qui sert *a priori* à proposer de nouveaux contenus d'apprentissage.

Il n'est pas difficile de remarquer que tant Bai que Maria insistent sur l'importance de la révision malgré leur conception tout à fait différente en termes de sa réalisation concrète. Le fait que les deux enseignants parlent tous les deux volontairement de ce sujet s'explique par la spécificité du public en question présentée précédemment (cf. Chapitre 6) : un public amateur dont une grande partie a une occupation professionnelle et ne travaille la langue cible que pendant le cours. **Les deux enseignants optent ainsi pour deux stratégies différentes** : quand un élément linguistique, étant contenu d'enseignement, est jugé comme difficile et avéré comme non-acquis par le public, **Bai essaie de responsabiliser les apprenants** pour les inciter à travailler davantage tandis que **Maria trouve qu'il est plus pertinent de ralentir le rythme** du cours.

Pour terminer, ce sur quoi nous voulons insister, c'est la complexité du système de pensée enseignante qui nécessite une étude longitudinale permettant un recueil de données diversifiées et une confrontation. Tout chercheur interprétant avec ses visions, l'analyse sera toujours partielle et la réalité toujours plus complexe. Dans l'objectif de comprendre la dynamique au sein du système de pensée enseignante, la lecture d'un seul extrait au sujet d'un élément donné issu d'un seul entretien n'est certainement pas suffisant et aboutira probablement à une interprétation encore plus partielle du message que l'enseignant vise à transmettre. Une analyse fondée sur un corpus peu représentatif risque d'être peu fiable dans le sens où d'autres informations, cruciales à la compréhension d'une pratique/conviction, sont absentes.

8.2 Système de connaissances enseignantes de l'enseignant de langue à multi-sources

Dans le système de codes a (SDa), on trouve quatre thématiques entrant dans le cadre de système de convictions/connaissances enseignantes – il s'agit de « connaissances linguistiques », « connaissances méthodologiques », « autres connaissances » et « convictions enseignantes ». L'établissement d'un tel système de codage peut surprendre dans le sens où il va à l'encontre de notre positionnement annoncé dans le cadre théorique : les connaissances et les convictions enseignantes sont une entité à part entière et il serait difficile de les séparer (cf. § 3.2).

Notre choix de distinguer les convictions et les connaissances enseignantes par quatre codes est fondé sur deux raisons.

- D'un côté, il s'agit de tester la validité de notre positionnement, c'est-à-dire voir si les connaissances et les convictions enseignantes sont effectivement non différenciées dans les discours de verbalisation, comme nous l'avons postulé (cf. § 3.2).
- Et de l'autre, nous nous intéressons à la place des connaissances de natures différentes dans le répertoire didactique des enseignants participants. Nous soulignons d'ailleurs que pour le codage avec les trois thématiques « connaissances », nous ne prenons en compte que les énoncés marqués par des connaissances déclaratives ou plutôt ceux qui sont formulés sous forme de connaissances déclaratives – c'est la volonté de l'enseignant manifestée sur le plan discursif, visant à donner une objectivité au savoir ou savoir-faire qui guide ses pratiques qui relève de notre critère de sélection.

8.2.1 Aperçu général : caractéristiques du système de connaissances/convictions et participation des diverses sources

Contrairement à ce que nous avons imaginé, le repérage des connaissances déclaratives ou des discours annoncés sous forme de connaissances déclaratives n'est pas une tâche irréalisable :

| Codes | Segments codés | TOTAL |
|-------------------------------|----------------|-------------|
| Connaissances linguistiques | 144 | 248 (50,5%) |
| Connaissances méthodologiques | 80 | |
| Autres connaissances | 24 | |
| Convictions enseignantes | 243 | 243 (49,5%) |

| | |
|--------------|-----|
| TOTAL | 491 |
|--------------|-----|

Tableau 9 : bilan des extraits codés « système de connaissances/convictions enseignantes »

Le pourcentage des « connaissances » déclarées et celui des « convictions » enseignantes sont quasi identiques par rapport à l'ensemble des extraits codés : 50,5% pour l'un et 49,5% pour l'autre. Les cas de chevauchement, à savoir dans un seul extrait se trouvent aussi bien les principes formulés sous formes de connaissances objectives et les indices de subjectivité saillants, sont plutôt peu nombreux :

- 12 pour « convictions enseignantes » + « connaissances linguistiques »
- 22 pour « convictions enseignantes » + « connaissances méthodologiques ».

Au sujet des sources participatives du système de connaissances, rappelons que parmi les enseignants participants,

- 1) **Noémie** est la seule à avoir eu une formation initiale en didactique des langues (niveau master) et à côté,
- 2) nous trouvons **Shan**, enseignante ayant l'occasion de faire un court stage en didactique des langues co-organisé par l'Ambassade de France et une université française en Chine,
- 3) et **Noé** qui a eu des formations enseignantes internes à l'Alliance Française et qui suivait d'ailleurs à l'époque le programme de licence en didactique d'une université française par enseignement à distance.

Le tableau ci-dessous confirme d'ailleurs le poids de la formation enseignante pour ces enseignants ayant suivi ou suivant encore un programme spécialisé en didactique :

| Système de codes b \Passé\Formation enseignante | |
|---|----|
| Bai | 1 |
| Noémie | 11 |
| Shan | 3 |
| Noé | 5 |
| Zhao | 0 |
| Maria | 1 |
| TOTAL | 21 |

Tableau 10 : bilan des extraits codés à « formation enseignante » chez chacun des enseignants

Effectivement, Noémie, Noé et Shan parlent plus de la formation enseignante que les trois autres enseignants participants. Noémie, avec 11 extraits codés par cette thématique, à savoir 52,4% de l'ensemble des segments portant « formation enseignante », dit de façon claire l'intérêt qu'elle a pu tirer de ses études de master :

{01:17:49} **0398 Noémie** le prof doit aimer les langues ouais et les et les et les étrangers aussi je pense
 {01:17:55} **0399 Enquêtrice** au niveau du cours↑
 {01:17:56} **0400 Noémie** au niveau du cours: ben qu'il ait une formation+ parce que parce que être professeur ça s'apprend+ on devient pas professeur comme ça ↑+ peut-être il y a des gens qui euh qui y réussissent+ à devenir professeur autodidacte+ mais euh dans mon cas euh la formation elle est utile↑+ et puis euh je pense savoir s'adapter+ parce qu'il y a tout le temps des imprévus en fait en classe+ donc il faut avoir un plan B un plan C pour chaque cours+ (EG)

Quand l'enseignante parle des qualités essentielles d'un enseignant de langues, à côté de la passion pour la langue et l'empathie pour le public, Noémie souligne le rôle de la formation enseignante, très « utile » selon son expérience. Elle tend à la valoriser dans la professionnalisation des enseignants qualifiés. L'argumentation suit ici un itinéraire de généralisation qui part de l'apport de cette expérience pour l'enseignante individu pour ensuite arriver à une conclusion adaptée à l'ensemble de la communauté, annoncée déjà au début de son tour de parole : « *qu'il ait une formation + parce que être professeur ça s'apprend + on (ne) devient pas professeur comme ça* ». Effectivement, la formation enseignante est, dans le cas de Noémie, la source la plus importante pour la construction de son système de connaissances et de convictions. Dans le corpus Noémie, plus précisément les extraits où co-apparaissent les thématiques relatives aux convictions et aux connaissances et celles du « passé » (cf. systèmes de codes a et b, § 6.5), la « formation enseignante » relève de la thématique ayant l'occurrence la plus élevée.

| Système de codes | Théories disciplinaires acquises (cadre non-institutionnel) | Formation enseignante | Autre vécu professionnel | Autre expérience non professionnelle | Expérience d'enseignement | Expérience d'apprentissage |
|-------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Connaissances linguistiques | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Connaissances méthodologiques | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Autres connaissances | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Convictions enseignantes | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |

Tableau 11 : bilan des extraits marqués par la cooccurrence « système de connaissances » et « passé » – le cas de Noémie

Ce qui n'est cependant pas le cas des autres enseignants participants. Il suffit de jeter un coup d'œil au tableau ci-dessous pour saisir le contraste :

| Système de codes | Théories disciplinaires acquises (cadre non-institutionnel) | Formation enseignante | Autre vécu professionnel | Autre expérience non professionnelle | Expérience d'enseignement | Expérience d'apprentissage |
|-------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Connaissances linguistiques | 0 | 1 | 1 | 1 | 15 | 9 |
| Connaissances méthodologiques | 0 | 7 | 4 | 0 | 10 | 9 |
| Autres connaissances | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Convictions enseignantes | 0 | 5 | 1 | 5 | 20 | 27 |

Tableau 12 : bilan des extraits marqués par la cooccurrence « système de connaissances » et « passé »

Dans l'ensemble du corpus des six enseignants participants, contrairement au cas de Noémie,

- **l'expérience d'enseignement** et **l'expérience d'apprentissage** relèvent des deux éléments qui apparaissent le plus fréquemment dans les extraits où l'enseignant parle de ses connaissances et de ses convictions (avec un taux de 39,5% par rapport l'ensemble des sources d'inspiration provenant du vécu).
- Noémie étant une enseignante junior qui débute sa carrière et malgré sa confiance due à son ancienneté (cf. § 7.1), l'expérience d'enseignement reste logiquement une source peu significative dans la construction de ses connaissances enseignantes.

Le cas de Noémie étant isolé, une question se pose cependant légitimement sur le rôle de formation enseignante dans la construction des connaissances enseignantes. Chez les enseignants juniors ayant une formation en didactique, on peut se demander de quelles sources ils s'inspirent afin de construire leurs connaissances/convictions enseignantes. Quant aux enseignants expérimentés qui ont été formés en didactique et qui exercent ce métier depuis un certain moment, le poids de la formation enseignante serait-il réduit au profit de l'expérience d'enseignement accumulée à travers le temps ? On estime que des éléments de réponse à ces questions pourraient faire surface dans le cadre d'une prochaine recherche menée en collectivité, avec une équipe ayant la possibilité de suivre des enseignants en un nombre important.

8.2.2 Formation en didactique : discours autour de l'approche communicative

Pour l'instant, restons sur les commentaires des trois enseignants participants ayant une formation enseignante afin de voir les manières dont le programme suivi intervient précisément dans la construction de leurs connaissances et convictions professionnelles. A cet égard, deux phénomènes intéressants méritent d'être détaillés.

- {01:04:31} 0328 Noémie oui je **j'essaie de suivre d'appliquer la méthode communicative en fait**+ voilà c'est ça donc les grandes étapes c'est bon d'abord un démarrage avec l'appel ↑+comment ça va on s'installe↑+ après en général **je fais une petite sensibilisation** euh j'essaie pour qu'elle soit rapide↑+ et ça dépend de l'énergie↑+ euh **une compréhension**↑+ **orale ou écrite**↑+ **un travail sur la langue toujours** ↑+ même si c'est très peu↑+ j'essaie+ et **enfin euh une production si j'ai le temps**
- {01:05:12} 0329 Enquêtrice d'accord + et parfois tu fais de petites modifications j'imagine
- {01:05:19} 0330 Noémie +euh: ++ non ↑ c'est plutôt ça + c'est plutôt ce déroulé + **parfois je FINIS pas c'est à dire j'ai pas le temps donc je vais m'arrêter à la systématisation** ↑+ ou voilà + parfois j'ai pas le temps d'arriver jusqu'à la production en fait + mais j'essaie toujours de : de faire comme ça
- {01:05:46} 0331 Enquêtrice et pourquoi l'approche communicative
- {01:05:49} 0332 Noémie bon **on nous a formé euh avec cette méthode**↑+ et euh: et euh: et euh: ++ **je m'y sens je me sens confortable avec cette méthode en fait + je j'aime bien euh ++ j'ai l'impression que l'on arrive à développer plusieurs compétences**+ avec cette méthode (EG)

Noémie nous confie, de façon claire que la méthodologie qu'elle emploie relève de « l'approche communicative », contenu assimilé pendant sa formation enseignante. Le déroulement du cours décrit ci-dessus, d'ailleurs en cohérence avec le déroulement effectif de son cours selon notre observation, est marqué par les étapes phare de cette méthodologie, comme « sensibilisation » et « systématisation ». Selon le discours de Noémie, le choix de cette approche peut se résumer en trois critères : à part le double critère de pertinence – « *on arrive à développer plusieurs compétences avec cette méthode* » et de préférence – « *je me sens confortable avec cette méthode en fait + je l'aime bien* », elle expose un autre critère, critère sans doute le plus évident car évoqué en premier lieu : « *on nous a formé euh avec cette méthode* ».

Le poids de la formation dans la construction du répertoire méthodologique de Noémie est plutôt évident. Si l'enseignante choisit d'appliquer les pratiques enseignantes ayant observées, c'est sans doute dans la formation spécialisée qu'elle a été exposée à plus de choix méthodologiques et de références théoriques. Ces derniers lui permettant d'enrichir son système de connaissances enseignantes, elle s'y positionne également afin de sélectionner ce qui est à adopter ultérieurement

dans son activité d'enseignement.

Noémie n'est cependant pas la seule qui mentionne l'approche communicative. Le terme tel quel est aussi repérable dans la verbalisation de Shan :

- {01:32} 0006 **Shan** (姗) oui + c'est une habitude personnelle + sinon c'est parce que c'est le début + donc les cours du début c'est plutôt intéressant + après + après + on a pas grand-chose à gesticuler
- {01:42} 0007 **Enquêtrice** pourquoi les cours du début c'est plutôt intéressant
- {01:44} 0008 **Shan** parce qu'au début c'est comme ça + **ce qu'ils recommandent les Français + c'est-à-dire l'approche communicative + je trouve que sur certains aspects elle marche pas** + par rapport à l'explication lexicale + les fruits on peut les dessiner + les animaux on peut aussi les dessiner + mais certains mots c'est-à-dire surtout + les mots qui expriment 'l'émotion' ont peu plus les faire expliquer comme ça + donc au début nous profitons + c'est-à-dire quand on peut les représenter + on donne une représentation au public + anime un peu l'atmosphère + **parce qu'après + tu peux juste leur dire un mot plus long par exemple 'identifier'+ tu peux juste leur dire ça signifie identifier (bianbie/bianshi) + oui c'est donc devenu moins intéressant (EPS 1)**

Shan se revendique également comme pratiquant l'approche communicative, méthodologie dont elle a dit avoir pris connaissance sur le plan théorique et pratique pendant son stage en didactique (Shan-EG-0111). Cependant, lors du retour sur ses pratiques de l'explication lexicale avec des gestes et des dessins, l'approche communicative semble se résumer en un enseignement caractérisé par des stratégies ludiques et par l'emploi de la langue cible en tant que langue d'enseignement. Le sujet de notre discussion n'étant pas centré sur l'authenticité de l'approche communicative, l'intention de Shan d'appliquer cette méthodologie, selon elle intéressante mais pas toujours applicable, est repérable dans son discours.

Noé, ayant reçu dans différentes institutions des formations en didactique formelles ou informelles, sous forme de stage interne ou de programme universitaire, n'a pas mentionné de terminologie relative à la méthodologie d'enseignement ou à la théorie en didactique. Cependant, il détaille la structure de son cours qui est très proche de celle énoncée par Noémie :

- {02:02:18} 0217 **Enquêtrice** alors donc maintenant si euh: je te pose comme question est-ce que tu peux décrire + très très en général très très généralement ou très brièvement les grandes étapes↑+ de ton cours ↑+ et : est-ce que ça existe déjà + que tu fais tout le temps ça ça ça d'abord et puis là là là ou ça change tout le temps euh si ça existe
- {02:02:47} 0218 **Noé** euh: ça change oui ça change mais + il y a quand même un squelette qui est + qui reste c'est que + **il faut il faut euh quelque chose pour réveiller le + l'intérêt des étudiants** euh + euh ça peut être quoi une + une photo ou ça peut

être quelque chose qui leur permet d'imaginer des choses des trucs et tout ↑+ et puis après euh expliquer **ouais ce document-là et les ramener euh progressivement à un point↑+ et ce point c'est en général un point + euh de grammaire↑+** donc la partie grammaire c'est la partie qui + qui est la partie centrale du cours + donc : on explique ces règles de grammaire on explique ce ce + **ce point grammaire et puis après il faut + il faut les utiliser + donc :** ces trois parties là sont importantes + il y a une partie découverte↑+ qui conduit à une partie de grammaire↑+ de règles↑+ **et puis une partie de + de pratiques↑+ d'utilisation de cette règle donc cette partie pratique** ça peut être : + à l'oral à l'écrit ou + ou bien euh comme tu veux dans les situations ouais c'est ça (EG)

Les étapes de sensibilisation, découverte, acquisition et systématisation sont toutes présentes dans le « *squelette* » du cours, décrit par Noé. D'ailleurs, selon l'enseignant, cette structure détaillée est plutôt stabilisée dans l'organisation de ses cours (« *un squelette qui est + qui reste* »). Ici, l'approche communicative en tant que méthodologie appliquée n'est pas annoncée explicitement, son influence dans la construction de l'agir professoral de Noé est cependant identifiable avec son discours analysé.

La formation enseignante suivie par les trois enseignants trace la construction de leur pensée enseignante et cela transparait notamment dans leur application partielle ou totale de cette méthodologie ainsi que dans leur positionnement par rapport à cette dernière. La pertinence du double critère de filtrage – pertinence et préférence –, est encore prouvée valable ici (cf. § 8.1).

Le nombre restreint des enseignants participants ne permet certainement pas de formuler des conclusions générales d'autant plus que seuls trois d'entre eux ont eu des formations relatives à l'enseignement de langues. Cependant, l'apparition de l'approche communicative dans chacun de leurs commentaires fait émerger des pistes intéressantes pour des recherches ultérieures : est-ce que l'approche communicative qui s'est développée en 1970 (Moirand, 1982), reste toujours *la* méthodologie préconisée dans les programmes de formation en didactique pour marquer cette génération des enseignants de FLE ?

8.2.3 D'autres sources participant à la composition des connaissances enseignantes

Le rôle de la formation enseignante pour la réalisation du métier d'enseignant étant discuté, on peut se demander si les trois enseignants ayant été formés s'expriment plus fréquemment que les autres participants à propos des connaissances enseignantes qu'ils s'estiment posséder. A partir du tableau ci-dessous, il n'est pas difficile de constater que, sur le plan quantitatif, entre les

enseignants ayant une formation enseignante et ceux qui n'en ont eu aucune¹⁰⁷, aucune distinction ne peut être établie en termes du nombre de segments énoncés sous forme de connaissances enseignantes.

| | Connaissances linguistiques | Connaissances méthodologiques | Autres connaissances | Convictions enseignantes | TOTAL |
|---------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------------|--------------------------|-------|
| Bai | 54 | 23 | 7 | 90 | 174 |
| Noémie | 8 | 19 | 6 | 31 | 64 |
| Shan | 34 | 20 | 5 | 31 | 90 |
| Noé | 14 | 11 | 3 | 27 | 55 |
| Zhao | 6 | 3 | 2 | 41 | 52 |
| Maria | 28 | 4 | 1 | 23 | 56 |
| SUM | 144 | 80 | 24 | 243 | 491 |

Tableau 13 : bilan du système de connaissances/convictions enseignantes

Selon le tableau, les extraits sous forme de connaissances/convictions énoncés par Bai sont les plus nombreux, ce qui est d'ailleurs le cas pour le nombre de segments codés par chacune des quatre thématiques. Zhao se réfère plutôt rarement aux connaissances, mais expose des convictions enseignantes considérables, 41/243, juste après Bai. Une caractéristique sur le plan statistique est partagée par les trois enseignants ayant eu une formation : dans leur verbalisation, les énoncés sous forme de connaissances sont plus nombreux que ceux sous forme de conviction (Noémie : 34 contre 31, Shan : 59 contre 21, Noé : 29 contre 27). Cependant, ce trait n'est pas du tout distinctif dans le sens où il correspond aussi aux cas de Bai et de Maria.

Ainsi, le fait qu'un enseignant ait, ou n'ait pas, eu une formation professionnelle ne transparait pas dans la quantité de connaissances/convictions qu'il énonce. Il s'agit notamment d'un style personnel avec lequel chaque enseignant exprime à sa manière ce qu'il considère comme savoirs et principes liés à sa profession.

D'ailleurs, comme il apparaît plus haut, l'expérience de formation enseignante est loin d'être la source majeure parmi toutes celles qui inspirent l'enseignant dans la construction de ses pratiques. L'enseignant a recours à d'autres éléments qui lui permettent d'intégrer des connaissances jugées de sa part pertinentes pour la réalisation de son métier. La manière dont Bai, docteur et chercheur

¹⁰⁷ Ici par « formation », nous entendons les formations formelles et institutionnelles. Nous sommes consciente des sensibilisations informelles qui peuvent avoir lieu, comme par exemple, lors du contact avec des collègues (cf. § 9.3).

en études théâtrales, conceptualise son rôle d'enseignant de langue à partir de ses connaissances dans cette discipline est ainsi intéressante.

- {01:35:34} **0365 Enquêtrice** c'est-à-dire: vous pensez que dans ce métier + ce qu'on fait + les personnes auxquelles on fait face tous les jours + les choses qu'on fait + pourquoi ça + ou la différence entre ce qu'on fait en tant qu'enseignant de langues et ce qu'on fait en tant qu'enseignant d'autres disciplines
- {01:35:51} **0366 Bai (白)** euh: je pense que la plus grande différence + beaucoup de cours + beaucoup de disciplines + tu peux comprendre par lecture + **la langue est certainement quelque chose que tu arrives pas à le faire par lecture + parce que la langue elle est + elle est un outil de communication + c'est-à-dire + par exemple [...]même si tu es une personne qui n'a jamais étudié le théâtre chinois et tu en as lu quelques livres + tu comprends plus ou moins + n'est-ce pas + [...]**
- {01:37:51} **0368 Bai** et encore une autre tâche + **c'est de dynamiser l'ensemble + parce que + tu vois l'organisation des méthodes de langue en général + elle est certainement + elle est conçue à partir d'un système + d'un ensemble +** mais le problème est que toi une personne qui n'a jamais appris cette langue + tu peux pas le percevoir + [...] + et toi en tant qu'enseignant tu peux le faire + tu dois donner la vie à cette chose + cet ensemble + pour qu'il soit vivant + pour que l'étudiant comprenne + c'est-à-dire + **je pense que ça ressemble un peu au réalisateur + c'est-à-dire une personne quand elle voit le texte d'une pièce + si on dit que la méthode est un texte d'une pièce + là-dedans il y a des paroles + des rôles + mais si tu lis seulement le texte + parfois tu + sauf si tu es quelqu'un qui travaille depuis longtemps dans le domaine + autrement quand tu as le texte sous tes yeux + tu te dis + ça c'est pourquoi faire + c'est juste beaucoup de dialogues + oh et puis + mais un bon réalisateur + face à la même méthode de langue + un bon réalisateur + il la transformera en une pièce très dynamique (EG)**

Dans l'extrait ci-dessus, Bai indique la différence entre l'apprentissage d'une langue et celui des autres disciplines : l'appropriation d'une langue ne peut se réaliser que par lecture (oui, contrairement à la conviction de Zhao). L'enseignant fait appel à un procédé comparatif dans lequel l'exemple des autres disciplines évoqué relève des études théâtrales (« *même si tu es une personne qui n'a jamais étudié le théâtre chinois et tu en as lu quelques livres + tu comprends plus ou moins + n'est-ce pas +* »).

Il poursuit sa compréhension du métier d'enseignant de langue toujours en se référant aux théories théâtrales. En comparant le travail de l'enseignant qui didactise le contenu de méthode de langue à celui de metteur en scène qui interprète une pièce de théâtre, Bai, enseignant débutant, essaie de comprendre son métier actuel à partir du fonctionnement d'un milieu avec lequel il est plus familier. Si ici, il s'agit plutôt d'une comparaison sur le plan conceptuel non pas pratique, nous constatons que dans l'extrait suivant, une organisation concrète de son activité d'enseignement

marquée de conception théâtrale.

- {11:02} **0073 Bai (白)** **je préfère + qu'il y ait + un texte de pièce qui soit déjà là + en fonction de laquelle + je fais mon cours + je préfère que ce soit comme ça**
- {11:11} **0074 Enquêtrice** si vous n'avez pas répété avant vous vous sentez pas prêt
- {11:14} **0075 Bai** je préfère que ce soit comme ça + parce que je trouve que si les étudiants viennent + j'espère qu'ils apprennent quelque chose + mais pas leur donner l'impression que tu fais ton cours comme tu veux
- {11:23} **0076 Enquêtrice** tu penses qu'un cours réussi dépend de la qualité de la répétition ou de la qualité de la répétition (rire)
- {11:28} **0077 Bai** non + **le texte n'a pas besoin d'être extraordinaire** + c'est-à-dire tout le monde n'arrive pas à écrire une bonne pièce + et parfois j'arrive pas non plus à fabriquer de très bonnes choses + **mais je pense que quand au moins il y a cette chose** + euh + pour la maîtrise du temps + pour ce qui est à faire + **parfois si tu n'as pas écrit + beaucoup de choses tu peux pas les improviser sur place** (EPS 8)

Rappelons que Bai accorde une place cruciale à l'activité de planification et dit y mettre beaucoup d'énergie, ce qui s'explique par son autodéfinition en tant qu'enseignant débutant qui, ayant peu d'expérience, assure le fonctionnement du cours et s'assure par une planification maximale (cf. § 7.1). Ici, d'autres éléments viennent éclairer le motif de cette pratique : selon les connaissances de Bai en représentations théâtrales, une préparation à fond avant la mise en scène est exigée car « *beaucoup de choses tu (ne) peux pas les improviser sur place* ». L'influence de sa formation théâtrale, point qu'il confirme lui-même dans l'extrait suivant, ne s'en tient pas là. Nous remarquons encore sa participation dans l'organisation des pratiques encore plus précises :

- {01:11:29} **0276 Bai (白)** mais comme + pour moi + c'est-à-dire **en fait quand je prépare mes cours + pourquoi je passe un temps assez long + c'est parce que parfois + euh ++ tu peux les nommer blagues + des choses comme ça + ces choses comment tu les intègres + parfois l'articulation est amusante + tout ça doit être planifié avant**
- {01:11:54} **0277 Enquêtrice** tout ça tu le planifies avant
- {01:11:56} **0278 Bai** en principe oui + parfois c'est de l'improvisation bien sûr + ça c'est autre chose + mais + ça **en fait ça c'est une influence de la formation théâtrale** + c'est-à-dire on dit que + **pour être un bon acteur + c'est absolument pas possible que tu improvises** + parfois t'as l'impression qu'il improvise + comme si c'était une improvisation très naturelle + **il faut pas croire que c'est de l'improvisation (rire)** + et puis + **l'important est de planifier certaines choses avant et puis + durant la pratique répétitive + faire en sorte que ça a l'air improvisé + comme ça ça donne un bon effet** + donc en fait pour certaines choses + **tu dois les écrire avant + passer du temps à bien répéter + ici on fait transition de ce point-ci à ce point-là + comme ça + c'est aussi plus facile pour les étudiants de retenir**
- {01:13:27} **0281 Enquêtrice** alors vous disiez tout à l'heure que c'est aussi comparable à l'acteur + pensez-vous que le métier d'enseignant est comparable au métier d'acteur
- {01:13:37} **0282 Bai** bah oui t'es debout sur l'estrade + et puis + euh + c'est très similaire + très similaire + c'est-à-dire **comment tu fais pour que ce qui ait été préparé ait**

son meilleur effet + euh + l'effet n'est pas le meilleur à chaque fois + **mais tu espères toujours que ce soit le meilleur possible** + et puis ton interaction avec le public spectateur + ah + **tu espères toujours que ce que tu as pris soin de planifier donnera lieu à une réaction du public** + certaines choses sont vraiment magnifiques + c'est-à-dire + surtout pour les licence 1 + **c'est très évident + la même chose + face au public différent + la réaction est différente [...]**(EG)

Ainsi, selon Bai, ce qui l'occupe dans l'activité de préparation ne se limite pas à l'interprétation du contenu d'enseignement, mais également à l'articulation entre les différentes parties et l'effet théâtral de son cours, y compris toute une ingénierie sur les « blagues ». L'enseignant indique clairement que cela provient de sa formation théâtrale (« *en fait ça c'est une influence de la formation théâtrale* »), notamment d'un principe théâtral – ce qui a l'air improvisé et qui est en effet une scène exhaustivement planifiée et abondamment répétée, permet de donner un meilleur effet lors de la mise en scène.

Dans le cheminement discursif de l'enseignant, ce principe issu des pratiques théâtrales se transforme subtilement en principe didactique avec aucun signe d'annonce mais un « tu » virtuel (Cicurel, 2003) qui pourrait renvoyer à tout individu et qui change de référent ici (« [...] *comme ça ça donne un bon effet + donc en fait pour certaines choses + tu dois les écrire avant [...]* »).

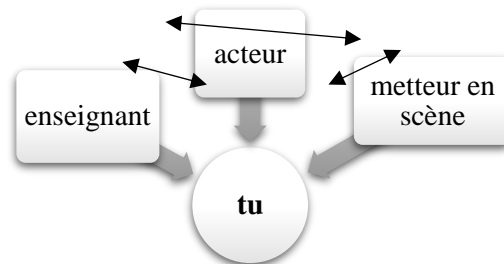


Figure 11 : changement de référents à partir du « tu » virtuel : le cas de Bai

Si dans l'énoncé « *pour être un bon acteur + c(e) (n)'est absolument pas possible que tu improvises* », l'enseignant utilise le « **tu** » pour désigner l'**acteur**, vers la fin de ce même tour de parole, le « **tu** » prend le sens de l'**enseignant** dans « *tu dois les écrire avant + [...] + comme ça + c'est aussi plus facile pour les étudiant de retenir* ». **De ce fait, dans l'univers représentationnel de Bai, ces deux principes font un ensemble, transposable et valable dans ces deux métiers.**

A part les thématiques évoquées jusqu'ici, d'autres sources qui ne seront pas vues en détail

contribuent également à l'enrichissement du répertoire didactique. Nous remarquons, par exemple chez Bai, une tendance à se renseigner systématiquement, en termes de stratégies d'enseignement, auprès d'un groupe de collègues dont il se sent proche (Xue, 2015). Ce qui est à noter à partir l'analyse ci-dessus portant sur l'intervention des connaissances d'autres disciplines dans la compréhension et l'organisation de l'activité d'enseignement, renvoie à un point déjà souligné plus tôt : toute analyse de l'image de l'enseignant ne peut être dissociée d'une prise de connaissances de son image en tant qu'individu socialisé qui assure et a assuré d'autres rôles professionnels et qui mène d'autres vies que celle de l'enseignant de langue (Lahire, 1998).

8.3 Conceptualisation des points linguistiques à enseigner : définition contextualisée du degré de difficulté

Dans les extraits codés avec « connaissances », notamment « connaissances linguistiques » où l'enseignant revient sur un point linguistique faisant partie du contenu du cours, un trait intéressant capte notre attention : le point linguistique, évoqué, expliqué ou même explicité, s'accompagne souvent d'une définition de sa difficulté dans une activité didactique précise en fonction du public et d'autres critères de références diversifiées.

8.3.1 Élément linguistique défini comme difficile pour un public d'un niveau plus élevé : difficulté compréhensible pour le public en question

Ce procédé définitoire peut s'effectuer dans une démarche comparative, en fonction d'un public ayant un niveau plus élevé, introduit dans le discours par l'expression « *même pour* », comme le cas de l'extrait cité ci-dessous. Lors de la séance 5, Noé ayant eu l'équivalent du mot « *sportif* » en chinois proposé par les étudiants, insistent pour avoir une explication en français tandis que pour le mot « *continent* », il donne le feu vert quand la version chinoise du mot est prononcée dans la salle.

{10:14} 0028 Noé

PARCE QUE ↑ + je me suis rendu compte que + même pour euh pour pour un francophone↑+ lui dire d'expliquer euh c'est quoi un continent↑+ il faut quand même (rire l'enquêtrice) + euh des mots quoi↑(rire) pour le dire + donc je sais que pour EUX + c'est plus évident de donner le + l'équivalent dans un autre dans une autre langue↑+ que d'expliquer ce mot+ [...] l'explication du mot continent qui était qui était le plus important ↑ + pour moi↑+ c'était de savoir s'ils ont compris c'est quoi un continent+ donc+ comme ils ont donné le mot en chinois↑+ et je sais que ils ont compris↑+ et donc je leur ai demandé de me faire des exemples EN FAIT quand je leur demandais c'est quoi un continent↑+ je

m'attendais pas à une :+ définition du du du TERME continent + [...] + mais pour le mot sportif↑+ NON je je je je ne veux pas qu'ils me donnent l'équivalent en chinois ou en anglais parce que je sais que c'est un mot simple↑+ la signification ou la définition de ce mot↑+ ils ONT les acquis suffisants pour faire ça + donc ça j'ai vraiment insisté dessus pour qu'ils utilisent + ce qu'ils (EPS 5)

L'explication du mot continent en français est selon Noé, difficile « *même pour un francophone* », ce qui n'est cependant pas le cas du mot sportif que ses étudiants, à son avis, « *ONT les acquis suffisants pour faire ça* ». Une mise en relation entre la difficulté de l'explication du mot « *continent* » et le niveau d'un francophone permet d'avoir la conclusion suivante : le public apprenant grand débutant qui a un niveau largement moins élevé ne peut pas réussir cette activité qu'un francophone locuteur natif pourrait avoir des difficultés à mener. Un cas similaire peut être constaté dans l'extrait suivant :

{01:18:39} **0221 Noémie** ouais dans la langue française en fait + parce que j'ai l'impression que + **ben même pour des Français comprendre des consignes en français c'est dur + euh pas évident la consigne hein↑+ c'est un exercice qui est difficile+** dans l'ensemble franchement pour pour une une étudiante + c'est pas mal + c'est pas mal (rire) + non c'est ça va + je suis contente (EAC 2)

Ici, ce qui est défini comme difficile ne relève pas d'un point linguistique, mais d'une activité socio-pragmatique : « *comprendre des consignes en français* », « *un exercice qui est difficile* » « *même pour des Français* ». Le procédé comparatif en jeu reste cependant le même. L'enseignante se réfère à un public qui a visiblement un niveau plus avancé pour comprendre la difficulté du public apprenant en face.

Dans les deux cas évoqués ci-dessus, le changement de perspective, révélateur d'une attitude compréhensive de l'enseignant vis-à-vis de la difficulté de l'apprenant, est basé sur deux éléments.

- D'abord, les connaissances du public notamment de leurs acquis et leur niveau.
- Ensuite, l'expérience personnelle/professionnelle qui permet d'envisager la performance d'un public plus avancé – dans les deux cas, il s'agit du public locuteur natif de la langue cible –, dans l'activité linguistique en question (ou une activité similaire).

Ainsi, même s'il s'agit d'une même activité didactique, l'enseignant n'attend pas toujours la même performance de la part de ses apprenants : tout dépend de ce qu'il détermine comme taux de « faisabilité » en fonction de ses connaissances du public et des spécificités linguistiques et socio-

pragmatiques en jeu :

- {02:56} 0011 **Enquêtrice** donc supposons que c'est pas la structure qui importe ↑ + est-ce que tu demandes toujours euh faire une phrase avec
- {03:05} 0012 **Noé** quand **je quand je suppose que faire cette phrase** ↑ + **c'est + c'est assez simple** ↑ **et c'est à leur niveau c'est quelque chose que qu'on a déjà vu** ↑ + euh: là je demande qu'ils qu'ils fassent des phrases+ **mais quand je pense que il y a des + euh des temps par exemple dans la phrase qu'ils qu'ils n'ont pas encore vus + euh: pas forcément** (EPS 8)

De ce fait, dans l'extrait ci-dessus et dans beaucoup d'autres discours de verbalisation, l'expression « *c'est difficile* » « *c'est dur* » implique souvent des informations contextualisées non repérables dans la mise en mot de l'enseignant : **ce qui est difficile ne relève pas d'un simple point linguistique/culturel/pragmatique**, mais de la manière dont l'élément est disposé dans l'activité didactique précise qui fait qu'il serait encore difficilement abordable pour le public en question. Cette évaluation de difficulté en fonction des éléments contextuels, notamment du profil de l'apprenant est encore plus visible dans l'extrait suivant :

- {01:30} 0009 **Enquêtrice** **J'ai remarqué que chaque étudiant + après sa lecture + vous dites toujours très bien + très très bien + très très très bien**
- {01:36} 0010 **Zhao**
(赵) (rire) **il faut les encourager + parce que cette chose est en soi plutôt difficile + [...] certains mots en font pas partie du vocabulaire qu'ils utilisent quotidiennement + donc + pendant très longtemps + puisqu'il y a eu l'examen + ça a été interrompu + donc ça fait plusieurs semaines qu'ils ont pas lu cet article + donc tout d'un coup le ressortir et le relire + ils se souviennent de certaines choses + ou ils ont préparé à l'avance + ça se voit qu'ils ont fait du travail + j'en suis plutôt content [...]** (EPS 1)

Pendant l'activité de lecture du texte (corrigé de traduction proposé par Zhao), l'enseignant n'hésite pas à donner des feedbacks positifs et ceci se fait de façon répétitive. La tâche en question, jugée difficile sur le plan lexical n'est cependant qu'un des éléments explicatifs. L'enseignant prend également en compte un élément n'ayant pas de lien direct avec le contenu du cours mais qui à son sens, augmente encore le degré de difficulté de l'activité : la pause intersemestrielle pendant laquelle « *ils (n')ont pas lu cet article* ». L'acte d'encouragement de la part de Zhao ne reflète ainsi pas une simple évaluation positive de la performance de l'apprenant. Il est plutôt issu d'une perception de ses émotions positives, suite à une mise en parallèle entre la performance des étudiants envisagée (compte tenu des difficultés sur différents plans) et leur performance réelle qui dépasse l'imagination de l'enseignant¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Nous discuterons plus en détail le rôle de « l'effet envisagé » dans le fonctionnement de la pensée enseignante

Par conséquent, le côté contextuel dans ce procédé de détermination de difficulté se traduit aussi dans la prise en considération des éléments contextuels, externes par rapport à l'activité didactique en question. D'ailleurs, si l'enseignant détermine la difficulté en fonction du profil du public et organise les pratiques enseignantes qui suivent, dans le cas où il y a un grand décalage de niveaux au sein du public, toute une série de questions relatives émergerait et lancerait un défi à l'enseignant, point que nous détaillerons dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 9).

8.3.2 Difficulté en raison des spécificités de la langue : absence de repères pour les étudiants

La difficulté de certains points linguistiques s'explique, d'après l'enseignant, selon leurs spécificités intrinsèques qui, caractéristiques de la langue cible, ne se trouvent pas dans la langue première ni dans les autres langues acquises des apprenants.

- {04:04} 0029 Noémie je pense que le **la conjugaison c'est difficile et la et la et les déterminants c'est difficile** aussi en général↑+ **pour ce public** ↑
- {04:13} 0030 Enquêtrice pour euh: le public sinophone tu veux dire↑
- {04:15} 0031 Noémie **ouais ouais je pense que c'est + fin c'est des particularités que je j'ai remarquées en fait**
- {04:21} 0032 Enquêtrice d'accord ok (EPS 5)

Noémie associe les difficultés avec les conjugaisons et les déterminants au public sinophone. Son expérience d'enseignement sert ici de matériel principal pour qu'elle arrive à cette conclusion. Bien que Noémie ne pratique pas la langue chinoise et qu'elle n'ait pas détaillé les raisons explicatives pour ces difficultés repérées, son observation correspond en effet aux décalages entre les deux systèmes linguistiques chinois et français. Avec la conjugaison verbale quasi absente dans la langue chinoise et les déterminants invariables qui précèdent toujours les déterminés, les apprenants sinophones sont confrontés à un système linguistique dans lequel ces deux éléments fonctionnent de manière diamétralement opposée.

La difficulté s'explique ainsi par un manque de repères ou par les réalisations contrastives d'un même élément dans la langue cible et la langue source. « L'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels » (Andersen, 1983 ; Demaizière et Narcy-Combes, 2005). En cas d'impossibilité de raisonner avec les connaissances existantes, l'individu se sentirait déstabilisé (Narcy-Combes, 2005 : 15).

dans le chapitre 9.

D'ailleurs, le dysfonctionnement du répertoire langagier n'est pas limité au cas d'un point morphosyntaxique précis, il peut transparaître sur le plan représentationnel, dans les schèmes de pensée des apprenants socioculturellement marqués qui se rendent visibles dans les tâches socio-pragmatiques typiques à la langue cible :

{00:15:48} 0024 Shan (姗) [...]la manière dont les Chinois rédigent une composition est différente de celle des Français + et puis + comment dire + parfois on a l'impression que la structure de la composition des étudiants chinois est très typique + parce que nous rédigeons depuis CE2 des compositions et avons aussi différents types de compositions + et puis + donc quand il rédige quelque chose en français tu as l'impression que + sa logique dans l'ensemble est parfois un peu + c'est-à-dire un peu pas tellement + il semble que ça ressemble pas tellement à la logique des Français + et puis parfois je pense à un exemple classique qu'ils disaient en fait beaucoup disent que c'est comme ça et je trouve que c'est effectivement comme ça + quand on pose une question à un Français + lui + il donne de façon exacte la réponse à la question + question répondues par oui ou non + il utilisera tout un article à argumenter + mais sa réponse à la question est plutôt claire + mais je trouve que pour un Chinois lui c'est genre + sa réponse il n'ose pas dire directement oui ou non + parce que parce que si le non ou le oui est déjà dit il aura plus rien à dire [...] (EG)

Selon Shan, une des difficultés du public sinophone apprenant le FLE dans la production écrite réside sur le plan logique. Les habitudes de composition à la chinoise que les étudiants chinois gardent lors de leur rédaction en français, selon l'enseignante, ne coïncident pas avec celles à la française. Ainsi, le contraste entre les habitudes rédactionnelles dans ces deux cultures est l'élément explicateur de la difficulté de l'apprenant sinophone dans l'activité de l'écrit argumenté – rédaction non conforme à la manière de composer dans la culture de la langue cible. Laissons de côté les discussions sur ce qui distingue effectivement sur le plan pragmatique les essais argumentés français et chinois – cela ne relève pas de notre intérêt principal. Ce qui paraît plus intéressant, c'est la manière dont l'enseignante introduit les différentes sources discursives qui justifient son point de vue.

Dans l'extrait ci-dessus, Shan cite un exemple afin de montrer le décalage entre les deux cultures rédactionnelles : « *puis parfois je pense à un exemple classique qu'ils disaient en fait beaucoup disent que c'est comme ça et je trouve que c'est effectivement comme ça* ». Si le déterminant employé, à savoir « *classique* », sous-entend l'aspect reconnu de l'exemple cité, dans le procédé dialogique qui suit, aucun indice ne permet de discerner le référent auquel renvoie le pronom « *ils* ». Le suspense continue. L'argumentation de Shan poursuit et joue sur le plan quantitatif : l'authenticité et la fiabilité de l'exemple semblent être établies avec le nombre important des

personnes adhérentes à cette même observation, désigné par le mot « *beaucoup* » avec son référent exact toujours non précisé.

Les références auxquelles Shan fait appel dans ce procédé dialogique étant toutes mystérieuses, l'intention de l'enseignante de recourir à l'avis d'un ou plusieurs groupes d'énonciateurs plus larges afin de soutenir son avis reste évidente. Une continuité peut d'ailleurs être établie avec notre analyse dans le chapitre précédent où nous remarquons la tendance de Shan à parler au nom de la communauté plus large et à valoriser son image de « nous-enseignants » (cf. § 7.2.3).

Quant aux enseignants de chinois, ils parlent également de difficulté d'apprentissage liée à la spécificité de certains points grammaticaux de la langue chinoise :

{01:11} **0017 Bai (白)** [...] c'est-à-dire **le complément directionnel + ce n'est pas quelque de simple + ça c'est quelque de très spécifique à la langue chinoise** + par exemple + insérer la clé vers le haut (insérer la clé) + retirer la clé vers le bas (retirer la clé)¹⁰⁹ + (rire) pourquoi c'est vers le haut mais pas vers l'intérieur + donc + **ça c'est difficile à expliquer** parce que c'est une expression toute faite [...] (EPS 2)

{07:18} **0032 Bai** [...]ça si tu utilises pas la structure à Ba tu arrive toujours à l'exprimer en chinois + **mais pour quelqu'un qui parle VRAIMENT la langue chinoise + il dit certainement** + une personne qui a le chinois comme langue maternelle + **il a TOUT NATURELLEMENT l'habitude de dire** + donne-moi + donne-lui + mais si tu n'as pas le chinois comme langue maternelle + c'est-à-dire vraiment + **tu dois vraiment faire beaucoup d'efforts pour le maîtriser [...] les étrangers qui apprennent le chinois très peu d'entre eux osent utiliser + utiliser avec aisance la structure à ba+** très peu très peu + ils osent pas trop [...] (EPS 6)

Le complément directionnel et la structure à « *ba* »¹¹⁰ sont définis par Bai comme difficiles à maîtriser car ce sont des points grammaticaux spécifiques dont les apprenants francophones n'ont pas de repères. Ces structures sont cependant, selon Bai, spontanément et couramment utilisées par les locuteurs natifs. Les éléments modaux dans le deuxième extrait, « *VRAIMENT* », « *certainement* » et « *TOUT NATURELLEMENT* » permettent de percevoir la certitude de l'enseignant sur ce sujet. Utiliser ces structures est ainsi inhabituel et voire non-naturel pour ses apprenants qui, s'ils souhaitent y arriver, doivent « *vraiment faire beaucoup d'efforts* ». D'ailleurs, ce qui rend ces points grammaticaux encore plus difficiles, c'est qu'un aspect intraduisible ou même illogique qui, en raison de leur singularité, rend l'explication, autrement dit, la

¹⁰⁹ Nous choisissons de traduire littéralement ici pour montrer la spécificité de cette structure.

¹¹⁰ 把 en sinogramme

compréhension et le raisonnement à la française, difficile. Maria, collègue de Bai, en commentant sur une structure comparative en chinois, donne un avis quasi identique :

- {00:33} **0003 Enquêtrice** ça a toujours été complexe pour les apprenants francophones ↑
 {00:38} **0004 Maria** OUI + bah : **le fait que tu + je pense que le complément d'appréciation↑ + ils l'ont appris mais ils l'ont pas bien assimilé encore ↑ + donc ils savent qu'il y a le de mais après tu vois ils savent pas trop le complément d'objet ↑ + oui + parce qu'en français il y a vraiment pas une structure aussi euh : stricte + on peut pas mettre les compléments d'objet avant + [...] des gens comme Paul ils essaient trop de raisonner + [...] + pour moi c'est tu répètes et tu l'automatises + pour moi il faut automatiser + fin personnellement je trouve que c'est vraiment la meilleure solution ++ je sais pas ce que tu en penses mais + être un peu comme des enfants tu sais ↑ + tu tu entends ↑ tu répètes et + t'assimiles + essaie de trop raisonner c'est + après tu essaies de réfléchir↑ + à comment tu vas construire au lieu de + dire spontanément + voilà + ça c'est une question de pratique + euh : voilà le point difficile c'est la comparaison ↑ [...] (EPS 10)**

Pour certaines structures en chinois jugées absentes en français, Maria suit l'avis de son collègue. En revenant sur son échange avec les apprenants autour de la structure comparative, Maria met en parallèle la stratégie de certains apprenants qui « *essaient trop de raisonner* » et la sienne – « *tu répètes et tu l'automatises* ». Ce qui est à adopter comme stratégie semble évidente car la valeur déontique et appréciative accordée à sa propre stratégie se dégage dans l'énoncé qui suit : « *pour moi il faut automatiser + fin personnellement je trouve que c'est vraiment la meilleure solution* ».

Ainsi selon Maria, essayer de comprendre sur le plan logique n'est pas à apprécier comme stratégie d'apprentissage. Comme ce qui est montré dans le commentaire de Bai, la spécificité de certains points grammaticaux dans la langue chinoise, tout en impliquant une incohérence et un manque de correspondance entre le chinois et le français sur le plan morphosyntaxique, ne peut et ne doit pas être raisonné en fonction de la logique française.

Dans l'extrait ci-dessus, Maria insiste sur la « pratique » en énonçant une suite de propositions à structure « tu + verbe » qui renvoie aux procédés d'apprentissage que l'apprenant doit mobiliser. Ce qui est difficile par rapport à ces points linguistiques particuliers, ne relève pas seulement de la compréhension, mais plutôt et surtout de la production.

- {01:06:12} **0178 Bai (白)** ça c'est un point super difficile + c'est comme tout à l'heure + c'est un point super difficile + comme ça + mais + pas de solution + (rire) c'est en soi très difficile + très difficile
 {01:06:23} **0179 Enquêtrice** ils pensent à l'utiliser voulez-vous dire + ou ils comprennent pas
 {01:06:25} **0180 Bai** non + c'est pas parce que c'est difficile à comprendre + c'est difficile à

appliquer + difficile à appliquer ++ [...] tant que c'est pas traduisible en français ils savent plus comment utiliser + [...] et **puis tu dois vraiment te forcer à parler + parler parler** + aller utiliser + [...] (EAC 2)

{00:13} 0002 Bai

oui + en fait le contenu d'aujourd'hui est très facile + en fait je trouve + fin on peut pas dire que c'est simple non plu + tu sais + ça c'est **le problème de beaucoup d'étudiants français** + c'est-à-dire :++ eux ils le trouvent très simple + effectivement ce n'est pas difficile + mais quand tu leur demandes de parler + ça + ils balbutient + **en fait c'est pas seulement avec le chinois + pour tous les étudiants étrangers qui apprennent une langue étrangère c'est aussi comme ça** + c'est-à-dire quand tu lis et tu écoutes + c'est plutôt facile + mais le fait que tu arrives à lire ne veut pas dire que tu sais l'utiliser (EPS 10)

Les extraits cités ci-dessus, notamment les énoncés tels que « *c(e) (n)'est pas parce que c'est difficile à comprendre + c'est difficile à appliquer + difficile à appliquer* » permettent de saisir la remarque de Bai qui suit l'avis de sa collègue Maria : l'enseignant distingue la difficulté de compréhension et de celle de production à l'égard de certains points spécifiques à la langue chinoise non repérables dans la langue française.

Le cheminement de la généralisation dans l'extrait deux mérite d'être analysé. A partir du commentaire d'un point linguistique difficile à assimiler, l'enseignant parle d'un phénomène qui, à son sens, touche tous les étudiants français qui, en général, ont moins de problème avec la compréhension qu'avec la production. À la fin de l'extrait, Bai généralise la validité de son observation à un public plus large, ou le public le plus large à proprement parler : sa remarque fonctionne, selon lui, avec tout individu apprenant de langue étrangère.

Pour résumer, l'enseignant détermine la difficulté d'un élément linguistique dans une activité didactique et ce procédé définitoire se réalise de façon contextualisée :

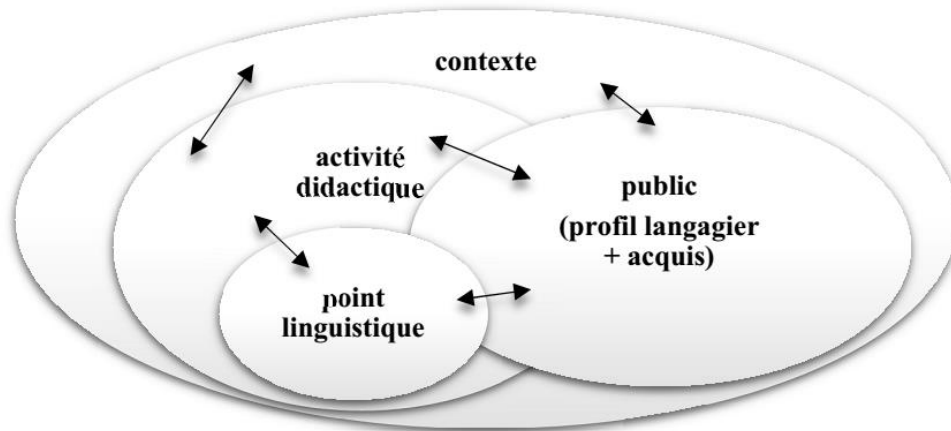


Figure 12 : détermination contextualisée du degré de difficulté d'un point linguistique

- d'un côté, en fonction **des acquis et du niveau du public** par rapport à l'**activité didactique** dans laquelle l'élément linguistique apparaît ;
- de l'autre, à partir des **spécificités linguistiques** qui pourraient aller à l'encontre du fonctionnement linguistique habituel pour l'apprenant et des **éléments extralinguistiques** qui pourraient encore réduire ou augmenter la difficulté.

Ainsi, ce qui est défini comme difficile ne renvoie ainsi pas à un élément linguistique ou socio-pragmatique précis, mais la dynamique entre tous les éléments mentionnés plus haut dans le contexte de l'ici-maintenant.

8.4 Quelles solutions aux difficultés d'apprentissage : valorisation de la répétition et absence de stratégies de systématisation

Selon les analyses ci-dessus, les contenus d'enseignement jugés difficiles peuvent être classés en deux catégories : ceux qui vont au-delà du niveau des apprenants et ceux qui sont à aborder mais qui ne s'assimilent pas facilement en raison des caractéristiques singulières intrinsèques au contenu. Nous remarquons des pratiques d'enseignement pour chacun des deux cas.

8.4.1 Estimation du degré de difficulté d'un point linguistique

Quand Zhao explique l'expression 耳目为之一新 (er mu weizhi yixin), traduit littéralement en *Nos oreilles et nos regards sont frappés par l'agréable changement d'atmosphère*, il choisit de ne pas

préciser que la partie au milieu, composé des deux caractères 为之 (weizhi), peut être omise dans l'emploi de l'expression.

{00:39:21} 0059 Zhao (赵) c'est souvent comme ça + par exemple + les oreilles et les regards font blablabla + le *er mu weizhi yixin* + le *weizhi* n'est pas nécessaire + euh + ça au départ j'hésitais + si je leur dis ou pas que le *weizhi* peut être omis + shi blablabla *ermuyixin* + c'est ça aussi très bien + tout à fait valable + mais + tu + malgré tout tu expliques en fonction du 'corrigé' + et + tu viens de l'expliquer et dis tout de suite que le *weizhi* peut être omis + **ils ont pas encore mémorisé la version avec *weizhi* + tu dis tout de suite que le *weizhi* peut ne pas être utilisé + ça c'est pas trop rapide + et tu dis à la fois a et c + ça + ça semble embrouillant + euh + mais + après j'ai décidé de ne pas le dire + ne pas le dire + mais après un étudiant l'a signalé + et demandé si on peut ne pas dire *weizhi* + là t'es obligé de lui dire que oui + on a souvent ce genre de situations + souvent tu trouves un point plutôt difficile + vaut mieux ne pas le mentionner + si c'est dit ça rendra ce qui est difficile non maîtrisé + encore plus pour ce qui est difficile + mais lui il l'a signalé + euh + **leurs connaissances sont plutôt bizarres + c'est-à-dire ils connaissent beaucoup de choses très difficiles + mais ce qui est facile il y en a beaucoup qu'ils connaissent pas** (EAC 3)**

Quand un élément est jugé difficile dans le sens où le fait de le détailler pourrait produire des conséquences imaginées comme négatives, avec un effet d'apprentissage moins satisfaisant, Zhao dit qu'il préfère ne pas préciser. Le fait qu'un étudiant signale le point que l'enseignant préférerait ne pas détailler était, pour lui, inattendu et « *bizarre* ». Cette sélection du contenu d'enseignement par omission de certains points difficiles est également repérable chez Shan qui, en parlant de la distinction du substantif en masculin et en féminin, dit aux étudiants qu'il suffit de retenir le nom avec son genre et qu'aucune règle ne peut leur être présentée :

{00:59:18} 0094 Shan (姗) (rire) **en fait il y a des règles** + euh : mais : + **c'est en fait régulier** + c'est-à-dire la plupart qui se termine par un e est en fait féminin + bien qu'il y ait quelques exceptions + et puis : **mais parfois peut-être que je voulais juste leur dire** : il y a des règles + euh : **ce n'est pas vraiment irrationnel mais il y a pas besoin de chercher la raison + parce que : quand on cherche la raison ça surcharge encore ce qui est à apprendre + par contre si c'est mémorisé directement** + les phénomènes entrant dans cette règle + **c'est plus direct et le plus simple + donc parfois je dis tout simplement** + euh : **pourquoi + on sait pas + n'allez pas chercher c'est comme ça** (EAC 1)

Shan pense, tout comme Zhao, qu'il n'est pas pertinent de surcharger l'apprentissage et chercher à le simplifier (« *si c'est mémorisé directement [...] + c'est plus direct et le plus simple* »). Cependant, l'interprétation de ce même principe se réalise autrement chez elle. Si Zhao préfère ne pas mentionner l'information, Shan dit clairement que l'information n'existe pas, ce qui ne correspond cependant pas à la réalité. Cette pratique qui vise à simplifier en proposant un contenu

qui ne correspond pas à sa version dans les savoirs savants n'est d'ailleurs pas un cas isolé chez la même enseignante. Shan dit aussi, par rapport à une explication phonétique permettant de créer un lien entre deux phonèmes, l'information proposée n'est pas tout à fait exacte sur le plan phonétique tandis que l'efficacité est selon elle garantie (« *il arrive le plus rapidement à repérer le phonème voisin* ») (Shan-EAC 1- 0043).

A travers cette **didactisation des connaissances linguistiques par « sélection » ou « déformation »**, nous retrouvons l'aspect contextualisé de la définition de la difficulté par l'enseignant. Ici, l'élément linguistique que les enseignants choisissent de ne pas détailler n'est pas nécessairement difficile en soi, ce qui causerait la difficulté relève notamment du fait de l'expliquer dans le contexte en question pour ainsi surcharger les apprenants sur le plan cognitif. Ces actions de sélection et de déformation étant verbalisées en tant que prise de décision consciente de la part des enseignants, nous percevons également leur intention d'envisager et de pré-visualiser les difficultés potentiellement émergentes.

La tentative de l'enseignant d'estimer la difficulté au préalable est encore plus visible dans l'extrait ci-dessous.

{00:08} **0001 Enquêtrice** comment trouves-tu le cours d'aujourd'hui
 {00:10} **0002 Bai (白)** euh : **comme prévu + c'était pas du tout facile** + aujourd'hui c'était *zhiyoucai* (à condition que) + *zhiyaojiu* (il suffit de) + **ça c'était imaginé comme pas facile** + [...] (EPS 7)

Le déroulement de l'apprentissage qui vient de se terminer et qui est qualifié par Bai de « *pas du tout facile* » n'était cependant pas surprenant pour lui : la difficulté des deux points grammaticaux, contenu principal de la séance en question a déjà été estimée comme considérable, ce qui se voit à travers le temps verbal au passé. Nous pouvons ainsi constater une préparation psychologique de la part de l'enseignant, une « prévision du déroulement de la séance » en fonction de la difficulté du contenu d'enseignement estimée. D'ailleurs, quand l'expérience d'enseignement dans un même contexte (ou un contexte similaire) s'enrichit pour qu'un point linguistique ou une activité didactique apparaisse en tant que contenu difficile de façon répétitive, l'enseignant tend à en déduire des conclusions applicables dans son activité d'enseignement avec un public similaire :

{01:08:52} **0076 Noé** c'est arrivé parfois et : **en général plus les classes plus avancées↑+ pour les classes plus avancées quand c'est des + des des points de grammaire qui sont + qui deviennent + plus plus compliqués** + donc dans la préparation tu te dis que

c'est + c'est simple ↑+ que ça devrait aller↑+ mais + en classe tu te rends compte que + il y a pas assez d'exercice pour leur faire comprendre ou bien ils ont des questions ++ qu'ils ne comprennent pas ils ne comprennent pas toujours le truc donc + **OUI parfois ça arrive mais surtout + dans les classes plus avancées + euh fin A2 ou ouais dans les classes A2 souvent c'est un peu délicat** + parce que + quand ils finissent un niveau A2 ↑+ l'ECART entre + A2 et B1 c'est un écart ils changent complètement d'étape + donc pour les préparer à + à arriver à un niveau B1 ↑+ **il y a des points de grammaire qui + qui qui qui apparaissent ↑+ mais ces points de grammaire ça devient durs donc pour les gens qui viennent d'un niveau A2↑+ c'est + c'est un peu difficile** (EAC 2)

D'après l'extrait issu de l'EAC 2 de Noé, un phénomène portant sur l'enseignement de la grammaire en relation avec le public A2 fait partie de son répertoire didactique : la transition du niveau A2 à B1 est selon lui, une phase où l'approche grammaticale devient difficile avec l'apparition de points de grammaire compliqués. Les expressions telles qu'« *en général* », « *parfois* » et « *les classes plus avancées* » impliquant une généralité, permettent de percevoir la part de l'expérience d'enseignement dans ce processus de généralisation et de théorisation. Le rôle de l'expérience d'enseignement dans la prévision des difficultés peut aussi être confirmé avec le commentaire de Shan :

{04:15} **0013 Enquêtrice** et puis euh + oui + par rapport à un point tu soulignais spécialement que + euh + euh 'c'est six ce n'est pas seize' + pourquoi tu soulignais spécialement ce point
 {04:26} **0014 Shan** Parce que : euh + **en fait en fait les chiffres sont toujours un point difficile + et puis un autre problème est que c'est très facile de confondre certains chiffres + c'est-à-dire + euh y compris six et seize + et parfois seize et treize + 'seize' et 'treize' + et puis : quatorze quarante et encore quinze et cinquante + ils les confondent souvent aussi** + et comme ça + [...] (EPS 11)
 (婁)

Au moment de la séance onze dont une partie porte sur les chiffres, Shan commente le chiffre six en signalant à plusieurs reprises que « *c'est six ce n'est pas seize* ». En revenant sur cet énoncé qui ne relève cependant pas d'un feedback correctif – aucun étudiant n'a montré de confusion sur les deux chiffres mentionnés dans la séance en question, Shan accorde une fonction préventive à son discours et attribue la source d'inspiration à son constat issu de l'expérience d'enseignement. Tout comme le procédé montré dans le cas de Noé, la description d'une généralité, notamment avec des termes comme « *toujours* », « *souvent* » et « *ils* » renvoyant aux étudiants en général, permet de voir la généralisation de l'observation de Shan par rapport à l'apparition fréquente de difficulté dans l'apprentissage des chiffres.

Ainsi, lors du commentaire sur un contenu d'enseignement et notamment un point linguistique, l'enseignant tend, en définissant le degré de difficulté de l'élément en question, à montrer ses

connaissances du public en question ou d'un public comparable précédemment rencontré. Une intention de prévoir les difficultés en fonction de ses connaissances enseignantes peut être résumée de manière suivante :

Je sais/savais ce qui était/est/serait difficile pour mes étudiants/les étudiants qui...

Dans le discours de l'enseignant, cette tentative prévisionnelle est suivie d'une prévention : les pratiques commentées par l'enseignant, selon ses interprétations, visent justement à diminuer ou empêcher la difficulté supposée. L'action et l'activité visant toujours un objectif à réaliser dans le temps à venir (Léontiev, 2009), la dynamique de la pensée enseignante se traduit dans les pratiques préventives qui, basées sur les connaissances enseignantes existantes, s'orientent vers un futur imaginé.

Ces procédés de prévention se concrétisent cependant de façon diversifiée. Face à un point jugé comme compliqué, l'enseignant peut choisir de « dire moins » ou « dire plus ». Si Shan préfère ne pas préciser la règle de distinction du féminin et du masculin dont l'explication pourrait, selon elle, surcharger cognitivement, elle choisit d'insister sur la distinction entre six et seize. D'ailleurs, ses deux pratiques sont, d'après son discours, motivées par une seule raison commune – diminuer l'éventuelle confusion. **Une seule conviction enseignante, quand appliquée dans deux situations, elle peut se réaliser de façon différente ou voire opposée.**

Sans vouloir entrer dans une discussion sur la pertinence de la pratique de Shan, nous tentons simplement de signaler, par les deux exemples ci-dessus, **l'aspect aléatoire et subjectif dans la pratique de l'enseignant**. Plus précisément, si confier une règle peut surcharger, signaler la ressemblance de deux chiffres n'est cependant pas jugé comme superflu, aussi bien existe-t-il la possibilité de provoquer des confusions par mettre en parallèle le six et le seize que les étudiants n'ont peut-être pas encore perçu la similitude phonétique.

8.4.2 La répétition et la révision : entre conviction partagée et pratiques diversifiées

Revenons au cas de Shan qui choisit de « dire plus » afin d'éviter les éventuelles confusions. Cette tentative prend pleinement son sens dans une pratique repérable dans chacun des enseignants participants : dire plus et dire encore sur un élément déjà enseigné, à savoir répéter et réviser.

L'occurrence de deux mots – dans le cas de français, il s'agit des dérivés à la base de « révis- » et de « répé(è)t- » – exprimant l'idée de revenir sur un contenu déjà appris, sont d'une haute fréquence : repérables 185 fois et dans l'ensemble du corpus. Cette pratique de revenir sur un contenu linguistique déjà enseigné, constituant une des thématiques les plus discutées, est d'abord repérable en tant que pratique de prévention :

- {02:54} **0017 Enquêtrice** ah oui par rapport à + en fait qu'à chaque fois tu fais des exercices + j'ai l'impression que tu les fais encore une fois avec tout le monde¹¹¹ + et écris beaucoup de choses au tableau
- {03:03} **0018 Shan (姗)** oui + parce que je trouve + **en fait ça va en fait tout le monde révise + (rire) mais je crois fermement que certains étudiants ne révisent pas** + ou autrement : + quand il les fait à la maison + il n'a pas + c'est-à-dire en classe il sait comment prononcer + et puis il entend la prononciation de l'enseignant + et après chez lui il sait plus trop comment faire [...] et puis : de toute façon **je trouve que + en fait nous les enseignants on trouve que pour l'apprentissage de langues 'répéter' et 'pratiquer' sont très importants** + mais j'ai l'impression que les étudiants + parce que en fait ils n'ont pas le français comme spécialité et ne l'apprennent pas tous les jours + **le temps qu'ils passent à 'répéter' et à 'pratiquer' est peut-être plutôt peu + donc si pendant le cours on peut passer + un peu plus de temps à pratiquer + ça semble pouvoir leur permettre de réviser encore une fois** (EPS 8)
- {00:55} **0007 Enquêtrice** j'ai vu que vous disiez assez souvent pendant le cours + 'encore une fois' + etc. etc. + et puis ça donne l'impression que vous l'aviez déjà dit plusieurs fois pour certains aspects
- {01:02} **0008 Zhao (赵)** oui oui oui c'est ça + mais + **ce qui a été enseigné plusieurs fois parfois ils l'ont pas encore + tout à fait acquis + ou l'ont oublié + oui : + ils le connaissent mais quand ils écrivent ils font des fautes + donc il faut leur rappeler assez souvent + ça + ça c'est peut-être une des caractéristiques de l'enseignement de langues + c'est-à-dire l'acquisition d'une langue + pendant le processus + la répétition est très nécessaire + c'est-à-dire + si l'enseignant n'a pas de patience + ce sera pas faisable** (EPS 1)

Ci-dessus, les réponses de Shan et de Zhao aux questions posées par l'enquêtrice sont quasi identiques. Shan, tout en avouant l'accomplissement plutôt satisfaisant des devoirs maison par le public, en refait cependant à chaque séance une bonne partie avec ses apprenants pour « *leur permettre de réviser encore une fois* » : la répétition constitue une pratique très importante pour l'apprentissage de langue.

Zhao n'hésite pas non plus à qualifier la répétition de « *nécessaire* ». Selon lui, rappeler une connaissance déjà acquise assez souvent aux apprenants, pratique introduite par la marque à valeur déontique « *il faut* », est une des caractéristiques de l'activité d'enseignement. Signalons que ces

¹¹¹ Notons qu'il s'agit des exercices proposés comme devoirs maison à la fin de séance précédente.

répétitions, au moins dans les deux cas ci-dessus, n'ont pas été proposées en cas de défaillance de maîtrise réellement aperçue, mais toujours comme une pratique préventive basée sur l'hypothèse de l'enseignant. Ce côté hypothétique peut d'ailleurs être confirmé dans les éléments modaux à valeur d'incertitude dans le discours de Shan (« *peut-être plutôt* », « *semble pouvoir* »), dans les différentes raisons possibles que Zhao énumère pour justifier la nécessité de répétition.

Toujours par rapport à la répétition, rappelons que Bai et Maria, qui bien que tous deux considèrent le retour sur l'ancienne leçon comme une activité importante, possèdent des avis divergents quant à sa réalisation concrète :

{01:00:23} **0151 Enquêtrice** est-ce que ça ça t'a étonnée
 {01:00:26} **0152 Maria** ++ ce qui m'a étonné c'est qu'ils ont + dit fin si **je me souviens bien c'est qu'ils ont dit que ça allait**↑+ **et quand tu les interrogues tu te rends compte que non euh + ils se souviennent plus vraiment des des structures** ++ 'bangeyue' (un demi mois) ou 'yigebanyue'(un mois) + oui la place de de mais ça c'est c'est normal↑+ c'est une structure un peu complexe + mais eux ils pensaient que c'était acquis + donc ils XX pas + oui **donc les révisions c'est + c'est vraiment indispensable** (EAC 2)

{01:11:57} **0233 Ba (白)** réussi¹¹² +euh + je pense que tout le monde doit l'avoir préparé
 {01:12:03} **0234 Enquêtrice** ok les étudiants aussi
 {01:12:05} **0235 Bai** les étudiants aussi c'est-à-dire + tu ++ tu n'as pas nécessairement besoin de préparer à l'avance pour la leçon à apprendre + parce que ça certains n'arrivent pas à le faire + **mais au moins tu dois réviser + c'est-à-dire ce que tu as appris + dois-tu le réviser un peu + sinon tu vas vraiment** + parce que ça s'accumule + parce que souvent des étudiants me demandent + euh + les contenus dans le cadre de l'examen final du cours de l'écrit + je réponds mais ce qu'on a appris ce semestre + par exemple+ leçon 26 à leçon 30 par exemple + mais tu peux pas me dire + mais c'est un ensemble + c'est-à-dire peut-être que ce caractère je te demande pas de l'écrire mais il apparaît dans le sujet + n'est-ce pas + **tu peux pas me dire c'est comme si** tu apprends le français maintenant + par exemple tu apprends depuis un an et puis tu connais maintenant des mots assez compliqués + peut-être que tu connais ce que c'est 'juxtaposition' + ce genre de mots (rire de Bai et de l'enquêtrice) + et puis tu me dis + tu as déjà oublié + tu as oublié 'manger' quand tu le vois + tu vois c'est-à-dire c'est un processus d'accumulation + **c'est-à-dire tu dois pas oublier ce que tu as appris** + parce que la langue elle + elle s'accumule + **tu dois de temps en temps réviser les connaissances anciennes pour apprendre de nouvelles choses + tu as oublié + tu as oublié dois-tu te dire ah mince c'est ce qui fait partie de l'ancien examen mais pas l'examen de cette fois-ci + tu as oublié tu dois avoir honte non (rire) + te dépêcher et te mobiliser pour le mémoriser n'est-ce pas** (EAC 3)

Les deux extraits ci-dessus, déjà analysés précédemment, permettent de percevoir l'élément-clé du désaccord entre Maria et Bai au sujet du rythme du cours. Considérant tous les deux la répétition

¹¹² On parle d'un cours de langue réussi.

et la révision comme étant un élément essentiel de l'enseignement/apprentissage de langue, Bai le visualise comme une activité d'apprentissage à effectuer par l'apprenant en autonomie tandis que Maria considère important de l'effectuer en cours.

Si Shan et Zhao font des hypothèses sur les points à réviser et insistent sur ces points potentiellement non maîtrisés par répétition, selon l'extrait ci-dessus, Maria a réussi à confirmer ses hypothèses, niées par les apprenants verbalement, mais soutenues par la performance effective du public, une fois interrogé sur les points que Maria jugeait comme importants à réviser. L'effet de la validation de ses hypothèses est encore renforcé par les éléments modaux qui permettent d'augmenter le degré d'intensité. Nous parlons du « *bien* » dans « *je me souviens bien* », du « *plus vraiment* » dans « *ils (ne) se souviennent plus vraiment* » et également de la tentative de l'enseignante à inviter l'enquêtrice à adhérer à son point de vue et à témoigner de la pertinence de ses hypothèses par « *tu te rends compte* »¹¹³. Tous ces procédés se terminent par une conclusion qui défend la pertinence de sa pratique, prouvée par la séance en question comme conviction valable : « *les révisions c'est + c'est vraiment indispensable* ».

Nous pouvons imaginer que chez Bai, la pratique de répétition, bien que mise en place à maintes reprises malgré lui, est à effectuer par l'apprenant et prend une autre forme durant le cours. Une pratique de rappel de référence est, comme il le dit dans l'extrait ci-dessous, régulièrement employée pour ainsi pouvoir être définie comme une de ses routines d'enseignement :

{00:23:42} **0082 Bai (白)** ça aurait dû + ça n'avait + **puisque j'avais pas pensée que la lecture du texte pourrait entraîner tout ça** + la révision des points grammaticaux qu'on avait vus+ autrement ça devrait être + **en théorie j'espère que + par exemple la différence entre avoir eu l'expérience de participation (canjiagu) et avoir participé (canjiale) + ça en fait c'est la leçon 14 ou la leçon 13 + je vais leur dire directement que ça on l'avait vu dans la leçon 13 + vous réviserez ce point à la maison + nous l'avons déjà étudié + en général je dis aux étudiants quand nous l'avons vu et ils le revoient après le cours**

{00:24:12} **0083 Enquêtrice** donc l'explication grammaticale pendant la lecture ça c'était improvisé

{00:24:16} **0084 Bai** oui cette fois-ci oui + je pensais que + tout naïvement que une lecture ça irait + et puis : euh + au début j'ai expliqué quelques points + quelques choses + et après j'ai découvert qu'il y avait pas mal de points à expliquer + + et puis j'ai vu qu'ils avaient l'air très + (rire) + très complexe + donc j'ai expliqué (rire) + **mais si j'avais préparé à l'avance + il aurait mieux valu + c'est-à-dire si j'avais pu imaginer cette situation j'aurais dû déjà écrire + ça ça vient de quelle leçon quelle leçon quelle leçon comme ça c'est plus + ils sauraient mieux ++ (rire)**

¹¹³ Les traces du dispositif et de l'enquêtrice dans la verbalisation de l'enseignant seront discutées dans la partie *Avant de conclure*.

que c'était de leur faute (rire) (EAC 3)

Bai, en visionnant une scène où il explique des points de grammaire de la leçon pendant la lecture du texte, signale que l'explication grammaticale n'a pas été prévue et relève d'une improvisation en réponse à la confusion des apprenants, perçue par l'interprétation de leurs expressions du visage. Tout un ensemble de propositions au conditionnel au passé (« *ça aurait dû /si j'avais préparé/ il aurait mieux valu/ j'avais pu/ j'aurais dû* »), montre le décalage entre la pratique commentée et la pratique devenue routinière. Entre la révision des points grammaticaux par ré-explication dans la scène visionnée et le simple rappel de la leçon de référence où le point grammatical est présenté, la préférence de Bai pour le dernier est clairement exprimée (« *il aurait mieux valu/ j'avais pu/ j'aurais dû* »).

Rappelons que Bai indique que, dans un extrait cité plus haut (cf. § 8.1.3), un apprenant qui a oublié ce qui a été enseigné doit « *avoir honte* » (Bai-EAC 3-0235). Ici, la phrase sur laquelle Bai termine son commentaire entre dans la même cohérence : le rappel de la leçon de référence est selon lui non seulement pertinent sur le plan didactique, mais possède également une fonction culpabilisante et morale : « *ils sauraient mieux que c'était de leur faute* ». Cette intention de culpabiliser le public n'ayant pas accompli leur tâche de révision est d'ailleurs visible dans le discours interprétatif de l'enseignant sur une autre pratique également régulière chez lui :

- {01:15:14} **0238 Enquêtrice** et + et : pendant le cours vous dites souvent + euh + et quoi donc + je suis sûre que tout ça vous avez très bien maîtrisé + et quoi d'autre + ça c'est très simple + euh + tout ça c'est pour
- {01:15:26} **0239 Bai (白)** **les humilier** (rire de l'enseignant et de l'enquêtrice)
- {01:15:30} **0240 Enquêtrice** pour les encourager les inciter ou c'est pour
- {01:15:32} **0241 Bai** **les humilier** (rire de l'enseignant et de l'enquêtrice) + le message est + le message est ça + on l'avait déjà vu + tu dois pas + c'est-à-dire le fait que tu ne le maîtrises pas c'est pas la responsabilité de l'enseignant + [...] mais l'objectif est de leur rappeler que ça c'est ce qui a déjà été enseigné + si tu ne le maîtrises pas encore + tu dois te demander pourquoi c'est le cas + mais pas de + ou bien sûr si tu as des questions tu peux venir me les poser + mais pas espérer que le prof te réexpliques tout tout tout encore une fois (EAC 3)

Comme ce qui est présenté dans l'extrait ci-dessus, lors de l'interaction didactique, l'enseignant énonce des discours sous forme d'hypothèses sur l'état de maîtrise du contenu d'enseignement par le public. Derrière ces énoncés – « *je suis sûre que tout ça vous avez très bien maîtrisé* », « *ça c'est très simple* », se cache, indique Bai, son intention d'« *humilier* » ses apprenants. Ainsi, l'effet de culpabilisation n'est valable qu'à condition que les hypothèses sur la bonne maîtrise aillent à

l'encontre du fait constaté. Par ce procédé ironique, le vrai message que Bai dit vouloir transmettre est d'ordre déontique et vise directement l'action de l'apprenant. Le décalage entre les espérances de l'enseignant énoncées et sa vraie maîtrise des connaissances en question induirait l'apprenant à se culpabiliser et à se demander « *pourquoi c'est le cas* ». Bai révoque à la fin sa conviction sur la réalisation de répétition et de révision : une activité que l'apprenant ait à effectuer chez lui mais pas celle dont l'enseignant se charge de faire en cours.

De ce fait, au lieu de parler de la pratique de répétition et de révision au sens strict, il n'est pas difficile de constater que chez Bai, il s'agit plutôt des rappels de référence accompagnés d'un discours sous forme d'hypothèses positives sur l'état de maîtrise des apprenants en vue d'un effet ironique. Bai accorde d'ailleurs à cette pratique un double objectif : d'une part, diriger l'apprenant vers l'endroit exact d'une expression pour faciliter sa révision en dehors du cours et d'autre part, culpabiliser l'apprenant pour l'inciter à effectuer la révision qui relève d'une tâche à accomplir en autonomie.

