La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation

Élisabeth Champseix

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/646>

DOI : 10.4000/rdlc.646

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Élisabeth Champseix, « La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/646> ; DOI : 10.4000/rdlc.646

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation

Élisabeth Champseix

Introduction

- 1 Nous proposons une étude de deux corpus, mis à disposition du groupe Idap¹, désignés par le pseudonyme des enseignantes : Gaya et Valérie². Ils ont été recueillis par des étudiantes de master 2 recherche en didactique des langues et des cultures, à l'université Paris 3. Dans le cas de Gaya, l'enseignante de FLE (Français Langue Étrangère) a été interrogée par trois étudiantes chinoises. Valérie l'a été par une ancienne camarade de master. Ces corpus présentent, sur la moitié gauche de la page, la transcription des interactions en classe et, sur la partie droite, la transcription des propos tenus par l'enseignante, lors du visionnement de l'enregistrement vidéo effectué en classe. Ces propos sont le plus souvent spontanés, même si, parfois, ils répondent à une question de l'intervieweur. Cette étude se limitera délibérément à l'analyse de ces propos, sans confrontation avec la transcription du cours. Nous utiliserons, selon les besoins, tantôt des termes destinés à mettre en avant la place énonciative (interviewé/intervieweur) ; tantôt des termes renvoyant à l'identité professionnelle (enseignantes/enquêtrices).
- 2 Notre objectif est de réfléchir à la pertinence de ce recueil de données pour l'exploration de l'agir professoral (Cicurel, 2007) ; non à partir de positions théoriques, mais en cernant la situation de production de ces discours, leur genre, et en proposant quelques analyses de discours. Ainsi, nous questionnerons l'utilisation du terme "entretien", à la lumière à la fois des études de Breton (1996/2006) sur l'argumentation et des travaux de Vermersch (1994) sur l'entretien d'explicitation. Le discours de ces enseignants étant suscité par des membres de la communauté universitaire, nous constatons qu'il multiplie les allusions à la doxa en didactique des langues et des cultures, créant par là-même des arguments de communauté, ce qui favorise l'approbation de ce discours par ses destinataires. Cela

suffit-il pour autant à lui conférer une valeur heuristique ? Chemin faisant, nous proposerons quelques pistes pour éviter les écueils signalés.

À quel genre de discours a-t-on affaire ?

- 3 Nous nous proposons d'examiner les propos tenus par les enseignantes, tout d'abord sous l'angle de la typologie des discours. En effet, le fait d'utiliser d'emblée le terme d'"entretien d'auto-confrontation" renvoie à une pratique de recueil de données bien connue. Or, cet usage courant risque de nous masquer la réalité du discours que constituent nos deux corpus. Nous allons montrer qu'il s'agit moins d'un réel entretien que d'un commentaire, assuré par les enseignantes, sur des séquences vidéo qui retiennent leur attention. Et ce commentaire est fortement conditionné par la situation énonciative mise en place.
- 4 Selon Breton (1996/2006), un entretien est un discours sollicité. Et, comme tout discours argumentatif, il s'adresse à un auditoire plus large que les interlocuteurs. Néanmoins, le fait que les intervieweurs ne guident l'interviewé que de façon très lâche génère un discours qui cherche à se donner lui-même sa propre légitimité. Celui-ci, comme souvent ceux tenus par les enseignants, se caractérise par la place majeure qu'il accorde au jugement sur soi en général, et pas seulement sur une séquence enregistrée par la vidéo. Dans de telles conditions, nous pouvons nous interroger sur la valeur de ces propos. L'enseignant découvre-t-il quelque chose sur sa pratique en se voyant, en se parlant ? Si oui, est-ce utilisable en formation ?

De l'importance du contrat

- 5 Dans le cadre d'un entretien, l'interviewé se voit plus qu'autorisé à prendre la parole : il est sollicité. Or, Vermersch³ insiste sur l'existence et l'impact d'un contrat, implicite ou explicite, permettant la prise de parole : "[...] *chaque personne, adulte aussi bien qu'enfant, ne parle pas de tout avec n'importe qui ou dans n'importe quel cadre ou n'importe quel but*" (Vermersch, 1994 : 94, 95).
- 6 Celui-ci souligne la nécessité déontologique de ce contrat et de sa réitération, mais aussi son efficacité pour le recueil d'informations. Or, dans nos corpus, nous avons peu de traces du contrat préalable, d'autant que celui-ci n'est pas réitéré au début de l'entretien ni au cours de celui-ci ; alors que c'est essentiel pour que l'interviewé se sente en confiance.
- 7 Dans le cas de Valérie seulement, nous avons une légère trace d'un contrat. En effet, le document précise qu'a été donnée à l'interviewée la possibilité d'interrompre le visionnage de son propre cours filmé "*pour commenter son action comme elle le souhaite*". Admettons que nous soyons en présence des termes qui ont été effectivement employés lors des préliminaires à l'entretien, l'objectif du visionnement de la vidéo serait de "*commenter son action*". La précision "*comme elle le souhaite*" ne renvoie sans doute pas à la teneur des propos mais à la possibilité d'interrompre le fil du visionnement. Mais cette liberté se double d'une orientation du discours, à la fois par des questions et par un découpage préalable de la vidéo en huit séquences. Il n'en reste pas moins que le terme "action" reste non défini.

