Poursuive la réflexion... à propos du texte de Francine Cicurel

Chantal Amade-Escot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3919>
DOI : 10.4000/educationdidactique.3919
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2019
Pagination : 123-125
ISBN : 978-2-7535-7833-3
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Chantal Amade-Escot, « Poursuive la réflexion... à propos du texte de Francine Cicurel », *Éducation et didactique* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 08 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3919> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3919>

**POURSUIVRE LA RÉFLEXION...
À PROPOS DU TEXTE DE FRANCINE CICUREL**

*Chantal Amade-Escot
Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès*

Nos deux textes, quoique développant des préoccupations différentes, soulignent l'exigence commune d'une interprétation pragmatiste des interactions en classe pour rendre compte des « pratiques effectives des acteurs¹ ». Ils sont inspirés par des courants théoriques distincts quoique non étrangers les uns aux autres : la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et l'ethnométhodologie pour la manière dont Francine Cicurel explore « l'agir professoral » ; l'interactionnisme social de Georges Herbert Mead, et celui, symbolique, d'Herbert Blumer auprès desquels les études de l'action didactique conjointe trouvent une partie de leurs sources.

Le texte de Francine Cicurel attire l'attention sur la position d'étrangeté du chercheur-observateur quant à son regard sur l'action d'autrui. Le point est décisif ! Il invite à se méfier des rationalités ex-post attribuées à autrui car, rappelle-t-elle, la « lecture de l'action [du chercheur] est autre que celle de celui qui vit/subit l'action ». Comme elle le note, l'action du chercheur est à proprement parler une action autre ! J'ajouterais pour ma part, en tant que didacticienne comparatiste, tout l'intérêt à accorder à cette forme d'étrangement que constitue la lecture du chercheur lorsqu'il ambitionne de rendre compte, à partir d'un point de vue tiers, des « raisons de l'agir » du professeur et des élèves, agir auquel il participe en tant qu'observateur. Car selon Ginzburg (2001) « l'étrangement [est] susceptible de constituer un antidote efficace à un risque qui nous guette tous : celui de tenir la réalité (nous compris) pour sûre » (p. 36) ; il est un outil qui permet de « porter un regard critique sur la réalité sans être submergé par elle » (p. 12).

Un second point d'accord – sans doute peu perceptible à la lecture des deux textes dans la mesure où, pour ma part, je n'évoque pas les aspects de méthode – réside dans le soin à apporter au traitement et à l'interprétation du discours des enseignants aux fins de produire des assertions sur leur « épistémologie pratique ». En pointant les principes de vigilance méthodologique permettant de conduire un tel projet, Francine Cicurel sensibilise le lecteur sur le caractère « composite » que constitue le matériau des entretiens collectés à partir des images de leur action en classe.

Émerge ici quelques points de dissonance. La question de l'interprétation de l'agir professoral à partir de l'analyse du discours de « verbalisations d'enseignants confrontés à leur action », dont Francine Cicurel assume les filiations avec

la perspective théorisée – à des degrés mentalistes divers – par différents courants « Teacher cognition, Teacher thinking, Pensée enseignante », soulève un problème sérieux. Selon le point de vue qu'elle défend : « le patricien commente alors une action qu'il a réalisée et revient sur l'activité mentale qui accompagne l'action ». Or, la discussion des rapports entre action, activité, langage, pensée... qui traverse toutes les Sciences de l'homme et de la société, a fait l'objet en éducation de débats de méthodes fort documentés depuis plusieurs années. Une confrontation en profondeur des différentes positions excéderait les limites de ce court texte. Moins qu'un retour sur l'activité mentale qui accompagne l'action, plusieurs auteurs (Bronckart et Bulea, 2006 ; Faïta et Vieira, 2003, notamment) s'accordent pour considérer que la mise en mots lors des entretiens de l'action passée relève d'une activité autre, je pourrais dire secondarisée.