L'analyse ci-dessus permet de saisir **une conviction partagée par les quatre enseignants participants : celle sur la répétition et la révision**. Bien que définies par tous ces enseignants comme essentielles pour l'apprentissage d'une langue et à mettre en place régulièrement notamment en cas de maîtrise défaillante, **la répétition et la révision sont cependant concrétisées de façons variées dans leurs manières de faire**. Si, chez certains, nous remarquons une tendance à réaliser cette conviction sous forme de pratiques préventives de peur que les étudiants n'oublient, il arrive également aux enseignants de replanifier leur activité afin de réviser en fonction d'une non-maîtrise réellement aperçue. Si Zhao, Maria et Shan disent qu'ils mettent en place la révision volontairement et la considèrent plutôt comme une activité du cours, Bai la voit plutôt comme une tâche de l'apprenant et limite l'activité de révision, s'il peut, à une localisation des points grammaticaux par rapport à la méthode. Ce rappel de référence s'accompagne d'ailleurs d'une intention de culpabilisation visant à soulever le non-accomplissement de la tâche à son public.

Pour terminer, la concrétisation diversifiée de cette même conviction n'est compréhensible qu'avec une mise en relation avec d'autres convictions au sein du système de connaissances/convictions de l'enseignant. La variété des pratiques des enseignants n'empêche cependant pas de saisir deux autres points communs à leur agir professoral sur ce sujet.

- D'abord, comme ce qui est montré plus haut, **la quantité et la fréquence se situent toujours au centre de discussions**. Autrement dit, que la révision et la répétition soient définies comme une activité coréalisée par l'enseignant et l'apprenant ou celle que l'apprenant ait à mener lui-même, elles sont considérées comme avantageuses sans condition : le plus serait le mieux.
- Ensuite, à côté du focus sur la fréquence de cette activité, **aucune stratégie d'apprentissage relative n'est repérable dans le discours de l'enseignant : répétition est quasi-synonyme de révision**. La systématisation du contenu enseigné se concrétise, comme ce qui est montré dans les exemples, par la remise en place d'une action, en principe la reproduction d'une explication et la lecture répétitive, autrement dit, la répétition.

La plupart des enseignants participant à cette recherche n'ayant pas eu de formation initiale en didactique, il serait pertinent de voir si ce phénomène reste toujours valable chez les enseignants formés. Dans le cas où ce besoin des activités de systématisation est visible chez les enseignants de différents profils, un module sur ce sujet sera particulièrement intéressant à développer dans le cadre de formation enseignante.

8.5 Un système de convictions enseignantes hiérarchiques et contradictoires

Le nombre des extraits codés avec « conviction enseignante », 243 pour les six enseignants participants, implique la cohabitation d'un ensemble de convictions au sein du système de connaissances de chacun des enseignants. Nous nous demandons ainsi, quand deux ou plusieurs principes coïncident dans l'interprétation d'une pratique, comment l'enseignant gère ces convictions qui guident la réalisation de son métier et qui sont toutes considérées comme vraies de sa part.

Rappelons que Zhao explique qu'il préférerait ne pas expliquer un point grammatical jugé de sa part comme difficile car ce dernier pourrait venir surcharger le public cognitivement. Cependant, face à l'intervention d'un apprenant portant exactement sur ce point non-mentionné, l'enseignant l'a tout de même détaillé, contrairement à ce qui avait été planifié. Zhao explique également la raison de cette replanification. Derrière l'énoncé, « *t'es obligé de lui dire que oui* » (cf. *supra*), se trouve une autre conviction que l'enseignant mentionne à plusieurs reprises tout au long du corpus : répondre à toutes les questions posées par l'apprenant (Zhao-EAC 3-0068, 0115).

A partir du cas présenté ci-dessus, **une hiérarchie au sein du système de convictions enseignantes se dessine** : la priorité est accordée à la conviction de « répondre à toutes les questions posées » sur celle de « ne pas surcharger cognitivement ». Toujours chez le même enseignant, le même procédé peut être constaté dans les extraits ci-dessous :

{03:29} **0008 Zhao** oui + parce que + **le meilleur mode d'interaction est que** : tu leur demandes d'écrire (赵) quelques phrases au tableau + et en fait comme ça c'est aussi paisible pour toi + pour les étudiants ça leur donne du travail à faire + et les évite de rester cloués sur leurs chaises pour écouter passivement + ça doit être comme ça + **mais EN GENERAL + les dernières séances + le rythme est accéléré + en général accéléré** (EPS 10)

{02:14} **0006 Zhao** la séance qui vient de se passer c'était plutôt moi qui parlais + **il n'y avait pas sens d'interaction + ce genre de cours vers la fin on se sent fatigués + surtout quand tu parles en continu + les étudiants se distraient facilement** +[...] donc + quand le temps permet +il faut faire attention à avoir de l'interaction avec les étudiants + mais la dernière séance + **si le contenu n'est pas terminé + ça aura de l'impact sur la psychologie des étudiants** + lors de la préparation pour l'examen + ils se demandent s'il y a une partie qu'on a pas expliquée (rire de l'enquêtrice) + **ils se sentent pas rassurés + donc + il faut qu'il y ait une fin + c'est plutôt important + donc il faut le terminer** (EPS 10)

Zhao parle clairement du décalage entre le mode d'interaction idéal – faire participer activement les apprenants et « *leur donner du travail à faire* » et celui dans la séance qui vient de prendre fin – une réalisation du cours sous forme de conférence où l'enseignant monopolise la parole. Par rapport à ce mode d'interaction réellement adopté, l'enseignant le commente tout en évoquant l'effet peu convenable sur l'état d'âme de l'enseignant et des apprenants : « *on se sent fatigués* » et « *les étudiants se distraient facilement* ». Cependant, le fonctionnement interactionnel de la séance dix étant peu apprécié, tout au long des deux extraits ci-dessus, l'enseignant ne formule aucun discours d'autoévaluation et ne propose pas de le remédier. La réalisation du cours sous un format interactionnel non préférable relève de ce fait d'un choix conscient de la part de l'enseignant et s'explique par une autre conviction verbalisée : « *il faut qu'il y ait une fin* » pour le cours et qu'« *il faut le terminer* ».

Dans l'interprétation de son choix, l'enseignant accorde visiblement une place supérieure à cette dernière conviction liée au programme et au rythme d'enseignement. Ce choix semble prendre encore plus de sens quand nous associons l'extrait suivant à l'analyse ci-dessus :

{00:35:23} **0106 Enquêtrice** c'est pas bien ça veut dire

{00:35:25} **0107 Zhao** ça veut dire que ça fait perdre du temps + quand je dis peut-être que c'est (赵) pas bien tout ça veut dire que ça fait perdre du temps

{00:35:29} **0108 Enquêtrice** euh + vous pensez que le temps + la gestion du temps c'est un grand problème

{00:35:32} 0109 Zhao **tout est lié au temps + rien n'est pas le temps + il y a que le temps (rire de l'enquêtrice) + seulement le temps + c'est comme ça (EAC 3)**

Lors des EAC, l'enquêtrice, ayant remarqué l'apparition fréquente d'un énoncé de l'enseignant qui tend à évaluer une action visionnée par un simple commentaire « *c(e) (n) 'est pas bien* », lui demande de s'expliquer sur le sens de cette expression. Dans la réponse de l'enseignant proposée spontanément, nous percevons le poids de la gestion du temps dans son système de convictions – « *tout est lié au temps* ». Tous les énoncés qui suivent, exprimant le même message et sous forme de restriction, font ressortir davantage l'importance du temps pour l'enseignant. Ainsi, il n'est pas étonnant que Zhao accorde une priorité à l'accomplissement du programme par accélération du rythme, au prix de l'abandon du mode d'interaction jugé pertinent.

Nous constatons ainsi un système de convictions hiérarchisé dans l'interprétation des pratiques enseignantes. La gestion du temps étant élément le plus important, les convictions relatives passent ainsi en premier par rapport à toutes les autres.

Dans l'analyse des sources participatives à la construction du système de connaissances, pour Bai ayant eu une formation de base en études théâtrales, l'organisation d'un cours de langue est selon lui comparable à la mise en scène d'une pièce théâtrale (cf. *supra*). La cohérence entre les différentes parties du cours passe ainsi pour importante et nécessite des répétitions pour donner lieu à l'effet voulu. L'attachement à la cohérence n'est pas particulier au cas de Bai. Shan lui accorde également une place primordiale parmi les principes guidant l'organisation de son métier :

{01:58} 0003 Enquêtrice là tout à l'heure tu disais que + quand les étudiants faisaient l'activité 'indiquer euh les itinéraires' + par rapport à leur prononciation + il y avait des points + que tu trouvais pas tout à fait pertinents + mais tu les as pas corrigés

{02:11} 0004 Shan **euh + oui parce que + euh + comment dire + euh il semblait + il semblait que la cohérence soit plus importante**

{04:57} 0007 Shan oui parce que : euh eux + comment dire **ils étaient encore + les étudiants se concentraient tous + tous + sur la recherche de l'itinéraire sur la carte + ça demandait de l'énergie + donc : je les ai pas corrigés (EPS 13)**

{00:12:20} 0017 Shan **oui (éclat de rire) + et j'avais envie de rire (rire) + en fait ça arrive assez souvent ce genre de problèmes + euh : [...] non seulement en phase de débutant mais aussi après genre euh + : A2 ou autre + ça arrive aussi + c'est-à-dire quand l'enseignant propose une consigne + mais l'étudiant + il parfois il dans ce groupe c'était sans doute parce qu'il avait pas compris + et puis avec un niveau plus avancé eux c'est pas parce qu'ils ont pas compris + mais qu'ils ont pas écouté + **donc ils n'ont pas entendu la 'consigne' et passent directement à autre chose + donc + donc + font quelque chose selon une autre consigne + mais je trouve que + bon ça marche en tout ça (rire)****

{00:13:03} **0018 Enquêtrice** donc dans ce genre de cas tu laisses tomber c'est ça
 {00:13:05} **0019 Shan** **oui je laisse tomber (rire) + parce que si je les corrige et puis après + revenir en arrière ce sera très agaçant + en plus + en plus ça détruit la sensation de fluidité (EAC 3)**

Dans le premier extrait, Shan interprète son choix de non-correction de la prononciation par le respect de la cohérence : la concentration des étudiants sera dérangée une fois que l'itinéraire du cours est dirigé sur une autre thématique. Cette même raison est évoquée dans le deuxième extrait où l'enseignante explique sa non-intervention à la non-compréhension de sa consigne par un étudiant. La correction « *détruit* » la sensation de fluidité. Le déroulement du cours de façon cohérente et avec fluidité est l'un des éléments qui tiennent à cœur à Shan, pour ne pas dire l'élément le plus important. Quand d'autres pratiques sont jugées comme potentiellement gênantes pour la réalisation de cette conviction, elle dit préférer les abandonner.

Si selon l'enseignant, certaines convictions sont laissées de côté pour le maintien du principe prioritaire lors de la réalisation de certaines pratiques, la complexité au sein du système de convictions enseignantes ne s'en tient pas là. Nous observons également des cas de contradiction dans lesquels l'enseignant, sur un même sujet, donne un avis allant à l'opposé de sa vision annoncée ailleurs.

{02:06} **0012 Enquêtrice** mais ils étaient quand même assez nombreux aujourd'hui
 {02:09} **0013 Maria** **oui finalement + parce qu'ils avaient cours ailleurs hein ↑ donc ou ils étaient pas en vacances ↑+ ou ils ont eu des vacances la semaine dernière ↑ + mais le d-u c'est toujours pareil ah c'est très irrégulier + c'est pas les mêmes c'est un peu compliqué parce que c'est pas les mêmes qui viennent d'une semaine à une autre + bah tous ceux qui sont pas venus cette semaine ↑ je vais pas tout recommencer la semaine prochaine (EPS 3)**

{02:32} **0019 Maria** non non non je vois bien qu'ils sont pas nombreux hein bien sûr
 {02:51} **0023 Maria** **mais tous les ans c'est pareil euh + c'est je pense que c'est quand même un peu contraignant d'avoir deux soirs dans une semaine quand tu travailles ↑ + si XX si t'habites loin ↑+ fin c'est vrai qu'on a eu des + des fois des gens qui venaient loin ↑ + par exemple l'année dernière Pierre non + pas Pierre + François ↑ + il habitait loin + il partait rapidement pour + pour prendre le train + (EPS 12)**

Dans les deux extraits ci-dessus, Maria confie à l'enquêtrice une de ses observations issues de sa longue expérience d'enseignement : le problème de l'assiduité s'explique par le profil du public, salarié ou étudiant venant assister au cours de chinois après une journée de travail. Il s'agit ainsi d'un facteur purement sociopersonnel qui empêche la participation à l'activité d'apprentissage. Les expressions telles que « *c'est toujours pareil* » et « *tous les ans c'est pareil* » montrent une

tonalité de certitude employée par l'enseignante. Cela dit, l'extrait suivant semble nuancer les propos cités ci-dessus :

{04:53} **0034 Maria** [...] **mais tu sais en général les étudiants qui viennent+ bon après ils s'habituent ils voient que je les interroge hein** ↑ + sauf Patrice + Patrice n'a jamais appris aucun caractère mais il venait quand même en cours (rire de l'enseignante et de l'enquêtrice) + **oui en général si si + si certains étudiants en tout cas s'ils ont pas travaillé** ↑ + **qu'ils ont peur d'être interrogés ils viennent pas** (EPS 11)

L'absence des étudiants est ici interprétée autrement, non en raison de leur emploi du temps, mais de leur peur d'être interrogés sur des contenus non maîtrisés. La raison purement sociopersonnelle est remplacée ici par une raison directement liée au contenu du cours. Une contradiction de même sorte peut aussi être remarquée chez Bai :

{00:56:38} **0269 Bai (白)** [...] **j'ai un souvenir très plaisant de ce cours + parce qu'il y avait aucune pression dans ce cours** + ce cours + et certains + je trouvais que l'apprentissage d'une langue + **à l'époque les cours de langues ont toujours été ++ très relaxés + euh + je trouvais que la plupart des enseignants nous encourageaient beaucoup** + [...] (EG)

{00:52:38} **0255 Bai** [...] **donc je note+ en général+ je note + le plus généreusement possible** [...] mais certains : **certains enseignants** ne pensent pas de cette manière + c'est-à-dire que certains pense que **tu dois profiter du jeune âge de l'étudiant et être sévère avec lui** + parce qu'il étudie ça comme spécialité + il prépare un diplôme de licence + **si tu n'es pas sévère tu le déroutes** + tu peux le dérouter c'est-à-dire après + il aura l'impression qu'il avait rien appris après sa licence + **et moi je pense que c'est autant de têtes autant d'avis + on peut pas dire telle façon est correcte et telle autre non** (EG)

A la lecture de ces deux extraits, notamment des parties soulignées en gras, l'image de soi que Bai envisage de construire est plutôt claire : il préfère, contrairement à la conviction de certains de ses collègues, un enseignement à l'atmosphère relaxée et encourageante. Sans avoir besoin de ré-évoquer ses discours cités et analysés à l'instant et qui visent à culpabiliser ses apprenants qui selon l'enseignant, n'ont pas consacré autant d'efforts qu'ils auraient dû, nous constatons déjà dans l'extrait ci-dessous un avis qui semble aller dans un sens tout différent.

{03:01} **0018 Bai (白)** [...] mais parce que c'est des cours du cours par exemple pour les étudiants + le problème des étudiants laissons de côté + si on parle que de l'enseignement + je trouve que la progression n'est pas vraiment: + idéale: + pour moi pas vraiment idéale + **je trouve que + mais là c'est autant de têtes autant d'avis + mais certains pense que peut-être que tu dois être plutôt flexible + tu dois pas rendre le cours stressant + mais moi : + je pense que pout tout apprentissage + si tu es trop trop trop trop désorganisé + en fait c'est + de toute façon je suis plutôt comme ça + c'est la question de ma personnalité** [...] (EPS 11)

Le positionnement de Bai change radicalement. L'expression « *autant de têtes autant d'avis* » étant toujours évoquée, le même procédé discursif est en jeu : en comparant sa vision avec celle de « *certaines* » collègues, l'enseignant dit clairement qu'il préfère un enseignement moins flexible et plus strict. Il se peut que le groupe de collègues auquel il fait référence dans les extraits cités plus haut renvoie à des enseignants extrêmement exigeants tandis que ceux dont il parle ici sont des enseignants qui se trouvent dans l'autre extrémité – d'ailleurs ce qui est défini comme relaxé ou stressant est tout à fait relatif. Cela dit, un élément qui émerge de l'analyse de ces trois extraits reste indéniable : les deux images que l'enseignant tâchent de construire sont incohérentes et même contradictoires.

Ainsi, dans le système de connaissances/convictions enseignantes, les convictions enseignantes ne se trouvent pas côte à côte et ne jouissent pas non plus d'une place équitable. Nous tentons de visualiser, selon les discours de verbalisation, les relations intrasystémiques entre les convictions énoncées et commentées :

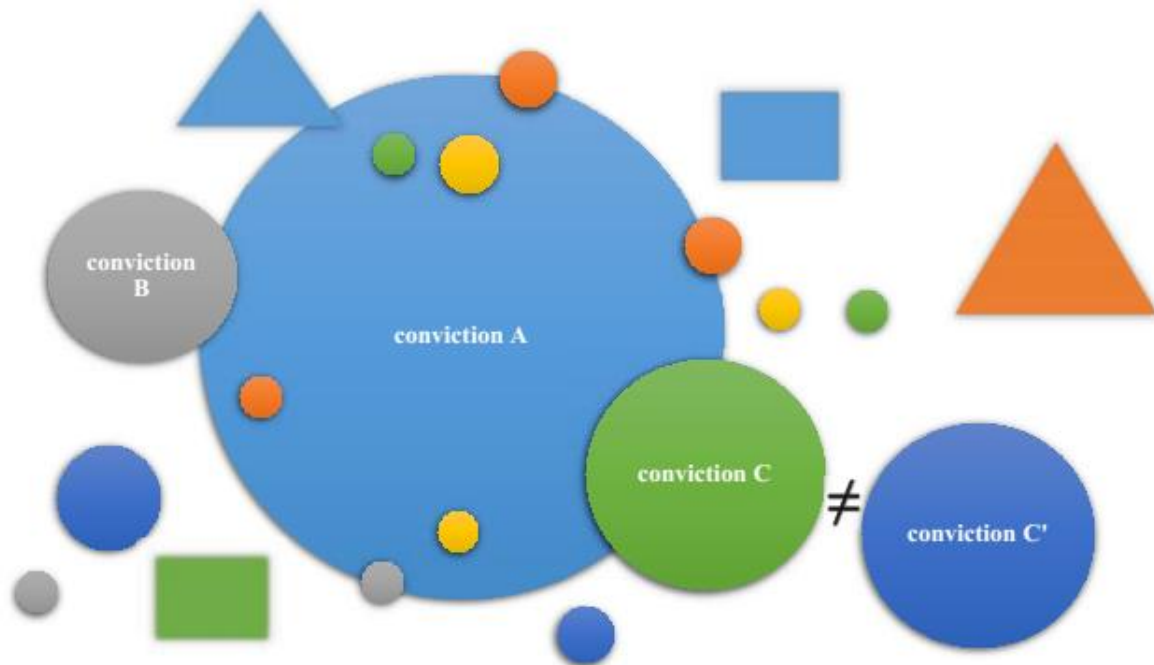


Figure 13 : système de convictions hiérarchisé et contradictoire

Certaines convictions, représentées par des symboles plus grands (cf. conviction A), sont évoquées par l'enseignant avec une priorité tandis que d'autres semblent plutôt secondaires (cf. conviction

B). Chez un même enseignant, par rapport à une seule conviction, deux versions différentes peuvent être repérées dans son discours de verbalisation (cf. convictions C et C'). Nous retrouvons le côté instable et personnel de la pensée enseignante qui se traduit ici dans la réalisation des convictions ayant des places différentes. Les convictions enseignantes, bien que formulées avec certitude, ne sont pas nécessairement aussi stabilisées qu'elles le paraissent : toute conviction n'est pas à respecter ni respectable à tout moment, la définition de son degré de priorité dépend largement de la vision de l'enseignant et de la situation de l'énonciation où la verbalisation a lieu.

Synthèse

Ce huitième chapitre, consacré à l'analyse des connaissances et des convictions des six enseignants participants, a fait émerger plusieurs caractéristiques relevant de la composition et du fonctionnement du système de la pensée enseignante :

1. Les sources d'inspiration dans la construction du système de connaissances enseignantes sont variées, avec l'apparition systématique de l'approche communicative dans le discours des enseignants formés.

Les trois enseignants de chinois (Maria, Bai et Zhao) n'ont jamais participé à des programmes de formation enseignante et parmi les trois enseignants de français, seule Noémie a reçu une formation initiale – l'enseignante était en cours d'achever ses études de master en didactique des langues. Le fait qu'un enseignant ait eu une formation professionnelle ou pas ne transparaît pas dans la quantité de connaissances/convictions qu'il énonce. Le style personnel étant décisif, les extraits énoncés sous forme de connaissances/convictions sont les plus nombreux dans le Corpus Bai. D'ailleurs, contrairement à ce que nous avons imaginé, les verbalisations énoncées sous forme de connaissances sont plutôt distinctives de celles sous forme de convictions. **L'expérience d'enseignement** et **l'expérience d'apprentissage** relèvent des deux éléments qui apparaissent le plus fréquemment dans les extraits où les enseignants parlent de leurs connaissances/convictions, seul chez Noémie c'est la **formation enseignante** qui domine. Nous avons aussi remarqué une transposition des **connaissances d'autres disciplines** dans la compréhension et l'organisation du métier d'enseignant.

Les trois enseignants formés ont évoqué respectivement l'approche communicative et l'ont intégrée de différentes manières dans leurs pratiques enseignantes. Cette méthodologie développée en 1970 semble occuper toujours une place très importante dans les programmes de formation en didactique pour marquer cette génération des enseignants de FLE.

2. *L'enseignant sélectionne dans son vécu personnel et professionnel des outils applicables pour son enseignement en fonction d'un système de double critère de « préférence » et de « pertinence ».*

Le vécu de l'enseignant de différentes sources enrichit son répertoire didactique et ceci se marque de la subjectivité. L'enseignant cherche à appliquer les pratiques antérieurement observées qui conviennent à son goût personnel et qui ont été prouvées comme fonctionnelles avec lui-même. Zhao a évoqué la lecture, activité qui lui tenait au cœur, en tant que stratégie d'apprentissage efficace et a généralisé sa fonctionnalité. Les expériences jugées comme négatives participent aussi dans la construction du système de connaissances/convictions enseignantes. Les enseignants ont parlé de leur tentative d'éviter ou de remédier les pratiques qui étaient selon leur souvenir peu pertinentes. La sélection du vécu par le filtrage au double critère de préférence et de pertinence se recoupe avec les découvertes des travaux précédents (Lortie, 1975, Mewborn, Tyminski, 2006).

Cependant, nous avons repéré, dans la verbalisation de l'enseignant, une prise de recul sur l'existence d'autres choix possibles qui se justifiaient également. Avouer la fonctionnalité des autres pratiques n'implique pas l'intention de les adopter : **le critère de préférence fonctionne fort et bien pour que l'enseignant résiste aux actions qui ne correspondent pas à son style**. Maria, par exemple, en commentant la pratique enseignante d'un collègue, a signalé clairement que cette dernière, bien que fonctionnelle, ne convenait pas à sa manière de faire.

3. *L'aspect contextuel du système de connaissances enseignantes se rend visible à travers la définition du degré de difficulté d'un point de langue.*

Une caractéristique a émergé des extraits relevant des connaissances linguistiques des enseignants : leur définition de la difficulté d'un élément linguistique s'est fait de façon contextualisée, en fonction des critères linguistiques et extralinguistiques suivants :

- l'activité dans laquelle le point de langue est employé ;
- les acquis et le niveau du public par rapport à l'activité en question ;
- les spécificités particulières à la langue cible et la distance linguistique/socio-pragmatique entre le chinois et le français ;

- des éléments circonstanciels (emploi du temps, organisation du cours) qui pourraient encore réduire ou augmenter la difficulté.

Ce qui est défini comme difficile ne renvoie ainsi pas à un élément linguistique ou socio-pragmatique précis, mais la dynamique entre tous ces éléments dans le contexte en question.

Les enseignants ont aussi parlé des procédés qu'ils suivaient en vue de faciliter l'accès aux éléments linguistiques qualifiés de difficiles. A travers leurs commentaires sur ce sujet, nous avons surtout noté l'aspect subjectif et aléatoire de la pensée enseignante :

1) Une intention de l'enseignant de prévoir les difficultés en fonction de ses connaissances s'est dégagée de la verbalisation. L'enseignant dit qu'il **didactise les connaissances linguistiques par sélection, déformation ou explicitation**. Cependant, afin de faciliter l'appropriation d'un point jugé comme compliqué, l'enseignant peut choisir de simplifier ou de détailler de façon aléatoire. Si Shan préférait ne pas préciser la règle de distinction du féminin et du masculin dont l'explication pourrait, selon elle, surcharger cognitivement, elle a insisté sur la distinction entre six et seize.

2) Quatre des six enseignants ont insisté sur l'importance de la révision et de la répétition et leurs manières de concrétiser cette conviction commune sont cependant diversifiées. Bai considérait la révision comme une tâche de l'apprenant et responsabilisait le public pour l'inciter à travailler davantage ; Maria trouvait qu'il serait plus pertinent de ralentir le rythme du cours au profit d'une révision régulière. Cependant, ayant centré leurs discours sur la fréquence et la quantité de la révision, les enseignants n'ont évoqué **aucune stratégie d'apprentissage relative – répétition est quasi-synonyme de révision**.

4. L'instabilité du système de convictions enseignantes a été perçue à travers l'incohérence et la hiérarchie entre les convictions énoncées par un seul enseignant.

Les convictions enseignantes ne jouissent pas d'une place équitable dans le monde subjectif de l'enseignant. D'après la verbalisation, certaines convictions sont prioritaires – comme la cohérence pour Shan et la gestion du temps pour Zhao, d'autres semblent plutôt secondaires. Toute conviction, bien qu'annoncée avec certitude, n'a pas été respectée à tout

moment.

Nous avons aussi observé des cas de contradiction dans lesquels l'enseignant, sur un même sujet, a donné un avis allant à l'opposé de sa vision annoncée ailleurs. Tantôt Bai se positionnait comme un enseignant exigeant, tantôt il cherchait à proposer un enseignement relaxant. L'instabilité et la complexité du système de la pensée enseignante qui ont émergé de cette étude a permis de prouver la validité du dispositif longitudinal. Sans confrontation des verbalisations à différents moments, la hiérarchie et l'incohérence intrasystémique n'auraient pas été saisies.

Nous élargirons le sujet de discussions dans le chapitre suivant à la dynamique entre les différentes composantes de l'activité d'enseignement et l'enseignant sujet-actant de l'activité. Les attitudes de l'enseignant envers les apprenants de langues, l'« effet envisagé » en tant qu'élément-clé du fonctionnement de la pensée enseignante ainsi que la notion d'obstacle seront au centre de l'analyse.

CHAPITRE 9. L' « EFFET ENVISAGE », NOTION-CLE DU FONCTIONNEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT

« Bien sûr j'y ai pensé tout ça j'y ai pensé + mais la préparation est en soi aléatoire + c'est-à-dire + le fait que tu prépares un point au lieu d'un autre + c'est déjà aléatoire + c'est-à-dire en gros en fonction de par exemple de tes idées à ce moment-là + [...] + après + euh + peut-être que ta compréhension en gros elle change pas mais + mais sur certaines choses détaillées + tes idées seraient différentes + [...] la préparation en soi a un aspect improvisé »

(Zhao, EAC 1, 0131-0133)

mais le cours est en grande partie réalisé par les étudiants + c'est-à-dire une fois dans l'environnement + les étudiants vont naturellement + tout naturellement + proposer des choses ou autre + en fait parfois il a pas besoin de le dire parfois avec son regard sceptique + tu réfléchis sur une autre manière de l'expliquer [...] Oui + donc ça s'ajuste + ces choses flexibles viennent en fonction des apprenants + mais pour assurer ces choses flexibles + pour assurer leur apparition effective + [...] + il faut nécessairement la préparation d'un cadre à l'avance par l'enseignant + [...] SEULE une préparation consciencieuse + permet l'émergence des éléments flexibles »

(Zhao, EAC 3, 0047-0049)

L'analyse faite dans les deux chapitres précédents, portant essentiellement sur l'enseignant en tant que sujet-actant de son activité professionnelle, permet de révéler le poids de l'image de soi – tant professionnelle qu'individuelle – que l'enseignant participant construit lorsqu'il interprète son métier et revient sur ses actions enseignantes réalisées. Elle permet également de relever le côté contextualisé du système de connaissances/convictions des enseignants participants, notamment lorsqu'ils définissent la difficulté du contenu d'enseignement en fonction des éléments

linguistiques et extralinguistiques. Chez un seul enseignant, l'incohérence entre les différentes convictions verbalisées dont l'une contredit l'autre permet de percevoir l'aspect instable de ses représentations.

Cependant, se concentrer sur l'enseignant-même ne suffit pas à révéler toute la complexité de son système de pensée. Rappelons que la compréhension de l'action humaine s'effectue nécessairement de façon située, dans les circonstances où elle s'inscrit (Engeström, 1999 ; Clot, 2008a). Si les discours des enseignants sur un point linguistique sont accompagnés d'une détermination contextualisée de sa difficulté, les divers éléments contextuels qui entrent en jeu ainsi que leurs manières d'intervenir dans l'agir professoral méritent également d'être analysés de près.

Nous élargissons donc la discussion aux autres pôles composantes du système d'activité (Engeström, *ibidem*). **Étant également sujet-actant de la même activité d'enseignement/apprentissage, le public apprenant doit occuper une place importante dans les représentations de son collaborateur**, organisateur de l'activité. Les deux premières parties de ce chapitre seront ainsi consacrées à l'analyse des commentaires des enseignants sur le public apprenant. Les différentes façons dont le praticien de l'enseignement visualise ses apprenants par groupe, par individu et par sous-groupe typifié, ainsi que la tension entre ses intentions contradictoires de « faire travailler » et de « faire plaisir » seront au centre de la discussion.

Ensuite, l'analyse continuera avec une focalisation sur la place de la gestion du temps et celle de l'atmosphère dans les représentations de l'enseignant. L'analyse de ces deux éléments, que les enseignants estiment être des critères cruciaux pour un cours de langue réussi, permettra de révéler **l'élément-clé, à savoir l'« effet envisagé » dans les procédés évaluatifs de l'enseignant par rapport à ses pratiques**. Entre les schèmes de fonctionnement habituels formés et stabilisés dans ses représentations et la scène d'enseignement en cours, l'enseignant mesure le décalage entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu pour ensuite définir ce qui relève de problème, difficulté et obstacle dans la réalisation de son métier.

9.1 Image de l'apprenant de langues chez l'enseignant : aperçu général

A quel point l'apprenant est-il important dans l'univers de l'enseignant de langue ? Il suffit de jeter

un coup d'œil au tableau ci-dessous :

| Code | Nombre des extraits codés |
|-----------------------------|---------------------------|
| Apprenant individu | 280 |
| Apprenant groupe | 279 |
| Apprenant en général | 42 |
| Typification des apprenants | 225 |
| TOTAL | 826 (15,1 %) |

Tableau 14 : bilan des extraits portant sur l'apprenant

Les extraits contenant des informations relatives à l'apprenant, à savoir ceux qui sont codés avec « apprenant individu », « apprenant groupe », « apprenant général » et « typification des apprenants » sont au nombre de 826, avec un taux de 15,1 % par rapport à l'ensemble des extraits codés.

Le tableau ci-dessus permet déjà d'obtenir des informations sur les spécificités des représentations que les enseignants se font de leurs collaborateurs. **Au lieu de parler de l'apprenant en général, l'enseignant évoque beaucoup plus fréquemment les apprenants individus et l'apprenant en groupe** – que ce soit le groupe en question ou d'autres groupes d'apprenants qu'il a rencontrés. En outre, la typification des apprenants est aussi un procédé constamment employé et se réalise selon des critères diversifiés et contextualisés (cf. *infra*). Rappelons que la typification relève, selon le phénoménologue Schütz (2008), du processus que l'individu suit afin de mettre en lien ses différentes observations et expériences sous formes de types. A partir de ses schèmes d'expérience établis, l'individu distingue les phénomènes « typiques », allant dans le sens de ses représentations et ceux qui ne le sont pas.

Toujours sur le plan statistique, une autre information, portant sur le lien entre les différentes thématiques relatives à l'apprenant est à noter. Dans de nombreux extraits, l'enseignant parle aussi bien d'un ou plusieurs apprenants individus que du groupe d'apprenants en tant qu'unité à part entière, ou aussi d'un sous-groupe d'apprenants typifiés :

| Code System | Apprenant individu | Apprenant groupe |
|-----------------------------|--------------------|------------------|
| Apprenant individu | - | 56 |
| Typification des apprenants | 52 | 43 |

Tableau 15 : co-occurrence des codes portant sur l'apprenant

Cette co-occurrence de différents codes relatifs à l'apprenant est significative. L'enseignant a recours à des procédés comparatifs à partir desquels il met en relation l'un avec l'autre – apprenant individu, apprenants en groupe et apprenants typifiés – et fait ressortir les caractéristiques de chacun. L'extrait ci-dessous peut servir d'exemple concret :

- {04:37} **0031 Enquêtrice** mais **leur niveau réel** + par rapport à ce que tu as imaginé + est-ce que
 {04:44} **0032 Maria** imaginé c'est-à-dire :
 {04:46} **0033 Enquêtrice** leur niveau que tu as euh + fin tu penses que ils ont + ils devaient maîtriser telle ou telle chose mais : réellement :
 {04:53} **0034 Maria** bah **certains Sabine** m'a étonnée parce qu'elle a quand même sorti des phrases : de temps en temps justes↑ + non je pense que : + euh : + bon **Jules** travaille↑+ bon **Claude** travaille mais il a du mal ↑ + euh : + **Anne-Lise** a certainement travaillé parce qu'avant elle connaissait pas les caractères ↑ + **Marie et Amélie** elles ont aucun problème ↑ + qui d'autres AH oui **Candice** travaille ↑ + non en gros euh : + je crois qu'**ils ont tous** + travaillé + avec des : oui oui je pense + mais tu sais **en général les étudiants** qui viennent+ bon après ils s'habituent ils voient que je les interroge hein ↑ + sauf **Patrice + Patrice** n'a jamais appris aucun caractère mais il venait quand même en cours (rire de l'enseignante et de l'enquêtrice) + oui **en général si si + si certains étudiants** en tout cas s'ils ont pas travaillé ↑ + qu'ils ont peur d'être interrogés ils viennent pas (EPS 11)

En répondant à la question de l'enquêtrice portant sur la maîtrise d'un élément par l'ensemble du groupe, l'enseignante passe directement à une évaluation individuelle. Sans parler du fait que cette évaluation est toujours accompagnée d'un commentaire sur l'effort consacré par l'apprenant en question, par une structure typique « *X travaille* », l'enseignante, après un discours général sur l'ensemble du groupe, se refocalise à nouveau sur les apprenants individus, un apprenant spécifique : Patrice.

Cette dernière transition peut paraître naturelle mais il faut noter que Patrice ne fait pas partie du groupe en question. Il s'agit d'un apprenant du groupe de l'année précédente. Le commentaire évaluatif de l'enseignant se termine par une typification des apprenants, introduite par le cas de Patrice qui, justement, considéré comme exceptionnel, n'a pas les comportements typifiés : malgré sa maîtrise peu satisfaisante du contenu enseigné, il vient régulièrement en cours.

Voilà à quel point **les commentaires de l'enseignant sur l'individu, le groupe et le typifié alternent et s'enchaînent de façon étroite**. Tout groupe est composé d'apprenants individus dont le parcours personnel est marqué socioculturellement. Il est tout à fait compréhensible qu'un apprenant soit l'objet de commentaires par rapport à l'ensemble du groupe dont il fait partie et par

rapport à un groupe d'individus avec lesquels, selon l'enseignant, il partage un ou plusieurs traits identitaires. La composante et le composé sont ainsi naturellement évoqués en même temps.

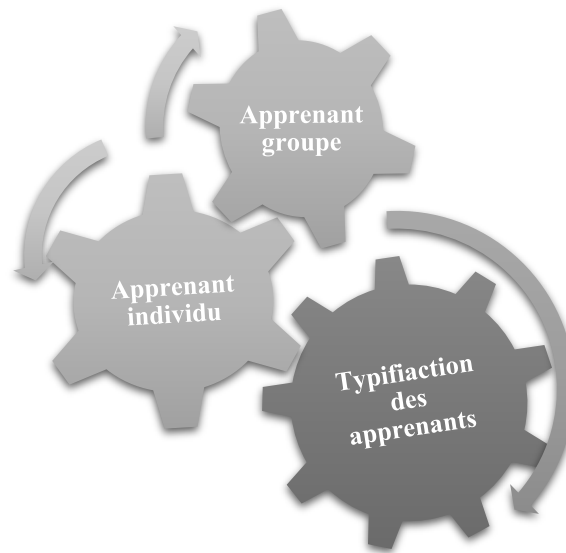


Figure 14 : cheminement non-linéaire de la verbalisation de l'enseignant

Durant la verbalisation de l'enseignant sur un apprenant donné, un seul élément significatif suffira à faire émerger les souvenirs qu'il aura d'autres apprenants. La mise en discours des souvenirs éveillés présentera ainsi d'autres éléments déclencheurs pour l'émergence d'autres commentaires sur d'autres apprenants. Ici, **le cheminement des discours de l'enseignant sur l'apprenant sous forme de « boule de neige » est imprévisible et non-linéaire** (De Bot, 2008). La validité de l'émergentisme dans le fonctionnement de la pensée enseignante est confirmée.

Maria typifie, dans l'extrait ci-dessus, le comportement d'un groupe d'apprenants qui ne viennent pas en cours par peur d'être interrogés. D'autres sortes de typification effectuée par les enseignants participants peuvent être remarquées dans le corpus. Ce processus de différenciation peut d'abord se baser sur une typification déjà établie sur le plan socioculturel ou institutionnel :

{00:16:18} 0159 Bai [...] **parce qu'ils sont vraiment différents des étudiants de licence** + pour les (白) étudiants de licence tu peux leur imposer + un 'programme' + si tu viens pas t'auras pas la moyenne + c'est très simple + [...] mais pour ce genre de DU c'est vraiment + [...] pour toutes ces raisons + **c'est pas possible de leur appliquer les exigences pour les étudiants de licence** + **en fait on y arrive pas non plus** [EG]

Ici, Bai parle d'un regroupement institutionnel effectif. En parallèle à cette typification entre étudiants de licence et étudiants du DU, des exigences correspondantes sont aussi exprimées. Le

côté institutionnel de cette typification impliquant sa validité plutôt permanente et reconnue, Maria et Noé parlent également d'une typification, bien que non institutionnelle, applicable à tous les groupes similaires selon leurs expériences :

{07:52} 0049 Maria [...] + c'est vrai que c'est un peu désagréable parce que il y en a + dès que les autres parlent ↑+ ils sont interrogés les autres n'écoutent plus tu vois ↑+ et après je dis qu'est-ce que + qu'est-ce qu'on vient de dire + quels nouveaux mots + bah ils se rappellent plus + XX tu vois **c'est pas du tout les mêmes genres de motivation** (EPS 3)

{00:13:18} 0048 Noé oui mais + c'est ce qui ce qui est intéressant **c'est que ceux qui viennent au cours + c'est ceux qui veulent + comme ils sont pas obligés de le faire**↑+ si tu ne veux pas tu viens pas + donc ceux qui viennent c'est ceux qui veulent donc tu sens que il y a quand même un vouloir + ouais ça allait ils sont intéressants (EG)

Les deux enseignants tentent de théoriser un phénomène lié à la motivation des apprenants : un groupe est toujours composé d'un sous-groupe motivé et d'un autre qui l'est moins. Si la validité du critère de motivation, selon Maria et Noé, est certifiée par leurs expériences, la typification peut aussi être temporaire, c'est-à-dire valable seulement au sein du groupe en question et fondée sur un critère qui prend son sens juste pour le contexte donné. En interprétant l'absence de réaction du groupe sur un point selon elle problématique et qui devrait donc susciter des questions, Shan effectue une typification instantanée : certains étudiants n'ont pas compris et certains n'ont pas fait attention à ce point (Shan-EAC 3-0136).

Ce que nous souhaitons souligner à partir des cas brièvement commentés, c'est que **les procédés de typification repérables dans les discours de l'enseignant sont d'une variété considérable**. Ainsi, après avoir parcouru l'ensemble des extraits regroupés sous la thématique « typification des apprenants », nous nous rendons compte de l'impossibilité d'établir des cas de figure de façon exhaustive sur ce sujet. Tout élément contextuel faisant partie de l'expérience d'enseignement en question et d'une expérience vécue peut devenir critère de typification. L'aspect contextuel et non-linéaire de la pensée enseignante se confirme encore ici. D'ailleurs, il suffit de citer un exemple de Zhao pour justifier ce point : l'enseignant typifie ses étudiants en fonction de l'âge et dit qu'il s'entend en général très bien avec les apprenants plutôt âgés (Zhao-EG- 0116).

Nous choisissons ainsi de nous concentrer sur trois formes de typifications fréquemment évoquées par les enseignants et qui méritent d'être analysées plus en détail. Il s'agit de typification par culture éducative, typification par affinité et typification par participation active.

9.2 Typification en fonction de culture éducative : insécurité interculturelle ou insécurité interpersonnelle ?

Une typification par culture ou culture éducative¹¹⁴, regroupement des apprenants selon leur profil socioculturel, implique des traits comportementaux associés et associables aux individus originaires d'un espace sociogéographique donné, repérables lors de l'interaction en situation d'enseignement/apprentissage. D'après des recherches antérieures, l'enseignant de langues découvre ses apprenants en interprétant leurs actions à partir des schèmes représentationnels relevant de la culture générale et de la culture éducative (cf. Chapitre 4 ; Jin et Cortazzi, 1996 ; Bouvier, 2000).

9.2.1 Typification en fonction de culture éducative : sécurité et insécurité interculturelle ?

Quand les cultures de référence concernent seulement celles de la langue française et de la langue chinoise, la typification des apprenants est notamment révélée par des expressions où apparaissent aussi bien l'apprenant que la culture à laquelle l'enseignant l'associe. L'occurrence des deux expressions seules, « étudiants chinois » et « étudiants français » (en chinois et en français) étant d'un nombre de 115, permet déjà d'avoir une idée générale sur la fréquence des extraits portant sur la typification par culture éducative.

Chez Bai, les discours à typification par culture éducative sont principalement focalisés sur trois caractéristiques qu'il remarque chez ses étudiants francophones : 1) habitude de vouloir tout traduire, 2) habitude de tout noter et 3) habitude de ne pas apprendre le chinois en chinois.

- {00:23:13} **0100 Bai** [...] je t'ai peut-être mentionné + je pense **vraiment** que les étudiants français sont très + très influencés par + c'est-à-dire+ les étudiants français sont **très** habitués + à trouver une traduction correspondante+ ils + **forcément** ça c'est pour ça et ça c'est pour ça+ [...] (EAC 1)
- {00:36:11} **0124 Bai** [...] et puis il y a encore une autre chose c'est-à-dire + :+ euh :++ ou i+ c'est-à-dire + en fait **c'est exactement un grand** obstacle pour les étudiants français+ mais non seulement pour leur classe+ c'est+ je pense+ je suis en train de critiquer je vais peut-être ne pas en parler (rire)
- {00:37:31} **0125 Enquêtrice** non non allez-y
- {00:37:32} **0126 Bai** mais de toute façon ce problème c'est non plus moi la première personne qui

¹¹⁴ Nous nous limitons ici à la culture éducative au macro contexte, donc la culture d'un espace sociogéographique et sociopolitique. La culture de l'institution ne fait pas partie de notre discussion.

- l'ait dit + **en fait** je veux dire+ euh :+ les étudiants français quand ils apprennent le chinois+ **ils ne sont pas habitués à apprendre le chinois en chinois**
- {00:37:44} **0127 Enquêtrice** c'est-à-dire+ c'est-à-dire vous trouvez que quand ils apprennent une langue+ **ils veulent** l'apprendre en français
- {00:37:51} **0128 Bai** oui+ ils essaient de trouver une relation correspondante+ **c'est un point très particulier** des étudiants français (EAC 2)
- {00:09:02} **0056 Bai** **regarde ça c'est un Français typique**+ ce qu'on dit sur l'estrade il veut tout noter + ah + en effet + beaucoup de choses ne sont pas importantes + ils notent notent et notent (rire)+ je pense que **c'est justement** l'habitude de beaucoup de Français+ c'est-à-dire+ vouloir **juste** tout noter (EAC 3)

Laissons de côté la discussion sur la validité de ces discours visant à typifier les étudiants français, ceci n'est pas le sujet de notre discussion ici. Ce qui est à noter dans les extraits ci-dessus, c'est le taux de certitude qui se dégage des discours de Bai concernant la culture éducative française, par des indices lexicaux et syntaxiques soulignés en gras, et par notamment des éléments modaux ayant une valeur à certitude exprimée avec intensité (« *vraiment* », « *forcément* », « *exactement* »). Quand nous regardons la manière dont les autres enseignants typifient les apprenants, francophones ou sinophones, en prenant la culture ou la culture éducative comme critère distinctif, il s'avère qu'ils optent également pour un ton plutôt sûr :

- {01:05:41} **0166 Maria** non non quand même au début tu les rencontres un peu + là bon ça ça tu vois bien ça les ils se prennent un peu au jeu + mais je me dis euh + **avec des Français fin ça va + ils sont pas susceptibles tu vois ils sont pas + mais avec des étudiants chinois c'est vrai il faut faire attention à + d'ailleurs je dirais pas ça¹¹⁵ à tous les étudiants chinois** (EAC 2)
- {01:49:21} **0184 Noé** oui oui il y a de petits trucs comme ça que + toi personnellement + si tu n'avais pas fait cette formation tu ne sauras pas + par exemple + moi par exemple comme je disais **dans mon pays euh quand un prof il demande à la classe est-ce que ça va vous avez compris↑+ en général s'il y a quelqu'un qui n'a pas compris il dit qu'il n'a pas compris** + donc moi quand je demande à une classe est-ce que vous avez compris↑++ **et que je ne prends pas forcément soin de voir dans les visages dans les yeux (rire de l'Enquêtrice)** des étudiants pour voir si + si vraiment ils ont compris ou ils n'ont pas compris tu vois + donc + moi je dis euh + ça va vous avez compris et je passe + **mais +après euh: + on m'a dit que bah non + avec les étudiants chinois ça ne se passe pas forcément comme ça ↑+ à moins que vous ayez déjà passé beaucoup de temps ensemble↑+ et que tu les connais + tu sais que eux ils te connaissent bien maintenant et si ça ne va pas ils te disent ça ne va pas** + là c'est bon tu peux juste leur demander ça va on continue + mais sinon quand c'est + juste au début avec des étudiants qui viennent de te connaître et tout + il vaut mieux leur + leur poser une phrase comme ça tu leur tu leur mets une phrase et tu leur poses une question + tu leur dit de résoudre ça comme ça ils vont réutiliser ce que tu

¹¹⁵ Le « ça » ici renvoie à la pratique de « dire non ».

leur as appris + là tu sais (EG)

Maria dit de façon affirmative qu'elle autocensure le « non » face à ses étudiants chinois et est particulièrement vigilante à ce sujet. Noé exprime des pratiques spécifiques à ses apprenants sinophones qui, selon ses observations, ne disent rien dans le cas où ils n'ont pas compris et qu'il faut de ce fait « *prendre soin de voir dans les visages dans les yeux* ». Shan et Zhao, lorsqu'ils parlent du public sinophone et du public francophone, expriment également de façon affirmative leurs représentations relatives (Zhao-EAC 3-0072). Rappelons d'ailleurs que Shan indique un trait distinctif entre la pratique des enseignants sinophones et celle des enseignants francophones en termes d'emploi du langage gestuel (Shan-EAC 1-0059).

9.2.2 Hypothèses interculturelles en cas de manque de référence : le cas de Noémie

Nous constatons cependant un cas tout différent chez Noémie. D'abord, sur le plan statistique, Noémie est celle qui formule le moins de discours à typification des apprenants, 15 extraits codés (contre 95 extraits de Bai). Dans les discours de Noémie, des énoncés typiques de « typification des apprenants » formulés avec certitude sont plutôt absents, mais au profit d'une autre sorte de discours toujours relative à la culture éducative de son public sinophone :

- {00:27:26} 0230 Noémie pas assez claires+ les consignes + **peut-être** qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler comme ça **je sais pas**
- {00:33:16} 0246 Noémie **peut-être** ils sont pas habitués à ce qu'on les touche+ chais pas + je suis très tactile+ je me rapproche des étudiants et je suis comme ça **bon peut-être je sais pas** hein + culturellement euh + **je sais pas**[...]
- {00:42:42} 0302 Noémie **peut-être** ils sont pas + fin + **je sais pas** hein mais + ils sont **peut-être pas habitués à** être assis en groupe+ ils sont **peut-être pas habitués à** à avoir le professeur qui n'est pas devant+ devant eux+ qui bouge comme ça tout le temps dans la classe [...]
- {00:43:18} 0304 Noémie **peut-être** que je suis trop souple+ **je ne sais pas**
- {00:43:20} 0305 Enquêtrice euh pourquoi↑ + parce qu'ils ont fait trop de bruit↑
- {00:43:25} 0306 Noémie non mais mais **peut-être ils sont pas habitués à** travailler + à étudier comme ça+
- {00:52:59} 0370 Noémie [...] **peut-être** ils ne saisissent pas bien la consigne parce que c'est déroutant+ c'est étonnant↑+ ils **ont pas l'habitude de** faire ça + **peut-être** voilà ils ont l'habitude d'avoir des cours très académiques+[...] (EAC 1)

Comme nous pouvons le remarquer dans les extraits ci-dessus, et presque tout au long de l'EAC 1, une phrase-clé émerge du discours de Noémie : « *peut-être ils (ne) sont pas habitués, je sais pas.* ». Des éléments modaux à valeur d'incertitude tels que « peut-être » ainsi que la négation prouvent que l'enseignante n'est pas du tout sûre de son point de vue, plus précisément, de ses hypothèses par rapport à la culture éducative de ses étudiants.

Ainsi, Noémie, en commentant son cours, et surtout les scènes où elle se trouve face à des obstacles¹¹⁶, tend à se demander si le fonctionnement insatisfaisant de sa pratique est dû au choc culturel que cette dernière provoque chez le public. Un élément assez significatif nécessite d'être rappelé : parmi les six enseignants participants, Noémie, enseignante débutante, est la seule qui dit n'avoir aucun repère de la culture de son public et souhaite en connaître plus :

{01:19:35} 0497 Noémie **comme je parle pas le chinois je + (rire de l'enquêtrice étonnée) si si mais c'est vrai + tu sais + ils sont forts ils sont presque B1 + ils font l'effort de parler français + moi je connais rien de de du chinois ↑ donc ça me donnait un peu honte+ parce que euh je suis professeur de langue donc + je voulais pas utiliser l'anglais+ parce que bon voilà + donc comment dire euh je connais pas très bien la culture chinoise+ [...]** (EAC 1)

{01:19:59} 0225 Noémie [...]je sais que quand moi je suis valorisée par un professeur ↑+ j'ai envie de parler↑+ j'ai je peux pas le décevoir↑+ ça marche+ l'affecte ça marche+ donc c'est ça que j'essaie de faire avec les étudiants+ même s'il y a des choses à reprendre + **c'est bien franchement euh moi je connais pas le chinois hein↑+ comme ils connaissent le français + [...]** (EAC 2)

Le fait de ne pas avoir de connaissances de la langue et de la culture de son public est qualifié de « *honteux* » par l'enseignante. Le mot « *honteux* » est particulièrement intéressant. Il témoigne, d'un côté, d'un *surmoi* particulièrement fort (Freud, 1989), et de l'autre, d'une recherche de l'équilibre de la part de l'enseignante entre les efforts effectués par les collaborateurs de deux côtés, à savoir elle-même et ses apprenants. Nous développerons ce dernier point plus en détail en peu plus loin (cf. 9.4), ici la gêne issue du décalage entre l'image de soi idéalisée et l'image de soi perçue, du manque de connaissances du profil socioculturel de son public est visible dans le discours de Noémie.

La déstabilisation de Noémie, saisissable dans ses hypothèses incertaines sur la perception du public, s'explique par la *zone d'incertitude* de Crozier (Crozier et Friedberg, 1992). Selon le

¹¹⁶ Nous définirons l'obstacle de l'enseignant dans la dernière partie du chapitre (cf. *infra*)

sociologue qui remarque dans tout problème un aspect incertain par rapport aux modalités de solution, « les acteurs sont inégaux devant les incertitudes pertinentes du problème. Ceux qui par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités [...] sont capables de les contrôler, utiliseront leur pouvoir pour s'imposer face aux autres ». (*ibidem* : 23-24). En d'autres termes, ceux dont les actions sont moins prévisibles et qui sont capables de fournir plus d'incertitudes dans leur agir domineront sur leurs collaborateurs. Dans le cas de Noémie, la perception du public étant guère prévisible pour l'enseignante, rien n'est plus étonnant qu'elle se sente démunie dans ce travail de collaboration.

Effectivement, les autres enseignants, expérimentés ou débutants, issus de la même culture éducative que le public apprenant ou non, ont eu des contacts profonds avec la culture de leur public par un séjour académique ou professionnel longue durée, information qu'ils indiquent clairement dans les entretiens (cf. Chapitre 6). D'autres éléments comme la personnalité pourraient expliquer le ton hésitant de Noémie. Cependant, comme ce qui est montré plus haut, cette incertitude face aux décalages interculturels est plutôt absente dans le discours des autres enseignants, d'autant plus que Noémie n'emploie pas un ton si incertain quand le sujet de discours ne porte pas sur la culture éducative de son public sinophone. L'autoévaluation du niveau des connaissances sur la culture et la culture éducative des apprenants joue ainsi le rôle déterminant dans l'attitude de l'enseignante.

D'ailleurs, dans l'EAC 1, Noémie fait un diagnostic sur ses incertitudes et conclut :

{00:49:54} 0357 Noémie (rire) en fait je me rends compte que je suis confrontée à euh des des au-delà de la langue↑+et de méthodes d'enseignement ↑ à des à des difficultés interculturelles

{00:49:55} 0358 Enquêtrice hum

{00:50:39} 0359 Noémie parce que : j'aime faire+ j'aime que les élèves se lèvent↑+ aillent au tableau↑+travaillent en groupe↑+ prennent la parole+ et et ça rejoint à ce que je disais tout à l'heure+ ils sont CERTAINEMENT pas habitués à travailler comme ça + (EAC 1)

En verbalisant de façon claire qu'elle éprouve des « *difficultés interculturelles* », Noémie est devenue, pour une fois et la seule fois, certaine dans ses hypothèses : « *ils (ne) sont CERTAINEMENT pas habitués* », énoncé formulé avec une mise en avant de la marque modale à certitude. Cependant, la sureté n'est qu'éphémère et les discours hypothétiques reviennent peu après (Noémie-EAC 1-0370), ce qui prouve encore l'incertitude de l'enseignante sur ce sujet.

Avec ces discours marqués d'incertitude et d'émotions, la question suivante se pose logiquement : comment Noémie gère-t-elle ses « *difficultés interculturelles* », ou plutôt, comment interprète-t-elle sa manière de les gérer ?

- {01:19:35} **0497 Noémie** [...] donc comment dire euh je connais pas très bien la culture chinoise+ donc j'essayais plusieurs choses pour voir qu'est-ce qui marchait le mieux+ là par exemple la conceptualisation j'ai vu que : ouais ça marchait bien + euh la production orale c'est plus difficile+ à chaque fois je chuis obligée de désigner par exemple+ pour avoir des réponses + voilà un un une des pratiques que je pourrai retenir si demain j'ai des étudiants chinois ↑ peut-être que je désignerai aussi+
- {01:22:27} **0508 Noémie** pour qu'ils parlent et et peut-être que je ferai la grammaire de cette façon là aussi + **si ça marche pas je change+** mais j'essayerai cette façon là d'abord
- {01:22:49} **0514 Noémie** au moins une fois+ mais bon on on a honte parfois **parce que ça marche pas et il faut penser à autre chose+** mais là je vois que j'essaie plein de techniques par exemple+ au début+ pour la consigne++ plein++ euh j'explique↑+ le papier↑+ la formulation↑ + euh passer par un élève↑+ je tâtonne (EAC 1)
- {01:19:59} **0225 Noémie** [...]j'ai envie de parler↑+ j'ai je peux pas le décevoir↑+ **ça marche+ l'affect ça marche+** donc c'est ça que j'essaie de faire avec les étudiants+ même s'il y a des choses à reprendre + c'est bien [...] (EAC 2)

Nous remarquons une autre phrase type dans les EAC de Noémie : « *ça ne marche pas* » et « *ça marche* ». N'ayant pas de référence sur la culture éducative du public pour vérifier ses hypothèses, l'enseignante procède plutôt à des adaptations didactiques et pédagogiques, tout en s'efforçant de créer un lien de confiance et d'affection avec ses apprenants. Ainsi, dans l'impossibilité de baser son choix méthodologique sur ses représentations des cultures éducatives du public, Noémie a recours à un itinéraire inverse, elle tâtonne méthodologiquement tout en découvrant son public. D'ailleurs, elle verbalise son intention de réutiliser avec un futur public sinophone les stratégies d'enseignement ayant fonctionné :

- {01:19:35} **0497 Noémie** [...] donc j'essayais plusieurs choses pour voir qu'est-ce qui marchait le mieux+ **là par exemple la conceptualisation j'ai vu que : ouais ça marchait bien + euh la production orale c'est plus difficile+ à chaque fois je chuis obligée de désigner** par exemple+ pour avoir des réponses + voilà **un un une des pratiques que je pourrai retenir si demain j'ai des étudiants chinois ↑ peut-être que je désignerai aussi+** (EAC 1)

Les pratiques enseignantes énumérées dans l'extrait ci-dessus, validées par l'expérience de Noémie avec le public sinophone en question, font désormais partie de son répertoire didactique. Le commentaire sur l'expérience de l'ici-maintenant s'ouvre ensuite vers une projection au futur, avec une intention de généraliser les pratiques ayant fonctionné avec un public au profil culturel

identique.

9.2.3 Typification par culture/culture éducative : généralisation de l'interpersonnel à l'interculturel

Nous venons de découvrir un cas dans lequel la typification des apprenants par culture éducative prend forme dans la pensée enseignante. Ce qui est formulé comme « difficultés interculturelles » par Noémie relève plutôt d'une insécurité interculturelle par manque de repères dans la culture éducative de son public, par absence de moyens de vérifier ses hypothèses et par peur de choquer ses apprenants. En l'absence de convictions relatives aux cultures et aux cultures éducatives chinoises dans son monde subjectif, Noémie agit comme dans le cas d'une marche par tâtonnement – sans savoir quel équipement aurait été nécessaire et ce qui pourrait arriver au chemin – et construit des représentations sur les cultures éducatives des apprenants dans l'interaction même avec eux.

Ainsi, pour Noémie, les connaissances sur son public ont un impact significatif sur l'organisation de son activité d'enseignement. Ce point est d'ailleurs confirmé par le discours de Noé cité ci-dessous qui exprime le côté rassurant et utile de pouvoir maîtriser la langue de son public :

- {02:21:07} 0252 Noé [...]il faut arriver à + à imaginer ce qu'ils veulent dire + et **ça ça passe beaucoup par le fait de pouvoir se mettre à leur place** + et + pour ça **je pense que + parler la langue des étudiants + ça aide beaucoup**
- {02:22:39} 0253 Enquêtrice euh: le fait que tu parles la langue chinoise
- {02:22:42} 0254 Noé oui + ça aide beaucoup ↑+ **parce que tu comprends très vite certaines structures + parce que tu vois très bien qu'ils ont + juste traduit ce qu'ils veulent dire** + je pense que parler la langue des étudiants ça te permet de comprendre certaines structures qu'ils font + et **c'est plus facile de mettre à leur place** (EG)

Bien que l'extrait ci-dessus porte sur les connaissances de la langue du public et non sur celles de sa culture, le contraste entre les énoncés de Noé « *tu comprends très vite* » « *c'est plus facile* » et ceux de Noémie « *peut-être ils (ne) sont pas habitués, je (ne) sais pas.* » permet tout de même de faire ressortir la sensation d'insécurité chez Noémie. Le poids d'une autoévaluation positive de ses connaissances du public et notamment des matériels à la disposition pour assurer une compréhension efficace est encore confirmé comme important.

Le processus de typification que nous venons d'analyser permet également de confirmer les

hypothèses sur la validité de la notion de culture éducative que nous avons expliquées dans les parties précédentes (cf. Chapitre 2 et Chapitre 4). C'est-à-dire, que les représentations d'un individu sur une culture donnée sont toujours inspirées du *dit* et du *fait* des autres interactants sociaux définis comme représentants de la culture en question.

- D'un côté, la diversité des comportements humains au sein d'un espace sociogéographique et la mobilité internationale accélérée rendent de plus en plus difficile la détermination d'un trait comme culturellement significatif pour un peuple donné ;
- et de l'autre, avec le nombre limité des observations directes ou indirectes sur une culture, la tendance humaine à typifier et à généraliser afin de se servir de l'expérience ultérieurement ne pourrait donner lieu qu'à des typifications personnalisées.

{00:49:54} 0357 Noémie (rire) en fait **je me rends compte que je suis confrontée à euh des des au-delà de la langue↑+et de méthodes d'enseignement ↑ à des à des difficultés interculturelles**

{00:49:55} 0358 Enquêtrice hum

{00:50:39} 0359 Noémie parce que : **j'aime faire+ j'aime que les élèves se lèvent↑+ aillent au tableau↑+travaillent en groupe↑+ prennent la parole+ et et ça rejoint à ce que je disais tout à l'heure+ ils sont CERTAINEMENT pas habitués à travailler comme ça + (EAC 1)**

{01:19:35} 0497 Noémie [...] **je connais pas très bien la culture chinoise+ donc j'essayais plusieurs choses pour voir qu'est-ce qui marchait le mieux+ là par exemple la conceptualisation j'ai vu que : ouais ça marchait bien + euh la production orale c'est plus difficile+ à chaque fois je chuis obligée de désigner par exemple+ pour avoir des réponses + voilà un un une des pratiques que je pourrai retenir si demain j'ai des étudiants chinois ↑ peut-être que je désignerai aussi+ (EAC 1)**

Dans le premier extrait ci-dessus, la façon dont Noémie interprète le décalage interculturel relève en effet du décalage entre sa manière de faire – « *j'aime faire + j'aime que les élèves se lèvent* » et la manière à laquelle les étudiants sont habitués. **Ce qui est interculturel est en effet interpersonnel**, spécifique à l'interaction entre Noémie et le groupe d'apprenants en question. D'ailleurs, n'oublions pas que tous les discours de Noémie relèvent de ses hypothèses personnelles – aucune source ne permet de définir que la demande aux étudiants de se lever n'est pas repérable dans les pratiques des enseignants chinois.

Cependant, ce que Noémie apprend de cette première expérience avec le public sinophone mérite, selon elle, d'être repris avec le public sinophone au sens large. Nous pouvons d'ailleurs imaginer que lors d'une prochaine rencontre avec un public sinophone, si la validité des pratiques

mentionnées plus haut est confirmée, les représentations de Noémie sur la fonctionnalité de ces pratiques seront renforcées pour devenir des énoncés de typification des apprenants sinophones plus affirmatifs. L'analyse des trois extraits ci-dessous permet de mieux saisir ce point :

{00:40:09} 0293 Noémie [...] je pense que : ça dépend des publics là + peut-être + **cet été j'ai enseigné à des Portugais↑+ et eux ils prenaient la parole même sans lever les doigts + ils parlent ils racontent leur vie (rire)** + même si c'est pas intéressant + enfin bon + euh + que j'avais pas forcément besoin de désigner + **là pour cette classe ↑ comme ils sont peut-être beaucoup↑+ ils veulent pas trop parler↑+ je suis obligée de désigner pour obtenir un peu de réponse** + (rire) (EAC 1)

{01:05:35} 0219 Bai (白) **Les étudiants américains et anglais + oui je pense qu'eux ils aiment vraiment parler+ ils aiment beaucoup parler** + peut-être en raison de la caractéristique nationale + [...] + mais **les étudiants français n'aiment vraiment pas trop parler** + ils aiment lire + ensuite il préfère que tu lui donnes un texte+ et puis il le lit seul là+ et le traduit+ (rire) ils aiment ça (EAC 3)

{00:54:23} 0098 Noé **je pense que c'est c'est c'est juste l'habitude c'est juste l'habitude parce que** + quand moi j'étais à l'université ↑+ avec :+ **ces étudiants-là** qui apprennent ↑↑+ quand ils viennent + **je pense que pour un étudiant chinois ++ euh: quand il vient en cours ↑+ ce n'est pas forcément pour participer ++ c'est pour apprendre oui + donc + apprendre ce que le professeur dit** + donc il ne se sent pas vraiment obligé de + de dire ce qu'il pense + de + de participer de + d'apporter quelque chose + **il est là pour recevoir** + et donc il vient il s'assoit et puis le cours passe + et jusqu'à la fin + donc si tu vas pas les chercher + ils vont rien te dire+ donc je dis ça mais bon c'est pas aussi cent pour cent tous les étudiants ah↑+ donc je la plupart des étudiants c'est comme ça (EG)

Noémie, Bai et Noé parlent tous de leurs convictions par rapport aux comportements des apprenants typifiés sur le plan culturel.

- D'abord les enseignants indiquent de façon claire le lien entre leurs expériences d'enseignement et leurs représentations relevant des cultures éducatives. Dans chaque extrait, en s'inscrivant directement dans la verbalisation par « je » (« j'ai enseigné à des Portugais » « je pense qu'eux ils aiment [...] » « je pense que pour un étudiant chinois »), l'enseignant évoque les traits comportementaux du public français ou chinois avec qui il a eu l'occasion de collaborer. Si Noé nuance ses affirmations en signalant l'existence des cas exceptionnels (« je dis ça mais bon c'est pas aussi cent pour cent tous les étudiants ah↑+ donc je la plupart des étudiants c'est comme ça »), Bai parle des étudiants français en tant qu'unité indivisible (« les étudiants français n'aiment vraiment pas trop parler »).
- Ensuite, le discours des trois enseignants conduit à une remarque assez curieuse : les Chinois et les Français sont tous timides pour la prise de parole, par manque d'envie, de

courage ou d'habitude. Pour Bai, ce sont les Anglais et les Américains qui parlent dans les cours de langue tandis que selon Noémie, on aura toujours des paroles auto-sélectionnées avec un public portugais. Les remarques des trois enseignants se recourent avec les découvertes de certaines recherches précédentes – les apprenants sinophones sont peu actifs dans l'interaction didactique selon leurs enseignants de langues occidentaux ; les élèves francophones prennent moins la parole que ceux venant de cultures anglo-saxonnes (cf. Chapitre 4 ; Bouvier, 2002 ; Carroll, 1991). S'agit-il d'un trait commun aux publics sino-français ou d'une simple coïncidence ? Quand ce qui est peu ou beaucoup est déjà relatif et dépend de la perception de l'enseignant dans un contexte donné, les commentaires ci-dessus ne reflètent-ils pas plutôt l'intention des enseignants de langue qui ont envie de faire parler le plus possible l'ensemble du public (Cicurel, 1990 ; Wanlin et Crahay, 2012) ?

Ce qui précède conduit à formuler la question suivante : pourquoi l'enseignant cherche-t-il à faire parler les apprenants dans une situation d'apprentissage de langues ? Autrement dit, de quelles manières les enseignants participants commentent-ils leur intention de faire participer et faire parler l'ensemble du groupe ?

Rappelons que selon Jackson (1968), Dolye (1977) et Wanlin (2009), l'enseignant tâche de construire des activités didactiques en vue d'une participation collective et non de l'apprentissage. Cependant, dans un contexte d'enseignement institutionnel, pour un apprenant individu, son potentiel d'apprentissage risque d'être réduit en cas d'interaction entre l'enseignant et d'autres apprenants (Narcy, 1997).

Les six enseignants participants à l'étude, se réfèrent-ils à des théories ou à des discours formulés sous forme de théories pour justifier ce choix ou, manque de tentatives explicatives sur ce sujet, s'agit-il d'une application automatique d'un schème professionnel dont la pertinence n'est pas redoutable ? Nous répondrons à ces questions plus tard, dans ce chapitre et également dans le chapitre qui suit (cf. *infra*, Chapitre 10). Clôturez pour le moment cette discussion sur la culture éducative par le schéma suivant :

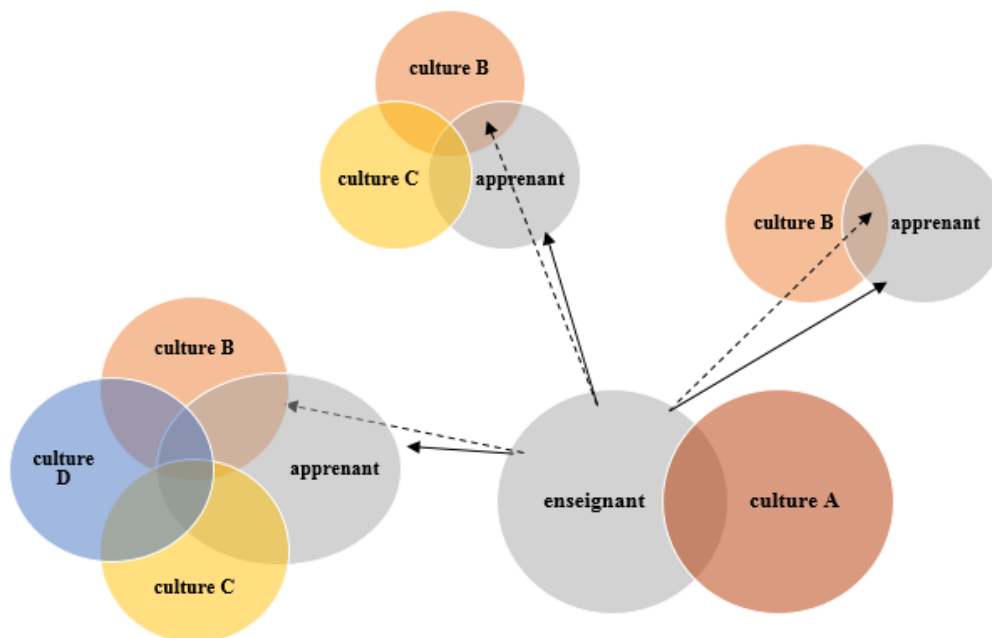


Figure 15 : généralisation des traits personnels aux traits culturels

Chaque individu, lors de rencontres avec d'autres individus d'origines diverses, interprète et se positionne par rapport à son système de représentations : la définition de ce qui est d'une culture est ainsi très dépendante de ce qui est repérable et significatif au sein du groupe d'individus pour l'observateur-interpréteur en question. Certes, du point de vue socioconstructiviste, tout individu se comporte de manière socioculturellement marquée (Clot, Fernandez et Scheller, 2007). Cependant, comme ce qui est visualisé dans la Figure 15, rien ne garantit qu'un comportement commun à certains apprenants d'un groupe donné fera partie des traits distinctifs de leurs cultures d'origines.

Le fait que le monde subjectif de chaque individu soit marqué par les contextes socioculturels dans lesquels il a été socialisé n'amène pas et ne doit pas amener à une détermination généralisante de

son comportement sur le plan culturel. Dans les verbalisations des enseignants citées ci-dessus, leur définition d'« une » culture au singulier se fait à partir d'un nombre de locuteurs rencontrés, arbitrairement considérés comme représentatifs de « cette » culture et implique son applicabilité à l'ensemble des membres communautaires d'un nombre beaucoup plus considérable. D'ailleurs, un apprenant français, tout comme un apprenant chinois, peut avoir été en contact avec d'autres cultures que françaises ou chinoises et qui marquent également ses comportements. Ce qui est en jeu relève d'une confrontation de deux systèmes de visions personnelles.

Les représentations formées de telle sorte, véhiculées après dans les interactions sociales, risquent d'être acceptées comme « vraies » par des individus ayant peu de référence sur ce sujet et se diffusent après plus largement. On peut se demander si ce n'est pas ainsi que se forment les premiers discours sur une culture lointaine et tous les stéréotypes relatifs.

Ce qui est représentatif sur le plan culturel est souvent difficile à définir, à part les traits largement partagés et condensés dans les objets et les comportements identifiables. La détermination de l'origine d'un objet semble plus aisée et fiable : il est plus facile de prouver que se servir de baguettes à table est encore représentatif de la culture de l'Asie orientale. Cependant, quand une jeune fille européenne passionnée de culture asiatique prend l'habitude de dîner avec des baguettes, elle n'est pas non plus considérée comme exclue de « sa » culture. Sans aucune intention de nier l'existence des traits distinctifs pour la vie et le fonctionnement au sein d'un espace sociogéographique, parler de « la » ou d'« une » culture au singulier nécessite des précautions particulières dans le monde actuel où la communication et la mobilité intercommunautaires sont facilitées et accélérées.

9.3 Le principe d'équité à travers les discours de verbalisation

Une des questions posées lors de l'entretien semi-directif pré-semesteriel porte sur les profils des apprenants préférés de la part des enseignants : existe-t-il des apprenants avec lesquels ils préfèrent travailler ? Si la réponse est positive, quels sont les traits spécifiques de ces apprenants ?

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée des réponses des enseignants, une information issue du traitement lexicométrique permet déjà de répondre partiellement aux questions ci-dessus. **Aucun des enseignants participants n'évoque de façon équitable le nom de leurs apprenants.**

D'ailleurs, chez certains enseignants, plusieurs apprenants ne sont jamais mentionnés tandis que certains autres apparaissent dans quasi tous les entretiens et occupent parfois une partie très conséquente. Maria, qui, parmi tous les enseignants participants, est celle qui évoque dans sa verbalisation le nom de tous les apprenants¹¹⁷ :

| Mot | Fréquence |
|-------------------|------------------|
| Claude | 43 |
| Jules | 39 |
| Anne-Lise | 34 |
| Delphine | 22 |
| Candice | 17 |
| Marie | 17 |
| Jérôme | 13 |
| Amélie | 17 |
| Sabine | 19 |
| Alexandre | 11 |
| Juan | 10 |
| Cristelle | 10 |
| Sylvie | 17 |
| Nicolas | 6 |
| Stéphanie | 8 |
| Alice | 4 |
| Charlotte | 4 |
| Christophe | 3 |
| Laura | 3 |

Tableau 16 : occurrence des noms des apprenants – le cas de Maria

Un parcours rapide du tableau ci-dessus suffira de montrer la disparité en termes d'occurrence des noms des apprenants. Il serait certainement précipité d'en déduire que Maria prête plus d'attention à Claude qu'à Laura pendant le cours ; il n'est cependant pas illogique de supposer que Claude et Jules seront sans doute les premiers noms qui viendront à l'esprit de Maria quand il s'agira de décrire le groupe.

Quelle réponse Maria a-t-elle réellement donné à la question portant sur le profil de l'apprenant

¹¹⁷ De nombreux inscrits n'étant jamais venus au cours, nous nous référons ici aux apprenants ayant assisté au cours régulièrement.

préférée, présentée au début de cette partie ?

{00:59:33} 0191 **Maria** ++ je pense que tout professeur a certaines mais bon j'essaie de pas faire de + de préférences mais + mais + je sais que dans tous les groupes il y a des étudiants plus ou moins euh + soit plus sympathiques ou plus motivés euh + on a toujours des affinités + mais sinon j'essaie de ne pas montrer ma préférence mais c'est vrai que oui bien sûr il y a toujours des étudiants à l'intérieur de nous on préfère] et puis même qui noue + qui sent qu'il y a une sympathique aussi ils continuent à m'écrire ou tu vois + après des cours+ avec qui j'ai gardé un contact (EG)

Maria affirme clairement l'existence d'un certain profil d'apprenants avec lesquels une affinité se crée plus facilement. Deux traits distinctifs « *sympathiques* » et « *motivés* » sont mentionnés et servent à les qualifier. Cette tendance à préférer, consciente de la part de l'enseignante (« *je sais* »), est d'ailleurs selon elle présente dans l'interaction avec les apprenants de « *tous les groupes* ». Cependant, l'enseignante établit une dichotomie entre sa préférence réellement existante et son intention de ne pas la montrer. Nous constatons ainsi une tendance décrite comme naturelle à préférer un groupe d'apprenants et une nécessité de ne pas la montrer dans les pratiques. La remarque de Zhao coïncide d'ailleurs avec celle de Maria analysée ci-dessus :

{00:33:50} 0084 **Zhao** [...] en fait ça dépend plutôt du sort + certains étudiants avec eux il y a une (赵) affinité toute naturelle + [...] en général l'enseignant doit essayer de + essayer de donner de la liberté et de l'égalité +(EG)

{01:00:31} 0111 **Zhao** donc je trouve que le côté gentil dans mes comportements avec les étudiants + ça n'a pas grand-chose à voir avec la relation enseignant apprenant + ça s'explique par la relation interpersonnelle la plus ordinaire

{01:01:38} 0115 **Zhao** [...] ah la relation enseignant étudiants + ça + avec chaque + avec chaque étudiant c'est en fait différent + différent + parfois avec certains étudiants visiblement c'est plus proche + avec certains d'autres c'est plus distancié + et ça en général + il faut que + l'enseignant fasse attention à ne pas + montrer trop de disparité + entre la proche et la distanciée + autrement tu n'arriveras pas à organiser le cours + [...] (EAC 3)

Zhao rejoint Maria dans la tendance naturelle de l'enseignant de se sentir plus proche de certains apprenants. Il interprète d'ailleurs l'origine de cette tendance en replaçant la relation enseignant/apprenants dans la relation humaine en général : les affinités interpersonnelles varient en fonction des individus en question. Il est ainsi tout naturel que ce soit également le cas dans la situation d'enseignement/apprentissage de langues.

Toujours sur ce sujet, un autre point de vue est aussi partagé par Zhao et Maria. L'enseignant signale aussi son intention de limiter cette affinité différenciée sur le plan psychologique. Il précise

d'ailleurs la raison de ne pas la montrer lors de l'interaction didactique : un principe d'équité, essentiel pour le déroulement d'un cours, est à respecter. Le positionnement de Zhao et de Maria correspond d'ailleurs à l'un des cinq principes moraux du métier d'enseignant révélés par Sockett (1993) : l'impartialité (cf. Chapitre 3).

