De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action

Francine Cicurel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693>

DOI : 10.4000/pratiques.1693

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 41-55

Référence électronique

Francine Cicurel, « 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* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : 10.4000/pratiques.1693

De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action

Francine Cicurel

Université Paris III-Sorbonne nouvelle,
Centre de recherches DILTEC

L'investigation à propos des discours et des interactions en classe de langue, qui se poursuit depuis trois décennies, se donne globalement pour but de mieux comprendre comment se déroulent les échanges en classe lorsqu'existe un enjeu d'apprentissage. Ces courants de recherche, très largement développés dans le monde anglo-saxon, s'introduisent plus lentement dans la sphère francophone, mais depuis une vingtaine d'années leur progression est constante, avec notamment l'apport de travaux provenant de jeunes chercheurs qui explorent le détail des échanges entre les protagonistes aussi bien sur le plan pragmatique (Bigot 2001, Rivière 2006 par exemple) que sur un plan plus linguistique (Ishikawa 2001).

Mon propos va porter sur les différents modes d'appréhension de la classe de langue en m'attachant aux interactions qui s'y déroulent mais aussi en introduisant une réflexion sur ce qui ressort des commentaires que sont amenés à faire les professeurs à propos de leurs pratiques. Ces préoccupations à propos des interactions didactiques qui s'appuient sur la micro-analyse d'événements langagiers de la classe se sont enrichies dernièrement d'un vif intérêt pour ce que l'on peut appeler la « pensée enseignante ». En effet, derrière l'interaction, se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener. A travers les entretiens menés avec les professeurs à propos de leur action, émergent un certain nombre de « convictions méthodologiques » sur l'action enseignante.

Ces nouvelles données, constituées d'entretiens se déroulant après un cours, ont conduit le groupe de recherches IDAP⁽¹⁾ à se tourner vers d'autres sources

(1) Le centre de recherche DILTEC (Didactique des textes, des langues et des cultures), contient plusieurs axes : politique linguistique, français langue seconde, didactique et littérature

théoriques comme les théories de l'action, représentées pour les travaux de Bange 1992 ou ceux de Filliettaz 2002, la phénoménologie de Schütz 1998, les entretiens d'explicitation de Vermersch 1994 (voir également pour cette tendance les recherches sur la *Teacher cognition* de Borg 2003 ou de Woods 1996, la thèse soutenue en 2010 à l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle par Aguilar).

Quel est l'intérêt que peut retirer la didactique des langues de ces découvertes ? Ne serait-ce pas plutôt une recherche qui enrichit la linguistique de l'interaction ? Car l'interaction didactique peut être considérée comme *un genre* au sein des interactions sociales. Cependant, dans la mesure où l'enjeu de ces échanges se trouve du côté de la transmission d'objets de savoir et de savoir faire, et où le discours se construit dynamiquement à travers des structures temporelles ⁽²⁾ afin de faciliter cette transmission, les travaux sur la classe sont aussi à situer dans l'espace de la recherche en didactique. Ils révèlent la complexité du rôle discursif et actionnel du professeur, le traitement de la langue quand il faut l'enseigner, l'appel à la fiction, au métalangage, éléments que les travaux anglais ont sans doute moins mis en valeur que les travaux français ou suisses.

1. La classe de langue, un objet de recherche ; à quelles conditions ?

A quels procédés faut-il faire appel pour parvenir à transformer *le vivant de la classe en objet de recherche* ? Par quels moyens le chercheur peut-il avoir accès à une action dont, en général, il est seulement le spectateur ou le témoin ? Comment trouver la logique d'une action ?

Rappelons d'abord brièvement le principe et les modalités du travail sur les interactions en classe ⁽³⁾ en commençant par dire qu'il s'agit d'une *recherche de terrain*. La classe n'est pas *a priori* un objet de recherche, mais un lieu de travail où on apprend et où on enseigne. C'est un objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats, méthodologies, buts des acteurs, contraintes institutionnelles. Ceux qui s'intéressent aux interactions en classe les décrivent le plus souvent à partir de transcriptions, c'est-à-dire d'une *transformation de l'oral en écrit* et, en partant de cet « écrit fabriqué », essaient de comprendre comment s'accomplit le processus de transmission.

Questions de méthode

On peut considérer que l'on peut appréhender la classe de trois manières différentes :

-
- ture. L'IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) est un groupe de recherche qui a pour but d'analyser sous plusieurs angles, les processus d'interactions verbales qui se déroulent dans les contextes d'enseignement/apprentissage.
- (2) On ne rappellera jamais assez combien le facteur temps compte dans l'activité transmissive en milieu institutionnel.
 - (3) En France les recherches sur la classe en didactique des langues ont été enrichies par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990) et du GRIC (et plus récemment ICAR) de l'université de Lyon. La diffusion des écrits des Britanniques Sinclair et Coulthard (1975) relevant de la *Discourse Analysis* avait ouvert des perspectives pour l'étude des discours de la classe et permis de faire de grands pas dans la connaissance de la structure des échanges en classe. On connaît le succès du fameux échange ternaire : sollicitation/réponse/ rétroaction.

