

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

Francine Cicurel
Université Sorbonne nouvelle-Paris 3
Equipe DILTEC

Message des rédacteurs

Nous avons le plaisir d'accueillir dans ce numéro un article qui s'inscrit dans un échange entre *La Revue canadienne des langues vivantes (RCLV)* et *Recherches et applications/ Le Français dans le monde*. Cet article, signé de Francine Cicurel, est issu du numéro spécial 56 (2014) de la revue française intitulé « Pensée enseignante et didactique des langues » dirigé par les rédacteurs invités Francine Cicurel et Jose Aguilar.

Notre souhait est que cet échange ouvre au lectorat de la *RCLV* des perspectives nouvelles sur l'éducation linguistique. Cette initiative de collaboration et d'échanges entre les deux revues relève d'un effort conjoint de soutien et de diffusion internationale de la recherche en langue française.

Pour de plus amples renseignements au sujet de ce périodique, rendez-vous au <http://fipf.org/publications/recherches-applications>.

Notes from the Editors

In this issue, we are pleased to feature an article in our exchange between *The Canadian Modern Language Review (CMLR)* and *Recherches et applications/ Le Français dans le Monde*. This article, authored by Francine Cicurel, is part of the Special Issue Number 56 (2014) of the French journal, entitled « Pensée enseignante et didactique des langues » and compiled by guest editors Francine Cicurel and Jose Aguilar.

We hope that this exchange will provide *CMLR* readers with novel perspectives on language education. This collaboration between our two journals aims to support scholarship in French and its international diffusion.

For more information about this journal, see <http://fipf.org/publications/recherches-applications>.

Danièle Moore et/and Murray Munro

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

Mots clés : pensée enseignante, réflexivité, formation des enseignants

Abstract: When a teacher watches the filming of his or her action in class, memories that are buried relive as perception. The fact of seeing oneself in the middle of the class, in action, leads the teacher to think in a different way about his job, his ways to do things, the characteristics of his public and his manner of apprehending the many difficulties he's bound to encounter. He then becomes aware of forgotten knowledge, motives he neither has the time nor the habit of exploring, appreciations that bear not only on language but on his representation of the learners as well; he comments on self-perception, beliefs, the profession, dealing with the unexpected, the rationality versus the spontaneity of the action. This article questions teachers verbalization of their discourses as a mean to access what is known as « teacher thinking ».

Keywords: teacher thinking, reflexivity, teachers training

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

L'étude que nous proposons ici se veut une réflexion sur les conditions dans lesquelles on peut prétendre avoir une ouverture sur la pensée pédagogique des enseignants. Comme on le sait, *faire cours* occupe grandement l'esprit d'un professeur qui se doit de mettre en place un programme, de le rendre accessible à un public, de porter attention à ses élèves, d'apprécier leurs efforts. Autrement dit, son attention est entièrement accaparée par son action. Ce qui est indubitablement accessible par l'observation est la manière dont il fait son cours et comment il interagit avec ses élèves. L'observateur d'une classe de langue a accès au déroulement des activités didactiques, à la façon dont se jouent les prises de parole, au thème traité ou co-traité, au traitement de la matière à enseigner, mais il reste ignorant des *intentions* des acteurs : l'action se déroule-t-elle comme prévue, quelle est la perception que les uns ont des autres ? Quelles sont les émotions ressenties, les zones d'hésitation, les doutes, les regrets ? Tout ne se borne pas au *visible*, tout n'est pas apparent. Ce qu'on appelle *l'agir professoral*² ne se limite pas à l'action observable. Il faut y adjoindre les motifs, les émotions, et surtout la constante perception que l'enseignant de langue a de son public. Les réactions de ce dernier ont une influence quasi permanente sur son action en classe. Mais comment faire parler cette pensée qui accompagne l'action, la précède, lui succède ? Comment atteindre ce qui est fugace et qui ne laisse peut-être que quelques traces mnésiques ? Des courants se basant sur le souvenir provoqué par le contact avec des données se sont pourtant développés. Ils ont pour nom *teacher thinking*, *teacher cognition*, *pensée enseignante*, et font appel à des méthodes diversifiées – *stimulated recall*, *autoconfrontation*, *entretien d'explicitation*, etc. Leur base commune repose sur une démarche par laquelle on fait produire un commentaire par un retour sur l'action, filmée, enregistrée ou évoquée. Ainsi le visionnement d'un filmage de la classe permet à un professeur de retrouver – en partie du moins – ce qu'il pensait alors, ce qui était mentalement derrière l'action.

