Pour une archéologie des pratiques enseignantes

Francine Cicurel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3913>

DOI : [10.4000/educationdidactique.3913](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3913)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2019

Pagination : 117-121

ISBN : 978-2-7535-7833-3

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Francine Cicurel, « Pour une archéologie des pratiques enseignantes », *Éducation et didactique* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 06 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3913> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3913>

**POUR UNE ARCHÉOLOGIE
DES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Francine Cicurel
Université Sorbonne-nouvelle Paris 3 – DILTEC-IDAP

Comment travailler à partir de ce qui existe dans le quotidien, comment élaborer des logiques d'action pour saisir et décrire l'ordinaire de l'action humaine ? Ce sont ces questions que pose A. Schütz (2008) alors qu'il expose les fondements de l'investigation telle qu'elle se présente au chercheur en sciences sociales. Ce dernier a pour objet d'étude le monde de la vie ordinaire mais l'expérience ordinaire n'est pas celle du chercheur qui, en position d'observateur, n'est pas impliqué dans l'action comme l'est l'acteur qui vit l'action dans une « situation biographiquement déterminée », avec son stock de souvenirs, ses motifs personnels et sa relation aux autres. Le chercheur, voulant trouver une rationalité dans l'objet observé doit s'appuyer sur d'autres ressources, prendre du recul, puiser dans des modèles d'action similaires. Sa lecture de l'action est autre que celle de celui qui vit/subit l'action.

Sans pour autant être strictement semblable, une telle situation se présente en didactique des langues ; d'un côté, les professeurs et les élèves sont dans une « situation ordinaire » (même si on peut contester ici le qualificatif d'ordinaire et défendre l'idée que l'enseigner-apprendre n'est jamais ordinaire) qui relève d'une situation professionnelle comprenant gestes, rituels, modes d'action et de pensée. Pour les didacticiens, il importe de doter la profession de moyens nécessaires à la formation des enseignants, aboutissant à la transmission d'un savoir-faire. D'un autre côté, la classe de langue est un objet de recherche et doit être constituée comme tel. Rappelons que la didactique du français langue étrangère – et des langues de façon plus générale –, s'est développée dans les années 1950 en se focalisant sur les méthodologies d'enseignement. Les pratiques enseignées dans les formations d'alors sont des pratiques majoritairement prescrites (l'ère du structuro-global en est le meilleur exemple, où la priorité de développer l'oral exige de passer par des phases, bien déterminées – répétitions, explications, exploitations). Cet arsenal assez coercitif est balayé à l'aube des années 1970 quand le communicatif vient libérer les pratiques et introduit progressivement une ère de doute, de plus grande modestie où la certitude de savoir quelles sont les bonnes pratiques cède le pas à des démarches plus empiriques, dans lesquelles l'observation reprend sa place tout autant qu'une certaine créativité personnelle.

C'est aussi le temps où l'on voit apparaître un important courant de pensée *Second Language*

Classroom Research, plus restreint en France, et connu sous le nom d'analyse des discours de la classe. Désormais on ne dit plus ce qu'il *faut faire* mais on cherche à dire *ce qui est*. Ce sont les pratiques effectives des acteurs que veulent cerner les chercheurs en didactique (courant de l'analyse des interactions, par exemple¹).

On s'est alors trouvé, en didactique des langues, devant deux finalités contradictoires : mettre l'accent sur ce qui peut améliorer la pratique ordinaire du praticien, modifier son action (et prétendre avoir plus que lui compétence à le faire !) ou adopter une posture de recherche, selon laquelle on cherche à mieux comprendre les fondements de l'action et on prend une position interprétative à partir d'analyses minutieuses (voir Mialaret, 1996). Les deux plans ne sont pas toujours facilement compatibles car le chercheur en sciences sociales tel que décrit par A. Schütz, n'est pas dans l'action², son but est autre que celui du formateur. Dans le cas qui nous intéresse, il n'est pas *in situ*, il ne « vit » pas cet instant, mais il se place en observateur, identifiant des modèles d'action, dégageant une certaine rationalité dans les comportements.

Ne cherchons pas à résoudre ce dilemme mais, à l'image de ce qu'écrit Schütz, prenons garde à distinguer les situations et les buts : celui de l'acteur au quotidien et celui de l'observateur-chercheur. Le professeur dans sa classe est créateur de l'action, il en est l'auteur et le coauteur avec les interactants-élèves, il jongle avec des éléments contraignants comme le temps imparti, les programmes, il est responsable du déroulement de l'action. Le chercheur, quant à lui, veut dégager une meilleure compréhension de l'action. Pour ce faire, il observe, enregistre, transcrit, analyse, compare et tente d'interpréter. Cependant, il arrive que ces deux rôles, apparemment distincts et à distinguer, se touchent, se mêlent, car le praticien en position réflexive produit un discours qui est déjà une vision pensée de l'action. C'est ce que montrent nos recherches sur l'agir professoral³ à partir de verbalisations d'enseignants confrontés à leur action (voir dans Aguilar et Cicurel [2014] la présentation d'entretiens d'autoconfrontations). Le praticien commente alors une action qu'il a réalisée et revient sur l'activité mentale qui accompagne cette action. De fait, on est alors face à trois rôles : le praticien en action, le praticien devenu réflexif et le chercheur-observateur.