Manière 1 : Observer de l'extérieur

Tout observateur d'une situation x peut attribuer du sens à une action sociale s'il a lui-même eu l'occasion d'accomplir cette action. On a une idée de la signification d'un acte en fonction de sa propre expérience du monde, mais on ne peut faire que des hypothèses quant à la finalité de l'action dans sa singularité (voir l'argumentation d'Habermas dans Friedrich 2001). Observer en classe les actions d'un professeur relève de cette première manière. On attribue du sens aux échanges en fonction de sa propre expérience. Mais il faut garder à l'esprit qu'on ne peut qu'inférer l'intention de l'action à partir de certains indices

Manière 2 : S'appuyer sur des verbalisations de l'acteur à propos de son agir

Dans ce second mode de recueil de données, on « provoque » des commentaires de la part des acteurs à propos de leur action. On s'appuie sur la capacité que tout individu possède d'interpréter lui-même son comportement. Les entretiens et les autoconfrontations permettent, au sujet de l'action produite, de s'exprimer (Bronckart 1996, Fillietaz 2002, Vermersch 1994). En tant que sujet réflexif, ce dernier a nécessairement quelque chose à dire sur sa propre action.

Manière 3. Accéder à l'agir à travers des méthodes indirectes

On peut également chercher à avoir accès à l'action d'enseignement par des documents d'accompagnement de cette action : journaux de bord, cahiers de préparation de cours, textes de consignes qui décrivent une action, instructions au sosie, etc. Le corpus littéraire (*cf.* les modèles d'action de Ricoeur 1986) est lui aussi susceptible de donner un large panorama de modèles d'action (voir la thèse de Cadet 2004 sur le journal d'apprentissage).

Il importe ici de signaler que la source de connaissances à propos des pratiques de transmission peut se faire à travers la collecte de données naturelles (observations de classe) et celle de données provoquées (entretien et questionnaires). Assurément, les résultats que l'on obtient avec l'une ou l'autre de ces méthodologies vont orienter le chercheur vers des objets sensiblement différents.

Ces méthodologies de recherche, quelle que soit la méthode adoptée, ne sont pas sans lien avec *les pratiques* des anthropologues. Dans certains cas, il faut se déplacer sur le terrain, entrer en contact avec les acteurs, à savoir les professeurs en charge de classe de français ou de langues étrangères, obtenir d'assister aux cours pendant une période variable, enregistrer et parfois filmer les classes, enfin les transcrire afin de les transformer en données analysables⁽⁴⁾. Dans d'autres cas, il faut pouvoir organiser les entretiens avec les acteurs.

Si, comme le rappelait Bange dès 1987, la transcription ne peut jamais se substituer complètement à l'enregistrement pour procéder à une analyse des données, elle est cependant indispensable à toute exploration systématique des échanges verbaux (pour une réflexion sur le difficile travail « d'objectivation » des données que permettent les transcriptions d'interactions didactiques, voir Bigot 2003).

(4) De ce fait, on en assure aussi la permanence. L'archivage des données, la constitution de corpus qui s'enrichissent au fil des années comptent désormais dans le développement de ce type de recherches.

Une histoire récente

Depuis les années quatre-vingt se développe en France un courant de recherches qui se penche sur ce qui se passe dans la classe de langue à partir de données provenant de la transcription d'enregistrements de cours.

Dans le monde anglo-saxon, ce vaste mouvement appelé *Second Language Classroom Research* part des travaux de Bellack (1966), Mehan (1979) et se prolonge plus près de nous par ceux de Allwright (1988), Van Lier (1988) et bien d'autres encore ; dans la sphère francophone, on voit émerger des analyses du discours didactique (Ali Bouacha 1984, Moirand 1992) ou encore celles qui portent sur le dialogue maître-élève (Sprenger-Charolles 1983). Le courant se recentre depuis quelques années autour de la notion d'interaction. L'accent est alors mis sur la dimension de l'échange entre les participants, les modes de sollicitation ou de correction de l'enseignant. A partir de l'observation des tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les participants les occupent, sont dégagés des modes de fonctionnement de l'interaction en classe. L'interaction didactique met en relation un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration ; la forme dialoguée de la transmission se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a généralement la maîtrise ; elle comporte des rituels qui aident (ou parfois déroutent) les participants.