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

1. La pensée réflexive à la lumière de Durkheim-pédagogue

Le fondateur de la sociologie, E. Durkheim, a consacré une grande partie de sa vie universitaire à l'enseignement de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Il a notamment souligné le rapport existant entre les idées éducatives et les époques qui les voient naître. L'éducation que l'on donne est inscrite dans un projet de société qu'un individu met en mouvement, peut-être même malgré lui. Ainsi dans les cités grecques et latines, l'éducation a pour but de former un individu au service de la collectivité alors que la période moderne privilégie le développement de l'autonomie et donne toute sa place à la science. Nous nous appuyons, pour amorcer notre réflexion, sur quatre études publiées au début du 20^{ème} siècle et republiées dans la collection Quadrige. Tirées de la lecture de l'ouvrage *Éducation et sociologie* (Durkheim 1922), deux affirmations nous servent de postulats de départ pour accompagner notre étude sur la pensée enseignante.

1.1 Le postulat de la dissociation de la pensée et de l'action

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

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

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

La vie sociale exige des aptitudes complexes dont nous n'avons qu'en partie conscience car leur complexité empêche l'action et la pensée d'être strictement concomitantes. Pour le philosophe J. Schlanger

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

Un sujet agissant a les moyens de commenter des éléments qui ont présidé à la réalisation de son action. Placé devant une trace de son action, – l'image filmée par exemple –, il peut traduire l'action en discours. Il est alors amené à proposer une interprétation de son action ou, pour reprendre une expression de Rix et Lièvre (2005), à en donner des « versants significatifs ». Pour autant, l'action ne se laisse pas enfermer par le discours produit, mais certaines conceptualisations sont possibles à partir de l'image filmée. Schlanger pose la question suivante : peut-on mener de front une action et une activité d'introspection ? Sa réponse est clairement négative. C'est plus tard que le sujet peut rétrospectivement revenir sur ce qu'il a accompli. Se retirer pour pouvoir penser. C'est bien là le sens de l'affirmation de Durkheim.

1.2 Le postulat des deux êtres

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

Dans le travail que nous menons depuis quelques années sur l'agir professoral, à de nombreuses reprises, s'est posé la question de l'identité du professeur. Qui est ce dernier, est-il le représentant de son institution qui elle-même s'inscrit dans une temporalité et un espace bien délimités ? Le professeur accomplit-il ses gestes professionnels parce que, à un moment de l'histoire, c'est tel courant méthodologique qui l'emporte et qui conditionne son habitus et ses représentations du métier ? Ainsi dans les années 60-70, à l'époque de la méthodologie

dominante, alors structuro-globale audio-visuelle, nous sommes nombreux à avoir appliqué bien souvent à la lettre les diktats de la méthodologie SGAV, à avoir scrupuleusement respecté les sacro-saints moments de la leçon. Que faisons-nous alors, sinon respecter et reproduire ce que l'époque nous imposait ? Il y a sans conteste ici l'expression du « deuxième être » dont parle Durkheim, celui qui est formé par le système d'idées, les normes du contexte, voire les dogmes régnants. Chaque époque a un type régulateur d'éducation, chaque culture a ses normes de fonctionnement et ses valeurs didactiques⁶.