Zhao indique aussi, au moment de l'EAC 3, sa préférence pour les étudiants ayant une bonne performance dans la discipline enseignée (Zhao-EAC 3-0143). Cependant, il souligne, lors de l'EG, l'aspect inexplicable dans l'affinité interpersonnelle car selon son expérience, les étudiants dont il se sent proche ne sont pas forcément les soi-disant « *bons élèves* » (Zhao-EG-0084). En effet, tous les enseignants participants, lors de leur réponse à la question posée ou à d'autres moments dans d'autres entretiens, disent qu'ils trouvent appréciables certains traits liés au comportement ou au tempérament de certains étudiants. Shan dit qu'elle préfère trois groupes d'apprenants : ceux qui sont intelligents et qui arrivent à aider l'enseignant à débloquer la situation, ceux qui ont de bons résultats scolaires et ceux – ses préférés – qui travaillent consciencieusement (Shan-EG-0109). Noé, en se référant à une étudiante qu'il a eue, évoque également les critères déjà repérables dans les cas des autres enseignants analysés plus haut : « *gentille* » et « *brillante* » (Noé-EG-0090).

Bai et Noémie disent tous les deux leur tendance à ne pas préférer (Bai-EG-0288, Noémie-EG-0211). Bai attribue son intention de ne pas préférer et l'inexistence d'un groupe d'apprenants préféré à la doctrine confucéenne – *enseigner selon l'aptitude de chacun des apprenants*¹¹⁸ et chaque apprenant est différent. Pour Noémie, il s'agit d'un simple respect du principe d'équité. Cependant, les deux enseignants décrivent clairement le comportement de certains apprenants qu'ils désapprouvent et considèrent comme désagréables. Il s'agit dans les deux cas d'actes perçus comme irrespectueux¹¹⁹ (Bai-EG-0212, Noémie-EG-0374).

Si nous résumons ce qui caractérise les discours des enseignants en termes de l'existence des

¹¹⁸ Cf. *Les entretiens de Confucius* (1981)

¹¹⁹ Cependant ce qui est irrespectueux n'est pas interprété de la même manière dans les discours des deux enseignants. Bai souligne la nécessité de respecter les règles basiques à suivre dans l'interaction interpersonnelle quotidienne (Bai-EG-0212) et quant au Noémie, elle insiste sur le respect du contrat didactique dans l'interaction en situation d'enseignement/apprentissage (Noémie-EG-0374).

apprenants préférés et les éventuels profils de ces derniers, deux informations semblent à retenir :

- 1) L'interaction entre enseignant et apprenants est définie par les enseignants comme avant tout une interaction interpersonnelle, qui obéit et doit obéir aux principes et aux codes basiques régissant l'interaction humaine¹²⁰. De ce fait, selon les enseignants, il est tout naturel que certaines caractéristiques de la communication humaine soient repérables dans le cas de l'interaction enseignant/apprenant – l'enseignant trouvera plus agréable d'interagir avec un apprenant plutôt qu'avec un autre. Cependant, cette tendance à préférer des apprenants à un ou plusieurs profils, qualifiée de « naturelle » est à contrôler dans l'interaction. Les enseignants signalent qu'en parallèle, **le principe d'équité, essentiel dans l'organisation de l'activité d'enseignement, est à respecter.**
- 2) Ainsi, suivant la même logique et selon les discours des enseignants, **l'entente personnelle entre enseignant et apprenant dépend largement de l'accord du tempérament et de la personnalité**, ce qui confirme à nouveau l'inséparabilité entre l'image personnelle et l'image professionnelle de l'enseignant. Si Maria et Noé qualifient ce groupe d'apprenants de « *sympathique* » et « *gentil* », Zhao indique que le trait déterminant relève de quelque chose d'imprécisable et de singulier, ce qui rend sa relation avec chacun des apprenants en un sens unique. D'ailleurs, l'affinité interpersonnelle n'est pas seulement évoquée en cas de description de la relation enseignant/apprenant, elle est également repérable dans les discours des enseignants portant sur la relation enseignant/enseignant¹²¹. Shan mentionne le nom de certains enseignants avec qui elle collabore régulièrement (Shan-EG-0141). Pour Bai qui n'a pas eu de formation enseignante, le début de sa carrière relève d'une formation sur le tas car l'organisation de son cours, le mode d'évaluation ainsi que beaucoup de techniques d'enseignement proviennent des enseignants avec lesquels il collabore pour le programme de Licence 2. Pourquoi les enseignants de Licence 2 en particulier ? Bai confie qu'il se sent très à l'aise avec ce groupe de collègues avec lesquels, à son avis, ils forment « *une vraie équipe* » (Bai-EG-0126-0134, EAC 2-0063). D'ailleurs, dans l'ensemble du

¹²⁰ Les codes régissant l'interaction humaine varient d'ailleurs en fonction des cultures.

¹²¹ Les extraits portant sur la relation enseignant/enseignant sont aussi intéressants et méritent d'une analyse détaillée. Cependant pour le présent travail, en raison du volume déjà important des autres parties, nous nous contentons d'évoquer quelques exemples pour illustrer le rôle de l'entente personnelle dans la réalisation du métier d'enseignant.

corpus Bai, la quasi-totalité de son discours en ce qui concerne l'enseignement en Licence 2 relève de commentaires positifs, ce qui n'est pas vraiment le cas avec le DU. Il serait imprudent et arbitraire de dire que cette bonne relation collégiale en est la raison déterminante, mais la longueur du discours sur cette équipe, tous les adjectifs épithètes de valorisation positive ainsi que le fait qu'il s'adresse systématiquement et volontairement à ce groupe de collègues pour s'inspirer méthodologiquement sont tout de même significatifs. Une métaréflexion de Noé résume d'ailleurs la participation de la personnalité dans l'affinité entre collègues : « *chaque personne par rapport à la personnalité de professeur ↑ + ça c'est différent + donc la relation entre les profs ça c'est autre chose ça ne dépend pas forcément de l'institution + donc + il peut avoir des professeurs qui sont + pas forcément à mon goût↑ [...] »* (Noé-EG-0232).

9.4 Attente particulière vis-à-vis des apprenants « collaborateurs moteurs » : une performance active à bon escient

Dans les discours des enseignants analysés ci-dessus dans lesquels ils décrivent différents types de profils d'apprenants appréciables à leur sens, un autre trait est également mentionné par plusieurs enseignants et lié à la performance scolaire/académique (cf. *supra*, Zhao-EAC 3-0143, Noé-EG-0090, Shan-EG-0109).

Ce critère de « performance académique », analysé de près, ne se traduit cependant pas seulement dans le résultat scolaire qui permet de distinguer les soi-disant « bons élèves » du groupe. **L'enseignant insiste également ou même notamment sur la participation de ces apprenants en cours, dans l'interaction didactique.** Par exemple, Shan indique clairement que ce qui lui est cher dans l'intervention active de ces apprenants réside dans le fait qu'ils arrivent à l'aider à débloquer des situations où aucune réaction n'est proposée dans la classe (Shan-EG-0109). Noé souligne aussi lors de sa description d'une apprenante exemplaire, ce qu'il apprécie le plus chez l'étudiante en question à côté du fait qu'« *elle est super gentille* » : « *quand elle est en classe elle fait bien ce qu'on lui demande de faire + et puis euh + c'est + c'est intéressant de l'avoir en classe parce qu'elle a une bonne personnalité ↑ et elle réagit bien en cours + et puis elle pose des questions↑ »* (Noé-EG -0090).

Par-là, nous arrivons à une autre typification des apprenants apparue fréquemment dans les

discours des enseignants. **Il s'agit des apprenants dont la participation active dans l'activité d'enseignement/apprentissage est appréciée par l'enseignant.** Ce sont d'ailleurs souvent (mais pas toujours) des apprenants qu'on peut qualifier de « bons élèves » selon la terminologie classique, donc ceux ayant une bonne performance dans la langue cible pour pouvoir réagir rapidement et activement en cours.

9.4.1 Typification par participation active à travers une définition des apprenants « collaborateurs moteurs »

Gardons ainsi pour le moment la qualification de « bons élèves actifs » pour désigner ce groupe d'apprenants et passons à l'analyse détaillée des extraits portant sur leur portrait. La préférence des enseignants pour ce groupe d'apprenants s'explique en premier lieu, comme indiqué plus haut, dans leur fonction de faire avancer le déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage par une réaction efficace.

{00:49:27} 0109 **Shan** (珊) euh : laisse-moi réfléchir un peu : euh : je peux que dire que je préfère une sorte d'élèves parce qu'il y en a beaucoup + euh : c'est-à-dire + **d'abord bien sûr il y a deux sortes d'élèves que tu vas préférer** + d'abord les étudiants qui sont vraiment intelligents + donc **le message que tu veux passer il arrive rapidement chez eux** + parce que parfois la façon dont l'enseignant exprime n'est pas la plus efficace + c'est-à-dire que toi tu penses que tu as expliqué très clairement le problème + mais en fait ce n'est pas le cas + **il n'est pas suffisamment clair pour que tout le monde le capte immédiatement** + et là tu te sens frustrée + mais certains étudiants + ceux qui sont très éveillés + **ils y arrivent facilement et rapidement** + on dit que c'est ceux qui ont une intelligence face au cas urgent + eux ils arrivent à penser à ce problème et puis **ils arrivent à te sauver d'une situation embarrassante [...]** (EG)

{00:38:02} 0124 **Maria** quand c'est Jules qui parle tu dis ouf ça avance un peu (rire) (EAC 2)

Le verbe « *sauver* » utilisé par Shan explique le poids de ces apprenants dans la réalisation de son cours : c'est eux qui arrivent à l'aider à débloquer la situation « *frustrante* » quand l'idée qu'elle envisage de transmettre n'est pas captée par le groupe. Ainsi, selon Shan, la fonction de ce groupe d'apprenants réside notamment dans leur capacité à détecter rapidement son intention pour que l'activité d'enseignement se déroule de la façon planifiée ou voulue.

Maria partage la remarque de Shan sur ce sujet. Le « *ouf* », marque de soulagement, est prononcé lorsqu'elle commente une scène où Jules, étudiant actif ayant une bonne base en langue chinoise, donne la réponse exacte à la question de l'enseignante pour que le cours puisse passer à un autre contenu. Le rôle que Shan et Maria accordent à ces apprenants peut ainsi être défini comme crucial.

Au lieu de les considérer comme des apprenants qui suivent simplement les consignes de l'enseignant, ce sont plutôt des collaborateurs de l'activité dont la contribution est qualifiée de vitale (oui, sauver !). L'importance de leur fonction se voit notamment au moment où le reste du groupe ne parvient pas à suivre l'orientation de l'action enseignante.

Ainsi, une différenciation de rôles va de paire avec cette typification et il serait plus pertinent de nommer ces apprenants « **collaborateurs moteurs** » qui se distinguent dans le groupe par leur contribution particulière dans le déroulement de l'activité. Rappelons que selon la théorie de l'activité, tout sujet-actant participant à une même activité est en relation de collaboration et y contribue en accomplissant des tâches différentes (cf. Engeström, 1999 ; Chapitre 1). Dans les discours analysés ci-dessus, un rôle visiblement différent est accordé aux apprenants capables de réagir rapidement, activement et correctement. Cette distribution et différenciation de rôles par rapport aux apprenants d'un même groupe est encore plus évidente avec le commentaire de Zhao :

{01:01:38} 0115 **Zhao** [...] **en général** si tu es proche de certains étudiants + **ces apprenants pendant le cours + ils sont naturellement plus actifs + et posent des questions + ces questions sont bénéfiques pour tout le monde** + au moins quand tu réponds + tu les transformes en questions bénéfiques pour tout le monde + pour la plupart + et **ça permet aux apprenants de chinois de tous les niveaux d'en profiter plus ou moins** [...] (EAC 3)
 (赵)

Bien que l'intervention des apprenants en situation d'apprentissage de langues soit en grande partie imprévisible, dans les représentations de Zhao, un schème est tout de même repérable dans le fonctionnement et la fonction des interventions auto-sélectionnées des apprenants « collaborateurs moteurs » – son discours énoncé au temps présent et marqué de termes référents d'une généralité (« *en général* », « *naturellement* ») peut d'ailleurs en témoigner.

Selon Zhao, la fonction des apprenants « collaborateurs moteurs » se concrétise non seulement dans leur réaction efficace aux propositions de l'enseignant qui attend logiquement une réponse de leur public, mais également dans l'aspect inspirant de leur initiative qui permet d'enrichir l'apprentissage de l'ensemble du groupe. Ainsi, ceux qui sont « *plus actifs* » « *posent des questions* » « *bénéfiques pour tout le monde* ».

Les deux fonctions des apprenants « collaborateurs moteurs » qui viennent d'être relevées – **1) moteur du déroulement du cours** et **2) favorisation de l'apprentissage de l'ensemble des apprenants** – impliquent une attente des enseignants vis-à-vis de ce groupe d'apprenants. Cette

attente particulière peut d'ailleurs être prouvée avec les commentaires de Zhao et de Maria ci-dessous sur des scènes où la réaction des collaborateurs moteurs ne correspond pas à la façon envisagée.

{00:39:23} 0112 **Zhao** [...]je trouve + l'article de Wang Bin choisi est un peu trop long + ça traîne trop longtemps + [...] **ça parce que cette étudiante + étudiante qui le lit est une très bonne étudiante + son niveau est pal mal + [...] + le fait qu'elle lise tellement lentement** + en fait il y a pas beaucoup de fautes + mais ça prouve qu'il y a beaucoup de parties avec lesquelles elle n'est pas familière + pas familière + **ça prouve que ça traîne trop longtemps + les étudiants ont déjà + euh oublié ce qu'ils ont lu [...]** (EAC 1)

{09:06} 0060 **Maria** [...] + aujourd'hui (rire) + ouais donc on fait quand même les caractères c'est vrai qu'il faut quand même lire les visualiser ↑ + il faut les écrire ↑ + oui et puis là c'est : + **la grammaire normalement ça devrait aller plus vite mais pareil j'arrive pas à + à accélérer ↑ + j'ai peur d'aller trop vite aussi + parce que je me rends compte tu vois + si même Jules il a fait des fautes avec les + les compléments de durée ↑ + c'est quand même le gros morceau quoi ↑** (EPS 6)

Zhao, en revenant sur la lecture d'une étudiante de bon niveau, considère sa performance en production orale dans la lecture de l'article comme peu satisfaisante. Au lieu de poursuivre son commentaire avec une critique sur l'apprenante en question, Zhao se questionne sur la pertinence de sa pratique, ici, sur celle de son choix du support¹²² (« *l'article de Wang Bin choisi est un peu trop long* »). À partir des indices tels que « *parce que* » « *ça prouve* », une causalité s'établit entre la lecture avec peu de fluidité et la longueur trop importante du texte.

Cette remise en cause de sa pratique est basée sur un schème d'attente déjà existant sur la performance en lecture à haute voix d'un apprenant typifié comme « bon élève ». L'enseignant observe le contraste entre la performance attendue dans son schème de pensée et celle qu'il vient de visionner. Autrement dit, quand la réaction d'un apprenant « bon collaborateur » ne correspond pas à l'effet attendu et que le cours n'avance pas de la manière dont l'enseignant l'avait envisagée, un retour réflexif sur la pertinence de la pratique en question émerge.

Le même phénomène peut être remarqué dans le deuxième extrait où Maria explique la raison pour laquelle elle ralentit le rythme du cours : « *même Jules il a fait des fautes* ». Rappelons que l'étudiant en question fait partie du groupe « collaborateur moteur ». Selon un discours de Maria

¹²² Ici, l'effet du dispositif est visible dans le sens où la scène visionnée sert de preuve justifiant l'aspect peu pertinent du support choisi. Nous préférons ne pas le détailler ici pour analyser l'ensemble des traces du dispositif dans la verbalisation dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 10).

cité plus haut, sa prise de parole permet d'avancer le déroulement de l'activité d'enseignement (cf. *supra*, Maria-EAC 2-0124). Le fait que Jules n'arrive pas à donner la bonne réponse, donc à atteindre l'attente de l'enseignante est considéré comme inhabituel, ce qui prouve que le contenu ou l'organisation en question dépasse le niveau du groupe (« *c'est quand même le gros morceau quoi* ») et nécessite des ajustements.

Ainsi, la performance des « collaborateurs moteurs » possède aussi une fonction référentielle : l'enseignant de langue, habitué aux propositions des réponses efficaces et correctes des apprenants typifiés sous ce groupe, se questionne sur la pertinence de son choix méthodologique quand la réaction effective de ses collaborateurs ne correspond pas à l'effet imaginé ou habituel.

9.4.2 Fonction des « collaborateurs moteurs » dans l'animation de l'ambiance : participation active ≠ sur-participation

Selon les discours des enseignants analysés ci-dessus, le rôle des apprenants « collaborateurs moteurs » est crucial dans la construction de leurs cours de langue : c'est souvent ce groupe d'apprenants qui, d'un niveau plus élevé que le reste du groupe, participe de façon active dans les interactions tout en fournissant des réponses pertinentes et des pistes de réflexions inspirantes. D'ailleurs, si leur participation est chère aux enseignants en raison de leur contribution dans l'avancement du programme, une autre raison explicative de l'importance de leur intervention est également fréquemment mentionnée :

{04:58} 0033 Noé [...] en plus il est très utile en classe (rire de l'enquêtrice) parce qu'il ramène de l'énergie (EPS 1)

{00:35:50} 0118 Maria non franchement c'est cette année et + disons il y a + est-ce que c'est l'année dernière + non l'année dernière c'était bien + l'année dernière c'était assez amusant + on avait des forts tu te rappelles + (EAC 2)

Dans les extraits ci-dessus portant sur les apprenants actifs dans l'interaction didactique, Noé et Maria, soulignent le rôle d'animateur de ce groupe d'apprenants. Les termes liés au contenu d'enseignement et à la pertinence méthodologique étant tous absents, nous remarquons notamment des descriptions relatives à l'atmosphère du cours (« *il ramène de l'énergie* », « *assez amusant* »). La mise en place d'une atmosphère dynamique et amusante est aussi reliée à la performance des apprenants qui participent activement dans l'interaction didactique en proposant des réponses

pertinentes. D'ailleurs, le mot « *utile* » employé par Noé relève davantage la fonction de cet apprenant « collaborateur moteur » visualisée de sa part dans son univers professionnel.

Cette fonction d'animateur qui vient d'être relevée explique également notre choix du terme « collaborateur moteur » afin de nommer ce groupe d'apprenants typifiés. C'est-à-dire, si nous utilisons le mot « moteur » pour résumer la spécificité de ce groupe d'apprenants, c'est parce que selon l'interprétation des enseignants, ils sont moteurs sur le plan didactique pour faire avancer le programme du cours et enrichir le contenu d'enseignement, mais également sur le plan pédagogique dans la favorisation d'une ambiance animée.

Ainsi, en parlant du désistement d'une apprenante faisant partie du groupe « moteur », Maria exprime directement son regret :

{25:13} 0108 Maria d'accord ouais + tu vois **c'est un peu dommage parce que Sylvie c'est un peu l'élément moteur du groupe tu vois elle mettait un peu euh + l'animation ↑ + fin je vraiment je regrette qu'elle soit partie** (rire) + bon c'est son choix (EPS 7)

Le départ de Sylvie est regrettable pour Maria car l'étudiante fait partie des animateurs principaux du groupe, « *élément moteur* » selon l'expression de l'enseignante. Ainsi, ce qui est à regretter, c'est le potentiel changement de l'ambiance du groupe, sans doute moins animée désormais avec l'absence d'une collaboratrice importante qui accomplissait bien son rôle. Shan, partageant le point de vue de Noé et de Maria sur le lien intime entre la participation des collaborateurs moteurs et l'ambiance du cours, précise d'ailleurs que ce genre d'apprenants « moteurs » ne se manifeste pas dans tous les groupes :

{01:09:23} 0173 Shan [...] s'il y a une dizaine d'étudiants + **tu dois toujours avoir + trois quatre ou cinq six étudiants + qui réagissent plus rapidement** + plus rapidement + quand ils sont répartis dans le groupe (rire) + je pense que **c'est un problème de champs d'énergie + ils vont animer l'atmosphère** + [...] **quand le niveau de tout le monde est plutôt moyen + ça c'est difficile + c'est lent de l'animer + c'est très difficile** [...] chaque groupe a ses spécificités (EG)

{08:02} 0026 Shan [...] dans certains groupes par exemple dans cette classe + par exemple + par exemple + **les deux garçons Jérôme + et puis + euh + Ketline + et puis Zoé et puis qui d'autres + à gauche Eva + eux ils sont plutôt actifs + et parfois quand on a ce genre d'étudiants + c'est plutôt bien** [...] (EPS 4)

Si dans le deuxième extrait issu de l'EPS 4, Shan énumère les étudiants collaborateurs moteurs du groupe en question personne par personne tout en soulignant l'importance de leur présence,

l'enseignante parlait déjà dans l'EG de sa difficulté en gestion de l'atmosphère en cas de manque des étudiants au profil moteur.

Nous pouvons ainsi imaginer que l'enseignant, face à un groupe donné, souhaite avoir un nombre de « collaborateurs moteurs » le plus élevé possible. Cependant, avec le commentaire de Noé cité ci-dessous, il semble que ce ne soit pas tout à fait le cas :

{02:16:00} **0246 Noé** [...]jet puis l'autre cas d'étudiants↑+ que que je n'aime pas c'est + c'est l'étudiant qui + qui se dit qu'il comprend tout + qu'il connaît tout + **et donc ce ce genre d'étudiant** ↑+ **c'est + c'est vrai que il il te respecte en tant que professeur**↑+ **mais + il a tendance à + à vouloir montrer ce qu'il connaît et vouloir dire aux autres qu'il qu'il connaît + et quand tu poses une question à quelqu'un**↑+ **lui il répond + mais ça ça ne se fait pas** ↓ + parce que toi tu es tu as besoin de savoir si tout le monde a compris + pas lui seul + et **donc tu n'as pas besoin que lui**+ **il t'impressionne ou quoi que ce soit**↑+ donc ce genre d'étudiants c'est + c'est un peu euh + fatigant aussi + donc + ouais j'aime pas ça (EG)

Noé parle ici d'un groupe d'apprenants qu'il « *n'aime pas* » mais qui en un sens, répond également au profil du groupe collaborateur moteur. D'après l'extrait ci-dessus, l'enseignant apprécie difficilement une participation trop active des apprenants car d'autres étudiants auront ainsi peu d'occasions de prendre la parole.

Noé tend à rajouter **un autre critère au profil d'apprenants collaborateurs moteurs : être actif mais non de façon excessive**. La validité de ce critère peut d'ailleurs être confirmée à partir de l'analyse des extraits suivants :

{00:51:26} **0090 Noé** euh: ++ j'ai ++ il y a des étudiants qui sont + brillants+ et ces gens-là ce genre d'étudiants + on + on est content de les avoir en classe ++ [...] elle est gentille elle est super gentille et puis elle est brillante[...] elle réagit bien en cours + et puis elle pose des questions↑++ donc ouais si j'ose dire mes étudiants préférés + je pense que elle elle fait partie

{00:52:31} **0091 Enquêtrice** d'accord + des étudiants actifs qui s'entendent bien avec les autres : + qui peuvent animer la classe

{00:52:39} **0092 Noé** **oui**↑ **mais pas trop + (rire des deux) + pas trop (rire) + tu verras**↑ + je ne sais pas si lui il continue ou pas mais + dans dans le cours de B1 + de dimanche↑ + **s'il continue tu vas pouvoir le voir (rire des deux) + lui il est particulier + cet étudiant** (rire) + ouais [...] (EG)

{04:58} **0033 Noé** voilà **donc ouais tout le monde le tolère**↑ en plus **il est très utile en classe** (rire de l'Enquêtrice) parce qu'**il ramène de l'énergie** (EPS 1)

Les deux extraits dont le deuxième a déjà été analysé précédemment porte sur un même apprenant, un apprenant qualifié de « *trop actif* » que « *tout le monde [le] tolère* ». Un positionnement

contradictoire se dégage néanmoins de ces deux extraits : Noé n'apprécie pas la sur-participation de l'apprenant en question, mais approuve toujours sa contribution dans l'animation de l'atmosphère.

Il semble que la participation des « collaborateurs moteurs » ne soit pas à encourager sans condition. D'après l'analyse ci-dessus, ils ne sont pas censés participer à tout moment même si les interventions qu'ils proposent sont pertinentes. Noé souhaite que l'apprenant moteur intervienne et dynamise l'atmosphère sans oublier la présence des autres apprenants. Plus précisément, le rôle des collaborateurs moteurs étant essentiel jusqu'à « *sauver* » l'enseignant (cf. *supra*, Corpus Shan), il semblerait que l'organisateur de l'activité d'enseignement attende plutôt une intervention de leur part dans les cas particuliers, notamment en cas de blocage interactionnel, dans les « tâches » dont seuls les « collaborateurs moteurs » peuvent être à la hauteur. Dans les cas où la tâche est visiblement attribuée aux autres apprenants (« *quand tu poses une question à quelqu'un↑ + lui il répond* ») ou que la prise de parole d'un apprenant collaborateur est jugée comme trop fréquente (« *parce que toi tu es tu as besoin de savoir si tout le monde a compris + pas lui seul* »), la participation va passer pour impertinente (« *ça ne se fait pas* »).

Les extraits ci-dessus révèlent **une exigence particulière, voire assez élevée envers les apprenants « collaborateurs moteurs »**. Il ne s'agit pas d'une simple attente d'une participation active, ou plus précisément, d'une réaction efficace avec des propositions correctes ou voire remarquables, mais de leur intervention en correspondance avec la situation et avec leur rôle assigné qui sert plutôt à défier les tâches dont les autres apprenants ne sont pas toujours capables d'assumer.

L'intention de l'enseignant de langue de « faire parler » tous les apprenants (Cicurel, 1990) se confirme ici par la verbalisation de l'enseignant. La typification des « collaborateurs moteurs » ainsi que les différentes fonctions que l'enseignant attend de leur part permettent de développer davantage cette intention.

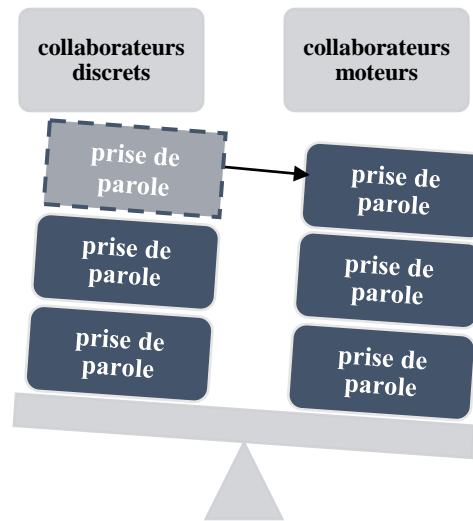


Figure 16 : équilibre dans la prise de parole des apprenants aux profils différents

Dans une perspective socioconstructiviste, l'enseignant de langue, étant organisateur de l'activité d'enseignement, visualise aussi une distribution de tâches parmi les sujets-actants (Léontiev, 2009 ; cf. Chapitre 1). Face à la réalité de la composition du public apprenant de niveaux différents et au principe d'équité à respecter, l'enseignant réalise cette répartition de travail par une typification du public accompagnée des tâches à accomplir par chaque sous-groupe typifié. C'est-à-dire, **dans les représentations de l'enseignant, un équilibre est à respecter dans la prise de parole des apprenants aux profils différents.**

La quantité de la fréquence des prises de paroles étant à équilibrer, quand les tâches explicitement ou implicitement accordées à un apprenant d'un niveau moins élevé sont systématiquement prises par des apprenants « collaborateurs moteurs », le principe d'équité sera renversé pour que l'enseignant procède à des démarches réparatrices. Pour ce faire, Shan et Noémie préfèrent réaffirmer leur rôle d'organisatrice dans l'interaction didactique : elles indiquent le passage du mode de *parole auto-sélectionnée* aux échanges à *parole distribuée* tout en invitant les apprenants moins actifs à participer (Shan-EPS 4-0026, Noémie-EG-0211 à 0217).

9.4.3 Principe d'équité à travers la prise en compte de l'aspect individualisé : quelle contradiction et quelle complémentarité ?

Les stratégies de réparation évoquées ci-dessus visent le principe d'équité, par rétablir la configuration de la distribution de travail au sein du groupe, dérégulée par la sur-participation des

collaborateurs moteurs. Dans les verbalisations des enseignants, l'intention d'assurer l'égalité statutaire parmi les apprenants se traduit aussi dans la prise en considération de l'aspect individualisé dans l'apprentissage de chacun.

Noé, lors de l'EAC 1, commente la prise de parole trop fréquente de certains apprenants et dit qu'il n'a cependant pas de solution à ce problème car il a peur de perdre définitivement la participation de ces « collaborateurs moteurs » : « *le fait que il y a certaines personnes que parlent systématiquement et ça ça + ça casse le truc + non ça je l'ai je l'ai déjà su↓+ mais le truc c'est que + je je réfléchis à la façon de leur dire ça + parce que + si ce n'est pas bien dit↑+ ça va les empêcher carrément de participer* » (Noé-EAC 1-0078). Ce choix de ne pas signaler la sur-participation aux collaborateurs moteurs n'implique cependant pas l'absence totale des autres pratiques visant à assurer la participation de l'ensemble du public :

- {02:27} **0013 Enquêtrice** alors on a passé euh au début du cours ↑ quand même beaucoup de temps à faire le travail écrit ↓hum↑ en plus tu as passé personne par personne euh euh c'est euh c'est pour quel but
- {02:43} **0014 Noé** **c'est important** ↑hum:: D'ABORD **pour voir si CHACUN a assimilé ce qu'on venait de faire + et puis de corriger les erreurs individuelles** + parce que à l'oral bien les exercices qu'on fait dans le cahier il se il se passe les réponses très vite↑ et **donc on est jamais SÛR en fait de que c'est un travail vraiment personnel** + alors que quand ils écrivent ↑ et que tu vas voir↑ bon il y a d'autres fautes c'est vrai mais sur le point qu'on est en train de travailler ↑ tu peux voir si **chacun** a quand même assimilé ↑et puis si au bout de compte la majorité ont encore fait des erreurs pour ça ↑ tu reviens dessus (EPS 4)

Dans l'extrait ci-dessus, l'aspect individualisé dans le processus d'apprentissage de chacun se trouve au centre de discussion, ce qui se confirme par l'apparition de tout un paradigme désignationnel renvoyant à l'apprenant en tant qu'individu (« *chacun* », « *individuelles* », « *personnel* »). Noé trouve ainsi « *important* » de prendre en compte ce côté individualisé dans l'organisation de son enseignement et crée des occasions dans lesquelles il peut repérer le besoin individuel pour ensuite proposer du soutien personnalisé. Bai rejoint Noé sur la nécessité de s'occuper de l'apprenant individu. Il souligne l'hétérogénéité de son groupe du cours du soir, composé d'apprenants d'origines et de parcours différents qui viennent pour diverses motivations avec des niveaux variés (Bai-EG-0064).

De ce fait, à côté d'une recherche de l'équilibre dans la participation des collaborateurs actifs et discrets par un paramétrage de tâches différentes, **un équilibre sur le plan individuel plus**

difficile à atteindre fait également partie des préoccupations de l'enseignant. Autrement dit, le respect du principe d'égalité ne se concrétise pas seulement par une intention de faire participer de façon équitable les apprenants en situation d'enseignement, mais également dans la proposition des activités didactiques dans lesquelles le potentiel et les lacunes de chaque apprenant peuvent émerger.

- Nous remarquons ainsi une tendance de l'enseignant à proposer des activités tout en variant les consignes et les exigences en fonction des profils divers au sein du groupe. Zhao, par rapport à la traduction d'une phrase, propose deux versions dont l'une est « *flexible* » et l'autre « *littérale* ». Ce choix méthodologique est interprété par une prise en compte des apprenants de niveaux différents : « *parce que leurs niveaux sont différents + [...] parce qu'ils sont tellement nombreux et que je (ne) peux pas tenir compte du profil de tout le monde + mais finalement je leur ai proposé deux façons différentes qui marchent toutes les deux et que chacun peut choisir en fonction de sa situation* » (Zhao-EPS 7-0026).
- Toujours chez Zhao, cette prise en compte des profils variés se concrétise également dans l'évaluation. Le contrôle final est composé de deux sujets au choix, une traduction correspondant au contenu du cours et une composition libre qui vise à stimuler le potentiel des apprenants plutôt forts en écriture créative pour leur donner une chance supplémentaire (Zhao-EPS 10-0010).
- L'attention que les enseignants portent à l'apprenant en tant qu'individu s'explique d'ailleurs sur le plan statistique, par le nombre des extraits codés avec « apprenant individu », la thématique rassemblant le nombre des extraits le plus important parmi toutes les autres thématiques relatives à l'apprenant (cf. § 9.1).
- Le fait que quasiment tous les enseignants mentionnent l'importance de retenir le nom des apprenants prouve également l'attention qu'ils souhaitent accorder à chaque individu (Noémie-EAC 1-0090, Zhao-EAC 2-0014-0016, Maria-EPS 1-0022, Bai-EG-0297).

Des pratiques particulières visant un apprenant spécifique peuvent aussi être repérées. Noé n'emploie qu'une seule fois la langue chinoise en cours et ceci pour expliquer une consigne à l'étudiant nommé William de façon privée. En revenant sur cette pratique à l'occasion de l'EAC 1, l'enseignant indique clairement que l'exigence appliquée aux autres apprenants fonctionne autrement avec cet apprenant au profil particulier :

- {00:09:39} **0005 Noé** là tout à l'heure ↑+ c'est + c'est **j'ai parlé en chinois avec William c'est ça** ↑+ mais je + sur le coup je pensais que ça irait plus vite↑+ et qu'il comprendrait mieux ↑+ mais + finalement je je n'ai pas vu + **il m'a pas donné ce qu'il a fait** + [...]donc après quand je lui ai demandé il n'a pas fait non plus + donc **quand je lui ai expliqué en chinois** ↑+ **j'ai supposé que** + **que il a compris**↓+ après j'ai vu que Lucie à côté↑+ lui expliquait encore lui disait encore autre chose + **mais malgré ça il n'a pas fait**
- {00:10:52} **0006 Enquêtrice** ça lui arrive souvent ou euh:
- {00:10:54} **0007 Noé** non non pas vraiment + **comme j'avais dit**↑+ + **lui comme il est un peu plus âgé dans la classe**↑+ d'ailleurs j'imagine qu'il est plus âgé que moi↑+ donc : je pense qu'il a sa façon à lui de **de concevoir les les choses** + donc moi je je veux pas forcément un conflit avec lui+ lui dire que tu dois le faire tu dois le faire ce n'est plus un enfant + donc : moi je + **j'essaie de lui expliquer clairement** ↑+ **que je veux qu'il fasse** + **et donc après euh il décide** + **s'il n'a pas fait c'est pas grave**↑ **on continue**
- {00:11:37} **0008 Enquêtrice** alors si c'était un autre étudiant↑+ supposons que c'est par exemple Cécile + si la même chose qui arrive↑+ est-ce que tu vas insister un peu plus
- {00:11:52} **0009 Noé** oui oui bien sûr + par exemple la dernière fois↑+ **Cécile + Flora+ elles n'ont pas fait le devoir**↑+ **je leur ai écrit paresseuse paresseuse sur leurs livres**↑+ **et la dernière fois Pierre + il était distrait + il regardait dehors tout le temps** ↑+ **je l'ai ramené pour s'asseoir devant**↑+ ça par exemple je + je vais pas le faire avec William+ avec les autres oui↓+ **ce sera plus euh un peu plus sévère qu'avec lui** (EAC 1)

Un trait sociopersonnel de William, « *un peu plus âgé* » et « *plus âgé que* » l'enseignant, le distingue du reste du groupe composé essentiellement de jeunes étudiants. Comme ce qui est montré dans l'extrait ci-dessus, si l'apprenant à profil particulier n'accomplit pas un travail demandé, Noé varie des exigences au sein du groupe avec des exigences particulières pour lui. Dans les critères d'évaluation présentés par Bai, une tentative d'individualiser en fonction des profils des apprenants est également repérable :

- {00:29:01} **0116 Bai** [...]en fait + par exemple lui il vient à chaque fois + mais + certains même s'ils viennent + mais leur taux de participation est très bas + tu peux pas pour cette raison + tu lui donnes des points de bonus + [...] la dame Madeleine + elle elle vient à chaque fois + elle suit très consciencieusement + mais + tu peux pas + je pense que tu peux pas lui donner des points de bonus en raison de l'assiduité + parce que + premièrement elle redouble + et puis elle + [...] bien sûr euh + son courage est à apprécier + mais + d'un point de vue de l'apprentissage + oui ++ euh : elle a des difficultés qui la bloquent + donc est-ce que tu lui donnes des points de bonus + **là c'est + c'est à toi-même de mesurer + oui + [...] donc je trouve que c'est bien d'être plus flexible + flexible pas dans le sens du + euh + comment dire + du favoritisme ou autre** + mais plutôt + j'espère + si on le dit de façon plus jolie c'est d'évaluer sur mesure + **en fonction de ta performance complète** + oui (EAC 2)

Bai indique son intention d'appliquer une évaluation « *plus flexible* » « *sur mesure* » à partir de la « *performance complète* » de l'apprenant, en tenant compte de la spécificité du profil de chacun.

Cependant, quand les profils sont trop diversifiés et que le décalage de niveaux est trop important – il s'agit d'ailleurs du cas du groupe en question, l'enseignant dit être confronté à des problèmes dans l'organisation de l'interaction :

{06:00} 0023 **Bai** [...] chez elle on ne parle pas mandarin mais ils savent parler chinois + donc elle en fait (白) elle vient juste pour avoir l'occasion de parler + **mais en fait elle parle déjà très bien + si je la laisse parler + même si j'aimerais j'elle parle plus + les autres ils comprendront plus rien du tout à ce qu'on fait** + [...] + il faut faire en sorte s'occuper de tout le monde + par exemple + la dame âgée (rire) + **elle comprend pas une seule phrase** + et puis comme XX lui il a des troubles de l'audition + **lui il comprends pas non plus** + et puis : + **donc j'ai pas de solution** (EPS 2)

Bai parle d'un problème issu du décalage trop significatif au sein du groupe et le définit comme insoluble. D'un côté, l'enseignant cherche à appliquer le principe d'équité pour « *s'occuper de tout le monde* » en donnant la parole à l'ensemble du public ; de l'autre, l'échange entre l'enseignant et une étudiante d'un niveau élevé est inaccessible au reste du groupe¹²³ et l'interaction didactique se bloque quand il s'agit d'un apprenant moins avancé – son niveau ne lui permet pas une participation en cours à proprement parler. Il est évident que les procédés liés au recrutement ainsi que le contenu d'enseignement décidé par la méthode de langue imposée contribuent largement à la difficulté de l'enseignant. Ce qui est le plus frustrant ici, c'est l'incompatibilité dans la réalisation du principe d'équité tout en veillant à la diversité individuelle à cause de l'hétérogénéité contrastive au sein du groupe. L'enseignant se trouve ainsi partagé entre le devoir de donner une tâche convenable aux collaborateurs, qu'ils soient très compétents ou peu, et la volonté de faire suivre l'interaction par l'ensemble du groupe tout en avançant.

Pour terminer l'ensemble des analyses portant sur la typification des apprenants, nous remarquons que **cohabitent chez l'enseignant de langue l'envie de respecter le principe d'équité et la tendance naturelle à typifier les apprenants en fonction de critères contextualisés et variés**, notamment par culture éducative, par affinité interpersonnelle et par la participation active en cours. Le respect du principe d'équité se concrétise par deux aspects qui se contredisent en un sens :

- 1) mettre les apprenants sur le même rang en leur donnant des occasions équitables dans la prise de parole en interaction didactique ;

¹²³ Cela renvoie au commentaire de Zhao qui signale la nécessité de profiter de l'intervention du sous-groupe du niveau élevé au profit de l'ensemble du groupe (cf. § 9.2).

- 2) accepter la spécificité de chacun au niveau de la personnalité et du parcours qui nécessite des méthodologies particulières correspondant à son niveau et à son profil. L'activité d'enseignement étant une activité sociale principalement coréalisée par l'enseignant et les apprenants, l'enseignant procède ainsi à une distribution de tâches en fonction du profil au sein du groupe tout en veillant à ce que les « collaborateurs moteurs » n'assurent pas les tâches destinées aux apprenants du niveau moins élevé. Cette gestion paraît encore plus difficile en cas d'hétérogénéité démesurée au sein du groupe dans le sens où la typification n'est fonctionnelle qu'au niveau de l'individu.

9.5 Entre l'intention de pousser à travailler et les stratégies pour faire plaisir au collaborateur apprenant

L'enseignant et l'apprenant, étant collaborateurs de l'activité d'enseignement, c'est cependant le premier qui, acteur social censé être plus compétent dans la langue enseignée et en enseignement de la langue, organise l'activité d'enseignement en vue d'un développement de la performance de ses collaborateurs dans la langue cible. Ainsi, il est tout à fait naturel que l'enseignant, dans son discours portant sur son métier, verbalise son intention de pousser son public à faire plus d'efforts vers l'atteinte d'un niveau plus élevé.

9.5.1 Guider l'apprenant en l'invitant à s'investir dans l'apprentissage

Nous ré-évoquons le cas de Bai qui signale aux apprenants la nécessité de consacrer plus d'énergie dans l'apprentissage de la langue en dehors du cours tout en les culpabilisant car selon l'enseignant, la répétition et la révision, font partie des tâches de l'apprenant en tant que collaborateur de l'activité d'enseignement (cf. § 8.4.2).

D'autres enseignants reviennent également sur leurs pratiques visant à pousser l'apprenant à travailler davantage. Quelques exemples recensés dans le tableau ci-dessous permettent de saisir leur intention de « faire travailler » :

| Enseignant | Extrait | Référence |
|------------|--|------------------|
| Noé | mais je pense que si je leur avais demandé+ est-ce que vous voulez lire la transcription↑dès qu'ils vont voir ça+ ils vont dire non et donc moi je leur ai dit de de faire ça parce que + là ils sont un peu | EPS 1-0041, 0043 |

| | | |
|--------------------|---|------------------|
| | obligés de le faire ↑ donc ils vont commencer à lire et ils vont trouver que bon ça se lit bien et puis à la fin euh moi j'ai déjà choisi certains mots que je trouve un peu difficile dedans↑ + et que je leur explique↑ et après CA je pense qu'ils ont une idée générale du texte | |
| Maria | peut-être Claude parce que Claude dit je comprends pas alors que il connaît tous les mots quoi ben oui oui oui pour encourager pour dire pour moi si tu veux + je pense qu'il avait déjà utiliser les mots + ou: tous les mots étaient connus il pouvait pas euh + fin il fallait faire un petit effort de concentration + peut-être + c'est pour ça que ça me paraissait oui + (EPS 6) | EPS 6-0050, 0054 |
| Zhao (赵) | Enquêtrice : [...] pendant le cours vous leur disiez + j'ai l'impression que vous n'êtes pas assez 'curieux' + il faut 'maintenir la curiosité envers la langue chinoise' Parce que pour eux même Lu Xun ils le connaissent pas trop + ça prouve que ils ont aucune connaissance de la littérature chinoise (rire de l'enquêtrice) + si c'était un autre auteur ça allait + en plus ces cours ils ont déjà appris + [...] si eux ils CONNAISSENT MÊME PAS ça + ça veut dire d'un côté ils ont pas étudié sérieusement + ils ont eu beau suivre le cours + de l'autre + ils s'intéressent pas du tout à ce qui est en dehors du devoir + c'est évident | EPS 4-0018, 0021 |
| Noé | euh: en fait c'est parce que + à chaque fois que + il donne juste un mot ou un verbe↑ + il n'utilise pas le point qu'on vient de voir + c'est-à-dire cet objet sert à faire quelque chose ou cet objet permet de faire quelque chose + donc quand je pose une question par exemple qui demande à utiliser ça + et qu'il me donne juste euh un mot ou un verbe↑ + je leur demande de refaire + une phrase en utilisant ça + c'est pour leur rappeler que ce qu'on vient de d'étudier c'est + c'est utile+ il faut utiliser dans ce cadre précis | EPS 8-0010 |

Tableau 17 : récapitulatif des discours de l'enseignant « pousser à travailler davantage »

A partir de la lecture des échanges cités ci-dessus, nous pouvons constater que l'enseignant procède dans différents cas de différentes manières pour pousser l'apprenant vers une performance jugée atteignable avec plus d'efforts.

- Il peut s'agir d'une demande générale visant à l'inciter à consacrer plus d'énergie sur un sujet donné, ce qui est le cas de Zhao qui signale à ses apprenants la nécessité de « *maintenir la curiosité envers la langue chinoise* », et également le cas de Bai avec des discours de culpabilisation, déjà analysé et mentionné plus haut.
- Il peut aussi être réservé, comme relevé dans les deux extraits de Noé et l'extrait de Maria, à une activité didactique dans une situation d'enseignement donnée. Rappelons que l'enseignant définit la difficulté d'un point linguistique de façon contextualisée (cf.

Chapitre 8) et la détermination de la difficulté d'un élément linguistique relève plutôt d'une évaluation de la faisabilité d'une tâche (activité didactique) par le sujet-actant (apprenant) dans la situation d'ici-maintenant. De ce fait, quand la tâche est considérée comme à la hauteur des apprenants qui ne l'accomplissent cependant pas de la manière envisagée, Noé et Maria disent qu'ils insistent et les guident vers l'aboutissement de l'activité.

- Dans les extraits ci-dessus, la description des pratiques enseignantes visant à pousser les apprenants à faire plus d'efforts s'accompagne également de la présentation des motifs explicateurs. Les enseignants ont une attente plus ou moins précise vis-à-vis de la performance de l'apprenant avec le contenu d'enseignement en question. Si le discours de Noé (« *il me donne juste euh un mot ou un verbe + je leur demande de refaire* ») peut être résumé en une demande de « **parler autrement** » (Cicurel, 1992), le discours de Maria révèle plutôt son intention de faire « **parler mieux** » (« *tous les mots étaient connus il (ne) pouvait pas euh + fin il fallait faire un petit effort de concentration* ») (Cicurel, *ibidem*). D'ailleurs, les exemples cités dans le chapitre précédent et qui portent sur les convictions enseignantes sur la révision et la répétition en vue d'une production plus efficiente vont aussi dans la même lignée (cf. Chapitre 8). Une tentative de la part de l'enseignant de pousser son public à « parler mieux » peut y être discernée (*ibidem*).

Ces intentions de l'enseignant de langue marquées de l'agentivité (Plazaola Giger, 2007), visant à mobiliser les apprenants pour la réalisation satisfaisante d'une action, rejoignent les découvertes dans les travaux en interaction didactique (Cicurel, 1990, 1992). Nous ne détaillerons pas davantage ce sujet qui a déjà été travaillé et nous nous contentons de signaler une cohérence dans les recherches des deux courants – celles en interaction didactique et en pensée enseignante – relatives aux intentions des enseignants vis-à-vis de la production orale du public en langue cible.

9.5.2 Double intention de l'enseignant entre « faire produire » et « faire plaisir » : une attention particulière à l'affect décidée par la nature de l'objet d'apprentissage.

A côté de l'intention de l'enseignant de pousser à travailler davantage, un autre phénomène contradictoire capte notre attention : des discours dans lesquels se manifeste l'empathie de l'enseignant envers son public avec une attitude compréhensive ou une tentative de comprendre ses apprenants sont également abondants.

Regardons dans un premier temps une suite de commentaires marqués par les hypothèses de l'enseignant sur la psychologie des apprenants, notamment sur les difficultés d'apprentissage que ces derniers pourraient rencontrer :

| Enseignant | Extrait | Référence |
|--------------------|--|------------------------------|
| Noémie | tu sais + moi je suis une élève très rebelle+ mais oui+ je DETESTE qu'on me dise il faut faire ça↑+ sans m'expliquer pourquoi+ quand on me fait ça + je mets en cause l'autorité tout de suite+... comme les élèves finalement euh remettent peu en cause ça + ces élèves en particuliers+ le remettent peu en cause↑+ je me dis mais : peut-être il faut que je leur explique (rire) parce que + peut-être ils osent pas demander↑+ ils veulent savoir↑ et voilà + et là je leur dis allez au tableau et puis aller au tableau c'est compliqué+ puisque MOI-MÊME je veux pas être au tableau (rire)+ les pauvres(rire) c'est pour ça je leur dis euh vous pouvez aller à deux ↑ je vais vous aider s'il y a un problème + je veux pas qu'ils se sentent euh + obligés +le tableau noir (effrayé) + bon quoi | EAC 2-0235 EAC 1-0361 |
| Maria | [...] c'est normal qu'ils se reposent pendant les vacances + le Noël c'est pas la période c'est très festif :↑+ il y a la famille et tout + bon même moi ah (rire de Maria et de l'enquêtrice)+ (EAC 2) | EAC 2-0156 |
| Zhao (赵) | [...] enregistrer le cours pour le réviser après + bien que je l'autorise+ je dis pas que ça se fait pas + mais en fait c'est pas une bonne méthode + parce que [...] quand moi j'étais étudiant + ce que j'ai enregistré parfois c'était même inaudible + en plus je ne l'écoutais pas | EAC 2-0041 |
| Bai (白) | [...] peut-être en fait ils ont même pas envie de parler + n'est-ce pas (rire de l'enquêtrice) comme moi avant je pense que quand j'apprenais des choses comme l'arabe + je ne préparais pas du tout + parce que je n'avais vraiment pas le temps à préparer j'écrivais ma thèse et n'avais vraiment pas le temps + quand j'y allais je pensais que je voulais pas vraiment m'entraîner + je m'y intéressais un peu + de toute façon + je venais écouter et puis + si je pouvais apprendre deux mots ou deux phrases tant mieux + c'était juste pour changer d'humeur + peut-être que les autres pensent aussi comme ça + | EAC 1-0166 |

Tableau 18 : récapitulatif des discours de l'enseignant à l'« attitude empathique »

Dans les extraits ci-dessus, selon Bai, le fait que nombre d'étudiants du cours du soir ne s'investissent pas beaucoup est tout à fait compréhensible. Il rapproche la situation actuelle de son expérience de l'apprentissage de l'arabe pour inférer que la motivation du public pourrait coïncider avec la sienne, à cette époque-là. Maria suppose également que ses étudiants ne consacrent pas de temps au chinois pendant les vacances, période où elle-même préfère se reposer.

Ce même procédé étant repérable dans les autres extraits, les enseignants créent un lien entre leur mode de fonctionnement, actuel ou antérieur, et celui des apprenants qui se trouvent en face d'eux.

Les éléments modaux à valeur d'incertitude, comme par exemple les « *peut-être* » dans l'extrait de Bai et de Noémie, montrent d'ailleurs qu'il s'agit dans certains cas des hypothèses des enseignants à la base d'une expérience personnelle généralisée :

ma manière de penser et mon mode de fonctionnement doivent présenter des similarités avec ceux de mes étudiants.

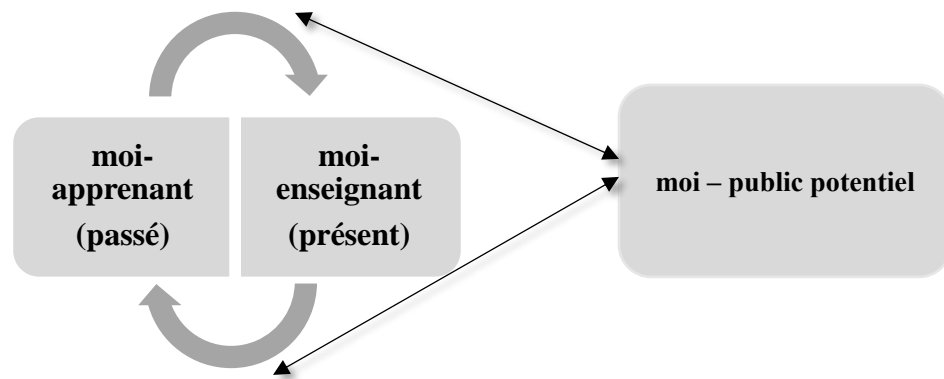


Figure 17 : fonctionnement de la pensée enseignante « moi-généralisé »

Ce procédé à partir duquel l'enseignant comprend ou cherche à comprendre ses apprenants peut être qualifié de « **moi-généralisé** » et permet de valider nos hypothèses sur le fonctionnement de la pensée enseignante dans une perspective socioconstructiviste et émergentiste (cf. Chapitre 1). Dans les cas où un ou plusieurs éléments du contexte d'ici-maintenant correspondent à ceux d'une expérience vécue de l'enseignant qui émerge ensuite, l'enseignant tend à rapprocher sa psychologie et son mode de fonctionnement dans l'expérience connue et le contexte en question afin de comprendre les comportements de ses apprenants. Le commentaire de Lahire qui reprend la notion d'*assimilation*¹²⁴ de Piaget (1974) arrive d'ailleurs à résumer ce phénomène : l'élément nouveau est toujours traité à travers les schèmes déjà existants dans nos représentations (Lahire, 2003). Si la similarité contextuelle, servant en un sens de déclencheur, ramène l'enseignant à des situations vécues permettant d'interpréter la psychologie des apprenants, l'enseignant identifie son

¹²⁴ Piaget (1974) distingue chez l'individu deux mécanismes d'adaptation à l'environnement : *assimilation* – intégration des éléments nouvellement rencontrés aux schémas préexistants sans modifier ces derniers – et *accommodation* – transformation et modification des schémas préexistants auxquels s'opposent les éléments nouvellement rencontrés.

public à lui-même, dans la situation en question, à cette époque-là. Ainsi, la construction de l'action enseignante fonctionne sur **un transfert de l'expérience, un va-et-vient entre le passé et le présent, entre le moi-apprenant, le moi-enseignant et le moi-public potentiel.**

Dans les analyses précédentes, le fonctionnement de « moi-généralisé » est également repérable, notamment dans la construction du système de connaissances enseignantes à partir des expériences d'enseignement/apprentissage observées par un filtrage à double critère de « préférence » et de « pertinence » (cf. Chapitre 8). Une généralisation allant de « soi » à « l'autrui » est en jeu : ce qui a fonctionné et fonctionne, ce qui a convenu ou convient encore pour l'enseignant-moi doit pouvoir l'être pour *mes* apprenants.

Dans le discours des enseignants, l'empathie envers le public apprenant ne se limite pas à leur tentative de comprendre la psychologie du groupe ou de l'apprenant individu, mais se marque par une intention de veiller à l'affect et de vouloir faire plaisir aux apprenants.

{01:41} 0010 **Zhao** (rire) trop de répétitions + répéter une dizaine de fois *qianxinwanku* + ça c'était pour (赵) me donner plus de temps pour réfléchir comme l'expliquer + **mais parfois c'est pas nécessaire + parce que les étudiants vont rigoler (rire) + mais + c'est bien que ça les amuse** (EAC 2)

Selon Zhao, la répétition du terme à expliquer n'est « *pas nécessaire* », mais cette pratique n'est non plus inutile car elle permet d'apporter de la joie à ses étudiants. Ainsi, divertir les apprenants est comme défini comme pratique pertinente dans le répertoire didactique de Zhao (« *c'est bien que ça les amuse* »).

Cette intention de l'enseignant de plaire aux apprenants est théorisée par Filloux comme un exercice du « pouvoir de séduction » qui permet d'« amener l'autre à aller dans le sens de son désir » (2000 : 39). L'envie de séduire les apprenants fait d'ailleurs écho à la théorie de l'activité selon laquelle, une collaboration en collectivité en vue d'un objectif partagé nécessite une bonne entente au sein de l'équipe assurée par une communication efficiente entre membres (cf. Chapitre 1 ; Habermas, 1984).

Cependant, dans le discours des enseignants participants, l'intention de plaire aux apprenants n'est pas interprétée qu'en tant que stratégie pour faire appliquer les consignes, un simple jeu pour exercer leur pouvoir par séduction. Cette tentative de proposer un enseignement ludique fait écho

à l'objectif d'enseignement de langues étrangères unanimement signalé par les enseignants – un enseignement en vue d'une préparation pour un apprentissage à long terme tout en maintenant/développant le goût de l'apprenant pour la langue cible (cf. Chapitre 7). La tentative d'organiser l'enseignement tout en motivant et divertissant le public se trouve ici en cohérence avec le désir de plaire.

L'empathie de l'enseignant ne se concrétise d'ailleurs pas seulement dans ses discours et ses pratiques révélatrices de l'intention de faire plaisir.

{00:17:33} **0062 Noé** quand c'est c'est d'autres disciplines aussi ça se fait dans leur langue maternelle+ donc je pense que la langue c'est la base + pour enseigner d'autres disciplines + **et donc ça fait que quand l'étudiant apprend une langue c'est comme s'il n'a pas d'arme + il est il est tout à fait là sans défense** + il + il entend et il fait ce que tu lui dis + [...]tu enseignes les mathématiques ou la physique + les étudiants ils sont pas tout à fait euh + **vulnérables** + par rapport à toi+ bon les formules et tout ça + une fois qu'ils sont maîtrisé + c'est bon + mais **il y a pas vraiment cette dépendance de l'étudiant de professeur mais je pense que dans l'enseignement d'une langue** ↑ l'étudiant il dépend beaucoup du professeur + (EG)

Noé propose ici une métaréflexion sur la spécificité de son métier. Selon l'enseignant, ce qui distingue l'enseignement de langues étrangères de celui des autres disciplines s'explique dans le statut et les ressentis des apprenants qui sont, d'après son expression, « *sans défense* » : l'apprenant apprend à manipuler l'outil de communication qui relève également de l'objet d'apprentissage tout en étant dépendant du discours de l'enseignant. Ainsi, selon Noé, le fait que l'apprenant soit peu compétent dans la langue cible et également dans la langue d'enseignement le rend un collaborateur faible dans cette activité sociale coréalisée. Nous constatons d'ailleurs toute une série de syntagmes verbaux qui entrent dans cette idée : « *ne pas avoir d'arme* », « *être sans défense* » et « *être tout à fait vulnérables* ».

De ce fait, chez Noé, son attention aux émotions et aux ressentis de l'apprenant s'explique également par la particularité de l'objet l'enseignement. Cette compassion pour l'apprenant peut d'ailleurs être repérée dans le discours des autres enseignants.

- Si comme ce qui est indiqué dans le Chapitre 7, l'enseignant parle de son image professionnelle instantanée et dit assez fréquemment qu'il se sent fatigué pendant le cours, dans les occurrences de l'adjectif épithète « fatigué », la description ne se réserve pas à l'état de l'enseignant. Il est également associé au groupe apprenant dans le corpus de tous

les enseignants participants, à travers des énoncés formulés de façon plutôt affirmative ou hypothétique (cf. Chapitre 7). Que l'état de fatigue de l'apprenant soit expliqué par le contenu lassant du cours (Zhao-EAC 2-0094) ou par la charge de travail du public qu'il a en parallèle (Bai-EAC 3-0037), le positionnement suivant émerge du discours de verbalisation : **l'apprentissage d'une langue est et peut être fatigant pour les apprenants qui font des efforts afin de progresser.**

- Dans le corpus de Noémie, la compassion de l'enseignante pour son public est encore plus évidente : elle désigne neuf fois ses apprenants par « *les pauvres* » tout au long des deux EAC (cf. Corpus Noémie).

Ainsi, l'enseignant verbalise un double désir en un sens contradictoire : il s'agit d'un côté d'une tentative de pousser l'apprenant à faire des efforts afin qu'il aille vers un niveau plus élevé et de l'autre, de la volonté de se soucier de leurs ressentis et de leur état psychologique par notamment l'organisation d'un enseignement plaisant et la pitié pour les efforts que les apprenants ont effectués ou effectuent.

Cette attitude contradictoire de l'enseignant s'explique par la spécificité de l'activité d'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant et les apprenants, collaborateurs de l'activité d'enseignement/apprentissage possèdent comme objectif ultime le développement des compétences des apprenants dans une discipline donnée. La particularité de l'objectif, par rapport à celui des autres activités sociales, réside dans sa dépendance avec l'un des sujets-actants. Il s'agit au fond de modifier le système de connaissances et de convictions des apprenants.

Ainsi, l'apprenant étant reconnu socialement comme participant peu compétent, tâche de consacrer de l'énergie et a comme visée le développement de sa compétence dans la discipline concernée. De ce fait, l'objectif de l'activité d'enseignement/apprentissage est particulier du fait qu'il porte directement sur l'un des sujets-actants. Ce qui est le plus délicat dans le cas de l'apprentissage d'une langue, c'est que **la soi-disant bonne entente entre enseignant et apprenants, nécessaire pour le déroulement de l'activité, est en danger au départ.**

- L'enseignant fait produire ses collaborateurs dans la langue cible et le cours de langue se construit sur la base de la production des apprenants. L'invitation à l'interaction didactique relève d'une demande aux participants peu compétents d'exposer constamment leur

incompétence et de se rappeler la distance plus ou moins importante entre leur performance et l'objectif à atteindre (Quelle cruauté !). La distribution de la parole est ainsi de nature menaçante pour la face des apprenants (Goffman, 1973). C'est sans doute pour cette raison que les enseignants participants soulignent tous leur intention/et leurs pratiques de veiller à l'émotion et à la psychologie de leurs apprenants, par notamment leurs discours de compassion. De ce fait, **une incompatibilité est perceptible entre le mode de fonctionnement du cours de langue dépendant de la participation de l'apprenant et la nécessité d'assurer une bonne relation au sein de l'équipe d'enseignement/apprentissage de langue.**

- Une communication exolingue avec la participation de profils de cultures différentes pourrait rendre cette gestion de l'affect encore plus délicate : l'insécurité interculturelle de Noémie – tous les procédés hypothétiques accompagnés de différentes marques de doute visent à interpréter la perception de son public par rapport à ses pratiques – est un exemple par excellence (cf. § 9.2.2).

Pour terminer, le déroulement de l'activité d'enseignement de langue étrangère dépend largement de la production du sujet-actant peu compétent qui est cependant censé contribuer sans arrêt en manifestant constamment son incompetence. Cette particularité du fonctionnement de l'activité d'enseignement de langue explique l'attitude contradictoire de l'enseignant envers son public. L'enseignant, d'un côté, demande systématiquement la production des apprenants et cherche à les guider vers une performance plus satisfaisante en langue cible et de l'autre, tâche d'assurer un apprentissage agréable et motivant, difficilement gérable avec le danger intrinsèque résidant dans la demande de production.

9.5.3 Co-construction de l'activité d'enseignement/apprentissage avec la prise en compte de la psychologie et des habitudes des apprenants

Nous constatons ainsi une tension particulière entre enseignant et apprenants de langue dans leur travail de collaboration. La gestion du danger potentiel issu de l'incompatibilité de « faire produire » et de « faire produire avec plaisir », l'attention particulière à l'affect est notamment repérable dans l'évolution de la définition de l'objectif du cours par Noémie. Rappelons que le cours de Noémie, intitulé « atelier culture », est un cours optionnel pour ses apprenants

sinophones.

- {00:58:42} **0404 Noémie** du coup euh + au-delà de ce qu'on a **entendu on parle pas trop de culture**+ [...] donc on on atteint pas finalement l'objectif quoi
- {00:59:02} **0405 Enquêtrice** hum c'est quoi l'objectif
- {00:59:05} **0406 Noémie** ben là **l'objectif je me souviens↓ c'était de de d'aller jusqu'à travailler les guignols de l'info↓**+ j'ai j'ai j'ai pour cette séance-là j'ai j'ai pas pu l'atteindre+ parce que j'ai passé trop de temps dans les consignes [...]
- {01:00:11} **0408 Noémie** puisque là on commence à faire de la grammaire+
- {01:00:14} **0409 Enquêtrice** ++ c'est pas prévu euh:
- {01:00:17} **0410 Noémie** si la la l'objectif il y a toujours quand même un objectif linguistique euh dans la séance mais bon euh :+ **l'atelier est avant tout euh: voilà + culturel+ donc l'objectif du linguistique doit prendre une place plus petite+** et là euh il **prend il prend plus de place+** (EAC 1)

Noémie verbalise clairement son positionnement sur l'objectif du cours : bien qu'elle opte pour l'approche communicative et qu'il y ait trois objectifs à atteindre, l'objectif culturel doit prendre une place dominante – point révélé par le verbe modal « *devoir* » à valeur déontique. Le contraste des temps verbaux des énoncés soulignés – le passé et le présent – permet de voir l'incohérence entre la scène visionnée et le cours planifié. Cependant, la définition de l'objectif du cours ne semble pas tout à fait stable chez Noémie :

- {00:05:14} **0078 Noémie** euh je voulais qu'ils **écrivent** + je voulais **qu'ils développent une compétence discursive↑ qui + qui qui prennent pour prétexte la culture↑ + pour parler français** (EAC 3)

L'objectif décrit dans l'extrait ci-dessus diffère de la version relevée plus haut : les places du linguistique et du culturel ont l'air d'être inversées. Contrairement au cas analysé précédemment, la compétence linguistique se veut plutôt l'objectif principal à développer tandis que la culture est définie comme support permettant l'appropriation de la langue.

Ce focus sur la compétence linguistique est en grande partie décidé, selon Noémie, par les difficultés des étudiants en question :

- {01:21:21} **0506 Noémie** [...] **euh la production orale c'est plus difficile + à chaque fois je chuis obligée de désigner par exemple + pour avoir des réponses +** (EAC 1)

Tout au long des entretiens, Noémie mentionne à plusieurs reprises la faiblesse de ses apprenants sinophones en production orale. D'ailleurs, elle dit avoir modifié l'organisation de certaines activités didactiques, comme par exemple, d'ajouter une phase d'exposé au travail écrit ou de

supprimer l'activité de production écrite routinisée au profit d'une activité à l'oral (Noémie-EPS 6-0021)¹²⁵.

En outre, l'évolution de l'organisation du cours ne se limite pas aux modifications des activités didactiques :

{01:15:29} **0215 Noémie** ouais euh : je pense que : on voit vraiment dans cette vidéo euh [...]là j'ai pas bien entendu mais euh il me semble que: bon **ils parlent plus déjà que au troisième cours**↑+ [...] **OUAIS mon objectif c'était vraiment que + que que ils arrêtent de s'inquiéter**↑+ **de paniquer**↑+ **et qu'ils parlent** ↑+ [...]

{01:17:22} **0217 Noémie** ah ↑ euh: ++ (soupir avec sourire) + euh **la production euh on arrivait à la production orale** ↑ donc chuis chuis chuis fière de mon travail ouais + [...] et que et que j'ai réussi à à à quand même à les intéresser un petit peu + au cours↑+ [...] (EAC 2)

Noémie décrit les progrès de ses étudiants en expression orale avec de la joie. Son soulagement, saisissable dans son « *(soupir avec sourire)* », est accompagné d'une autoévaluation positive marquée de l'émotion « *je suis (chuis) fière de mon travail* ». Le mot objectif est ré-évoqué ici : une prise de parole plus fréquente est, selon l'enseignante, le signe de l'accomplissement de l'objectif semestriel. L'objectif linguistique l'a encore emporté sur l'objectif culturel qui est d'ailleurs totalement absent dans le commentaire ci-dessus.

Le développement des compétences de production orale n'est transformé en l'un des objectifs – ou voire l'objectif principal du cours selon l'analyse – qu'au milieu du semestre, au moment où l'enseignante a remarqué un déséquilibre en compétences écrites et orales chez les apprenants.

Cet objectif, non planifié dans le programme de départ, émerge donc du contact entre enseignant et apprenants, collaborateurs de l'activité d'enseignement/apprentissage qui se découvrent durant l'activité même¹²⁶. L'évolution de la définition de l'objectif du cours chez Noémie ne s'en tient

¹²⁵

{02:15} **0020 Enquêtrice** et aujourd'hui il y avait pas des de papiers à rendre↑+ des devoirs ↑

{02:18} **0021 Noémie** non: j'ai voulu faire un peu d'ORAL↑+ chanter:

{02:23} **0022 Enquêtrice** mais c'est pas noté

{02:24} **0023 Noémie** non c'est pas noté + non c'est pas noté ils ont beaucoup travaillé hein↑+ à chaque fois ↑+ il y avait des choses à rendre donc comme la semaine prochaine c'est beaucoup déjà↑+ bon pas trop exagéré (EPS 6)

¹²⁶ D'ailleurs, il se peut qu'ici, l'absence de discours sur l'objectif culturel soit issue de la difficulté de l'évaluation

pas là. A côté de sa tentative de favoriser la production orale, un autre objectif est également évoqué :

{01:15:29} **0215 Noémie** ouais euh : je pense que : **on voit vraiment** dans cette vidéo euh euh ben **la progression voilà**↓+[...] euh chuis plus à l'aise↑+ ça c'est vraiment euh ça se voit↑+[...] euh il me semble que : bon ils parlent plus déjà que au troisième cours↑+ [...] **OUAIS mon objectif c'était vraiment que + que que ils arrêtent de s'inquiéter↑+ de paniquer↑+ et qu'ils parlent ↑+ et parce que il y a beaucoup de Français qui parlent moins bien qu'eux [...]** (EAC 2)

Face à la prise de parole peu fréquente de ses apprenants, Noémie se met à formuler des hypothèses explicatives. Il s'agit, selon elle, d'une réticence des apprenants qui vient de leur peur de mal faire. Le mot objectif, repérable à nouveau, n'est cependant pas d'ordre culturel ni linguistique mais psychologique. Selon Noémie, le niveau des apprenants ne correspond pas à ce que révèle leur performance en production orale, l'enseignante associe le blocage lors de prise de parole à un blocage psychologique qu'elle envisage de résoudre par l'établissement d'un lien de confiance au sein du groupe. L'entente interpersonnelle et les liens affectifs font de ce fait partie de l'objectif du cours.

Nous constatons ainsi à quel point l'enseignant de langue s'attache aux affects dont la prise en compte pourrait devenir un des objectifs d'enseignement. D'ailleurs, ce désir de Noémie de veiller à l'affect en prenant en compte la psychologie du public apprenant coïncide avec son insécurité interculturelle, à travers laquelle transparait son intention de réaliser le cours de manière convenable aux apprenants (cf. *supra*). Bai, enseignant qui signale à maintes reprises une attente de sa part vis-à-vis des efforts du public, dit qu'il fait également attention à ne pas « heurter » la manière de faire de ses apprenants :

{00:26:03} **0128 Bai** T'as vu t'as vu + tant que j'écris au tableau + tout le monde est actif + nerveux + c'est-
(白) à-dire on peut pas ne pas écrire + comment dire + **je veux pas écrire mais en même temps je peux pas ne pas écrire + parce que sinon + ils auront l'air de n'avoir aucune idée de ce que tu disais + je ne sais pas comment faire**

{00:26:26} **0130 Bai** [...] on a vraiment pas besoin de noter + **si on note + c'est pour se rassurer** (rire de l'enquêtrice) + c'est-à-dire aujourd'hui j'apporterai quelque chose chez moi quoi + oui + [...] dans l'idéal à mon avis dans les cours de conversation vaut mieux ne pas + ne pas écrire des choses au tableau + dans l'idéal à mon avis + mais après j'ai trouvé ça + très difficile

{00:28:24} **0136 Bai** Donc elle elle a dit qu'elle voudrait cette place pour bien voir le tableau + mais elle a déjà compris + mais elle veut toujours ça + en fait elle est une élève très studieuse +

de la compétence culturelle. Avec les extraits du cours filmé, les progrès en production langagière sont effectivement plus faciles à repérer que ceux en culture.

elle arrive à comprendre + **mais elle n'a toujours pas l'esprit tranquille** + elle veut encore noter + même tout ça elle a déjà appris dans le cours de grammaire + elle note toujours + **c'est juste pour se rassurer** + en fait je pense que c'est les **étudiants français** + bon je peux pas dire ça car j'ai pas enseigné aux étudiants des autres pays. (EAC 1)

L'intervention de Bai ci-dessus permet de voir son positionnement par rapport à la pratique d'écrire au tableau, pratique qu'il considère comme peu pertinente dans un cours de conversation mais qui se répète à chaque séance. Laisser à chaque fois un tableau rempli est interprété de sa part comme une action pour « *rassurer* » ses étudiants français qui ont l'habitude de prendre des notes. Le contraste entre « *je veux pas écrire* » et « *je peux pas ne pas écrire* »

Quand Noémie se considère comme peu qualifiée dans ses connaissances du public et dit qu'elle tâtonne avec prudence sur le plan méthodologique, Bai, en indiquant avec sûreté le décalage entre les habitudes d'apprentissage de son public et le fonctionnement d'un cours convenable à son sens, a choisi d'abandonner son principe.

Le rôle des apprenants dans la construction des pratiques enseignantes étant visible dans les deux cas analysés à l'instant, **l'agir professoral est le résultat d'une co-construction par l'enseignant et les apprenants**. L'enseignant comme l'apprenant, interprètent à leur manière la pensée et l'action de l'autre pour ensuite modifier et adapter leur comportement. En ce sens, l'action apprenante, tout comme l'action enseignante, relèvent d'une co-construction. « L'élève comme tout acteur d'un procès de travail en pareil cas, lit et interprète » sa tâche (Chnane-Davin et Faïta, 2004 : 107).

9.5.4 Equilibre dans les efforts des protagonistes de l'enseignement/apprentissage

L'attitude empathique de Noémie envers son public, repérable dans son inquiétude sur l'état psychologique des apprenants et sa désignation du public par « *les pauvres* », se concrétise également par d'autres pratiques. L'enseignante, par exemple, fait constamment des compliments « *exagérés* » comme « *bravo* », « *magnifique* » et « *excellent* » qui ont pour but d'encourager (Noémie-EAC 2-0224-0225).

Néanmoins, il arrive également à l'enseignante de critiquer les apprenants :

{00:22:40} 0073 Noémie là j'étais bien embêtée parce que elle n'avait RIEN LU et : bon l'autre séance + la séance qu'on avait vue précédemment qui était la séance TROIS↑+ donc un

mois auparavant↑+ **j'avais fait une demi-heure de consignes sur ÇA+ j'étais embêtée c'est pour ça je lui ai dit euh fais quand même QUELQUE CHOSE+** voilà+ mais il y en avait qu'une+
 {00:23:06} **0074 Enquêtrice** mais elle était euh toujours là : avant ou elle vient d'arriver je sais pas
 {00:23:12} **0075 Noémie** je sais pas+ mais après aussi je vais pas reprendre à chaque fois+ **il faut qu'elle se renseigne sur ce qui a été déjà fait** (EAC 2)

Face à une apprenante qui n'a pas du tout travaillé sur la tâche finale dont la consigne a été formulée à plusieurs reprises, Noémie dit qu'elle était « *embêtée* ». L'énoncé sur lequel ce commentaire prend fin – « *je ne vais pas reprendre à chaque fois + il faut qu'elle se renseigne sur ce qui a été déjà fait* » permet de saisir ce qui « *embête* » l'enseignante en réalité. Si un contraste existe visiblement entre les efforts effectivement réalisés par l'apprenante et l'attente de Noémie, ce qui est le plus problématique pour l'enseignante, c'est le contraste entre l'énergie dont elle fait preuve et celle de l'apprenante. Comme elle estime qu'elle avait fait assez d'efforts (« *j'avais fait une demi-heure de consignes sur ÇA* »), l'enseignante n'envisage pas d'y consacrer plus d'énergie (« *je (ne) vais pas reprendre à chaque fois* »), c'est à l'apprenante de se mobiliser pour accomplir la tâche, ce qui n'a pas été le cas cependant.

Nous arrivons ici au dernier point de la collaboration entre enseignant et apprenant dans une activité d'enseignement de langue. En tant que coréalisateur de l'activité d'enseignement, **chaque participant estime qu'il a des efforts à faire, mais que les autres aussi, ce qui implique de maintenir un équilibre des deux côtés.**

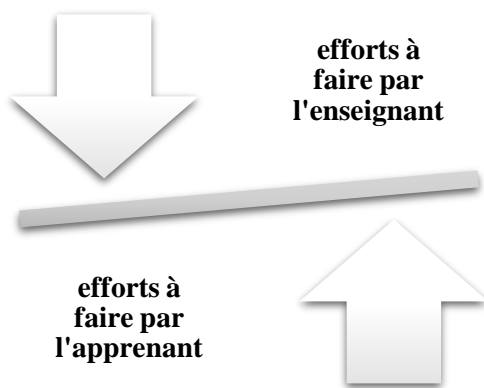


Figure 18 : équilibre dans les efforts des protagonistes de l'enseignement/apprentissage

Si en parlant de son insécurité interculturelle, Noémie considère son manque de connaissances de la langue et la culture de son public sinophone comme « *honteux* », c'est que les efforts de ses apprenants de s'approcher de « sa » culture et « sa » langue sont en contraste avec les siens :

« *comme (ne) je parle pas le chinois je + (l'enquêtrice étonnée rit) si si mais c'est vrai + tu sais + ils sont forts ils sont presque B1 + ils font l'effort de parler français + moi je connais rien de de du chinois ↑ donc ça me donnait un peu honte* » (Noémie-EAC 1-0497).

Bai abandonne sa conviction de ne pas avoir recours à l'écrit dans un cours de conversation au profit du maintien des habitudes d'apprentissage de son public (cf. *supra*). Il s'agit ainsi d'une contribution supplémentaire de sa part visant à adapter sa façon de faire à celle des apprenants, des efforts « forcés » pour assurer le déroulement de l'activité : « *parce que sinon + ils auront l'air de n'avoir aucune idée de ce que tu disais + je ne sais pas comment faire* » (Bai-EAC 1-0128-0136).

Quand ce genre d'efforts s'accumulent, **l'enseignant se trouve en position de déséquilibre par rapport aux efforts consacrés par ses collaborateurs** : Bai exprime d'ailleurs à plusieurs reprises l'abandon d'autres convictions enseignantes face au public en question, comme par exemple enseigner le chinois en chinois et le respect du rythme du cours. C'est probablement aussi pour cette raison que Bai dit constamment qu'il attend plus d'efforts de la part des apprenants dans sa verbalisation et pendant le cours (cf. le discours de culpabilisation pour pousser à travailler, § 8.1.3 et § 8.4.2).

Il est évident que **cette définition du seuil des efforts est tout à fait subjective et dépendante de la manière dont l'enseignant mesure l'équilibre entre sa contribution et celle de ses partenaires apprenants**. Comme il est montré plus haut, l'excès comme l'insuffisance peuvent provoquer des problèmes. La vigilance et la réserve de part et d'autre peuvent créer une interaction à l'apparence paisible qui pourrait cependant s'éclaircir autrement quand la parole est donnée aux participants.

La pensée enseignante des enseignants de langues est ainsi co-construite par l'enseignant et l'apprenant. La particularité de l'activité d'enseignement réside dans sa dépendance considérable de la contribution constante et abondante de l'apprenant en langue cible, domaine dans lequel ce dernier est cependant incompetent. Ainsi, ce qui est le plus délicat pour l'enseignant c'est de trouver l'équilibre entre la demande d'efforts et la valorisation de ceux-ci, de transformer le « **faire produire** », intrinsèquement douloureux pour l'apprenant de langue et source de risque pour la relation interpersonnelle enseignant et apprenants, en « **faire produire avec plaisir** », tout en cherchant à avoir une influence positive sur l'apprentissage ultérieur de la langue.