Rivière (2006) dans une perspective psycho-sociale soutient une thèse montrant que, quel soit le contexte éducatif et didactique, l'enseignant ne peut se dispenser de prescrire, de dire de faire, de distribuer par le biais de consignes des tâches aux apprenants, dans le but d'améliorer leurs compétences langagières. Le lien avec la linguistique interactionnelle (Vion 1992, Kerbrat-Orecchioni 1990) est exposé notamment dans la thèse de Bigot 2002 sur les relations interpersonnelles dans la classe. Cette dernière s'intéresse aux séquences de débuts de cours pour y observer la manière dont va se construire l'échange entre professeur et apprenants.

Ces travaux ont permis une certaine conceptualisation des pratiques langagières à partir de l'observation de l'interaction : ils mettent au jour la spécificité d'un *travail* en classe, effectué non seulement par les apprenants mais par les professeurs, dans des situations particulières et dans des cultures éducatives *situées* qui ont un pouvoir déterminant sur les conduites interactionnelles. C'est à la fois la variété des terrains observés et une pratique d'analyse attachée aux récurrences et attentive au développement de recherches du côté de la linguistique de l'interaction, de la communication exolingue ou encore de l'analyse du discours didactique qui ont permis à ces recherches de parvenir à un savoir renouvelé sur le processus interactionnel qui a cours pendant la classe.

Le dispositif de l'interaction didactique

S'il faut rappeler quelques résultats que ces observations ont permis de conceptualiser, en voici quelques-uns, que l'on ne les développera pas : la dimension métalinguistique du discours, l'énonciation souvent polyphonique, l'im-

portante co-construction du discours professeur-apprenants, les rituels pédagogiques, la dimension fictionnelle de l'énonciation. Au fil des observations du comportement langagier des participants, on est parvenu à dégager des traits caractérisant l'interaction en classe (Cicurel et Doury 2001). Nous rappelons les lignes fortes de ce qui fait la didacticité d'une interaction⁽⁵⁾. Il s'agit :

- d'une interaction à visée *cognitive*, selon les observations faites notamment à partir du discours universitaire de Ali Bouacha (1984), pour qui le but est toujours un accroissement du savoir de l'autre ;
- d'une interaction dans laquelle les *places interactionnelles* sont déterminées en fonction du statut mais contextuellement renégociées par les participants selon les situations, les cultures éducatives et les styles d'enseignant et d'apprenants (voir Bigot 2005) ;
- d'une interaction *planifiée*, et cette planification est en quelque sorte mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance. L'apprentissage d'une langue dans un cadre scolaire a pour spécificité de vouloir « maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » selon les termes de Bange (1992, p. 69). En cela l'interaction est à différencier de ce qui se passe dans le monde social ordinaire ;
- d'une interaction qui donne lieu à l'émergence d'*activités didactiques* plus ou moins formalisées (Cicurel 2002), notamment dans le cas de l'enseignement / apprentissage d'une langue. En effet, la langue que tout locuteur a en partage, pour devenir discipline enseignée, doit se mouler dans des schémas d'activités de classe. Cette activité didactique se caractérise, entre autres, par la présence de consignes, discours de la prescription et de l'engagement dans l'action dont Rivière (2006) a étudié les formes et fonctions et dont elle a montré le caractère omniprésent dans la classe de langue ;
- d'une interaction qui se fait dans un temps limité et qui requiert une attention accrue de la part des participants, que ce soit de la part de l'enseignant ou des apprenants ;
- d'un régime discursif particulier : la classe de langue est *un univers de langage* où l'attention porte sur les mots, les expressions, la grammaire etc., d'où une dimension métalinguistique importante ; on y observe la production d'un discours sur les règles grammaticales, sur les mots, sur leur prononciation, mais aussi, et bien que cela soit moins souvent décrit, sur l'usage des mots. V. Delorme (2010) observe de quelle manière se fait l'introduction de contextes variés, imaginaires ou réels au sein du discours de la classe.

Le monde de la classe se donne ainsi par le biais de l'observation fine des interactions. Mais tout ce qui se passe dans la classe est-il visible ? A quoi a accès l'observateur ? A-t-il accès aux motifs d'une action, à ce qui se passe en-dessous du discours construit et produit ?

(5) Pour plus de détails les *Carnets du Cediscor* 7, ou *Aile* 16.

2. La dimension cachée ⁽⁶⁾ du travail enseignant

Se peut-il en effet qu'on ne voie que la surface des choses et des actes ? L'action humaine échappe à l'observation car elle se passe en partie dans l'intériorité de la conscience et est déterminée par un ensemble de facteurs non observables : le projet qui la précède ou la motive aussi bien que le processus de modification en cours d'action. Schütz (1998) insiste sur le fait que l'action se modifie au cours de l'agir : il y a un sens de départ et un sens susceptible de dévier en cours d'action. L'action empêchée, l'écart entre l'action réalisée et l'action projetée font partie de l'agir.

Le dispositif ⁽⁷⁾ de recherche adopté a alors été le suivant : nous avons entrepris de provoquer des verbalisations de la part de professeurs qui visionnaient l'un de leurs cours. Nous leur avons offert la possibilité d'interrompre le visionnement de leur propre cours filmé afin qu'ils puissent commenter leur action comme ils le souhaitent.