- 8 L'idée sous-jacente est que, grâce à la liberté et à la spontanéité, l'enseignant va mettre l'accent sur ce qui lui tient à cœur, et même révéler des composantes de l'agir professoral que les chercheurs ne connaissaient pas. La répétition de ces aspects au sein d'un même corpus ou d'un corpus à l'autre aura alors tendance à fonctionner comme signe de leur validité. Mais que nous donne à voir ce type de discours ? Une certaine vérité de l'enseignant ?⁴ Vérité concernant la séquence filmée en question ou vérité sur son action en général ? Ou ce discours rend-il visible une doxa qui a cours chez les enseignants de FLE ? Dans ce cas, quel est son degré de proximité avec ce que ces enseignantes ont effectivement fait en classe ?
- 9 Vermersch nous met en garde : *"Le problème est qu'il peut y avoir une distance importante entre l'intention ou le but, conscientisé, et l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche."* (Vermersch, 1994 : 51). Bien que partant d'une toute autre position (analyse de pratique à la lumière de l'intime et non analyse de l'action), Blanchard-Laville signale elle aussi *"[l]a différence notable entre ce que l'on souhaiterait faire dans sa classe et ce que l'on y fait effectivement sous le poids de déterminants intimes que l'on ignore"* (Blanchard-Laville, 2001 : 89).
- 10 Vermersch souligne par ailleurs qu'un discours non conduit va avoir tendance à accorder une grande place au contexte, ce qui est effectivement le cas dans nos corpus. Certes, des informations sur celui-ci sont indispensables à l'intelligibilité des propos. Néanmoins, elles ne doivent pas être envahissantes. Blanchard-Laville signale aussi l'obstacle. Selon elle, l'animateur *"doit se méfier du concret (programme à traiter, lourdeur des effectifs, etc.) qui masque les significations latentes pour chacun"* (Blanchard-Laville, 2001 : 95).
- 11 La formulation d'un contrat en début d'entretien, et pas seulement dans les préliminaires à celui-ci, répond à une nécessité déontologique mais aussi pratique. Il faudrait que les intervieweurs soient sensibilisés à cet aspect de la conduite d'entretien.

Un discours adressé à un auditoire

- 12 Une autre caractéristique du genre de l'entretien est qu'il s'agit d'un discours qui ne s'adresse pas seulement à l'intervieweur, mais à tout un auditoire potentiel. C'est un des traits qui le rapprochent de l'argumentation, celle-ci s'adressant toujours à un auditoire en particulier, selon Breton (1996/2006). Dans nos corpus, cet auditoire comprend plusieurs strates, et, au premier plan, l'intervieweur, d'où l'importance du statut des enquêtrices. Dans le corpus Valérie, nous pouvons considérer interviewé et intervieweur comme des pairs, ce que souligne le commentaire ci-dessous.
- L'enseignante avait suivi le séminaire de Mme C. au semestre précédent.
  - L'enseignante et l'observatrice se connaissent : elles ont suivi des cours de master 2 recherche ensemble, ont sympathisé et se tutoient.
- 13 Elles savent, par conséquent, toutes les deux que Mme C., professeure de didactique des langues à l'université Sorbonne Nouvelle, mène des recherches sur l'agir professoral. Le poids de l'institution universitaire est donc fort.
- 14 Le corpus Gaya a été recueilli par trois étudiantes chinoises qui étaient en master 2 recherche. L'interviewée a donc comme interlocutrices des étudiantes qui ont le statut d'apprentis-chercheurs. En tant que telles, elles représentent également le regard de

l'institution universitaire. Or, si l'enseignante Gaya a plusieurs masters, elle n'en a pas en didactique du FLE. Elle est donc dans un double positionnement asymétrique :

- supérieur face à des étudiantes, non enseignantes ou inexpérimentées, et de langue maternelle étrangère ;
- inférieur face à des représentants de l'institution universitaire.

- 15 Enfin, nous pensons devoir inclure dans cet auditoire l'interviewé même. Non seulement parce que parfois celui-ci nous donne l'impression de vouloir s'auto-persuader, mais aussi parce qu'il se constitue en se racontant, comme dans tout récit de vie (Champseix, 1985).
- 16 Ce contexte de recueil de données fait que ces discours accordent une large place à la doxa qui a cours dans le champ universitaire de la didactique des langues. Nous analyserons plus loin le rôle argumentatif de ce recours à la doxa.

Un discours libre

Un leurre ?

- 17 Qui dit entretien dit dialogue, interaction, même si les questions des intervieweurs sont peu nombreuses.