9.6 L'action enseignante contextualisée et compliquée à travers une typologie des pratiques

La pratique enseignante est co-construite par l'enseignant et les apprenants, mais réalisée dans un contexte socio-institutionnel où se trouvent d'autres éléments participant à l'activité d'enseignement. À présent, nous élargirons la discussion à la dynamique entre le monde subjectif de l'enseignant et le monde objectif qui l'entoure.

Le codage du corpus permet de relever la complexité de la pensée enseignante dans le sens où dans un extrait, plusieurs codes se chevauchent et des contenus de différentes thématiques sont évoqués de façon aléatoire. Prenons comme exemple la distribution de codes dans l'EAC 2 de Shan, il s'agit d'ailleurs de l'EAC le moins codé, avec 57 thématiques distribuées contre l'EAC le plus codé, le cas de Noémie (EAC 1) dont le nombre de thématiques notées s'élève à 257.

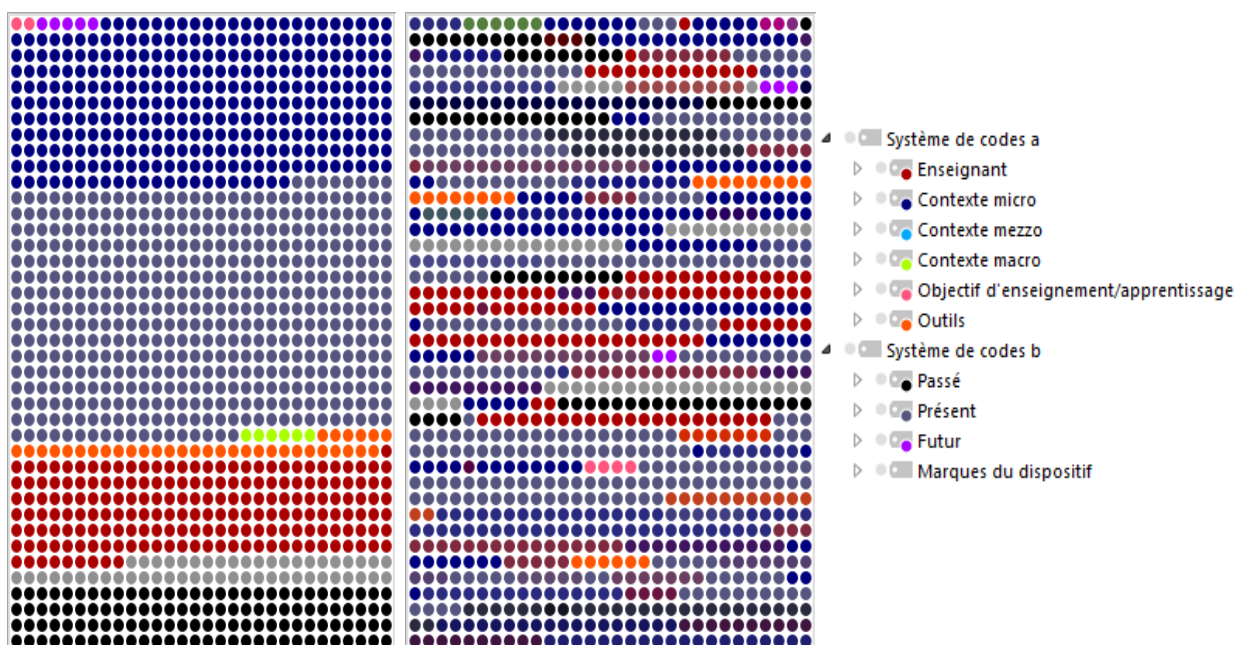


Figure 19 : portraits de distribution de codes (avec légende) : EAC 2 de Shan

Avec les deux portraits de distribution de codes générés par le logiciel Maxqda, nous pouvons déjà avoir un aperçu de la complexité du cheminement de la verbalisation de l'enseignant sur son métier.

- Dans l'image à gauche, les occurrences des codes sont réalignées par thématiques principales (cf. légende ci-dessus), ce qui permet une observation rapide de la quantité des extraits codés avec chacune des grandes thématiques.
- Cependant, la distribution réelle de ces codes dans l'entretien, comme il apparaît dans le tableau à droite, est beaucoup plus complexe. Il n'est pas nécessaire de recourir à la légende pour se renseigner sur la correspondance code/couleur, le nombre de couleurs différent dans les deux tableaux ainsi que l'apparition des codes de différentes thématiques complètement aléatoire et désordonnée dans l'image à droite sont déjà significatifs. Par rapport à celui de gauche, l'émergence de certaines couleurs inexistantes dans la légende renvoie en réalité aux cas de chevauchement. C'est-à-dire, dans un même extrait, parfois court de quelques secondes, deux ou plusieurs codes sont distribués.

La situation dans d'autres EAC, avec plus d'extraits codés, représente encore plus de complexité. Dans l'analyse détaillée ci-dessous, l'aspect complexe et contextualisé de la pensée enseignante sera d'abord étudié à travers le discours des enseignants visant à interpréter les motifs de leurs pratiques.

9.6.1 Pratique à pluri-motif et motif à pluri-pratique

Durant la première lecture des extraits codés avec « motif », une caractéristique au niveau de la structure attire tout de suite notre attention : ce que l'enseignant nous confie comme motif est souvent au pluriel là où apparaissent les éléments contextuels de différentes thématiques.

En commentant la difficulté des apprenants qui, d'après l'interprétation de Bai, tendent à chercher systématiquement l'équivalent correspondant en français même s'il s'agit d'une structure spécifique à la langue chinoise, l'enseignant propose des solutions relatives qui n'ont cependant pas été appliquées :

{00:36:11} 0124 **Bai** je pense que : + euh : + **je pense que c'est mon problème** +(rire) + parce que
 (白) moi + je trouve en fait au début j'aurais dû insister sur l'emploi du chinois
 comme langue d'enseignement + et puis mais utiliser le chinois pour enseigner
 en fait tu + **le temps que tu passes à préparer le cours est vraiment vraiment
 long + donc j'étais paresseux** : (rire) + oui parce que si tu utilises le chinois
 pour enseigner il faut que tu aies une connaissance très prise de ce qu'ils aient
 appris + et puis il faut que ce que tu dises soit des choses qu'ils aient déjà appris+
 autrement l'effet sera encore pire + c'est-à-dire au contraire ils comprennent rien

à ce que tu dis + **tu dois utiliser ce qu'ils ont appris pour enseigner ce qu'ils n'ont pas appris** + comme ça peut-être + supposons que tu passes une heure à+ par exemple si tu enseignes en français + ça prend peut-être deux heures + tu passerais deux heures à préparer le cours + mais si tu utilises le chinois à enseigner + tu passerais quatre heures à préparer + **ça c'est vraiment fatigant + vraiment fatigant en plus + c'est plutôt les enseignants vraiment VRAIMENT expérimentés qui y arrivent** + parce que si tu utilises le chinois à enseigner et que tu fais pas attention tu sors des mots¹²⁷ + oui + en plus ça ralentit le rythme + oui + oui + donc : euh + **c'est plutôt mon problème** : et **puis il y a encore une autre chose c'est-à-dire** + :+ euh :++ oui+ c'est-à-dire + en fait **c'est exactement un grand obstacle** pour les étudiants français+ mais non seulement pour leur classe+ c'est+ je pense+ je suis en train de critiquer je vais peut-être ne pas en parler (rire)

{00:37:31} **0125 Enquêtrice** non non allez-y

{00:37:32} **0126 Bai** mais de toute façon ce problème c'est non plus moi la première personne qui l'a dit + **en fait** je veux dire+ euh :+ les étudiants français quand ils apprennent le chinois+ **ils ne sont pas habitués à apprendre le chinois en chinois**

{00:37:44} **0127 Enquêtrice** c'est-à-dire+c'est-à-dire vous trouvez que quand ils apprennent une langue+ **ils veulent** l'apprendre en français

{00:37:51} **0128 Bai** oui+ils essaient de trouver une relation correspondante+ **c'est un point très particulier** des étudiants français (EAC 2)

- 1) **Dans le début de l'extrait** ci-dessus, Bai remet en question sa méthodologie. Il relie la difficulté de ses apprenants à son choix de ne pas avoir poursuivi l'enseignement du chinois en chinois, pratique qu'il a tenté de mettre en place au début du semestre et qui à son sens, permet de résoudre la difficulté d'apprentissage. Les éléments qui expliquent son choix sont les suivants : sa « *paresse* » à ne pas consacrer plus de temps à la préparation, une maîtrise peu convaincante du contenu d'enseignement présenté avant et son manque d'expérience. Jusqu'ici, dans la verbalisation de Bai, le motif pour ne pas utiliser la langue cible comme langue d'enseignement n'est qu'un choix de sa part qui ne s'explique que par des éléments relatifs à son profil.
- 2) Cependant, **l'interprétation continue** avec l'introduction d'« *une autre chose* », un autre élément qui explique l'absence de l'enseignement en langue cible : l'habitude des apprenants français qui tendent à apprendre une langue étrangère dans leur L1 et cherchent à trouver une correspondance entre les deux langues.

Ce qui est particulièrement intéressant dans le raisonnement de Bai, c'est que ce deuxième élément

¹²⁷ Ça sous-entend des mots que les apprenants n'ont pas encore appris. D'ailleurs, Bai parle à plusieurs reprises de cette difficulté d'enseignement, à savoir sa tendance à ne pas employer le vocabulaire à apprendre mais ses expressions synonymiques qui correspondent plus à ses habitudes de parler.

explicateur pour ne pas suivre la pratique en question relève exactement du problème même qu'il propose de résoudre de cette façon. Autrement dit, si au départ, Bai parle de la pratique « *enseigner le chinois en chinois* » en tant que remède au problème des apprenants de « *chercher une correspondance entre les deux langues* », il indique à la fin qu'une des raisons de ne pas appliquer la solution à ce problème relève du problème lui-même.

De ce fait, dans les représentations de Bai, ce problème est, en un sens, insoluble car il résiste fortement à la solution. Bien qu'introduit *a posteriori*, le deuxième motif contribue encore plus largement au non-emploi de la solution car c'est lui qui détermine l'impossibilité de cette dernière. Bai définit ensuite le problème, l'habitude de ses apprenants français comme « *un grand obstacle* » pour leur apprentissage et a recours au dialogisme afin de donner du poids à son point de vue.

Si Bai évoque les deux motifs l'un après l'autre, la participation de ces motifs dans le choix de pratique enseignante nécessite parfois une reconstruction : les motifs sont évoqués de façon dispersée et différée. Lors du visionnage des scènes de la troisième séance de son cours, Noémie commente son déplacement régulier dans l'espace de la salle tout en impliquant qu'il s'agit d'une pratique consciente de sa part :

- {00:18:28} **0166 Noémie** oui là donc là je précise bien mettez les noms parce que c'est le début donc je les connais pas bien encore je voulais vraiment apprendre+ **je me déplace beaucoup hein + les pauvres (rire)+ j'arrête pas de marcher+** (rire)
- {00:18:29} **0167 Enquêtrice** c'était+ c'est pourquoi
- {00:18:30} **0168 Noémie** (rire) pour le marathon (rire)
- {00:18:54} **0169 Enquêtrice** (rire) c'est une habitude ou:
- {00:18:55} **0170 Noémie** Ouais
- {00:18:58} **0171 Enquêtrice** pour tous les cours tu
- {00:19:00} **0172 Noémie** Ouais
- {00:19:03} **0173 Enquêtrice** tu tu fais ça
- {00:19:05} **0174 Noémie** **ouais ouais + en fait on nous dit de ne pas nous asseoir + nous ah à à la fac**
- {00:20:36} **0175 Enquêtrice** ++c'est+ pour quel but:
- {00:20:48} **0176 Noémie** **parce que sinon: voilà: les élèves s'endorment tout ça+ donc il faut rester debout+** mais rester debout comme ça ah (rire avec imitation d'une posture de corps debout mais rigide)+ **donc je bouge mais je bouge beaucoup quand même** (EAC 1)

Dans ce premier extrait, Noémie confie ses raisons pour se déplacer : il s'agit d'une application des principes enseignés dans sa formation de master en didactique. La visée pédagogique de cette pratique en vue de focaliser l'attention de l'apprenant est présentée de façon explicite. Cela dit, Noémie signale clairement à la fin de l'extrait l'existence d'un décalage entre la façon de faire

recommandée par ses formateurs et la fréquence de ses déplacements. Nous pouvons entrevoir que d'autres éléments expliquent cette pratique, sans que cela soit explicité dans l'extrait en question. Cette hypothèse semble être éclaircie avec une autre intervention de Noémie vingt-trois minutes plus tard :

- {00:43:25} **0306 Noémie** ah oui et puis je me déplace beaucoup aussi parce que j'entends pas très bien+ c'est vrai ils parlent pas très fort+ ou peut-être moi je parle trop fort je ne sais pas+ donc: euh souvent le déplacement c'est aussi pour BIEN sûr de BIEN tout entendre+ ce qu'ils disent
- {00:43:32} **0307 Enquêtrice** c'est aussi euh ce qui est enseigné à la fac↑
- {00:43:34} **0308 Noémie** non
- {00:43:37} **0309 Enquêtrice** c'est ta propre: conviction↑
- {00:43:38} **0310 Noémie** ouais ouais: **pour me rapprocher d'eux + pour montrer que: s'il faut euh je me déplace pour essayer de les comprendre+ je fais un pas vers eux en fait+**
- {00:43:53} **0311** vidéo
- {00:44:06} **0312 Noémie** parce que j'utilise pas de: de langue intermédiaire+ je fais tout en français + donc (soupir) **je veux leur montrer que les pauvres (rire) s'il y a besoin+ je me rapproche et l'on utilise les gestes et tout ce qu'il faut pour essayer essayer de se comprendre+**

Ici, l'enseignante complète les raisons de son déplacement tout en donnant un sens différent à cette pratique. D'après l'interprétation ci-dessus, l'affect relève également d'un élément moteur qui explique son choix : par ce geste de rapprochement, elle fait un pas non seulement physique, mais aussi psychologique vers ses étudiants. Alors que nous croyons qu'il n'y a plus de secret dans l'action de se déplacer, des dizaines de secondes après, Noémie nous révèle une dernière interprétation encore plus intéressante :

- {00:44:53} **0319 Noémie** **en fait je vais te dire la vérité+ je suis très timide + ouais + donc je je n'aime pas pas être là (en désignant l'estrade)**
- {00:45:06} **0320 Enquêtrice** ah ↓
- {00:45:09} **0321 Noémie** je ça me ça me **ça me dérange en fait** + je préfère être sur le côté+ ou derrière+ parce que **je n'aime pas qu'on XX me regarde en fait**
- {00:45:27} **0322 Enquêtrice** pas tout le monde te regarde
- {00:45:28} **0323 Noémie** en même temps
- {00:45:40} **0324 Enquêtrice** en même temps
- {00:45:52} **0325 Noémie** **c'est pour ça que je les ai mis en groupe aussi**
- {00:46:04} **0326 Enquêtrice** d'accord
- {00:46:16} **0327 Noémie** comme ça ils se regardent entre eux+ ils me regardent pas moi+ ça me dérange pas+
- {00:47:39} **0328 Enquêtrice** d'accord
- {00:47:47} **0329 Noémie** **et aussi pourquoi il y a autant de supports + comme ça ils regardent les documents + ils ont ils ont quelque chose à à faire + pas pas moi+ ça me ça me ça m'angoisse +**
- {00:47:48} **0330 Enquêtrice** mais tu expliques quand même
- {00:48:01} **0331 Noémie** oui oui oui je fais le cours+ **mais ce que je veux dire c'est que que je je suis**

stressée+ si il faut que je reste auprès du tableau+ (EAC 1)

Le mot « *vérité* » dans cette séquence introduit le troisième motif de cette pratique : l'évitement d'être au centre de l'attention de ses apprenants pour éviter d'être « *angoiss(é)e* » et « *stressée* ». Il s'agit d'ailleurs du motif le plus important car par rapport aux autres motifs fournis précédemment, c'est « *la vérité* » sur son action. L'hypothèse émise à l'instant a pu être confirmée ici : le décalage entre la pratique enseignée et la pratique effective s'explique par le filtre de préférence personnelle que l'on a déjà évoqué (cf. Chapitre 8). L'application de la pratique enseignée, c'est-à-dire rester debout sur l'estrade, « *angoisse* » l'enseignante qui choisit ainsi de l'adapter. De ce fait, Noémie se déplace non seulement pour prendre en compte la psychologie de ses étudiants mais aussi la sienne. Le motif est non seulement en lien avec le public mais également avec son profil personnel.

Ci-dessus, trois motifs sont évoqués successivement par Noémie vis-à-vis de l'explication de sa pratique de déplacement en salle de classe :

- 1) application d'une pratique assimilée en formation enseignante visant l'attention du public ;
- 2) mise en évidence de bienveillance par sa disponibilité pour la compréhension du public ;
- 3) réduction de l'angoisse et du stress par évitement d'être au centre de la salle.

D'ailleurs, vers la fin de l'extrait, Noémie parle d'autres pratiques ayant la même visée, c'est-à-dire, une visée concernant son état psychologique en classe. Nous y notons notamment la disposition par groupe de quatre étudiants, la réalisation du cours avec une quantité de supports importants. Ainsi, **non seulement, la pratique enseignante est multi-motif dans l'interprétation de son auteur, mais un seul motif peut aussi être repéré dans plusieurs pratiques qui le concrétisent.**

Les deux exemples de Bai et de Noémie analysés ci-dessus permettent de percevoir la complexité de la pratique enseignante. La pratique et le motif ne sont pas en relation de correspondance biunivoque. Si Bai dit avoir ajusté son choix de langue d'enseignement en fonction de sa préférence, sa compétence professionnelle et la résistance du public à apprendre en langue cible, dans la pratique de déplacement en classe qui relève d'un re-paramétrage du cadre spatio-temporel, Noémie voit le poids de sa formation, sa tentative de prendre en compte la psychologie de ses

apprenants et sa personnalité. La dynamique entre le monde subjectif de l'enseignant et le monde objectif qui l'entoure se concrétise ainsi dans la manière dont l'enseignant prend en considération différents éléments contextuels et personnels dans l'interprétation de ses pratiques.

9.6.2 L'intervention du contexte dans la pratique enseignante à travers l'établissement des cas de figure de pratiques

Ce côté contextuel de la pratique enseignante est également visible dans les différentes manières dont l'enseignant structure ses commentaires sur son action enseignante.

- *Pratique « j'aurais dû mais je n'y ai pas pensé » : émergence non-linéaire de la pratique enseignante dans/par le contexte*

| | | |
|-----------------|--------------------|--|
| {01:11:26} 0174 | Zhao (赵) | Euh + ici quand on parlait de plan-séquence + ça prouve que + euh la relation entre les cours + j'y ai pas pensé + parce que : on a vu pour le contrôle continu + tu n'as pas vu |
| {01:11:38} 0175 | Enquêtrice | La Chine (nom du film) |
| {01:11:40} 0176 | Zhao | Dans le film en fait le plan-séquence est très utilisé + euh : biens sûr Hou Hsiao-hsien lui aussi XX + donc quand on faisait cette séance on pourrait leur dire + à l'avance + que pendant l'examen + ah non + dans le film qu'on regardait pour l'examen + le plan-séquence était utilisé + très utilisé (EAC 1) |

Lorsque Zhao revient sur la scène où il explique le mot « *plan-séquence* » en chinois (changjiao¹²⁸), il suggère une autre pratique qui aurait été plus pertinente pour établir une cohérence plus visible entre les séances. L'effet du dispositif est évident ici, c'est à l'occasion du visionnage du cours filmé que l'enseignant revient sur cette action avec une pratique alternative proposée.

Ce qui est le plus intéressant ici, c'est que dans le corpus de Zhao, la gestion de la cohérence entre les différentes séances, mentionnée à plusieurs reprises, apparaît importante et fait partie de son système de convictions enseignantes (Zhao, EPS 1-0014, EPS 5-0005, EAC 2-0039-0041). Le fait que cette conviction ne soit pas intégrée dans la pratique en question s'explique par les théories de l'émergentisme et la spécificité du métier d'enseignant : l'action enseignante émerge du contexte d'enseignement et le degré de réflexivité est réduit dans une situation où il est demandé à l'acteur d'agir en urgence (Perrenoud, 1998).

¹²⁸ 长焦 en sinogrammes.

D'ailleurs, il semble qu'au moment de la préparation de cette séance, l'enseignant n'ait pas pensé non plus, du moins d'après son discours, à effectuer un lien entre les deux séances par l'explication du terme en question. Comme Zhao le reconnaît, dans sa métaréflexion sur l'activité de planification avec laquelle ce présent chapitre s'ouvre (cf. *supra*), l'activité de planification suit également un mécanisme à l'émergence non-linéaire. Si l'action incorporée émerge avec la présence de similarités contextuelles (Freze et Zapf, 1994 ; Lenoir, 2007), la dynamique entre les composantes au sein d'un contexte est imprévisible et présente ses spécificités (De Bot, 2008). Ainsi, tant en situation d'enseignement qu'en situation de planification, ce qui est mobilisé comme connaissances enseignantes ne peut qu'être partiel : cela dépend du contexte où l'enseignant se trouve et de la dynamique créée entre sa pensée et les éléments contextuels stimulateurs (Varela, 1996).

Shan parle également de la coexistence de l'aspect improvisé et contextuel dans sa pratique enseignante :

- {08:15} **0034 Shan** (姗) oui + je trouve que le rôle de leur expérience avec l'anglais a deux aspects + d'un côté il semble que ça les aide + ça se ressemble + [...] et de l'autre il semble que ce soit nécessaire de les distinguer + parce que c'est différent de l'anglais donc il est nécessaire de les distinguer [...]
- {08:48} **0035 Enquêtrice** tout ça quand tu y penses déjà au moment de la préparation ou ça survient dans ton esprit comme ça pendant le cours
- {08:53} **0036 Shan** **certaines choses basiques restent les mêmes** + par exemple euh + euh + la distinction entre le féminin et le masculin entre le singulier et le pluriel + et puis quand on parle par exemple de l'adjectif possessif + ou quand on parle de la distinction entre mon ton son + certaines distinctions sont très 'systématiques' sont des distinctions vraiment systématiques + par exemple **à chaque fois je les utilise + mais certaines choses très détaillées j'y pense qu'au moment du cours** (EPS 3)

L'enseignante précise que par rapport à sa routine d'enseignement de comparer la réalisation d'un point linguistique en anglais – L2 de ses étudiants chinois et en français – langue cible de l'apprentissage en question, certaines pratiques sont ritualisées tandis que d'autres sont plutôt improvisées avec une idée qui n'émerge qu'en situation d'enseignement.

Nous relevons ainsi un premier cas de figure de pratique interprétée par l'enseignant lorsqu'il revient sur son activité d'enseignement effectuée. Il s'agit des pratiques non réellement mises en place mais jugées pertinentes et en correspondance avec des convictions enseignantes énoncées ici ou ailleurs. La raison de la non-application de ces pratiques s'explique par un énoncé simple et souvent repérable dans les commentaires du même type : « *je n'y ai pas pensé* ».

- {00:00:32} **0017 Shan** en fait par rapport à ce point je pourrais demander aux étudiants d'épeler + (册) 'comment ça s'écrit + mais j'ai écrit directement
- {00:00:34} **0018 Enquêtrice** C'est pour gagner du temps ou :
- {00:00:36} **0019 Shan** **j'y ai pas pensé à ce moment-là** + si j'avais demandé aux étudiants d'épeler + ça aurait été mieux (EAC 1)

Cette lacune de pensée verbalisée par l'enseignant correspond à la nature urgente et émergentiste de la pratique enseignante : ces pratiques évoquées, font partie du répertoire didactique de l'enseignant et sont considérées comme pertinentes pour la situation, et n'ont pas émergé dans le contexte en question mais au moment de l'entretien.

- *Pratique « j'aurais dû mais je n'ai pas pu » : décalage entre les contraintes contextuelles et les connaissances enseignantes*

Si l'enseignant parle de certaines pratiques plus pertinentes qui n'ont pas émergé au moment de la préparation ou au moment du cours, il lui arrive aussi, durant l'entretien, de parler des pratiques jugées comme pertinentes qui n'ont cependant pas pu être mises en place en raison de contraintes contextuelles qui l'empêchaient :

- {08:23} **0028 Noé** ++ euh: déjà ah tout à l'heure à la pause + **Jean-Marc le disait que avec ça un niveau A2 ça irait mieux↑+ oui euh euh c'est pas évident↑ de de de trouver les dates** parce que d'abord eux ils s'attendent à entendre des dates + tout au long↑+ mais c'est des calculs↑ par exemple il y a trois ans et tout↑+ donc : eux ils s'attendent pas forcément à faire ça↓+ donc c'est normal+ en temps normal↑ + **si on avait eu plus de temps↑+ je j'aurais dû les faire lire la transcription↑+ AVANT de donner la réponse moi-même↑+ [...](EPS 4)**

Noé parle de la pratique pertinente à la situation en question : « *j'aurais dû les faire lire la transcription + AVANT de donner la réponse moi-même* ». Toujours en termes d'une pratique pertinente non suivie, la raison que Noé ne l'ait pas effectuée n'est pas l'absence de l'idée mais est plutôt le manque d'une condition nécessaire à sa réalisation : « *si on avait plus de temps* ». La pratique réellement choisie, « *donner la réponse* » directement aux étudiants relève ainsi d'un choix peu satisfaisant mais qui permet de respecter le cadre temporel du cours tout en accomplissant l'activité. D'ailleurs, les contraintes ici ne se limitent pas au temps, la difficulté de l'activité proposée dans le manuel est jugée trop élevée par Noé et un collègue, l'accomplissement de cette activité est cependant nécessaire car rappelons que le programme, y compris son rythme est prédéterminé par l'institution (cf. Chapitre 6). C'est la raison pour laquelle Noé ne voit pas la possibilité de passer plus de temps sur cette activité et ou d'avoir recours à une autre pratique

remplaçante.

Nous constatons une situation similaire chez Maria :

- {36:44} **0070 Maria** [...] **bah j'aime bien ce manuel**↑+ **mais là pour ce groupe-là + fin par ceux qui suivent** ↑+ **c'est peut-être un peu difficile** finalement + ou le texte est trop long + il faudrait vraiment faire de tous petits textes je pense
- {37:10} **0071 Enquêtrice** c'est tout à l'heure en regardant euh :
- {37:12} **0072 Maria** je vois oui si on va faire à chaque leçon le texte en entier↑ + et qu'ils le préparent pas↑+ et qu'il faut le lire et le découvrir pendant le cours↑+ finalement ça prend du temps et:[...] si **si on avait pas le manuel**↑+ si je devais décider du matériel↑+ tu vois + quand je fais des cours de français moi je m'adapte au groupe+ pour le matériel+ tu prends des manuels plus difficiles ou plus simples + et là pour ce groupe là j'aurais + **j'aurais volontiers pris des textes courts+ de petits textes courts+ donc faire la moitié moins de textes**↑+ que par exemple ceux qui étaient plus avancés+ plus plus + qui avaient plus de base + en chinois (EAC 1)

Toujours selon une méthode désignée par l'institution et un programme au rythme déterminé, Maria souligne l'incompatibilité de cette méthode avec le niveau du groupe en question, relativement faible à son sens. Elle verbalise son envie de proposer d'autres supports, avec un autre rythme de progression plus adapté à la réalité du groupe. Si tout à l'heure, Noé cherchait à trouver une solution qui permette de répondre aux contraintes institutionnelles tout en abandonnant la pratique qui lui semble non pertinente, ici, Maria indique plus explicitement ce qui a gêné la mise en place des pratiques correspondant à son système de connaissances/convictions : les contraintes elles-mêmes qui sont à repenser.

Ainsi, la pratique de l'enseignant, réalisée dans un contexte, est cadrée par des contraintes contextuelles notamment par celles qui sont d'ordre socio-institutionnel. Il faut d'ailleurs noter que ce qui empêche la réalisation d'une pratique en correspondance avec la vision de l'enseignant, ne relève souvent pas simplement d'une seule contrainte contextuelle à respecter. **L'embarras réside plutôt dans la prise en compte d'une situation configurée par plusieurs contraintes jugées cependant incompatibles par l'enseignant en question.** Comme par exemple dans le cas de Noé et de Maria, entre le niveau de l'apprenant et l'accomplissement du contenu d'enseignement dans le temps et au rythme voulu, l'incohérence émerge.

La discussion ci-dessus nous amène à réfléchir sur le rôle du programme et de la méthode de langue dans l'enseignement. Si en fonction de la théorie de l'activité (Léontiev, 2009 ; Engeström, 1999), le support d'enseignement, en tant qu'outil (*Mediating artefacts*, cf. Figure 2, Chapitre 1)

à la réalisation de l'activité, possède une fonction facilitatrice, ce qui est observé dans les commentaires ci-dessus ne va cependant pas dans ce sens. Nous développerons plus en détail cette discussion avec le cas de Shan qui, exerce son métier dans la même institution que Noé, et signale plus fréquemment ce problème qui est devenu un obstacle dans son activité d'enseignement (cf. *infra*).

- *Pratique « un/le choix parmi toutes les autres possibilités » : poids de l'expérience d'enseignement dans la construction du répertoire didactique*

Les analyses ci-dessus peuvent donner l'impression que la manière dont l'enseignant réalise ses pratiques enseignantes, en raison de l'influence du contexte, n'est rarement considérée comme convenable par l'enseignant même lorsqu'il retourne sur ses actions.

En fait, dans la verbalisation sur ses actions enseignantes, les alternatives méthodologiques que l'enseignant évoque ne sont pas toujours considérées comme plus pertinentes que l'action qui a eu lieu réellement. Les enseignants parlent également d'autres choix possibles tout en mettant en relief l'avantage de la pratique choisie, mise en place de façon consciente et considérée comme le meilleur parmi toutes les possibilités :

{00:40} 0008 Noé uh : non je pense que pour le moment↑+ ils sont encore il y a encore beaucoup de confusions qui + qui qui qui qui se passent↑+ dans leur dans l'utilisation de ces choses-là↑+ et+ euh: pour la localisation + le nord le sud et tout ça↑+ on vient de faire ça ce matin+ et donc : euh il y a encore euh un peu de + confusions+ mais au fur et à mesure parce que on reviendra dessus avant la fin des trucs donc euh au fur et à mesure + on va accentuer dessus + **après parce que là je pense que + si on essaie de de de tout expliquer maintenant↑+ d'un seul coup↑+ ça va faire trop** + donc progressivement ↑ ils vont + ils maîtrisent+ j'espère (EPS 5)

{05:54} 0022 Noé ++ ouais quand c'est quand c'est quelque chose qui est + SIMPLE + et des choses qu'on a déjà vues et normalement ils doivent savoir et qu'ils font encore ça ↑ ouais il faut leur montrer que c'est c'est c'est PAS NORMAL +donc le TON de la voix ça fait que lui il sait que ce qu'il a fait ↑+ c'est pas bien et il n'AURAIT PAS DU faire cette erreur+ouais+ donc **si tu lui dis simplement non ce n'est pas comme ça ↑c'est comme si BON il a le droit de faire cette erreur** + mais le ton de la voix parfois ça ça ça aide euh de faire comprendre que ben non tu ne devrais pas faire ça ↓+ c'est déjà vu+ c'est passé (EPS 4)

Dans les deux extraits ci-dessus, Noé évoque d'autres choix pour gérer la situation commentée, exprimés au conditionnel, non réellement mis en place. Cependant, contrairement aux cas analysés précédemment où le conditionnel introduit un facteur qui manquait dans la situation en question et qui était défini comme nécessaire à la mise en place d'une pratique jugée comme plus pertinente,

ici, l'attention majeure n'est plus sur la pratique alternative, mais sur l'effet peu convenable que cette dernière aurait donné si c'est elle qui avait été choisie.

Ainsi, « *tout expliquer maintenant d'un seul coup* » est jugé comme un choix qui surcharge potentiellement les apprenants sur le plan cognitif ; signaler l'erreur « *simplement* » sans hausser le ton ne permettrait pas de donner suffisamment d'indices aux apprenants pour qu'ils comprennent la nature évitable de leurs erreurs. Chez Noé, le fait de mentionner d'autres choix possibles sert de ce fait à justifier le côté réfléchi de l'action effective et à proposer, en un sens, un commentaire positif sur son choix.

D'ailleurs, dans le discours des enseignants, les hypothèses sur la non-pertinence des autres choix sont souvent soutenues par une expérience d'enseignement qu'ils ont réellement vécue :

{01:36} **0007 Enquêtrice** Et puis euh : j'ai remarqué que + tu faisais toujours la pause à huit heures
 {01:41} **0008 Shan** (rire) oh oui + et puis **avant on la faisait** + euh à quarante-cinq + à sept heures
 (姗) quarante-cinq mais on trouvait tous que + **euh trouvait tous que si le premier cours était plus long + ils seraient plus concentrés** + parce que l'on a l'impression qu'après la 'pause' + il semble que le cours finisse bientôt et ils auront une sensation de 'relâcher' + donc en général la première partie est plus longue + euh euh comme ça + comment dire + il semble que ça allonge la partie pendant laquelle ils se concentrent + diminue la partie après (EPS 4)

La pertinence du choix de faire la pause vers la fin et non au milieu des deux cours est d'après la narration de Shan, confortée par l'expérience. Nous remarquons d'ailleurs, à travers l'absence de « je » et l'omniprésence de « on », la tentative de l'enseignante de renforcer la fiabilité de son point de vue par une prise de positionnement en tant que membre communautaire de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ainsi, le choix est non seulement attesté par son expérience personnelle mais également par l'expérience partagée au sein du groupe professionnel dont elle fait partie.

Si l'enseignant compare, dans les commentaires sur ses pratiques effectuées, l'action réellement mise en place et les autres choix possibles pour indiquer « la » pratique pertinente à son sens, une telle comparaison n'aboutit pas nécessairement à la mise en avant du soi-disant meilleur choix :

{00:17:42} **0018 Shan** quel est l'avantage de faire comme ça + comme ça + comment dire + euh : pour cet étudiant lui peut-être il est obligé de 'lire' ce choix 'à haute voix' + pour les autres étudiants eux + peut-être ils entendent plutôt clairement son par son et comparent avec leur réponse + donc leur manière de lire + pour voir si ça correspond + [...] euh : 'lecture ensemble' + elle a un problème + elle dépend beaucoup de la conscience de chacun + [...] **donc ces deux manières chacune a ses avantages** (EAC 2)

Dans l'extrait ci-dessus, Shan met en parallèle la pratique de lecture à haute voix par l'apprenant individu et celle de lecture collective. Après avoir mesuré l'avantage et les désavantages de chacune de ces deux possibilités, l'enseignante en arrive à sa conclusion « philosophique » : tout choix a ses avantages et ses inconvénients¹²⁹. Dans le répertoire didactique de l'enseignant, face à la même situation et avec l'augmentation de l'expérience, plusieurs pratiques, jugées toutes comme pertinentes peuvent être mobilisées.

Nous venons d'établir trois cas de figure des pratiques enseignantes en fonction du positionnement de l'enseignant sur la pertinence de ces dernières :

- 1) Pratique « **j'aurais dû mais je n'y ai pas pensé** » qui fait preuve de l'émergence non-linéaire de la pratique enseignante dans/par le contexte ;
- 2) Pratique « **j'aurais dû mais je n'ai pas pu** » dans laquelle nous percevons l'écart entre les contraintes contextuelles et les représentations de l'enseignant ;
- 3) Pratique « **un/le choix parmi toutes les autres possibilités** » dont l'interprétation de l'enseignant permet de saisir le poids de l'expérience d'enseignement dans la construction du répertoire didactique et le côté réflexif de la pratique effective.

Pour résumer, la pertinence d'une pratique, quelle que soit la manière dont les enseignants l'interprètent, ne se définit jamais de façon isolée. Des éléments contextuels de la situation en question sont toujours visibles dans les commentaires et servent à valider ou invalider le choix effectif.

9.7 Une définition subjective des difficultés d'enseignement : un décalage entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu

La réalisation de toute activité sociale n'est jamais sans obstacle, c'est d'ailleurs pour résoudre des problèmes perçus, jugés comme nécessaires d'être résolus que l'être humain se mobilise, collabore et y parvient tout en rencontrant et surmontant d'autres problèmes qui, prévus ou imprévus, émergent sans fin.

Si l'enseignant juge l'application d'un point linguistique comme difficile dans une activité

¹²⁹ Le point de vue de Shan rejoint d'ailleurs à l'équilibre que l'enseignant cherche entre la focalisation sur l'individu et l'attention sur le groupe (cf. *supra*).

didactique pour un groupe d'apprenants d'un niveau donné, il indique également, lors de l'interprétation de ses actions et du sens de son métier, les difficultés d'enseignement ayant été rencontrées et dont certaines persistent. Dans cette partie, par une analyse détaillée des extraits portant sur la gestion du temps et de l'atmosphère, nous tâcherons de relever un mécanisme-clé dans le fonctionnement de la pensée enseignante en nous appuyant sur la notion d'« effet envisagé », à partir de laquelle on comprendra mieux la difficulté d'enseignement, marquée de la subjectivité.

9.7.1 Priorité accordée au temps et à l'atmosphère : visualisation d'une scène de cours de langue typifiée dans les représentations enseignantes

Rappelons que Zhao, lors de l'EAC 1, signale que toute son autoévaluation négative, énoncée de façon synthétique sous la structure « *ce (n)'est pas bien* », renvoie à l'effet négatif de la pratique en question qui fait perdre le temps (Zhao-EAC 1-0109). La priorité accordée au temps par Zhao ne relève d'ailleurs pas d'un cas isolé.

{01:37:42} 0209 Shan [...]si après le cours **aussi bien l'enseignant que l'étudiant se sentent contents** + euh: ça en un sens ça prouve que c'est un cours succès + parce que euh : ce qui pourrait rendre l'enseignant et l'étudiant contents peut être + **tout ce qui devrait être enseigné a été fait** + parce que tu peux **l'enseignant peut se sentir énervé et tracassé** si moi j'avais préparé cinq exercices + mais pour une raison par exemple sur un point ça a bloqué + j'en ai fait que quatre + et **tu serais pas satisfait** + [...] + ou bien même si tout le contenu a été enseigné tant bien que mal + mais **ce que tu voulais que les étudiants comprennent ils l'ont pas compris** + **tu serais pas contente non plus** (EG)

{01:23:40} 0314 Bai Je trouve que la condition la plus basique est + euh + pourquoi j'ai dit qu'il faudrait beaucoup préparer + [...] **je trouve que pour un bon cours + le plus important est la gestion du temps** + [...] par exemple **ce que tu devrais enseigner doit être fait** + mais tu peux pas laisser trop de temps vide + comme si c'était du temps mort + et puis **comment bien gérer le temps** + et puis après avoir fini + tu arrives encore à laisser à peu près **cinq minutes aux étudiants pour des questions** + comme ça tu laisseras aussi une très bonne impression aux étudiants [...] (EG)

Les deux extraits ci-dessus, issus des réponses de Shan et de Bai visant à donner des critères pour déterminer un bon cours de langue, coïncident de façon étonnante :

terminer tout le contenu planifié (« *tout ce qui devrait être enseigné* », « *ce que tu devrais enseigner* ») **dans le temps fixé tout en assurant la compréhension des étudiants.**

Shan indique d'ailleurs qu'à l'issue d'un cours de langue réalisé de cette manière, un sentiment de

satisfaction doit être partagé par les protagonistes des deux bords. Ce sentiment s'explique ainsi, comme les deux enseignants l'indiquent plus haut, par l'aboutissement d'un projet à un résultat envisagé et de la manière imaginée – la maîtrise du contenu enseigné par les apprenants en un temps limité.

Certaines pratiques enseignantes, selon la verbalisation, visent justement à réguler la durée d'une activité, ce qui est le cas de Noé qui explique en chinois la consigne à William « *pour aller plus vite* » (Noé-EPS 4-0016). D'ailleurs, selon les extraits ci-dessous, l'accélération du rythme a d'autres fonctions. Elle vise non seulement l'accomplissement du contenu dans le temps déterminé, mais également **une réalisation des activités proposées au rythme voulu**.

- {07:05} **0025 Enquêtrice** à la fin quand ils faisaient le dialogue + tu disais plus vite plus vite plus vite (rire) + et puis + parlez sans hésitation parlez sans hésitation (rire) et puis beaucoup d'autres choses comme + et écrivez le seulement + faites le seulement + des façons assez désinvoltes + et l'objectif c'est
- {07:22} **0026 Shan (姗)** Euh + comment dire + parfois + parce que parfois j'ai l'impression que (rire) ils traînent + et puis deux personnes et puis + donc parfois + **je claque mes mains et puis dire une minute + deux minutes ou une demi-minute + comme ça + et puis parfois c'est pour + l'objectif probablement c'est pour les guider dans le rythme de réalisation du dialogue + c'est-à-dire l'envie de + j'espère que le rythme auquel ils le font atteint la vitesse + ou la vitesse de parole que je voulais** (EPS 2)
- {00:49:00} **0349 Noémie** non mais c'est vrai↓+ **je passe trop de là par exemple j'ai passé trop de temps sur les consignes** ↑+ bon euh:: si y a un temps de compréhension + on a pas vu ça été coupé mais là encore l'installation du matériel+ c'est long+ c'est long+ **il faut que ce soit+ ça aille plus vite (claque des doigts) + il aurait fallu par exemple j'arrive + mais j'avais cours avant+ mais que J'ARRIVE + AVANT+ dans la salle+ que j'installe le matériel+ tout bien** ↑+ **comme ça on démarre le cours et ça y est c'est fini**+ il y a pas de : d'attente comme ça hein+ ou alors s'il y a une attente il faut qu'il y ait une activité à faire + **sinon ça casse le rythme et après pour REPRENDRE+ c'est dur** (EAC 1)

Shan et Noémie parlent toutes les deux de leur intention d'accélérer le déroulement de certaines activités, bien que pour le cas de Noémie, il s'agisse d'une pratique relevant du « j'aurais dû » qui n'a pas réellement eu lieu (cf. *supra*). Si Shan claque des mains pendant les cours pour accélérer le rythme, Noémie claque des doigts, lorsqu'elle visionne la scène du cours, en exprimant son intention d'expliquer la consigne à une vitesse plus élevée.

Ces pratiques enseignantes visent à modifier le rythme du déroulement de l'activité. Autrement dit, la manière dont l'activité avance sur le plan rythmique ne correspond pas, comme l'indique Shan, à celle qu'elle déclare espérer. Ces commentaires étant formulés *a posteriori* et

inévitables interprétatifs, nous soulignons particulièrement qu'il ne s'agit pas, au moins pas nécessairement d'une incohérence entre l'effet planifié et l'effet perçu au niveau du rythme, mais d'une non-correspondance entre les schèmes de pensée saisissables au moment de l'entretien et le rythme du cours/de l'activité réellement perçu. Comme l'indique Champseix, le retour de l'enseignant sur ses actions « nous renseignent moins sur l'agir professoral, sur la description de l'action effective que sur la représentation que l'interviewé se fait du métier d'enseignant, et sur ses valeurs. » (2015 : 51).

La pertinence de la durée et du rythme dépend ainsi non seulement de la manière dont ces éléments ont été planifiés, l'enseignant possède aussi des convictions schématisées relatives à ces sujets dans sa pensée enseignante. De ce fait, **terminer une activité en temps voulu et non au rythme adéquat est également problématique pour l'enseignant**. Noémie évoque d'ailleurs une raison qui explique son attention particulière au rythme : la reprise du rythme « cassé » est « dur(e) ». Il semble que chez Noémie, un rythme en continu soit à assurer pour le déroulement du cours de langue.

Les enseignants, au-delà de leur tentative de conduire le déroulement du cours au rythme voulu, théorisent également l'avantage d'une sorte d'atmosphère propice au cours de langue et expriment leur désir de l'instaurer :

- {00:21:11} **0073 Enquêtrice** tu penses que c'est plutôt les profs qui décident un cours est bon ou pas
- {00:21:18} **0074 Maria** **non comme comme je t'ai dit + la + l'ambiance de la classe c'était beaucoup + euh: le fait que tous les étudiants étaient motivés** ↑+ si tu veux je vois bien quand je donne des cours à Reims par exemple↑+ tu peux avoir un étudiant qui te gâche ta classe quoi↑+ tu vois parce qu'il est désagréable + parce qu'il a une attitude hostile ↑+ non c'est vrai ça te ça te tu vois ça te déstabilise↑+ et les autres élèves↑+ **finalement ils se + ils se + pas une bonne ambiance de + de classe** ↑+ **ça fait quelque chose aussi** (EG)
- {00:32:26} **0129 Bai** (白) je trouve qu'**un bon enseignant** + il parfois pas seulement sur l'enseignement + **il peut te guider + parfois par exemple il arrive à rendre l'atmosphère de la classe + très agréable** + surtout surtout pour ce genre de cours interactif + s'il arrive à **animer** le cours de langue + [...] (EG)
- {01:20:24} **0309 Bai** euh: + je trouve que moi + je t'en avais parlé + il me semble que **j'arrive pas à animer** + je trouve que les enseignants de cours de conversation que j'ai vus eux ils arrivent très bien à le faire
- {01:20:44} **0311 Bai** c'est-à-dire j'ai vu des choses merveilleuses + fantastiques comme si + **comme si c'était une sorte d'émission de variétés** (rire de l'enquêtrice) + **c'était vraiment très animé + DU DEBUT A LA FIN pas de silence embarrassant + des rires éclatants** j'en ai vu aussi + mais moi-même il semble que j'y arrive pas :

- {01:21:06} 0313 **Bai** en théorie ça doit être comme ça + **ce genre de + de cours de conversation doit ressembler aux émissions de variétés** + c'est-à-dire comment tu arrives à **bien interagir avec les invités** + ça doit être en fait regarde les émissions + les mêmes émissions mais les différents présentateurs + certains sont tu te dis vraiment mais **qu'est-ce qu'ils sont forts du début à la fin que des rires** n'est-ce pas + certains présentateurs tu les trouves **vraiment ennuyeux** et voudrais changer de chaînes + en fait la soi-disant bonne compétence du présentateur c'est ça
- {01:21:35} 0314 **Enquêtrice** tu trouves que + que les présentateurs son importants + et par rapport aux invités
- {01:21:42} 0315 **Bai** +je trouve que les présentateurs sont plus importants + parce qu'un présentateur intelligent et compétent + **il sait comment faire pour te rendre dynamique** (EAC 1)

Selon Maria, « *une bonne ambiance de classe* » est le facteur primordial sans lequel un bon cours de langue n'est pas valable. Bai rejoint Maria sur ce point et met d'ailleurs en parallèle l'effet du cours de langue voulu et l'effet d'une émission de variété, les deux étant comparables à son sens. Si Maria insiste sur la contribution des apprenants collaborateurs moteurs dans la définition de la tonalité ambiante, Bai, dans les deux extraits ci-dessus, indique plutôt que la création et le maintien d'une ambiance animée est une tâche qui relève de l'enseignant qui doit, suivant sa logique, « *arrive(r) à rendre l'atmosphère de la classe très agréable* », tout comme ce qu'un présentateur fait pour son émission.

Rappelons que l'un des désirs de l'enseignant de langues est de faire produire ses apprenants dans la langue cible, notamment en expression orale (cf. *supra*). L'ambiance animée que les enseignants jugent primordiale pour un cours de langue pourrait être rapprochée de cette tentative de faire participer l'ensemble du public apprenant : une production abondante donnerait d'habitude une scène animée. Cependant, ce lien étant absent dans les extraits ci-dessus, à travers le discours de ces deux enseignants, nous observons plutôt leur **désir d'une ambiance agréable en soi**. Plus précisément, dans les commentaires de Maria et de Bai, les discussions se concentrent essentiellement sur l'effet positif d'une ambiance agréable et animée, que celle-ci soit favorisée par un groupe « *motivé* », « *non hostile* » ou paramétrée par un enseignant animateur compétent, stimulateur de « *rires éclatants* ».

Ainsi, **indépendamment de la production orale des apprenants, l'enseignant cherche simplement une atmosphère animée, une ambiance idéalisée du cours de langue, typifiable à celle d'une émission de variété attirante et dynamique.**

Néanmoins, une telle description ne permet toujours pas de donner le portrait exact de la scène de

classe que l'enseignant s'attache à présenter. Si d'après Bai, les présentateurs compétents arrivent à capter l'attention des invités et des spectateurs, il semble que l'attention concentrée de la part du public constitue aussi une préoccupation de beaucoup d'enseignants.

{00:00} 0001 **Enquêtrice** donc: comme d'habitude
 {00:02} 0002 **Noé** ouais ce que je pense↑
 {00:04} 0003 **Enquêtrice** ouais (rire)
 {00:06} 0004 **Noé** ouais je pense que : + **ç'a été ç'a été et + je pense que cet après-midi↑+ i: ils ont été + plus attentifs je dirais que que la dernière fois+ hein**
 {00:20} 0005 **Enquêtrice** autre chose↑
 {00:21} 0006 **Noé** ++non+rien de spécial (EPS 5)

L'extrait ci-dessus relève du début de l'EPS 5 avec Noé. Le commentaire général de l'enseignant qui est censé s'exprimer sur l'ensemble de la séance qui vient de prendre fin, porte exclusivement sur l'attention du groupe. L'évaluation positive du cours « *ç'a été* » renvoie directement au fait qu'« *ils ont été + plus attentifs* ». L'attention des apprenants est ainsi, selon Noé, un des critères qui est d'ailleurs ici le critère décisif d'un cours réussi.

Nous remarquons d'ailleurs **des pratiques enseignantes visant à capter l'attention des apprenants**. Rappelons que le choix de Shan de faire la pause entre les deux cours tout en ayant une première partie du cours beaucoup plus longue que la deuxième, s'explique par un motif lié à l'attention des apprenants : « *on trouvait tous que + euh trouvait tous que si le premier cours était plus long + ils seraient plus concentrés* » (Shan-EPS 4-0008). Noémie, en revenant sur la consigne qu'elle a proposée lors d'une activité de jeu de rôle où tous les groupes décrivent un livre pour le recommander et votent à la fin pour le livre le mieux présenté, dit que l'objectif de la consigne d'autoévaluation a fonctionné même si la consigne en soi n'a été appliquée que partiellement :

{01:05:58} 0195 **Noémie** **bon ça c'était pour qu'ils s'écoutent d'entre eux+** qu'il y ait un petit enjeu + mais à la fin je me souviens pas c'est chacun a voté pour son livre
 {01:06:07} 0196 **Enquêtrice** c'est ça (rire)
 {01:06:08} 0197 **Noémie** **bon pas vraiment marché mais bon c'était pour qu'ils s'écoutent quoi+[...]**

Bien que la règle du jeu ne soit pas respectée – « *chacun a voté pour son livre* », Noémie signale que la première visée de cette consigne porte sur l'attention des apprenants : « *c'était pour qu'ils s'écoutent quoi* ». Si certaines pratiques enseignantes ont pour seule visée l'attention de l'apprenant, nous remarquons d'ailleurs des cas où l'enseignant remanie ses actions pour leur donner une fonction captivante. Zhao, en interprétant ses émotions fortes à la fin du cours lors des comparaisons des deux versions de traduction, révèle le côté non naturel de ces émotions :

- {05:59} **0013 Enquêtrice** Vous + votre commentaire à la fin + à la fin sur la comparaison des deux traductions + vous étiez très ému
- {06:06} **0014 Zhao** Ah + **ça + parce que ce genre d'émotions étaient plutôt feintes** (enquêtrice
(赵) étonnée qui dit « ah ») + **t'es obligé de le faire + sinon les étudiants s'endormiront**
- {06:13} **0015 Enquêtrice** Oh parce que c'était la fin
- {06:15} **0016 Zhao** Oui oui + parfois les émotions sont vraies + **parfois les émotions c'est que des cris** (rire de l'enquêtrice) (EPS 7)
(赵)

Selon l'interprétation ci-dessus, Zhao avait le choix de ne pas réaliser l'explication de manière émotive. L'exagération du ton et le haussement de la voix ne s'ajoutent que pour capter l'attention des apprenants qui se réduit moins vers la fin du cours. D'ailleurs, à travers les deux « *parfois* » dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant signale le côté rituel dans l'application de cette même stratégie. Chez Noé, nous remarquons aussi cette tentative de varier la réalisation d'une pratique enseignante pour lui accorder une visée sur l'attention du public : lors de l'EPS 7, il explique que ne pas avoir fait un tour de table habituel avait pour objectif de « *garder tout le monde éveillé* » (Noé-EPS 7-0016).

Dans les commentaires des enseignants, nous pouvons repérer d'autres extraits qui portent également sur les pratiques ayant comme visée de capter l'attention de l'apprenant. Maria, Bai et Shan soulignent que dans un cours, l'ambiance animée et agréable avec l'attention des apprenants concentrée peut aussi être trompeuse sans une autre condition-clé précisée : les échanges digressifs captent aussi l'attention du groupe et donnent lieu à une atmosphère animée. L'objet de discussions dans une interaction didactique animée doit porter sur le contenu d'enseignement (Maria-EPS 9-0004-0007, Ba-EPS 1-0110-0111, Shan-EPS 8-0022).

9.7.2 Définition de l'élément-clé dans le fonctionnement de la pensée enseignante : « effet envisagé »

La présentation des analyses ci-dessus portant sur la gestion du temps et de l'ambiance ne vise pas à montrer, du moins pas seulement, l'importance des deux facteurs évoqués de manière récurrente dans les entretiens et, de ce fait, importants dans les représentations des enseignants participants. Ce que nous tâcherons de souligner à travers les discours des enseignants sur ces deux éléments, c'est le fonctionnement-clé dans l'organisation de leur agir professoral tel qu'il émerge de leurs manières de percevoir le monde objectif. Par rapport à un élément contextuel, l'enseignant possède des représentations schématisées sur son fonctionnement, sur la manière dont l'élément est disposé

dans l'activité d'enseignement.

Ces schèmes de pensée étant partie intégrante de son système de connaissances/convictions enseignantes, si l'enseignant planifie son cours tout en prenant en considération des éléments contextuels qu'il juge significatifs, ses représentations schématisées sur le fonctionnement de ces éléments, plus précisément sur la manière dont ces derniers interviennent dans ses pratiques enseignantes, y sont également impliquées. Autrement dit, que ce soit avec ses schèmes de pensée ou leur concrétisation dans son plan de cours, l'enseignant entre dans une situation d'enseignement non seulement avec une fiche pédagogique sommaire ou détaillée, mais aussi avec des attentes, conscientes ou pas, sur l'effet de ses pratiques enseignantes. Ces schèmes de pensée prédisposent, en un sens, la réalisation du métier d'enseignant.

Nous proposons ainsi de définir comme « effet envisagé » les attentes des enseignants sur l'effet du fonctionnement de tout élément dans la réalisation de l'activité d'enseignement.

D'après les analyses plus haut, **l'effet envisagé sera confronté à l'effet réellement perçu** : il s'agit d'une confrontation visuelle dans le sens où la scène correspondant aux représentations de l'enseignant se trouve à côté de la scène réellement disposée par ses pratiques et perçue de sa part.

Ce qu'il est particulièrement intéressant de souligner ici, c'est que l'effet envisagé n'est pas nécessairement planifié de façon consciente au préalable. Selon la théorie de l'activité, l'*objet* relève de ce qui motive l'activité et l'*Outcome* de l'image du résultat envisagé (Léontiev, 2009 : 4). Toutes les démarches mises en place pour la réalisation de l'activité consistent d'ailleurs à transformer l'objet selon l'effet désiré (cf. § 1.2). L'enseignant cherche non seulement à accomplir une activité en temps planifié, mais aussi à le faire selon un rythme particulier qui correspond à ses attentes ; il dit également qu'**un cours de langue se visualise en une scène animée** avec la participation des apprenants concentrés sur les thématiques du cours et propose des stratégies qui visent, exclusivement ou en partie, à l'atteinte de cet effet.

Quelques points méritent d'être soulignés pour une définition plus complète de cette notion.

- 1) **L'effet envisagé est différent de l'effet idéal** dans le sens où il s'agit de ce qui est envisageable et envisagé comme situation avec le système de connaissances/convictions enseignantes, sans nécessairement se doter d'une connotation positive. Ainsi, ce qui est

envisagé ou envisageable peut avoir un effet peu satisfaisant et un effet perçu comme agréable peut aussi être inattendu et être défini comme une « bonne surprise » :

- {00:49} **0004 Enquêtrice** tu trouves : trouves comment le cours de tout à l'heure
- {00:52} **0005 Zhao** (赵) Euh le cours : **ça correspond plus ou moins à ce que j'avais imaginé** c'est-à-dire j'ai pas fini (rire de Zhao et de l'enquêtrice) + c'est-à-dire **je savais** que l'on n'arriverait pas à le terminer (EPS 4)
- {05:30} **0012 Zhao** ah oui oui oui ah + parce que **j'étais très ému** parce que + j'ai entendu + **en fait ce que les étudiants disent souvent tu le peux prévoir** + parce que leur niveau de pensée et leur niveau d'expression sont là + en plus tu es avec eux depuis presque un an ce qu'ils disent + ce qu'ils disent à peu près parfois tu arrives à deviner + mais ce genre d'hypothèses sont souvent biaisées ou nuancées **mais tu arrives plutôt à deviner + mais quand ce qu'ils disent dépasse largement ton imagination** + alors tu trouves **bien sûr + comment ça se fait qu'ils arrivent à produire un si beau discours** + donc voilà les émotions (EPS 7)
- {01:10:42} **0080 Noé** ah + **des séances particulièrement agréables** ↑+[...]+ OUI il y a des séances où on est particulièrement contents parce que les étudiants ils ont + ils ont réussi à maîtriser un point ils + **ils ont fait peut-être une production**↑+écrite ou orale et tu + tu es **agréablement surpris**+ et ça ça peut être : ça peut être une + une classe particulière ou une séance particulière + agréablement (EAC 2)
- {01:06:03} **0118 Noé** ++ [...]+ on ne s'attend pas forcément à ce qu'ils vont dire quand tu les mets par exemple en + en binôme↑+pour faire un dialogue ou pour faire un truc + **parfois je suis euh choqué mais agréablement** + parce que ils te font un dialogue ils te mettent une situation + **où tu + tu ne t'imagines pas que + que les étudiants chinois peuvent FAIRE ces dialogues là ou bien eux se mettent dans ces circonstances** + et parfois c'est agréable + et parfois c'est spontané + une fois j'étais euh + surpris + [...]+moi j'avais pas fait le rapprochement entre quoi + la tournure de noir et de Renoir quoi + donc ça c'est quelque chose qui te + qui te rassure parce que tu sens que les étudiants parfois ils SONT dans le cours + et ils suivent et puis ils peuvent sortir des choses pour + comme ça ça te surprend agréablement (EG)

Les deux extraits de Zhao ci-dessus concrétisent notre définition de l'effet envisagé : tout le contenu planifié n'a pas été traité mais cela ne relève cependant pas d'une déplanification car cette situation faisait déjà partie, selon Zhao, de ses hypothèses. Le fait de ne pas pouvoir terminer tout le cours préparé n'est ainsi pas problématique car cela a déjà été imaginé. Toujours selon Zhao, l'enseignant attribue ses fortes émotions à l'interprétation proposée par un étudiant qui, comme il le signale dans l'extrait deux, « *dépasse largement s(t)on imagination* ».

Noé parle également des situations qui sont « *particulièrement agréables* » pour lui. Il s'agit justement des cas où ce que les étudiants produisent se trouve en grand décalage avec les attentes de l'enseignant au point que ce dernier est « *surpris* » ou « *choqué* » agréablement.

Le fait que les enseignants soient « *agréablement surpris* » signifie déjà qu'ils avaient des attentes, comme le dit Zhao, par rapport à la performance de leurs apprenants. Ces effets qui vont au-delà des attentes de l'enseignant sont d'ailleurs verbalisés avec des marques d'émotion positive – « *ému* », « *agréablement surpris* », « *agréablement choqué* », accompagnée des éléments modaux à haute intensité « *très* », « *largement* », « *particulièrement* », « *si* ».

Maria donne tout au long du semestre des commentaires sur une apprenante appelée Sabine dont beaucoup sont accompagnés du mot « *étonnée* » :

- {03:01} 0018 Maria **ça m'a étonnée** l'attitude de Sabine tu vois↑+
- {03:23} 0024 Maria bah : oui:↑ **parce que d'habitude elle est au fond**↑+ là elle était au premier rang↑++ elle **avait toujours ses traits sceptiques** et après elle avait fait un peu de chinois + j'ai été **étonnée parce qu'elle avait des bases** quand même dans son texte je voyais que elle avait + par rapport à Claude ou à + Alice ↑+ par exemple *xuexi*+ le *xi* de *xuexi* + elle écrivait *men* + elle écrivait *men* à la place de *xi* + elle a écrit quelques caractères + avec beaucoup de pinyin quand même (EPS 8)
- {14:20} 0063 Maria Sabine par contre tu vois là + **elle connaît pas les caractères** ↑ + **mais ses structures sont : + j'étais étonnée** ↑ + **bon c'est vrai que elle vienne pas souvent** ↑ + mais je dois **qu'elle doit travailler très + très sérieusement chez elle** + fin chais pas si je vais trouver (cherche la copie de Sabine) ++ donc la version c'était pas euh + très bon mais + **j'étais étonnée pour son + son thème** ++ tout est relatif hein ↑ mais + Amélie c'était vraiment très bien ↑ + elle c'est + ça va pas ↑ + **Candice ça m'a déçue**↑ (EPS 12)

Si dans l'extrait issu de l'EPS 8, Maria dit avoir été étonnée par le changement de comportement de l'étudiante, son étonnement est aussi lié au niveau de l'apprenante qui, « *d'habitude au fond* », « *avait des bases* » en effet. La surprise continue jusqu'à la fin du semestre après la correction des copies du contrôle sur table : Maria fait à nouveau et aussi à plusieurs reprises part de son étonnement par rapport à la performance de cette étudiante qui dépasse son imagination, contrairement à un autre cas où l'apprenante nommée Candice n'est pas à la hauteur de ses attentes et l'a finalement « *déçue* ». **Face au décalage entre la situation imaginée et la situation sous ses yeux, l'enseignante passe alors par un processus de rationalisation** : elle cherche à combler le fossé entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu en formulant des hypothèses sur les manières dont l'étudiante travaille à la maison, situation en dehors de la situation d'enseignement et donc hors de son observation (« *elle doit travailler très + très sérieusement chez elle* »).

La tentative de Maria de rationaliser face à un effet trop différent de l'effet envisagé relève ainsi d'un rapprochement du non-connu au connu afin de résoudre son embarras. Nous remarquons

également dans les discours d'autres enseignants, cette sensation de confusion, exprimée par un énoncé « *je ne comprends pas* », dans les cas où l'effet perçu est considéré comme un mystère.

- {00:36:14} **0020 Noé** **sur ce cet exercice↑+ parti particulièrement je je j'étais pas content de leur réaction↑+ parce que (rire) c'était clair ce qu'on disait ↓+ mais j'ai l'impression que ils étaient distraits ou + ils comprenaient pas c'est bizarre parce que** + les informations sont au tableau c'est dans le livre c'est dans le texte qu'on a↑+ on a écouté + en plus je leur ai demandé de me dire les informations qu'ils ont entendues dans le document audio+ donc ils sont quand même arrivés à me dire les informations qui sont déjà dans le document audio+ **je pense que ça c'est le plus dur + le plus dur est déjà fait↓+** (rire) maintenant vous avez déjà fait+ maintenant vous avez le truc + que vous avez entendu↑+ faites-moi la différence dites-moi ce que vous n'employez pas ce que vous n'avez pas entendu+ **et ils ne disent rien + ça c'est + je ne comprenais pas** (EAC 2)
- {00:32:06} **0055 Zhao** (赵) euh + ça les autres étudiants l'ont aussi remarqué + c'est-à-dire tu viens de dire une chose + il te pose tout de suite une question (rire de Zhao et de l'enquêtrice) est-ce qu'on peut utiliser + tu viens de dire que ça c'est pas bien + vaut mieux de ne pas l'utiliser + il demande tout de suite est-ce qu'on peut l'utiliser + ça ça arrive souvent + **c'est vraiment bizarre** + **parce que tu peux pas dire qu'il n'a pas suivi consciencieusement** + il te regardait avec les grands yeux ouverts en t'écoutant + [...]

Noé explique son mécontentement par rapport à la réaction des apprenants tandis que dans l'extrait de Zhao, des marques porteuses d'évaluation sont plutôt absentes. Cette divergence n'empêche cependant pas l'émergence d'un point commun à ces deux extraits qui est d'ailleurs leur caractéristique partagée la plus manifeste. Ce qui provoque l'intervention des deux enseignants, c'est un phénomène qu'ils qualifient de « *bizarre* ». Dans les deux extraits, les situations commentées paraissent illogiques, voire inexplicables, non seulement avec l'énoncé « *je ne comprenais pas* » et le mot « *bizarre* », mais aussi à travers la description détaillée des scènes en question qui est formulée et reformulée et dans laquelle les enseignants continuent leur questionnement. Il se dégage ainsi de leurs commentaires une incompatibilité entre la logique allant dans le sens de leur raisonnement et de la scène dont ils sont témoins.

2) L'effet envisagé est nécessairement personnel car il relève d'une scène hypothétique basée sur les représentations de l'enseignant qui sont, en un sens, individualisées. L'aspect subjectif de l'effet envisagé réside également dans sa confrontation avec l'effet réel, confrontation qui fonctionne également sur la base d'une perception personnelle de la situation.

- {00:55} **0009 Enquêtrice** (rire) c'est comme ça + comment tu trouves le cours de tout à l'heure
- {00:60} **0010 Zhao** (赵) ça allait + la deuxième partie faite par les étudiants + faite par les étudiants eux-mêmes + donc la traduction + comparaison et commentaire + était + n'est aussi + **n'est pas comme ce que je l'avais imaginé** + c'est-à-dire les entrées qu'ils ont

prises étaient plutôt petites + mais pas générales [...] (EPS 7)

Zhao commence son commentaire général sur la séance sept tout de suite par une comparaison entre l'effet attendu et l'effet réel par rapport à la production de ses apprenants dans l'activité principale de la séance. Cela confirme à nouveau le rôle de l'effet envisagé en tant qu'élément-clé dans le fonctionnement du système de représentations enseignantes. Comme ce qui est montré dans cet extrait et aussi dans toutes les autres séquences qui viennent d'être analysées, les enseignants parlent de leurs attentes, de façon explicite ou implicite mais toujours en s'inscrivant de façon directe dans l'énonciation. Que ce soit de l'étonnement de Marie ou l'émotion de Zhao, il s'agit de leurs perceptions exprimées au déictique à la première personne du singulier « *je* ».

9.7.3 Décalage entre effet envisagé et effet perçu en tant que déclencheur de commentaire en entretien et de déplanification volontaire en cours d'action

Une autre raison pour considérer l'effet envisagé comme un élément-clé dans la pensée enseignante tient à son rôle de déclencheur dans la prise de parole des enseignants.

La typologie des interprétations des pratiques enseignantes établie ci-dessus (cf. § 9.6.2) permet de constater les principaux moments que les enseignants saisissent pour commenter et interpréter leurs pratiques.

- Dans les deux cas de figure « j'aurais dû », à savoir « *j'aurais dû mais je n'y ai pas pensé* » et « *j'aurais dû mais je n'ai pas pu* », le rôle de l'effet envisagé étant déclencheur de l'intervention des enseignants est visible. Le message transmis par l'enseignant est le même et reste clair dans les deux cas : **la scène visionnée ne correspondait pas à celle de mes représentations enseignantes.**
- L'effet envisagé se remarque également dans les interprétations à « *un/le choix parmi toutes les autres possibilités* » où l'enseignant souligne la pertinence de la pratique réellement mise en place. La mise en parallèle de deux effets est toujours présente dans le raisonnement de l'enseignant mais ici, il s'agit plutôt d'**une comparaison entre l'effet réellement obtenu par la pratique jugée comme pertinente et l'effet envisagé comme peu convenable par une pratique alternative imaginée** (cf. *supra*).

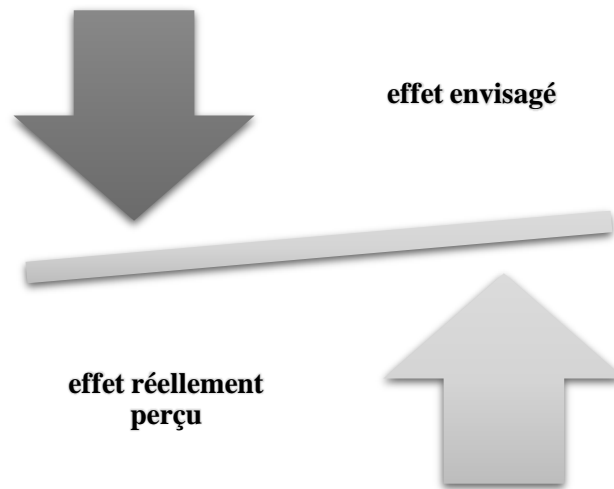


Figure 20 : confrontation entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu

Ainsi, par rapport à une scène d'enseignement réalisée, le décalage entre l'effet hypothétique et l'effet réel, que le premier l'emporte sur le deuxième ou inversement, déclencherait le commentaire de l'enseignant qui revient sur ses pratiques dans la scène en question.

Si dans les entretiens, l'enseignant intervient sur le plan discursif en indiquant le décalage entre la scène filmée et la scène correspondant à ses idées, dans l'interaction en situation d'enseignement, face à un effet déplanifié, l'enseignant dit qu'il choisirait de déplanifier volontairement les pratiques qui suivent.

{11:16} 0050 Noé euh: **c'était pas prévu comme ça + mais + on l'expliquait**↑ le : le code je crois + et donc après il y a l'exercice qui vient avec + mais + **je je me suis dit que si il fallait faire la pause d'abord et revenir**↑+ **ça casse le + le l'ambiance ça casse le déroulement normal** + et eux + je vois que + c'est vrai que on sentait qu'ils étaient fatigués↑+ mais ils pouvaient encore tenir au moins une vingtaine de minutes + et juste le temps de l'explication et de pratiquer ce qu'ils ont appris + on pouvait faire la pause et revenir faire l'exercice ↑+ mais : ça peut se jouer euh :+ dans la minute près + quelque chose j'explique maintenant↑ après la pause↑+ ce n'est plus tellement frais + mais je l'explique maintenant ↑+ et on fait l'exercice en même temps ↑+ on a quand même fini le numéro 8↑+ le premier exercice comme ça j'ai vu au moins l'ensemble tout le monde a au moins saisi la première partie ↑+ et après on a (EPS 7)

Noé compare ici la pratique réellement mise en place – faire la pause plus tard que d'habitude et la pratique planifiée et habituelle. La pertinence de la pratique effective, relevant en effet d'une déplanification (« *c(e)'(n)était pas prévu comme ça* »), est mise en avant. L'ambiance et le rythme du cours au moment de la pause habituelle étant jugée favorable au déroulement de l'exercice, l'enseignant dit qu'il décide d'en profiter et déplanifie les routines. Ainsi, l'effet envisagé étant

toujours en jeu, selon le commentaire de Noé ci-dessus, sa prise de décision est fondée sur l'estimation de l'effet donné par la pratique d'avancer l'exercice, considéré comme meilleur avec les circonstances en question.

Ainsi, certes, l'un des critères déterminants d'un cours de langue réussi, selon les enseignants, consiste à la réalisation du contenu planifié en temps donné. Tout décalage entre la planification et la réalisation concrète du cours n'est cependant pas considéré comme non réussi et ne provoque pas toujours de frustrations. L'enseignant, organisateur de l'activité d'enseignement, observe l'évolution du contexte et effectue des ajustements à sa planification de façon volontaire. **Il est ainsi temps de revoir la notion de déplanification qui est par nature intrinsèque dans la réalisation de tout cours de langue.** La déplanification n'est pas nécessairement réalisée de façon obligée et c'est d'ailleurs souvent l'enseignant qui choisit de déplanifier pour proposer des pratiques à son sens mieux adaptées à la situation dans laquelle il se trouve.

{06:44} 0018 Noé ce temps où ils sont en train de préparer cet exercice ↑+ ça me permet à moi de revoir un peu + parce que **parfois il y a des choses qu'on prévoit faire**↑+ **mais + en classe** ↑+ **avec la réaction des étudiants** ↑+ **on sait que on ne pourra pas finir** ↑ + **ou qu'il faut rajouter d'autres choses**+ donc avec ça + **je je je vois un peu ce qu'il faut rajouter**↑+ **ce qu'il faut + jusqu'où je vais aller tout ça** (EPS 5)

La métaréflexion de Noé sur la planification rejoint notre commentaire ci-dessus. La déplanification est en effet partie intégrante de l'activité d'enseignement et savoir déplanifier peut même être défini comme une compétence professionnelle exigée – la répétition de la structure à valeur déontique « *il faut* » sert de preuve. Si, selon Develotte, Guichon et Kern (2008), l'imprévisibilité situationnelle décide qu'il est toujours demandé à l'enseignant d'agir et de réagir en urgence afin de gérer les éléments inattendus, **savoir planifier et savoir déplanifier sont d'importance égale pour la réalisation du métier d'enseignant.** Nous voyons à nouveau le rôle clé de l'effet envisagé dans ce processus de détermination de déplanification volontaire : l'effet du choix A envisagé est estimé comme plus adapté que celui du choix B. Le côté subjectif dans ce procédé comparatif en vue d'une prise de décision est encore à noter. Bien que Noé confirme la pertinence de son choix – l'effet réellement perçu correspond à ses attentes, les deux effets ne sont comparés qu'au niveau virtuel, au sein des représentations enseignantes au moment de son interprétation de la scène d'enseignement. Ce qui est pertinent étant jugé par l'enseignant selon ses critères, personne ne pourra jamais savoir l'effet que d'autres choix auraient donné.

9.8 Persistance du décalage entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu : émergence de l'obstacle et acceptation de l'obstacle comme difficulté du métier

L'importance de l'effet envisagé, défini comme élément-clé dans le fonctionnement de la pensée enseignante trouve pleinement son sens dans la définition de l'obstacle d'enseignement. Avant d'entrer dans les détails sur ce sujet, il convient d'éclaircir la terminologie, à savoir distinguer les notions de problème/obstacle dans l'activité d'enseignement, termes considérés dans certains cas comme synonymiques mais qui, à notre sens, renvoient à des références de natures différentes.

9.8.1 Le « problème » comme source de l'activité humaine

Rappelons que l'activité humaine est considérée comme la manière dont le sujet-actant intervient pour résoudre des problèmes perçus de sa part comme étant pertinents à résoudre (cf. Chapitre 1 ; Léontiev, 2009). Ainsi, l'activité d'enseignement/apprentissage est en ce sens une manière de résoudre le problème de l'apprenant qui vise à avancer vers un niveau plus élevé dans une ou plusieurs compétences dans la langue et la culture cibles.

Dans le déroulement de cette activité principalement co-réalisée par l'enseignant et l'apprenant, émergent d'autres problèmes qui gênent la mise en place des actions nécessaires pour l'accomplissement de l'activité. Par exemple, ne pas disposer de feutre au moment de l'écriture au tableau est un problème qui empêche le déroulement de l'action enseignante.

Nous arrivons ainsi à la définition de la notion de « **problème** ». Partons d'une perspective socioconstructiviste, il s'agit de toute situation problématique pour l'enseignant et qui nécessite son intervention pour être re-paramétrée. La détermination du problème est valable quand le sujet-actant estime que la situation nécessite son intervention, autrement le déroulement de l'activité sera affecté :

| | | | |
|---------|------|-------------------|--|
| {07:28} | 0058 | Bai (白) | non non + c'est-à-dire aujourd'hui : je pense que la prochaine fois ça peut-être il faut que je réfléchisse encore sur la manière de + |
| {07:33} | 0059 | Enquêtrice | vous parlez de venir et aller |
| {07:36} | 0060 | Bai | oui venir et aller c'est un point plutôt difficile |
| {07:44} | 0062 | Bai | oui + mais : + comment dire euh : par exemple quand il faut faire une chose + des choses comme : euh : des exercices avec des phrases compliquées c'est plutôt difficile + par exemple avec un paragraphe + ça je vais réfléchir encore + ça doit être modifié + de toute façon + l'avantage est que + tout peut être modifié |

(EPS 1)

Bai, en commentant le point de langue « *venir* » et « *aller* » sur lequel il a fait des exercices oraux avec ses apprenants, pointe la difficulté de ce contenu pour le groupe et la nécessité d'adapter le cours déjà préparé pour la séance suivante. Nous constatons ici l'émergence d'un problème pour lequel l'enseignant dit clairement qu'il envisage de consacrer de l'énergie. Cependant, l'enseignement du point de langue en question étant à repenser, l'enseignant n'indique à aucun moment le degré de difficulté de ce problème. Il tend en outre, à la fin de l'extrait, à qualifier la modification des exercices proposés dans le manuel – solution au problème énoncé au moment de l'EP1, de tâche plutôt gérable (« *l'avantage est que + tout peut être modifié* »). Le message de l'enseignant qui transparaît de l'extrait ci-dessus est ainsi clair : le problème étant existant, *je me mobilise pour le résoudre*.