Ces modes d'investigation de l'action s'inscrivent dans des courants dont le but est soit de faire resti-

tuer l'action au plus près de sa réalisation première, tels les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) qui n'utilisent en principe pas l'image mais la remémoration, soit des courants à visée clinique, tels les travaux de Clot, Faïta, Fernandez, Scheller (2000) qui cherchent à faire émerger une conscience de l'action et à provoquer chez le sujet des transformations, si besoin est. La base commune de ces travaux (*Teacher cognition*, *Teacher thinking*, pensée enseignante⁴) est de faire appel à des méthodes – filmage de l'action, autoconfrontation, rappel stimulé – qui permettent un retour sur l'action.

Nous utilisons le terme de verbalisation pour parler de la « mise en discours d'une pensée ou d'une action par des mots » (voir Bigot et Cadet, 2011). Ce qui dans la pensée est fugace prend alors corps discursivement. On découvre que les verbalisations contiennent des informations cruciales sur le déroulement de l'action ou, en tout cas, sur la manière dont ce déroulement est perçu par les acteurs. L'investigation de l'action est conduite d'une tout autre manière que lors de l'observation en direct car elle sollicite le *point de vue du sujet agissant* qui peut commenter, après coup, des éléments ayant présidé à la réalisation de son action. Tant qu'il était « en action », le sujet ne pouvait en avoir une conscience articulée. Placé ultérieurement devant une trace de son travail – l'image filmée –, il parvient à convertir cette action en discours. Il en propose alors très spontanément un ensemble de significations.

C'est du terrain, de l'expérience singulière que, dans les verbalisations, vont émerger des bribes de théorisation marquées par :

- des tentatives pour inscrire l'action singulière dans un comportement plus général, l'agir professoral tel qu'il est perçu : *je fais toujours comme cela ; là, c'est la première fois, etc.* ;
- des allers-retours entre l'action accomplie et un dispositif méthodologique identifiable, rapportable à un ensemble de pratiques connues par la communauté des professionnels (recherches d'indices dans un texte, par exemple) ;
- un jugement sur le potentiel acquisitionnel que génèrent les activités proposées : *si on fait cela, alors ils seront capables de...* ;
- des normes socioculturelles : *« les Chinois ont tellement peu l'habitude de donner leur opinion qu'on doit insister par rapport à notre société »* ;

- des normes de comportements personnels (auto-prescriptions, représentations du métier, convictions) : *« c'est ma philosophie ma façon d'être dans la classe où euh je fais flèche de tout bois »*.

De ces paroles d'enseignants collectées sur des terrains divers émergent des savoirs pratiques et méthodologiques, des retours sur sa propre pratique, « le savoir caché dans l'agir professionnel » selon les mots de Schön (1996, p. 205). L'enseignant se regardant faire découvre ce qu'il ne savait pas qu'il savait et construit, en tâtonnant la description de sa pratique. Il cherche les mots, hésite, se contredit parfois, mais de cette expérience de parole se dégage une connaissance inédite du métier ; les sentiments, les émotions, l'incertitude, le souci des apprenants apparaissent alors que, dans le cours de l'action d'enseignement, on ne peut les percevoir. Tout n'est pas visible et compréhensible par une observation extérieure de l'action, seul le sujet lui-même peut en donner des significations, du moins en partie.

Mais – question qui relève de l'épistémologie pratique –, comment traiter ce matériau composite ? Ce ne sont, nous l'avons vu, ni des entretiens ni des conversations, que faut-il alors « inventer » comme outils d'analyse pour saisir ce matériau verbal si spécifique ? Face à ces discours, selon une méthodologie proche de l'analyse du discours, on tente de repérer des indices langagiers, d'identifier ce qui, à travers des verbalisations différentes dans des contextes différents, tend à émerger de façon récurrente. Nous avons pu ainsi identifier des motifs d'action, des pratiques de transmission et des thèmes récurrents. Chacun de ces discours de verbalisation contient quelque chose d'unique, les situations d'enseignement ne sont pas reproductibles et pourtant, on parvient à dégager ce que je propose d'appeler des « séquences-typiques » (Cicurel, 2016) mais qui, sous d'autres plumes, sont décrites comme des figures d'action (Buléa et Jusseume, 2014) ou des motifs d'action (Schütz, 1998).

C'est l'analyse fine des verbalisations qui a permis de dégager des éléments qui réapparaissent avec une certaine ténacité. Ces contenus sont signalés par un certain nombre d'indices langagiers – sémantiques, structures de phrase, marqueurs divers.