L'intervieweur par son silence, ses reformulations, ses questions encourage, oriente, valorise ou dévalorise ce que dit l'autre. [...] Je ne crois pas qu'il existe de position neutre dans une situation de dialogue. La position la plus bienveillante et neutre est déjà une forme d'encouragement et de filtrage, par le biais de l'interprétation qu'en fait l'autre (Vermersch, 1994 : 94-95)

- 18 Les liens entre intervieweur et interviewé, que nous avons analysés ci-dessus, peuvent nous conduire à penser que nous sommes dans ce climat d'encouragement. Toutefois, dans le corpus Gaya, la seule question posée par l'intervieweur comprend un jugement implicite négatif – *"Finalement, il n'a pas parlé."* – ; ce qui va pousser Gaya à se justifier longuement de cet "échec". Dans le corpus Valérie, les questions sont plus nombreuses (7), mais visent l'action en général et non une action précise, qui serait visible, par exemple, sur la vidéo.
- 19 Distinguons bien le type de ces entretiens, menés presque sans accompagnement, et l'entretien non directif, élaboré par Rogers (1968). En effet, non-directivité ne signifie pas absence de guidage. Au contraire, dans l'entretien non directif, l'intervieweur recourt au non-verbal et se livre à des reformulations destinées à mettre l'interviewé en contact avec lui-même, avec ses sensations et sentiments, pour que celui-ci arrive à les formuler d'une manière juste pour lui. Certes, cela demande une formation et une longue pratique que les étudiants intervieweurs n'ont pas. Il en va de même pour l'entretien d'explicitation. De plus, l'effet de source que produit le visionnement de la vidéo – trace extérieure au sujet – compliquerait la possibilité d'une prise de parole incarnée⁵.
- 20 Par conséquent, il nous faut être prudent et nous méfier de nos représentations : la liberté n'est pas garante de la vérité. Ce n'est pas parce qu'un intervieweur intervient peu dans un entretien qu'il permet d'approcher la vérité de l'enseignant, ou la réalité de son action.

Un discours obligé de se donner lui-même ses objectifs

- 21 Il est à remarquer que, dans ce contexte de liberté, l'interviewé en vient à donner lui-même une raison d'être à son discours. Ainsi, pour Gaya, celui-ci doit être "intéressant".

Dans l'extrait suivant, on voit bien que c'est en parlant qu'elle découvre quelque chose d'intéressant, sans que l'on puisse savoir si selon elle c'est intéressant pour elle, pour les intervieweurs, ou pour les chercheurs.

Commentaire 1 "j'ai affaire effectivement à des étudiants étrangers et peu importe l'âge c'est pas une question de génération pas du tout du tout et c'est ça peut être un point intéressant ↑ c'est que euh : c'est pas forcément la génération qui fait la différence⁶

- 22 Au début de l'auto-confrontation, au moment de se lancer dans cet exercice, Gaya commente l'intérêt pour elle-même du visionnement de la vidéo. Elle considère la vidéo comme le moyen d'avoir une trace de son action : *"voir ce qu'on fait", "comment on le fait"*. Mais ces préliminaires ne sont-ils pas aussi un système de défense par rapport aux jugements que pourraient porter d'autres spectateurs ?

c'est toujours très intéressant sans être narcissique euh : de se regarder ↑ parce que ça permet de s'évaluer soi-même de voir ce qu'on fait comment on le fait euh : de voir : également s'il y a une interconnexion avec le public auquel on s'adresse.

- 23 L'interviewé a besoin de donner un objectif à l'entretien, non seulement pour servir l'intervieweur mais pour justifier son retour sur soi et son action. Si l'intervieweur ne le formule pas dans le contrat, le sujet a tendance à le formuler lui-même. La problématique qui apparaît spontanément peut se résumer à la question : *"suis-je un bon enseignant ?"* Nous sommes dans l'ordre du jugement, comme souvent dans un entretien non dirigé.
- 24 Quant à Valérie, elle semble se livrer à une sorte d'explication des séquences vidéo sur lesquelles elle s'arrête. Son discours s'ancre sur ces séquences en utilisant souvent le déictique *"là"* : 45 occurrences dans ses commentaires. La tendance de Valérie est souvent de typifier : *"Alors là XXX des imprévus que j'aime bien parce que euh + euh + je sais pas pourquoi ça + euh + c'est à la fois une preuve de confiance"*. La séquence visionnée sert alors de point de départ à la remémoration d'autres moments de cours, dans un processus de généralisation. En revanche, l'exceptionnalité est aussi soulignée : *"alors t'as vu j'ai gardé un silence là je fais un gros effort"*. La complexité du métier d'enseignant fait que ce dernier est susceptible d'être sans cesse en quête de nouvelles pratiques, et même d'une évolution de sa personnalité. La pensée réflexive n'existe pas uniquement à l'occasion de tels entretiens, elle fait partie intégrante de l'enseignant, certes, mais en utilisant des outils plus ou moins aptes à analyser le réel et à progresser dans sa pratique.
- 25 Les enquêtrices ayant formulé en amont un certain nombre de questions, nous constatons que l'interviewée s'efforce de répondre sur la façon dont elle a structuré son action (Commentaire 1, 11), sur les imprévus (Commentaire 4, 20), sur les entraves à l'action (Commentaire 5). Néanmoins, nous allons voir que les déclencheurs les plus fréquents sont des moments où l'interviewé pense que son action enseignante pourrait être critiquée.