Ainsi, l'enseignant se charge de résoudre des problèmes qui émergent durant la réalisation de son métier. Le positionnement de Bai fait d'ailleurs écho à l'un des principes moraux guidant l'action enseignante relevés par Sockett (1993) : le principe nommé « courage » renvoie à la responsabilité et la persévérance de l'enseignant d'assurer son travail jusqu'au bout. Zhao pense qu'il rencontre rarement de difficultés avec la gestion des problèmes qui surviennent – même quand ces derniers demandent une préparation de cinq heures par séance :

{01:06:40} 0160 **Zhao** les difficultés rencontrées + ah : + les difficultés rencontrées : + euh : les difficultés rencontrées : + je dois dire qu'il y en a pas beaucoup + [...] **c'est ça en fait c'est-à-dire même si tu dépasses cinq heures à préparer une séance + l'énergie que tu dépenses est plutôt + plutôt considérable** + euh mais + t'y es intéressé + euh les discussions avec les étudiants sont plutôt intéressantes aussi + donc pour ce cours + dans tous les cas + tu penses qu'il est nécessaire de le préparer comme ça + et qu'il est aussi nécessaire d'y dépenser beaucoup d'énergie + euh : ça donc + ce que tu ressens ce sont plutôt de petites difficultés + **ces difficultés font partie de ton travail + elles ne comptent comme difficultés** + ce sont des choses que tu dois surmonter + pendant que tu les surmontes + ça te procure aussi beaucoup de joie donc au fond ce sont pas des difficultés [...] (EG)

{01:07:16} 0070 **Noé** d'être normal

{01:07:18} 0071 **Enquêtrice** voilà être une classe particulière

{01:07:22} 0072 **Noé** ++ une classe particulière ++ euh: pour moi↑+ si par exemple sur un + euh + **une question de grammaire ou sur + euh + un point précis de grammaire où oui ils ne comprennent pas↑+ j'ai essayé d'expliquer↑+ + et ils comprennent toujours pas↑+ et que c'est + la majorité des étudiants qui ne comprennent pas↑+ là je dirais qu'il y a un problème + là je dirais qu'il y a un problème et + ce serait euh un point sur lequel je serais obligé de revenir après↑+ je + je serais retourné chez moi pour rechercher d'autres exercices d'autres informations et revenir dessus et puis + comme ça ce serait**

quelque chose qui va + **qui va faire perdre plus de temps**↑+ là par exemple je dirais qui s'est passé quelque chose de + de spécial + il y a eu un problème ouais particulier (EAC 2)

Quand « *l(c)es difficultés font partie de ton travail + elles ne comptent (pas) comme difficultés* ». Chercher à résoudre les problèmes qui demandent peu ou beaucoup d'efforts est défini par Zhao comme une tâche professionnelle. Pour Noé dont le commentaire général sur ses cours au moment de l'EPS est souvent marqué par le terme « *normal* », il détermine ce qui correspond à son sens à une classe particulière – celle où un problème reste non résolu à l'issue de l'interaction didactique. Bien qu'il indique le fait qu'un tel problème requiert souvent de l'énergie – ce qui « *va faire perdre plus de temps* », aucune marque ne montre explicitement qu'il considère la gestion de ce genre de problème comme difficile. Au contraire, à travers toute sa description au présent d'une classe particulière, transparait sa familiarité avec la gestion d'une telle situation.

L'analyse des trois extraits ci-dessus nous permet de retenir deux informations :

- 1) D'après les verbalisations des enseignants, **une situation problématique perçue par l'enseignant n'est pas forcément considérée comme difficile**. Nous remarquons d'ailleurs encore une fois le côté subjectif de la détermination du problème. Si chez Noé, le fait de passer plus d'énergie en cas de problème est désagréable – le mot « perdre » souligne son désir de ne pas consacrer ce temps à la gestion du problème imprévisible, Zhao dit clairement que le critère de sa détermination de difficulté n'a aucun lien avec la quantité d'énergie dépensée – le temps consacré à la gestion du problème est nécessaire et fait partie de son métier.
- 2) Dans le cas de l'enseignement de langue étrangère, **le problème perçu par l'enseignant a un lien direct avec la réaction des apprenants**. À travers le discours de Bai et de Noé, le problème perçu tourne toujours autour d'un point de langue et s'explique directement par le décalage entre la réaction envisagée du public et la performance réellement perçue – cette dernière n'est pas à la hauteur de la première. Ainsi, en ce sens, **la définition de la difficulté du public vis-à-vis d'un point de langue fonctionne également sur la base de l'effet envisagé** (cf. § 8.3). Ce qui est problématique pour l'enseignant, c'est la performance en production ou en compréhension du public qui, à l'issue de ses explications ou d'autres interventions, n'est pas au niveau de la performance attendue.

9.8.2 Obstacles pour l'enseignant : les émotions dans la gestion d'une situation

Dans l'analyse ci-dessus, nous percevons que les enseignants acceptent l'apparition de problèmes comme une partie intégrante de leur métier. Nous nous demandons ainsi quels sont les cas où l'enseignant dit clairement qu'il se trouve devant une difficulté, une situation problématique et difficile à gérer.

Rappelons que pour le diplôme universitaire où interviennent Maria et Bai, une contrainte institutionnelle est nouvellement introduite l'année où Maria participe à l'expérience de cette recherche : il s'agit d'un programme au rythme de progression prédéterminée au début du semestre.

- {01:36} **0023 Maria** non non non XX euh : ++ oui moi **je suis pas très satisfaite de la + du + j'aime pas travailler tellement traiter le texte de cette manière seulement lire et traduire + je préfère leur poser des questions ↑+ mais là bon c'est à cause du planning qu'on s'est fixé + (rire) (EPS 5)**
- {08:18} **0058 Maria** on en est toujours à la quatorze enfin on a presque fini la quatorze mais + **et puis moi j'aime pas tel si tu veux moi j'aimerais passer plus de temps sur le texte + euh faire un peu plus de compréhension euh + du texte un peu plus fine ↑ + travailler le vocabulaire écrit ↑+ toute la page vocabulaire ↑ + parfois tu vois avec + ouais non mais là il faudrait vraiment plus de temps ↑ + (EPS 6)**
- {06:07} **0022 Maria** non c'est assez mignon + oui bah non euh : la comparaison : ↑+ est-ce qu'ils ont bah oui + c'est le texte + **je suis pas très satisfaite en tout cas le texte ils lisent à haute voix + ils le découvrent + en général + euh : + oui le mieux ce serait + de le lire et pas traduire + mais tu vois**
- {06:32} **0023 Enquêtrice** comme on a pas le temps ↑
- {06:34} **0024 Maria** **oui c'est ça le lire déjà j'ai à peine commencé la comparaison ↑+ j'essayais d'avancer plus ↑+ bah je préfère la traduction par écrit XX + je sais pas si j'en aurai beaucoup des textes (rire des deux) (EPS 9)**

Les trois extraits issus de trois EPS différents se concentrent sur une même pratique enseignante commentée par Maria à trois moments différés : « *je (ne) suis pas très satisfaite* » ou « *j(e) (n) 'aime pas* ». La pratique de travailler le texte par une simple lecture suivie d'une traduction ne correspond pas, selon l'enseignante, à sa manière habituelle « *plus fine* » de travailler le texte. D'ailleurs, non seulement le critère de « préférence » n'est pas respecté dans ce choix de pratique, selon l'interprétation de l'enseignante, le critère de « pertinence » y est aussi absent : « *le mieux ce serait de le lire et pas traduire* » (cf. le double critère « préférence » et « pertinence », § 8.1). L'adoption de cette pratique, à l'encontre de sa préférence personnelle et de la pertinence de ses convictions, est ainsi contre sa volonté. Comme ce qui est montré dans les trois extraits, c'est « *le*

planning qu'on s'est fixé » qui empêche la mise en place de la pratique que l'enseignante aurait proposée car « *il faudrait vraiment plus de temps* ».

Dans l'impossibilité de réaliser l'activité en question de la manière qui lui conviendrait, l'enseignante exprime sa non-satisfaction vis-à-vis de la pratique réellement mise en place afin de répondre aux demandes contextuelles, marque émotionnelle qui montre son désir de vouloir faire autrement et l'impossibilité de le réaliser.

L'analyse du cas de Maria permet de définir **la notion d' « obstacle »**. L'obstacle relève d'un facteur personnel ou contextuel dont la disposition dans la situation d'enseignement en question est perçue comme gênante ou même bloquante à la réalisation de l'activité d'enseignement de la manière envisagée. Un obstacle est nécessairement perçu par l'enseignant comme difficile jusqu'à être gênant ou voire insurmontable. Il se distingue ainsi d'un problème difficile ordinaire dans le sens où l'enseignant n'envisage pas la situation problématique comme pouvant être résolue, dans son système actuel de représentations. La gestion d'**une situation où cohabitent plusieurs éléments contradictoires**, imaginée ou vécue réellement durant la réalisation du cours, signifie que l'enseignant doit gérer un changement de perspective et l'emploi d'autres pratiques pas nécessairement en cohérence avec ses schèmes de pensée.

Ainsi, dans le cas de Maria, elle perçoit la nouvelle contrainte institutionnelle comme un obstacle à la réalisation de l'activité d'enseignement à sa manière. L'impossibilité de surmonter cet obstacle se confirme dans la façon dont Maria le traite : elle abandonne la pratique qu'elle juge pertinente pour une autre qui permet de satisfaire les demandes de l'institution.

L'incompatibilité entre les exigences contextuelles et la pensée enseignante génère un autre trait caractéristique de l'obstacle : elle déclenche souvent, comme ce que l'on voit dans le cas de Maria, des émotions, **une insatisfaction chez l'enseignant vis-à-vis de sa manière de mener son activité en contradiction avec ses convictions**.

Les discussions sur l'obstacle de l'enseignant présentées ci-dessus correspondent à définition du *dilemme* que propose par Wanlin (2010) (cf. § 3.3.3). Nous n'avons pas opté pour cette notion pour les deux raisons suivantes.

- 1) D’abord, sur le plan étymologique, bien que la définition de Wanlin ne soit pas limitée au sens propre du mot, *dilemme* selon *Le Dictionnaire de français Larousse*, signifie « alternative entre deux propositions sémantiquement ou formellement incompatibles » ou « obligation de choisir entre deux partis qui comportent l’un et l’autre des inconvénients »¹³⁰. Cependant, **les choix évoqués par l’enseignant ne sont pas toujours binaires et tous les choix verbalisés ne comportent pas nécessairement des inconvénients** – à aucun moment tout au long du semestre, Maria n’a donné d’évaluations négatives sur la façon de travailler le texte qu’elle aurait souhaité effectué.
- 2) Ensuite, ce qui est notamment problématique dans le choix du terme dilemme, c’est que dans ces cas d’obstacle (ou de dilemme au sens de Wanlin), la difficulté de l’enseignant ne réside pas dans le fait de choisir, mais plutôt dans une réalité situationnelle qui, selon ses verbalisations, **ne lui laisse aucun autre choix ou voire**, dans le cas de Shan analysé ci-après, **aucune solution possible**.

De ce fait, nous optons pour la notion d’obstacle pour désigner une situation d’enseignement caractérisée par une forte contradiction avec les représentations de l’enseignant qui est ainsi demandé d’agir à l’encontre de ses convictions. L’effet envisagé est encore pertinent ici car au fond, il s’agit d’un contraste important entre la disposition de la situation « allant de soi » (Schütz, 2010) dans les représentations de l’enseignant et celle à laquelle il fait face qui gêne ou bloque la construction de la situation envisagée.

9.8.3 Le cas de Shan : transformation de l’outil-facilitateur en outil-obstacle

Si dans le cas de Maria, le respect de la contrainte institutionnelle l’oblige à accepter la présence de l’obstacle pour le prendre en compte dans l’organisation de ses pratiques. Shan, face à un obstacle jugé comme non contournable, se mobilise pour le surmonter et le commente de façon émotive :

{00:16} 0006 Shan [...] quand je **préparais** le cours je **le trouvais déjà** très difficile + quand j’ai vu des choses comme lavabo et salle de bains **j’ai déjà commencé à me tracasser** + et aussi XX + [...] **mais quelle que soit l’organisation** (du cours) + ce que les étudiants peuvent comprendre reste très limité + c’est qu’il y a une personne qui téléphone pour réserver une chambre et puis il y a un employé de l’hôtel et un client

¹³⁰ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dilemme/25567>

{02:19} 0010 Shan **je pense + là + au contenu de la séance prochaine je commence déjà à m'inquiéter** ((rire)) + **je ne peux rien faire que de leur dire ce que signifient les mots** + pas d'autres solutions + pas + il n'y a pas de pré-acquis ((rire)) + pas de pré-acquis (EPS 10)

Plusieurs contraintes à l'AF où travaille Shan nécessitent d'être ré-évoquées :

- l'enseignante est censée réaliser le cours dans la langue cible et l'appel à d'autres langues acquises n'est pas interdit, mais n'est pas non plus recommandé (Shan-EG) ;
- la méthode de langue nouvellement introduite, comme toutes les autres, est à appliquer avec une progression précise jusqu'au nombre de pages terminé par séance (cf. Chapitres 4 et 6).

L'extrait ci-dessus permet de percevoir les commentaires de Shan sur le contenu d'enseignement qui, considéré comme « *très difficile* », n'est pas compatible avec le niveau des étudiants du groupe grands débutants. Cette incompatibilité est telle que l'enseignante indique qu'aucune solution n'est selon elle envisageable : « *quelle que soit l'organisation (du cours) + ce que les étudiants peuvent comprendre reste très limité* ».

Ses discours de projection portant sur la séance à venir, apportent une solution par rapport à l'explication lexicale. Cependant, « *dire ce que signifient les mots* » est incohérent avec la contrainte institutionnelle présentée ci-dessus sur l'emploi des langues d'enseignement autres que la langue cible. Cette solution peu adéquate allant à l'encontre de la culture de l'institution est d'ailleurs, selon l'enseignante, le seul choix possible (« *je ne peux rien faire que* », « *pas d'autres solutions* »).

L'obstacle de Shan par rapport à l'emploi de la méthode en question est visible. L'émotion de l'enseignante qui transparaît dans son discours justifie d'ailleurs qu'elle soit psychologiquement affectée durant la perception et la gestion de cet obstacle. Au début de l'extrait, en partageant ses inquiétudes sur la difficulté que présente la méthode utilisée, Shan laisse entendre qu'au moment de la planification elle avait déjà ressenti des problèmes qui l'ont ensuite inquiétée : le degré de difficulté du cours lui semblait trop élevé pour le public en question et elle ne voyait pas comment le rendre accessible (cf. *infra*. Figure 21). Des éléments modaux tels que « *déjà très difficiles* » et « *quel que soit* » en sont les signes. Selon les propos de l'enseignante, pendant sa préparation du cours, l'anticipation des problèmes avait déjà donné lieu chez elle à des changements émotionnels

(« j'ai déjà commencé à me tracasser »).

Si la planification du cours consiste en une mise en scène virtuelle où l'enseignante anticipe les difficultés des apprenants pour prévoir des aides possibles, la réalisation du cours, tout en permettant à l'enseignante de valider, ou non, ses hypothèses, joue ensuite comme expérience de référence pour les activités d'enseignement ultérieures. Comme ce qui est montré dans la suite de l'extrait, l'inquiétude que ressent Shan, et le fait de ne pas trouver de solution face à la situation, l'a poussée à s'inquiéter pour la séance suivante :

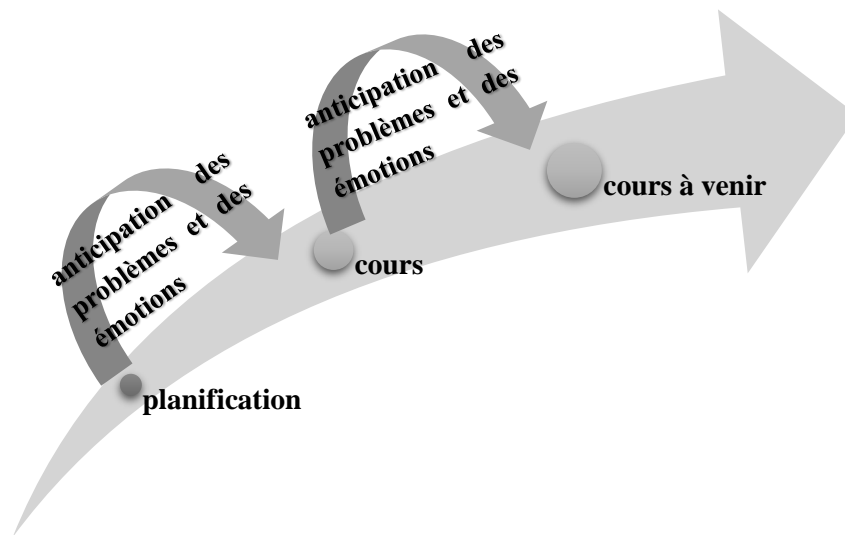


Figure 21 : anticipation des problèmes accompagnée de l'anticipation émotionnelle

Se dégage d'ici **une continuité émotionnelle traduite par l'anticipation émotionnelle** de l'enseignante sur la base de ses expériences émotionnelles antérieures dans des situations similaires (Scherer, Shorr et Johnstone, 2001 ; Livet, 2009).

L'obstacle dans la gestion de la méthode jugée comme incompatible avec le niveau du public n'est pas seulement saisissable dans l'inquiétude que verbalise Shan qui tend d'ailleurs à persister :

| | |
|-------|--|
| EPS 3 | <p>0007 Enquêtrice Et puis comment trouvez-vous le cours de tout à l'heure</p> <p>0008 Shan la progression était plutôt lente + mais en tout cas ça allait + parce que (姗) il me semble que + euh + la quantité des exercices était un peu trop importante + je croyais pouvoir terminer + la partie euh 'le pays + les noms de pays' + mais on a passé trop de temps pour les parties précédentes + ça allait + il suffit de 'rattraper' cette partie la prochaine fois</p> |
| EPS 7 | <p>0015 Enquêtrice Comment tu trouves le cours de tout à l'heure</p> <p>0016 Shan Euh : euh : plutôt difficile je trouve (rire) + (rire) je sais même plus comment</p> |

| | | |
|---------------|--|---|
| | | enseigner + euh genre + (soupir) + je sais pas en fait : + il y a trop de contenus et je sais pas comment + c'est-à-dire comment : utiliser pertinemment le + le document |
| EPS 10 | 0001 Enquêtrice 0002 Shan 0003 Enquêtrice 0004 Shan 0006 Shan | Comment tu trouves le cours de tout à l'heure Euh : + un peu difficile ++ c'est-à-dire : + le contenu de cette leçon Ouais + oui [...] quand je préparais le cours je le trouvais déjà très difficile + quand j'ai vu des choses comme lavabo et salle de bains j'ai déjà commencé à me tracasser + et aussi XX + [...] mais quelle que soit l'organisation {du cours} + ce que les étudiants peuvent comprendre reste très limité + c'est qu'il y a une personne qui téléphone pour réserver une chambre et puis il y a un employé de l'hôtel et un client |
| EPS 11 | 0001 Enquêtrice 0002 Shan | Tu trouves comment le cours de tout à l'heure Euh + ça allait + je croyais qu'on aurait terminé la partie + après + parce que après c'est la partie 'phonétique' + 'phonétique' c'est plutôt simple + je croyais qu'on pourrait terminer la partie 'phonétique' mais le résultat + on était encore un peu + un peu lent (EPS 11) |
| EPS 12 | 0001 Enquêtrice 0002 Shan | Tu trouves le cours de tout à l'heure comment Je trouve que j'étais plutôt lent + euh+ la progression voulue était d'arriver jusqu'à l'exercice 13 + [...] (EPS 12) |

Tableau 19 : récapitulatif des commentaires de Shan sur la méthode de langue

Comme le montre le tableau ci-dessus, les commentaires généraux de Shan sur ses cours au moment de l'EPS tournent systématiquement autour du mot « *difficile* » qui renvoie à sa difficulté de gérer l'incompatibilité entre le contenu de la méthode, le niveau du public et la contrainte institutionnelle de progression à un rythme déterminé. Ces commentaires généraux censés porter sur l'ensemble de la séance qui vient de prendre fin, se transforment ainsi en une autoévaluation sur la gestion de l'obstacle d'enseignement, en fonction de l'état d'accomplissement du programme défini (« *la progression était plutôt lente* », « *on était encore un peu lent* », « *j'étais plutôt lent* »).

Ces commentaires où reviennent les mots « *difficile* » et « *lent* » ont un autre point commun, la recherche vaine d'une solution résumée par « *je ne sais pas comment faire* » :

| | | | |
|---------|-------------|--------------------|--|
| {10:34} | 0046 | Shan (姗) | Oui et puis (l'air ne pas avoir le choix) + je ne sais pas + 'publicité' je sais pas comment l'expliquer + annonce je croyais que on le reconnaîtra + je trouve que carte d'invitation en fait ça il y avait pas de problème + parce que 'publicité' et 'voyage' |
| {10:46} | 0047 | Enquêtrice | Quand tu leur demandais de choisir la nature de cette chose la publicité + et puis |
| {10:52} | 0048 | Shan | Je trouve qu'il y avait presque pas de réaction + presque pas de réaction + certains étudiants + seulement Stacey parlait + euh elle a choisi + euh + 'carte d'invitation' + mais les autres + personne + (rire) + je sais pas comment faire + euh : + si j'étais pas en bonne humeur j'aurais dit(hausser le ton) choisissez vite |

+ **mais bon [...]** **mais tout le monde (rire) tout le monde était silencieux + je sais pas (rire)** + je sais pas s'ils ont choisi ou autre + ils ont choisi ou ils ont pas compris de quoi il s'agit cet exercice + ou ils étaient pas sûrs + **je pense que probablement ils étaient pas sûrs** + même si tu leur disais ça c'est quoi l'autre c'est quoi + même s'ils savait que ça c'était une publicité l'autre c'était une carte d'invitation ou une annonce **mais ils avaient probablement pas + suffisamment de + c'est-à-dire ils comprenaient pas de quoi on parlait dans ce document** (EPS 7)

Nous nous demandons quelle est la réaction du public face à un contenu d'enseignement jugé au-delà de leur niveau, avec un rythme de progression prédéterminé à suivre. L'exemple ci-dessus illustre le fait que Shan n'a pas de solution face à l'absence de réaction de ses apprenants. La répétition de la structure « *je ne sais pas* », parfois accompagnée de rire, la description du silence du public formulée et reformulée à plusieurs reprises, permettent de percevoir à nouveau la frustration de Shan face à cet obstacle qui est en quelque sorte devenu insurmontable.

Maria, malgré son insatisfaction, a pu contourner l'obstacle en abandonnant le choix méthodologique qui lui tient à cœur (cf. *supra*). Cependant, en ce qui concerne Shan, l'obstacle ne semble pas pouvoir être surmonté de cette manière. Si Maria assure toujours l'enseignement en proposant des alternatives méthodologiques, Shan se confronte directement à un effet de l'obstacle qu'elle ne peut ignorer : la non-réaction du public qui bloque le déroulement de l'activité d'enseignement.

Autrement dit, si l'avancement du programme implique que le public comprenne les éléments enseignés, cela est cependant impossible avec toutes les contraintes évoquées ci-dessus. En outre, à l'absence de réponse du public et au ralentissement du rythme, s'ajouterait encore le stress de l'enseignante occasionné par le retard pris par rapport à la progression prescrite.

Les obstacles de Shan et de Maria liés à la méthode de l'institution qui impose un rythme d'enseignement prédéterminé nous amènent à réfléchir sur la question suivante : la méthode de langue, en principe composante *outil* dans le système d'activité (cf. § 1.2), ne doit-elle pas assister le sujet-actant dans la réalisation de l'activité dans son contexte ?

Dans ce cas-là, **quand la méthode est prédéterminée indépendamment de l'enseignant, elle ne peut pas être définie comme un outil** selon l'interprétation de la théorie de l'activité car elle ne relève pas d'une mobilisation volontaire de l'enseignant vis-à-vis du contexte. Comme dans les deux cas évoqués ci-dessus, notamment dans celui de Shan, la détermination de ce soi-disant outil

d'enseignement est en grande partie motivée par des éléments administratifs, dans l'objectif d'harmoniser l'organisation de l'enseignement de tous les groupes dont la spécificité de chacun n'est évoquée à aucun moment. Non seulement le choix de la méthode relève d'une décision du haut vers le bas en grande partie décontextualisée, mais aussi, et surtout, la détermination du rythme d'enseignement qui s'effectue de façon entièrement dépendante de la dynamique de chaque groupe et de la nature de la méthode même : dans le cas de l'AF, la progression visant à terminer un volume de méthode par session s'applique à toutes les méthodes.

Ainsi, l'outil-facilitateur peut devenir un obstacle pour l'enseignant s'il est imposé sans prise en considération des spécificités du contexte. Les fonctions de certains éléments traditionnellement considérés comme facilitateurs pour la réalisation du métier d'enseignant peuvent être contre-productives et sont ainsi à revoir dans le contexte en question.

Nous constatons d'ailleurs, parmi les enseignants participants habitués à un enseignement de langue avec la méthode assignée par l'institution, un schème de pensée enseignante qui dépend de la méthode de langue. Ainsi, « la médiation n'est pas moins importante comme source de socialisation par rapport à l'éducation formelle » (Kaptelinin, 1996 : 55, traduit par nous). Malgré tous les commentaires de Shan sur sa difficulté avec le manuel en question, l'enseignante pense que la méthode de langue joue un rôle crucial dans son enseignement (Shan-EPS 1-0004).

- {02:34:12} **0275 Enquêtrice** alors la dernière questions concerne le dispositif de ma recherche↑+ donc : quand je te dis la pensée enseignante ↑+ à quoi tu penses
- {02:34:27} **0276 Noé** **Pensée enseignante ++ d'abord euh : + je pense à mon bouquin↑+ au manuel ↑+ et puis après je**
- {02:34:44} **0277 Enquêtrice** alors pourquoi d'abord au manuel↑
- {02:34:48} **0278 Noé** **d'abord au manuel parce que quand j'enseigne↑+ et je suis je suis guidé↑+ euh par le manuel et je suis quand même quoi + le dispositif le squelette du manuel+ donc je peux dire en quelques sortes que ma pensée↑+ est liée au manuel + alors au-delà de ça↑+ je pense à + à ce qui est ++ très formel (EG)**

Cette construction de pensée enseignante basée sur la méthode de langue est parfaitement révélée dans la définition même de pensée enseignante proposée par Noé. Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant établit un lien entre sa pensée et la méthode de langue qui est d'ailleurs visible à travers le syntagme nominal : « *mon bouquin* ». Ayant l'habitude de réaliser son activité d'enseignement à partir d'un manuel, Noé indique clairement le rôle de méthode de langue qui lui fournit la ligne directrice pour l'organisation (« *je suis guidé↑+ euh par le manuel* »). L'outil

affectant les représentations du sujet-actant, l'agir professoral de Noé ne sera fonctionnel qu'avec l'assistance d'une méthode de langue.

9.8.4 Banalisation de l'obstacle

L'insatisfaction de Maria vis-à-vis de la pratique mise en place malgré elle, l'inquiétude et l'angoisse de Shan face à une situation à contraintes multiples et incompatibles, montrent à quel point l'interaction de différents éléments contextuels pourrait perturber la réalisation du métier d'enseignant. Si selon notre définition ci-dessus, l'un des traits permettant de distinguer l'obstacle du problème réside dans son aspect insurmontable et sa présence continue, nous remarquons également que dans certains cas, l'enseignant tend à accepter un élément difficile à gérer comme partie intégrante de son métier :

{05:46} 0031 **Zhao** (赵) Euh ça : **c'est un problème + euh c'est aussi difficile à résoudre + c'est-à-dire ils sont pas vraiment familiers avec des caractères basiques** + comme ça lors de l'explication des caractères compliqués + **il faut expliquer depuis le début** + par exemple *ren* le deuxième caractère dans *fa ren¹³¹* + **ce genre d'explication a un problème est que** + tu expliques à la fois des choses simples + et des choses compliquées + depuis le début jusqu'à la fin + jusqu'à + quand ils notent pas clairement ou les notes ne sont pas prises correctement + tu parce qu'à l'origine tu voulais expliquer ce qui est compliqué + euh + mais peut-être par confusion + euh **les informations reçues d'un seul coup sont trop importantes + trop complexes + on peut pas non plus dire trop importantes + trop désordonnées** plutôt + donc leur mémoire n'est peut-être pas claire + **mais ce genre de mot tu ne peux arriver qu'à une telle explication** + tu exiges pas qu'ils + il suffit qu'ils comprennent le sens (EAC 2)

Dans l'extrait ci-dessus, Zhao parle d'un « *problème* » qui est « *difficile à résoudre* » selon ses propres mots. La pratique qu'il propose lors de l'explication des caractères compliqués n'est pas tout à fait pertinente dans le sens où les informations en abondance auxquelles il fait face pourrait être source de confusion pour le public. Cependant, l'effet secondaire de la pratique choisie n'empêche pas l'enseignant d'arriver à la conclusion suivante : « *je(tu) ne peux arriver qu'à une telle explication* ».

Le problème en question, difficile à gérer, n'est pas rare dans l'enseignement du chinois chez Zhao. Tout son discours, déclenché par la scène de l'explication du caractère « *ren* », relève d'un commentaire sur un problème plus général tandis que la scène filmée sert plutôt d'exemple qui

¹³¹ 发韧 en sinogrammes

illustre le problème décrit.

Ce problème correspond à notre définition de l'obstacle. Outre l'insatisfaction que Zhao exprime dans sa verbalisation sur l'effet peu convenable de sa pratique, la source du problème se résume par l'incompatibilité de plusieurs facteurs :

- 1) l'explication d'un caractère compliqué comme pratique à mettre place ;
- 2) l'état du savoir des apprenants qui exige la présentation d'autres connaissances sans lesquelles la compréhension du caractère compliqué sera impossible ;
- 3) une confusion potentielle de la part de l'apprenant face à une masse d'informations complexes.

Cependant, l'attitude de Zhao ici prend un ton tout différent que celui de Shan. **Non seulement l'enseignant admet l'inconvénient de sa pratique, mais il l'accepte tel quel.** Autrement dit, Zhao, se trouvant également dans l'impossibilité de gérer une situation à contraintes incompatibles, finit par accepter la réalité de la situation. Nous remarquons d'ailleurs que, lorsqu'elle parle de la non-réaction de ses apprenants, Shan donne une description générale de sa réaction face à ce même genre de situations considérées comme obstacle :

- {00:01} 0002 Shan (姗) **en général je désigne directement + comme ça + euh : [...] de toute façon je trouve que vaut mieux + ne pas laisser durer trop long + c'est-à-dire si + je suis très pressée + parfois ça m'arrive d'être 'paniquée' + après quand je suis 'paniquée' et que j'arrive pas à trouver la solution je choisis de le contourner + c'est-à-dire je contourne la situation + parce que je trouve + il me semble que si ce genre d'atmosphère 'glacé' dure trop longtemps + ça donnera une sensation de 'tuer l'atmosphère' + c'est-à-dire dans l'ensemble + l'atmosphère deviendra + vraiment très embarrassante + et puis je sais pas comment faire + à vrai dire**
- {11:02} 0028 Shan Euh + **justement ce genre de moment 'glacé' + de toute façon moi je je sais pas + je suis pas vraiment habile en gestion de ce genre de moment 'glacé'** + parce qu'à un moment donné + tu te sens vraiment très énervée + mais tu ne peux pas être énervée parce que si tu t'énerves l'atmosphère deviendra vraiment embarrassante + froide + mais dans ce genre de cas peu importe ce que tu fasses + t'as l'impression que tu arrives pas à 'cheer up' (rire) + et puis je me sentirais particulièrement embarrassante et particulièrement gênée (EPS 10)

Le silence – « *atmosphère glacée* » selon l'expression de l'enseignante, est un phénomène qui ne lui est pas étranger : l'expression « *en général* » qui introduit sa pratique-solution dans ces situations, celle de « *désigne(r) directement* » peut le justifier. Cependant, la solution ne semble pas fonctionner à chaque reprise car l'enseignante continue sa description en indiquant qu'il lui

arrive de ne pas « *trouver la solution* » et de ne pas savoir « *comment faire* ».

La gestion de la non-réaction du public, en tant qu'obstacle pour l'enseignante selon l'extrait, est accompagnée des émotions – « *parfois ça m'arrive d'être 'paniquée'* ». Ici, **non seulement l'émergence de l'obstacle est décrite comme une familiarité, l'état émotionnel de l'enseignante devant l'obstacle présente également des régularités.** Shan est consciente de cet obstacle et de ses émotions négatives dans ce cas, cette prise de conscience de l'obstacle et de soi va jusqu'à ce que l'enseignante propose une définition de sa capacité « *en gestion de ce genre de moment 'glacé'* » : « *je (ne) suis pas vraiment habile* » (cf. § 7.2.1).

Ainsi, comme Zhao, Shan accepte la présence de l'obstacle dans son métier et également sa « *faiblesse* » devant un tel obstacle. De ce fait, certains obstacles peuvent être considérés comme partie intégrante de l'activité d'enseignement. L'enseignant en question choisit de l'accepter et de continuer son activité avec sa présence et avec la pratique proposée dont l'effet ne correspond pas tout à fait à la version qu'il aurait souhaité avoir. En ce sens, on peut se demander si l'obstacle reste toujours un obstacle pour l'enseignant ou s'il redevient un problème banal de son enseignement.

Synthèse

Nous venons de voir la dynamique entre la pensée enseignante et les différents éléments faisant partie du contexte de l'activité d'enseignement. Les discussions ont été structurées autour de trois thématiques principales.

1. Différents profils d'apprenants en tant que collaborateurs de l'activité d'enseignement se sont dessinés à travers les discours de typification par culture éducative, par affinité et par participation active.

Parmi les extraits contenant des informations relatives à l'apprenant (15,1 % par rapport à l'ensemble des extraits codés), nous avons remarqué des discours dans lesquels l'enseignant typifiait les apprenants selon divers critères contextuels. Trois principaux procédés de typification ont émergé :

1) Sur le plan de la culture générale et de la culture éducative, cinq des six enseignants participants ont formulé avec certitude des convictions par rapport aux comportements des apprenants chinois, français et issus d'autres espaces sociogéographiques. N'ayant jamais eu de contact avec le public sinophone et manquant de repères dans la culture éducative de ce public, Noémie se sentait démunie et en **insécurité interculturelle** pour interpréter l'action de ses apprenants. Elle a enrichi son répertoire didactique avec l'expérience en cours laquelle a abouti à des représentations sur le public sinophone. Les démarches qu'elle a suivies relèvent de la **généralisation d'une expérience interpersonnelle à une conviction interculturelle**. Nos questionnements sur la pertinence de la notion de culture (cf. § 2.3.1) ont pu être validés : les représentations d'un individu sur une culture donnée sont toujours inspirées du *dit* et du *fait* des autres interactants sociaux, définis comme représentants de la culture en question.

2) Les enseignants ont mis en avant le principe d'équité nécessitant d'être respecté dans le métier d'enseignant. Ce principe s'est notamment concrétisé dans l'intention d'assurer une prise de parole équitable entre les apprenants dans l'interaction didactique. La tentative de mettre les apprenants au même rang se trouvait cependant en concurrence avec la tendance humaine à préférer certains profils dans l'échange interpersonnel. Les

noms des apprenants, apparus de façon inéquitable dans les discours de verbalisation ont permis de confirmer ce point.

3) Parmi les apprenants avec qui l'enseignant tend à nouer plus facilement des affinités interpersonnelles, un profil particulier, nommé « **collaborateur moteur** » s'est dessiné. La participation active de ce groupe d'apprenants permet de faire avancer le déroulement du cours et de débloquer une interaction peu animée. Cependant, l'enseignant ne souhaite pas une sur-participation de leur part. La prise de parole étant à équilibrer au sein du groupe, les apprenants collaborateurs moteurs ne sont censés intervenir que dans les « tâches » qui correspondent à leur fonction. Cette organisation de l'intervention en fonction des sous-groupes typifiés se recoupe avec la distribution de travail définie par les socioconstructivistes (Léontiev, 2009 ; Engeström, 1999). Quand la parole est explicitement ou implicitement allouée à un apprenant discret, l'intervention d'un apprenant moteur dérégulera le format de la collaboration configurée et conduira l'enseignant à des démarches réparatrices.

La spécificité de l'activité d'enseignement de langues étrangères s'est démontrée avec la tension entre enseignant et apprenants. Les rapports de pouvoir entre eux ont été repérés dans un premier temps par la double intention de l'enseignant de

- « faire produire » ses apprenants afin de l'inviter à s'investir
- et de « faire plaisir » en prêtant une attention particulière à l'affect. L'empathie de l'enseignant envers son public s'est concrétisée dans des procédés nommés « **moi-généralisé** », à savoir la transposition de l'expérience personnelle en vue de comprendre la psychologie et le fonctionnement de son public.

Le fait que l'enseignant de langue veille à l'affect a été mis en lien avec la particularité de l'objet de l'activité. Le cours de langue étant basé sur la production de l'apprenant, il est constamment demandé à ce dernier d'exposer son incompetence en langue cible. Toute réalisation de l'activité sociale nécessitant une bonne entente entre les collaborateurs, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est de ce fait en danger au départ. Toujours du point de vue de la théorie de l'activité, s'est dégagé du discours de verbalisation un équilibre dans les efforts des protagonistes de l'enseignement/apprentissage. Dans ce travail de collaboration, l'enseignant mesure sa contribution et celle de ses partenaires

apprenants avec un seuil défini de façon subjective.

2. *La pensée enseignante est un ensemble composite marqué de l'action incorporée, des contraintes institutionnelles et de l'intentionnalité.*

Les motifs que les enseignants participants ont fournis, lorsqu'ils interprétaient leurs actions réalisées, étaient d'ordre divers. Une caractéristique des extraits codés avec « motifs » est ressortie sur le plan de la structure : les éléments contextuels de différentes thématiques s'associent dans l'explication d'une seule pratique. Bai, par exemple, a évoqué des facteurs personnels et les habitudes de ses apprenants français comme raison de ne pas employer la langue cible en tant que langue d'enseignement. A côté des **pratiques à pluri-motifs**, nous avons aussi remarqué des cas de **motifs à pluri-pratiques** : une intention s'est concrétisée dans plusieurs actions. C'est le cas de Noémie qui disait avoir mobilisé différents moyens afin d'éviter d'être au centre de l'attention du public.

Les interprétations de l'enseignant, en fonction du positionnement qu'il prend par rapport à l'action réalisée, ont permis d'établir une typologie des pratiques enseignantes comme suit :

- 1) Pratique « **j'aurais dû mais je n'y ai pas pensé** ». L'enseignant a évoqué des pratiques non mises en place mais jugées comme pertinentes et en correspondance avec ses convictions enseignantes énoncées ici ou ailleurs. Nous y observons un décalage entre l'action incorporée (Lenoir, 2007) qui a émergé dans/par le contexte (Varela, 1996 ; De Bot, 2008) et les attentes de l'enseignant par rapport à lui-même dans l'organisation de son activité d'enseignement.
- 2) Pratique « **j'aurais dû mais je n'ai pas pu** ». Les contraintes contextuelles notamment celles qui sont d'ordre institutionnel ont été décrites comme l'élément majeur qui empêchait la mise en place d'une pratique allant dans le sens des visions et de l'intention de l'enseignant.
- 3) Pratique « **un/le choix parmi toutes les autres possibilités** ». L'enseignant met en avant la pertinence de la pratique adoptée par rapport à d'autres possibilités existantes. L'aspect réfléchi de la pensée enseignante s'est manifesté : l'expérience d'enseignement

dans laquelle les différentes possibilités avaient été testées sert de preuve pour justifier le choix de la pratique en question.

3. L'enseignant organise son activité d'enseignement en fonction de l'effet envisagé de différents aspects selon ses schèmes de pensée.

Un élément-clé du fonctionnement de la pensée enseignante a émergé : les enseignants cherchaient non seulement l'aboutissement de leur projet, mais également un effet visualisé qui correspondait à leurs attentes, nommé l'« **effet envisagé** ». Nous avons noté, par exemple, l'attachement de l'enseignant à un effet particulier du cours de langue – cours réalisé à un rythme voulu, avec l'échange en langue cible dans une ambiance animée. L'effet envisagé relève ainsi de ce qui « va de soi » (Schütz, 2010) et de ce qui va dans le sens des schèmes de pensée de l'enseignant. Dans la confrontation de l'effet envisagé et de l'effet réellement perçu, dans le cas où l'enseignant verbalisait un écart entre la situation imaginée et l'image du cours sous ses yeux, il produisait des discours de rationalisation ou des discours marqués du questionnement et de l'incompréhension. Ainsi, l'enseignant disait qu'il mesurait et remesurait, en fonction de la situation et de l'évolution de la situation, entre les effets envisagés de différentes pratiques possibles et ajustait sa planification. La déplanification et la replanification sont ainsi définies comme parties intégrantes de l'agir professoral. **Savoir planifier et savoir déplanifier vont de pair.**

Quand la disposition d'un contexte était incompatible avec les représentations de l'enseignant pour faire émerger un problème insoluble, l'enseignant signalait qu'il faisait face à un obstacle. Les discours de Maria et de Shan portant sur les obstacles, marqués de l'émotion (insatisfaction et angoisse), sont la preuve du poids des contraintes institutionnelles dans la construction de la pratique enseignante. Dans ces deux cas, la méthode de langue initialement définie comme *outil* facilitateur de la réalisation de l'activité d'enseignement (*voir* théorie de l'activité, § 1.1 et § 1.2), est devenue un outil-obstacle, imposé sans prise en considération des spécificités contextuelles.

L'interaction entre la pensée enseignante et le contexte étant analysée, la partie d'analyse s'achèvera sur le chapitre suivant. Les différents cas de figure de l'évolution de la pensée enseignante seront établis afin de répondre à la problématique de cette recherche.

CHAPITRE 10. VERS UNE THEORISATION DE L'EVOLUTION EN TANT QUE ROUTINE DU METIER D'ENSEIGNANT

++ euh: ++ je pense + que : ++ avec cette classe particulièrement ↑+ j'ai eu ++ beaucoup plus que les autres classes que j'avais + j'ai + j'ai eu plus de + euh: + de moments où j'ai utilisé soit l'anglais ↑+ soit le chinois↑+ pour expliquer à un étudiant particulièrement + un point↑+ et++ avant je ne faisais pas du tout + pas du tout même pas + euh + pour un étudiant particulier non je le fais pas du tout + j'essaie toujours de de lui dire en français↑+ + mais + euh: + je pense que + je ne suis pas non plus euh + devenu bilingue↑+ dans la classe donc + je pense que c'est c'est + c'est bien↑+ par XX de d'utiliser une autre langue que l'étudiant comprenne bien pour + pour expliquer un point + d'abord ça permet d'aller plus vite↑+ et puis euh ça lui permet de de comprendre une fois pour de bon ↑+ + donc je pense que oui + sur ce point ça a changé + je pense que les prochaines fois je ferai pareil

(Noé, EAC 2, 0090)

L'enseignant construit son métier à partir de ses préférences personnelles et de son système de connaissances/convictions enseignantes, il prend également en compte les spécificités du contexte qui cadre l'organisation de ses pratiques enseignantes tout en lui présentant des situations problématiques, faciles ou difficiles à gérer.

Toutes les dynamiques entre les différents pôles de l'activité d'enseignement, perçues et interprétées par l'enseignant, influenceraient la réalisation de son activité professionnelle et également la construction de sa pensée enseignante. Noémie, au fur et à mesure du contact avec son public, remarque la spécificité du groupe et l'intègre dans l'organisation des séances qui suivent, jusqu'à ce qu'elle transforme l'objectif du cours initialement défini comme centré sur la culture en un double objectif – développement de la performance en production orale et création d'un climat de confiance favorable au déblocage de la prise de parole par le public (cf. § 9.5.3).

L'évolution est ainsi une caractéristique inhérente à la pensée enseignante, point que les enseignants participants indiquent eux-mêmes lors du commentaire sur leurs pratiques et dont ils sont conscients (cf. *infra*).

L'évolution va d'ailleurs de pair avec la stabilisation. Prenons toujours l'exemple de Noémie, l'enseignante apprend de sa première expérience avec un public sinophone et exprime son intention de réemployer les pratiques ayant fonctionné dans une prochaine rencontre avec un public de la même culture (cf. § 9.2). Le système de connaissances enseignantes s'enrichit de l'expérience d'enseignement, accompagnée de procédés de typification qui tendent à généraliser l'expérience nouvellement acquise en tant qu'outil à réappliquer.

Les analyses dans les parties précédentes permettant de relever le côté évolutif dans la pensée enseignante, d'autres exemples qui seront analysés dans ce chapitre illustreront davantage ce trait caractéristique de l'agir professoral sous d'autres perspectives. En nous focalisant sur les traces discursives révélatrices de la tendance stabilisante et changeante dans les manières dont l'enseignant mène et visualise son activité d'enseignement, nous envisagerons de montrer la frontière floue entre ces deux aspects, à l'apparence, en position de complémentarité et voire d'opposition. Cette tentative de briser la barrière entre ces deux aspects de la pensée enseignante nous amènera à débiter une réflexion sur la pertinence qu'il y a à distinguer l'enseignant expérimenté de l'enseignant débutant.

10.1 Evolution de la pensée enseignante : routine transversale de la carrière enseignante

Comme ce qui est présenté dans la partie théorique, le développement enseignant est, selon Mann, « un processus continu pour le futur et ne peut jamais être achevé » (2006 : 105, traduit par nous, cf. § 3.5). Quant aux six enseignants participants, ils reviennent aussi sur les actions réalisées tout en se projetant vers le futur. Ils indiquent dans les entretiens des idées qu'ils envisagent de mettre en place dans les prochaines activités d'enseignement. Ces descriptions des organisations de la séance suivante sont d'ailleurs souvent déclenchées par la réalisation déplanifiée de la séance en question. Par exemple, Bai, Shan, Zhao et Noé disent tous qu'ils réorganisent pour rattraper le contenu qui n'a pu être traité (Bai-EPS 6-0038, Shan-EPS 3-0008, Zhao-EPS 2-0005, Noé-EPS 5-0018).

10.1.1 Evolution à travers l'écart entre la planification annoncée et la pratique effective

Cependant, pour certaines pratiques enseignantes annoncées au moment de l'EPS, nous remarquons que la version énoncée ne correspond pas toujours à celle qui s'effectue réellement.

- {00:16} 0006 **Shan** [...] quand je préparais le cours je le trouvais déjà très difficile + **quand j'ai vu des choses comme 'lavabo' et 'salle de bains' j'ai déjà commencé à me tracasser** + et aussi XX + [...] mais **quelle que soit l'organisation** (du cours) + ce que les étudiants peuvent comprendre reste très limité + c'est qu'il y a une personne qui téléphone pour réserver une chambre et puis il y a un employé de l'hôtel et un client
- {02:19} 0010 **Shan** je pense + là + au contenu de la séance prochaine je commence déjà à m'inquiéter (rire) + **je ne peux rien faire que de leur dire ce que signifient les mots + pas d'autres solutions** + pas + il n'y a pas de pré-acquis (rire) + pas de pré-acquis (EPS 10)
- {01:16} 0005 **Enquêtrice** Tu avais dit la dernière fois il y avait beaucoup de vocabulaire dans cette leçon comme 'lavabo' et autre + et puis **tu avais dit que tu leur donnerais directement leur sens mais en fait non**
- {01:23} 0006 **Shan** Oui + en fait l'effet aurait été le même si on leur avait dit directement je pense
- {01:27} 0007 **Enquêtrice** Tu penses que dessiner et dire le sens en chinois c'est la même chose
- {01:31} 0008 **Shan** **Bah oui + mais peut-être quand on dessine** par rapport au temps + lui (l'étudiant) il aura plus de temps + **il peut lire plusieurs fois de plus ce mot** + ça évite de faire en disant voilà ça c'est 'lavabo' c'est lavabo + donc lavabo quoi + et puis après ça passe comme ça + peut-être qu'il aura u plus de temps de regarder le mot 'lavabo' + et une autre chose + ça permet aussi d'avoir une fonction de 'répétition' + **en fait je trouve que si on dessine + on leur dit déjà directement + mais peut-être que ça leur laisse du temps et ça permet d'avoir une impression plus ou moins forte** (EPS 11)

La façon dont Shan expliquera le vocabulaire, annoncée à l'EPS 10, ne correspond pas à celle qui est effectivement choisie à la séance 11. L'explication par traduction, le seul choix possible selon l'enseignante lors de l'EPS 10, est finalement remplacée par l'explication par un dessin qui, selon son interprétation, reste une explication directe mais faciliterait la mémorisation des apprenants.

Entre le moment de l'EPS 10 et celui de l'EPS 11, en ce qui concerne le choix méthodologique de l'explication lexicale de la leçon, l'évolution est visible au niveau de la pratique et de la pensée. L'explication du vocabulaire par dessin n'est pas une nouveauté dans le répertoire de l'enseignante qui, ayant indiqué sa préférence pour cette pratique, l'applique constamment dans son activité d'enseignement (Shan-EPS2-0010). Cette possibilité n'est cependant pas évoquée lors de l'EPS 10 où Shan, en sortant d'une séance jugée comme difficile à gérer, produit un discours fort marqué par les émotions (cf. § 9.8.3). Ainsi, le fait que l'enseignant verbalise ses pratiques réalisées affecterait son discours pour les pratiques à venir. L'émotion d'angoisse et d'inquiétude continue

à dominer : les difficultés d'enseignement vécues à l'instant, d'ailleurs non résolues seront probablement à revivre lors de la séance suivante.

Bien que l'enseignante insiste sur le côté similaire entre son ancien choix et le choix effectivement mis en place, l'avantage de ce dernier est cependant indiqué clairement. Ainsi, le « *je ne peux rien faire que de leur dire ce que signifient les mots + pas d'autres solutions* » devient « *en fait je trouve que si on dessine + [...] peut-être que ça leur laisse du temps et ça permet d'avoir une impression plus ou moins forte* ». Cette **incohérence entre la pratique annoncée et la pratique réalisée** étant relevée, les représentations de Shan sur les pratiques possibles vis-à-vis du contenu d'enseignement en question ont évolué entre les deux moments. D'autres possibilités ont émergé entre temps.

Noémie qui applique l'évaluation formative dans son cours, avec une prise en considération des cinq meilleures notes parmi toutes celles reçue en activité de production écrite à chaque séance, n'a cependant pas donné de tâche écrite à la séance six :

- {02:15} 0020 **Enquêtrice** et aujourd'hui il y avait pas des de papiers à rendre↑+ des devoirs ↑
 {02:18} 0021 **Noémie** non: j'ai voulu faire un peu d'ORAL↑+ chanter:
 {02:23} 0022 **Enquêtrice** mais c'est pas noté
 {02:24} 0023 **Noémie** **non c'est pas noté + non c'est pas noté ils ont beaucoup travaillé hein↑+ à chaque fois** ↑+ il y avait des choses à rendre donc comme la semaine prochaine c'est beaucoup déjà↑+ bon pas trop exagéré (EPS 6)

Malgré les raisons que Noémie confie pour expliquer l'absence de la production écrite routinière, la réalisation de la séance 6 ne correspond effectivement pas au format habituel du cours à l'issue duquel l'enseignante recueille toujours des devoirs à corriger pour les retourner la séance suivante. Si l'évolution de l'agir de Shan, dans le cas analysé précédemment, concerne une pratique enseignante précise pour un contenu d'enseignement donné, dans le cas de Noémie, **l'évolution repérée ici dépasse le niveau de l'action isolée et touche le schème d'activité, à savoir la structure routinisée du cours en question** (cf. § 1.2.6).

Concernant les deux extraits analysés ci-dessus, Shan n'a pas indiqué qu'elle avait réfléchi entre les deux cours pour trouver d'autres solutions à l'explication du vocabulaire – il se peut que l'explication par dessin émerge dans le contexte au moment même du cours en raison d'un élément déclencheur. Néanmoins, en ce concerne Noémie, l'adaptation du format habituel au contenu de la séance six est argumentée de façon explicite : l'enseignante tâche à faire ressortir l'aspect

conscient dans son choix (« *j'ai voulu faire un peu d'ORAL* ») centré sur le développement de la compétence orale. Toujours concernant Noémie, à partir de l'exemple ci-dessous, la dynamique de la pensée enseignante en dehors de la situation d'enseignement est encore plus perceptible. L'enseignante déclare qu'elle réfléchit, pense et repense à l'action réalisée ainsi qu'à l'action à venir.

{00:01:11} 0006 Noémie oui+ donc là en fait↑+ **au départ je m'étais dit+ je vais leur faire un contrôle classique+ et puis après j'ai réfléchi j'ai dit mais non↓ c'est bête+** ils ont les iPhones ils ont TOUT+ donc::ils ils c'est normal ils vont l'utiliser les moyens qu'ils ont↓+ forcément euh il y aura ah la triche+ **pour contourner ça↑+euh:c'est mieux qu'ils produisent des phrases et comme ça ah voilà++** là encore↑+ euh+ je je je je+ en classe↑+ j'avais préparé quand même les papiers **mais je change + de ce que j'avais prévu initialement** (EAC 2)

Noémie, qui a annoncé aux apprenants une dictée classique pour la séance suivante, réalise cette activité autrement. Le changement du format du test est exprimé à nouveau comme un choix conscient : les temps verbaux dans les énoncés « *je m'étais dit* » et « *j'ai réfléchi* » permettent de saisir la successivité des deux actions – la réflexion a eu lieu après l'annonce du contrôle classique. Le format du test « *initialement prévu* », jugé comme « *bête* » à l'issue de sa réflexion est selon Noémie planifié sans prise en considération d'un élément contextuel : utilisation de l'outil informatique qu'elle encourage d'ailleurs elle-même (cf. § 7.2.3).

L'évolution de la pensée enseignante se voit ainsi dans un premier temps à travers le changement d'une pratique entre la version initialement annoncée et celle qui s'est réellement mise en place. L'enseignant dit qu'il réfléchit dans des situations en dehors du cours, actualise ses idées sur une pratique ou un schème d'activité pour ensuite nuancer son application dans la situation d'enseignement. Il se peut que l'idée de changement de pratique ne survienne qu'au moment du cours : la réflexion n'est pas toujours mise en avant dans la verbalisation de l'enseignant et ce serait le contexte qui fait émerger des pratiques alternatives lors de l'interaction didactique.

10.1.2 L'impact de la nouveauté contextuelle sur l'agir professoral

Le changement de la pratique enseignante, selon les enseignants participants, est cependant souvent faite malgré eux : c'est le contexte re-disposé avec l'introduction d'une nouveauté qui fait évoluer leur manière de le gérer. L'appropriation d'une nouvelle méthode de langue à employer,

selon Noé, implique nécessairement de l'effort de la part de l'enseignant qui peut d'ailleurs être considérable :

{01:43:50} **0174 Noé** puis en ce qui concerne l'utilisation des manuels et tout ↑+ **au début c'est pas c'est pas facile de de se mettre dedans** ↑+ mais comme c'est des manuels qui sont + conçus pour : l'enseignement↑++ c'est + **ça va ça va tout seul**↑+ et puis **après tu rajoutes ton truc à toi et tu + tu tu essaies de voir les étudiants comment ça passe et puis tu tu arranges** + au fur et à mesure c'est des choses que tu acquiers aussi par + par expérience donc tu vois (EG)

Selon Noé, en prenant connaissance d'une nouvelle méthode lors de l'interaction didactique, l'enseignant s'adapte et essaie différents choix méthodologiques directement avec le public. Il est possible que le début de ce processus de familiarisation avec ce nouvel élément contextuel ne soit « *pas facile* ». La réflexion de Noé ci-dessus fait écho aux obstacles de Maria et de Shan analysés plus haut (cf. § 9.8.2 et § 9.8.3). Rappelons que dans les deux cas, l'obstacle relève d'une nouveauté contextuelle : introduction d'un programme au rythme déterminé pour le diplôme où intervient Maria et emploi d'une méthode de langue nouvellement choisie par l'institution pour Shan.

Reprenons l'obstacle de Maria face au changement contextuel pour l'analyser ici sous l'angle de l'évolution de la pensée enseignante. A plusieurs reprises, Maria exprime son désaccord avec l'application du programme prédéterminé en tant que nouveauté contextuelle car elle juge trop élevé le rythme prescrit :

{00:32:00} **0096 Maria** [...]comme eux ils ont fait le DU 1 avec ce système↑+ donc ils ont du demander à Cécile qui + qui donc m'a demandé tu fais un plan de progression + et puis en plus + **d'habitude on va à la leçon 20 et là on est allé à la leçon 22+ une leçon de plus ça fait 4 semaines**

{00:32:26} **0097 Enquêtrice** mais finalement vous êtes arrivés euh

{00:32:28} **0098 Maria** on est allé à la 21 + **tu vois on était à un rythme plus rapide que l'année dernière**↑+ **ces étudiants l'année dernière franchement ils me disaient non** + on a pas envie de progresser on voudrait réviser + **cette année je pense que comme les faibles étaient très faibles**↑+ ils osaient ils osaient pas demander↑+ parce qu'ils voulaient pas bloquer + l'avancement des autres↑+ tu vois + [...] (EAC 2)

Dans l'extrait ci-dessus, la comparaison entre le rythme habituel et le rythme prédéterminé dont le décalage s'avère être de quatre semaines, se poursuit par des commentaires de l'enseignante sur un phénomène annexe : « *cette année [...] les faibles étaient très faibles* ».

Ainsi, suivant la logique de Maria, l'application de cette contrainte institutionnelle nouvellement

introduite, en principe incohérente avec son expérience d'enseignement, est d'autant plus difficile avec une autre nouveauté contextuelle qui limite encore le respect du rythme voulu : le niveau du groupe, moins élevé cette année, n'est pas à la hauteur d'une progression si rapide. La comparaison entre le niveau du groupe de « *cette année* » et celui des « *autres années* », repérable dans l'extrait ci-dessous, apparaît d'ailleurs 17 fois dans le corpus Maria.

- {14:37} 0038 **Maria** euh: non le démarrage de :: oui pour leur faire les faire répondre + ouais disons ce groupe **il y a une grande disparité + le niveau**
- {14:47} 0039 **Enquêtrice** pour les autres années c'est pas le cas
- {14:50} 0040 **Maria** un peu moins quand même + **cette année** c'est : je crois que c'est un peu plus marqué + DISONS + **les autres années**↑ il y a quand même une groupe plus important ↑ + qui est **plus à l'aise en chinois** + à l'oral + qui ont déjà fait du chinois ↑ + un peu plus comme Julien tu vois comme Julien il y en a en général des groupes + l'année dernière ↑ (réfléchit) + oui il en y avait un peu plus que ça + ouais + donc cette année c'est vrai que (EAC 1)

La composition du groupe avec un nombre d'étudiants de niveaux faibles assez important et d'apprenants « collaborateurs moteurs » (cf. § 9.4.2) très peu nombreux est selon Maria, inédite par rapport aux groupes précédents avec lesquels elle a pu collaborer. Ainsi, un groupe jugé exceptionnellement faible rend l'application d'un programme au rythme exceptionnellement élevé encore plus difficile. D'après les propos de Maria, la gestion de ces deux nouveautés contextuelles *a priori* incompatibles se distingue de son expérience d'enseignement antérieure. Le commentaire de l'enseignante suivant proposé vers la fin de l'EAC 2 correspond d'ailleurs à notre analyse ci-dessus :

- {00:35:50} 0118 **Maria** **non franchement c'est cette année** et + disons il y a + est-ce que c'est l'année dernière + non l'année dernière c'était bien + l'année dernière c'était assez amusant + **on avait des forts tu te rappelles** +
- {00:35:60} 0119 **Enquêtrice** Oui
- {00:36:01} 0120 **Maria** et puis il y avait vraiment + en général ça pouvait être assez vivant et + on avait des niveaux moyens + Nabila la jeune fille tu vois il y en avait qui étaient pas les plus forts mais ils étaient ils avaient un niveau moyen+ et puis ils étaient plus nombreux donc ça crée un petit dynamisme du groupe ++ et il y a eu une année où ils étaient moins nombreux mais + il semble qu'ils étaient assez accrochés + ils étaient c'était un groupe homogène ++ **non cette année oui c'était + c'est assez spécial** + regarde déjà regarde surtout que Julien + Monica après oui + c'est la première fois que + (rire) + pour le DU là ils
- {00:36:39} 0121 **Enquêtrice** c'est un peu perturbant euh
- {00:36:40} 0122 **Maria** ouais ++ non non ouais + **non mais c'est + pour toi je sais pas ce que tu peux en tirer parce que c'est vrai que c'est pas vraiment une année tout à fait caractéristique** + j'espère↑ + [...](EAC 2)

La tendance de Maria à typifier l'expérience d'enseignement de l'année en question comme

singulière se voit dans les déterminants qu'elle emploie pour la qualifier – « *assez spécial* » « *pas vraiment tout à fait caractéristique* » et également à travers l'inscription du dispositif et de l'enquêtrice dans son argumentation – ce qui est observé dans l'expérience en question ne correspond pas à ce qui se passait habituellement. La gestion de ces nouveautés par des pratiques adaptées, comme par exemple celle de l'explication du texte par lecture et traduction analysée précédemment, permet déjà d'observer l'évolution de la pratique de l'enseignante en fonction de l'évolution du contexte.

L'évolution engendrée par ces nouveautés contextuelles ne se limite d'ailleurs pas au niveau de la pratique :

- {36:44} 0070 **Maria** euh disons c'est : + oui↑ c'est un peu difficile à + à arriver mais je me + parce que c'est intéressant de voir parce que : + c'est vrai que quand t'es devant↑+ tu réagit pas↑+ **mais là tu vois je me pose la question justement + bah j'aime bien ce manuel↑+ mais là pour ce groupe-là + fin par ceux qui suivent ↑+ c'est peut-être un peu difficile finalement + ou le texte est trop long + il faudrait vraiment faire de tous petits textes je pense**
- {37:12} 0072 **Maria** je vois oui si on va faire à chaque leçon le texte en entier↑ + et qu'ils le préparent pas↑+ et qu'il faut le lire et le découvrir pendant le cours↑+ finalement ça prend du temps et: ++ bon c'est vrai que c'est utile de lire les caractères on voit déjà avec les phrases tu sais quand on fait les caractères↑ euh + **donc je me dis c'est vrai si si on avait pas le manuel↑+ si je devais décider du matériel↑+ tu vois + quand je fais des cours de français moi je m'adapte au groupe+ pour le matériel+ tu prends des manuels plus difficiles ou plus simples + et là pour ce groupe là j'aurais + j'aurais volontiers pris des textes courts+ de petits textes courts+ donc faire la moitié moins de textes↑+ que par exemple ceux qui étaient plus avancés+ plus plus + qui avaient plus de base + en chinois**
- {37:59} 0073 **Enquêtrice** mais cette idée euh ne n'était pas arrivée avec les autres groupes des années précédentes
- {38:06} 0074 **Maria** non parce qu'en général↑+ euh + fin **bon bien sûr il y a toujours des étudiants faibles mais + ça va plus vite tu vois + et il y a plus de participation + euh + là cette année c'est très euh + oui ils ont ils ont + fin en tout cas ceux: + ceux qui connaissent parlent peut-être pas + peut-être j'interroge plus ceux qui savent pas je sais pas (rire des deux)+ mais : c'est vrai que c'est euh + il y a pas il y a moins de + tu vois les autres ils réagissaient même s'ils étaient pas interrogés + donc ils intervenaient sans être interrogés + là tu vois il faut vraiment que je nomme + tiens un tel qu'est-ce que tu en penses + qui veut lire il y a toujours des volontaires pour lire ↑ (EAC 1)**

Vers la fin de l'extrait ci-dessus, l'enseignante finit par mettre en question la pertinence de la méthode de langue qui correspond à sa préférence personnelle (« *j'aime bien ce manuel* »), et qui est jugée ici peu convenable pour le public en question dont le niveau est plutôt faible. Cette mise en cause du manuel n'apparaît qu'à l'EAC 1 tandis qu'au moment de l'EG, aucun commentaire comparable relatif à cet outil d'enseignement n'est repérable. L'évolution des représentations de

Maria sur la méthode de langue peut être visualisée par le schéma suivant :

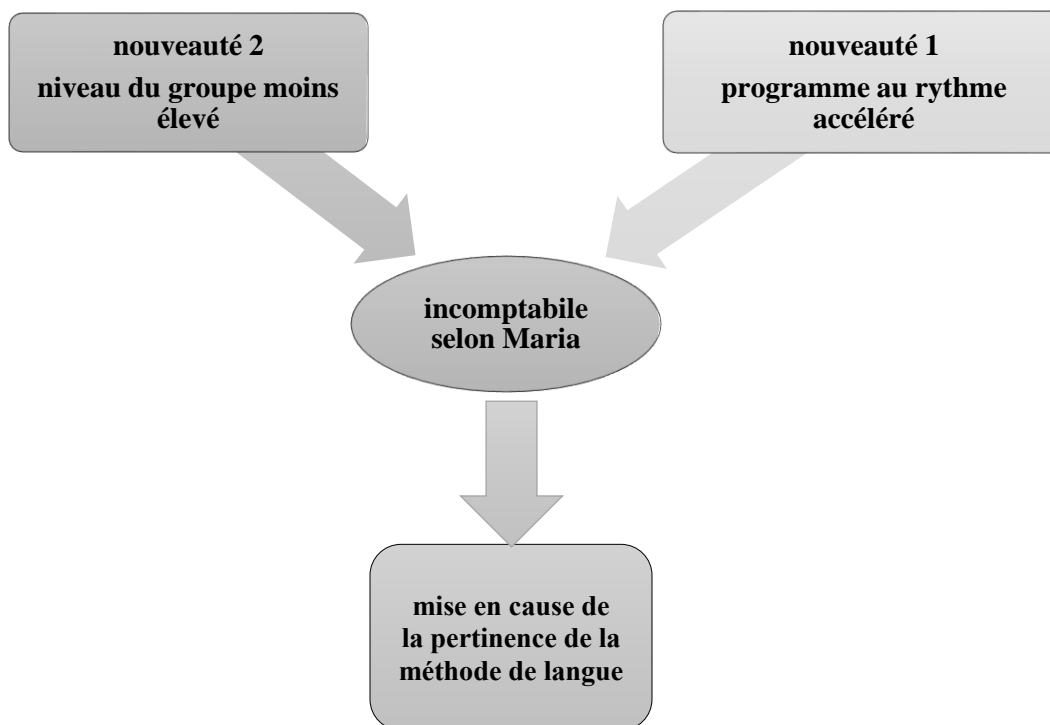


Figure 22 : contradiction entre deux nouveautés contextuelles : le cas de Maria

L'évolution au niveau représentationnel, repérable dans le discours de Maria, s'explique ainsi par l'expérience en cours, et notamment par les obstacles rencontrés durant la prise en considération des nouveautés contextuelles dans l'organisation de son activité d'enseignement. Ainsi, comme ce qui est indiqué par les socioconstructivistes et les émergentistes, la contradiction et la crise génèrent le changement, la transformation et l'apprentissage (Hadman, 2005 ; Engeström, 2006 ; De Bot, 2008 ; cf. Chapitre 1). La réflexivité émerge ainsi d'un retour sur les obstacles dont la résolution nécessite la mobilisation de l'enseignant qui, visant à débloquer la situation, pourrait visualiser l'ensemble du système de l'activité autrement en changeant de perspective.

Les verbalisations des enseignants vis-à-vis des obstacles permettent aussi de saisir **la résistance des enseignants face aux contraintes institutionnelles nouvellement introduites** et de confirmer l'invalidité de l'approche descendante visant à imposer et à ordonner sans prendre en compte des représentations des enseignants (Borg et Al-Busaidi, 2010 ; cf. Chapitre 3). Comme le dit le sociologue Crozier, « le changement réussi ne peut donc être la conséquence du

remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par de sages quelconques ; il est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre-non contrainte – permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine. » (Crozier et Friedberg, 1992 : 391).

Nous terminons ainsi cette partie avec une réflexion proposée par Noémie qui rejoint nos analyses ci-dessus : une fonction motrice est accordée aux difficultés rencontrées dans le sens où la pensée enseignante se développe au cours de la gestion de ces dernières :

- {01:20:28} **0417 Enquêtrice** et qu'est-ce que tu as eu comme difficulté peut-être+ avec : soit cette classe ou d'autres classe↑+
- {01:20:36} **0418 Noémie** **+ben à tous les niveaux ah** : des difficulté d'organisation : des difficultés de gestion de matériel : des difficultés de relation euh: fin j'ai pu rencontrer soit avec les autres enseignants: soit avec la hiérarchie les étudiants+ euh des difficultés à monter un cours: des difficultés à trouver des documents intéressants des difficultés à animer le cours des difficultés à évaluer+ **enfin tout est source de question mais j'aime bien me poser des questions (rire) donc euh c'est enrichissant (EG)**

10.1.3 Expérience en cours étant composante du système de connaissances en devenir

Dans le cas de Maria ci-dessus, l'expérience en cours, bien que caractérisée comme particulière, fait évoluer ses représentations sur la méthode de langue. Nous remarquons en parallèle chez les enseignants participants, d'autres cas où non seulement l'évolution de la pensée enseignante en raison de l'expérience en cours est verbalisée de façon explicite, mais aussi l'apparition d'une tendance à outiller leur répertoire didactique grâce à l'acquis de l'expérience en question qui devient ensuite composante des connaissances enseignantes.

- {01:12:01} **0455 Noémie** ça c'est sympa tu vois↑+ que des euh + des + des des cohésions + le groupe + qui s'instaure ↑qui s'installe ↑ que ils apprennent à se connaître ↑que ça je suis contente de le voir parce que je en en leur faisant ça des travaux de groupe j'ai espéré que +voilà ils se rencontrent comme c'était deux écoles différentes ↑ [...]peut-être ils se connaissaient pas↑+ je pense que c'est sympathique quand on a au moins une amie dans la classe+ et que
- {01:12:24} **0459 Noémie** j'aime bien **du coup** cette disposition↑+ je me dis que **la disposition a créé ça+ c'est pas mal+** (EAC 1)
- {01:19:35} **0497 Noémie** [...] parce que bon voilà + donc comment dire euh je connais pas très bien la culture chinoise+ donc j'essayais plusieurs choses pour voir qu'est-ce qui marchait le mieux+ **là par exemple la conceptualisation j'ai vu que : ouais**

- ça marchait bien + euh la production orale c'est plus difficile+ à chaque fois je chuis obligée de désigner par exemple+ pour avoir des réponses + voilà un un une des pratiques que je pourrai retenir si demain j'ai des étudiants chinois ↑ peut-être que je désignerai aussi+
- {01:20:01} 0498 Enquêtrice pour qu'ils parlent
- {01:20:54} 0499 Noémie pour qu'ils parlent et et **peut-être que je ferai la grammaire de cette façon-là aussi** + si ça marche pas je change+ mais j'essayerai cette façon-là d'abord
- {01:20:57} 0500 Enquêtrice d'accord (EAC 1)

Les deux extraits issus de l'EAC 1 de Noémie où elle retourne sur la séance trois du cours observé montrent l'itinéraire que suit son système de connaissances enseignantes pour s'enrichir. Selon Noémie, la disposition avec un regroupement par quatre apprenants qui se mettent face à face, crée des « *cohésions* » au sein du groupe composé d'étudiants venant de deux institutions et convient à sa préférence personnelle. L'énoncé par lequel la préférence est exprimée – « *j'aime bien du coup cette disposition* », est marqué d'un indice de causalité qui relie la fonctionnalité de disposition dans le contexte et la préférence personnelle pour cette pratique en général. **Selon le discours de l'enseignante, la préférence provient de son évaluation positive de la pratique dont l'effet dans l'expérience en question lui paraît satisfaisant.**

Ce procédé de validation de la pertinence d'une pratique par l'expérience en cours est encore plus visible dans le deuxième extrait. Trois états du système de connaissances enseignantes de Noémie sont décrits ici :

- 1) **un état passé** où elle essayait différentes pratiques avec le public sinophone ;
- 2) **un état actuel** où l'expérience en cours permet de distinguer certains choix méthodologiques fonctionnels ;
- 3) et **un état futur** où l'enseignante envisage de réappliquer ce qu'elle a pu retenir de l'expérience de l'ici-maintenant qui serait devenu partie intégrante de son répertoire didactique.

L'influence de l'expérience en cours sur la pensée enseignante est également repérable dans le cas de Shan :

- {00:59:32} 0050 Shan Je trouve + un autre : un autre point est parce que les apprenants de ce groupe sont plutôt nombreux + donc une grande partie de ces étudiants sont relativement actifs + et puis + [...] donc c'est-à-dire + puisque beaucoup d'entre eux sont plutôt actifs + donc je trouve que je trouve que euh + comment dire + pendant le cours + parce que parfois + moi je parle beaucoup et puis les étudiants plutôt peu + et puis je trouve : euh : **bien sûr j'avais eu ce genre d'expérience avec d'autres groupes + mais à partir de ce groupe-là je trouve que + si c'est possible ce serait très bien d'encourager les étudiants à exprimer leurs points de vue [...]**(EAC 2)

D'après l'extrait ci-dessus, le fait que l'enseignante se considère comme dominante dans la prise

de parole en interaction didactique n'est pas une nouveauté dans sa perception de soi. Cela dit, l'expérience en cours permet de la confirmer davantage : la structure concessive « *bien sûr [...]* *mais* » sert à mettre en avant le poids de l'expérience en cours dans la construction de son agir professoral.

L'expérience d'enseignement permet ainsi de réorganiser le système de connaissances enseignantes/convictions. Noé qui dit n'avoir jamais utilisé l'anglais ou le chinois comme langue d'enseignement, a recours au chinois à plusieurs reprises pendant cette session de cours. Lors de l'EAC 2, Noé évoque volontairement ce changement dans sa pratique enseignante qui a été, selon son discours, conscient de sa part :

{01:20:23} 0092 Noé euh:++ je pense que c'est ++ **c'est parce que je me suis dit que ça allait ++ peut-être que à un moment donné↑+ j'ai + j'ai expliqué quelque chose à quelqu'un en chinois ou en anglais et puis je + j'ai senti que ça allait tout de suite↑++ et donc + ouais↓+ avant je ne le faisais pas parce que + je m'étais dit non il faut pas le faire + mais je n'ai pas essayé + donc+ je pensais que ça allait très vite changer euh + ça allait très vite partir dans +dans l'anglais le chinois tout le temps + je ne sais pas peut-être que ça a aussi joué dans le fait que + eux + surtout Luc qui n'est pas là↑(rire de l'enquêtrice) il n'arrête pas de parler anglais tout le temps↑+ **peut-être que c'est + cette stratégie + n'est pas encore bien + mûrie + donc ça fait que il y a encore de petits soucis+** c'est peut-être que c'est ce qui les encourage à + à vouloir tout de suite parler en chinois ou en anglais **je sais pas mais je pense quand même que + euh à un moment donné c'est important de + de le faire** (EAC 2)**

Noé indique de façon claire la différence entre son agir avant la session et celui de l'ici-maintenant pour la session qui vient de prendre fin : l'emploi de langue intermédiaire, autocensuré de la part de l'enseignant, est testé. Cette évolution n'est d'ailleurs pas limitée au niveau de la pratique : ayant été considéré comme une pratique risquée dans laquelle les langues intermédiaires prédomineraient sur le français, ce choix est maintenant qualifié d'« *important* ».

Cela dit, Noé garde toujours **un ton incertain dans son commentaire sur cette pratique nouvellement intégrée** : il s'agit d'une « *stratégie* » qui « *n'est pas encore bien murie* ». Cette tonalité d'incertitude à travers laquelle transparaît le doute de l'enseignant sur sa pratique choisie est aussi repérable dans les discours suivants :

{00:36:16} 0045 Shan (姗) Moi parfois j'utilise certains certains avec un ton accentué + par exemple + euh comme tout à l'heure + 'AH VOUS ETES↑' + ou c'est quoi + comme ça parfois + comment dire + et autre chose comme tout à l'heure 'ils sont belges aussi ↑' (ton différent) +**je trouve est-ce que l'emploi de ce genre de ton peut peut-être leur**

+ donner une impression plus ou moins forte aux étudiants (EAC 1)

- {24:14} **0069 Enquêtrice** Donc vous répétiez spécialement c'était pour
 {24:17} **0070 Zhao** Non + cette répétition a été faite par peur qu'ils n'aient pas compris + souvent
 (赵) c'est comme ça + mais : parfois en tant qu'enseignant on doit avoir plus de confiance en étudiants + oui + lui quand il comprend pas on répète + mais pas lorsqu'il est en train de comprendre et tu répètes déjà plusieurs fois + euh + **ça peut-être qu'il faudra faire attention après**
- {24:37} **0071 Enquêtrice** Vous trouvez que cette répétition était inutile pour eux + ici
 {24:41} **0072 Zhao** Ici il y a pas beaucoup de répétition + cette partie n'a pas été trop répétée + mais parfois + parler lentement + à un rythme lent + et répéter beaucoup + un seul mot est répété plusieurs fois + euh : avec des exemples en plus + **ça + euh : pourvu que ce soit bénéfique pour eux + mais (hésitant) ce n'est pas sûr (EAC 2)**

Shan revient sur sa stratégie de haussement du ton de la voix qui, comme elle le signale dans l'extrait ci-dessus, est régulièrement employée. Zhao, lors du visionnage d'une scène où il répète un même contenu, commente ensuite l'acte de répétition au sens général. Dans les deux cas, notamment dans les énoncés mis en gras et dans lesquels les enseignants évaluent la pertinence de la pratique verbalisée, des éléments modaux à valeur d'incertitude peuvent être remarqués (« *peut-être* » « *pas sûr* »). D'ailleurs, l'énoncé de Shan souligné est agrammatical : commencé par une structure affirmative « *je trouve* » qui est censée introduire le point de vue de l'enseignante sur l'emploi du ton accentué, l'énoncé poursuit cependant dans une structure interrogative qui permet de saisir l'incertitude de Shan sur l'effet de la stratégie commentée. Ce doute s'intensifie encore avec l'élément modal « *peut-être* »¹³² au sein de l'énoncé subordonné à l'interrogatif.

Ainsi, Shan et Zhao ne sont pas tout à fait sûrs de la pertinence des pratiques commentées plus haut. Cette **hésitation, signe de l'instabilité de leur système de représentations enseignantes, implique aussi une évolution potentielle**. Autrement dit, l'enseignant se questionne sur la fonctionnalité de sa manière de faire et envisage des moyens pour éclaircir son doute :

- {12:26} **0041 Enquêtrice** donc si j'ai bien compris + maintenant on lit et on traduit ↑ + c'est :
 {12:36} **0042 Maria** **bah normalement ↑ + si tu veux si j'ai le temps ↑ + normalement j'ai + dans une séance je fais la grammaire ↑ + mais tu vois ça va pas assez vite ↑ + c'est-à-dire je dois passer plus de temps ↑ + + dans une séance je fais la moitié des caractères ↑ et la grammaire + dans l'autre séance je fais + l'autre moitié des caractères et le texte + **mais finalement le texte est complètement sacrifié parce que : + je passe dessus quoi + j'ai passé combien vingt minutes ↑ + (l'enquêtrice confirme) + après il faudrait passer une heure + si si on calcule bien + **mais là : c'est pas possible quoi** + bah finalement on passe beaucoup de temps même là + **la dernière fois je passe trop de temps là-dessus chais pas +******

¹³² Il s'agit ici d'une traduction littérale du mot « 可能 ». Le choix de la lisibilité – traduire « 可能 [...] 能 » en « pourrait » – n'a pas été retenu afin de ne pas introduire d'interférences énonciatives (cf. Chapitre 6).

pourtant tu vois je décompose pas ↑ les traits ↑ + j'écris très rapidement euh + on les regarde un par un + ce qu'il y a c'est qu'on regarde un par un ↑ + **chais pas si c'est utile** ↑ + **ils ont pas l'air de se plaindre** ↑ + **j'ai pas eu de : ++ enfin ils ont jamais rien dit sur la + sur la méthode +ils parlent plutôt du rythme si c'est trop rapide ou pas assez rapide + non en général ils donnent jamais leur opinion fin + c'est vrai que je leur ai pas je devrai peut-être leur poser la question + tu vois écrire un petit truc anonyme qu'est-ce que vous pensez + qu'est-ce qu'il faudrait améliorer** ↑ + je fais ça à Reims mais c'est vrai que je fais jamais en DU parce que : (EPS 9)

Le commentaire de Maria porte toujours sur l'explication du texte par lecture et traduction, pratique qui n'est pas en correspondance avec ses convictions mais mise en place en raison des contraintes contextuelles (cf. § 9.8.2). Ici, Après une comparaison entre son ancienne façon de faire (« *bah normalement* ») et sa manière de faire actuelle (« *mais finalement* »), l'enseignante continue son commentaire avec une proposition marquée de doute – « *chais pas* », répétée deux fois. Maria change ensuite de perspective et se met à s'interroger sur les avis des étudiants par rapport au choix méthodologique dont elle n'est pas sûre de la pertinence. L'extrait se termine par la proposition d'une pratique que Maria dit ne jamais avoir employée pour le public en question : vérifier l'opinion des étudiants sur son cours par un questionnaire anonyme.