De nouvelles catégories issues du courant des *théories de l'action* ont été ainsi privilégiées dans la lignée de travaux de philosophes ⁽⁸⁾, de sociologues qui s'intéressent à l'agir humain, à ses motifs, à la rationalité de l'interaction, ou de spécialistes de l'analyse du travail qui se penchent sur les « pratiques professionnelles » et sur les discours que tiennent les gens de métier sur leur action.

L'un des *terrains* dont nous disposions était celui des cours de français donnés à des étudiants chinois dans un contexte universitaire en France.

Nous avons pu, grâce à *la mise en mots de l'action enseignante*, voir comment l'un des acteurs de ce contexte, l'enseignante, agit ou verbalise son action et le projet qu'elle forme d'enseigner le français à des Chinois en France. D'évidence, selon les propos qu'elle tient et qui ont été analysés ⁽⁹⁾, les actions en classe ne sont pas seulement motivées par l'immédiateté des situations, par les réactions d'élèves ou les obligations liées au programme, mais aussi par un certain nombre de « principes méthodologiques » (acquis par formation, expérience...), de « convictions », ce qui donne à penser que l'action d'enseignement est sans doute basée sur des opinions ou des principes plus ou moins rationnels qui accompagnent ou sous-tendent l'interaction ⁽¹⁰⁾.

(6) L'expression « dimension cachée » n'est pas employée au sens que lui donne l'anthropologue Hall – indices proxémiques, mimo-gestuels qui font partie de la communication –, mais pour mettre l'accent sur les motifs sous-jacents à l'action humaine.

(7) Dispositif mis en place par H. Ginabat (que nous remercions pour la constitution du corpus sur lequel travaille le groupe « IDAP » du DILTEC et dont sont issus une grande partie des exemples de cet article) et exposé dans son mémoire de Master 2 recherche en Didactique du français et des langues, 2005-2006.

(8) Les théories de l'action prennent pour objet d'étude l'agir humain. Voir la présentation de ce courant de pensée dans Friedrich (2001). Ces problématiques se situent dans le champ de la phénoménologie, des sciences de l'éducation, de la pragmatique, on cherche à conceptualiser l'agir humain, à suivre une action, à la qualifier, à essayer d'en voir la rationalité sous-jacente, à voir quel est le degré de planification. C'est notamment dans le domaine de l'analyse du travail que les théories de l'action sont fécondes. Il s'agit de mettre en mots une action et d'arriver ainsi à transmettre une pratique professionnelle, à mieux la comprendre, ou à éventuellement la modifier.

(9) Au sein du groupe IDAP.

(10) Voir l'article de Breen *et alii* (2001) rendant compte d'une étude faite à partir de plusieurs professeurs et qui propose une partition entre les actions (*practices*) et les conceptions (*thoughts*) des interrogés afin d'en voir la cohérence.

Ainsi dans la séquence de verbalisation qui suit, l'enseignante exprime de façon assez ferme sa conception de la classe de langue, du climat qu'elle souhaite y voir régner, et qui peut entrer en contradiction avec la culture éducative de son public :

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 et qu'il y ait une communication transversale entre les étudiants + alors avec les étudiants chinois c'est très difficile parce que finalement on se rend compte qu'ils communiquent très mal entre eux + toute leur attention est portée sur le professeur + et donc ce qui fait que c'est important de savoir quelles sont les petites manies des uns et des autres de se connaître mieux

On parvient, en relevant les mots clés, à dégager comme un *paradigme de la communication* qui anime son propos :

- dynamique de groupe ;
- en confiance ;
- communication transversale ;
- se connaître mieux.

Ce qui permet de commencer à dégager ce qui pourrait être comme un agir professoral « idéal » pour cette enseignante qui place les valeurs de la communication du groupe tout en haut de la hiérarchie des conceptions méthodologiques. On voit percer la représentation que se fait ce professeur de l'enseignement d'une langue : c'est la confiance en soi qui joue, autant sinon davantage, que le contenu transmis. Le mode de communication entre les élèves est à prendre en compte : nous voyons qu'il est ici jugé négativement car il entre en contradiction avec « l'idéal communicatif » de cette enseignante. On voit poindre des jugements en rapport avec les cultures éducatives. « *Toute leur attention porte sur le professeur* » est un énoncé critique qui nous donne une indication sur la conception de la transmission du savoir de ce professeur : pas de communication uniquement centrée sur le professeur, mais des échanges plus transversaux où les étudiants se parlent, se font confiance, communiquent entre eux.