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

Valérie. Corpus Corny⁷

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

Dans cette séquence verbalisée, cette enseignante manifeste le conflit, la contradiction existant entre les deux êtres qui la composent, d'un côté elle exprime ce que ressent la personne (l'être individuel durkheimien) qui aimerait entendre l'expérience de ces femmes

venues d'horizons différents du sien et, d'un autre, elle fait entendre les impératifs liés à l'identité professeur (voir sur les tensions internes à l'être-professeur, [Aguilar 2010](#)) : ce qui l'oblige à couper la conversation spontanée, à s'efforcer de suivre un objectif. Elle introduit une distinction entre ce qu'est une conversation dans laquelle la conduite des sujets est libre et la classe où, même dans une approche de type communicatif, il faut savoir respecter des règles d'interaction et assurer un rôle. Son discours, ponctué de rires, montre les traces d'un certain embarras à décider de ce qu'il lui faut privilégier entre les « deux êtres ». Notons également que ce à quoi fait appel le professeur, ce sont des éléments de connaissance qui dépassent le cadre de la classe. Elle mentionne des éléments liés à son passé de professeur. Alors qu'elle était encore inexpérimentée, elle était plus encline à « tout accepter » des publics.

L'action du professeur s'inscrit dans un répertoire didactique vaste, dont on ne connaît pas les limites. Ce répertoire change avec l'expérience ; il se construit aussi dans un système social d'éducation donné. C'est dans cet échange entre le moi personnel et le contexte social que se coule la pensée enseignante.

2. Les verbalisations comme ouverture sur la pensée enseignante

Le dispositif par lequel un enseignant réagit au visionnement de son action en classe relève de ce qu'on appelle une *autoconfrontation*⁸ ; un sujet est placé face à une action, filmée ou enregistrée, qu'il a réalisée et qu'il commente. Il s'agit de découvrir les « dessous » de l'action⁹ à travers ce qu'il en dit lorsque, devant des traces – films, enregistrements –, il est amené à revivre cette action. La verbalisation est un terme que l'on utilise pour parler de la « mise en discours d'une pensée par des mots » (voir l'ouvrage de [Bigot et Cadet, 2011](#)). Lisons les propos de [Hannah Arendt \(1961/1983\)](#) sur la parenté entre l'action et les paroles :

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

Par ce dispositif, on encourage un acteur social à revenir sur une action qu'il a accomplie et à en faire un commentaire. Cette verbalisation¹⁰ se fait à travers une communication avec autrui, au cours d'un entretien. C'est donc un processus rétroactif et dialogal. Pour autant, il ne s'agit pas d'une conversation ordinaire car c'est par rapport à une action passée et à laquelle a participé l'acteur amené à verbaliser

qu'elle est déclenchée. Le processus de verbalisation implique un déjà existant, quelque chose qui a été accompli et qui est reconstruit, voire construit, par la parole de l'un des acteurs de la situation¹¹.

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

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

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

2. 1 *Imprévisibilité du moment de la verbalisation et de son contenu*

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

Nous avons opté, pour les corpus dont nous disposons¹², pour une présentation dont les caractéristiques sont les suivantes : d'un côté, est donnée une transcription de l'interaction qui a été enregistrée ou