L'évolution de la pensée enseignante, analysée ci-dessus, s'effectue en un sens au moment même de l'EPS 9 de Maria. L'incertitude de Maria sur la pertinence de sa pratique enseignante l'amène à demander l'avis de ses collaborateurs sur ce sujet pour ensuite tenter de le vérifier. D'ailleurs, la tonalité d'incertitude se prolonge dans le discours de l'enseignante sur la proposition-solution : le « *je devrai peut-être* », explicitement marqué d'un élément modal à valeur incertaine, fait transparaître à nouveau l'aspect instable et donc le côté évolutif de la pensée enseignante.

Les trois extraits analysés ci-dessus, issus des corpus Shan, Zhao et Maria, font donc partie des verbalisations des trois **enseignants expérimentés**. Si dans les Chapitres 7 et 8, nous avons pu percevoir un ton incertain dans les autocommentaires des deux **enseignants débutants**, Noémie et Bai, par notamment l'insécurité interculturelle de Noémie, l'incertitude et le doute ne sont pas réservés aux enseignants juniors. **Tout enseignant pourrait hésiter sur son action enseignante ou voire une pratique routinisée et stabilisée**. Non seulement Noémie se sent en insécurité face à un nouveau groupe d'apprenants dont la culture éducative ne fait pas partie de ses connaissances enseignantes, mais Shan et Maria, l'une face à une nouvelle méthode de langue et l'autre à un programme au rythme déterminé nouvellement imposé, comme montré dans l'analyse ci-dessus,

tâtonnent également. Elles, comme Noémie, doutent, s'angoissent, se questionnent et cherchent à acquérir de l'expérience avec la nouveauté contextuelle tout en la découvrant.

De ce fait, nous questionnons la pertinence de la dichotomie enseignant débutant et enseignant expérimenté dans le sens où chez un enseignant expérimenté, une nouveauté contextuelle, prévue ou imprévue, peut perturber le fonctionnement de l'agir enseignant et mettre l'enseignant dans un contexte reparamétré qui lui demande d'agir autrement. Les expériences anciennement accumulées et les connaissances enseignantes existantes peuvent ne pas être fonctionnelles pour la situation actualisée. Le contexte se renouvelle sans arrêt, l'enseignant expérimenté, tout comme l'enseignant débutant, se trouve constamment dans un état de découverte, d'essai et de ré-essai.

L'enseignant enrichit, réorganise et réforme son agir professoral à partir de chacune de ses expériences et dit qu'il en est conscient. Noémie effectue une auto-observation et verbalise un changement dans son activité de planification : par rapport au premier semestre, l'enseignante a recours à une méthode de langue pour diminuer le temps de préparation (Noémie-EG-0308), Quant à Maria, les séances de correction du contrôle qu'elle dit faire habituellement sont selon sa verbalisation, supprimées cette année (Maria-EPS 7-0038). Noé théorise d'ailleurs dans l'extrait ci-dessus le poids de chaque expérience d'enseignement dans l'évolution de la pensée enseignante :

{01:13:19} 0086 Noé ++ euh : + là je je je crois que oui↑+ **je crois que à chaque fois quand on termine une classe↑+ il y a toujours quelque chose qui + qui change + ça peut être + quelque chose que l'enseignant il + il apprend↑+ il apprend euh du fait que dans l'explication de de + d'un point + d'un point euh + ou bien dans l'explication d'un mot + vocabulaire donc d'un point de grammaire↑+ **par rapport à la réaction des étudiants + on + on apprend aussi** parce que + moi + personnellement **il y a des + des phrases que je + je retiens pour des + des façons d'expliquer au mot↑+ que je + je vais systématiquement répéter après + donc + quand je parle de + d'un mot↑+ et que je + j'explique d'une certaine façon + je vois que ça a été difficile d'expliquer ↑+ **ou ça a été difficilement d'arriver à la + euh à la compréhension que j'attendais↑+ la prochaine fois que je vais expliquer le même moi je crois que je ne vais pas reprendre la même façon + donc : il y a des choses qui changent↑+ parfois c'est inconscient ++ mais quand on se retrouve dans la même situation↑+ on + on ne répète pas les mêmes choses ou on + on corrige ce qu'on avait déjà fait [...](EAC 2)******

L'enseignant associe, dans sa réflexion, la particularité de chaque expérience d'enseignement à la spécificité de chaque contexte. L'exercice du métier d'enseignant dans différentes situations est ainsi théorisé par Noé en tant qu'un apprentissage pour lui : l'enseignant examine la pertinence de

ses pratiques enseignantes en fonction de leur validité dans le contexte en question pour ensuite les adapter. Le poids de l'expérience d'enseignement dans la construction du système de connaissances/convictions de Noé étant exprimé, le commentaire de l'enseignant permet notamment de percevoir sa prise de conscience sur l'évolution de son agir professoral.

Durant un semestre de cours, la pensée enseignante évolue par introduction de nouvelles pratiques, par ajustement ou abandon des pratiques anciennement employées et par l'incertitude de l'enseignant par rapport à sa pratique enseignante. **L'agir professoral s'actualise également et nécessairement dans chaque séance au sens où l'enseignant modifie toujours son action en fonction du changement contextuel perçu.** Bai signale, lors de l'EAC 2, que parmi toutes les questions qu'il a posées dans un exercice oral, il distingue les questions adaptées en fonction de la réaction du public et celles qui sont formulées telles quelles comme la version initialement prévue dans sa fiche pédagogique.

{01:23:07} 0237 Bai Comme tout à l'heure la phrase ne pas aimer paris + **ça a été totalement improvisé** (白) + oui + je trouve déjà il y avait ne pas aimer le travail + si elle était venue du contenu que j'avais préparé chez moi je n'aurais pas + euh fait deux choses pareilles + [...] (EAC 2)

Le critère de distinction est ainsi simple selon Bai : préparer deux phrases ayant tant de similarités pour une seule activité ne fait pas partie de sa pratique enseignante. Le fait qu'il modifie certaines questions durant l'interaction s'explique par sa perception instantanée de la situation d'enseignement : la réaction du public l'oblige à abandonner les phrases planifiées qui s'avèrent trop compliquées et à improviser des questions plus accessibles pour l'apprenant en question. Chez Noé, l'adaptation de la pratique enseignante à chaque séance semble être consciente et partie intégrante de sa pensée enseignante. D'ailleurs, ce qui est particulièrement intéressant, c'est que l'enseignant parle de son habitude de prévoir des moments de re planification dans certaines activités :

{06:44} 0018 Noé [...]quand il y a ce silence↑+ et que VRAIMENT il y a du silence hein ↑+ ça veut dire QUE + ils font bien l'exercice+[...]ce temps où ils sont en train de préparer cet exercice ↑+ **ça me permet à moi de revoir un peu + parce que parfois il y a des choses qu'on prévoit faire↑+ mais + en classe ↑+ avec la réaction des étudiants ↑+ on sait que on ne pourra pas finir ↑+ ou qu'il faut rajouter d'autres choses+ donc avec ça + je je je vois un peu ce qu'il faut rajouter↑+ ce qu'il faut + jusqu'ou je vais aller tout ça (EPS 5)**

Le silence pendant lequel les étudiants se concentrent sur leur production écrite individuelle¹³³, représente pour Noé l'occasion dont il pourrait profiter pour optimiser l'organisation du reste de la séance en fonction des réactions observées du public juste avant. Ainsi, la replanification des actions en fonction de la situation d'enseignement, notamment de l'interprétation de l'état cognitif et psychologique du public, constitue en un sens une routine d'enseignement.

Noémie, en revenant sur le problème de l'équipement de la salle où se déroule la séance 3, théorise également l'évolution de l'agir professoral au sens micro, c'est-à-dire l'adaptation de ses pratiques en fonction du contexte comme étant une tâche qu'elle accomplit à chaque séance :

- {01:32} 0015 **Enquêtrice** en plus il y a pas de rétroprojecteur
 {01:34} 0016 **Noémie** pas de rétro+ parce que comme tu as pu le voir↑+ **on a changé la salle au dernier moment+**
 {01:40} 0017 **Enquêtrice** Oui
 {01:41} 0018 **Noémie** voilà + **donc il faut s'adapter (rire) + tout le temps ↓**
 {01:46} 0019 **Enquêtrice** ça t'est arrivé avant↑
 {01:47} 0020 **Noémie** euh ça à chaque cours j'ai des surprises (rire de l'enquêtrice) donc: (EPS 3)

Dans l'extrait ci-dessus, Noémie, ayant commenté les imprévus logistiques qui ont empêché la projection des diapositives préparées, oriente son discours vers un constat général qui souligne la banalité des problèmes informatiques qu'elle vient de rencontrer : « à chaque cours j'ai des surprises ». L'enseignante poursuit en proposant la solution à ces imprévus qui est d'ailleurs introduite par une structure à valeur déontique « il faut » et terminée par la fréquence de cette pratique-solution, « tout le temps ». L'adaptation de l'agir professoral à la situation est ainsi selon Noémie habituelle mais également nécessaire dans l'exercice métier d'enseignant.

Pour terminer, selon les commentaires des enseignants sur leur métier, l'évolution est une caractéristique intrinsèque à l'agir professoral et se traduit à plusieurs niveaux.

- Elle se concrétise d'un côté, par une **réorganisation de la pratique enseignante à chaque intervention** en fonction de l'évolution du contexte et notamment des imprévus.
- Et de l'autre, de façon plus fondamentale, c'est-à-dire par **le retour réflexif du praticien professionnel sur son expérience accomplie** à partir de laquelle l'enseignant valide ou

¹³³ Il s'agit d'une tâche constamment mise en place par Noé afin de connaître les difficultés de chacun des apprenants (cf. § 9.4.3).

invalide sa pratique employée, se figure d'autres pistes pour l'organisation de l'activité d'enseignement et prend conscience de l'évolution dans sa manière d'enseigner.

10.1.4 Evolution de l'enseignant à travers l'actualisation de l'image des apprenants et les progrès du public

Le public apprenant, également sujet-actant de l'activité d'enseignement/apprentissage, entre en contact avec son collaborateur, organisateur et animateur de l'activité et co-réalise le cours avec lui. L'enseignant et l'apprenant collaborent tout en se découvrant tout en l'un et l'autre. « Les progrès d'un apprenant de L2 pourraient être associés à la chimie qui se développe entre l'apprenant, le groupe d'apprenants et l'enseignant (Dewaele, 2010 : 22, traduit par nous). De ce fait, les commentaires des enseignants sur leur public, formulés à différents moments dans différents entretiens, ne sont pas toujours tout à fait cohérents.

- {00:05:05} 0076 Noémie **ils sont gentils:(rire)+ ils sont gentils et et et ils disent à tout ce que je posais** (rire long)
- {00:05:12} 0077 Enquêtrice Donc tu penses pas qu'ils qu'ils aient vraiment compris
- {00:05:14} 0078 Noémie si si je pense qu'ils ont compris **mais ils ils ils auraient pu euh fin s'ils voulaient hein dire non on veut pas que ce soit comme ça:**↓par exemple+ des élèves français↑+s'ils sont pas d'accord + ils disent non: on veut pas faire ça+ on faire comme ça↓ alors que cette classe là ils étaient particulièrement sympa parce que: ils disaient ok à chaque fois que je proposais(rire) ils disaient ok (rire) (EAC 1)
- {00:58:04} 0168 Noémie **ah là ils veulent plus parler français maintenant** + alors j'ai dit NON ↓+ tout en français ↓ (rire de Noémie et de l'enquêtrice) + **ils négocient ils négocient c'est aussi euh bon + de jeunes adultes qui viennent de sortir de l'adolescence:** ↑+ bon c'est c'est la caractéristique aussi des ado fin bon ils sont quand même plus âgés que les adolescents ↓+ mais ils né-go-cient + voilà+ donc il faut quand même un moment donné euh dire ↑+ (EAC 2)

L'interprétation de la caractéristique du groupe a totalement changé de l'EAC 1 à l'EAC 2. Dans le discours de Noémie et en termes de paradigme désignationnel, les étudiants « *gentils* » qui ne contredisent pas l'enseignante sont devenus ceux qui « *négocient* » sans arrêt tout comme des « *adolescents* ». L'image du groupe apprenant que Noémie perçoit lors du visionnage de la séance trois est ainsi différente de celle qu'elle construit à partir du filmage de la séance sept. Dans le deuxième cas, les apprenants sinophones ne sont plus ceux qui disent toujours oui à toutes les propositions de l'enseignante.

L'évolution des représentations de l'enseignant sur ses apprenants peut rester au niveau individuel.

Dans la séquence ci-dessous, Bai indique clairement que sa vision d'une apprenante en particulier et ses exigences sur sa performance en cours ont évolué :

- {11:55} 0043 Bai (白) Pour moi comme Marianne la dame âgée + elle en fait XX + à mon avis bon + si tu parles de temps en temps ce sera pas mal + c'est pas tout à fait ça + **mon idée a changé après + je dis souvent + t'es pas obligé d'utiliser ce qu'on apprend dans la leçon + c'est-à-dire + tu dis ce que tu arrives à dire**
- {12:13} 0044 Enquêtrice Elle + en fait tout à l'heure au début elle était plutôt active + je trouve
- {12:16} 0045 Bai **Elle faisait semblant + ça j'ai été trompé moi aussi + j'ai été trompé aussi j'ai été trompé aussi (rire)**
- {12:20} 0046 Enquêtrice Tu trouves que depuis le premier semestre elle
- {12:23} 0047 Bai Elle a redoublé plusieurs fois + par exemple + elle a redoublé deux fois pour la première année + là elle redouble pour la deuxième année
- {12:29} 0048 Enquêtrice Cette fois ci c'est la deuxième fois
- {12:30} 0049 Bai La deuxième fois pour la deuxième année + et puis parfois elle voudrait montrer qu'elle est plutôt forte + elle par exemple + parfois quand tu poses des questions + elle utilise spécialement des mots qu'on aura appris après + et puis + et puis pour l'utiliser + mais elle fait des fautes + **mais en général elle voudrait montrer je connais plus de choses + comme ça (EPS 2)**

Selon l'enseignant, la participation active de Marianne, étudiante ayant redoublé plusieurs fois dans ce même programme est trompeuse : son niveau n'est pas en cohérence avec celui qu'elle se veut montrer dans l'interaction. L'évolution de l'image de l'apprenante en question s'accompagne d'ailleurs d'un changement d'exigences : il suffit de prendre la parole et l'emploi du contenu de la leçon n'est plus aussi important. Les représentations de l'enseignant sur l'apprenant groupe et l'apprenant individu évoluent dans la construction de l'histoire conversationnelle particulière à la communauté.

L'objectif d'enseignement visant les compétences de l'apprenant dans la langue cible, l'enseignant s'intéresse également à l'évolution des apprenants, plus précisément, à l'évolution de leur niveau ainsi qu'aux progrès qu'ils effectuent.

- {00:56:57} 0141 Zhao (赵) Euh + je pense soudain à une chose + ça peut + c'est pas tout à fait que ça + tout à l'heure quand je parlais de ces étudiants + il y avait des changements chez eux + n'est-ce pas + ces changements en fait + **l'évolution de l'enseignant même + l'enseignant lui-même + il le connaît pas très clairement** + c'est-à-dire + au début en raison de la planification + parce que les cours plutôt longs et plutôt importants il faut + préparer depuis le début + donc avant l'année + euh + si on arrive à enseigner telle quantité de contenu + jusqu'à quelle partie + quel niveau à atteindre + en général on les a déjà dans l'esprit + donc il y a un aspect planifié + on suit en un sens le plan + euh : pour moi le plus plaisant : + ce qui est le plus plaisant est l'accomplissement du projet + en principe tout ce que je prépare pour chaque séance est fait + j'en suis plutôt content + euh : **l'évolution se voit en fait à travers les étudiants + l'évolution de leur niveau d'un côté + de l'autre l'évolution de l'assiduité**

- + c'est-à-dire (rire) certains étudiants au début + ils étaient là et après ils sont plus là leurs sièges sont donc vides [...]
- {00:59:46} 0145 Zhao Oui + il s'appelle Monsieur Mimo + **au début son niveau de chinois était loin d'être satisfaisant** + mais il suit aussi des cours particuliers + fait des devoirs ceci et cela + plutôt consciencieusement
- {00:59:59} 0146 Enquêtrice Il est toujours habillé en costume
- {01:00:01} 0147 Zhao Oui oui oui parce que lui il travaille + il travaille au consul + **lui à la fin + le devoir qu'il a rendu à la fin + était très bien fait** + [...] ça se voit qu'il a fait beaucoup d'efforts + **ça te donne l'impression que t'as pas eu beau faire** (rire) + au moins un étudiant a fait des progrès [...] (EAC 1)

Zhao propose une définition personnalisée de l'évolution de la pensée enseignante. Selon lui, étant donné que durant l'activité d'enseignement, il se concentre sur l'accomplissement du programme d'enseignement, ce qui le préoccupe n'est donc pas l'évolution par rapport à lui-même mais par rapport à ses étudiants. À travers ses observations sur l'évolution du public en général et les progrès d'un apprenant individu, Zhao établit explicitement un lien entre l'évolution de la pensée enseignante et les progrès des apprenants : « *l'évolution se voit en fait à travers les étudiants + l'évolution de leur niveau d'un côté + de l'autre l'évolution de l'assiduité* ». Ainsi, la dynamique de l'agir professoral s'explique chez Zhao par l'énergie qu'il insuffle à l'organisation de l'activité d'enseignement et qui se reflète dans les comportements et les compétences de ses étudiants.

Cette vision est également repérable chez Noé et Noémie :

- {00:10:10} 0037 Enquêtrice ça te plaît euh+ alors précisément c'est quels éléments qui te plaisent
- {00:10:17} 0038 Noé c'est + c'est qu'on voit euh + **la la réalisation de ce qu'on fait + c'est concret + par exemple tu vois un étudiant qui arrive** ↑+ et + il ne sait pas dire bonjour + il vient de commencer son premier cours et tout + mais **au bout d'un moment tu le vois**↑+ **il arrive à un niveau B1** ↑+ et **avec cet étudiant tu peux + facilement parler de ce que tu veux**↑+ **mais en français**↑+et donc tu vois le parcours + tu sais que bon lui il a dû travailler + mais toi tu en es pour quelque chose aussi + et pour eux + euh avoir leur visas et partir en France + ou avoir leurs visas et partir au Québec et tout c'est leur rêve+ **donc quand tu participes à + à la réalisation du rêve de quelqu'un euh+ c'est sûr que toi tu étais content aussi** (EG)
- {01:06:45} 0199 Noémie **j'adore là** parce que l'on écoute les élèves↑+ ils parlent français↑+ c'est bien + c'est ça + c'est **ça que je voulais entendre vraiment+ ça c'était c'était vraiment chouette**↑+
- {01:06:59} 0200 Enquêtrice pourquoi c'est
- {01:07:01} 0201 Noémie **ben ils parlent quoi**↑+ **ça fait ça fait ça donne de la fierté au professeur**↑+ et puis aussi à tout le groupe parce que **ils arrivent à se débrouiller en continu pendant euh fin quelque temps quoi**↓ (EAC 2)

Des marques discursives manifestant des émotions positives de Noé et de Noémie face aux progrès des apprenants peuvent s'observer : « *content* », « *chouette* » et « *fierté* » dont les deux derniers

sont d'ailleurs accompagnés d'un élément modal « *vraiment* » qui accentue l'intensité. Le sens du métier se traduit ainsi dans l'évolution de l'apprenant dans les compétences visées. Autrement dit, l'évolution de l'enseignant prend son sens dans l'évolution de l'apprenant à travers laquelle les efforts de l'enseignant se concrétisent et se valorisent.

Les progrès des apprenants étant au centre de l'attention des enseignants, dans le cas de l'enseignement de langue, la définition de progrès du public varie en principe en fonction de la thématique du cours. Si chez Zhao, l'évolution de l'étudiant ambassadeur se rend visible notamment dans le dernier devoir rendu, pour Noé et Noémie, un critère semble partagé : parler dans la langue cible de la manière dont l'enseignant a envisagé (« *au bout d'un moment tu le vois↑+ il arrive à un niveau B1 ↑+ et avec cet étudiant tu peux + facilement parler de ce que tu veux↑+ mais en français↑* », « *ils parlent français↑+ c'est bien + c'est ça + c'est ça que je voulais entendre vraiment [...]*ils arrivent à se débrouiller en continu »).

Nous nous posons ainsi légitimement la question des critères selon lesquels l'enseignant évalue les progrès des apprenants.

Concentrons-nous sur les séquences dans lesquelles l'enseignant parle explicitement des progrès des apprenants.

- Le mot progrès apparaît au total 29 fois dans la verbalisation de quatre enseignants participants.
- Une caractéristique des extraits relatifs mérite d'être évoquée : aucune marque d'incertitude n'étant repérée, les enseignants mesurent de façon affirmative les progrès qu'ils pensent avoir observés chez l'apprenant groupe ou l'apprenant individu et n'émettent pas de doute sur leur définition des progrès et du niveau.
- Cependant, les énoncés portant sur les progrès des apprenants sont rarement accompagnés de critères. Si Maria commente de façon brève « *et euh Anne-Lise a fait un progrès remarquable hein ↑* » (EPS 11-0023), il arrive également à Noémie de dire « *en tout ça ils ont vraiment fait des progrès euh + de de de du départ à là + on le voit hein↑+ vraiment hein+* » (EAC 2-0215).

A partir des discours des enseignants sur ce sujet recensés dans le tableau ci-dessous, apparaissent

d'autres caractéristiques de leurs procédés évaluatifs afin de déterminer le développement des apprenants dans la langue cible :

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| Bai-EAC 3-0261, 0263 (白) | C'est toujours un ou deux étudiants + Pascal + Patrice + seulement ces deux + de toute façon ceux qui arrivent à parler arrivent toujours à parler + ceux qui y arrivent pas y arrivent toujours pas + mais ceux qui savent parler parlent toujours de ce qu'ils connaissent déjà + (rire de Bai et de l'enquêtrice) + j'ai toujours l'impression qu'au bout d'un an ils ont pas vraiment fait de progrès Je trouve qu'ils ont pas vraiment fait de progrès ++ peut-être qu'ils comprennent un peu plus de structure + mais dans la production il semble qu'ils aient pas vraiment + oui peut-être que c'était moi qui enseignais mal | 1 |
| Bai-EPS 3-0015 | Donc et puis tu peux voir que les étudiants qui sont venus aujourd'hui ont un niveau plutôt bon + et aiment parler + comme Patrice même si son niveau n'est pas bon mais il aime parler + regarde il fait à chaque fois des fautes mais si t'aimes parler +t'auras des progrès + tu pourras progresser | 2 |
| Bai-EPS 5-0024 | Oh elle n'a pas fait de grands progrès non+ ses progrès ne sont pas grands + elle seulement + parce qu'elle utilisait des phrases plutôt simples + en plus j'osais pas trop + c'est pas j'osais pas + j'étais pas exigeant avec elle + si ça passe plus ou moins + si elle prend la parole + s'il y a pas trop de fautes + ça va | 3 |
| Noémie-EAC 2-0215 | on voit vraiment dans cette vidéo euh euh ben la progression voilà↓+ euh : : déjà dans le programme ↑+ et aussi de la relation + entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et le professeur ↑ et moi↑+ euh chuis plus à l'aise↑+ ça c'est vraiment euh ça se voit↑+euh eux aussi euh: là j'ai pas bien entendu mais euh il me semble que: bon ils parlent plus déjà que au troisième cours↑+ [...]OUAIS mon objectif c'était vraiment que + que que ils arrêtent de s'inquiéter↑+ de paniquer↑+ et qu'ils parlent ↑+ | 4 |
| Noémie-EAC 2-0129, 0131 | là ils parlent en continu hein↑ franchement par rapport à l'autre cours ça n'a rien à voir hein↑ | 5 |
| Noémie-EAC 2-0201 | ben ils parlent quoi↑+ ça fait ça fait ça donne de la fierté au professeur↑+ et puis aussi à tout le groupe parce que ils arrivent à se débrouiller en continu pendant euh fin quelque temps quoi↓ | 6 |
| Zhao-EAC 1-0151,0153 (赵) | Elle aussi elle a fait des progrès + mais moins + mais c'est aussi visible Au début ses phrase étaient désordonnées + il y avait pas d'ordre + | 7 |
| Maria-EPS 5-0123 | mais moi je fais plus attention ↑ + par rapport à la structure des phrases + car pour les caractères + quand on l'écrit on voit pas l'ordre + mais la structure des phrases ça reste | 8 |
| Maria-EPS 12-0059 | oui ↑ + à ce niveau-là à leur niveau je pense que : + quand ils écrivent dans le : n'importe quoi dans le désordre ↑ + je pense c'est + ça sert à rien d'apprendre le vocabulaire que c'est pas : qu'on soit pas : je pense que c'est + il faut mettre une emphase sur le : au départ sur le : + la structure des phrases + | 9 |

Tableau 20 : récapitulatif des extraits portant sur les progrès des apprenants

Rappelons que les trois critères permettant de définir le potentiel d'apprentissage relèvent de « **la justesse** », « **la complexité** », et « **la fluidité** » (Ellis, 2003 ; Skehan 1998 ; Guichon, 2005 ; cf. § 2.2.5). L'analyse des neufs extraits ci-dessus permet en premier lieu de catégoriser les critères énoncés par les enseignants en correspondance avec le cadre théorique.

- 1) Si Bai, dans l'extrait 3, considère que l'apprenante en question n'a pas fait de progrès en raison de la simplicité de la structure employée, l'évaluation s'effectue ici sur la base de « **la complexité** ». Les trois extraits issus du corpus Noémie (extraits 4, 5, 6) portent essentiellement sur la compétence en expression orale en continu, l'évolution des apprenants dans la compétence visée est ainsi déterminée en fonction de « **la fluidité** ».
- 2) Quant aux trois derniers commentaires (extraits 7, 8, 9) proposés par Zhao et Maria – bien que les deux extraits issus du corpus de Maria ne se focalisent pas directement sur les progrès, c'est « **la justesse** », notamment la pertinence de la structure qui est mise en avant dans l'évaluation des travaux écrits des apprenants.
- 3) Les trois critères étant tous repérables dans le corpus de l'enseignant, **nous ne remarquons cependant, dans aucun des cas cités ci-dessus, une évaluation plutôt complète avec une prise en considération de plusieurs critères**. Dans leur évaluation, les enseignants se focalisent sur un seul aspect. L'extrait 3 est d'ailleurs un exemple pertinent : le fait que Bai considère que l'étudiante en question n'ait pas fait de progrès est basé exclusivement sur la complexité.
- 4) D'ailleurs, nous remarquons une tendance de Bai (extrait 2) et de Noémie (extraits 4, 5, 6) à **s'intéresser davantage à la quantité de la prise de parole indépendamment de l'exactitude du point de langue employé**. Bai indique d'ailleurs de façon claire sa préférence pour le mode participation de Patrice qui, malgré la production peu satisfaisante sur le plan de la justesse, est à encourager (extrait 2). Chez ces deux enseignants, la quantité de la prise de parole, donc la participation semble un critère déterminant pour l'évaluation des progrès.

Dans l'extrait 1 issu du dernier EAC de Bai, celui-ci donne un avis plutôt négatif sur les progrès des apprenants qui sont à son avis peu perceptibles. Les critères pour la détermination de l'absence des progrès en jeu ici se traduisent notamment sur deux plans. Celui que l'on vient de révéler – la participation dans l'interaction et un autre critère en lien avec la complexité, à savoir l'emploi des

points de langue acquis dans la production. D'ailleurs, dans les discours relatifs à l'évaluation des progrès des apprenants, la complexité est rarement repérable. Ce phénomène s'explique sans doute par le fonctionnement des cultures institutionnelles de quatre des six enseignants participants : le contenu d'enseignement est prédéterminé par l'institution par une méthode de langue désignée. La complexité de la production attendue ne fait ainsi pas partie des considérations de l'enseignant. Elle est en un sens prédéfinie à travers les points de langue de la leçon et se concrétise ainsi dans l'application de ces points nouvellement acquis dans la production.

10.2 Difficultés dans l'identification des schèmes d'action contextualisés

L'évolution de la pensée enseignante ne signifie cependant qu'il n'y a pas de stabilité dans l'organisation de l'activité d'enseignement – le nombre des séquences codées avec « routines d'enseignement » qui s'élève à 138 peut d'ailleurs en témoigner. Dans la partie théorique, une distinction est établie entre le schème d'activité et le schème d'action – le premier renvoie au déroulement typé de chaque séance au niveau de l'organisation tandis que le dernier désigne plutôt les routines d'enseignement au niveau de la pratique (cf. § 1.2.6). Nous remarquons que chez les enseignants participants, l'évolution se limite plutôt au niveau de la pratique tandis que **le schème d'activité, à savoir la structure du cours, reste plutôt stable.**

- Sans parler des quatre enseignants (Bai, Maria, Noé et Shan) qui organisent leur activité d'enseignement en suivant plus ou moins strictement la logique de la méthode proposée par l'institution qui possède en soi une structure répétitive (cf. Chapitre 9), Noémie applique l'approche communicative pour son atelier culturel et Zhao explique le corrigé de la traduction mot par mot en fonction des travaux des apprenants (cf. Chapitre 6 et § 8.2.2).
- D'ailleurs, Zhao semble conscient de l'aspect figé de leur schème d'activité. Il indique lui-même que le fonctionnement de chaque séance « *est plus ou moins pareil* » (Zhao-EPS 1-0006). Noé indique que pour l'enseignement du même contenu, « *il y a des choses qui vont changer* » et qu'il ne va pas « *forcément refaire les mêmes* », cela dit, il s'agira toujours de « *la même progression* » et le même « *squelette* » (Noé-EAC 2-0086). Lors de l'EG, en répondant à la question relative aux grandes étapes du cours, chacun des enseignants participants propose spontanément une description détaillée qui correspond d'ailleurs au déroulement effectif du cours observé (cf. EG de tous les enseignants participants).

Quant au schème d'action, donc les pratiques routinisées que l'enseignant applique et dit appliquer de façon fréquente, la participation de la conscience dans les actions routinisées est selon Léontiev (2009) minimale et ces routines s'effectuent en tant qu'outils facilitateurs de l'action consciente (cf. § 1.1). Cependant, lors du retour sur ses pratiques schématisées, l'enseignant exprime sa prise de conscience de la présence régulière de ces dernières avec les raisons qui le motivent à les appliquer :

- {14:58} **0056 Zhao** Euh ça : de toute façon ça aussi + tout à l'heure en fait moi + euh : quand j'expliquais atteindre quel nombre + quelle hauteur + quelle durée etc.+ **je donne en général aux étudiants** + pour ce genre de vocabulaire et certaines : + structure de phrase + **je donne en général certaines choses similaires ou comparables** + **parce qu'un élément isolé** + ça risque d'être oublié [...] (EAC 2)
- (赵)
- {00:55:34} **0088 Shan** **Ça c'est un peu mon habitude personnelle** + euh : c'est-à-dire : euh : parce que à peu près à chaque fois à la fin il y a une partie genre 'jeu de rôle' + et puis : je trouve qu'il paraît que + c'est pas tout à fait juste de le dire + mais à l'apparence les dialogues font par les étudiants chinois sont plutôt courts + et puis parfois on a l'impression que + soudain on leur demande de faire un dialogue dans une situation ils sont pas vraiment + pas vraiment familiers avec ce genre d'exercices + **donc en général je fais réécouter l'enregistrement du début de la leçon** + **parce que ce document parle en général des situations similaires** + **et puis ça permet de leur 'rappeler' un peu** + euh: donc dans la leçon + ce qu'on a vu est en fait un bon exemple + ils pourraient imiter en fonction de ça (EAC 1)
- (姗)

Les deux commentaires proposés spontanément par Zhao et Shan portent sur des pratiques considérées de leur part comme actions routinisées dans leur agir professoral (« *je donne en général* », « *c'est un peu mon habitude personnelle* »). L'application de ces routines n'est sans doute pas marquée par un niveau de réflexion élevé – information impossible à vérifier par le présent dispositif, le retour sur ces schèmes d'action sont cependant caractérisé par des marques interprétatives (« *parce que* ») dans le sens où l'enseignant explique les motifs de ces pratiques fréquemment mises en place à son avis.

Ces commentaires interprétatifs des routines permettent d'ailleurs de justifier l'intérêt du dispositif. A vrai dire, en tant qu'observatrice et chercheuse junior, nous n'avons pas fait attention à ces deux pratiques commentées et ne les avons pas non plus associées, avant les EAC en question, à la catégorie d'actions routinisées. Si en situation d'enseignement, l'évolution de l'action enseignante dans le cas des « accidents » est aussi facilement repérable que la structure du cours, certaines routines d'enseignement reconnues par l'enseignant sujet-actant échappent cependant à la chercheuse en raison de leur subtilité et également du déroulement fluide de l'enseignement qui

est exactement outillé par ces actions détaillées, technicisées et efficientisées.

Il n'est ainsi pas toujours aisé de déterminer si une pratique enseignante est stabilisée non seulement en raison des limites de la vision d'une chercheuse, mais aussi en raison de la caractéristique aléatoire de la routine d'enseignement. Cette dernière ne pourrait être mise en place qu'au milieu ou vers la fin du semestre :

- {08:38} **0039 Enquêtrice** en encore : à la fin du cours tu disais + c'est-à-dire au moment du dernier exercice + si vous avez des questions vous pouvez me les poser + ça c'est aussi la première fois que je t'ai entendu dire ça
- {08:50} **0040 Shan** oui
- {08:52} **0041 Enquêtrice** c'est parce que t'as vu qu'ils étaient perplexes ou bien
- {08:54} **0042 Shan (婁)** **de toute façon je vais + je vais souvent dire ça après parce que c'est comme ça + c'est-à-dire quand** on fait des exercices **quand** l'exercice est plutôt difficile ou + le document est compliqué mais la consigne est simple + euh je suis pas trop + je suis pas trop sûre s'ils ont compris ou pas + mais je peux pas non plus : + courir derrière pour vérifier + et puis je rajoute une phrase + c'est-à-dire 'si vous avez des questions + posez moi des questions' comme ça + **euh cette phrase va souvent être utilisée après + quand** le contenu est riche et le rythme nous dépêche + **quand** je trouve qu'on a pas passé beaucoup de temps à l'exercice + et je pense qu'ils ont peut-être des questions je rajouterai cette phrase (EPS 7)

Le fait que Shan considère sa question de vérifier la compréhension des étudiants comme une de ses routines d'enseignement est évident : non seulement elle affirme l'apparition constante de cette pratique dans le futur, mais elle propose également des conditions générales d'application de la pratique en question qui sont d'ailleurs exprimées au présent indicatif. Ce qui est le plus intéressant ici, c'est que Shan présente des critères nécessaires, voire déclencheurs, pour mettre en place cette routine, circonscrits dans son discours par toutes les propositions commençant par « *quand* ». Ainsi, l'aspect technicisé des pratiques routinisées transparaît ici : si tout outil vise à la réalisation d'une action/activité contextualisée, l'action routinisée en tant qu'outil facilitateur du travail d'enseignement, dépend aussi du contexte. Autrement dit, elle ne prend son sens que dans les circonstances considérées par l'enseignant en question comme pertinents pour l'appliquer.

De ce fait, toute pratique observée comme nouveauté peut être révélée par l'enseignant comme une de ses routines d'enseignement. **Toute routine d'enseignement disponible dans le répertoire didactique de l'enseignant n'apparaît pas toujours, pas tout de suite ou même pas du tout dans le contexte observé.** Cela confirme à nouveau la complexité de la pensée enseignante qui rend illusoire toute tentative de la connaître en entier. Les connaissances enseignantes, tout comme une boîte à outils, ne se manifestent qu'avec l'outil ou les outils jugés comme pertinents

dans/pour la situation en question.

Dans cette logique, une théorisation de la routine d'enseignement contextualisée remet en cause le statut même de la routine du fait que son apparition n'est pas garantie à chaque intervention de l'enseignant. La mise en place de la routine en discontinu en raison de sa dépendance du contexte est un exemple parfait pour justifier à quel point la pensée enseignante est liée à la réalité situationnelle. Détecter ce qui est effectivement stabilisé semble ainsi moins aisé que saisir l'évolution. Un schème d'action, parfois non-identifiable pour un observateur extérieur, n'apparaît pas nécessairement dans un contexte donné. Quand l'évolution est une caractéristique inhérente à la pensée enseignante, ce qui est stable et stabilisé paraît difficile à déterminer – toute pratique est susceptible d'évoluer.

L'enseignant développe, adapte et actualise sa manière de faire en fonction de sa perception du contexte qui, construit à partir d'un cadre stable, possède une dynamique qui lui est singulière et qui met l'enseignant en face d'imprévus. L'évolution de l'agir professoral n'est cependant pas toujours motivée par des éléments externes ; Mann (2006), dans sa définition du *développement enseignant*, met d'ailleurs l'accent sur l'initiative de l'enseignant dans son développement professionnel. Dans son discours de verbalisation, l'enseignant exprime également son intention d'apporter de la nouveauté dans l'organisation de son activité d'enseignement :

- {01:16:44} 0489 Noémie [...]↑ c'est vrai que bon ça a changé **bon j'essaie de changer d'un cours à l'autre** ++ donc bon euh+ TESTER aussi pour moi++ différentes façons de faire ↑ tantôt avec PowerPoint↑ tantôt sans le PowerPoint ↑ tantôt avec des chansons tantôt avec des films tantôt avec **ça changeait chaque fois+ donc + ouais j'essayais d'innover+** (EAC 1)
- {00:50} 0014 Enquêtrice d'accord + et euh j'ai remarqué que aujourd'hui euh vous avez fait le travail: fin le devoir au milieu du cours mais pas à la fin
- {00:60} 0015 Noémie **ouais+ j'ai voulu changé**(rire)
- {01:02} 0016 Enquêtrice Pourquoi
- {01:02} 0017 Noémie **parce que il faut pas faire la routine (rire des deux) sinon les gens s'habituent et c'est pas bien**
- {01:07} 0018 Enquêtrice d'accord tu veux tu veux pas que:
- {01:10} 0019 Noémie je veux changer (EPS 4)
- {01:05} 0016 Enquêtrice mais j'ai cru que il y avait des problèmes techniques
- {01:08} 0017 Noémie non non non aujourd'hui il y avait pas de diapo+ voilà+ **je je j'essaie en fait de : de de changer+ un peu+ de temps en temps + de faire des surprises** (rire de l'Enquêtrice)+ **sinon c'est TROP répétitif↑+ et: ils s'ennuient un peu + enfin voilà** (EPS 6)

L'intention de Noémie de « *ne pas faire la routine* », comme elle l'exprime elle-même, est verbalisée à plusieurs reprises lors de son retour sur ses actions réalisées. Avancer le devoir écrit qui se trouve d'habitude à la fin de la séance pour la séance 4 et recourir à d'autres dispositifs que les diapositives à la séance 6 sont interprétés comme un choix conscient de sa part. Le motif proposé dans les trois extraits ci-dessus convergent vers un même point : une simple intention de surprendre les étudiants afin de garder leur intérêt pour le cours (« *sinon c'est TROP répétitif↑ + et : ils s'ennuient un peu* »). Apporter de la nouveauté à chaque séance fait ainsi partie de la conviction enseignante de Noémie, conviction qui la guide jusqu'à l'application d'une routine de ne pas tomber dans la routine. Cette intention se retrouve dans l'autocommentaire de Noé qui dit essayer aussi d'ajouter un ingrédient différent à chaque séance :

- {04:30} 0030 Noé euh::++de+ j'ai préparé euh la la leçon ↑+ c'est à dire tout ce qu'il y a dedans j'ai préparé↑+ donc euh + en général↑ **il y a toujours un petit truc qui change**
- {04:47} 0031 Enquêtrice d'accord
- {04:48} 0032 Noé quand tu prépares+ tu tu prépares COMME le manuel dit↑+ donc tu as le squelette de ce que le manuel dit de faire↑ mais il y a toujours quelque chose qui fait que il faut s'adapter + **donc ça fait que ce n'est pas très euh comment dire ennuyeux pour les étudiants aussi** parce que EUX ils ont le manuel↑ et donc si c'est comme ça étape par étape tout le manuel comme ça c'est **comme ils savent déjà ce que tu vas faire au prochain + et donc il y a vraiment pas de surprise**
- {05:21} 0033 Enquêtrice donc c'est aussi pour leur donner à chaque fois une petite surprise
- {05:25} 0034 Noé **voilà les + les ramener comme ça (EPS 2)**

Le mot « *ennuyeux* » apparaît à nouveau en tant que critère explicatif pour ne pas toujours appliquer les mêmes choix. L'avantage de la surprise, comme le dit Noé, permet de « *ramener* » les étudiants qui sont plus facilement attirés par une nouveauté.

- 1) Cette tentative de l'enseignant de rompre les routines au profit de surprises attirantes rejoint dans un premier temps l'objectif d'enseignement partagé par les enseignants participants : préparer l'apprenant à un apprentissage sur le long terme tout en maintenant son intérêt pour la langue cible (cf. § 7.4). Elle fait également écho à l'un des effets attendus de la classe de langue par l'enseignant : l'attention du public focalisée sur le contenu d'enseignement (cf. § 9.7.1). Cette routine de ne pas être routinier, repérable dans la verbalisation de l'enseignant, reste ainsi cohérente au sein du système de convictions enseignantes et correspond d'ailleurs à l'initiative de l'enseignant d'actualiser son agir professoral, mise en avant dans les recherches en pensée enseignante et notamment en développement enseignant (Moallem, 1998 ; Mann, 2006 ; Vanhulle, 2013). L'enseignant

cherche à se développer afin de s'approcher d'une « image de soi » qu'il souhaite en tant que professionnel d'enseignement.

- 2) L'intention de l'enseignant de surprendre son public avec une organisation nouvelle du cours s'explique aussi avec la tension entre enseignant et apprenant, sujets-actants de l'activité qui, selon Crozier et Friedberg (1992), tendent à contrôler et à dominer face à ses collaborateurs. Ce jeu de pouvoir se réalise par la maîtrise de la *zone d'incertitude* : le comportement de tout individu étant en partie imprévisible, gagnera celui qui arrive à « élargir autant que possible sa propre marge de liberté » et à « arbitraire pour garder aussi ouvert que possible l'éventail de ses comportements potentiels » (*ibidem* : 72).

Cependant, à côté de cette intention d'innover, l'enseignant souhaite également stabiliser ses pratiques : sans parler du mécanisme relevé ci-dessus par lequel une expérience devient composante des connaissances enseignantes que l'enseignant compte réutiliser, il suffit de mentionner à nouveau l'attachement que les deux enseignants débutants accordent à l'expérience d'enseignement qui enrichirait leur répertoire didactique (cf. § 7.1). **Cette tentative d'actualiser et de stabiliser son agir professoral pourrait paraître contradictoire, elle ne l'est cependant qu'en apparence.** Surprendre le public en question à chaque séance requiert de l'énergie, une mobilisation réflexive afin de ne pas adopter les mêmes pratiques. S'il était déjà à disposition de l'enseignant un système de connaissances enseignantes avec un large éventail de choix méthodologiques possibles, la recherche des actions enseignantes variées en vue de ne pas faire la routine serait facilitée.

Nous ne nous contentons pas de produire, travailler est également récapituler les expériences et réfléchir sur elles afin de comprendre « ce qu'on aurait pu ou dû faire » pour « réussir à faire ce qu'on voulait faire en s'économisant » (Clot, 2008a : 139). **Le travail s'effectue ainsi dans une recherche d'équilibre entre le sens et l'efficience** : « le premier, fruit de l'échange, est source d'énergie. La seconde, sortie de la technique ou offerte par elle, est source d'économie » (Clot, 2008b : 17 ; Leplat, 2008). Ainsi, d'un côté, l'enseignant tâche de s'impliquer dans son métier pour la réalisation d'une activité d'enseignement correspondant à ses critères, à l'effet et à l'image professionnelle idéalisée qu'il cherche, et de l'autre, le praticien professionnel se mobilise de différentes manières et s'inspire de nombreuses ressources à sa disposition afin de faciliter l'exercice de son métier.

Synthèse

Nous venons de détailler les différents cas de figure permettant d'illustrer les aspects évolutifs de la pensée enseignante :

1. L'évolution est une caractéristique inhérente à l'agir professoral en raison de la singularité et de l'imprévisibilité de chaque contexte.

Les enseignants participants ont distingué, dans leurs verbalisations, les pratiques enseignantes planifiées et celles qui ont été improvisées en fonction de la spécificité du contexte en temps réel. Chaque contexte d'enseignement évolue de façon non-linéaire, l'enseignant a décrit la réorganisation de la pratique enseignante comme une routine d'enseignement.

L'évolution de la pensée enseignante a aussi été repérée dans l'écart entre la planification annoncée et la pratique effective. Dans la verbalisation, la version de l'action planifiée ne correspondait pas toujours à celle réellement mise en place. Les interprétations de l'enseignant vis-à-vis de cette incohérence ont laissé voir le rôle décisif du contexte dans l'émergence des actions et la réflexivité du praticien d'enseignement en dehors du cours. Dans l'action immédiate, la pensée ne dirige pas, c'est plutôt avant et après son action que l'enseignant réfléchit en verbalisant.

2. En tant que praticien réflexif, l'enseignant retourne sur l'action réalisée afin d'enrichir son répertoire didactique et cherche à réaliser son métier autrement

Tout contexte d'enseignant étant en un sens inédit, l'enseignant a exprimé son intention d'outiller son système de connaissances/convictions avec ce qu'il tirait de l'expérience en cours. L'aspect pratique de la pensée enseignante qui vise la pratique et s'inspire de la pratique, discutée dans la partie théorique, a pu ainsi être validé par là (cf. Chapitre 3). Noé a signalé que l'emploi de la langue chinoise en tant que langue intermédiaire a été testé dans la session en question, prouvé comme fonctionnel et qualifié ensuite d'important. Cette pratique, pendant longtemps considéré comme menaçante pour la place de la langue cible, a été redéfinie par l'enseignant. Cependant, dans la verbalisation sur cette expérience, aucun indice a permis de déterminer les facteurs exacts qui ont incliné l'enseignant à

sélectionner un élément plutôt que d'autres pour l'intégrer dans son système de pensée. Ce qui a amené Noé – enseignant expérimenté – à essayer cette pratique jugée pendant longtemps comme risquée reste inexplicable d'après le corpus dont nous disposons.

Nous avons remarqué un type de situation dans/par laquelle l'enseignant tendait à agir et à penser autrement. Il s'agissait des situations d'enseignement dont la disposition contenait de la nouveauté pour l'enseignant en question. Les schèmes d'action n'étant plus valables pour le contexte actualisé, l'enseignant s'est mobilisé afin d'agir selon la nouvelle demande situationnelle. Cela fait d'ailleurs écho au positionnement des socioconstructivistes qui interprètent l'action consciente comme une réaction du sujet-actant au problème perçu dans l'environnement (Léontiev, 2009). Nous avons constaté chez Maria l'adoption des pratiques, jugées peu pertinentes selon elle, visant à répondre au rythme de la progression nouvellement imposé. L'actualisation sur la plan pratique s'est accompagnée d'une évolution des représentations : l'enseignante a fini par questionner la pertinence de la méthode de langue pour le public en question. Quand le répertoire didactique existant est dysfonctionnel pour la situation reparamétrée, les enseignants, débutants comme expérimentés, découvrent, tâtonnent et réessaient. La barrière entre enseignant débutant et enseignant expérimenté est ainsi floue dans ce sens.

3. *Les progrès des apprenants, mesurés par les enseignants avec des critères partiels, ont été définis comme révélateurs des efforts de l'enseignant.*

Les enseignants ont montré de l'intérêt envers les progrès des apprenants. Les critères de « **la justesse** », « **la complexité** » et « **la fluidité** » (Guichon, 2005) sont tous apparus dans les procédés évaluatifs en vue de déterminer le développement des apprenants dans la langue cible. Cependant, l'évaluation fonctionnait toujours sur l'un des trois aspects et non de façon complète. Un autre critère a d'ailleurs émergé du discours de l'enseignant dans la détermination du potentiel d'apprentissage. Il s'agissait de la **participation**, à savoir la quantité de la prise de parole indépendamment de l'exactitude du point de langue employé.

4. *Le côté fluctuant de la pensée enseignante s'est traduit dans l'aspect contextualisé des schèmes d'action.*

L'aspect contextualisé des actions routinisées de l'enseignant a été saisi dans la

verbalisation : certains schèmes d'action n'ont été mis en place, selon l'enseignant, que dans des circonstances précises. L'apparition d'une routine d'enseignement n'est ainsi pas garantie à chaque intervention de l'enseignant. Cela fait écho à la nature de l'*opération* – action routinisée selon Léontiev (2009, cf. § 1.1) qui relève de l'outil facilitateur de l'action consciente. Ainsi, les schèmes d'action ne s'appliquent que dans les contextes avec les conditions nécessaires à leur émergence.

5. *L'évolution de la pensée enseignante est aussi motivée par l'initiative de l'enseignant d'apporter de la nouveauté dans l'organisation de son activité d'enseignement.*

Les deux enseignants participants, Noé et Noémie, ont exprimé leur tentative d'actualiser leur agir professoral afin de proposer un enseignement plus varié et stimulant. L'intention de l'enseignant de s'enrichir sur le plan professionnel correspond à la définition du *développement enseignant* (Mann, 2006) dans laquelle l'accent est mis sur les éléments internes en tant que moteur du développement professionnel.

Avant de conclure : quelques retours sur la méthodologie de la recherche

Avant de conclure : quelques retours sur la méthodologie de la recherche

L'évolution de l'agir professoral traverse la carrière de l'enseignant : l'enseignant sujet-actant de l'activité d'enseignement adapte sa façon de faire en fonction des spécificités du contexte qui évolue en parallèle de façon non-linéaire. L'enseignant réfléchit également à partir des expériences qui lui sont significatives, schématise les pratiques ayant fonctionné pour une réutilisation ultérieure, retouche et actualise les actions voire les routines n'ayant pas obtenu l'effet envisagé.

Le dispositif construit dans le cadre de cette recherche, multimodal et longitudinal, composé d'entretiens et d'observations, n'est pas invalidé par les analyses effectuées jusqu'ici. Différentes dynamiques au sein du système de connaissances/convictions enseignantes ainsi que celles entre le monde subjectif de l'enseignant et le monde objectif qui l'entoure ont été révélées. Quand l'objet d'enseignement relève d'une langue étrangère, l'aspect contextualisé et complexe de la pensée enseignante se traduit par l'instabilité de la définition de la difficulté d'un élément linguistique, largement dépendante du niveau de l'apprenant groupe/apprenant individu, des spécificités de l'activité didactique en question et également d'autres éléments purement circonstanciels et extralinguistiques. La contextualisation de la pensée enseignante se concrétise également dans les multiples typifications que l'enseignant effectue à l'égard de son public apprenant. Certaines typifications ne prennent leur sens que dans la situation en question.

Le fait que la pensée enseignante soit dépendante du contexte, caractéristique confirmée dans la présente recherche, implique son évolution en fonction du changement du contexte. Le dispositif d'entretiens et d'observation, présent dans le contexte d'enseignement tout au long d'un semestre, devient en fait partie intégrante de la situation d'enseignement mais reste cependant une nouveauté contextuelle inédite pour l'enseignant. Si dans les extraits cités jusqu'ici, les traces du dispositif ne sont pas toujours manifestes, nous trouvons également des séquences où le dispositif est explicitement ou implicitement inscrit et certaines d'entre elles renvoient au dispositif même. La

validité de la présente recherche nécessite ainsi un regard analytique sur les différents cas où nous percevons une influence potentielle du dispositif sur la pensée enseignante.

a. Discours de verbalisation : un ensemble de conversations argumentatives et cohérentes co-construites par l’enseignant et l’enquêtrice

Malgré toutes les mesures prises pour minimiser l’intervention de l’enquêtrice, la nature dialogique de l’entretien ne peut être niée (cf. § 5.3.1). En ce sens, l’ensemble du corpus construit est le résultat de longs échanges réalisés entre les enseignants et l’enquêtrice durant lequel les deux interactionnistes tissent leur histoire conversationnelle. L’ensemble de l’expérience – scènes du cours, entretiens et tout autre *dit* et *fait* dont la totalité n’est pas et ne peut être captée par le dictaphone et la caméra –, devient ainsi un vécu partagé par l’enseignant et l’enquêtrice.

a.1 Potentiel du dispositif pour renforcer les convictions enseignantes

Les traces de l’histoire conversationnelle sont repérables dans la verbalisation de l’enseignant qui, à partir des procédés dialogiques, fait référence au déjà-dit et au déjà-vu, supposés connus par son interactante.

{00:31:55} **0181 Noémie** ++j’ai un lien euh particulier avec la France↓+ en fait : **comme je te disais tout à l’heure**↑+ mes grands-parents étaient en fuite des guerres ↑+ des guerres européennes↑+ [...] + je pense que mes parents nous ont transmis ça aussi le GOUT pour la culture française+ **comme je te disais tout à l’heure** ↑ donc+ donc pour moi↑+ enseigner le français c’est un honneur↑+ (EG)

{01:47:58} **0412 Bai (白)** [...]je me considère comme quelqu’un qui est plutôt + ouvert + c’est-à-dire pour toutes les choses je suis ouvert ++ je pense + **regarde + à partir de ce que je viens de te dire + tu peux déjà le voir** + [...] (EG)

Dans les deux extraits ci-dessus, Noémie et Bai se réfèrent au cotexte, c’est-à-dire à leur propre discours précédemment prononcé dans ce même entretien. Ici, l’esprit ouvert de Bai est, selon lui, soutenu par son positionnement ouvert par rapport à un événement commenté à l’instant, tout comme Noémie qui mentionne à nouveau l’histoire familiale afin d’expliquer sa vision du métier d’enseignant. Ces procédés dialogiques, permettant d’établir des liens au sein de l’événement conversationnel, font ainsi la preuve de la cohérence textuelle et également de la cohérence du raisonnement de l’enseignant – les deux enseignants renvoient à ce qui a été dit afin de mettre en valeur l’idée qu’ils sont en cours de formuler. L’enquêtrice, inscrite explicitement tout au long de la conversation, est prise comme témoin de l’exactitude de l’information citée et censée être

adhérente au cheminement argumentatif de l'enseignant.

Par-là, une des caractéristiques fondamentales de la verbalisation de l'enseignant est rendue visible : il s'agit d'une conversation cohérente et argumentative co-réalisée par l'enseignant et l'enquêtrice. Les références auxquelles l'enseignant fait appel ne se limitent d'ailleurs pas au discours produit par lui-même et dans le cadre d'un même entretien. Autrement dit, parmi le vécu partagé, tout élément jugé comme pertinent et qui pourrait justifier son point de vue peut être cité par l'enseignant. Noémie, lors de l'EAC 2, en revenant sur son intention de développer la compétence en production orale du public, justifie à nouveau ce choix de l'objectif : « *je t'avais je pense que je t'avais dit un moment que que que ils étaient plusieurs le meilleur (à l'écrit)* » (Noémie-EAC 2-0139). Chez Maria, le même phénomène peut être remarqué dans l'extrait ci-dessous :

{00:18} **0008 Maria** ah non je l'ai oublié huit 'huit personnes'
 {00:21} **0009 Enquêtrice** Lucile
 {00:23} **0010 Maria** 'bageren¹³⁴' (huit personnes)
 {00:25} **0011 Enquêtrice** 'bage¹³⁵' (huit) + oui Alexandre 'bage' (huit)
 {00:27} **0012 Maria** **tu vois c'est pour ça que je t'ai dit quand on commence à : à 17 ↑ +** (rire de Maria et de l'enquêtrice) **ça se termine à** (on sort de la salle) (EPS 5)

En sortant de la cinquième séance, l'enseignante se met à compter le nombre des étudiants présents qu'elle dit avoir oublié. Ayant découvert que la feuille d'émargement n'est même pas remplie par la moitié du public inscrit, elle ré-évoque une hypothèse énoncée au début du semestre qui semble ici être confirmée. La marque de causalité « *c'est pour ça que* » relie la situation d'assiduité de la séance cinq et sa « prévision » formulée auparavant : la proportion d'étudiants fidèles étant plutôt identique chaque année, le nombre d'inscrits exceptionnellement restreint du groupe pour l'année en question devrait aboutir à un public noyau encore peu nombreux. Bai n'hésite pas non plus, lors de l'observation d'un phénomène en correspondance avec une de ses convictions énoncées plus tôt, à mettre en lien le déjà-dit et la scène nouvellement constatée tout en soulignant la pertinence de son point de vue :

{04:54} **0031 Enquêtrice** Aujourd'hui les points grammaticaux avaient déjà été expliqué
 {04:57} **0032 Bai (白)** [...]ils ont dit qu'ils avaient déjà terminé tous les points grammaticaux + autrement si tu m'avais demandé d'expliquer il suffit de + à condition que +

¹³⁴ 八个人 en sinogrammes.

¹³⁵ 八个 en sinogrammes.

seulement si¹³⁶ + ça aurait été vraiment pas facile + regarde seuls les exercices sans explication a pris tellement de temps + parce que + tout avait été expliqué + donc parfois je ne comprends vraiment pas + certains étudiants me disent houlà puis qu'on a pas vu les points grammaticaux + on sait pas comment l'utiliser à l'oral + **regarde (rire) + je t'avais dit que le fait qu'on ait appris les points grammaticaux ou pas + ça n'a rien + ça n'a rien + ça n'a pas nécessairement de rapport + c'est pas parce que tu aies compris les points grammaticaux que tu arrives à parler couramment + n'est-ce pas le même effet (rire) n'est-ce pas le même [...]** (EPS 7)

Rappelons que l'ordre du cours de grammaire et du cours d'oral – le premier précédait le deuxième pour les autres années, est inversé pour l'année en question en raison d'une incompatibilité avec l'emploi du temps de Maria. Ce changement est cependant peu significatif selon Bai car, comme ce qui est mentionné de sa part à plusieurs reprises et qu'il signale d'ailleurs dans l'extrait ci-dessus, la difficulté de ses apprenants ne réside pas dans l'incompréhension du point grammatical. La performance des étudiants à la séance sept où les points grammaticaux ont été exceptionnellement expliqués avant le cours d'oral sert de preuve pour Bai. Toutes les marques conatives qui servent à demander le témoignage de son co-énonciataire (« *regarde* » « *je t'avais dit* »), accompagnées des marques poétiques, notamment la question rhétorique répétée à deux fois à la fin, donnent un effet discursif intensifié où la certitude de l'enseignant par rapport à son positionnement est confirmée.

La référence citée n'est d'ailleurs pas nécessairement discursive. Zhao, en ré-évoquant le problème de la disposition de la classe, grand amphithéâtre non compatible avec le format du cours ni avec le nombre d'effectif, parle du cas d'un autre cours qui suit juste le sien :

{09:21} 0027 **Zhao** [...] donc il te donne ce genre de salle de classe super grande + il imagine que : notre (赵) + **regarde le cours qui suit ce cours + c'est un cours d'oral + EN TOUT il y a pas plus de + en tout il y a pas plus de huit ou neuf étudiants** + ils utilisent aussi cette salle + en plus l'enseignante du cours d'oral est tellement loin de ses étudiants + ça + non + en plus les étudiants s'assoient où ils veulent + comment l'enseignante fait le cours + **tout ça c'est des problèmes d'organisation** (EAC 2)

Ainsi, le problème d'organisation n'est pas seulement repérable dans le cas de cours de master de Zhao, il est également justifié par le cas du cours qui suit dont Zhao et l'enquêtrice saluent habituellement l'enseignante à l'entrée de la salle. Comme les cas évoqués ci-dessus, l'exemple cité fait toujours partie de la mémoire partagée par l'enseignant et l'enquêtrice et relève d'un

¹³⁶ Les trois structures chinoises, traduites en français ici en « il suffit de », « à condition que » et « seulement si » sont en effet très proches sur le plan visuel au niveau de leur composition.

constat avec lequel l'enseignant est plutôt sûr d'éveiller des résonnances de l'enquêtrice.

En ce sens, si l'enseignant produit un discours argumentatif cohérent tout en cherchant l'approbation de son interlocutrice, cette argumentation étayée du dialogisme vaut également un processus durant lequel l'enseignant valide ses représentations existantes et laisse voir la fonction du dispositif à cet égard. L'enseignant repère des indices visuels et discursifs fournis dans le cadre du dispositif qui permettent de confirmer ses hypothèses ou de renforcer ses convictions.

a.2 Rôles multiples de l'enquêtrice : quel équilibre à prendre entre chercheuse-observatrice et enseignante-informatrice ?

Le vécu commun à l'enseignant et à l'enquêtrice sert ainsi de référence que l'enseignant cite en tant que preuve soutenant sa vision. Si dans la verbalisation de l'enseignant, l'enquêtrice co-énonciataire passe à un moment donné pour témoin de la fiabilité des sources citées et participe ainsi à la construction d'une argumentation cohérente, l'enseignant assigne également d'autres rôles à son interlocutrice.

- {06:28} **0042 Maria** euh presque tout le monde bah non ils étaient + 11 sur 18↑+ il en manquait↑+ 7 + mais bon c'est vrai qu'il y en a deux qui ont abandonné↑+ donc il y en reste 5 + et qui vont peut-être abandonné aussi ++ **qu'est-ce que tu penses de questions passer l'examen final en janvier↑+ la question de Monica + un peu bizarre non↑**
- {10:04} **0060 Maria** c'est un gros texte + et t'as vu moi-même j'essaie d'accélérer XX ↑+ je peux pas non plus les bousculer + t'as vu déjà pour lire↑+ sinon c'est moi qui lis à leur place + **alors là + t'es d'accord c'est difficile d'aller plus vite non↑+ tu crois que je traîne un peu ou :** (EPS 8)
- {09:12} **0058 Maria** non non au contrôle continu ↑ + j'étais étonnée de voir : + une nouvelle tête + treize non ↑
- {09:17} **0059 Enquêtrice** à peu près oui + j'ai j'ai pas le chiffre précis dans mon esprit
- {09:22} **0060 Maria** là aujourd'hui ils étaient huit sept + huit ++ bah peut-être treize↑ + je pense pas beaucoup plus en tout cas ++ **et toi qu'est-ce que t'en penses** (EPS 11)

Maria inscrit l'enquêtrice dans ses autocomentaires mais ne cherche cependant pas de témoignage de sa part. Dans les extraits ci-dessus, les questions mises en gras ne sont plus rhétoriques mais de vraies questions par lesquelles l'enseignante demande l'avis de l'enquêtrice sur le trait comportemental d'une étudiante, sur l'assiduité du groupe et sur la pertinence de sa propre pratique enseignante. Ces questions posées par Maria font émerger un autre statut qu'elle accorde à l'enquêtrice : cette dernière, étant elle-même chinoise résidante en France, enseignante de FLE et de CLE, est considérée comme collègue-informatrice avec qui Maria pourrait échanger

sur le plan pédagogique. Un autre exemple encore plus révélateur : l'EPS 11 se termine par un long chapitre où l'enseignante se montre curieuse du système éducatif en Chine, extrait non présenté tel quel en raison de sa taille importante (Maria-EPS 11-78-106).

Rappelons que le cadre déontique du dispositif est expliqué en amont : l'enquêtrice détaille à l'enseignant dès la première rencontre et avant chaque EAC son **positionnement non interventionniste et la nature compréhensive de la recherche** en question. Le cas de Maria qui, lors des EPS, sollicite à plusieurs reprises l'enquêtrice en tant que collègue-informatrice relève d'ailleurs d'un cas isolé¹³⁷. Une spécificité du déroulement de l'EPS de Maria pourrait sans doute l'expliquer. L'enseignante et l'enquêtrice dont les résidences sont très proches – coïncidence révélée à la sortie de la première séance observée, suivent le même itinéraire après le cours par transport en commun. Les EPS de Maria sont en fait réalisés dans un lieu tout autre que l'institution – les stations de métro et le métro même, ce qui explique d'ailleurs la raison pour laquelle le corpus EPS de Maria est relativement long et contient plus de parties inaudibles par rapport aux enregistrements des autres enseignants. Le lieu de l'entretien plutôt quotidien qu'institutionnel pourrait être la raison qui rend l'EPS, pour Maria, plus proche d'un échange entre collègues après le travail, sur un groupe d'apprenants connu par les deux.

Ainsi, l'identité multiple de l'enquêtrice perceptible à travers l'analyse des verbalisations reste un élément qui mérite l'attention. **Chez l'enquêtrice, son rôle d'enseignante et celui de chercheuse ne semblent pas compatibles ici.** Le fait que Maria se renseigne auprès de l'enquêtrice équivaut à un acte de confiance qui est d'ailleurs en principe favorable pour le déroulement de l'activité scientifique (cf. § 5.3.6). Cependant, chez l'enquêtrice, le désir de vouloir échanger avec Maria sur le plan pédagogique est à contenir, notamment dans une recherche qui s'intéresse à l'évolution de la pensée enseignante pour ne pas l'influencer. Néanmoins, tout refus de réponse aux questions posées risque d'être interprété comme un signe de rejet de collaboration et de destruction de la confiance établie. Ce geste connoté de malveillance sera d'autant plus délicat dans une situation

¹³⁷ Dans le corpus Noémie, cette tentative de visualiser l'enquêtrice en tant que collègue-informatrice est également visible mais Noémie ne nous a jamais sollicitée sur le plan didactique et pédagogique. Il s'agit d'une simple expression de l'intention d'échanger avec l'enquêtrice afin de se renseigner sur la culture chinoise : « *je suis très contente que tu sois dans ma classe↑ + euh : pour une raison principale c'est que comme je suis jamais allée en Chine et que : c'est que fin la culture chinoise c'est c'est 3000 ans d'histoire quoi(rire)+ donc ça me j'aimerais euh je me suis dit↑ + en fait le fait que tu viennes ce serait ce serait intéressant pour moi aussi↑ + parce que : parfois peut-être je pourrais te poser des questions sur ta culture et on pourrait échanger↑* » (Noémie-EG-0468)

où la chercheuse, qui risque d'être reçue comme une intruse, est censée manifester une attitude bienveillante.

b. Posture d'observateur de l'enseignant : découverte, reconnaissance et interprétation de soi et de son activité d'enseignement

Lors du retour sur ses pratiques, l'enseignant dit qu'il remarque des preuves pouvant justifier ses hypothèses existantes sur différents aspects de son métier. Dans ses discours de verbalisation, notamment ceux qui sont produits lors de l'EAC, émerge aussi la surprise de l'enseignant à la découverte d'éléments dont l'image dans les scènes du cours filmé ne correspond pas à ses représentations.

b.1 Réflexion générée dans la découverte de nouvelles informations

Le premier élément parmi ceux qui attirent le plus l'attention de l'enseignant concerne sa propre image. Plusieurs enseignants verbalisent le décalage entre l'image de l'enseignant qu'il s'imaginait être et l'image que le cours filmé lui présente :

- {01:07:38} 0105 Shan [...] euh **quand j'enseigne en fait + j'ai jamais pensé que mes + mes gestes + et aussi mon + mon ton ou ma voix sont comme ça** + et puis + quand c'est regardé **dans une autre perspective je les trouve + (rire) + très drôles + (rire de l'enquêtrice) + oui je les trouve très drôles**
- {01:08:05} 0106 Enquêtrice Pourquoi tu les trouves drôles
- {01:08:07} 0107 Shan Je sais pas + de toute façon je les trouve plutôt drôle + c'est-à-dire + c'est-à-dire les gestes de trop sont plutôt nombreux (rire)
- {01:08:16} 0108 Enquêtrice Les gestes trop c'est :
- {01:08:17} 0109 Shan (elle s'imite) ah oui + les gestes etc etc + je trouve qu'il y a pas mal de gestes [...] pendant le cours **quand j'enseigne j'ai pas l'impression que l'effet de ma voix et comme ça (rire) + là maintenant je comprends un peu** c'est comme si + ça doit être ce qui est entendu par les étudiants + peut-être qu'il y a un décalage entre le cours filmé et le cours + mais je trouve dans tous les cas c'est différent + oh en fait à la place des étudiants c'est comme ça + c'est c'est donc plutôt + plutôt bizarre (rire) (EAC 1)

Certaines caractéristiques comportementales évoquées par Shan dans son autocommentaire ci-dessus, sont d'après son propos, découvertes seulement au moment de l'EAC. Le contraste entre les indices des temps verbaux dans les énoncés « *j'ai jamais pensé* » et « *là maintenant je comprends* » permet de voir le poids du dispositif qui permet de regarder le cours, comme le signale l'enseignante, « *dans une autre perspective* ».

Se confronter de façon visuelle et se voir en pleine réalisation de son activité professionnelle relève d'une expérience inédite pour l'enseignante et représente **un moment important de découverte de soi**. Les enseignants participants prêtent d'ailleurs beaucoup d'attention, comme ce qui est montré dans le cas de Shan, à leur image physique. Noémie signale également, en riant, qu'elle se trouve « *une drôle de voix* » et qu'elle « *(m)se recoiffe* » au moment du cours (Noémie-EAC 1-0046,0096). Bai exprime sa satisfaction vis-à-vis du choix vestimentaire dans la dernière séance filmée – une chemise slim avec laquelle il paraît plus mince que dans l'autre cours filmé (Bai-EAC 2-0032, EAC 3-0195). Noé indique également ne pas avoir considéré ses habitudes de circuler dans un espace limité et d'aller vers un seul côté lors de l'explication au tableau comme « *aussi flagrant(es)* » (Noé-EAC 1-0060-0062).

La découverte de phénomènes allant à l'encontre de ses représentations ou absents de son système de pensée ne se limite pas à l'image de l'enseignant même et concerne d'autres éléments présents dans le cours filmé. Les apprenants étant collaborateurs de l'activité d'enseignement, certains comportements du public apprenant ou d'un apprenant individu n'entrent dans la conscience de l'enseignant, au moins d'après son discours, qu'au moment même de l'EAC. Zhao, lors de l'EAC 2, repère une étudiante qu'il croyait absente depuis le début du semestre : « *ah + c'est surprenant qu'elle soit venue même à la septième séance* » (Zhao-EAC 2-0006). Dans les deux extraits suivants, Noémie et Maria disent également qu'il existe une distance entre leur perception du groupe au moment du cours et l'image des apprenants présentée dans le cours filmé :

| | | | |
|------------|------|------------|---|
| {00:14:41} | 0139 | Noémie | ils suivent bien hein↑ quand même |
| {00:14:42} | 0140 | Enquêtrice | tu trouves |
| {00:14:51} | 0141 | Noémie | Ouais |
| {00:14:52} | 0142 | Enquêtrice | ++mais à ce moment-là pendant le cours : + t'as pas ce senti t'as pas ce sentiment (rire) |
| {00:15:03} | 0143 | Noémie | Non |
| {00:15:13} | 0144 | Enquêtrice | tu pensais que tu parlais seule↑ |
| {00:15:31} | 0145 | Noémie | Ouais + souvent je pensais que je parlais seule (EAC 1) |
| {00:06:47} | 0040 | Enquêtrice | comment↑ |
| {00:06:49} | 0041 | Maria | encore l'examen (rire de Maria et de l'enquêtrice) oui vas-y |
| {00:06:54} | 0042 | Enquêtrice | mais fin tu t'es t'en rendais pas compte qu'il posait tant de questions sur l'examen |
| {00:06:58} | 0043 | Maria | non on commence à parler de la leçon et puis oui + non non oui je + non mais on s'en rend pas compte quand on est en train de parler↑+ et puis quand tu regardes + la vidéo oui je m'en rends compte + oui c'est quand même long + fin pour moi c'est (EAC 2) |

Sans visionnage du cours filmé, Noémie aurait toujours pensé que les étudiants ne suivaient pas vraiment son discours et qu'elle réalisait son activité d'enseignement en monologue. Si la découverte que fait Noémie de l'attention du groupe sur le contenu du cours est plutôt plaisante, Maria, ayant visionné des extraits sur l'explication des consignes du contrôle, redémarre la vidéo et se trouve toujours devant une scène sur la même thématique. L'enseignante finit par commenter la longueur de cette partie du cours par la proposition « *encore l'examen* » – cette partie d'échange ne paraissait pas aussi long à l'enseignante lorsqu'elle l'effectuait.

Comme Shan, Maria attribue ses découvertes au dispositif d'autoconfrontation : le changement de perspective avec un regard différé permet de percevoir le cours autrement. Cela confirme d'ailleurs une caractéristique du dispositif dans le développement de la réflexivité qui met l'enseignant acteur de l'action en position d'interpréteur et observateur (cf. § 5.3.5). Cette fonction intrinsèque à l'EAC impliquant nécessairement un potentiel favorisant l'évolution de la pensée enseignante, la pertinence du dispositif reste toujours valable dans le sens où un contraste entre les représentations existantes et la « réalité » apparue dans la vidéo suscite des réactions vives de l'enseignant qui le signale de façon explicite sur le plan discursif et mimo-gestuel. **Une analyse du discours détaillée permettrait ainsi, comme il est montré plus haut, de distinguer les moments où l'influence de l'autoconfrontation intervient dans l'émergence de la réflexivité.** Il serait sans doute plus fiable d'associer l'analyse du discours à une analyse de l'expression des émotions à partir des EAC filmés que nous envisageons d'exploiter dans une prochaine recherche. D'ailleurs, en un sens, il est possible de distinguer deux catégories de marques émotionnelles dans les verbalisations de l'enseignant :

- 1) une première catégorie qui renvoie aux émotions directement liées à la scène du cours que l'enseignant interprète et décrit ;
- 2) une deuxième catégorie composée de traces d'émotions générées dans/par le dispositif et qui reflètent une éventuelle influence de ce dernier sur les représentations de l'enseignant.

Quand la scène visionnée présente un effet inattendu à l'enseignant-observateur qui y remarque d'ailleurs un aspect dysfonctionnel, l'enseignant tend à réviser ses pratiques, à changer ses visions et à replanifier l'activité ultérieurement. Prenons comme exemple le positionnement de Zhao par rapport aux étudiants retardataires :

{05:48} 0011 **Enquêtrice** Oui + par rapport à + en fait j'ai vu que ces deux dernières séances + à chaque séance il y avait beaucoup d'étudiants qui étaient en retard + certains avec une

{05:57} 0012 Zhao (赵) demi-heure de retard + ça vous dérange pas
 Ça **parce que** eux + l'origine de ces étudiants est différente + beaucoup sont + c'est-à-dire ils ont leur cours à suivre + **ça c'est pas de leur faute** + en plus parfois ils ont cours dans un lieu très loin d'ici + donc s'ils arrivent un peu plus tard même avec une demi-heure de retard + **ça c'est pardonnable** + **parce que** tu peux pas non plus interrompre ton cours pour les reprocher ou autre + ils sont déjà grands (rire de l'enquêtrice) + en plus ça si on en parle toujours c'est pas intéressant non plus (EPS 2)

Au moment de l'EPS 2, Zhao, en répondant à la question de l'enquêtrice sur le nombre des retardataires et le temps de retard qu'ils prennent, propose plusieurs éléments explicatifs à ce phénomène et le considère plutôt, si on le résume, comme compréhensible et peu significatif pour son cours. Tout au long du semestre, cette thématique n'a pas été ré-évoquée jusqu'au moment de l'EAC 1¹³⁸ :

{00:06:44} 0050 Zhao Et autre chose **c'est que le phénomène de retard paraît plutôt grave** (rire de l'enquêtrice) + parce que quand j'enseigne et depuis le début je fais pas attention au fait que les étudiants sont là ou pas + ils sont partis ou pas + **mais là d'après ce qu'on a vu + depuis le fond de la classe + en fait les retardataires sont plutôt nombreux + après je leur dirai il faut pas être retard tout le temps**

{00:07:02} 0051 Enquêtrice Oui + avant vous pensiez pas que le phénomène de retard était grave

{00:07:05} 0052 Zhao **L'angle d'une personne est limité + son attention est aussi limitée** + parfois pendant le cours quand on se concentre sur ce qui est à enseigner surtout quand il y a beaucoup de choses à enseigner + il pense qu'à ça + il va pas du tout tu vas pas du tout faire attention au fait que lui il est là depuis combine de minutes + l'autre est retard ou arrivé en avance pour combine de minutes [...] (EAC 1)

Si on compare avec les propos de Zhao lors de l'EPS 2, le positionnement de l'enseignant sur le retard des étudiants a évolué et ceci en raison du dispositif de l'EAC : le nombre important des retardataires semble amplifié par la vidéo prise « *depuis le fond de la classe* ». L'enseignant verbalise d'ailleurs son intention d'appliquer ce qu'il retire de cette expérience d'autoconfrontation en signalant explicitement ce problème aux étudiants. La fonctionnalité de l'EAC est, selon Zhao, expliqué par sa capacité de fournir l'occasion de voir le cours sous un autre angle, ce qui correspond d'ailleurs aux commentaires de Shan et de Maria présentés ci-dessus (cf. *supra*).