voilà donc là on a une partie de travail en groupe euh : chacun va s'occuper d'une partie + alors je joue toujours sur ça aussi c'est-à-dire le travail personnel qu'on va offrir à la collectivité + donc c'est important pour avancer encore dans nos objectifs le plus rapidement possible + euh : au lieu que chacun s'escrime à aller chercher euh : tous les mots de vocabulaire et bien on va tout mettre en commun chacun pourra XXX puisque on a quand même une année à les mettre à niveau en français donc il s'agit pas de s'amuser à perdre du temps et moi je joue toujours même si dans des classes plus faciles de Norvégiens ou d'Européens on a aussi des objectifs qui sont assez poussés euh mais c'est plus facile pour les Européens et bien on joue toujours sur le travail du particulier qui sert à la communauté + ça c'est sûr

Dans ce second extrait, l'enseignante s'exprime sur la manière dont elle souhaite conduire le travail collectif. Elle déclare privilégier l'échange d'informations entre les membres du groupe. Mais derrière ce souhait se profile immédiatement d'autres formulations : avancer dans les objectifs, mettre à niveau en français, ne pas perdre de temps. Il est alors intéressant de constater que l'ensei-

gnant n'est pas traversé seulement par une catégorie unique de motifs : c'est bien selon l'expression de Lahire (2001) « un homme pluriel » et qui doit bien souvent concilier les éléments d'un *dilemme* : suivre une progression *et* permettre aux apprenants de communiquer selon leur envie et leur rythme, par exemple.

Le fait de ne pas se « limiter » aux données fournies par l'observation des interactions de la classe a permis de découvrir un certain nombre de phénomènes qui n'apparaissent pas *en surface* dans les interactions ou seulement à travers des traces furtives. Il s'agit essentiellement de ce qui relève de l'activité planificatrice (et notamment le travail avec ou contre le temps) ; des affects et des émotions ; de la perception que l'enseignant a constamment d'un public qui le scrute ; des obstacles rencontrés ; de l'acte d'enseignement vécu comme une « performance », qui peut réussir ou échouer ⁽¹¹⁾.

Nous allons maintenant tenter de mettre un peu de lumière sur la notion d'agir professoral.

Qu'appelons-nous « agir professoral » ?

Lorsqu'on parle d'*agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute *une suite d'actions* en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement. Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage. Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est 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. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

L'une des questions cruciales qui se pose à l'analyste est celle de la *visibilité* des phénomènes qui se produisent en classe. Jusqu'à quel point *tout* ce qui se passe dans la classe est-il perceptible ? Est-ce par « l'observation directe » des actions et des paroles que l'on a accès à ce qui sous-tend l'interaction en classe ? Ne risque-t-on pas d'ignorer les motifs et ce qui se passe « en dessous » du discours produit et construit ?

L'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, mais il comporte un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager.

(11) Mais tout est loin d'être simple car solliciter le point de vue du sujet agissant n'est pas sans poser des problèmes (sujets non entraînés à parler de leur action, différence entre la perception de l'action et les pratiques elles-mêmes, etc.)

3. Quelle est l'utilité d'un travail d'investigation sur l'agir professoral ?

A quoi sommes-nous parvenus que nous n'aurions pu faire avec une approche de l'interaction *in situ* ? L'occasion d'avoir accès à des discours d'enseignants revenant sur des moments de cours qu'ils avaient donnés a montré qu'*autre chose* apparaissait, qui n'était pas tant le souci de la matière à enseigner mais bien davantage ce qui était lié au *mode relationnel* ou au souci qu'avait l'enseignant de l'appropriation par les élèves de la matière enseignée. Le chercheur interroge le professeur, s'entretient avec lui et obtient des informations sur l'action enseignante en le poussant à « revivre » sa pratique d'enseignement. Il découvre que ce qui est mis en avant c'est ce qui a trait à la mise en œuvre d'une relation éducative et plus largement l'obligation de construire une *action d'enseignement*.

Lorsqu'on privilégie les paroles de praticiens (ce que nous avons appelé plus haut la manière 2), c'est-à-dire que l'on sollicite la connaissance que l'individu a de sa propre action, on est saisi par la richesse de motifs, d'affects, de craintes, de tactiques qui se cachent derrière l'ordre apparemment tranquille de l'interaction. L'analyse interactionnelle, à partir d'indices, est souvent en mesure de restituer un certain nombre de fonctionnements et aussi de décalages, mais la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement ⁽¹²⁾ permet de découvrir bien des motifs cachés au moment de l'interaction : la conscience que le professeur a de son auditoire, l'évaluation qu'il fait de difficultés qu'il rencontre, le souci constant de réussir une action d'enseignement en sont quelques exemples. Ce qui permet de confirmer que l'action professorale est avant tout une action sur autrui, voulant produire des effets (de connaissance) sur lui, et dans laquelle il s'engage avec tant de force qu'il a souvent le sentiment de risquer gros.