Un discours qui est de l'ordre du jugement

- 26 À plusieurs reprises, Valérie donne le sentiment qu'elle anticipe sur des critiques qui pourraient lui être faites. Ses procédés de défense sont divers. Ainsi, elle donne des informations sur le contexte, qui servent à justifier son action (Commentaire 3 qui distingue cette séance des précédentes, Commentaire 15 sur les échanges entre

apprenants en langue maternelle) ; mais aussi en mettant en avant son tempérament (Commentaire 2 sur le classeur d'appel). Tantôt le commentaire ressemble à l'aveu d'une faute (Commentaire 14 explique les ratés de la communication par son manque de précision, Commentaire 17 explique pourquoi la consigne, donnée aux apprenants dans le repérage des lettres du lexique, n'était pas claire). Cela semble illustrer l'adage selon lequel faute avouée (y compris aux apprenants) est à demi-pardonnée. Encore plus intéressants sont les commentaires qui font allusion à une pensée réflexive de l'enseignante, préexistante à l'entretien, sur un problème qu'elle sait rencontrer souvent dans ses cours (Commentaire 5 sur la difficulté à gérer la proximité physique et la captation de l'enseignant par une apprenante au détriment de l'ensemble du groupe ; Commentaire 12 sur la difficulté à laisser les apprenantes travailler, "*se perdre*" – revient 5 fois le mot "*peur*", repris lui-même par le mot "*trouille*", puis par le mot "*angoisse*").

- 27 Quant à Gaya, si elle a été invitée à interrompre le visionnement comme elle le souhaite, elle le fait néanmoins en motivant sa décision. Elle le fait à l'aide de deux verbes, dont l'un est plus de l'ordre du ressenti (Commentaire 3 "*ça me plaît*") et l'autre plus de l'ordre intellectuel (Commentaire 4 "*intéresse*"). Dans ce dernier passage, l'interviewée fait explicitement référence au visionnement de la vidéo : "*de voir : également s'il y a une interconnexion avec le public auquel on s'adresse*".

- 28 Mais elle commente cette séquence sur le plan de la visée de l'action :

(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.

- 29 Ce commentaire appréciatif permet l'expression des valeurs de l'enseignante. L'expression courante qui dit qu'un cours "a marché" est associée à un critère de réussite, que l'on pourrait plus justement dénommer interaction. Celle-ci est valorisée, qu'elle ait lieu avec l'enseignante ou entre les apprenants, même s'ils recourent au chinois. Contrairement à ce qu'elle affirme "*si je m'ennuie + ça ne m'intéresse pas*", ce critère ne tient pas à sa seule personnalité. Il a cours dans la communauté éducative, tout particulièrement en FLE. On peut considérer que c'est un savoir théorique qu'elle a fait sien, à moins que ce ne soit plutôt l'inverse : un savoir pratique qui s'est trouvé justifié par la doxa ambiante en didactique. Le savoir pratique naît de l'expérience de l'action, conscientisée ou non. Gaya assume pleinement cette position :

même si ma tendance naturelle c'est d'être très gestuelle ça c'est vrai mais j'en rajoute un petit peu pour que justement par l'expression corporelle par la tonalité tout le monde puisse me comprendre [...] c'est ma manière d'être en général mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN ÉVEIL tout le monde

- 30 Chez Valérie, nous retrouvons cette question de la personnalité "*naturelle*" et de sa compatibilité avec le rôle d'enseignant. À noter que nous retrouvons le même trait de caractère que signalait Gaya : l'exagération.

mais je fais exPRÈS si tu veux de ++ de grossir le truc pour essayer d'abord ça attire l'attention + je pense c'est un phénomène un peu de captation + et puis ça fait rire et euh du coup et puis moi je le fais assez souvent je dois dire et pas qu'avec la classe de FLE (rires)

- 31 Selon l'enseignante, l'un des critères de reconnaissance d'une démarche qui correspond à sa tendance naturelle, c'est sa fréquence. Un autre critère est une sensation à la fois psychique et corporelle. Notons que ce sont les derniers mots de l'entretien : *"ça passe mieux en tout cas moi j'suis plus à l'aise euh + j'suis plus à l'aise voilà"*.
- 32 Nous voudrions examiner comment un "renforcement"⁷ – notion empruntée à Rotter (1966) –, par des croyances internes et des croyances externes, se manifeste dans ces commentaires. Dans nos deux corpus, les interviewées soulignent, d'un côté, la spécificité du contexte d'enseignement (par exemple Gaya : *"cette spécificité que SONT les étudiants chinois"*), ce qui est une croyance externe ; et de l'autre côté, le rôle déterminant de leur tempérament dans leur façon d'enseigner, ce qui est une croyance interne. Ainsi, Gaya proclame à plusieurs reprises qu'elle a mis son tempérament au service d'une méthode réfléchie d'enseignement : *"c'est ma manière d'être en général mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement"*. Valérie met aussi en avant sa personnalité : *"enfin moi c'est comme ça que je fonctionne sinon j'ai trop peur du décrochage et de l'ennui il faut pas qu'elles s'ennuient"*. Ce n'est pas simplement pour faire plaisir aux apprenants, c'est aussi une nécessité pédagogique : un cours de conversation ne peut pas se faire avec des gens qui ne parlent pas. Néanmoins, contrairement à Gaya, elle n'assume pas son tempérament comme base légitime de sa façon d'enseigner : *"J'ai un côté un peu clown (...) même avec les enfants euh malheureusement c'est pas adapté FLE"*.
- 33 Effectivement, après quelques années d'enseignement, les enseignants en viennent à typifier leur action. Mais est-ce vraiment un indice de compétence ? Cette typification ne laisse-t-elle pas de côté d'autres cours où cela ne s'est pas passé de la même façon ? La référence au tempérament n'est-elle pas une défense vis-à-vis d'un aspect de l'enseignement que l'enregistrement vidéo souligne ?
- 34 En réalité, les jugements font partie de ce que Dilts (1995) appelle les informations satellites de l'action (Vermersch, 1994). Satellites, car ils ne sont pas de l'ordre de l'action elle-même. Si l'objectif de l'entretien n'est pas l'analyse de l'action effective, il est bien sûr possible de travailler sur ces jugements. Ainsi, l'examen de l'image que l'interviewé a de soi permet, en dernière instance, de dégager les valeurs et croyances de celui-ci. Le répertoire didactique (Cicurel, 2002) peut être envisagé sous cet angle : ce sont les savoirs et les savoir-faire auxquels l'enseignant adhère parce qu'ils sont en accord avec ses croyances internes et externes. Mais, prolongeant notre analyse à la lumière de l'argumentation, nous allons plutôt nous attacher à examiner comment ce répertoire didactique peut fonctionner comme un ensemble d'arguments d'autorité.