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

Interaction en classe avec étudiants chinois	Commentaires de Gaya
<p>Thème du cours : les plats régionaux chinois 001 P alors encore un plat ici† 002 Am je crois je crois: euh cette façon de distinguer euh: la cuisine chinoise... 003 P oui: 004 Am n'est pas bonne 005 P oui explique pourquoi + ça c'est intéressant 006 Am parce que... (chuchotement dans le groupe de « yin ») 007 P ÉCOUTEZ le groupe-là + c'est important ce qu'il est en train de nous dire 008 Am parce que euh on distingue euh la cuisine juste par euh la ré: la région 009 P d'accord oui 010 Am donc je crois euh:: 011 P donc tu penses que réchauffant et rafraîchissant c'est pas totalement correct + est-ce que peut-être on peut penser qu'il y a plusieurs classifications + c'est-à-dire que comme tu dis + il peut y avoir: + quand même quand elle (l'étudiante qui a fait un exposé sur la cuisine chinoise) dit + au départ elle dit: que la cuisine est à la fois liée à la société † à la philosophie † et à la médecine + donc la médecine forcément + c'est les épices par exemple + comme en Inde + en Inde on utilise beaucoup les épices aussi pour soigner le XXX par exemple etc. + donc peut-être il y a</p>	<p>(rires) alors là encore c'est un moment qui m'intéresse parce qu'effectivement comme je disais et: c'est aussi : XXX + c'est cette interactivité que je vise à chaque fois†+ là une fois encore ça a très bien marché + parce que :†comment dire ++ a priori en étant professeur: on est dans une position + je répète bien A PRIORI + de POUVOIR et de SAVOIR + les professeurs en général font semblant de tout savoir ++ XXX parce que personne ne sait tout donc il y a toujours un moment où on est ignorant + c'est inévitable d'accord † + donc moi numéro un je ne veux pas faire semblant de tout savoir ++ par conséquent j'associe + une fois encore les étudiants et je les sollicite dans LEUR compétence à eux + dans LEURS savoirs à eux et je n'ai pas peur de montrer qu'il y a des domaines où je suis ignorante + ou alors je suis pas totalement ignorante parce que je suis pas totalement ignorante mais où je connais pas très bien + pas autant qu'eux + et donc je les sollicite pour m'enseigner à leur tour + et quand je leur demande par exemple + quels sont : un un étudiant dit mais non c'est pas yin et yang + c'est plutôt régional + la classification l'organisation des différentes gastronomies + donc à ce moment-là j'attrape évidemment cette remarque et je mets le groupe immédiatement à contribution + et tout le monde parle tout le monde dit + et je fais</p>

(suite page suivante)

Interaction en classe avec étudiants chinois**Commentaires de Gaya**

plusieurs classifications + il y a d'une part yin et yang ↑ + et aussi en fonction des régions + parce que c'est vrai qu'il y a des cuisines régionales + chaque région a une cuisine particulière + mais si tu veux les deux classifications peuvent être correctes

exprès aussi ++ c'est-à-dire que comment ça s'écrit + pour une fois encore que TOUT LE MONDE participe et qu'une fois encore:↑ ils aient ce PLAISIR parce que C'EST un plaisir + et donc si c'est un plaisir c'est une motivation supplémentaire + à enseigner le prof + c'est-à-dire que: EUX aussi ont des savoirs + EUX aussi ont des connaissances que moi je n'ai pas + et je leur demande de M'ENSEIGNER + et donc du coup ça crée vraiment cette relation dialectique D'ÉCHANGES de compétences + D'ÉCHANGES: de savoirs

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

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

2. 2 Une pensée en mouvement

Au cours d'une autoconfrontation on demande à un enseignant qui dispose d'un savoir-faire, qui déploie un art d'enseigner, qui a sans nul doute des idées à propos de la manière d'accomplir son métier, de faire un commentaire sur ce que son action d'enseignant évoque pour lui. Il est amené à interroger son action d'enseignement et se trouve en

quelque sorte directement propulsé dans la rétrospection car on lui donne l'occasion de verbaliser une action accomplie et d'en donner une signification. Il se trouve en prise avec deux sources : sa mémoire car par le biais de l'introspection/rétrospection, il se souvient de ce qu'il a fait et il en explore les motifs et les circonstances. La seconde source est le visionnement du cours filmé, qui lui révèle une image de lui au milieu de sa classe, devant ses élèves. Il « s'écoute parler », il se voit agir avec les interactants de la classe, ce qu'il ne peut certainement pas faire au moment où il fait cours. Surgit alors un ensemble d'idées, de sensations, d'appréciations qui vont nourrir la verbalisation de l'action d'enseignement. On est immédiatement saisi par la grande diversité¹³ des contenus de ce discours et le passage rapide de l'un à l'autre : des séquences de jugements sur soi, des commentaires sur les apprenants, des remarques à caractère généralisant, des retours sur les moyens d'enseignement mis en place. Sans doute l'apparent « désordre » de ce discours tient-il à son caractère oral et improvisé, à la dimension émotionnelle liée au fait de se voir agir en classe et souvent de se découvrir comme professeur-en-acte.