Zhao continue sa réflexion sur ce même sujet dans l'EAC 2. Le changement de ses convictions sur ce même phénomène semble encore plus visible à partir de l'extrait ci-dessous dans lequel l'enseignant commente sa pratique d'interrompre le cours pour distribuer les devoirs aux

¹³⁸ Nous signalons à nouveau ici que tous les trois EAC de Zhao ont lieu à la fin du semestre.

retardataires :

- {28:02} 0074 **Zhao** (赵) Parce que certains étudiants sont venus tardivement + donc au début + certains devoirs n'ont pas été distribués + après quand je lève la tête je l'ai vus + donc j'ai pensé à le faire + **mais parfois comme ça + c'est plutôt brusque + d'autres étudiants sont en train d'écouter + tout un coup l'enseignant on sait pas pourquoi il parle d'un autre étudiant** + euh + ça + c'est aussi par peur qu'il n'ait pas ses devoirs + il n'écoute pour rien + donc c'est-à-dire+ tout ça est relatif au retard des étudiants + comme ça après il faut + il faut en parler avec eux
- {28:35} 0075 **Enquêtrice** **Avant c'était pas gênant pour toi**
- {28:37} 0076 **Zhao** **Non non**
- {28:39} 0077 **Enquêtrice** (rire de Zhao et de l'enquêtrice)
- {28:41} 0078 **Zhao** **Je pensais que c'était pas vraiment un problème + mais là en fait apparemment c'est un problème**
vidéo (distribution des devoirs)
- {28:47} 0079
- {29:24} 0080 **Zhao** Euh + après + **de toute façon les étudiants retardataires je vais plus + il faut pas spécialement pour eux + le cours + interrompre le déroulement normal du cours pour leur distribuer les devoirs** + donc c'est pas bien + euh + **il faut pas être trop tolérant avec eux** (rire de l'enquêtrice) + parce que comme ça ça ça fait perdre le temps pour les autres étudiants étudiants sans raison + eux ils sont venus tôt et suivent le cours normalement + **tout un coup + au milieu le cours s'interrompt + cinq minutes de plus sont perdues**
- {30:03} 0084 **Zhao** (en désignant du doigt une étudiante sur l'écran) elle **on peut voir qu'elle lisait ses devoirs + notait** + donc ces deux étudiantes sont des étudiantes plutôt consciencieuses + apparemment elle ont rien dit + manifesté + parce que là je + **mais au fond de leur cœur forcément elles étaient pas contentes** + je le sens je le sens ++c'était pas nécessaire de faire comme ça (EAC 2)

Zhao émet des autocritiques sur sa gestion du retard des étudiants : le fait d'interrompre le cours pour leur distribuer les devoirs est défini comme « *pas nécessaire* », pratique qu'il compte d'ailleurs ne pas répéter dans ses activités d'enseignement. L'interprétation du comportement et de la psychologie des deux étudiantes qualifiées de « *consciencieuses* » sert ici de preuve pour justifier le côté peu pertinent de la pratique en question.

L'enseignant évoque à nouveau le retard des étudiants en tant que problème et affirme également que cela n'était pas le cas avant le visionnage des cours filmés : « *Je pensais que c'était pas vraiment un problème + mais là en fait apparemment c'est un problème* ». Si la reconsidération du retard des étudiants a été initiée à l'EAC 1, Zhao poursuit sa réflexion et continue à chercher d'autres indices visuels sur la même thématique dans l'EAC 2. Cela confirme d'ailleurs encore une fois la nature de la verbalisation de l'enseignant produite dans un dispositif longitudinal : l'ensemble du corpus, recueilli à différents moments par différentes sortes d'entretiens constitue une entité cohérente à part entière.

Si l'autoconfrontation sous une autre perspective permet à l'enseignant de découvrir des problèmes dans la réalisation du cours dont il n'avait pas conscience, c'est aussi parce que le visionnage du cours filmé permet à l'enseignant-observateur de découvrir ses pratiques dans des conditions plus aisées.

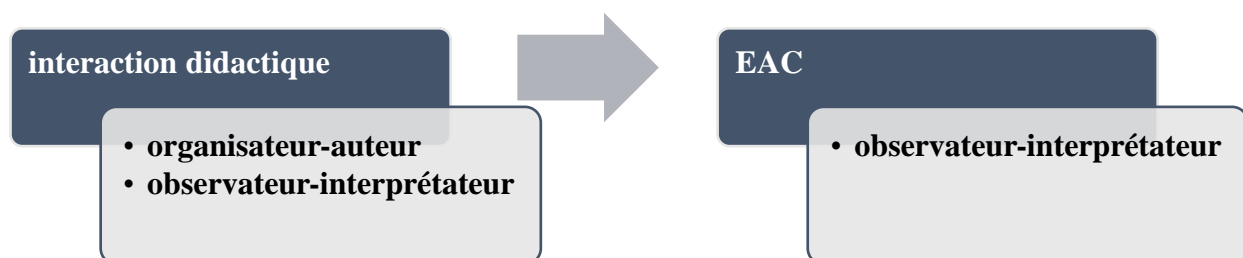


Figure 23 : changement de rôles de l'enseignant de l'interaction didactique à l'EAC

Lors de l'interaction didactique, l'enseignant organise l'activité d'enseignement et adapte sa façon de faire en fonction de son observation de la dynamique du contexte de façon efficace. Il est ainsi constamment pris dans une tâche multimodale et joue à la fois le rôle d'organisateur-auteur et celui d'observateur-interpréteur. Néanmoins, au moment de l'EAC, la charge cognitive n'est plus aussi importante : seul le rôle d'observateur-interpréteur revient à l'enseignant.

Comme le dit Maria précédemment, lors de l'interaction didactique, le fait que l'enseignant soit pris dans l'action ne permet pas la disponibilité cognitive dont il dispose au moment de l'EAC. Cette diminution de la charge cognitive permet ainsi une observation plus fine d'autant plus que le cours est filmé sous un autre angle – l'enquêtrice se met au dernier rang et enregistre le déroulement de l'activité d'enseignement du point de vue de l'apprenant. De ce fait, l'élément exact qui fait évoluer la pensée enseignante lors de l'EAC, n'est pas le problème découvert en soi, mais les informations nouvellement recueillies lors du visionnage du cours avec lesquelles l'enseignant, cette fois-ci focalisé sur l'interprétation de ses pratiques, évalue la réalisation du cours à nouveau. Ainsi, le temps de l'explication des consignes chronométré au moment de l'autoconfrontation amène Maria à réfléchir sur l'équilibre des différentes parties du cours, tout comme les entrées des retardataires dans la salle de classe et la réaction des autres apprenants sur ce sujet qui, repérées au moment même de l'EAC, conduisent Zhao à reconsidérer son attitude sur le retard des étudiants.

b.2 Auto-découverte accompagnée d'une auto-analyse et d'une autocritique : EAC en tant que dispositif d'auto-évaluation

Lors de l'EAC, l'enseignant s'intéresse particulièrement à son image dans le cours filmé. Cette auto-découverte dans le cadre du dispositif d'autoconfrontation peut aussi être marquée d'une auto-analyse avec des jugements sur son comportement par l'enseignant. Zhao critique à plusieurs reprises sa répétition de tics de langage inutiles et cette habitude, à son sens peu convenable pour la compréhension des apprenants, est découverte au moment de l'EAC :

- {00:05:23} 0038 **Zhao** (赵) Oui+ **oui je n'ai jamais su que j'avais + euh : + des tics à l'oral** + parfois quand c'est trop répété + par exemple 'attention' + et encore des sons comme + euh euh ah ah tout ça + ces sons inutiles son trop nombreux + **les étudiants seront forcément influencés par ça + mais ce moment-là je trouvais qu'avec ça l'expression était plutôt naturelle ou j'ai pas trop pensé sur ce sujet** + là apparemment il faudra y faire plus d'attention + et certaines répétitions sont pas nécessaires non plus + euh + des phrases ou autres + tout ça va influencer sur la compréhension des étudiants
- {00:05:59} 0039 **Enquêtrice** En regardant la vidéo vous pensez que
- {00:06:00} 0040 **Zhao** Oui oui oui + **mais tout ça tu t'en rendais pas compte + tu t'en rendais pas compte** + non seulement + tu savais même pas que t'étais en train de répéter + une phrase ou autre + **ça nécessite + ça nécessite absolument + ce genre d'enregistrement audio ou vidéo pour le remarquer + il faut une distance par rapport à soi-même pour le voir + oui** (EAC 1)

Cette découverte d'une habitude de langage donne ensuite lieu à une critique personnelle : ce trait comportemental de l'enseignant effectué à son insu est jugé de sa part comme étant désavantageux pour la compréhension des étudiants et est, de ce fait, à éviter. Lors de l'EAC, l'autocritique de Zhao ne se limite d'ailleurs pas à son tic à l'oral, l'enseignant considère aussi ses gestes durant le discours comme un « *défaut tolérable* » (Zhao-EAC 2-0012).

En se voyant croiser les bras devant son public, Bai se met à analyser son geste qui, selon ses connaissances, pourrait passer pour défensif :

- {01:10:15} 0280 **Bai** (白) Je trouve toujours que je savais pas où mettre mes mains n'est-ce pas + **c'est-à-dire je croisais toujours mes bras comme ça en fait c'est pas très bien**
- {01:10:34} 0286 **Bai** [...] + ce geste pourrait donner l'impression que cette personne + **seulement à partir du langage comportemental + ça semble que ceux qui ont une attitude défensive à haut degré croisent les bras comme ça + c'est-à-dire les autres vont dire euh : entre nous il y a un peu de + distance** (EAC 1)

Bien que Bai n'ait pas proposé d'analyse plus approfondie de ce comportement de croiser les bras et qu'il n'ait pas indiqué sur le plan discursif l'intention d'y faire attention, un phénomène observé

par l'enquêtrice montre tout de même l'impact de cette première expérience d'autoconfrontation sur l'enseignant : Bai n'a jamais croisé ses bras pendant le reste des séances qui suivaient l'EAC 1. Ce qui est encore plus intéressant, c'est que l'enseignant indique explicitement, lors du dernier EAC, son intention de « *faire plus d'attention au comportement et à l'attitude pendant le cours* » : « *l'effet du cours est en fait comme ça + bien donc la prochaine fois parfois il faudra y faire un peu plus d'attention (rire)* » (Bai-EAC 3-0245).

D'après les extraits présentés ci-dessus, nous pouvons déjà saisir une caractéristique des auto-évaluations des enseignants portant sur leur image et comportement lors de la réalisation du cours. Les discours relatifs aux traits discursifs et mimo-gestuels, découverts durant l'entretien même, relèvent plutôt de critiques négatives. Seul chez Noémie un commentaire positif peut être repéré :

{00:32:49} 0100 Noémie **là aussi pour l'installation du matériel c'est mieux** parce que j'ai attendu euh + qu'ils sont en train de faire des exercices pour installer le euh la présentation+ donc on sent que il y a eu sept semaines quoi(rire de l'enquêtrice)+ avant+ (EAC 2)

L'enseignante s'autoévalue positivement et dit constater chez elle-même des progrès par rapport à l'installation du matériel entre les deux séances filmées. Cela dit, parmi toutes les autoévaluations des six enseignants dans lesquelles l'intervention du dispositif est visible, Noémie est la seule enseignante qui formule clairement une évaluation positive d'elle-même.

Il faut d'ailleurs noter que les enseignants, lorsqu'il leur est demandé de s'exprimer sur le dispositif de l'EAC, se réfèrent spontanément à sa **fonction diagnostique**. Shan et Noémie utilisent respectivement « *affreux* » (Shan-EAC 1-0032) et « *dur* » (Noémie-EAC 1-0463) pour décrire l'expérience dans le sens où « *tous les défauts* » sont visibles. Noé, Bai, Maria et Zhao soulignent notamment ce qu'ils retiennent comme problèmes de l'autoconfrontation et leur intention de les remanier après (Noé-EAC 1-0078, Maria-EAC 1-0097-0099, Zhao-EAC 1-0040, Bai-EAC 3-0247).

Rappelons à nouveau que le dispositif de cette recherche fonctionne sur un contrat explicité à l'avance dans lequel la prise de parole spontanée de l'enseignant est favorisée. Autrement dit, l'objectif de l'étude ainsi que sa nature compréhensive étant communiqués, l'enseignant est invité à intervenir à tout moment lors de l'EAC pour une mise en discours de tout élément qui vient à son esprit. Certes, le nombre restreint d'enseignants participants à cette recherche rend

nécessairement toute généralisation peu légitime. Ce qui n'empêche pas que le phénomène relevé ci-dessus mérite d'être approfondi dans une recherche ultérieure. Si, selon Rabardel, la complexité du pouvoir d'agir permet non seulement la réalisation des capacités de l'acteur, mais également la réflexion sur les rapports entre ses capacités et lui-même (2005 : 18-23), parmi les discours marqués d'une auto-découverte et suivis d'une auto-évaluation, la dominance du ton négatif relève-t-elle d'une simple coïncidence du trait personnel des six enseignants participants, ou s'explique-t-elle par le dispositif même à partir duquel l'enseignant tend à ne pas repérer de progrès mais seulement des problèmes ? Dans le cas où la réponse à la dernière question est positive, il serait utile de prendre en considération cette caractéristique de l'EAC lors de son application en formation enseignante. Afin de guider l'enseignant stagiaire vers une réflexion plus complète sur l'évolution de ses pratiques enseignantes, une consigne portant sur le repérage des éléments positifs dans la réalisation de son activité d'enseignement serait nécessaire.

c. La pensée enseignante co-interprétée par l'enseignante et l'enquêtrice à travers une confrontation de visions

L'analyse ci-dessus permet de confirmer l'impact du dispositif sur la pensée enseignante, ce qui n'invalide cependant pas sa pertinence pour une recherche portant sur l'évolution de l'agir professoral. L'influence du dispositif ne se limite d'ailleurs pas à l'occasion d'autoconfrontation qu'il fournit et qui permet à l'enseignant de visualiser différents aspects de son enseignement sous d'autres angles. La présence de l'enquêtrice relève également d'une nouveauté contextuelle : la chercheuse se met en contact avec l'enseignant participant tout en découvrant le décalage entre sa vision du monde et celle de l'enseignant.

Noé explique à l'enquêtrice qu'il lui arrive d'émettre pendant le cours, des propos dont la compréhension nécessite un niveau plus élevé que celui des étudiants :

- {00:52:58} **0053 Enquêtrice** (rire) + est-ce que tu vas en profiter tu dire : je sais pas pour dire des choses que eux ils comprennent pas mais qui + qui peuvent porter un jugement sur + sur eux (rire)
- {00:53:08} **0054 Noé** sur eux++ euh: + **non** ↑+ **pas directement** + **quand c'est quand c'est péjoratif**↑+ + **je me débrouille quand même pour qu'ils comprennent** (rire de Noé et de l'enquêtrice) + parce que + ce serait + ce serait + inutile de le dire (rire) si c'est comme ça + par exemple+ quand j'écris euh paresseux+ sur + le cahier d'un étudiant↑+ je sais que si je dis paresseux↑+ il comprend pas↑+ et + il va pas chercher non plus c'est + ça passe quoi+ il sait que je dis quelque chose qui + qui n'est pas un compliment↑+ mais + il va pas chercher non plus

c'est quoi paresseux **mais quand je l'écris↑+ je sais que ça ça va le pousser à chercher + donc + je l'écris par exemple quand c'est péjoratif et que je sais que + ils comprennent pas + j'essaie quand même de trouver un moyen pour qu'ils comprennent comme ça ils ils savent que j'ai dit ça ↓+ comme ça ça a son effet + quand c'est pas très important c'est bon on passe dessus (EAC 2)**

A l'écoute de la description de Noé sur la pratique en question, l'enquêtrice se met à formuler des hypothèses sur le motif existant derrière cette pratique. Celles-ci, repérables dans le début de l'extrait ci-dessus, sont d'ailleurs invalidées par l'enseignant qui poursuit en proposant une raison qui est à l'opposé des hypothèses de l'enquêtrice. En se référant à une scène de cours où il écrivait paresseux sur le cahier des étudiants n'ayant pas accompli leurs devoirs, Noé insiste sur le contraste entre l'élément moteur de son action et la version que l'enquêtrice avait imaginée : le discours monologal lui est réservé et quand il s'agit des reproches au public, il se mobilise pour que le message soit transmis et reçu.

La distance entre les représentations de l'enseignant et de l'enquêtrice est visible dans les échanges où l'enseignant invalide clairement les supposés de son interactante. Elle est également repérable dans les extraits où certains éléments significatifs remarqués par l'enquêtrice s'avèrent inaperçus pour l'enseignant en question.

- {11:53} **0063 Enquêtrice** et euh au début ↑ + je pense que c'était au moment où on a terminé la partie dictionnaire ↑+ euh + ana a posé une question mais je ne sais plus c'était quelle question mais elle était debout
- {12:05} **0064 Maria** **elle était debout ↑**
- {12:07} **0065 Enquêtrice** oui ana + on était on était combien ↑ je pense que c'est où il y avait juste six personnes ↑+ et euh + elle était debout + est-ce que le fait qu'un étudiant parle debout
- {12:20} **0066 Maria** **tu vois je m'en souviens même plus**
- {12:26} **0068 Maria** mais com elle était avec le dictionnaire aussi non ↑ + c'était après le dictionnaire qu'elle s'est levée ↑
- {12:31} **0069 Enquêtrice** c'était entre les deux en fait
- {12:33} **0070 Maria** **tu vois j'ai aucun souvenir qu'elle se soit levée non ça m'a pas dérangée + mais tu sais ils sont très très gentils + tu vois + à R¹³⁹ ils sont + bon ils sont pas méchants mais (rire de Maria et de l'enquêtrice) ils sont moins disciplinés + donc : + assez souvent + non ça m'a pas posé problème + AH tu vois t'as remarqué ça + tu vois j'ai même pas fait attention [...] (EPS 5)**

Le fait qu'une étudiante soit debout pendant le cours pendant quelques minutes était flagrant pour l'enquêtrice. Cependant, Maria signale clairement qu'aucune trace ne reste dans son souvenir de

¹³⁹ Le « R » ici représente l'autre établissement d'enseignement supérieur dans lequel Maria enseigne (cf. Chapitre 6).

ce fait. Si face à l'ignorance du phénomène par l'enseignante, l'enquêtrice est étonnée mais essaie de ne pas le manifester, Maria indique aussi sa surprise par rapport à la divergence entre les orientations de l'attention chez elle-même et l'enquêtrice : « *AH tu vois t'as remarqué ça + tu vois j'ai même pas fait attention* ».

Il se peut que cet écart soit expliqué par les positions différentes occupées par l'une et l'autre : l'enseignante se trouve sur l'estrade et concentrée sur le déroulement du cours tandis que l'enquêtrice, au fond de la salle, parcourt l'ensemble du contexte et les manières dont il évolue. De ce fait, par rapport à une même séance, **l'existence d'un décalage entre les points repérés par l'enseignant et ceux qui intéressent l'enquêtrice est inévitable**, en raison de leurs perspectives différentes décidées par le rôle assumé par chacun. Dans le corpus de Shan, ce même phénomène peut être repéré :

- {09:19} 0037 **Enquêtrice** Et puis la dernière question + je trouve que quand tu montres avec les doigts les chiffres tu fais pas à la chinoise pour sept et six tu fais comme ça + mais à la française + avec deux mains
- {09:30} 0038 **Shan** Euh + oui + **je réfléchis un peu pourquoi + euh je ne sais pas non plus + euh : (姗) je réfléchis + peut-être que c'est une habitude + et puis après c'est peut-être devenu une habitude** + comme ça + en plus c'est plutôt direct [...] je ne sais pas non plus pourquoi (EPS 3)

L'action de l'enseignante de montrer les chiffres à la française a capté tout de suite l'attention de l'enquêtrice. Néanmoins, d'après l'échange ci-dessus, ce geste a cependant été réalisé de façon peu consciente : le temps que Shan prend pour réfléchir sur les raisons explicitées et les deux « *je ne sais pas non plus* » peuvent d'ailleurs le justifier.

Ici, le vécu personnel de l'enquêtrice intervient en tant que déclencheur de la conversation ci-dessus. Etant elle-même enseignante chinoise, il lui est arrivé de montrer les chiffres à la chinoise dans un cours de FLE. En attendant une réponse de la part de Shan qui pourrait expliquer les techniques mobilisées pour différencier ces deux systèmes et les efforts consacrés, l'enquêtrice, après l'échange présenté ci-dessus, trouve cependant son hypothèse totalement invalidée – la pratique de l'enseignante en question relève d'une action inconsciente à laquelle elle ne parvient pas à donner une explication.

Le décalage de visions entre enseignant et chercheuse n'est pas juste repérable dans les EPS. Dans l'extrait ci-dessous, l'enquêtrice n'a pas pu s'empêcher d'intervenir lorsqu'une scène particulière

à son sens allait rester sans commentaire de la part de l'enseignante :

| | | | |
|------------|------|-------------------|--|
| {00:12:36} | 0030 | Enquêtrice | tu as bien compris la langue chinoise (rire) |
| {00:12:38} | 0031 | Noémie | ++ pourquoi tu dis ça (rire) |
| {00:12:42} | 0032 | Enquêtrice | parce que il+ fin: le garçon il était en train de d'expliquer euh |
| {00:12:47} | 0033 | Noémie | en chinois↑ |
| {00:12:48} | 0034 | Enquêtrice | oui |
| {00:12:48} | 0035 | Noémie | ah oui↑ah oui↓ c'est étonnant+ peut-être c'est l'intonation je sais pas |
| {00:12:55} | 0036 | | vidéo |
| {00:12:58} | 0037 | Noémie | c'est vrai↑ |
| {00:12:59} | 0038 | Enquêtrice | c'est vrai↓+ mais bien sûr avec les mots comme souhaiter ↑ euh qui est mélangé euh |
| {00:13:06} | 0039 | Noémie | (l'air surpris) mais c'est FOU j'ai compris en fait+ c'est dingue + |
| {00:13:11} | 0040 | Enquêtrice | tu te souviens ↑+ que tu as bien compris↑ |
| {00:13:17} | 0041 | Noémie | non ++ mais (arrêtant la vidéo) il a fait après une bonne phrase + Shui lui a bien expliqué en tout cas |

La surprise de Noémie dans le dialogue ci-dessus est évidente et n'a pas besoin d'être analysée plus en détail. Il faut d'ailleurs signaler qu'il s'agit ici d'une des rares fois où l'enquêtrice a initié l'échange au moment de l'EAC pour ne pas dire la seule. Cependant, il est certain que sans intervention de l'enquêtrice, cet échange n'aurait pas eu lieu.

Si nous sommes intervenue dans le cas cité plus haut, il est également nécessaire de signaler qu'à maintes reprises, des scènes sur lesquelles l'enquêtrice attendait un commentaire de l'enseignant se sont déroulées sans aucune interprétation. Le cas contraire existe également : certains commentaires de l'enseignant étaient également inattendus de la part de l'enquêtrice.

Malgré le respect des critères déjà établis par rapport à la sélection des extraits, un fait ne peut être nié : **c'est toujours l'enquêtrice qui sélectionne ce qui lui paraît significatif et exploitable**. Tout cela confirme ainsi une confrontation inévitable de vision entre enseignant et enquêtrice qui transverse toute la recherche. Sous un autre angle, on pourrait même dire que la réalisation d'une recherche avec un tel dispositif relève en elle-même d'une confrontation de visions entre enseignant et enquêtrice. Certes, dans les extraits où un décalage de points de vue entre ces deux protagonistes peut être noté, aucun indice ne permet de déterminer une évolution ou un potentiel évolutif de la pensée enseignante en raison des visions croisées. Cependant, s'il s'agissait d'un autre chercheur, on peut se demander si les séquences choisies auraient également amené Zhao à percevoir le retard des étudiants comme un problème.

L'intervention de l'enquêtrice, qui est une partie intégrante du dispositif, est ainsi inévitable. Le

trait subjectif de la vision de la chercheuse qui vient d'être souligné rend pertinent le choix d'effectuer ce genre de recherche par équipe. La subjectivité humaine étant un facteur participant à toute activité sociale, il serait utile de l'intégrer dans le cadre de la formation enseignante, en proposant des activités dans lesquelles les enseignants stagiaires seraient guidés vers une prise de conscience de la diversité des visions de chacun et vers une prise de recul par rapport à eux-mêmes (Aguilar, 2013, Xue et Schneider, 2015).

DISCUSSION ET CONCLUSION

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les démarches que nous avons suivies dans l'analyse des discours de verbalisation des six enseignants participants correspondent à l'ordre des questions de recherche posées initialement (cf. Introduction). Dans cette section composée de trois parties, nous présenterons d'abord les résultats de recherche qui ont été détaillés au fur et à mesure des chapitres d'analyse et qui seront développés avec une discussion plus approfondie (cf. Chapitres 7 à 9). Ensuite, les principaux apports de cette étude, avec ses implications didactiques et pédagogiques, seront mis en relief. Cela nous amènera, pour terminer, à présenter les limites de ce travail et les perspectives pour les recherches ultérieures.

1. Résultats et réponses aux questions de recherche

Cette recherche a été motivée par trois questions principales auxquelles nous proposons ici les réponses obtenues :

1) *Quelles sont les spécificités de la composition et du fonctionnement du système de connaissances et de convictions des enseignants de langues ?*

Considérons d'abord la composition du système de connaissances et de convictions des enseignants participants. Ce dernier s'inspire de sources variées. Le présent s'enrichit du passé, l'aspect historique de la pensée enseignante se fait remarquer en premier lieu. Les trois enseignants de français ont eu une formation enseignante. Parmi eux, seule Noémie a suivi une formation initiale et c'est d'ailleurs elle qui cite le plus fréquemment la « formation enseignante » et insiste sur l'apport du programme. Chez les autres enseignants participants, formés ou non, les discours codés avec l'« expérience d'enseignement » et l'« expérience d'apprentissage » dominant parmi les sources de connaissances évoquées (cf. § 8.2.1). Nous remarquons également le poids des « connaissances d'autres disciplines » que l'enseignant transpose afin de comprendre le fonctionnement de son métier (cf. § 8.2.3). Les trois enseignants de FLE parlent tous de

l'approche communicative, ce qui laisse voir la place de cette méthodologie initiée dans les années soixante-dix (Moirand, 1982) dans le programme de formation de nos jours (cf. § 8.2.2).

En termes de distribution des extraits codés avec « connaissances », une information sur le plan statistique est à noter : le nombre d'affirmations proposées sous forme de savoir n'est pas en corrélation avec la formation reçue mais très marqué par le style personnel (cf. § 8.2.1). L'intervention de la subjectivité dans la construction du métier d'enseignant est évidente. Dans ses discours de verbalisation, l'enseignant construit une image de soi aux facettes multiples – personnelle, professionnelle et instable. Nous y remarquons en premier lieu une perception de soi instable dans le sens où l'enseignant oscille entre le « **moi-enseignant** » et le « **nous-enseignants** », entre la revendication identitaire en tant que praticien particulier et la tentative de mettre en avant son identité de professionnel ordinaire (cf. § 7.2). Les enseignants parlent aussi de leur image de soi « **instantanée** », à savoir leur état d'âme durant l'activité d'enseignement qui s'éclaircit avec la vie en dehors du cours. Le praticien d'enseignement assurant différents rôles sociaux, son image professionnelle ne peut être dissociée de son image personnelle (Lahire, 1998). **La réalisation du métier d'enseignant est empreinte de subjectivité et dépend de la personnalité.**

Concernant la composition du système de connaissances « enseignant », l'aspect personnel se traduit notamment dans le fonctionnement d'**un système de filtrage à double critère – « préférence » et « pertinence »** – visant à sélectionner des outils applicables dans les sources d'inspiration (cf. § 8.1). L'enseignant se positionne par rapport aux pratiques enseignantes observées et en sélectionne selon sa perception. Les deux critères s'associent dans ce processus de filtrage et sont considérés comme irremplaçables : bien que dans certains cas, une prise de recul émerge du discours de l'enseignant qui approuve la pertinence d'une pratique observée, le critère de « pertinence » résistera à l'adoption de l'action en question (cf. § 8.1.2).

Quant au fonctionnement du système de connaissances et de convictions enseignantes, **l'aspect pratique et contextualisé** des connaissances enseignantes devient visible en premier lieu. **L'enseignant détermine le degré de difficulté d'un point de langue de façon instable et contextualisée.** Non seulement il prend en considération l'élément linguistique en question, mais le situe aussi par rapport au niveau et au profil du public, à l'activité didactique dans laquelle

l'élément est appliqué, et aux éléments circonstanciels et externes qui influenceraient l'état cognitif ou psychologique des apprenants (cf. § 8.3.1). Ce qui est défini comme difficile ne renvoie ainsi pas à un élément linguistique ou socio-pragmatique précis, mais à la dynamique entre les éléments d'ordre différent dans le contexte en question. La distance linguistique entre les systèmes du français et du chinois a été évoquée comme l'une des sources de difficulté d'apprentissage, avec notamment les structures spécifiques de la langue¹⁴⁰ chinoise ainsi que la forte flexionnalité de la langue française (cf. § 8.3.2).

Si la définition de la difficulté d'un contenu d'enseignement n'est pas stabilisée, les procédés de didactisation que l'enseignant suit afin de faciliter l'accès aux points qualifiés de difficiles s'effectuent aussi de façon aléatoire et subjective : tantôt il explicite et détaille, tantôt il omet et simplifie (cf. § 8.4.1). Dans la verbalisation, la fonctionnalité de la stratégie de « dire plus » se justifie aussi bien que celle de « dire moins ». En cas de maîtrise défaillante d'un élément par les apprenants, les enseignants insistent sur l'importance de la révision qui est cependant concrétisée de façon très diversifiée chez chacun (cf. § 8.4.2). Cette diversité des pratiques en termes de la réalisation d'une même conviction s'explique par la **complexité du système de représentations** de chacun. Les convictions s'associent et interagissent ; une conviction ne s'étudie seulement quand située dans l'ensemble des représentations de l'enseignant. La complexité s'intensifie avec les cas de contradiction : chez un même enseignant, toutes les convictions formulées vis-à-vis d'un élément ne sont pas toujours en cohérence (cf. § 8.5)

Une partie des connaissances et des convictions des enseignants est centrée sur les cultures éducatives et les cultures générales. Les affirmations des enseignants sur les comportements de leurs étudiants sinophones et francophones rejoignent celles évoquées dans les travaux antérieurs (cf. § 4.2) : le public chinois a besoin d'être sollicité pour intervenir ; les étudiants français, à côté des apprenants anglophones, sont aussi peu participatifs (cf. § 9.2). Néanmoins, une analyse détaillée de ces discours a fait émerger le raisonnement que les enseignants suivaient : il s'agit d'une détermination des traits culturels à partir des traits comportementaux des individus interactants, d'une généralisation de l'expérience interpersonnelle à la conviction interculturelle. **La pertinence de nos questionnements sur la validité de la notion de culture est donc validée**

¹⁴⁰ Nous nous référons à la structure à *ba* (把) et au résultatif évoqués par Bai et Maria dans les entretiens (cf. § 8.3.2).

(cf. § 2.3.1). Dans les cas où il se considère comme peu renseigné en termes de cultures du public, l'enseignant, par l'absence de convictions interculturelles, ressent une insécurité interculturelle et tâche d'enrichir son répertoire didactique avec l'observation de l'expérience en cours (cf. § 9.2).

2) *De quelle manière un élément contextuel devient-il significatif, problématique ou obstacle pour l'enseignant de langues ?*

L'apprenant occupe effectivement une place primordiale dans l'univers de l'enseignant : le taux des extraits portant sur le collaborateur de l'activité d'enseignement/apprentissage s'élève à 15%. Se dégagent du discours de verbalisation trois équilibres que l'enseignant cherche à assurer dans le contact avec ses apprenants :

- D'abord un équilibre au sein du groupe dans la prise de parole des apprenants collaborateurs ayant des fonctions différentes. L'enseignant parle de sa tendance à préférer certains profils d'apprenants tout en mettant en avant le principe d'équité à respecter (cf. § 9.4). Ce dernier se concrétise dans un cours de langue par la distribution de la parole de façon équitable. Les apprenants nommés « **collaborateurs moteurs** » (cf. § 9.4.1), à savoir ceux qui participent activement dans l'interaction didactique ne sont pas censés contribuer à tout moment. Leur fonction étant de favoriser l'avancement du cours, l'enseignant n'attend une intervention de leur part qu'au moment du blocage interactionnel – une sur-participation des collaborateurs moteurs amènera à la prise de parole déséquilibrée au sein du groupe par les apprenants aux profils différents (cf. § 9.4.2). La distribution de travail étant pôle composant du système d'activité (Léontiev, 2009 ; Engeström, 1999, cf. § 1.2), a été validée avec le format de collaboration repérable dans le discours de l'enseignant, à travers une typification du public accompagnée des tâches typifiées. Cette découverte permet également de développer l'un des dilemmes dans le métier d'enseignant définis par Wanlin et Crahay (2012) (cf. § 3.3.3) – celui entre la distribution de la parole à l'individu et la prise en considération de l'ensemble du groupe. Visualiser le groupe en accordant aux collaborateurs des tâches correspondant à leurs rôles apparaît comme une solution à ce dilemme.
- Ensuite un équilibre entre l'intention de « faire travailler » les apprenants et celle de « faire plaisir » au public (cf. § 9.5.2). L'enseignant souhaite que les apprenants s'investissent davantage, mais signale aussi l'attention particulière qu'il prête à l'affect. L'empathie de

l'enseignant envers les apprenants se concrétise dans différentes actions. Nous y notons un procédé nommé « **moi-généralisé** » par lequel l'enseignant cherche à transposer l'expérience personnelle, à généraliser ses ressentis et son fonctionnement dans une situation similaire afin de comprendre le fonctionnement de son public (cf. § 9.5.2). L'enseignant indique également la fonction de certaines de ses pratiques visant à divertir les apprenants. Le fait que dans l'univers de l'enseignant, l'affect fasse partie des préoccupations principales s'explique par la spécificité de l'enseignement de langues étrangères. Contrairement au fonctionnement des autres activités sociales, il est demandé à **l'apprenant, qui est un collaborateur peu compétent, d'exposer son incompetence et ceci se répète de façon constante** – le cours de langue dépend largement de la production de l'apprenant (cf. § 9.5.2). Inviter l'apprenant à produire en langue cible relève d'un geste dangereux qui se répète cependant régulièrement. La relation interpersonnelle (Habermas, 1984 ; Clot, 2008a), élément non-négligeable dans la collaboration sociale, est de ce fait initialement en danger (cf. § 1.3). Les enseignants cherchent ainsi à conjuguer le « faire travailler » et le « faire plaisir », ce qui est repérable dans l'objectif d'enseignement qu'ils définissent unanimement : la favorisation d'un apprentissage à long terme tout en maintenant l'intérêt de l'apprenant pour la langue cible (cf. § 7.4).

- La tension entre l'apprenant et l'enseignant de langues est rendue visible à travers l'équilibre que l'enseignant cherche dans les efforts consacrés par lui-même et ses apprenants. « Souvent, il est préférable de concevoir une interaction non pas comme une scène harmonieuse mais comme la poursuite d'une guerre froide » (Bachmann, Lindenfeld, Simoni, 2003 : 127). La définition du seuil étant marquée de la subjectivité, l'accès comme l'insuffisance, causera le déséquilibre en fonction duquel l'enseignant reparamètre l'énergie à dépenser par chacun des protagonistes.

Nous avons pu définir un élément-clé du fonctionnement de la pensée enseignante à partir duquel l'enseignant organise son activité. Cette notion nommée « **effet envisagé** », relève d'un effet visuel que l'enseignant cherche à atteindre à côté de l'accomplissement du cours planifié (cf. § 9.7.2). Nous saisissons des représentations schématisées de l'enseignant non seulement sur le déroulement mais aussi sur l'effet de l'activité d'enseignement. Nous mettons en avant la notion d'effet envisagé car elle parvient à éclaircir les trois points suivants :

- L'« effet envisagé » que nous définissons rentre dans la théorie schützienne de « ce qui va de soi » (Schütz, 2010). Il s'agit des situations disposées de manière connue par l'enseignant ou imaginable par lui.
- Cette notion se recoupe notamment avec *l'effet (Outcome)*, une des composantes principales du *système d'activité* chez Engeström (1999) (cf. § 1.2.2). Cependant, l'effet envisagé que nous définissons porte une nuance par rapport *l'effet* au sein du chercheur finlandais. Le socioconstructiviste met en avant la conscience et l'intentionnalité des sujets-actants dans la construction et la détermination de *l'effet* et *l'objet*, nous remarquons notamment l'aspect incorporé dans le fonctionnement de l'effet envisagé. Repérable dans l'interprétation *a posteriori*, l'effet envisagé n'est pas nécessairement planifié (cf. § 9.7.2).
Le côté incorporé de l'effet envisagé permet de saisir l'aspect incorporé de l'agir professoral.
- L'« effet envisagé » parvient à expliquer un autre dilemme des enseignants relevés par Wanlin et Crahay (2012) (cf. § 3.3.3), entre la participation du public et l'apprentissage. Les verbalisations ont mis en relief une image du cours de langue où l'atmosphère est animée et l'attention des apprenants concentrée sur la thématique proposée (cf. § 9.7.1). Ainsi, si l'enseignant élabore des activités visant plutôt la participation mais non l'apprentissage (Jackson, 1968, cité par Wanlin, 2009), c'est parce que *l'effet* comme *l'objet*, font partie des éléments moteurs de l'activité d'enseignement (Engeström, *ibidem*).

La fonctionnalité de l'effet envisagé s'explique notamment dans sa confrontation avec l'effet réellement perçu par l'enseignant (cf. § 9.7.3). Le décalage entre ces deux images sera défini comme problématique par l'enseignant qui produira des discours de rationalisation, de questionnement ou d'incompréhension. Une situation problématique paraissant insoluble selon l'enseignant deviendrait un **obstacle** (cf. § 9.8.2). L'analyse des obstacles a permis de relever la participation des contraintes institutionnelles dans l'activité d'enseignement. Quand l'introduction d'un élément nouveau redisepte la situation pour que cette dernière soit incompatible avec les représentations de l'enseignant, ce dernier abandonne ses pratiques jugées pertinentes et adapte sa façon de faire avec insatisfaction (cf. § 9.8.3).

3) *Comment définir l'évolution de la pensée enseignante ?*

Les aspects évolutifs de la pensée enseignante ont été saisis sous plusieurs angles.

- D'abord, **le poids du contexte** dans la construction de la pratique enseignante, notamment **son évolution non-linéaire** (cf. § 1.2.7, De Bot, 2008) a émergé du discours de verbalisation (cf. § 10.1.3). L'activité d'enseignement a été définie selon les enseignants comme un terrain qui présente toujours des imprévus à gérer. Le déroulement du cours n'étant pas totalement prévisible, les enseignants prennent l'habitude de réorganiser leurs pratiques en fonction de l'ambiance et de l'effet perçus en instantané. L'adaptation de la planification au contexte peut aller jusqu'à redéfinir les objectifs d'enseignement prédéfinis. La déplanification volontaire, intrinsèque dans la réalisation de tout cours, nous a conduit à revisiter la notion même de déplanification (cf. § 9.7.3). Savoir déplanifier et savoir planifier vont ainsi de pair et sont d'importance équitable.
- Ensuite, l'évolution de la pensée enseignante s'est traduite dans la **réflexivité de l'enseignant en tant que praticien d'enseignement** (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Nous remarquons d'un côté, la tendance des enseignants de tirer parti de l'expérience en cours afin d'actualiser et d'enrichir leur répertoire didactique, notamment dans les cas où la situation est marquée d'une nouveauté (cf. § 10.1.2 et 10.1.3). Nous mettons en cause, sur ce point, la dichotomie classique entre enseignant débutant et enseignant expérimenté car face à un contexte, ce n'est pas l'expérience d'enseignement qui est décisive mais sa fonctionnalité par rapport à la situation. La gestion des obstacles avec la recherche des actions adaptées a aussi conduit Maria, une enseignante de CLE à un changement de perspectives (cf. § 10.1.2). L'émergence de la mobilité et de la réflexion en cas de crises, point souligné par les socioconstructivistes et les émergentistes, a pu être confirmée (cf. § 1.2.7).
- Le contexte étant en évolution constante pour proposer des situations inédites à l'enseignant, l'évolution est ainsi une caractéristique inhérente à la pensée enseignante. **L'aspect contextualisé des schèmes d'action** permet également de confirmer ce point. Les actions routinisées décrites et définies par l'enseignant sont liées aux conditions nécessaires à leur émergence. Les pratiques stabilisées n'apparaissent ainsi pas de façon régulière (cf. § 10.2). Entre l'évolutif qui se routinise et le routinisé qui évolue, le côté fluctuant de l'agir professoral ne pourrait mieux se justifier.

- Nous avons également observé l'intention de l'enseignant d'interpréter l'évolution de son agir en fonction des apprenants (cf. § 10.1.4). Les progrès des apprenants sont mis en relief pour démontrer l'énergie que l'enseignant consacre dans la réalisation de l'activité d'enseignement. L'enseignant détermine les progrès des apprenants en fonction de « la justesse », « la complexité » et « la fluidité » (*voir potentiel d'apprentissage*, Guichon, 2005, cf. § 2.2.5), mais toujours de façon incomplète, c'est-à-dire selon un seul critère. L'émergence d'un quatrième critère « la participation » – la fréquence de prise de parole en indépendance avec « la justesse » – fait écho à la notion d'« effet envisagé » que nous avons définie plus haut.

L'analyse des discours de verbalisation a permis de répondre aux questions de recherche, elle a aussi fait émerger deux points qui méritent d'être mis en avant :

a. La notion de pensée enseignante est à revisiter à travers la dissociation entre le discours interprétatif et l'action

Dans les verbalisations d'un même enseignant, des cas d'incohérence que nous résumons ci-après en deux catégories, ont attiré notre attention.

- **D'abord l'incohérence entre le discours de verbalisation et la pratique de l'enseignant.** La version de l'action initialement annoncée ne correspond pas toujours à celle qui s'est réellement mise en place. Les discours de verbalisation sur ce sujet se résument en interprétations de deux sortes : 1) l'enseignant met l'accent sur sa réflexion qui a eu lieu entre l'annonce de l'action et sa réalisation. Il dit avoir repensé au plan du départ pour ensuite le modifier ; 2) La cause du changement n'étant pas précisée, l'enseignant cherche simplement à justifier la pertinence de l'action effective (cf. § 10.1.1). À côté de l'intentionnalité de l'enseignant dans l'organisation de sa pratique, nous notons, notamment par le deuxième cas, le rôle du contexte qui génère, à l'insu de l'enseignant, des actions différentes de celles qui ont été planifiées. Cette incohérence entre le *dit* et le *fait* de l'enseignant se trouve aussi dans l'application du principe d'équité, souligné par les enseignants participants comme facteur moral à respecter (cf. § 9.3). Des cas de différenciation et de typification ont été repérés tant sur le plan discursif que dans les

pratiques observées, le nom des apprenants évoqués dans le corpus de chacun des enseignants n'est dans aucun cas d'une occurrence équitable (cf. § 9.3).

- Ensuite **la contradiction entre la conviction annoncée à un moment et celle portant sur la même thématique annoncée ailleurs**. Un système de convictions hiérarchisées et complexes s'est dessiné (cf. § 8.5). L'incohérence entre les principes relevant d'un même sujet, formulés à différents moments mais tous affirmés comme moteurs des actions, permet d'amener à l'observation suivante : il s'agit des convictions formulées *a posteriori* visant à interpréter les actions réalisées dont les motifs sont à l'insu de l'enseignant sujet-actant.

Ainsi, l'enseignant cherche, dans la verbalisation, à montrer l'aspect rationnel de l'agir professoral qui n'est cependant pas toujours validé par ses propres discours et pratiques. Ces cas d'incohérence et de contradiction dans les discours de verbalisation rendent valable la nature de verbalisation qui relève d'une interprétation *a posteriori* où l'enseignant prend le rôle d'observateur (cf. § 5.3.5). Ils permettent aussi, et notamment, de saisir une des caractéristiques des pratiques enseignantes : une rupture s'instaure entre la réflexivité de l'acteur avant/après l'action et le cours de l'action qui se réalise de façon qui semble non consciente. Quand nous agissons, nous ne pensons pas (Cicurel et Narcy-Combes, 2014), en tout cas pas de la façon dont nous verbalisons la pensée.

Malgré son **intentionnalité** et sa planification de l'activité d'enseignement, l'enseignant n'est pas toujours maître de ses actions, le contexte contribue largement à leurs émergences. Nos analyses se recourent avec la théorie de l'émergentisme et surtout la notion d'« **action incorporée** » (Lenoir, 2007). Tout comme d'autres acteurs socioprofessionnels, les enseignants adoptent « de manière largement inconsciente des conduites en accord avec la lecture du réel qu'ils font par le biais des habitus incorporés du monde social » (*ibidem* : 15). Ces habitus incorporés, « compétences incorporées » selon Leplat (1997), relèvent des produits de socialisation qui permettent aux sujets-actants d'agir « sans recours à la conscience et au discours d'explicitation. » (Lenoir, *ibidem*). Conditionnés par les manières de faire habituelles révélatrices d'une efficacité professionnelle, nous n'agissons pas, toujours, de manière, rationnelle. Nous n'avons pas non plus intérêt à le faire : l'accommodation est synonyme d'efforts, de stabilisation ou même de résistance (Piaget, 1970 ; Narcy-Combes, 2005).

L'analyse des verbalisations nous permet d'appréhender une autre ligne directrice guidant la pratique enseignante : il s'agit des **contraintes contextuelles et notamment institutionnelles**. L'analyse des obstacles rencontrés par deux enseignantes, Maria et Shan laisse entrevoir la participation du contexte dans la construction de la pratique enseignante (cf. § 9.8). L'interaction entre l'intentionnalité, les schèmes d'action incorporée et les contraintes contextuelles constitue la dynamique du discours de verbalisation.

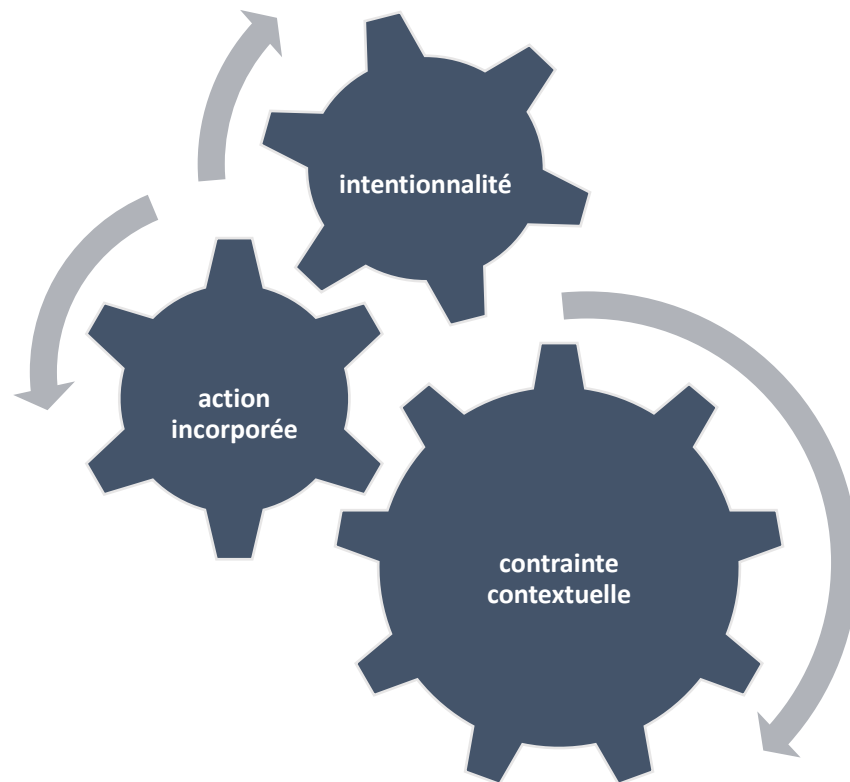


Figure 24 : dynamique de la pensée enseignante à trois éléments

Cette dynamique est rendue d'autant plus visible par la typologie des pratiques enseignantes que nous avons établie en fonction du positionnement de l'enseignant par rapport à son action réalisée (cf. § 9.6.2) :

- 1) Pratique « **j'aurais dû mais je n'y ai pas pensé** » où nous observons l'écart entre l'émergence de l'action incorporée et l'image de l'activité d'enseignement correspondant à l'idéal de l'enseignant.
- 2) Pratique « **j'aurais dû mais je n'ai pas pu** » où transparaît le poids des contraintes contextuelles qui ont empêché l'aboutissement de l'intentionnalité de l'enseignant.
- 3) Pratique « **un/le choix parmi toutes les autres possibilités** » par laquelle l'enseignant souligne la cohérence entre la pratique adoptée et ses représentations tout en mettant en avant l'aspect réfléchi dans son choix.

La discussion ci-dessus, avec les trois éléments composants de la pensée enseignante relevés, nous amène à revisiter la notion de pensée enseignante. La pensée étant un phénomène neurophysiologique, il ne s'analyse qu'à travers le discours de l'enseignant qui revient sur ses actions réalisées (De Bot, 2008). Cependant, la rupture de la réflexivité au moment de l'action décide que le discours de verbalisation, produit dans une situation d'énonciation, est essentiellement interprétatif et influencé par les circonstances de l'entretien. Ce que l'on obtient à travers l'analyse des discours de verbalisation ne relève pas de la pensée enseignante, du moins, pas dans son sens neurophysiologique qui n'est accessible à personne. Nous n'accédons qu'à un discours où transparaît l'intervention de l'intentionnalité, des schèmes actionnels incorporés et des contraintes institutionnelles ainsi que le positionnement de l'enseignant par rapport à ces éléments. L'image de soi que l'enseignant construit à un moment n'est ainsi pas en cohérence avec celle qui se dégage d'une verbalisation produite à un autre instant. De ce fait, la pensée enseignante construite à partir du discours de verbalisation ne constitue pas une entité harmonieuse, elle est mitigée, aléatoire et partielle. Nous ne traitons que les verbalisés de l'enseignant sur une partie de son métier verbalisable qui se rend interprétable par un dispositif de recherche, conçu et mis en place dans un contexte précis.

À côté de ce clivage entre la réflexivité et le comportement au moment de l'agir (l'action planifiée a cédé à l'action incorporée), nous avons également repéré des verbalisations où la rationalité des pratiques effectives est mise en avant et validée. L'enseignant indique la cohérence entre ses actions effectives et ses représentations tout en détaillant les procédés qu'il a effectués consciemment afin d'assurer les déroulés de l'action selon sa version planifiée (cf. § 9.6.2 et §

10.1.1). Ainsi, pour que la pensée rationnelle agisse, l'intention de l'enseignant nécessite d'être concrétisé au projet, ce qui rejoint d'ailleurs l'idée de Schütz – le phénoménologue souligne que les intentions non réalisées sous forme de projet, donc celles qui ne sont restées qu'éphémèrement dans l'imagination, ne comptent pas en tant que telles (2008 : 28 cf. § 1.1.1.2). L'émergentisme rejoint la phénoménologie sur l'importance de la concrétisation de l'intention : seulement avec une prise de conscience au préalable du motif et des pratiques à mettre en place, la perception des événements au cours de l'action est susceptible de déclencher la réaction planifiée adéquate. Cette prise de conscience, cet accès à son intention par l'auteur même, se réalise nécessairement par un support externe, par une mise en mot à l'écrit ou à l'oral, au moins sous forme de *discours intérieur* (cf. § 1.3, Vygotski, 1997)¹⁴¹. De ce fait, la verbalisation est à favoriser et à mettre en place avant que l'*attracteur* social (Larsen-Freeman, 1997) du comportement se déclenche.

Cependant, les verbalisations de l'enseignant nous apprennent que les automatismes comportementaux dans l'action incorporée, quand stabilisés, résistent au changement. Les enseignants admettent la pertinence d'une pratique mais refusent de l'intégrer quand elle est considérée comme incohérente avec leur façon de faire établie (§ 8.1.2). Le processus de déconditionnement prendra ainsi plus de temps et nécessite une verbalisation plus régulière avec une forte motivation de la part de l'enseignant (Piaget, 1970 ; Narcy-Combes, 2005).

b. Retours réflexifs sur le dispositif

Les principaux résultats de recherche présentés ci-dessus attestent la pertinence du dispositif élaboré en vue d'une description et d'une compréhension de la pensée enseignante. L'aspect longitudinal du dispositif s'est avéré pertinent et a permis de saisir, pour un enseignant, la réalisation de son activité d'enseignement d'un point de vue plutôt complet. Nous signalons que Shan, Noé et Noémie ont tous rencontré des problèmes informatiques durant la session observée mais chacun dans une seule séance (cf. Annexes). Sans comparaison avec le fonctionnement informatique dans d'autres séances, l'enquêtrice aurait risqué de se focaliser sur les soucis logistiques qui n'étaient cependant qu'un problème aléatoire.

Notre positionnement non-interventionniste n'implique cependant pas l'absence totale de traces

¹⁴¹ « une pensée ne peut être complète sans l'intervention du langage, mais [qu']elle existe largement préformée sur un mode non verbal et que le langage participe, de ce fait, à son parachèvement » (Lapane : 2001 : 345).

du dispositif dans les verbalisations de l'enseignant.

- Nous soulignons en premier lieu la nature de la verbalisation de l'enseignant. Produit dans le cadre de différents entretiens, le discours relève d'un ensemble d'échanges cohérents entre l'enseignant et l'enquêtrice qui construisent une histoire conversationnelle et partagent un vécu commun (cf. Avant de conclure, a.1). L'enseignant fait appel à différents procédés dialogiques afin de justifier son point de vue avec des références co-observées par lui et son interlocutrice.
- L'enquêtrice est inscrite dans le discours de l'enseignant qui sollicite son interlocutrice pour obtenir une approbation, une confirmation ou un renseignement (cf. Avant de conclure, a.2). Les deux rôles sociaux assurés par l'enquêtrice, ceux d'enseignante de langues (CLE et FLE) et de chercheuse en didactique, apparaissent dans le discours mais sont cependant incompatibles dans le cadre d'une recherche compréhensive. Il est arrivé à l'enseignant de considérer la verbalisation comme un échange entre pairs. Dans ce cas, pour l'enquêtrice, fournir ses points de vue en tant que collègue-informatrice pourrait constituer une interférence pouvant impacter les visions de l'enseignant. Même si ce genre de conversation est ainsi à éviter, le refus de participation risquerait de passer pour malveillant, d'autant plus que la demande de conseil de la part de l'enseignant est un signe de confiance, ce qui est essentiel pour les recherches de terrain et que l'enquêtrice espère avoir (cf. § 5.3).
- Le dispositif de l'EAC s'est avéré être l'occasion pour l'enseignant de découvrir son activité d'enseignement dans une perspective différente. Comme l'indique Cahour, « 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'un tel n'était pas attentif ou que tel autre a dit cela qu'il n'avait pas entendu. » (Cahour, 2014 : 157). Une enseignante participante, Maria a même exprimé clairement sa volonté de visionner les parties du cours où elle expliquait la grammaire (Maria-EAC 1-0091). Ces moments de « découverte » de nouveaux éléments, marqués des discours autocritiques de l'enseignant par rapport au problème nouvellement relevé, font transparaître la fonction diagnostique du dispositif de l'EAC.

2. Implications didactiques et pédagogiques

Si les études en pensée enseignante servent *a priori* à enrichir la formation enseignante avec de nouvelles pistes, c'est aussi le cas pour cette recherche (cf. § 3.1).

- **La pertinence du dispositif de l'EAC en vue de la favorisation d'une prise de conscience de l'action incorporée**

Les discours portant sur l'action incorporée au moment du visionnage des pratiques enseignantes sont une interprétation *a posteriori* (cf. *supra*). C'est aussi en revenant sur ses actions que l'enseignant a la possibilité de prendre conscience de lui-même, sur le style de son agir. Autrement dit, sans le dispositif de retour et sans la verbalisation, les actions incorporées, bien que certaines divergent des versions idéalisées de l'enseignant, continueront à fonctionner de la manière actuelle et à l'insu de l'enseignant (Channouf, 2004).

Le dispositif d'autoconfrontation, compte tenu de son potentiel à favoriser la prise de conscience du sujet-actant, est un outil pertinent pour le *développement enseignant* (cf. § 3.5). Au moment de l'EAC, aussi bien les enseignants dits chevronnés que les enseignants débutants ont découvert certains de leurs traits comportementaux dont ils n'avaient pas conscience selon leur discours et qui ne correspondaient pas tout à fait à leurs visions (cf. Avant de conclure, b). Intégrer le dispositif d'autoconfrontation dans la vie professionnelle de l'enseignant serait ainsi pertinent. L'enseignant, en verbalisant, prend conscience de ses actions incorporées et de l'aspect schématisé de ces dernières. Les activités de verbalisation qui conduiraient à un retour réflexif ne doivent pas être limitées dans le cadre de formation des enseignants stagiaires.

En raison de la fonction diagnostique du dispositif de l'EAC, les formateurs auront intérêt de veiller à la tendance de l'enseignant de s'évaluer de façon négative dans ce cadre. « L'autocritique formulée systématiquement par les stagiaires, qui permet aussi de voir apparaître la façon dont elles considèrent qu'une interaction est réussie ou manquée, se construit donc essentiellement en pointant les manquements par rapport aux attentes, réelles ou supposées, des conseillers pédagogiques et des autres stagiaires. » (Bigot et Cadet, 2011 : 24). Des consignes permettant de guider l'enseignant stagiaire vers le repérage des progrès et une auto-évaluation complète seront à proposer. En parallèle de l'auto-observation réflexive, des expériences d'enseignement se veulent aussi nécessaires. Les automatismes comportementaux étant stabilisés au cours de l'interaction entre l'enseignant et les contextes sociaux durant son activité d'enseignement, le désapprentissage

de l'action incorporée ne sera efficient que dans des situations authentiques, à travers des tâches sociales guidées (Narcy-Combes, 2005). D'ailleurs, l'application du dispositif est à élargir aux formateurs d'enseignants qui, afin de guider les enseignants vers une prise de recul, commencent par « une reprise réflexive de leur activité d'accompagnement des débutants » (Vinatier, 2011 : 111).

- **Concernant la culture et la culture éducative**

Nous attirons aussi l'attention des didacticiens et des formateurs sur la nécessité d'amener les enseignants à prendre une distance par rapport à leurs représentations sur les cultures et les cultures éducatives et surtout à l'itinéraire qu'ils suivent afin de construire des convictions relatives. L'enseignant tend à typifier les traits comportementaux des apprenants d'origine d'un lieu sociogéographique et à appliquer ce qui a fonctionné avec les publics de « cette » culture (cf. § 9.2).

- **Recrutement des enseignants universitaires sans une prise en considération de la formation enseignante en Chine et en France**

Parmi les six enseignants de FLE et de CLE, si les stages à courts termes sont aussi pris en considération, seuls trois enseignants ont eu des formations enseignantes et une seule enseignante était en phase d'achever sa formation initiale de Master en didactique des langues. Nous supposons que si cette recherche avait été réalisée avec exclusivement des enseignants formés, les pistes de formation que nous proposons ici seraient sans doute différentes.

Ceci dit, le fait que la plupart des enseignants participants n'ont pas eu de formation en didactique à proprement parler n'est pas anodin. Rappelons que dans cette recherche, les contextes institutionnels en jeu sont en principe universitaires (Bai, Maria, Zhao) ou avec un public au profil à dominance « étudiant » (Shan, Noé, Noémie) (cf. § 6.1). Le système de recrutement des enseignants dans le cadre de l'enseignement supérieur en Chine et en France explique le profil « non-formé » des enseignants participants : les candidats sont sélectionnés en fonction de leur domaine de recherche, de leurs compétences dans la discipline enseignée tandis que les critères en didactique et en pédagogie sont plutôt absents. Rien n'est ainsi plus étonnant que Shan, Bai, Maria et Zhao, n'aient pas eu besoin de qualification en didactique. Si la formation enseignante existe

bel et bien et que le métier d'enseignant se prépare et s'enseigne, c'est le fondement du système qui reste à repenser.

D'ailleurs, si l'apprentissage se situe au centre des préoccupations des professionnels d'enseignement et que l'administration sert à assurer le bon fonctionnement, le cas contraire a émergé des discours de l'enseignant. Dans les verbalisations, les contraintes et les règles institutionnelles sont imposées et visent en général une gestion du programme facilitée sans prendre en considération les spécificités de chaque groupe (cf. § 9.8). Un débat sur la définition de l'efficacité des cadres institutionnels sera ainsi nécessaire et urgent.

3. Limites et perspectives de recherche

Les principaux biais de cette recherche sont d'ordre méthodologique. D'abord en termes de recueil des données, le nombre d'EAC effectués avec chacun des enseignants est différent. Trois autoconfrontations étaient prévues – au début, au milieu et à la fin du semestre – avec chaque enseignant participant, nous n'avons pu réaliser que deux EAC avec Noémie, Noé et Maria. Concernant Noémie, un événement s'est produit au cours du semestre et l'enseignante a dû démissionner au moment de la septième séance de la session dont la durée totale était de onze semaines. Le service d'enseignement de Noé a eu un changement au début du semestre. L'institution voulait que l'enseignant quitte le cours que nous comptions observer pour prendre la charge d'un autre groupe. Quant à Maria, un incident logistique nous est survenu et a endommagé définitivement l'enregistrement vidéoscopique de la troisième séance ainsi que les extraits sélectionnés pour l'EAC. La définition de session étant variée selon les institutions, le volume du corpus diffère ainsi d'un enseignant à un autre. Les statistiques relatives à la quantité du discours ont ainsi été biaisées.

Un autre problème, toujours par rapport à l'EAC, relève du temps de l'entretien. Les six enseignants ont participé à cette étude en plus de leur service principal, durant le semestre, il a été extrêmement difficile de trouver un moment et un lieu convenables à l'enseignant et à l'enquêtrice pour l'activité d'autoconfrontation. Tous les EAC étant réalisés de façon différée, il est nécessaire de signaler que pour certains enseignants, les autoconfrontations avec les extraits issus de deux ou trois séances se sont enchaînées les unes après les autres et donc ont été accomplies en une seule fois. Nous supposons ainsi qu'une telle réalisation aurait favorisé la mise en lien entre les

différentes séances visionnées.

Le dernier biais à noter porte sur le traitement des données. Les verbalisations, effectuées dans la langue première des enseignants participants, sont composées des discours en chinois et en français. L'analyse du corpus en chinois a été effectuée dans sa version originale et la version traduite en français (cf. Chapitre 6). La distance linguistique entre ces deux langues étant importante, l'intervention de l'enquêtrice en tant que traductrice non professionnelle relève déjà d'une interprétation.

Cette recherche ouvre aussi des perspectives que nous résumons ici en trois points suivants :

- **Perspective 1 : exploitation des données non-traitées : confrontation entre les EAC simples et les EAC croisés**

Le dispositif longitudinal et multimodal mis en place dans le cadre de cette recherche, a permis de recueillir d'autres types de données qui n'ont cependant pas été exploitées. Il s'agit des observations du cours enregistrées sous forme audio, des EAC croisés avec des apprenants et des enquêtes sous forme de questionnaire post-semesteriel auprès de l'ensemble du public. Avec la construction d'un corpus à partir de ces données brutes, les hypothèses de l'enseignant portant sur le fonctionnement et la psychologie du public, auront la possibilité d'être validées ou invalidées. Dans cette confrontation entre les verbalisations de l'enseignant et de l'apprenant, d'autres discussions en termes d'interculturel émergeraient.

Dans le corpus de travail déjà construit (cf. Annexes), certaines thématiques qui sont présentes et qui, non développées dans cette recherche, mériteraient d'être approfondies ultérieurement. Les extraits contenant des informations sur l'institution et d'autres professionnels, enseignants ou administratifs, relèvent de ce cas. Précisons que le désistement de Noémie a été forcé et ceci en raison de l'incompatibilité des points de vue entre l'enseignante et la responsable pédagogique ; en parallèle, Maria consacrait régulièrement une partie de son cours à la gestion des soucis administratifs que les étudiants signalaient.

- **Perspective 2 : Elargissement du terrain au contexte d'enseignement avec CMO (communication médiée par ordinateur)**

Le choix du terrain dans cette recherche est limité. Ayant étudié les aspects évolutifs de la pensée enseignante dans un contexte d'enseignement institutionnel, nous envisageons d'examiner la validité des résultats obtenus ici avec un autre terrain. Nous pensons notamment au contexte où l'activité d'enseignement, assistée par CMO, est réalisée de façon hybride ou à distance (Esch, 1997 ; Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006). La confrontation de l'agir professoral et de l'« agir tutorial » (Cicurel et Narcy-Combes, 2014) permettra de saisir leurs points de convergence et de divergence.

- **Perspective 3 : recherche en pensée enseignante menée en collectivité afin de diminuer la subjectivité**

À côté de l'aspect subjectif de l'agir professoral, a aussi émergé la subjectivité de la chercheuse. La conception et la mise en place du dispositif, ainsi que tous les procédés du traitement et de l'interprétation des données ont été réalisés par nous seule. Nous avons été confrontée à plusieurs reprises aux cas où les avis de l'enseignant et les nôtres ont fort divergé. La banalité et la particularité étant définies selon les représentations de chacun, l'étude relève, en soi, d'une confrontation des représentations entre l'enquêtrice et les enseignants participants (cf. Avant de conclure, a.2). Le trait subjectif de la vision de chercheuse rend ainsi pertinente le fait de réaliser des recherches de ce genre par équipe où la confrontation des visions à plusieurs minimiserait la subjectivité.

Cette thèse a tenté de montrer les dynamiques au sein du système de la pensée enseignante, notamment ses aspects évolutifs, par un dispositif diachronique et à travers les discours de verbalisation. La fonctionnalité des théories en socioconstructivisme et en émergentisme dans la compréhension de l'univers de l'enseignant a été de ce fait confirmée. À côté des caractéristiques relevant du fonctionnement de l'activité d'enseignement, ce travail a pu mettre en évidence la complexité de la relation entre la pensée enseignante verbalisée et les pratiques effectives de l'enseignant. S'ils visent à guider le futur enseignant vers une prise de conscience de l'action incorporée, les dispositifs de formation à l'enseignement des langues permettront une meilleure connaissance de soi et un approfondissement dans la compréhension de son travail.

Bibliographie

Adam J.-M. (2005). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue* (H. Mitterrand, dir.). Paris, France : A. Colin.

Adam J. -M. (2008), « La construction textuelle de l'explication : marqueurs et portées, périodes et séquences ». In Hudelot C., Salazar Orvig A. & Veneziano E.(dir.). *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*. Louvain : Peeters. pp. 23-40.

Aguilar J. I. & Cicurel F. (dir.) (2014). *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde, Recherches et applications* n°56. Paris : CLE International.

Aguilar Río J. I. (2010). *Pour une analyse de la 'présentation de soi' de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Aguilar-Río J. I. (2013). « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (48). pp. 137–56.

Alami Benabdeljalil S., Desjeux D. & Garabau-Moussaoui I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.

Ali Bouacha M. (1984). *Le discours universitaire : La rhétorique et ses pouvoirs*. Berne : Peter Lang.

Alleton V. (1973). *Grammaire du chinois*. Paris : Presses universitaires de France.

Almarza G. G. (1996). « Student foreign language teacher's knowledge growth ». *Teacher Learning in Language Teaching*, n° 3. pp. 50–78.

Amigues R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». *Skholê, Hors-Série* n° 1. pp. 5–16.

Amossy R. (1999). *Images de soi dans le discours : la construction de l'ethos*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Amossy R. (2015). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : PUF.

Andersen R. W. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.

- Anscombe G. E. M. (2000). *Intention*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Arborio A.-M. & Fournier P. (2010). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arendt H. (1988). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket.
- Aristote (1992). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Le Livre de Poche.
- Aubenque P. (1970). « Aristote ». *Encyclopædia Universalis*. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/aristote/> (consulté le 01/03/14)
- Auroux S. & Weil Y. (1991). *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*. Paris : Hachette éducation.
- Austin J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon : Oxford University Press.
- Authier-Revuz J. (1992). « Repères dans le champ du discours rapporté ». *L'information grammaticale* n° 55(1). pp. 38–42.
- Bachmann C., Lindenfeld J. & Simonin J. (2003). *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.
- Bagnara S. & Smith G. C. (dir.) (2006). *Theories and Practice in Interaction Design*. New Jersey : CRC Press.
- Bakhtine M. (1984a). « Les genres du discours - problématique et définition ». *Esthétique de La Création Verbale*. Paris : Gallimard. pp. 263–308.
- Bakhtine M. (1984b). « Remarques sur l'épistémologie des sciences humaines ». *Esthétique de La Création Verbale*. Paris, Ed. Gallimard. Paris : Gallimard. pp. 381–393.
- Bally C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : A. Francke.
- Balslev K., Tominska E. & Vanhulle S. (2011). « « le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 44(2). pp. 85–102.
- Bardin L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barthes R. (1970). « L'ancienne rhétorique [aide-mémoire] ». *Communications* n° 16(1). pp. 172–223.
- Bautier E. (2001). « Note de synthèse : pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie* n° 137(1). pp. 117–61.
- Beacco J.-C. (2001). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques*

dans l'enseignement des langues. Paris : Presses Universitaires de France.

Beacco J.-C. & Moirand S. (1995). « Autour des discours de transmission des connaissances ». *Langages* n° 29(117). pp. 32–53.

Becker H. S. (1982). *Art Worlds*. Carlifornia : University of California Press.

Becker H. S. (2003). « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses ». In Céfaï D. (dir.). *L'enquête de terrain*. pp. 351–362.

Becker H. S. (2007). *Telling About Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Becker H. S. & McCall M. M. (2009). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. University of Chicago Press.

Beer R. D. (2000). « Dynamical approaches to cognitive science ». *Trends in Cognitive Sciences* n° 4(3). pp. 91–99.

Béguin P. & Clot Y. (2004). « L'action située dans le développement de l'activité ». *Activités* n° 1(2). pp. 35–50.

Bellassen J. (2004). « Séminaire « enseigner le chinois » - l'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art, *Eduscol*. URL : <http://eduscol.education.fr/pid23721-cid46187/l-enseignement-chinois-aujourd-hui-etat-art.html> (consulté le 05/01/2016)

Bellassen J. (2010). « La didactique du chinois et la malédiction de Babel. Émergence, dynamique et structuration d'une discipline ». *Etudes chinoises*. pp. 27-44.

Bellassen J. (2011). *Le chinois, langue émergente. Etat de l'enseignement du chinois en 2010-2011*. Paris : Ministre de l'éducation nationale.

Bellassen J. (2015). *Le chinois, langue émergente. Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016*. Paris : Ministre de l'éducation nationale.

Bender C. (1998). « Bakhtinian perspectives on 'Everyday Life' sociology ». *Bakhtin and the Human Sciences*. London : Sage publications. pp. 181–95.

Benson J. & Raeff C. (2004). *Social and Cognitive Development in the Context of Individual, Social, and Cultural Processes*. London : Routledge.

Benveniste E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris : Gallimard.

Bergson H. (2011). *Introduction à la métaphysique*. Paris : Presses universitaires de France.

Bergson H. (2012). *Matière et mémoire : essai sur la relation du corps à l'esprit*. Paris : Flammarion.

Bertaux D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : CORDES.

- Bertaux D. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Besse H. (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère ». *Langue française* n°47. pp. 115–128.
- Bigot, V. (1996). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? ». In Cicurel F. et Blondel E. (dir.). *Les Carnets du Cediscor* n° 4. pp. 33–46.
- Bigot V. (2005). « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°22. pp. 17–43.
- Bigot V. & Cadet L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve.
- Billioud S. & Thoraval J. (2007). « Jiaohua : le renouveau confucéen en Chine comme projet éducatif », *Perspectives chinoises* (2007/4). URL : <https://perspectiveschinoises.revues.org/2453> (consulté le 15/01/2016)
- Blanchet A. & Gotman A. (2012). *L'entretien*. Paris, France : Armand Colin.
- Blanchet P. (2009). « 'contextualisation didactique' : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'université* 14/02. pp. 2-3.
- Block N. (2007). « Consciousness, accessibility, and the mesh between psychology and neuroscience ». *Behavioral and Brain Sciences* n° 30(5). pp. 481.
- 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(2). pp. 81–109.
- Borg S. (2006). « The distinctive characteristics of foreign language teachers ». *Language Teaching Research* n° 10(1). pp. 3–31.
- Borg S. (2010). « Language teacher research engagement ». *Language Teaching* n° 43(4). pp. 391–429.
- Borg S. & Al-Busaidi S. (2012). « Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy ». *ELT Journal* n° 66(3). pp. 283–92.
- Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris : Seuil.
- Bourgeois P. (1992). « Une nuit dans une 'shooting gallery' : enquête sur le commerce de la drogue à East Harlem ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 94(1). pp. 59–78.
- Bouvier B. (2000). *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*. Thèse de Doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

- Bouvier B. (2002). « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *Ela. Études de linguistique appliquée* n° 126(2). pp. 189–99.
- Brockett R. G. & Hiemstra R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London : Routledge.
- Bronckart J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. (2001). « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre ». In Baudouin J.- M. & Friedrich J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 133–154.
- Bronckart J.-P. (2005). « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. ». In Bronckart J.-P., Bulea E. & Fillietaz L. (2004). *Agir et Discours En Situation de Travail*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. pp.11–146.
- Brousseau G. (1980). « L'échec et le contrat ». *Recherches* n° 41. pp. 177–182.
- Brown D. S. (1988). « Twelve middle-school teachers' planning ». *The Elementary School Journal* n°89. pp. 69–87.
- Bruner J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Burden P. (2007). « Reflecting on different worlds: how experiential knowledge from learning Japanese has informed the teaching practice of ELT teachers ». *Jalt Journal* n° 29(2). pp. 157–181.
- Butler J. P. (2006). *Défaire Le Genre*. Paris : Editions Amsterdam.
- Cadet L. (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? représentations ? culture éducative ? clarification terminologique ». *Les Cahiers de l'ACEDLE* n° 2. pp. 36–51.
- Cahour B. (2014). « Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens 're-situant' ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n°56. pp. 151–165.
- Cain A. & De Pietro J.-F. (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? » in Matthey M.(dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP. pp. 300-307.
- Calderhead J., Denicolo P. & Day C. (2012). *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N): Understanding Professional Development*. London : Routledge.
- Cambra Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Canut C. (2007). « L'épilinguistique en question ». Siouffi, G. & A. Steuckardt (dir.). *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne : Peter Lang. pp. 49–72.

- Carroll R. (1991). *Evidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- Castellotti V. & Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Etude de référence du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. & Moore D. (2004). « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». In Simon D.-L. & Ducancel G. (dir.). *Recherches en didactique du français langue maternelle*. Repères n°29. pp. 167–183.
- Chalmers A. F. (1990). *Qu'est-ce que la science ? : récents développements en philosophie des sciences*. Paris : Librairie générale française.
- Champseix E. (2015). « La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation ». *La fabrique de l'action enseignante. Les cahiers de l'ACEDLE*, n° 12(2). pp. 33–54.
- Chan C. K. & Rao N. (2010). *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. New York : Springer Science & Business Media.
- Channouf A. (2004). *Les influences inconscientes : de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Charaudeau P. (2010). « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales ». *Questions de communication* (1). pp. 195–222.
- Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charbonneau D. (2008). « Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 201–204.
- Chen J. F., Warden C. A. & Chang H.-T. (2005). « Motivators that do not motivate: the case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation ». *TESOL Quarterly* n° 39(4). pp. 609–633.
- Chen X. (2003). « Practical knowledge: the knowledge base of teachers' professional development ». *Peking University Education Review* n° 1. pp. 104–112.
- Chen X. (2009). « An inquiry into components of teachers' practical knowledge in Chinese schools. ». *Educational Studies in Japan: International Yearbook* n° 4. pp. 103–115.
- Cheng A. (1981). « Avant-propos » in *Les entretiens de Confucius*. Paris : Seuil.
- Cheng F. (2004). « *Les tribulations d'un Chinois en France* », in *Lire*, magazine littéraire spécial Chine, avril 2004.
- Chervel A. (2011). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

Chnane-Davin F. & Cuq J.-P. (2009). « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ». *Acte du 6e Colloque International des IUFM - Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*. pp. 215–222.

Chnane-Davin F. & Faïta D. (2003). « Enseigner *en* français et enseigner *le* français en ZEP », *Recherches & Formation* n° 44. Lyon : INRP. pp. 93–110.

Christiansen E. (1996). « Tamed by a rose: computers as tools in human activity ». *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Cambridge, MA : MIT Press. pp. 175–198.

Cicurel F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE international.

Cicurel F. (1990). « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In Dabène L., Cicurel F., Langa Hamid M. & Forester C. (dir.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Didier. pp. 23–54.

Cicurel, F. (1992). « Le canevas didactique de production discursive ». *Intercompreensão : Revista de didáctica das línguas* n° 2. pp. 9–22.

Cicurel F. (1993). « A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue ». *Dialogues et Cultures* n° 37. pp. 193–208.

Cicurel F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16. pp. 145–164.

Cicurel F. (2003). « Figures de maîtres ». *Le français dans le monde* n° 326. pp. 32–34.

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 de langue*. pp. 180–191.

Cicurel F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In Stroumza K. & Plazaola Giger I. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15–36.

Cicurel F. (2010). « Quand la littérature parle de l'interaction et de l'action... ». *Revista Contrapontos* n° 10(3). pp. 268–80.

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

Cicurel F. (2011b). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement ». Bigot, V. et Cadet, L.(dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp. 27–39.

- Cicurel F. (2011c). « 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. Linguistique, littérature, didactique* (149–150). pp. 41–55.
- Cicurel F. (2013). « Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue ». *Mélanges offerts à Régine Delamotte, Identités langagières*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre. pp. 79–88.
- Cicurel F. (2015). « Une vision de la 'fabrique de la parole' en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants ». *Les Cahiers de l'ACEDLE* n° 12(2). pp. 147–69.
- Cicurel F. & Rivière V. (2008). « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 257–275.
- Cicurel F. & Véronique D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Clark C. M. (1986). « Ten years of conceptual development in research on teacher thinking ». In M.B. Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (dir.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse : Swets & Zeitlinger. pp. 7–20.
- Clark C. M. (1988). « Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking ». *Educational Researcher* n° 17(2). pp. 5–12.
- Clark C. M. & Peterson P. L. (1984). « Teachers' thought processes. occasional paper no. 72. ».
- Clark C. M. & Yinger R. J. (1977). « Research on teacher thinking ». *Curriculum Inquiry* n° 7(4). pp. 279.
- Clark C. M. & Yinger R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Research Series n°55. East Lansing. MI : Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark C. M. & Yinger R. J. (1980). *The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning*. Research Series n°77. East Lansing. MI : Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clot Y. (1993). « Passer à l'action ? remarques sur la psychologie des sociologues ». *Futur Antérieur* (5–6). URL : <http://www.multitudes.net/Passer-a-l-action-Remarques-sur-la/> (consulté en mars 2014).
- Clot Y (2002). *Avec Vygotski*. Paris : la Dispute.
- Clot Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2008a). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la Découverte.