Références des enseignants à des savoirs théoriques

- 35 Nous avons vu que la situation de communication fait des enquêtrices des représentants de l'institution universitaire. Cela pousse les interviewés à se situer par rapport aux théories qui ont cours en didactique du FLE ou, plus largement, dans la communauté éducative en France. Différents procédés sont utilisés pour cela.

Utilisation de termes savants

- 36 La référence à des savoirs théoriques peut prendre la forme de recours à des termes savants. Ainsi Valérie, commentant la séquence où elle montre aux apprenants le

fascicule d'où sont tirées les quelques pages photocopiées : *"c'est ce qu'on appelle le le l'hypertexte quoi c'est ça hein ?"*.

- 37 Plus loin, tout en créant de la complicité avec l'intervieweur, elle met des mots savants sur son action d'enseignante présentée comme originale : faire comme si elle était une apprenante en train de chercher le sens d'un mot : *"c'est une figure d'exemplification c'est ça ?"*. Nous sommes dans l'ordre de la métaphore puisque ce terme désigne le procédé linguistique qui consiste à donner un exemple, et non le fait de se montrer en train d'agir, de se donner en exemple, qui est ce qu'elle commente. L'effet de ce terme est de donner à entendre que son commentaire est étayé par un savoir théorique.
- 38 De même chez Gaya, nous avons déjà rencontré le terme "interconnexion", situé dans un à-côté du discours théorique, où les concepts se doivent d'être bien cernés. Chez Valérie aussi, nous rencontrons le terme voisin "interaction", plus proche de la doxa didactique, et notamment des travaux de Cicurel (2011).
- 39 Ainsi, les termes savants posent l'interviewé comme un locuteur digne d'être écouté. Bien plus, les références aux cours de master de didactique peuvent aussi fonctionner comme un marqueur de complicité.

Références aux cours de master de didactique

- 40 Dans le corpus Valérie, l'interviewée crée une complicité avec l'intervieweur en se référant au cours de master de didactique qu'elles ont toutes deux suivi. Ces allusions fonctionnent comme des arguments qui mobilisent une autorité acceptée par l'auditoire, et qui défendent l'opinion que l'on propose (Breton, 1996/2006 : 67). La source de leur légitimité se trouve dans l'appartenance à la communauté des enseignants et des étudiants de didactique du FLE, ce que manifeste le recours au pronom "on" : *"voilà donc j'me rends compte qu'on fait des choses qu'on apprend en cours quand même c'est pas plus mal (rires)"*.
- 41 Depuis les travaux de Moirand (1979) notamment, l'un des préceptes de la compréhension de l'écrit en FLE est l'appréhension globale des textes. L'enseignante fait allusion à la difficulté d'inculquer cette technique, les apprenantes demandant sans cesse le sens de chaque mot. En fait, il semble que les apprenantes soient perdues dans les photocopies, et non paralysées par des mots inconnus. L'enseignante elle-même remarque que, cette fois-ci, c'est elle-même qui les sollicite sur le sens de certains mots, les ramenant à leur travers supposé. Cela montre bien que lorsque l'interviewé se réfère à des connaissances théoriques, *"rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise dans l'action"* (Vermersch, 1994 : 49).
- 42 Chez Gaya, dont la formation a été différente, les références à la didactique sont moins fréquentes. Néanmoins, nous rencontrons le terme *"dialectique"*, par deux fois, pour désigner le rapport au savoir culturel, mais aussi au savoir-être dans la classe : *"je pense d'être dans une relation dialectique je suis enseignante j'enseigne mais je suis enseignée également"*. Elle utilise aussi l'expression *"dimension ludique"*, qui fait partie de la doxa du discours didactique sur l'expression orale. Elle insiste sur la nécessité d'associer enseignement de la langue et enseignement de la culture. Et enfin, nous entendons un écho des réflexions en didactique des langues sur l'erreur : *"c'est pas grave de faire des erreurs"*.
- 43 À côté de cela, on trouve aussi des devises qui peuvent avoir été tout aussi bien générées par son passé d'élève. Par exemple, à la fin de l'enregistrement, quand Gaya justifie le fait