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

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

2. 3 Pensée et convictions

L'enseignant ne se contente pas de commenter la pratique de classe telle qu'il la découvre par le filmage, il évoque aussi plus largement

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

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

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

3. Pensée et introspection

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

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

– La *rétrospection* est l'observation de l'activité mentale après coup. Le sujet se remémore ou tente de le faire et observe ce qui s'est passé en lui : « je me retourne sur moi-même pour faire le point et j'examine mes propres traces mentales » (Schlanger, *ibid.* p. 88). Pour ce qui est des enseignants, nous constatons qu'au stade de rétrospection, ils produisent des rationalisations par lesquelles ils cherchent à attribuer une logique à leur comportement, chose non aisée si on se réfère aux paroles de Durkheim : le maître est celui qui sait faire sans savoir qu'il sait. Le sociologue parle d' « art d'enseigner »¹⁴. Bien que l'enseignant s'appuie sur des préparations de cours, sur une planification, sur des routines, un art d'enseigner se met en place et, en partie, il le découvre lui-même lors de la rétrospection.

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

Confronté à une situation nouvelle, à quelque chose qui n'est pas tracé d'avance, le sujet a recours à des analogies, à des métaphores. Quand le professeur se trouve devant un dilemme, ce qui arrive à tout moment dans le feu de l'action, il est obligé de prendre une décision ; il n'a aucun temps pour la réflexion. Mais lorsqu'on lui donne l'occasion de revenir sur l'action il peut élaborer les moyens qu'il a mis en place

pour se sortir de cette difficulté. Prenons l'exemple de l'enseignante Gaya qui s'adresse à des étudiants chinois de niveaux très différents. Elle déclare dans la séquence qui suit qu'elle se sert de sa voix pour surmonter l'obstacle de l'hétérogénéité des niveaux.

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

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

Le dispositif mis en place pour les verbalisations à la suite d'auto-confrontations met un professeur par deux fois face à un même contexte. Dans un premier temps, au cours de l'interaction en classe, il est plongé dans un contexte qui est son lieu de travail et il a une action sur lui, dans le second cas il n'est plus acteur mais observateur de soi en tant que professeur et il attribue du sens à ce qu'il voit sur le film.

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

d'une pensée qui est un va-et-vient entre ce qui s'est passé et ce que cela provoque au moment de l'autoconfrontation.

4. Enseigner : une éthique de l'action ?

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

Est-ce à dire que dans ce but d'apprentissage, une dimension éthique, *par l'attention à l'autre*, se dessine ? Le discours didactique est une parole adressée. Un locuteur expert produit un discours à l'intention de locuteurs qui le sont moins. Les verbalisations des enseignants montrent le souci que les enseignants ont pour ces « savoirs adressés », pour la forme qu'ils prennent, pour la manière dont les interactants les reçoivent. On note dans les discours de commentaires de l'action une exigence forte – quelque chose doit être transmis, se fixer –, on décelle une inquiétude face au temps, un temps qui doit être utile au public d'apprenants. Dans les discours d'autocommentaires de l'action par les professeurs, on constate la présence fréquente de marques déontiques comme *il faut, on doit, c'est important*.

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

Que révèle l'occurrence de ces prescriptions ou recommandations ? Lorsqu'il se voit enseigner, tout en décrivant son action et en cherchant en tâtonnant la logique de son agir, le sujet-professeur émet des principes d'action, des règles de conduite qui décèlent une « éthique de

l'action ». Dans une étude qu'il consacre à la pensée de professeurs enseignant des langues autres que l'anglais, F. Mangubhai (2007) souligne que l'action enseignante est mue par des buts sociomoraux. Trois grands principes peuvent être dégagés des discours des enseignants¹⁵ :