C'est pourquoi, outre les conditions à réunir pour éviter d'attribuer à l'acteur les raisons de l'agir thématiques par le chercheur analysant le discours recueilli lors d'entretiens, il me semble important de se garder aussi de l'idée d'un pilotage « rationnel » de l'action en situation d'enseignement auquel la verbalisation en position réflexive permettrait d'accéder. Si la fonction de l'épistémologie du professeur est de résoudre les « conflits du contrat didactique » (Brousseau, 1986, p. 56), son actualisation en contexte va au-delà des seules opérations « mentales » ou des « significations » accompagnant l'action. Elle n'engage pas seulement les dimensions subjectives du métier (« les sentiments, les émotions, l'incertitude, le souci des apprenants ») mais aussi les strates culturelle, institutionnelle et collective des usages, des valeurs, des expériences sédimentées, des dispositions incorporées qui relèvent d'un habitus professionnel. C'est justement face à ce nœud interprétatif que le concept d'épistémologie pratique propose une alternative rompant avec une vision mentaliste ou seulement subjective de l'agir. En considérant l'action comme le lieu même de l'actualisation du sens pratique – celui qui opère « dans le feu de l'action, c'est-à-dire dans des conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement » (Bourdieu, 1980, p. 137) –, l'enquête sur l'action didactique conjointe s'appuie sur des corpus empiriques d'observation et d'entretiens qu'elle articule en se souciant de tenir à une distance mesurée les perlaborations ou les reconfigurations produites par les enseignants sur leur action passée.

Ainsi, pour documenter les raisons d'agir des acteurs engagés dans des pratiques d'enseignement et d'étude, l'interprétation recourt à des matériaux hétérogènes : les traces vidéo de leurs actions verbales et non verbales en classe ; les transcriptions d'entretiens ante-et post-séances. Se pose alors d'une manière différente la question de ce qui est composite dans les matériaux explorés. En suivant les principes d'analyse établis par Francia Leutenegger dans son ouvrage sur « le temps d'instruire² » : i) questionnements réciproques des différents types de traces, ii) ordre des analyses, iii) boucles de rétroactions (2009, p. 151 à 167), je considère pour ma part que c'est au niveau de la pluralité des corpus et de leur irréductible ambiguïté que peut être indexée la nature « composite » des matériaux du chercheur-didacticien et l'exigence de vigilance qui en découle.

Pour autant et sur un autre registre de considérations, je ne sous-estime pas ce que la lecture du texte de Francine Cicurel fait ressortir lorsqu'elle discute les effets du dispositif d'entretien sur le développement de l'expérience. D'abord, en mettant l'accent sur le pouvoir accru de conceptualisation de l'action par le sujet lui-même que rend possible la « transformation du vécu en une seconde expérience » ; ensuite, en montrant comment la thématization de l'action par l'analyse du « discours de verbalisation » permet de dégager des « séquences-typiques » dont l'intérêt formatif réside dans leur écho avec un au-delà socialisé au sein de la communauté enseignante, ici des professeurs de langues. Comme le suggère finement son texte, s'opère un déplacement qui rend compte du fait que le chercheur-didacticien est toujours impliqué (qu'il le formalise ou non) dans un dispositif porteur de potentialités au regard du changement des pratiques.

Finalement, depuis leur ancrage didactique spécifique (les langues et l'éducation physique) et à partir de traditions de recherche et de cheminements théoriques différents, les deux textes se rejoignent sur la nécessité d'approfondir les investigations sur les ajustements réciproques des inter-actants au regard des savoirs mis à l'étude. La didactique des langues a sans doute initialement accordé beaucoup d'attention aux locuteurs en position d'élèves ou d'apprenants, négligeant parfois les dimensions interactionnelles et les styles de l'agir professoral (Cicurel, 2011). Pour sa part, la didactique de l'éducation physique s'est davantage focalisée, sur le travail transpositif de l'enseignant, et sur la façon dont son épistémologie personnelle

structurait ses façons de faire en classe (Amade-Escot, 2003). Le mouvement qui – selon un sens inverse dans ces deux didactiques, mais aussi dans d'autres domaines de scolarisation de la culture – a conduit à s'intéresser dans une même enquête à l'Autre de la relation didactique [professeur ou élève(s), ayant pu être négligé-e-s dans les premiers travaux] concourt à approfondir l'investigation des ressorts de l'action et d'en éclairer les fondements épistémiques. En rendant intelligible l'enchaînement des actions du professeur et des élèves en classe, la recherche permet non seulement d'accroître les connaissances sur le fonctionnement différentiel des systèmes didactiques à partir d'une compréhension affinée des processus de reproduction des inégalités, mais aussi – parce que ces processus sont au cœur même des dispositifs d'enseignement et d'étude –, de tracer quelques perspectives pour leur possible transformation.

NOTES

1. Les citations en italique et entre guillemets, non référencées, renvoient au texte de Francine Cicurel.
2. Au double sens des temps de l'enseignement et de l'étude, et de celui qui préside à l'instruction d'une enquête de type didactique.

RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (2003, dir.). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. et Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In J.-M. Barbier et M. Durand (dir.). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 105-134). Paris : Presses universitaires de France, coll. Éducation et formation.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (DELTA), 19(1), 123-154.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.