L'envers de l'action enseignante

Que découvre-t-on à la lecture des verbalisations que produit l'enseignante C. s'adressant à un public de Chinois ? Qu'est-ce que le fait de se regarder agir dans sa classe suscite comme commentaires de sa part ?

Nous donnons ci-après un certain nombre de traits qui émergent et qui donnent des indications tant sur les actions qu'elle exécute que sur le jugement qu'elle porte sur elle-même en tant que professeur et sur ses étudiants.

– Un discours de légitimation

Les verbalisations permettent de constater chez cette enseignante une tendance à vouloir justifier les actions accomplies. Celles-ci sont en effet supposées être rationnelles et tendre vers un but. L'enseignante C. se sent dans l'obligation de commenter ce qu'elle a fait et d'en expliquer les motifs. A cette fin, elle

(12) Dans la perspective que nous avons adoptée, nous tenons à ce que le professeur qui s'exprime sur sa pratique soit à proximité temporelle de son cours soit lorsqu'il réagit à chaud après le cours, soit lorsqu'il visionne le filmage de son cours.

est amenée à nommer les actions et à identifier (pour l'observateur) ce qui est, selon elle, à considérer comme « action d'enseignement » : *je sollicite les étudiants, j'utilise le support du tableau, je réécris au tableau* etc. Il est à noter que l'action d'enseignement s'exprime très fréquemment comme étant tournée vers un but, c'est le « motif-en-vue-de » que Schütz (1998) a dégagé (*je sollicite les étudiants pour qu'ils pour essayer de refaire*)⁽¹³⁾. L'accent est mis sur le but de l'action d'écriture qu'elle mène.

je recommence (*rire*) donc on en est à l'exercice c'est ça du devoir et du mémoire + je sollicite les étudiants pour qu'ils pour essayer de refaire le le + travail de réflexion que sont les différentes étapes à suivre pour construire un devoir voilà + donc j'utilise le support du tableau et c'est eux qui vont me donner les informations euh : et on va reconstruire bon euh + qu'est-ce qu'il faut faire d'abord les idées etc structure du devoir + les étapes ++ ah j'écris donc au tableau SURTOUT parce que là il faut s'approprier une méthode de pensée une méthode de travail + donc là euh : comment dire c'est primordial et donc comme ils les étudiants chinois sont très visuels + je leur réécris au tableau ce plan qu'ils vont reprendre d'ailleurs en note je crois + afin que les choses soient claires et qu'ils aient une sorte de de tableau qui leur vienne à l'esprit quand ils ont à suivre une démarche pour euh construire un devoir

– Le souci de la planification

L'action d'enseignement est souvent bipolarisée, d'un côté elle est tournée vers le programme, la séquence planifiée, et le mode de réalisation de cette dernière et, d'un autre, vers les récepteurs que sont les apprenants. Les déclarations de C. ont souvent trait à la manière dont elle planifie le cours, et sur la manière dont elle gère les incidents de déplanification.

On assiste dans la petite séquence qui suit à une action de résistance⁽¹⁴⁾ de l'enseignante qui se garde de suivre le désir des apprenants. Il s'agit tout au contraire de sauver la planification et ce qui est au programme.

ils me poussent encore à faire de la grammaire et si j'avais dit ah ben là on s'arrête et on va faire un exercice de grammaire ils auraient été aux anges + il faut faire attention à ça + parce que eux ils ont toujours ce réflexe + et puis aussi donc y'a un peu épater les copains etc on va toujours plus loin dans les questions alors là moi j'ai stoppé + parce que pour moi cette question-là elle était pas au programme ce jour-là et que j'allais pas commencer à leur donner des explications plus loin on n'était pas dans un exercice de grammaire + mais ils sont toujours en train de nous titiller dès qu'on fait un exercice oral il faut qu'il y ait une question de grammaire + bon c'est bien mais on va pas plus loin on répond tranquillement mais on ne va pas plus loin parce que là on n'est pas dans la grammaire + n'oubliez pas + enfin je l'ai pas dit mais ça c'était flagrant que on revient à notre activité orale + on ne va

(13) Schütz distingue un *motif-en-vue-de* tourné vers l'avenir et qui constitue pour l'acteur un but à atteindre, et le *motif-parce-que* qui est la raison pour laquelle un acte est accompli. Nous avons eu l'occasion de montrer combien ces buts qui se manifestent par la fréquence de termes comme *pour*, *afin que* et *parce que* sont fréquents dans les verbalisations (voir Cicurel 2007).