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

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

Corpus Gaya

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

L'enseignante s'efforce, selon ses dires, de respecter la culture de l'autre, en l'occurrence la culture chinoise, tout en ne voulant pas renoncer à faire évoluer l'attitude verbale des étudiants. Entrent alors en conflit deux convictions. L'une est la reconnaissance et le respect des traits culturels et communicatifs qu'il faut avoir pour un groupe, et l'autre est la conviction qu'elle exprime à plusieurs reprises que, pour apprendre une langue, il faut « parler » en classe. Elle en vient à produire une « maxime » susceptible de réconcilier les deux positions. C'est en partant de l'autre que l'échange transmissif peut s'accomplir (*quand on veut transmettre quelque chose il ne faut pas partir de soi il faut*

partir de l'autre). Qu'expriment ces paroles sinon une conviction profonde du rapport à l'autre dans le processus de transmission ? Processus didactique que l'on décrit généralement comme un mouvement descendant allant du pôle enseignant vers le pôle apprenant pour transmettre des savoirs que le premier possède. Or, ici, Gaya renverse cette trajectoire pour indiquer que c'est à partir de l'apprenant que le mouvement transmissif se construit. La dimension éthique, selon F. Mangubhai (2007), tient au fait que l'enseignement incorpore à son action des buts moraux. L'enseignant poursuit un ensemble de finalités, louables sous l'angle de la morale éducative (dont il faut dire qu'elle est rarement évoquée) : faire en sorte que la société ait davantage d'individus pourvus de connaissances et accepter pour cela de faire des efforts, combattre des résistances, mettre des stratégies en place pour que ce but soit atteint, faire preuve d'imagination pour y parvenir, aimer la langue et la culture de l'autre.

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

Corpus Gaya

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

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

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

Il leur faut faire preuve d'endurance, de persévérance, il leur faut imaginer des solutions. À côté de la résolution de problèmes immédiats, ce soient les buts à long terme qui sont privilégiés. Les verbalisations laissent apparaître une conception de la relation à autrui. Que parfois on veuille lui permettre d'être dans une place plus égalitaire

pour que la transmission soit plus fluide. Ainsi la stratégie que dévoile Gaya est celle d'accepter, voire d'accentuer sa propre ignorance, dans des domaines qui ne sont pas censés être ceux de son champ de compétence (voir l'extrait donné plus haut sur la gastronomie chinoise). Il s'agit pour elle, de diminuer la distance existant entre le pôle d'expertise qu'elle représente et les savoirs que les apprenants ont en tant que personnes, en tant que sujets appartenant à une culture et une communauté de valeurs et de savoirs. Et c'est peut-être là que réside l'éthique de l'agir professoral, vouloir rendre à l'autre la dimension de personne et ne pas vouloir qu'il ne soit qu'apprenant.

Conclusion

Que nous montrent ces recueils de paroles d'enseignants de langue ? Est-on davantage informé quant aux buts, perceptions des obstacles, représentations des apprenants, de l'apprentissage ? En sait-on davantage sur l'image de soi de l'enseignant et sur son répertoire didactique ? Certainement que oui, même si cette manière de procéder demande à ce que les corpus soient constitués avec patience et prudence. Sans doute peut-on difficilement échapper au fait qu'un enseignant *interprète* une situation en fonction de ses convictions sur la manière d'accomplir son métier d'enseignant. Les verbalisations ne sont pas *la réplique* des situations originales de classe de langue mais *la relation qui en est faite*. C'est la manière dont les acteurs se représentent le monde de l'enseignement/apprentissage à eux-mêmes qui est porteuse de sens. Mais, on peut se le demander, qu'apportent ces protocoles et analyses à la didactique des langues ? Il me semble que, d'une part, ils contribuent à redonner à l'enseignant la place qu'il a véritablement dans l'interaction, qu'ils permettent d'identifier à la fois les problèmes didactiques qui se posent à tout moment de l'enseignement et de découvrir quelles solutions sont *inventées* dans des contextes précis par les enseignants. En outre, si on adhère aux thèses développées dans le courant de la didactique professionnelle (Pastré et alii 2006) selon laquelle le sujet apprend du fait qu'il agit, des traces de cette expertise qui se construit, deviennent palpables. Le sujet agissant se découvre aussi sujet pensant. Il existe une culture pédagogique – « tout le passé de l'humanité a contribué à faire cet ensemble de maximes qui dirigent l'éducation aujourd'hui » (Durkheim 1922, p. 46) que des individus dans des contextes identifiés actualisent quotidiennement. Les verbalisations permettent une rencontre féconde entre le pôle de l'action et celui de la pensée.