qu'elle n'a pas pris le temps de faire la correction annoncée, préférant laisser les apprenants interagir, elle énonce une maxime : "*il faut toujours que le prof corrige après*". Ou quand elle se réfère à la "*préparation*" du cours, cachée derrière une impression d'"*improvisation*". Ce sont des savoirs procéduraux formalisés sous la forme de consignes ou de procédures réglementaires qui sont de l'ordre du déclaratif (Vermersch, 1994).

- 44 Ces références à la doxa didactique fonctionnent comme des arguments de communauté :

L'argument de communauté, celui qui s'appuie sur des présupposés communs, suppose un accord préalable avec l'auditoire sur le lieu ou la valeur qui est mobilisée chez lui. Il y a dans ce cas peu de "valeur ajoutée" puisqu'il s'agit simplement de montrer – et d'en tirer une efficacité argumentative – que ce lieu ou cette valeur inclut en quelque sorte l'opinion proposée. Cet argument a peu de chance de convaincre au-delà d'une communauté commune d'appartenance. (Breton, 1996/2006 : 75)

- 45 Dans nos deux corpus, on peut s'attendre à ce que ce type de déclarations rencontre un large consensus, en fonctionnant comme arguments d'une communauté plus large que celle des didacticiens : celle de tous ceux qui ont été élèves.

Se positionner comme un enseignant réflexif

- 46 Même quand le discours ne fait pas de références implicites ou explicites à la doxa didactique, il cherche à mettre en avant la réflexivité de l'enseignant.

- 47 Dans les propos de Gaya, nous rencontrons une fois le terme "*stratège*" et quatre fois le terme "*stratégie*". Celui-ci joue deux rôles. Tout d'abord, il est destiné à montrer que le cours est pensé, malgré l'impression de désordre qu'il peut donner et que l'enregistrement vidéo exacerbe sans doute.

j'ai dû de mon côté ↑ avoir + vraiment une stratégie ↑ parce que c'est une vraie stratégie très claire dans ma tête + pour arriver à aujourd'hui au fait qu'ils ont beaucoup plus libres ↑ beaucoup plus spontanés ↑ donc du coup c'est une MANIÈRE une fois encore très stratège et très prémédité de ma part + ça fait semblant toujours d'être spontané

- 48 Il est intéressant de souligner que, pour mettre en valeur la spontanéité comme critère de réussite aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, Gaya se réfère à un autre domaine de référence, partagé par les rappeurs ou les sportifs : le free style.

en même temps j'ai une grille très préparée ↑ mais en même temps j'ai une spontanéité une fois encore comme on dit dans le free style ↑ quand j'ai l'occasion une fois encore en free style ↑ en spontané

- 49 Quant au second rôle du terme "*stratégie*", il renvoie à ce positionnement de l'enseignant qui reconnaît ne pas savoir quelque chose, notamment dans la culture des apprenants :

et c'est AUSSI une stratégie pour pouvoir leur montrer que chacun a ses faiblesses
c'est pas un problème + on peut chacun nous progresser et acquérir : les connaissances qui nous manquent + donc là encore : ↑ C'EST une stratégie

- 50 Chez Valérie, deux occurrences du terme "*stratégie*" apparaissent : la première, pour désigner le comportement d'une apprenante ; la seconde, pour faire de l'"*exemplification*" une méthode d'enseignement originale et réfléchie.

j'avais mimer une scène où moi qui s'rais étrangère je chercherais quelque chose dans ma tête que je ne comprends pas voilà + et donc là je change mais ça c'est assez j'l'ai fait plusieurs j'l'ai fait souvent je + bon mais je pense que c'est une stratégie de de + c'est une sorte d'exemple + d'exemple : + j'donne l'exemple + c'est une forme d'exemplification

- 51 Quand l'interviewé déclare son incompetence, cela peut aider à convaincre car cela met en scène de la sincérité et pose l'enseignant comme un enseignant réflexif, susceptible de progresser⁸. On observe ce phénomène dans le discours de Valérie :

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 emporter + 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

- 52 Pour ce qui est du repérage dans un texte, elle va plus loin que le jugement négatif. Elle trouve la formule qui aurait pu guider les apprenants avec précision :

et j'trouve que là en tout cas moi je enfin j'manque de vocabulaire peut-être de précision de vocabulaire parce que à chaque fois j'me prends les pieds dans l'tapis quoi et ça ça arrive très souvent c'est-à-dire que + pourtant on a tous le même document sous les yeux tu vois + quand je dis en-d'ssous j'ai pas pensé une seconde qu'elle allait me dire juste en-d'ssous (rire) et pourtant elle a raison + mais j'aurais dû dire juste en d'ssous ou quelques li :gnes j'aurais dû compter p't'être les lignes ou : mais bon c'est après que tu tu tu y penses tu vois