- Clot Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : la Dispute.
- Clot Y. & Faïta D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes ». *Travailler* n°4. pp. 7–42.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Education permanente* n° 146, pp.17–25.
- Clot Y., Fernandez G. & Scheller L. (2007). « Le geste de métier : problèmes de la transmission ». *Psychologie de L'interaction* n° 23(24). pp. 109–138.
- Cole M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Mass : The Belknap Press.
- Confucius (1981). *Les Entretiens de Confucius*. Paris : Seuil.
- Connelly F. M. & Clandinin D. J. (1984). « Personal practical knowledge at bay street school: ritual, personal philosophy and image ». *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*. pp. 134–148.
- Connelly F. M. & Clandinin D. J. (1985). « Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning ». *Learning and Teaching the Ways of Knowing* n° 84. pp. 174–198.
- Connelly F. M. & Clandinin D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York : Teachers College Press.
- Cortazzi M. & Jin L. (1996). « Cultures of learning: language classrooms in china ». *Society and the Language Classroom* n° 169. pp. 169–206.
- Cortier C. (2005). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Ela. Études de linguistique appliquée* n° 140(4). pp. 475–89.
- Cosnier J. & Kerbrat-Orecchioni C. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires Lyon.
- Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Craig C. J., Meijer P. C. & Broeckmans J. (2013). *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. UK : Emerald Group Publishing.
- Crookes G. & Arakaki L. (1999). « Teaching idea sources and work conditions in an ESL program ». *Tesol Journal* n° 8(1). pp. 15–19.
- Crozier M. & Friedberg E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*.

Paris : Seuil.

Cuet C. (2013). « Acquisition du français par les Chinois, problématiques liées à l'expression de l'idée de futur ». *Cahiers de l'ACEDLE* n° 10(1). pp. 138–58.

Dai D. (2005). « L'alliance française en chine le cas de l'alliance française à pékin ». *Gerflint*. URL : <http://gerflint.fr/Base/Chine1/dai.pdf> (consulté en décembre 2014).

Damasio A. R. (1999a). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

De Bot K. (2008). « Introduction: second language development as a dynamic process ». *The Modern Language Journal* n° 92(2). pp. 166–178.

De Carlo M. & Lopriore L. (2008). « De l'approche réflexive en formation initiale à l'autonomie en formation continue des enseignants de langues ». *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions Des Archives Contemporaines. pp. 93–96.

De Pietro J.-F., Matthey M. & Py B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In Weil, D., & Fugier H. (dir.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur. pp. 99–124.

De Stefani E. (2006) « L'accomplissement du contexte et du cadre participatif pendant les courses au supermarché ». *Espace, objets et cadre participatif. Verbum* 28(2-3). pp. 201–229.

Demaizière F. & Narcy-Combes J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et tic ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* n° 1(8). pp. 45–65.

Demazière D. (2008a). « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens ». *Langage et société* n° 123(1). pp. 15-35.

Denzin N. K. (2008). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies : The Politics of Interpretation*. UK : John Wiley & Sons.

Derrida J. (1998). *La voix et le phénomène : introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. Paris : Presses universitaires de France.

Dervin F. (2008). « Le français lingua franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? ». *Synergies Europe* n° 3. pp. 139–154.

Dervin F. & Badrinathan V. (dir.) (2015). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : ouvrage de référence sur l'éducation*. Namur : EME éditions.

Develotte C., Guichon N. & Kern R. (2008). « ' Allo berkeley ? ici lyon... vous nous voyez bien ?' étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de

ses usagers ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* n° 11(2). pp. 129–156.

Develotte C., Guichon N. & Vincent C. (2010). « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment ». *ReCALL* n° 22(3). pp. 293–312.

Dewaele J.-M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. London : Palgrave Macmillan.

Dewaele J.-M. (2011). « Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use ». *Anglistik: International Journal of English Studies* n° 22(1). pp. 23–42.

Dortier J.-F. (2011). *Le cerveau et la pensée : le nouvel âge des sciences cognitives*. Auxerre : Sciences Humaines.

Doyle W. (1977). « Learning the classroom environment: an ecological analysis. ». *Journal of Teacher Education* n° 28(6). pp. 51–5.

Duchesne S. (1996). « Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. peut-on déjà faire l'économie de l'entretien «non-directif» en sociologie? ». *Politix* n° 9(35). pp. 189–206.

Ducrot O. (1985). *Le Dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.

Eco U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : B. Grasset.

Edwards A. (2005). « Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating ». *Curriculum Journal* n° 16(1). pp. 49–65.

Elbaz F. (1981). « The teacher's "practical knowledge": report of a case study ». *Curriculum Inquiry* n° 11(1). pp. 43–71.

Elbaz F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm Curriculum Policy and Research Series. New York : Nichols Publishing Company.

Ellis N. C. (1998). « Emergentism, connectionism and language learning ». *Language Learning* n° 48(4). pp. 631–664.

Ellis R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Engeström Y. (1999). « Activity theory and individual and social transformation ». In Engeström Y., Miettinen R. & Punamäki-Gitai R.-L. (dir.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press. pp. 19–38.

Engeström Y. (2004). « Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields ». University of California, San Diego.

- Engeström Y. (2005). « Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields ». *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams* n° 11. pp. 307–336.
- Engeström Y. (2006). « Activity theory and expansive design ». *Theories and Practice of Interaction Design*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, pp. 3–24.
- Engeström Y. (2011). « Théorie de l'activité et management ». *Management & Avenir* (2). pp. 170–182.
- Ericsson K. A. & Smith J. (1991). « Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction ». *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits* n° 344.
- Esch E. (1997). « Learner training for autonomous language learning ». In Benson P. & Voller P. (dir.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Longman. pp. 164–176.
- Faïta D. (1997). « La conduite du TGV: exercices de style ». *Champs visuels* n° 6. pp. 122–129.
- Faïta D. & Vieira M. (2003). « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée ». *DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada* n° 19(1). pp. 123–154.
- Fantognon C. X. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin Entre contextualisation, réflexivité et médiation*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Feiman-Nemser S. (2001). « From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching ». *Teachers College Record* n° 103(6). pp. 1013–1055.
- Fernandez G. (2001). « Le corps, le collectif et le développement du métier : étude clinique d'un geste de métier à la SNCF ». *Éducation Permanente* n°146. pp. 27–34.
- Filliettaz L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- Filliettaz L. (2004). « Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux ». In Bronckart J.-P., Bulea E. & Filliettaz L. (2004). *Agir et Discours En Situation de Travail*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. pp. 147–183.
- Filliettaz L. (2005). « Discours, travail et polyfocalisation de l'action ». In Filliettaz L. & Bronckart J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters. pp. 155–175.
- Filliettaz L. (2007). « On peut toucher ? l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°41. pp. 158–168.
- Filliettaz L. (2013). « La part des interactions langagières dans les environnements de formation professionnelle ». *Éducation permanente : revue suisse pour la formation continue* n° 3. pp. 48–

51.

Filliettaz L. (2014). « Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue : vers une linguistique de la formation professionnelle ». In A.-C. Berthoud & M. Burger (dir.). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Bruxelles : De Boeck. pp. 125-145.

Filliettaz L. (2015). « Apprendre et faire apprendre des compétences interactionnelles en contexte éducatif : le cas des pratiques et de la formation des éducatrices de l'enfance ». Conférence au colloque de l'ACEDLE 2015, Lyon.

Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M. L. (2008). « Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques ». *Processus Interactionnels et Situations Éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 7-39.

Filloux J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 2000.

Floden R. E. & Klinzing H. G. (1990). « What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation ? A second opinion ». *Educational Researcher* n° 19(5). pp. 15-20.

Fogel A. (1993). *Developing through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture*. Chicago : University of Chicago Press.

Fornel M. de & Quéré L. (dir.) (1999a). *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.

Forquin J.-C. (1992). *École et Culture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Foucault M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Freze M. & Zapf D. (1994). « Action as the core of work psychology: a German approach ». *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* n° 4. pp. 271-340.

Freud S. (1989). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Friedrich J. (2001). « La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij ». *Langue française* n° 132(1). pp. 57-71.

Garfinkel H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Garreta G. (2002). « Une régularité sans répétition ? l'habitude comme schème dynamique ». *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. pp. 137-160.

Gass S. M. & Mackey A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London : Routledge.

Van Geert P. (1998). « A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond. ». *Psychological Review* n° 105(4). pp. 634.

- Gell A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford : Clarendon Press.
- Gibbs R. W. (2001). « Intentions as emergent products of social interactions ». *Intentions and Intentionality : Foundations of Social Cognition*. In B. Malle, D. Baldwin & L. Moses (dir.). Cambridge : MIT Press. pp. 105–122.
- Glaser B. G. & Strauss A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1987). *Façons de parler*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Goodwin C. & Goodwin M. (2004): « Participation ». In Duranti A. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford : Basil Blackwell. pp. 222-244.
- Granjon F. & Denouël J. (2010). « Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux ». *Sociologie* n° 1(1). pp. 25–43.
- Grice H. P. (1975). « Syntax and semantics ». *Logic and Conversation* n° 3. pp. 41–58.
- Grossman P. L., Wilson S. M. & Shulman L. S. (1989). « Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching ». *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* n° 9(2). pp. 1–25.
- Gu M.- S. (1990). « Le français spécialité et le français instrument en Chine ». In Obadia A. (dir.). *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine : communications choisies*. Burnday : Les Presses de l'Université Simon Fraser. pp. 35–46.
- Guichon N. (2005). « Évaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée ». *ASp. la revue du GERAS* (47–48). pp. 121–38.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*. Paris : OPHRYS.
- Guichon N. (2009). « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis ». *ReCALL* n° 21(2). pp. 166–185.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume I*. Boston : MA : Beacon Press.
- Hall E. T. (1959). *The Silent Language*. New York : Doubleday.
- Halliday M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold.
- Hardman J. (2005). « Activity theory as a framework for understanding teachers' backlash perceptions of computer usage at a primary school level in South Africa ». *South African Journal*

of Education n° 25(4). pp. 258–265.

Hashim N. H. & Jones M. L. (2007). « Activity theory: a framework for qualitative analysis ». *Faculty of Commerce-Papers*. URL : <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1434&context=commpapers> (consulté le 13/05/2013)

Heaton R. M. & Mickelson W. T. (2002). « The learning and teaching of statistical investigation in teaching and teacher education ». *Journal of Mathematics Teacher Education* n° 5(1). pp. 35–59.

Henry P. & Moscovici S. (1968). « Problèmes de l'analyse de contenu ». *Langages* n° 3(11). pp. 36–60.

Hoffman M. L. (1983). « Affective and cognitive processes in moral internalization ». In Higgins E.T., Ruble D., & Hartup S.W. (dir.) *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 236–274.

Hoffman M. L. (1984). « Interaction of affect and cognition in empathy ». In Izard C.E., Kagan J., Zajonc R.B. (dir.) *Emotions, Cognition, and Behavior*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 103–131.

Holt-Reynolds D. (1992). « Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work ». *American Educational Research Journal* n° 29(2). pp. 325–349.

Huard V. (2009). « La construction de la représentation fonctionnelle comme étape préalable à la construction des compétences ». *Projectics/Proyéctica/Projectique* n°1. pp. 5–18.

Hutchins E. & Klausen T. (1996). « Distributed cognition in an airline cockpit ». *Cognition and Communication at Work*. pp. 15–34.

Hymes D. (1967). « Models of the interaction of language and social setting ». *Journal of Social Issues* n° 23(2). pp. 8–28.

Itoh D. & Shimada M. (2006). « Collaborative and networked expertise: an activity-theoretical study of new forms of pre-service teachers' expansive learning ». *Technical Reports, Kansai University* n°6. pp. 43–61.

Jackson P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York : Teachers College Press.

Jackson P. W., Boostrom R. E. & Hansen D. T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco : Jossey-Bass.

Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : les Éditions de Minuit.

Lao Z. (1842). *Le livre de la voie et de la vertu*. Paris : Bibliothèque nationale de France. URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55987633> (consulté en octobre 2015).

- Jeanneret T. & Py B. (2002). « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle ». In Cicurel F., Véronique D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle. pp. 37–51.
- Jin L. & Cortazzi M. (2009). « Culture et valeurs dans les classes chinoises ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n°50. pp. 49–62.
- Julien F. (1984). « Ni écriture sainte ni œuvre classique : du statut du texte confucéen comme texte fondateur vis-à-vis de la civilisation chinoise. » In *Extrême-Orient, Extrême-Occident* n°5. *La canonisation du texte : aux origines d'une tradition*. pp. 75–127.
- Kagan D. M. (1992). « Professional growth among preservice and beginning teachers ». *Review of Educational Research* n° 62(2). pp. 129–169.
- Kaptelinin V. (1996). « Activity theory: implications for human-computer interaction ». *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. pp. 103–116.
- Karsenti B. (2002). « L'imitation. Retour sur le débat entre Durkheim et Tarde ». *La Régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris : EHESS. pp. 183–205.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan ». *Langue française* n° 117(1). pp. 51–67.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Knight C. & Power C. (2011). « Social conditions for the evolutionary emergence of language ». In Tallerman M. and Gibson K. (dir.). *Handbook of Language Evolution*. Oxford : Oxford University Press. pp. 346–349.
- Korthagen F. A. J. & Kessels J. P. A. M. (1999). « Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education ». *Educational Researcher* n° 28(4). pp. 4–17.
- Kramsch C. (1984). *Interaction et Discours Dans La Classe de Langue*. Paris : Hatier.
- Kuutti K. (1995). « Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research ». *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. pp. 17–44.
- Laberge Y. (2009). « Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie. Un bilan partiel de la décennie 2001-2009 ». *Recherches Sociologiques et Anthropologiques* (40–2). pp. 151–156.
- Labov W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Lacoste M. (1995). « Parole, action, situation ». *Paroles Au Travail*. Paris : L'Harmattan. pp. 23–44.

Lahire B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire B. (2003). « From the habitus to an individual heritage of dispositions. towards a sociology at the level of the individual ». *Poetics* n° 31(5-6). pp. 329-55.

Lantolf J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.

Laplane D. (2001a). « La pensée sans langage ». *Études* n°394(3). pp. 345-57.

Larsen-Freeman D. (1997). « Chaos/complexity science and second language acquisition ». *Applied Linguistics* n° 18(2). pp. 141-165.

Laurendeau P. (2004). « Modalité, opération de modalisation et mode médiatif ». Delamotte-Légrand, R.(dir.). *Les Médiations Langagières*. n° 50. pp. 83-95.

Law N. W., Yuen A. H., Chan C. K., Yuen J. K., Pan N. F., Lai M. & Lee V. S. (2010). « New experiences, new epistemology, and the pressures of change : the Chinese learner in transition ». *Revisiting The Chinese Learner*. pp. 89-129.

Le Breton D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Querler N. (2004). « Les modalités en français ». *Revue belge de philologie et d'histoire* n° 82(3). pp. 643-656.

Leclercq J.-M. (1997). « Le système éducatif français et le système éducatif : vrais ou faux jumeaux ? ». *Revue française de pédagogie*. pp. 39-48.

LeDoux J. E. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

Leff M. (2011). « Tradition et « agentivité » dans la rhétorique humaniste ». *Argumentation et Analyse du Discours* n°6. pp.1-12.

Lenoir Y. (2007). « L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Document du CRI et de la CRCIE*. n°1.Université de Sherbrooke.

Léontiev A. N. (2009). *Activity Consciousness and Personality*. Pacifica : Marxists Internet Archive.

Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Leplat J. (2005). « Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage ». *Activites* n° 2(2). pp.43-68.

Leplat J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Leplat J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès éd.
- Lévi J. (2011). *Réflexions chinoises : lettrés, stratèges et excentriques de chine*. Paris : Albin Michel.
- Li J. (2010). « Learning to self-perfect: Chinese beliefs about learning ». In Chan C. K. & Rao N. (dir.). *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. New York : Springer Science & Business Media. pp. 35–69.
- Livet P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Livet P. (2009). « Émotions, rationalité, densité temporelle et manifestation de valeurs ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*(XLVII-144). pp. 7–23.
- Loizon D., Margnes É. & Terrisse A. (2005). « La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants ». *Savoirs*(2). pp. 107–123.
- Lortie D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Luria A. R. (1959). « The directive function of speech in development and dissolution ». *WORD* n° 15(2). pp. 341–52.
- Macpherson A., Jones O., & Oakes H. (2006). « Mediating artefacts, boundary objects and the social construction of knowledge ». In *The First International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities, OLKC 1, 20-22 March 2006*, Coventry : University of Warwick.
- Maingueneau D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*.
- Maingueneau D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Supérieur.
- Maingueneau D. (1998). « Scénographie épistolaire et débat public ». In Siess J. (dir.) *La lettre entre réel et fiction*. Paris : SEDES. pp. 55–71.
- Maingueneau D. (2003). « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». *Le français aujourd'hui* n°141. pp. 73–82.
- Maingueneau D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Mangenot F. (2002). « Communication écrite entre étudiants par forum internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? ». *Ery'eux* n° 54. pp. 166–182.
- Mangenot F. & Penilla F. (2009). « Internet, tâches et vie réelle ». In Rosen E. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Recherches et applications* n°45. pp. 82–90.
- Mangubhai F. (2007). « The moral and ethical dimensions of language teaching ». *Australian Journal of Education* n° 51(2). pp. 178–189.

Mann S. (2006). « The language teacher's development ». *Language Teaching* n° 38(3). pp. 103–118.

Marignier N. (2015). « L'agentivité en question : étude des pratiques discursives des femmes enceintes sur les forums de discussion ». *Langage et société* n°152. pp. 41–56.

Matthey M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.

McAlpine L., Weston C., Berthiaume D. & Fairbank-Roch G. (2006a). « How do instructors explain their thinking when planning and teaching? ». *Higher Education* n° 51(1). pp. 125–155.

McAlpine L., Weston C., Timmermans J., Berthiaume D. & Fairbank-Roch G. (2006b). « Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action ». *Studies in Higher Education* n° 31(5). pp. 601–615.

McCutcheon G. (1980). « How do elementary school teachers plan? the nature of planning and influences on it ». *The Elementary School Journal* n° 81(1). pp. 4–23.

Mead G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Mehan H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Meijer P. C., Verloop N. & Beijaard D. (1999). « Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension ». *Teaching and Teacher Education* n° 15(1). pp. 59–84.

Meijer P. C., Verloop N. & Beijaard D. (2002). « Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity ». *Quality and Quantity* n° 36(2). pp. 145–167.

Mewborn D. S. & Tyminski A. M. (2006). « Lortie's apprenticeship of observation revisited ». *For the Learning of Mathematics*. pp. 23–32.

Miller G. A., Galanter E. & Pribram K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Moallem M. (1998). « An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: an ethnographic study ». *Educational Technology Research and Development* n° 46(2). pp. 37–64.

Moeschler J. & Reboul A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Moirand S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

Moirand S. (1992). « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative ». *Langages* n° 26(105). pp. 28–41.

- Moirand S. (1999). « L'explication ». *L'astronomie dans les médias*. pp. 141–167.
- Moirand S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moirand S. (2008). « Un modèle dialogique de l'explication ». in Hudelot C., Salazar Orvig A. & Veneziano E.(dir.). *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*. Louvain : Peeters. pp. 75-87.
- Morf M. E. & Weber W. G. (2000). « I/O Psychology and the bridging of AN Leont'ev's activity theory. ». *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* n° 41(2). pp. 82–93.
- Morin E. (1977). *La méthode*. Paris : Seuil.
- Mortureux M.-F. (1993). « Paradigmes désignationnels ». *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* n°8. pp.123–141.
- Muller C. (2015). « La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne ». *La fabrique de l'action enseignante. Les cahiers de l'ACEDLE* n° 12(2). pp. 301–28.
- Muller N. (1998). '*L'allemand, c'est pas du français !*' : enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel : INRP-LEP.
- Muller N. & De Pietro J. F. (2001). « Que faire de la notion de représentation ? que faire des représentations ? questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. pp. 51–64.
- Murphy E. & Rodriguez-Manzanares M. A. (2008). « Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology ». *Australasian Journal of Educational Technology* n° 24(4). pp. 442–457.
- Narcy J.-P. (1997). « Vers une pratique théorisée et humaniste ». in Ginet A. (dir.). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris: Nathan. pp. 45–90.
- Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes J.-P. (2006). « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». *Les cahiers de l'ACEDLE* n°2. pp. 301–318.
- Nardi B. A. (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MA : MIT Press.
- Nicolas L. (2015). « La méthode d'entretien 'combinée' comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante ». *La fabrique de l'action enseignante. Les cahiers de l'ACEDLE* n° 12(2). pp. 55-85.
- Niedenthal P. M., Krauth-Gruber S. & Ric F. (2008). *Comprendre les émotions : Perspectives*

cognitives et psycho-sociales. Bruxelles : Editions Mardaga.

Nizet I. & Laferrière T. (2005). « Description des modes spontanés de co-construction de connaissances : contributions à un forum électronique axé sur la pratique réflexive ». *Recherche et Formation* n° 48. pp. 151–166.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.

Noddings N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York : Teachers College Press.

Norman D. A. (1993). *Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. New York : Addison-Wesley Publishing Company.

Nugier A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions ». *Revue électronique de psychologie sociale* n° 4(4). pp. 8–14.

Orden G. C. V. (2002). « Nonlinear dynamics and psycholinguistics ». *Ecological Psychology* n° 14(1–2). pp. 1–4.

Paquay L., Van Nieuwenhoven C. & Wouters P (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.

Pastré P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie* n°138. pp. 9–17.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* n°154. pp. 145–198.

Pêcheux M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.

Pekarek S. (1997). « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants ». In Matthey, M.(dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP. pp. 203–210.

Peneff J. (1992). *L'hôpital en urgence : Etude par observation participante*. Paris : Editions Métailié.

Perrefort M. (1997). « Et si on hachait un peu de paille-aspects historiques des représentations langagières ». *Tranel : Travaux neuchâtelois de linguistique* n°27. pp. 51–62.

Perrenoud P. (1998). « De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive ». Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de L'éducation. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html (consulté le 03/03/2013)

Perrenoud P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en

alternance ». in Lhez P., Millet D. et Séguier B. (dir.) *Alternance et complexité en formation : éducation, santé, travail social*. Paris : Editions Seli Arslan. pp. 10-27.

Peytard J. & Moirand S. (1992). *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

Pharo P. (1990). « La question du pourquoi ». *Raison pratiques* n°1. pp. 266–306.

Piaget J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget J. (1964). « Cognitive development in children: Piaget development and learning ». *Journal of Research in Science Teaching* n° 2(3). pp. 176–186.

Piaget J. (1973). *Biologie et Connaissance*. Paris : Gallimard idées.

Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.

Picciano A. (2009). « Blending with purpose: the multimodal model ». *Journal of the Research Center for Educational Technology* n° 5(1). pp. 4–14.

Pienemann M. (1984). « Psychological constraints on the teachability of languages ». *Studies in Second Language Acquisition* n° 6(2). pp. 186–214.

Pienemann M. (1985). « Learnability and syllabus construction ». In Hyltenstam K. & Pienemann M. (dir.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters. pp. 23–76.

Plazaola Giger I. (2007). « La leçon racontée par l'enseignant: analyse de l'agir textualisé ». In Stroumza K. & Plazaola Giger I. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. pp. 37–62.

Preece J. Rogers Y. & Sharp H. (2007). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. UK : John Wiley

Py B. (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.

Quéré L. (1990). « Agir dans l'espace public ». *Raisons Pratiques* n° 1. pp. 85–112.

Quéré L. (1993). *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS.

Quéré L. (1999). « Action située et perception du sens ». *La Logique Des Situations. Nouveaux Regards Sur L'écologie Des Activités Sociales*. Paris : EHESS. pp. 301–338.

Rabardel P. (2005). « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir ». *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès éd. pp. 11–30.

Rao N., Ng S. S. & Pearson E. (2010). « Preschool pedagogy: a fusion of traditional Chinese beliefs and contemporary notions of appropriate practice ». In Chan C. K. & Rao N. (dir.).

Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education. New York : Springer Science & Business Media. pp. 255–279.

Reynolds A. (1992). « What is competent beginning teaching? a review of the literature ». *Review of Educational Research* n° 62(1). pp. 1–35.

Ria L. & Chaliès S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et formation* n° 42. pp. 7–19.

Ricœur P. (1977). « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire ». *Revue philosophique de Louvain* n° 75(25). pp. 126–47.

Ricœur P. (1990). « Ethique et morale ». *Revista Portuguesa de Filosofia* n° 46. pp. 5–17.

Rivière V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique : analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V. & Fogassi L. (1996). « Premotor cortex and the recognition of motor actions ». *Cognitive Brain Research* n° 3(2). pp. 131–141.

Robert J.-M. (2002). « Sensibilisation au public asiatique ». *Ela. Études de linguistique appliquée* n°126(2). pp. 135–43.

Roberts J. (2016). *Language Teacher Education*. London : Routledge.

Romelaer P. (2005). « L'entretien de recherche ». *Méthodes & Recherches*. pp. 101–137.

Rose S. (2004). « The autopoietic brain/mind, communication orale » (De l'autopoïese à la neurophénoménologie). *Conférence en hommage à Francisco Varela*.

Russell D. (2002). « Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning ». *Distributed Learning: Social and Cultural Approaches to Practice*. pp. 64–82.

Sacks H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford : Blackwell.

Sacks H., Schegloff E. A. & Jefferson G. (1974). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language*. pp. 696–735.

Saldaña J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. California : Sage.

Samurçay R. & Rabardel P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès éd. pp. 163–180.

Sapir E. (1985). *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. California : University of California Press.

Sardo-Brown D. (1990). « Experienced teachers' planning practices: a us survey ». *Journal of*

Education for Teaching n° 16(1). pp. 57–71.

Sartre J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.

Saussure F. de (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Schatzman L. & Strauss A. L. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. New Jersey : Prentice Hall.

Schegloff E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A Primer in Conversation Analysis*. New York, Cambridge : Cambridge University Press.

Scherer K. R., Schorr A. & Johnstone T. (2001). *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research*. Oxford : Oxford University Press.

Schmidt T. & Schütte W. (2010). « Folker : An annotation tool for efficient transcription of natural, multi-party interaction. ». *LREC*. Valletta, Malta : ELRA.

Schön D. A. (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques.

Schueler G. J. & Schueler B. J. (2001). « The chaos of jung's psyche ». *Schuelers Online*. URL : <http://www.schuelers.com/ChaosPsyche/> (consulté le 05/06/2014)

Schulz R. A. (1996). « Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar ». *Foreign Language Annals* n° 29(3). pp. 343–364.

Schütz A. (1998). *Éléments de Sociologie Phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

Schütz A. (2008). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.

Schütz A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : le Félin-Kiron.

Schwartz Y. (2001). « Théories de l'action ou rencontres de l'activité ? ». in Baudouin J.- M. & Friedrich J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 67–91.

Scribner S. (1986). « Thinking in action: Some characteristics of practical thought ». In Sternberg R. J. & Wagner R. K. (dir.). *Practical intelligence: Nature and origins of Competence in the everyday world*. New York : Cambridge University Press. pp. 13-30.

Searle J. R. (1990). « Collective intentions and actions ». In Cohen P.R., Morgan J. & Pollack M.E. (dir.). *Intentions in Communication*. Cambridge : MIT Press. pp. 401–415

Shavelson R. J. (1976). « Teachers' decision making ». In Gage N.L.(dir.). *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago : University of Chicago Press.

Shulman L. (1987). « Knowledge and teaching: foundations of the new reform ». *Harvard*

Educational Review n° 57(1). pp. 1–23.

Sinclair J. & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The Language of Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Skehan P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. London : Oxford University Press.

Socket H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York : Teachers College Press.

Soubrié T. (2008). « Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* n°11(1). URL : <https://alsic.revues.org/843> (consulté le 10/10/2013).

Strauss A. L. (1997). *Mirrors and Masks: The Search for Identity*. New Brunswick : Transaction Publishers.

Suchman L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. New York, Cambridge : Cambridge University Press.

Theureau J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

Theureau J. (2002). « L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique » In Lehénaff D. & Mathieu C. (dir.). *Expertise et sport de haut niveau, Actes des IIème Journées Internationales des sciences du sport*. Paris : INSEP.

Theureau J. (2004). « L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française ». *Activités* n° 1(2). pp. 11-25.

Theureau J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès éd.

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* n° Vol 4, n° 2(2). pp. 287–322.

Tochon F. V. (1993). *L'enseignante experte, 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* n° 22(3).

Tochon F. V. (2000). « Note de synthèse: recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie* n° 133(1). pp. 129–57.

Tochon F. V. (2007). « From video cases to video pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis ». *Video Research in the Learning Sciences*. pp. 53–65.

Todorov T. (1981). *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Éditions du Seuil.

Tylor E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London : Murray.

Van Manen M. (2000). « Moral language and pedagogical experience ». *Journal of Curriculum Studies* n° 32(2). pp. 315–27.

Vanhulle S. (2005). « How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame ». *L1-Educational Studies in Language and Literature* n° 5(3). pp. 287–314.

Vanhulle S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en 'je' : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.

Vanhulle S. (2012). « La réflexivité, une affaire de cœur ... ». *Vivre le primaire* n° 25(4). pp. 42–43.

Vanhulle S. (2013). « Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir ». *Ikastaria. cuadernos de educación* (19). pp. 37–67.

Vanhulle S., Balslev K. & Buysse A. A. J. (2012). « Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. ». In Clénet J., Maubant P. & Poisson D. (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan. pp. 117–150.

Varela F. J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : la Découverte.

Vergnaud G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques* n° 10(23). pp. 133–70.

Vergnaud G. & Récopé M. (2000). « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie française* n° 45(1). pp. 35–50.

Verloop N., Van Driel J. & Meijer P. (2001). « Teacher knowledge and the knowledge base of teaching ». *International Journal of Educational Research* n° 35(5). pp. 441–461.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vermersch P. (2007). « Approche des effets perlocutoires ». *Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire, expliciter* n° 71. pp. 1–23.

Véronique D. (2005). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°23. pp. 9–41.

Vertovec S. (2007). « Super-diversity and its implications ». *Ethnic and Racial Studies* n° 30(6). pp. 1024–1054.

Viau R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

Vinatier I. (2009). *Pour Une Didactique Professionnelle de L'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Vinatier I. (2011). « Comment penser la possibilité d'« apprendre des situations » pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? ». *Education Sciences And Society* n° 1(1). pp.97–113.

Vion R. (2004). « Modalités, modalisations et discours représentés ». *Langages* n° 38(156). pp. 96–110.

de Viviés X. (1999). « Point de vue et type de représentation des règles. Deux niveaux de difficulté pour la résolution de problèmes ». *L'année psychologique* n° 99(2). pp. 271–293.

Von Wright G. H. (2004). *Explanation and Understanding*. Cornell : Cornell University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotski L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : la Dispute.

Vygotski L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : la Dispute.

Waldrop M. M. (1992). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. New York : Simon & Schuster.

Wallon H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : Presses universitaires de France.

Wang J. (2013). « Constant and emerging characteristics of Chinese learners in changing school contexts ». *Journal of Curriculum Studies* n° 45(2). pp. 277–93.

Wanlin P. (2009). « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». *Revue française de pédagogie* n°1. pp. 89–128.

Wanlin P. (2010). « Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ». Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010. URL : <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-w/Quels%20dilemmes.pdf> (consulté le 01/02/2013)

Wanlin P. & Crahay M. (2012). « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Education et Didactique* n° 1(6). pp. 9–46.

Wartofsky M. W. (2012). *Models: Representation and the Scientific Understanding*. New York : Springer Science & Business Media.

Watkins D. A. (2010). « Motivation and competition in Hong Kong secondary schools: the students' perspective ». in Chan C. K. & Rao N. (dir.). *Revisiting the Chinese Learner*. New York

: Springer Science & Business Media. pp. 71–88.

Watkins D. A. & Biggs J. B. (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong : Hong Kong University Press.

Weil E. « Morale ». *Encyclopædia Universalis*. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morale/> (consulté le 02/12/2014)

Weiss F. (1984). « Types de communication et activités communicatives en classe ». *Le français dans le monde* n° 183. pp. 47–51.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge : Cambridge University Press.

Winkin Y. (1996). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck université.

Wittgenstein L. (1980). *Grammaire philosophique*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein L. (1972). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Paris : Gallimard.

Wolfram S. (2002). *A New Kind of Science*. Champaign : Wolfram media.

Woods D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. New York, Cambridge : Cambridge University Press.

Woods D. & Knoerr H. (2014). « Repenser la pensée enseignante ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n°56. pp. 16–32.

Wu Z. (2002). *Teachers 'knowledge' and curriculum change: a critical study of teachers' exploratory discourse in a Chinese university*. Doctoral dissertation. University of Lancaster.

Xue L. (2012). *Les séquences explicatives dans différents genres de discours didactiques : convergences, divergences, configurations discursives et situationnelles. Le cas de la sinologie*. Mémoire de Master recherche Didactique du français et des langues. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Xue L. (2015). « Quelques réflexions sur la fabrique de l'action enseignante dans une perspective diachronique ». *La fabrique de l'action enseignante. Les cahiers de l'ACEDLE* n° 12(2). pp. 333–56.

Xue L. & Schneider R. (2015). « Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif - association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères ». *Cultures de recherche en linguistique appliquée. Les cahiers de l'ACEDLE* n° 12(3). pp. 195–221.

Yinger R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Doctoral dissertation. Michigan State

University.

Yong X. (2009). « Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? ». *Synergie Chine* n° 4. pp. 133–144.

Young R. F. & Miller E. R. (2004). « Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences ». *Modern Language Journal* n° 88(4). pp. 519–35.

Zhang F. (1990). « Etude sur l'enseignement du français langue étrangère en Chine ». In Obadia A. (dir.). *Premier colloque international sur l'enseignement du français en Chine : communications choisies*. Burnday : Les Presses de l'Université Simon Fraser. pp. 19–34.

Zhang J. & Norman D. A. (1994). « Representations in distributed cognitive tasks ». *Cognitive Science* n° 18(1). pp. 87–122.

Index

Index des auteurs et des concepts

A

accommodation, 31, 114, 361, 477
 acquisition, 92, 288
 action, 6, 7, 10, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 47, 54, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 80, 95, 99, 104, 113, 126, 130, 134, 179, 180, 187, 212, 219, 223, 229, 235, 250, 276, 311, 313, 429, 431, 441, 445, 447, 464, 465, 477, 478
 action enseignante, 10, 31, 130, 180, 212, 219, 235, 429
 activité, 32, 33, 34, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 78, 79, 98, 100, 103, 107, 109, 110, 111, 118, 126, 127, 128, 129, 131, 137, 142, 147, 161, 165, 175, 179, 180, 189, 191, 192, 193, 212, 216, 219, 222, 223, 224, 226, 228, 236, 268, 269, 276, 278, 279, 281, 287, 290, 293, 294, 300, 303, 307, 308, 310, 311, 319, 416, 417, 418, 419, 420, 424, 430, 431, 439, 441, 442, 444, 447, 455, 456, 457, 463, 467, 473, 480, 481, 482
 activité d'enseignement, 58, 78, 98, 100, 137, 147, 161, 192, 287, 290, 303, 417, 418, 424, 439, 442, 444, 447, 455, 457, 463, 480, 481, 482
 activité d'enseignement/apprentissage, 100, 147, 161
 Adam, 87, 96, 139, 183, 230
 affect, 52, 418
 agentivité, 226
 agir professoral, 4, 6, 24, 112, 117, 240, 251, 262, 263, 310, 427, 430, 431, 440, 443, 444, 447
 Aguilar, 88, 109, 117, 179, 208, 467
 Alami, 211, 216
 Al-Busaidi, 111, 115, 424
 Ali Bouacha, 87, 89, 224
 allant de soi, 3, 403
 Alleton, 209
 Almarza, 114
 ambiance, 103
 Amigues, 487
 Amosy, 229, 231, 239
 analyse de contenu, 216
 analyse du discours, 81, 139, 457
 Andersen, 296
 Anscombe, 61
 apprenant francophone, 185
 apprenant groupe, 236
 apprenant individu, 225, 236, 435, 449, 456
 Arakaki, 128
 Arborio, 174, 175, 178, 488
 Arendt, 16, 51
 Aristote, 15
 attente, 154

attitude, 28, 275, 294, 455, 460, 461
 Aubenque, 15
 Auroux, 15
 Austin, 64, 70, 75
 Authier-Revuz, 231
 auto-évaluation, 142, 239, 240, 246, 462, 463, 482

B

Bachmann, 70, 71, 84, 97, 105, 176, 473
 Badrinathan, 243
 Bai, 12, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 239, 240, 241, 244, 245, 249, 259, 260, 261, 262, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 289, 290, 291, 292, 293, 298, 299, 300, 303, 307, 308, 309, 310, 313, 315, 316, 318, 320, 321, 417, 429, 431, 434, 437, 438, 439, 450, 451, 452, 456, 461, 462, 471, 483
 Bakhtine, 27, 30, 37, 56, 68, 70, 230
 Bally, 227
 Bardin, 214, 215, 216, 228
 Barthes, 229
 Bautier, 64
 Beacco, 12, 82, 89, 95, 157, 225
 Becker, 84, 94, 95, 173, 174, 176, 182, 197
 Beer, 63
 Béguin, 22, 42, 43, 45, 51, 55, 65, 67
 Bellassen, 6, 168, 169
 Bender, 65
 Benveniste, 70, 209, 222
 Bergson, 3, 48, 62
 Bertaux, 9, 182, 183, 193
 Bigot, 83, 86, 179, 482
 Billioud, 150
 Blanchet, 147, 179, 208, 211, 214, 215
 Block, 111
 Boostrom, 138
 Borg, 4, 5, 87, 109, 110, 111, 115, 136, 172, 424
 Boundary Objects, 39, 58, 67
 Bourdieu, 54, 76
 Bourgois, 175
 Bouvier, 151, 158, 159
 Brockett, 142
 Broeckmans, 122, 125, 138
 Bronckart, 20, 21, 22, 42, 59, 61, 66, 68, 70, 71, 75, 178, 216, 226
 Brousseau, 98
 Brown, 128
 Bruner, 28
 Burden, 117
 but, 4, 6, 17, 18, 22, 35, 37, 42, 80, 82, 85, 99, 112, 114,

224, 232
Butler, 225

C

Cadet, 95, 179, 482
Cahour, 188, 190, 191, 481
Calderhead, 188
Cambra Giné, 99
Canut, 90
Carroll, 159, 161, 337
Castellotti, 6, 147, 148, 156, 157, 162
Chaliès, 103
Chalmers, 23
Champseix, 387, 492
Chan, 162
Chang, 154, 162
Channouf, 22, 182, 482
chaos, 58
Charaudeau, 221, 230
Charbonneau, 160
Chen, 8, 122, 123, 124, 125, 154, 162, 265
Cheng, 153, 209
Chervel, 37
Chine, 4, 25, 27, 30, 48, 149, 150, 158, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 198, 200, 203, 205, 206, 270, 283, 454, 483
chinois, 2, 4, 9, 28, 48, 50, 134, 136, 142, 149, 150, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 184, 201, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 239, 242, 243, 244, 246, 247, 255, 261, 262, 269, 271, 290, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 314, 318, 319, 416, 418, 422, 423, 426, 427, 435, 440, 466, 471, 485
Chiss, 95
Chnane-Davin, 115, 369
Christiansen, 42
Cicurel, 4, 5, 7, 79, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 102, 109, 112, 113, 114, 120, 122, 126, 127, 130, 139, 160, 162, 163, 174, 177, 179, 181, 192, 194, 208, 209, 223, 224, 292, 477, 486
Clandinin, 5, 8, 119, 120, 122, 125, 136, 138, 265
Clark, 4, 109, 110, 113, 125, 127, 128, 129, 133, 187
CLE, 4, 9, 147, 169, 170, 176, 185, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 244, 246, 278, 453, 475, 481, 483
Clot, 9, 16, 19, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 42, 43, 45, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 65, 67, 70, 71, 180, 188, 190, 238, 444, 473
cognition, 6, 4, 14, 33, 43, 61, 62, 63, 67, 68, 78, 109, 110, 111, 112, 136
Cole, 37
collaboration, 6, 38, 52, 67, 80, 81, 107, 142, 156, 166, 194, 218, 454, 472, 473
communauté, 13, 27, 29, 35, 37, 44, 45, 46, 48, 51, 55, 56, 60, 64, 68, 69, 70, 71, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 107, 123, 130, 132, 138, 139, 148, 153, 164, 170, 217, 240, 243, 247, 248, 251, 252, 254, 263, 284, 298, 434
complexité, 4, 16, 31, 40, 50, 58, 60, 71, 93, 111, 114, 131, 134, 135, 148, 154, 163, 172, 173, 178, 196, 209, 216, 226, 235, 281, 314, 321, 438, 441, 446, 463, 471, 476, Confucius, 149, 150, 152, 153, 155, 169, 278
connaissances d'autres disciplines, 293, 318, 469

connaissances linguistiques, 5, 92, 147, 266, 282, 283, 293, 303, 319, 320
connaissances méthodologiques, 282, 283
Connelly, 5, 8, 119, 120, 136
conscience, 10, 3, 17, 19, 22, 24, 25, 33, 34, 36, 37, 57, 65, 72, 73, 74, 77, 90, 132, 141, 142, 150, 179, 180, 191, 245, 249, 433, 440, 456, 460, 474, 477, 480, 482
contexte, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 16, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 71, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 90, 92, 101, 109, 111, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 141, 144, 147, 148, 157, 160, 161, 163, 166, 168, 170, 172, 173, 175, 178, 180, 182, 191, 199, 205, 212, 217, 219, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 231, 238, 255, 266, 301, 303, 320, 416, 419, 420, 423, 426, 430, 432, 441, 442, 445, 446, 449, 460, 465, 471, 475, 476, 477, 478, 479, 485, 486
contextualisé, 10, 16, 42, 69, 118, 252, 265, 266, 303, 446, 449, 470, 475
contradiction, 6, 10, 57, 107, 131, 175, 266, 314, 315, 321, 424, 471, 477
contrainte, 137, 248, 276, 279, 421, 425
contrat didactique, 46, 52, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 124
conviction, 111, 124, 125, 219, 254, 266, 271, 274, 276, 278, 281, 289, 290, 305, 308, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 320, 443, 471, 477
corpus, 9, 116, 135, 145, 174, 177, 181, 196, 197, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 219, 220, 221, 225, 235, 236, 245, 255, 258, 263, 281, 284, 285, 306, 311, 422, 429, 438, 446, 450, 454, 459, 465, 477, 484, 485
Cortazzi, 158, 160
Cortier, 149, 155, 156, 165
Cosnier, 495
Coste, 157
Coulthard, 126
Crahay, 131, 132, 472, 474
Craig, 122, 125, 138
crise, 57, 424
Crookes, 128
Crozier, 331, 424, 444, 495
Cuet, 211
culpabilisation, 281, 309, 310
culture, 5, 8, 25, 28, 30, 37, 38, 41, 48, 50, 53, 55, 68, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 107, 122, 123, 124, 135, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 169, 184, 198, 200, 202, 203, 204, 209, 217, 218, 258, 259, 274, 297, 416, 417, 425, 429, 450, 454, 471, 483
culture éducative, 50, 53, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 107, 123, 148, 149, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 217, 218, 429, 483
Cuq, 115, 493

D

Dai, 166, 167
Damasio, 101
Day, 188
De Bot, 4, 57, 58, 63, 76, 424, 475, 479
De Carlo, 229

De Pietro, 93, 98
 De Stefani, 8
 décision, 18, 52
 Demaizière, 296
 dénativisation, 8
 Denicolo, 188
 Denouël, 194
 Denzin, 45
 déplanification, 6, 220, 475
 Derrida, 70
 Dervin, 243
 Desjeux, 211, 216, 487
 déstabilisation, 102, 156
 développement enseignant, 3, 8, 140, 141, 142, 241, 417, 442, 443, 447, 482
 développemental, 71, 111
 Develotte, 81, 131, 397
 Dewaele, 105, 433
 diachronique, 3, 4, 27, 212, 219, 252, 486
 dialogique, 81, 183, 297, 298, 450
 dialogisme, 10, 81, 222, 230, 231, 453
 didactique, 4, 6, 14, 24, 37, 64, 78, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 124, 126, 127, 128, 130, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 170, 174, 176, 188, 192, 204, 205, 207, 216, 218, 219, 231, 242, 256, 259, 279, 283, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 300, 301, 303, 309, 311, 318, 420, 421, 449, 454, 460, 470, 472, 481, 483
 dilemme, 131, 132, 133, 472, 474
 discours, 2, 4, 12, 4, 7, 9, 10, 11, 14, 24, 27, 30, 42, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 104, 111, 131, 150, 151, 152, 155, 159, 160, 170, 179, 180, 181, 186, 190, 192, 196, 197, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 270, 271, 273, 275, 276, 279, 280, 282, 286, 287, 288, 293, 295, 304, 305, 307, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 317, 318, 320, 418, 424, 426, 427, 429, 432, 433, 436, 439, 441, 442, 446, 450, 451, 453, 455, 456, 457, 461, 462, 464, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 484, 485, 486
 dispositif, 4, 9, 10, 23, 63, 81, 94, 113, 117, 122, 124, 134, 163, 166, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 202, 204, 206, 219, 220, 221, 229, 236, 245, 253, 254, 308, 321, 423, 440, 449, 450, 453, 454, 455, 457, 458, 459, 461, 462, 463, 466, 479, 480, 481, 482, 485, 486
 division de travail, 77
 Dortier, 23
 Doyle, 132
 Duchesne, 194
 Ducrot, 231
 dynamique, 4, 6, 7, 8, 10, 17, 21, 57, 58, 77, 78, 80, 100, 108, 111, 145, 176, 177, 186, 196, 197, 212, 220, 225, 237, 257, 266, 269, 281, 290, 301, 305, 320, 321, 420, 435, 442, 460, 471, 478

E

EAC, 174, 188, 191, 207, 208, 210, 238, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 258, 268, 269, 273, 275, 279, 280, 294, 300, 302, 303, 304, 307, 309, 311, 313, 314, 416, 420, 421, 422, 423, 425, 426, 427, 428, 430, 431, 433, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 442, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 461, 462, 464, 481, 484, 485
 Eco, 81, 82
 Edwards, 58
 effet, 13, 21, 22, 29, 35, 37, 38, 50, 54, 74, 75, 80, 83, 87, 102, 121, 136, 137, 141, 189, 231, 237, 238, 261, 291, 292, 296, 302, 310, 321, 452, 457, 464, 473, 474, 476
 effet envisagé, 321, 473, 474, 476
 EG, 9, 174, 182, 207, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 258, 259, 260, 261, 265, 267, 268, 270, 273, 274, 284, 286, 287, 288, 290, 292, 297, 315, 421, 425, 430, 435, 439, 450, 454
 Elbaz, 5, 8, 118, 119, 122, 123, 125, 265
 Ellis, 24, 26, 45, 438
 émergentisme, 6, 7, 486
 émergentiste, 7, 25, 26, 77, 111, 121, 130, 173, 266, 424, 475
 émotion, 12, 13, 22, 24, 51, 61, 75, 101, 102, 103, 104, 105, 139, 178, 187, 189, 212, 229, 236, 295, 418, 435, 457
 Engeström, 7, 33, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 57, 58, 62, 115, 134, 424, 472, 474
 énonciation, 222
 enseignant débutant, 290, 430, 446, 475
 enseignant expérimenté, 231, 430, 446, 475
 entretien d'autoconfrontation, 190
 entretien post-séance, 9, 186
 entretien semi-directif, 182
 épistémologique, 14, 61, 64, 173
 EPS, 9, 174, 186, 207, 239, 243, 246, 248, 251, 255, 256, 257, 258, 277, 278, 287, 291, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 303, 304, 306, 312, 313, 314, 315, 417, 418, 419, 429, 430, 431, 432, 434, 436, 437, 439, 441, 442, 443, 451, 452, 453, 454, 458, 464, 465
 Ericsson, 187
 Esch, 486
 éthique, 48, 136, 140
 étude de cas, 134
 évolution, 7, 30, 72, 76, 77, 109, 122, 140, 142, 216, 220, 240, 252, 267, 427, 428, 446, 449, 466, 475
 exolingue, 92, 98, 131
 expérience d'apprentissage, 117, 121, 243, 469
 expérience d'enseignement, 135, 184, 219, 262, 296, 314, 422, 430, 469

F

face, 8, 14, 17, 24, 30, 41, 45, 56, 68, 70, 71, 81, 83, 88, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 122, 158, 203, 242, 245, 267, 290, 292, 294, 311, 421, 424, 426, 429, 435, 442, 444, 465, 475
 Faïta, 188, 190
 Fantognon, 117
 Feiman-Nemser, 498

Fernandez, 28, 29, 30, 54, 55, 56, 188, 190
 Filliettaz, 6, 36, 47, 59, 66, 85, 103, 180
 FLE, 4, 9, 30, 147, 169, 170, 176, 185, 197, 198, 201, 203,
 204, 205, 244, 246, 273, 288, 297, 318, 453, 465, 469,
 481, 483
 Floden, 117
 Fogel, 35
 formation enseignante, 3, 5, 144, 205, 283, 284, 285, 286,
 288, 289, 311, 318, 463, 467, 469, 482, 483
 Fornel, 45
 Forquin, 147, 159
 Foucault, 69
 français, 2, 4, 9, 20, 27, 28, 30, 37, 48, 50, 134, 136, 142,
 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
 170, 173, 184, 198, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210,
 211, 213, 226, 241, 242, 243, 246, 255, 258, 259, 261,
 270, 280, 293, 294, 296, 297, 299, 300, 306, 307, 318,
 319, 416, 423, 427, 433, 435, 436, 450, 452, 469, 471,
 485
 France, 4, 6, 4, 28, 48, 50, 83, 110, 157, 159, 166, 167, 168,
 169, 170, 172, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 268,
 283, 435, 450, 453, 483
 Freze, 17, 26, 38, 43, 62, 379
 Freud, 331
 Friedberg, 425, 444
 Friedrich, 73

G

Galanter, 17
 Garabuau-Moussaoui, 211, 216, 487
 Garfinkel, 174
 Garreta, 55
 Gass, 188
 Gell, 41
 gestion du temps, 128, 240, 312, 313, 320
 Gibbs, 34
 Glaser, 216
 Goffman, 8, 18, 45, 46, 51, 80, 81, 83, 84, 94, 104, 105
 Goodwin, 8, 80, 84
 Gotman, 179, 208, 211, 214, 215
 Granjon, 194
 Grice, 69, 229, 500
 Grossman, 125
 Gu, 42, 164
 Guichon, 81, 93, 131, 438, 446, 476, 486

H

Habermas, 51, 64, 66, 80, 473
 habitus, 54, 96, 477
 Hall, 95, 97
 Halliday, 68
 Hansen, 138
 Hardman, 43, 57, 62
 Hashim, 43, 51
 Heaton, 116, 266
 Henry, 214
 hiérarchie, 51, 155, 266, 312, 320, 321, 425
 histoire conversationnelle, 450, 481

Hoffman, 104
 Holt-Reynolds, 501
 homme pluriel, 60
 Huard, 34
 Hutchins, 43
 Hymes, 83, 85, 174

I

identité, 44, 70, 84, 101, 247, 252, 262, 263, 470
 image de soi, 4, 236, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 255,
 257, 263, 274, 276, 444, 470, 529
 imprévu, 16
 improvisation, 291, 309
 improvisé, 56, 291, 292, 308, 431
 incohérence, 299, 419, 445, 476
 inconscient, 25, 87, 125, 130, 430
 incorporé, 130, 474
 input, 92, 93
 instable, 4, 6, 252, 263, 265, 317, 429, 470, 529
 institution, 47, 123, 169, 185, 198, 199
 institutionnel, 4, 7, 44, 46, 47, 49, 51, 53, 77, 78, 79, 90,
 92, 109, 128, 148, 198, 199, 217, 218, 219, 284, 285,
 486
 intake, 93
 interaction didactique, 102, 160, 262, 427
 interaction sociale, 61, 71, 104, 191, 193
 interculturel, 7, 8, 107, 157, 158, 159, 162, 203
 interprétation, 21, 41, 75, 82, 180, 193, 209, 211, 212, 214,
 216, 221, 244, 262, 273, 281, 418, 455, 466, 477, 482,
 485
 Itoh, 59

J

Jackson, 132, 138, 474
 Jakobson, 61
 Jeanneret, 92
 Jin, 158, 160
 Johnstone, 28, 105
 Jones, 33, 43, 51, 501, 504
 Julien, 154, 422, 502

K

Kagan, 128
 Kaptelinin, 3, 26, 35, 40, 42, 62
 Karsenti, 31
 Kerbrat-Orecchioni, 81, 82, 83, 96, 101, 103, 104
 Kern, 81, 131
 Kessels, 112, 113, 117
 Klausen, 43
 Klinzing, 117
 Knight, 68
 Knoerr, 121, 125
 Korthagen, 112, 113, 117
 Kramsch, 85
 Kuutti, 502

L

Laberge, 84
 Labov, 64, 71
 Lacoste, 59
 Laferrière, 25, 31, 58
 Lahire, 3, 59, 114, 254, 263, 293, 470
 langage, 10, 7, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 221, 461, 480
 langue, 2, 4, 5, 7, 9, 14, 30, 37, 40, 44, 50, 52, 53, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 76, 78, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 101, 102, 105, 107, 122, 124, 127, 128, 135, 136, 140, 142, 149, 151, 156, 157, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 176, 184, 185, 192, 198, 199, 200, 201, 203, 206, 209, 211, 214, 218, 222, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 268, 269, 271, 274, 275, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 290, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 306, 307, 308, 310, 313, 315, 319, 416, 424, 427, 434, 436, 437, 438, 439, 443, 445, 446, 449, 466, 470, 472, 473, 474, 485
 Lantolf, 33
 Laozi, 149, 151, 153
 Laplane, 503
 Larsen-Freeman, 7, 480
 Laurendeau, 227
 Law, 160
 Le Breton, 84
 Le Querler, 227
 Leclercq, 163
 LeDoux, 101, 180
 Leff, 226
 Lenoir, 6, 7, 130, 477
 Léontiev, 3, 6, 7, 17, 18, 22, 24, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 51, 52, 59, 62, 65, 69, 115, 134, 263, 266, 305, 440, 446, 447, 472
 Leplat, 43, 51, 59, 444, 477
 Lévi, 150, 151, 152, 155
 Li, 156, 271
 Lindenfeld, 70, 71, 84, 97, 105, 176, 473, 488
 linguistique, 5, 7, 8, 64, 65, 76, 90, 91, 93, 98, 110, 147, 148, 165, 200, 203, 204, 209, 214, 221, 237, 242, 244, 281, 293, 294, 295, 296, 300, 301, 303, 304, 306, 319, 320, 449, 470, 485
 Loizon, 174, 186
 longitudinal, 4, 9, 23, 171, 196, 321, 449, 459, 480, 485
 Lopriore, 229
 Lortie, 5, 111, 116, 117, 184, 265, 266, 319
 Luria, 17

M

Mackey, 188
 Macpherson, 33, 504
 Mangueneau, 63, 67, 70, 81, 213, 221, 222, 224, 227, 230, 252
 Mangenot, 90
 Mangubhai, 137, 138, 139, 140
 Mann, 3, 141, 241, 417, 442, 443, 447
 Margnes, 174, 186
 Maria, 12, 198, 199, 201, 202, 208, 242, 243, 244, 245,

246, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 289, 299, 300, 307, 308, 310, 314, 315, 318, 319, 320, 421, 422, 423, 424, 425, 428, 429, 430, 436, 437, 438, 439, 446, 451, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 460, 462, 464, 471, 475, 478, 481, 483, 484, 485
 Marignier, 226
 Matthey, 93, 98
 Mayen, 6, 71, 236, 475
 McAlpine, 114, 115, 117, 125
 McCutcheon, 128
 Mead, 71, 75
 Mehan, 85
 Meijer, 122, 123, 125, 138
 métalangage, 89, 90
 métalinguistique, 61, 90, 91, 92
 méthode de langue, 44, 53, 80, 166, 201, 206, 290, 420, 421, 423, 425, 429, 430, 439, 446
 méthodologie, 11, 37, 129, 145, 155, 162, 165, 174, 193, 194, 196, 197, 211, 214, 216, 275, 286, 287, 288, 318, 448, 449, 470
 Mewborn, 116, 117, 266, 319
 Mickelson, 116, 266
 Miller, 17, 85
 Moallem, 3, 98, 116, 123, 124, 127, 128, 134, 136, 142, 172, 173, 265, 443
 modal, 62, 243, 267, 429, 436
 modalité, 142, 227
 modaux, 213, 221, 227, 240, 247, 257, 281, 298, 307, 308, 428
 Moeschler, 69
 moi-enseignant, 247, 249, 250, 251, 252, 263, 269, 470
 Moirand, 12, 65, 82, 86, 89, 139, 221, 225, 230, 288, 470
 monde subjectif, 3, 10, 51, 113, 137, 144, 172, 173, 179, 193, 196, 229, 237, 320, 449
 Moore, 6, 147, 148, 156, 157, 162
 moral, 8, 137, 138, 141, 476
 Morf, 43
 Morin, 80
 Mortureux, 213, 225, 241
 Moscovici, 214
 motif, 19, 20, 21, 23, 35, 36, 236, 268, 291, 443, 464, 480
 motif en-vue-de, 19, 20
 motif parce-que, 20, 21
 Muller, 120, 157
 Murphy, 35

N

Narcy, 133
 Narcy-Combes, 6, 8, 88, 93, 101, 102, 296, 477, 480, 483, 486
 Nardi, 25
 nativisation, 8
 neurosciences, 4, 6, 101, 111
 Ng, 161
 Nicolas, 189
 Niedenthal, 105
 Nizet, 25, 31, 58
 Noddings, 139
 Noé, 198, 206, 207, 208, 245, 255, 256, 257, 260, 261, 265, 283, 284, 287, 288, 289, 293, 294, 295, 303, 304, 416,

417, 421, 427, 430, 431, 432, 435, 436, 439, 443, 445, 447, 456, 462, 463, 464, 480, 483, 484
 Noémie, 12, 198, 203, 204, 207, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 247, 248, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 262, 263, 267, 268, 269, 274, 275, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 294, 296, 318, 416, 417, 419, 420, 425, 426, 429, 430, 432, 433, 435, 436, 437, 438, 439, 442, 443, 447, 450, 451, 454, 456, 457, 462, 466, 469, 480, 483, 484, 485
 Norman, 18, 42
 nous-enseignants, 251, 252, 263, 269, 298, 470
 Nugier, 104

O

objectivation, 124
 objet, 6, 15, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 46, 58, 64, 67, 77, 80, 85, 221, 225, 230
 observation, 6, 3, 5, 8, 27, 47, 56, 116, 117, 118, 144, 151, 152, 158, 173, 176, 184, 266, 269, 286, 296, 298, 300, 430, 460, 482
 obstacle, 5, 6, 237, 472, 474
 opération, 7, 18, 24, 27, 32, 34, 55, 74, 230
 Orden, 6, 7, 58, 76
 outil, 43, 44, 80, 117, 141, 290, 423, 441, 482
 output, 93

P

paradigme, 10, 67, 109, 110, 113, 144, 172, 213, 222, 224, 225, 227, 241, 258, 433
 paradigme désignationnel, 10, 213, 222, 224, 225, 227, 241, 258, 433
 parole, 44, 52, 61, 64, 72, 74, 81, 86, 89, 91, 99, 112, 113, 118, 133, 139, 144, 150, 151, 158, 160, 170, 178, 190, 193, 204, 226, 228, 239, 312, 416, 427, 434, 437, 438, 446, 462, 472, 476
 Pastré, 6, 71, 127, 236, 475
 Pearson, 161
 Pêcheux, 79
 Pekarek, 157
 Peneff, 175
 Penilla, 90
 pensée, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 23, 24, 30, 40, 44, 61, 62, 63, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 94, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 147, 149, 150, 153, 154, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 191, 196, 199, 212, 216, 219, 228, 232, 235, 236, 237, 242, 249, 253, 254, 264, 276, 281, 288, 295, 297, 305, 308, 317, 318, 321, 416, 417, 418, 420, 421, 425, 426, 429, 430, 431, 435, 439, 441, 442, 443, 445, 446, 447, 449, 454, 456, 457, 460, 463, 466, 469, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 482, 486
 pensée enseignante, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 23, 24, 30, 63, 78, 79, 82, 94, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 186, 188, 191, 196, 199, 212, 216, 219, 228, 232, 235, 236, 237, 242, 249, 254, 264, 276, 281, 288, 295, 305,

317, 318, 321, 416, 417, 420, 421, 425, 426, 429, 430, 431, 435, 439, 441, 442, 443, 445, 446, 447, 449, 454, 457, 460, 463, 466, 469, 473, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 482, 486
 Perrefort, 157
 Perrenoud, 6, 23, 27, 54, 56, 57, 86, 101, 181, 192, 236
 pertinence, 16, 23, 28, 92, 94, 114, 159, 163, 173, 174, 175, 194, 197, 204, 213, 216, 232, 266, 271, 272, 274, 276, 286, 288, 305, 308, 319, 417, 423, 426, 428, 429, 430, 438, 446, 451, 453, 457, 463, 470, 471, 476, 480, 482
 Peterson, 110, 187
 Peytard, 86
 Pharo, 20
 Piaget, 3, 25, 31, 54, 72, 73, 74, 114, 477, 480
 Picciano, 113
 Pienemann, 92
 planification, 6, 13, 17, 19, 20, 36, 41, 85, 88, 89, 103, 110, 112, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 186, 241, 291, 418, 430, 434, 445, 475, 477
 Plazaola Giger, 113, 130, 135, 226, 258
 poiésis, 14, 15, 16, 18, 77, 142
 positionnement, 3, 7, 15, 31, 61, 63, 64, 109, 110, 113, 118, 126, 144, 148, 173, 216, 223, 227, 229, 240, 243, 244, 248, 251, 252, 267, 272, 279, 280, 282, 288, 316, 446, 450, 452, 454, 457, 458, 478, 479, 480
 potentiel d'apprentissage, 8, 92, 93, 94, 133, 438, 446, 476
 Power, 68
 pratique enseignante, 3, 6, 112, 130, 132, 135, 139, 140, 162, 212, 213, 220, 232, 252, 272, 319, 419, 420, 427, 429, 431, 432, 441, 445, 453, 475, 478
 praxis, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 29, 77, 134, 142
 Preece, 19
 préférence, 90, 152, 227, 249, 254, 266, 267, 272, 273, 274, 276, 286, 288, 309, 319, 418, 423, 426, 438, 470
 Pribram, 17
 principe d'équité, 472, 476
 prise de conscience, 30, 57, 61, 69, 113, 114, 117, 123, 126, 178, 180, 190, 191, 219, 226, 246, 251, 262, 273, 431, 440, 467, 480, 482, 486
 prise de décision, 19, 52, 111, 118, 132, 272, 303
 prise de recul, 58, 74, 97, 107, 178, 193, 266, 273, 274, 275, 319, 467, 470, 483
 progression, 41, 53, 124, 164, 166, 201, 205, 206, 221, 225, 277, 315, 421, 422, 437, 439, 446
 psychologie, 9, 14, 18, 33, 47, 63, 114, 154, 188, 189, 216, 312, 459, 485
 Py, 92, 93, 98, 99

Q

qualitative, 160, 172, 196
 quantitative, 97, 172, 244
 Quéré, 27, 29, 38, 45

R

Rabardel, 16, 120, 136, 226, 463
 Raeff, 489
 Rao, 161, 162
 Reboul, 69, 82

récit de vie, 9, 182, 183, 196
 Récopé, 54, 55
 recueil de données, 172, 281
 réflexivité, 4, 6, 9, 17, 23, 65, 67, 75, 131, 191, 192, 219, 424, 445, 457, 475, 477, 479
 règles, 3, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 64, 69, 77, 96, 98, 99, 100, 104, 105, 129, 137, 138, 155, 162, 192, 217, 229, 288, 302, 484
 répertoire didactique, 8, 97, 120, 265, 282, 293, 304, 319, 425, 426, 441, 444, 445, 446, 472, 475
 répétition, 98, 185, 240, 267, 275, 291, 301, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 320, 428, 461
 replanification, 6, 311, 431, 432
 représentations, 4, 3, 4, 5, 8, 10, 22, 24, 31, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 61, 63, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 107, 109, 111, 114, 115, 116, 129, 131, 136, 137, 140, 141, 144, 149, 156, 157, 162, 170, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 197, 208, 213, 214, 215, 219, 221, 225, 230, 236, 243, 267, 271, 291, 419, 423, 424, 425, 428, 433, 434, 446, 453, 455, 456, 457, 464, 471, 473, 474, 479, 483, 486
 révision, 7, 8, 14, 77, 237, 266, 277, 278, 279, 280, 281, 305, 308, 309, 310, 311, 320, 471
 Reynolds, 116, 128
 Ria, 103
 Ricœur, 20, 21, 136
 Rivière, 88, 91, 209
 Robert, 150
 Roberts, 142
 Rodriguez-Manzanares, 35
 Rogers, 19
 rôle, 3, 10, 26, 35, 47, 51, 52, 60, 63, 65, 73, 84, 86, 87, 91, 94, 99, 100, 116, 120, 124, 127, 138, 147, 150, 159, 170, 178, 192, 193, 226, 229, 232, 237, 244, 254, 255, 261, 265, 284, 285, 288, 290, 295, 304, 445, 454, 460, 465, 476, 477
 Romelaer, 194
 Rose, 62
 routine, 18, 240, 416, 417, 432, 441, 442, 443, 444, 445, 447
 Russell, 57

S

Sacks, 84, 86, 89, 99
 Saldaña, 216
 Samurçay, 120
 Sapir, 68, 209
 Sardo-Brown, 127
 Sartre, 142
 Saussure, 64
 Schatzman, 178
 Schegloff, 86, 89, 99, 131, 192
 Scheller, 27, 28, 29, 30, 54, 55, 56, 188, 190
 schème, 30, 54, 56, 419, 420, 439, 440, 442
 Scherer, 28, 105
 Schmidt, 209
 Schneider, 467
 Schön, 30, 135, 191
 Schubauer-Leoni, 47

Schueler, 57
 Schütte, 209
 Schütz, 3, 9, 19, 20, 21, 22, 26, 96, 112, 179, 182, 474, 480
 Schwartz, 15
 Scribner, 42
 Searle, 37
 séquence potentiellement acquisitionnelle, 93
 Shan, 12, 198, 205, 206, 207, 208, 210, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 259, 260, 262, 269, 283, 284, 287, 289, 297, 298, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 313, 314, 320, 417, 418, 419, 421, 426, 427, 428, 429, 439, 440, 441, 455, 456, 457, 458, 462, 465, 478, 480, 483
 Sharp, 19
 Shavelson, 110
 Shimada, 59
 Shulman, 122, 123, 125
 Simonin, 70, 71, 176
 Sinclair, 126, 129
 Skehan, 93, 438
 Smith, 488, 498
 socioconstructivisme, 4, 6, 7, 118, 226, 486
 socioconstructiviste, 25, 33, 42, 61, 71, 77, 111, 173, 190, 266, 474
 socioculturel, 5, 7, 16, 27, 28, 37, 39, 43, 44, 47, 49, 51, 61, 64, 73, 78, 84, 105, 129, 147, 148, 200
 sociologie, 14, 45, 114, 149, 216, 221
 Sockett, 138, 139, 140
 Soubrié, 111, 140, 180, 229
 stabilisation, 3, 237, 417, 477
 statistiques, 168, 484
 statut, 11, 84, 86, 87, 102, 139, 150, 180, 181, 206, 224, 231, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 251, 252, 262, 442, 453
 Strauss, 81, 84, 87, 100, 101, 102, 178, 216, 225
 style, 31, 121, 123, 129, 216, 220, 225, 245, 248, 266, 269, 289, 318, 319, 470, 482
 subjectivisation, 118
 subjectivité, 4, 10, 40, 113, 114, 160, 181, 209, 213, 222, 223, 227, 228, 242, 249, 262, 283, 319, 467, 470, 473, 486
 Suchman, 32, 36, 65, 67
 sujet-actant, 10, 16, 19, 22, 23, 36, 44, 48, 58, 59, 75, 76, 77, 80, 98, 111, 122, 130, 134, 135, 136, 142, 173, 179, 188, 189, 190, 192, 212, 222, 226, 237, 257, 263, 321, 433, 440, 446, 449, 477, 482
super-diversité, 97
 sur-participation, 170, 472
 système d'activité, 7, 32, 35, 39, 40, 45, 57, 58, 77, 212, 217, 222, 226, 472, 474
 système de connaissances, 4, 5, 10, 115, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 132, 136, 144, 237, 264, 265, 266, 272, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 310, 311, 313, 316, 318, 319, 416, 417, 425, 426, 427, 431, 444, 445, 449, 469, 470

T

tension, 103, 159, 444, 473
 Terrisse, 174, 186
 théorie de l'activité, 4, 7, 10, 14, 44, 57, 86, 117, 134, 190, 212, 213, 217, 235, 263

Theureau, 9, 16, 33, 43, 65, 75, 176, 179, 191, 216
 Thoraval, 150
 Tochon, 4, 109, 110, 112, 113, 119, 120, 122, 128, 129,
 191, 192
 Todorov, 70, 81, 230
 Tominska, 488
 tour de parole, 192, 193, 260, 284, 292
 traduction, 137, 153, 199, 202, 203, 209, 210, 211, 249,
 250, 275, 295, 418, 423, 429, 439
 transcription, 9, 208, 209, 210, 211
 Tylor, 94, 95
 Tyminski, 116, 117, 266, 319
 typification, 116, 236, 417, 472, 476

V

validité, 4, 5, 8, 14, 68, 78, 94, 107, 173, 179, 180, 231,
 282, 300, 321, 431, 450, 471, 486, 529
 Van Geert, 63
 Van Manen, 139
 Van Nieuwenhoven, 180
 Vanhulle, 76, 141, 142, 180, 181, 216, 228, 241, 443
 Varela, 25, 26, 28, 62, 266
 verbalisation, 2, 4, 11, 61, 63, 66, 74, 75, 76, 78, 82, 83, 94,
 98, 142, 159, 160, 179, 180, 181, 182, 189, 191, 192,
 195, 196, 213, 216, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 236,
 239, 254, 259, 262, 265, 267, 271, 282, 287, 289, 295,
 308, 316, 317, 319, 320, 420, 430, 436, 442, 443, 445,
 447, 450, 451, 453, 455, 459, 469, 470, 471, 472, 475,
 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 486
 Vergnaud, 6, 54, 55, 71, 236, 475
 Verloop, 136
 Vermersch, 76, 192
 Véronique, 12, 92, 95
 Vertovec, 97
 Viau, 16
 Vieira, 190
 Vinatier, 127, 130, 133, 142, 219, 226, 483
 Vion, 227
 Viviés, 42
 Von Wright, 61
 Vygotski, 10, 3, 4, 7, 17, 18, 19, 25, 29, 35, 42, 62, 63, 65,
 69, 70, 71, 72, 73, 74, 180, 181, 480

W

Waldrop, 58
 Wallon, 26
 Wang, 150, 162
 Wanlin, 6, 111, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 472, 474
 Warden, 154, 162
 Wartofsky, 42
 Watkins, 160, 162
 Weber, 43
 Weil, 15, 137, 488, 496, 514
 Weiss, 90
 Wenger, 99
 Wilson, 125
 Winkin, 81, 174, 175, 176, 177
 Wittgenstein, 27, 64, 67, 69, 75
 Wolfram, 57
 Woods, 5, 111, 121, 125, 127, 128, 172, 192
 Wouters, 180
 Wu, 141

X

Xue, 87, 129, 135, 181, 293, 467

Y

Yinger, 125, 127, 128, 129, 133
 Yong, 167
 Young, 85

Z

Zapf, 17, 26, 38, 43, 62, 379
 Zarate, 157
 Zhang, 42, 164
 Zhao, 198, 199, 202, 203, 208, 245, 247, 249, 250, 255,
 257, 260, 262, 268, 269, 270, 275, 276, 289, 290, 295,
 301, 302, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 320,
 417, 428, 429, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 452,
 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 466, 483

Index des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : tableau récapitulatif des enseignants participants..... | 199 |
| Tableau 2 : récapitulatif des données brutes recueillies | 208 |
| Tableau 3 : exemple de traduction – Corpus Shan..... | 210 |
| Tableau 4 : catégories principales du système de codes a..... | 217 |
| Tableau 5 : catégories principales et secondaires du système de codes a | 218 |
| Tableau 6 : catégories principales et secondaires du système de codes b | 220 |
| Tableau 7 : Liste des codes ayant une occurrence dépassant 200 | 235 |
| Tableau 8 : occurrences du code « image de soi » dans les EG et les EAC..... | 245 |
| Tableau 9 : bilan des extraits codés « système de connaissances/convictions enseignantes »..... | 283 |
| Tableau 10 : bilan des extraits codés à « formation enseignante » chez chacun des enseignants..... | 284 |
| Tableau 11 : bilan des extraits marqués par la cooccurrence « système de connaissances » et « passé » – le cas de Noémie | 285 |
| Tableau 12 : bilan des extraits marqués par la cooccurrence « système de connaissances » et « passé » | 285 |
| Tableau 13 : bilan du système de connaissances/convictions enseignantes..... | 289 |
| Tableau 14 : bilan des extraits portant sur l'apprenant..... | 324 |
| Tableau 15 : co-occurrence des codes portant sur l'apprenant..... | 325 |
| Tableau 16 : occurrence des noms des apprenants – le cas de Maria..... | 340 |
| Tableau 17 : récapitulatif des discours de l'enseignant « pousser à travailler davantage » | 358 |
| Tableau 18 : récapitulatif des discours de l'enseignant à l'« attitude empathique » | 360 |
| Tableau 19 : récapitulatif des commentaires de Shan sur la méthode de langue | 406 |
| Tableau 20 : récapitulatif des extraits portant sur les progrès des apprenants | 437 |

Index des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Hiérarchie de l'activité (Léontiev, 2009)..... | 35 |
| Figure 2 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987) | 36 |
| Figure 3 : Système d'activité de troisième génération (Engeström, 1999)..... | 39 |
| Figure 4 : modèle d'interaction entre les contextes et les sujets-actants..... | 49 |
| Figure 5 : Schéma « homme pluriel »..... | 60 |
| Figure 6 : système de connaissances enseignantes | 121 |
| Figure 7 : nombre d'universités chinoises offrant une spécialité de français | 165 |
| Figure 8 : construction subjective de l'« image de soi »..... | 241 |
| Figure 9 : oscillation entre le « moi-enseignant » et le « nous-enseignants »..... | 252 |
| Figure 10 : construction du système de connaissances par double critère | 272 |
| Figure 11 : changement de référents à partir du « tu » virtuel : le cas de Bai..... | 292 |
| Figure 12 : détermination contextualisée du degré de difficulté d'un point linguistique..... | 301 |
| Figure 13 : système de convictions hiérarchisé et contradictoire | 316 |
| Figure 14 : cheminement non-linéaire de la verbalisation de l'enseignant..... | 326 |
| Figure 15 : généralisation des traits personnels aux traits culturels..... | 338 |
| Figure 16 : équilibre dans la prise de parole des apprenants aux profils différents | 352 |
| Figure 17 : fonctionnement de la pensée enseignante « moi-généralisé »..... | 361 |
| Figure 18 : équilibre dans les efforts des protagonistes de l'enseignement/apprentissage | 370 |
| Figure 19 : portraits de distribution de codes (avec légende) : EAC 2 de Shan..... | 372 |
| Figure 20 : confrontation entre l'effet envisagé et l'effet réellement perçu..... | 396 |
| Figure 21 : anticipation des problèmes accompagnée de l'anticipation émotionnelle..... | 405 |
| Figure 22 : contradiction entre deux nouveautés contextuelles : le cas de Maria..... | 424 |
| Figure 23 : changement de rôles de l'enseignant de l'interaction didactique à l'EAC | 460 |
| Figure 24 : dynamique de la pensée enseignante à trois éléments..... | 478 |

Cette thèse s'attache à comprendre les dynamiques au sein du système de la pensée enseignante des enseignants de langues étrangères (LE) à l'aide d'un dispositif de suivi multimodal et longitudinal.

Situé en didactique des langues et notamment en pensée enseignante, ce travail est inscrit dans un cadre théorique multidisciplinaire où est postulée une cohabitation du socioconstructivisme et de l'émergentisme. Dans le but de saisir les aspects évolutifs des représentations de six enseignants de français langue étrangère (FLE) et de chinois langue étrangère (CLE) en Chine et en France, des moyens d'observation et d'entretiens – semi-directifs et d'autoconfrontation – ont été mobilisés pour chacun des enseignants durant un semestre. Leurs discours de verbalisation ont été analysés selon une approche double conjuguant l'analyse de contenu et l'analyse du discours. À côté d'une image de soi pluri-identitaire et instable, se dessine un système de connaissances et de convictions dont la construction et le fonctionnement portent la marque de l'historicité, de la subjectivité, de la contextualité et des contradictions. La théorie de l'activité trouve sa validité dans la répartition du travail basée sur les profils des apprenants-collaborateurs typifiés ; le poids de l'action incorporée se traduit par l'effet envisagé que l'enseignant souhaite atteindre à l'issue de l'action. La non-linéarité de l'évolution contextuelle va de pair avec l'actualisation des pratiques et des représentations. La complexité de la pensée enseignante est articulée autour d'une dynamique entre l'intentionnalité, l'action incorporée et les contraintes contextuelles. La rupture de la réflexivité au cours de l'action, découverte en neurosciences, et validée ici par la mise en place de méthodologies en sciences humaines et sociales, constitue à ce titre la contribution majeure de ce travail.

Mots-clés : agir professoral, pensée enseignante, verbalisation, approche longitudinale, français langue étrangère, chinois langue étrangère.

Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues
Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère

The evolving aspects of teacher cognition in language teaching
A study of verbalization of six teachers of French as a foreign language et Chinese as a foreign language

This dissertation is devoted to reconstructing the dynamics of foreign language teachers' thinking by a multimodal and longitudinal approach. Focused on the field of Applied Linguistics and teacher cognition in particular, the present work is part of a multidisciplinary theoretical framework co-constructed of Social constructivism and Emergentism. This study involved six teachers of French as a foreign language (FFL) and Chinese as a foreign language (CFL) working in China and in France, each being followed up for one semester, through classroom observation and different kinds of interviews (semi-directive interviews and stimulated recall). Their verbalization was then analyzed by a mixed approach combining content analysis and discourse analysis.

Besides an instable self-image characterized by multi-identity, emerge from each teacher's discourse a knowledge and belief system and its historicity, subjectivity, contextuality and contradiction. The validity of Activity Theory is confirmed by a division of labour based on learners' profiles that the teacher typifies. The importance of embodied action is dependent on the expected outcome. Teachers wish to not only complete their teaching activity but also reach an effect which is an integrated part of their thinking patterns. The non-linearity of context changing explains the updating of teacher's thinking and practice. Teacher cognition's complexity is structured around a dynamic between intentionality, embodied action and situational constraints. The break of reflexivity during action, discovered in neurosciences and validated here in a human and social sciences' methodology, constitutes the key contribution of this work.

Keywords: teaching practice, teacher cognition, verbalization, longitudinal approach, French as a foreign language, Chinese as a foreign language.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission
Didactique des Langues, des textes et des cultures - DILTEC (EA2288)
46, rue Saint-Jacques, 75230 Paris Cedex 05.