Notes

- 1 Pour J. Schlanger (2010) les philosophes sont des artisans d'idée. Il s'interroge sur l'activité réflexive, la provenance des idées, comment elles sont saisies, transmises. « Des idées ne sont pas des objets que nous possédons mais plutôt des événements mentaux qui ont lieu en nous, tout comme ont lieu en nous nos perceptions, nos sentiments, nos volitions ».
- 2 L' « agir professoral » est conçu par F. Cicurel (2011) comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ainsi que l'activité mentale qui accompagne l'action didactique. Le terme agir met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un *processus*, complexe, entre action et pensée.
- 3 Voir le colloque « La fabrique de l'action enseignante, quels enjeux pour la didactique ? », organisé par le groupe IDAP/DILTEC en juin 2013 en Sorbonne.
- 4 Pour M. Halbwachs (voir conclusion de son livre *Les cadres sociaux de la mémoire*) pouvoir revenir sur les faits de conscience montre que ces faits ne sont pas inconnus des autres sujets sociaux car la mémoire s'est forgée dans les mêmes cadres.
- 5 Voir les travaux du groupe IDAP.
- 6 Comment résister à l'envie de citer encore Durkheim quand il écrit à propos des systèmes d'éducation propres aux sociétés la chose suivante : « Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie » (1922, p.45).
- 7 Tous les exemples sont issus de corpus de paroles de praticiens collectés et rassemblés dans le cadre des travaux du groupe IDAP du DILTEC, université Paris 3. Nous nous appuyons le plus souvent dans cet article sur le corpus Gaya transcrit par les étudiants de Master Recherche, Can Yang, Shending Xiang, Wen Zheng (enseignement du FLE à étudiants chinois en France) ainsi que sur le corpus Ginabat (enseignement du FLE à étudiants chinois), le corpus Corny (enseignement du FLE à femmes ouvrières). Les conventions de transcriptions sont : pause + ; *intonation montante* ↑ ; *Majuscule* = *accentuation*. Le gras indique l'élément sur lequel nous voulons attirer l'attention du lecteur.
- 8 Sur l'autoconfrontation (simple ou croisée) voir les travaux de Clot et alii (2001), la synthèse qu'en proposent Rix et Lièvre (2005), les travaux de Theureau (2005 et 2010) dans la ligne de Von Cranach (1982).

- 9 L'action, c'est-à-dire d'après une définition de Bergson (1939/1968 (p. 65) « la faculté que nous avons d'opérer des changements dans les choses, faculté attestée par la conscience et vers laquelle paraissent converger toutes les puissances du corps organisé ».
- 10 Voir dans les travaux en langue anglaise le courant du « stimulated recall », Gass et Mackey (2000).
- 11 Le dictionnaire *Le Robert* donne comme définition pour *verbaliser* « Exprimer, extérioriser quelque chose au moyen du langage ».
- 12 Le groupe de recherche IDAP a recueilli des corpus dans des contextes différents avec des enseignants novices et expérimentés. Ils ont pour caractéristique commune de présenter la transcription de l'interaction en classe avec, en regard, le commentaire qu'en fait l'enseignant.
- 13 Mais à y regarder de plus près, on constate que ces discours ne sont pas si hétérogènes qu'on le pense mais que c'est la situation où se trouve l'enseignant qui provoque ces remarques sur son agir.
- 14 Durkheim parle de l'art d'enseigner et estime que « le maître habile sait faire ce qu'il faut, sans pouvoir toujours dire les raisons qui justifient les procédés qu'il emploie », (1922/1999, p.78). Remarquons qu'aujourd'hui la formulation « art d'enseigner » n'est guère utilisée, la construction de la discipline didactique ne nous a-t-elle pas poussé parfois vers une ligne quelque peu trop techniciste ?
- 15 Six enseignants les langues étrangères en Australie, du primaire au secondaire, ont participé à l'étude selon un protocole incluant le rappel stimulé.