- 53 Ainsi, la référence à des savoirs théoriques permet de les constituer comme des arguments de communauté ; la communauté étant celle du master de didactique des langues et des cultures, et même, plus largement, la communauté éducative. Cette référence joue donc un rôle argumentatif, tout particulièrement au sein de cette première communauté. En revanche, elle ne peut pas toujours convaincre au-delà, comme nous l'avons vu à propos de la compréhension globale de l'écrit. Elle ne permet pas toujours de résoudre des problèmes didactiques car la place des formateurs de FLE (sans véritable statut hors de la loi du marché : Valérie est bénévole, Gaya enseigne depuis longtemps mais par intermittence) est encore plus fragile que celle des enseignants titulaires. Or, à propos de ces derniers, Blanchard-Laville signale déjà :

Voilà une profession où les pressions et les attentes sont fortes de la part des élèves, de leurs parents, de la société et donc de l'institution, et où, paradoxalement, les moyens de mesurer l'efficacité réelle du travail sont faibles, pour ainsi dire nuls. Dans cet écart s'engouffre facilement la peur de l'incompétence, la peur d'usurper une place et de pouvoir être démasqué dans cette usurpation à tout moment. (Blanchard-Laville, 2001 : 90).

Conclusion

- 54 À l'issue de cette analyse de deux corpus de discours d'enseignant, nous cernons mieux le positionnement argumentatif de l'interviewé dans la méthode dénommée "entretien d'auto-confrontation". Nous avons vu qu'ici le terme "entretien" n'était guère adéquat, en

raison de la difficulté à former des intervieweurs. Cet obstacle est masqué par des représentations qui font de la liberté de parole et de la répétition des garants de vérité, à valeur heuristique. De même, le recours à des traces vidéo du cours fonctionne comme une garantie d'objectivité.

- 55 Or, nous avons vu combien l'ancrage sur ces traces était fugace. Bien vite reviennent les tendances à la généralisation, au jugement et à l'information sur le contexte, typiques des discours non guidés d'enseignants, comme de tout travailleur. En dernière analyse, ces corpus nous renseignent moins sur l'agir professoral, sur la description de l'action effective que sur la représentation que l'interviewé se fait du métier d'enseignant, et sur ses valeurs. Émerge une caractéristique de l'enseignant actuel : la tension entre la référence à une doxa didactique et la revendication d'une démarche personnelle liée à son propre tempérament.
- 56 Pour finir, il est intéressant de se poser la question de l'auto-formation des enseignants qui se ferait à l'occasion de ces discours. Il nous semble qu'il manque des dimensions essentielles, présentes au contraire dans la démarche d'analyse de pratique : la répétition des séances, qui permet au temps de travailler le sujet, ainsi que la présence d'un groupe de pairs. De même, des spécialistes de la didactique professionnelle soulignent la nécessité d'une médiation. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 : 145-198). C'est à cette condition que des discours qui ne visent pas l'action, contrairement à l'entretien d'explicitation, peuvent prendre sens :
- Ainsi, à travers les discours tenus par des enseignants sur leur pratique de classe, dans l'après-coup de l'exercice, on peut cerner des contours et des constructions que nous ne verrons pas lorsque, munis de nos seuls yeux ou même de nos images vidéo, nous irons voir et observer en direct une heure d'enseignement. (Blanchard-Laville, 2001 : 85, 86).
- 57 Ainsi, si un enseignant est souvent réflexif, il n'a pas toujours à sa disposition des outils d'analyse qui lui permettraient de mieux analyser son agir professionnel et de produire un discours utilisable par un enseignant en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alletru, A. (2015). "L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche". Dans ce recueil.
- Beauvois, J.-L. & Dubois, N. (2000). "Croyances internes et croyances externes". In Moscovici, S. (dir.). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan. pp. 163-180.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Breton, P. (1996, réédition 2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
- Carlo, C. & Cadet, L. (2015). "Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues". Dans ce recueil.

- Champseix, É. (1985). *Étude narrative et idéologique des récits de vie de large diffusion*. Thèse de 3^{ème} cycle en Littérature française, Université Paris X.
- Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *Aile*, n° 16. pp. 145-164.
- Cicurel, F. (2007). "Chapitre 1 : "L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?". In Plazada Giger, I. & Stroumza, K. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15-35.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Dilts, R. (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris : La Méridienne.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éditions du Seuil, édition augmentée, Série Points Essai, 1996.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Nicolas, L. (2015). "La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante : complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation". Dans ce recueil.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). "La didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n° 154. pp. 145-198.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rotter, J. (1966). "General expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs : general and applied*, n° 609. pp. 2-28.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

Site Internet

GreX : <http://www.grex2.com/>

NOTES

1. Équipe "Interactions Didactiques et Agir Professoral", au sein du Diltec, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
2. Le corpus Gaya a été recueilli par Can Yang, Shending Xiang et Wen Zheng. Les prénoms des enseignantes ont été changés. Le corpus Valérie a été recueilli par Laurence Corny.
3. Voir l'article de Nicolas dans ce recueil et le site du GreX : <http://www.grex2.com/>.
4. Ce qui ferait reposer ce discours sur une sorte de "pacte autobiographique" tel que l'a défini Lejeune, en 1975.
5. Pour cette notion de "parole incarnée", voir l'ouvrage de Vermersch (1994) et dans ce recueil les articles d'Alletru et de Nicolas.