(14) Sur cette notion de résistance du professeur à des demandes d'apprenants, nous nous inspirons de l'exposé de V. Delorme lors d'une de nos rencontres de l'IDAP en 2010.

pas n'essayez pas de me faire diverger vers autre chose + et les Chinois c'est les spécialistes pour nous faire diverger vers la grammaire hein

– La typification et la généralisation des actions

On note aussi, et de façon significative, chez C. une distance par rapport à l'immédiateté de l'action accomplie⁽¹⁵⁾. Cette mise à distance se traduit par la capacité du professeur à opérer des généralisations ou des typifications. Les actions exécutées sont mises dans des catégories typiques, que l'enseignant a eu l'occasion de construire car ces situations ont déjà été rencontrées. Ce qui se traduit par l'occurrence d'adverbe comme *normalement*, *généralement*, assortis de conseils et de remarques qui renvoient à des « principes » ou à un répertoire de convictions que s'est forgé l'enseignant. Il y a comme une construction par l'enseignant d'une grammaire personnelle avec la distinction de ce qui est dans la norme ou ce qui s'en éloigne.

- j'essaye *toujours* de leur montrer comment ils peuvent réemployer quelque chose
- parce qu'on peut pas apprendre une langue si on est complètement comprimé dans un carcan

– Un regard sur soi

A cela s'ajoutent des séquences où l'enseignante fait des remarques sur sa propre conduite et évalue sa manière de faire, parfois pour se critiquer – *on n'est pas en position de lancer une activité quand on tourne le dos* – ou retrouver ce qui caractérise son style d'enseignement.

ah ben le rire de toute façon oui mais bon ça c'est ma façon de faire et c'est primordial que tout se passe dans la décontraction et la bonne humeur bon j'ai un caractère qui est comme ça donc j'en profite hein je vais pas les faire pleurer + on n'est pas là pour pleurer ben c'est comme ça c'est mon caractère aussi ça donc c'est pas une stratégie j'utilise ça oui comme stratégie bon c'est aussi mon caractère

– La perception de l'identité du groupe et les catégorisations

L'action d'enseignement est une action sur autrui, sur des individus qui parviennent plus ou moins à coopérer et à apprendre. De nombreuses remarques sont faites sur le groupe et ses caractéristiques. La « réception » de ce qui est transmis est verbalisé. Dans le corpus considéré, par exemple, C. s'exprime sur la culture éducative des Chinois. On constate que confrontée régulièrement à un groupe avec lequel du travail se fait, l'enseignante a tendance à proposer des catégories, soit pour l'ensemble du groupe soit pour un individu :

- Les Chinois ils ont un problème ils n'écourent pas ce que leurs camarades disent

(15) C. est un professeur expérimenté. Son commentaire diffère de celui des professeurs novices que nous avons également observés et fait verbaliser. Ces derniers ne peuvent se référer à leur expérience passée (puisque'elle n'existe pas) et s'en tiennent alors bien davantage à l'action présente.

Ou alors il s'agit du rapport que les étudiants ont à la grammaire :

- Normalement on s'arrête là mais ils me poussent à faire de la grammaire...ils auraient été aux anges.

Dans le passage suivant C. fait part de ce qu'elle sait de la manière dont les étudiants se regroupent dans la classe et s'entraident.

mais 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 + parce que je les connais si vous voulez en plus ils sont toujours assis pratiquement à la même place + oui toujours à la même place on va dire ce qui fait qu'ils développent des rapports les uns avec les autres c'est les copains et les copines et euh et euh donc + moi je veux absolument que le premier s'exprime tout seul en dehors de son copain + le libérer de son copain qui vient toujours à la rescousse

Voici donc quelques-uns des éléments que l'on peut découvrir en faisant une investigation sur les logiques d'action des professeurs, sur leurs convictions, leurs doctrines personnelles, parfois peu connues d'eux-mêmes. Il y a en beaucoup d'autres. Ce travail de recueil de réactions, foisonnantes et intéressantes par leur richesse, donne des éléments pour questionner les pratiques. On est ainsi en mesure de mieux connaître les modalités de l'action d'enseignement et les résistances qu'elle occasionne, les stratégies mises en place par les intéressés.

On dispose de données pour établir des répertoires de pratiques, on peut les examiner, les comparer, y réfléchir. La mise en mots de l'action d'enseignement par les professeurs permet aussi d'interroger le lien entre les pratiques et les principes. Ainsi le monde souterrain de l'action de transmission révélera-t-il peut-être quelque chose de sa logique.

Conclusion

L'action de l'acteur-professeur peut être perçue de deux manières : l'une privilégiant l'interaction montre les pratiques de transmission effectives, et l'autre s'intéressant au « retour » sur une action vécue, en montre des côtés plus enfouis, plus secrets qui laissent émerger quelque peu la dimension cachée de l'action.

Que nous dit cette « dimension cachée » qui se révèle dans le retour sur la pratique ? L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, l'interaction, l'appropriation langagière, les savoirs d'expertise, mais on découvre qu'il fait émerger la capacité d'un professeur à distinguer des types d'action, l'aptitude à nommer ce que l'on fait, à ranger les actions dans une catégorie existante et à opérer des généralisations (*normalement je ne fais pas cela*) à la fois sur son propre agir, mais aussi sur le groupe (*les Chinois adorent la grammaire*). Ce qui apparaît, c'est le caractère indissociable de l'identification d'une action avec le principe qui la sous-tend et le jugement que le professeur porte sur elle.