Bibliographie

- Aguilar, J., (2010), *Pour une analyse de la présentation de soi de l'enseignant de L2 Style revendiqué, aspects relationnels et décisions relationnelles*, thèse de doctorat non publiée, soutenue à l'université Sorbonne nouvelle - Paris III le 9 décembre 2010, disponible sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>.
- Arendt, H., (1961/1983), *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy.
- Bergson, H., (1919, 132^e édition 1967), *L'énergie spirituelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bergson, H., (1939, 1968, 92^eème édition), *Matière et mémoire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bigot, V. et Cadet, L., (éds), (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions.
- Borg, S., (2003), « Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do », *Language Teaching* n° 36, p. 81-109.
- Bronckart, J.-P. et le groupe LAF, (éds), (2004), « Agir et discours en situation de travail », Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103.

- Cambrà-Giné, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
- Chalier, C., (2008), *Transmettre, de génération en génération*, Paris, Buchet/Chastel.
- Cicurel, F., (1996), « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », dans Moirand, S., (éd.), *Le discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 66-77.
- Cicurel, F., (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans Plazaola-Giger, I. et Stroumza, K., (2007), (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck, p. 15-36.
- Cicurel, F., (2011), « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement » dans Bigot, V. et Cadet, L. (éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions, p. 51-69.
- Cicurel, F., (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Cicurel, F. et Bigot, V., (éds.), (2005), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Gass, S.M. et Mackey, A., (2000), *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Ginabat, H., (2006), *La planification dans l'agir enseignant*, mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues », université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Clot, Y. et Faïta, D., (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, p. 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L., (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente* 146, p. 17-25
- Durkheim, E., (1922/1999), *Éducation et sociologie*, Quadrige, Paris, Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L., (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Editions Nota bene.
- Friedrich, J., (2001), « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », dans Baudoin, J.-M. et Friedrich, J. (éds.), (2001) : *Théories de l'action et éducation*, Paris-Bruxelles, De Boeck, collection « Raisons éducatives », 1ère édition, p. 93-112.
- Halbwachs, M., (1925/1994), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.
- Mangubhai, F., (2007), « The moral and ethical dimensions of language teaching », *Australian Journal of Education*, vol. 51, n°2, pp. 178-189.
- Pastre, P., Mayen, P. et Vergnaud, G., (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154. p. 145-198.
- Perrenoud, Ph., (1996, 2^e éd. 1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

- Perrenoud, Ph., (2009), « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante », dans Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (éds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 265-288.
- Perrenoud, Ph., (2001), « Former à l'action est-ce possible ? », disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html (site consulté le 9 décembre 2013).
- Plazaola Giger, I. et Stroumza, K., (éds), (2007), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- Rix, G. et Lièvre, P., (2005), « Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine », communication au 6ème Congrès européen de science des systèmes.
- Schlanger, J., (2001), « Introspection, rétrospection, prospection », *Revue de métaphysique et de morale* n° 32, p. 527-541.
- Schlanger, J. (2010), *Le jeu des idées*, Paris, Hermann philosophie.
- Schütz, A., trad. fr., (1998), *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- Theureau, J., (2005), « Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physiques et sportives », *Impulsion*, 4, p. 281-301.
- Theureau, J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' », *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Volume 4, n° 2, p. 287-322.
- Tochon, F. V., (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie.
- Tochon, F. V., (1996), « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- Von Cranach, M. et al., (1982), *Goal-Directed Action*, Londres, Academic Press.
- Vermersch, P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Woods, D., (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Applied Linguistics.