6. Voici les conventions de transcription :

XX : segment non compréhensible

MÊME : emphase

(rires) : commentaire sur le non-verbal

:: allongement de la syllabe

+ : pause

↑ : intonation montante

7. "On peut s'attendre à ce que ce renforcement se produise, en évoquant :

1) des croyances internes :

- le comportement possible de l'acteur : "J'ai réussi parce que j'ai travaillé dur" ;
- les traits, motivations, aptitudes ... de cet acteur : "J'ai réussi parce que je suis très intelligent" ;

2) des croyances externes :

- la chance : "J'ai réussi parce que j'ai eu la veine de tomber sur un sujet que je connaissais" ;
- le hasard : "J'ai réussi parce que le hasard a fait que je venais juste de relire le bon chapitre" ;
- le destin : "J'ai réussi parce que c'était écrit" ;
- les difficultés ou facilités de la situation : "J'ai réussi parce que j'étais dans de bonnes conditions de travail" ; "J'ai réussi parce que les questions étaient vraiment très faciles" ;
- l'intervention d'autrui : "J'ai réussi parce que le correcteur m'aimait bien." (Beauvois & Dubois, 2000 : 164).

8. Perrenoud (2001 : 101) insiste sur le fait que cette réflexivité est facteur d'évolution des pratiques.

RÉSUMÉS

Les corpus sur lesquels notre groupe de recherche (Groupe Interactions Didactiques et Agir Professoral, Diltec, université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle) travaille sont constitués de la transcription d'un cours filmé et de celle du commentaire fait par l'enseignant qui regarde le film. Cette technique est couramment dénommée entretien d'auto-confrontation. Or, ce terme risque de fonctionner comme une étiquette opacifiante posée sur le discours en question. Dans une première partie, nous nous proposons d'étudier la transcription de deux entretiens afin de cerner le positionnement du sujet parlant mais aussi celui du sujet enquêtant, à qui il s'adresse. Puis, nous analyserons le discours de l'enseignant à la lumière des informations satellites de l'action vécue proposé par Dilts (1995) et repris par Vermersch (1994). En effet, ces corpus nous donnent l'occasion d'étudier le type de discours qui a tendance à être produit lorsque l'entretien n'est pas conduit, à proprement parler.

Dans une deuxième partie, nous verrons l'effet produit par les références à la théorie didactique. Le sujet interrogé apparaît certes comme un enseignant réflexif, mais dont les tendances spontanées sont de typifier son action (Filliettaz, 2002), de multiplier les informations sur le contexte ainsi que les jugements. Malgré la présence du document vidéo, l'action singulière disparaît sous le discours généralisateur. Ce discours a tendance à être bien reçu par ceux qui l'analysent car il utilise massivement des arguments de communauté, se référant explicitement ou implicitement à une doxa de la didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Néanmoins, il laisse la place à l'expression des valeurs des enseignants. Enfin, cette analyse du contexte et du discours nous permettra d'analyser à quelles conditions ce type d'entretien permettrait de cerner l'agir professoral dans une perspective de formation d'enseignants.

The body of work that our research team is currently investigating is classified under the rubric of transcriptions of classroom interactions and of self-confrontation interviews. There is a risk, however, that this term may obscure the discourse in question, which consists of the transcription of a class that is filmed as well as of the commentary of the instructor who views the film. We propose to study two transcriptions. In the first part, we'll examine the positioning of the speaker but also that of the investigating subject to whom he speaks. Next, we will analyze the discourse of the instructor in the light of the "satellite information of experienced action" proposed by Dilts (1995) and then taken up by Vermersch (1994). Indeed, this body of work gives us the opportunity to study the type of discourse that tends to be produced when the interview is not guided strictly speaking. In a second part, we will see the effect produced by community arguments, referring explicitly or implicitly to the general consensus of the French as a Foreign Language didactics. Certainly, the person interviewed appears to be a reflective instructor, but one whose spontaneous tendencies typify his/her action (Filliettaz, 2002) and multiply the background information. Notwithstanding the presence of the video, the singular action disappears into the overarching discourse. Ultimately, what is constructed is a discourse that takes after the life lesson: the instructor not only shows his/her professionalism but his/her readiness to defend his/her values. Finally, through the analysis of the context and of the discourse we'll examine how this kind of interviews could be useful to reach the teacher action in order to help train teachers.

INDEX

Mots-clés : auto-confrontation, analyse de discours, argument de communauté, doxa didactique, informations satellites de l'action, valeurs, formation d'enseignants

Keywords : self-confrontation, discourse analysis, argument communities, didactic doxa, satellite information of action, life lesson, teachers training

AUTEUR

ÉLISABETH CHAMPSEIX

Élisabeth Champseix est maître de conférences à l'université Paris Est Créteil, rattaché au laboratoire Imager (équipe Lidil12, Linguistique et Didactique des Langues), associé au Diltec (équipe Idap, Interactions Didactiques et Agir Professoral).

Courriel : champseix[at]u-pec.fr