L'expérience des enseignants est le plus souvent personnelle et peu ou pas verbalisée et, par conséquent, non communiquée. Aussi le savoir pratique risque-t-il d'être perdu. Si on interroge les enseignants et on met en place une mé-

thodologie pour capter ces savoirs pratiques en œuvre, c'est la didactique des langues qui en est enrichie. On encourage le chercheur et le praticien à établir une « grammaire des actions » entreprises en classe, ceci afin de pouvoir les nommer, les identifier, évaluer ce qui advient et ce qu'il convient de faire. On découvre, chemin faisant, qu'il s'agit d'une grammaire pour une part personnelle, l'enseignant construisant son rôle par lui-même, par la manière dont il hiérarchise les priorités, par la façon dont il agence les choix, dont il évoque ce qu'il considère comme une réussite ou un échec, par la manière dont il formule des jugements ou exprime des sentiments. L'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, mais il comporte un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager. Si l'action enseignante est contrainte et contraignante (le programme, les horaires, les lieux, les objectifs, les supports, etc.), il semble aussi que la scène de la classe ne prive pas un professeur de la possibilité d'y exprimer un style, une manière de faire.

Bibliographie

- AGUILAR, J.I. (2010) : *Pour une analyse de la présentation de l'enseignant de L2 : style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles*, thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- ALI BOUACHA, A. (1984) : *Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang, 1984.
- ALLWRIGHT, D. : *Observation in the Classroom*, Londres, New York, Longman, 1988.
- BANGE, P., ed. (1987) : *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire, une consultation*, Berne Peter Lang.
- (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE*, revue *Encrages*.
- (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier-Didier, coll. LAL.
- BELLACK, A. et alii. (1966) : *The Language of the Classroom*, New York, Teachers College Press.
- BORG, S. (2003) : « Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do », *Language teaching*, vol. 36.

- BIGOT, V. (2002) : *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse pour le doctorat, en didactique des langues et de cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- (2005) : « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *AILE* n° 22, Publications Encrages, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- BIGOT, V. CADET, L., eds. (2011) : *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions.
- BREEN, M. *et alii* (2001) : « Making Sense of Language Teaching : Teachers' Principles and Classroom Practises », *Applied Linguistics* 22/4, Oxford University Press.
- BRONCKART, J.-P. et le groupe LAF (2004) : « Agir et discours en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103.
- BOUCHARD, R. (2005) : « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil* n° 31.
- CADET, L. (2004) : *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement: le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse pour le doctorat, en didactique des langues et de cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- CADET, L., CAUSA, M. (2004) : « Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VÉRONIQUE, D., eds, (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France.
- CARLO, C. (2005) : « Le "naturel didactique" : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », in Cicurel, F., Bigot, V. (dir.), *Les interactions en classe de langue, Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », dans *AILE* 16.
- (2007) : « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », in Plazaola-Giger, I., Stroumza, K., (2007), eds, *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- (2007) : « A la recherche d'une grammaire de l'agir professoral », in M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs, F. Lefevre (textes réunis par), *Parcours de la phrase*, Mélanges offerts à Pierre le Goffic, Ophrys 2007.
- CICUREL, F., DOURY, M. eds, (2001) : « Interactions et discours professionnels : usages et transmission », *Les Carnets du Cediscor* 7, Presses Sorbonne nouvelle, 2001
- CICUREL, F., BIGOT, V., dir. (2005) : *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications*.
- DELORME, V. (2010) : *Construction et utilisation des contextes dans les interactions d'enseignement/apprentissage d'une langue*, thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- FILLIETTAZ, L. (2002) : *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Editions Nota bene.

- FRIEDRICH, J. (2001) : « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action », in Baudoin, J.-M., Friedrich, J. (eds), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université.
- GOFFMAN, E., (1974), : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- ISHIKAWA, F. (2001) : « Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire », *Les carnets du Cediscor* n°7, 2001.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994) : *Les interactions verbales*, Colin, tome 1, 2, 3.
- LAHIRE, B., (2001) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette littératures.
- MEHAN, H. (1979) : *Learning lessons. A social organization in the classroom*, Harvard University Press.
- PLAZAOLA GIGER, I., STROUMZA, K., eds, (2007) : *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- RICOEUR, P. (1986) : *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil, coll Esprit.
- RIVIERE, 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 pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- SCHÜTZ, A., trad. fr., (1998) : *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- SINCLAIR, J. MC. H., COULTHARD, R.M. (1975) : *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., (1983) : « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication du texte », *Pratiques* 40.
- VAN LIER, L. (1988) : *The classroom and the Language Learner*, Longman, London New-York, 1988.
- VERMERSCH, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*, ESF.