C'est ainsi que nous avons pu identifier dans ces discours des « séquences-typiques » :

- séquences avec motifs en-vue-de et rappel des buts recherchés : *si je fais cela, c'est parce*

que je veux qu'ils puissent former une phrase sans l'aide du copain ;

– évocation des méthodes ou méthodologies : *je leur fais d'abord lire et je leur demande ce qu'ils comprennent ;*

– assertion de maximes professorales : *il faut toujours d'abord se tourner vers celui qui ne parle pas ;*

– caractérisation des publics : *les Chinois c'est les spécialistes pour nous faire diverger vers la grammaire ;*

– obstacles et dilemmes : *on a un bavard qui devance toujours son copain et qui vient toujours là pour parler pour son copain donc c'est pour ça que je lui coupe la parole ;*

– rappel de la situation d'enseignement, des conditions de travail, de l'identité des apprenants : *le classeur d'appel je le fais circuler à la fin en général je l'oublie parce que euh leur présence en cours est extrêmement contrôlée par T. et est sanctionnée s'il y a des absences ;*

– séquences descriptives et rappel de l'action : *je vais au tableau, je demande de répondre ;*

– commentaires sur soi : *le ton, les gestes, la théâtralisation.*

Pourquoi encourager cette activité réflexive ? C'est parce que les pratiques peuvent ainsi être pérennisées et partagées. Le vécu d'un sujet, lorsqu'il est « dit », permet le passage à la conceptualisation. En effet, à partir d'une situation strictement singulière qui est celle d'un enseignant face à sa classe, à qui un chercheur-enquêteur a demandé de faire l'investigation détaillée de son action, va s'opérer une transformation du vécu en une seconde expérience, qualifiée de réflexive, dans le prolongement des travaux fondateurs de Schön.

Insistons sur le protocole qui permet d'atteindre à ces significations nouvelles à partir de l'observation de soi. Il s'agit de confronter l'acteur à son action revue car, à défaut d'être placé devant les données directes (filmage de son cours) il risque, selon Schön (1996), de produire « une théorie professée de l'action », d'en donner une vision qui n'est pas personnelle mais convenue.

Mais, notons-le bien dans un souci épistémologique, les données recueillies dans un tel dispositif sont le fait d'entretiens avec un praticien qui donne son point de vue, revient sur son action, propose des interprétations, cherche le périmètre d'une action qu'il veut rationnelle. Il s'agit d'une pensée subjective, et on pourrait la craindre trop personnelle.

Gardons cependant à l'esprit que, dans cette pensée qui s'énonce au vu de l'action, ce n'est pas seulement le point de vue de l'acteur, c'est aussi par ce médium l'expression d'une socialité, celle de la communauté enseignante à laquelle l'enseignant appartient, celle des fondements de sa formation, celle de la rencontre au cours de son expérience avec d'autres acteurs, et le fruit d'interactions avec des publics divers.

Lorsqu'on présente ces travaux à des professeurs de langue en quête de sens sur leur métier, on constate que les discours réflexifs sur l'action, les catégories que l'on dégage (souvent avec leur aide car il s'agit de leur métier), les séquences-typiques qu'on leur propose font écho à leur propre expérience et, qu'en miroir, cela suscite des réactions riches non dépourvues de sentiments de plaisir, comme si découvrir cet aspect tacite d'un métier exercé dans le quotidien, leur faisait atteindre une forme de joie dans le sens spinoziste, à savoir ce qui permet l'accroissement de l'être.

NOTES

1. Se développent dans les années 1980 des instances universitaires qui permettent à la didactique du français de prendre des positions épistémologiques propres à celles de chercheurs.

2. Il faut nuancer, le chercheur n'est pas dans l'action qu'il observe mais il est dans une action de type recherche, par l'observation, les prises de parole dans des colloques, les communications de savoirs, comme le rappelle B. Latour (1996).

3. Cf. les travaux de recherche sur l'agir professoral que mène depuis plus de 20 ans le groupe IDAP du DILTEC (Interactions didactiques et agir professoral) à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3, voir site [<http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp>].

4. Voir dans Aguilar et Cicurel (2014) les articles de Barcelos et de Cahour. Woods et Knoerr, quant à eux, rappellent que le teacher thinking, issu de la recherche en sciences de l'éducation aux Etats-Unis a suivi une période où l'on mettait l'accent sur les méthodes d'enseignement. On cherche aujourd'hui davantage à se rapprocher de la source des comportements et à saisir, autant que faire se peut, les processus de pensée, les raisons de l'agir.

RÉFÉRENCES

- Aguilar, J. et Cicurel, F. (dir.) (2014). Pensée enseignante et didactique des langues. *Recherches & applications*, 56. Paris : CLE International.
- Bigot, V. et Cadet, L. (dir.) (2011). Discours d'enseignants sur leur action en classe. *Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Bulea, E. et Jusseume S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49, 51-70.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 188 (1), 41-52.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5 (3), 16-27.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 (1), 1-7.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In Barbier J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rivière, V. (2015). Circulation des concepts de l'analyse du travail dans la formation des enseignants. *Le Français aujourd'hui*, 188 (1), 17-27.
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique dans l'éducation des adultes. In Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schütz, A. (trad. fr. 1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- Schütz, A. (trad. fr. 1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- 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*, 4 (2), 287-322.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.