

Présentation

Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ français ?

« Quiconque commence à agir doit savoir qu'il a déclenché quelque chose dont il ne peut jamais prédire la fin, ne serait-ce que parce que son action a déjà changé quelque chose et l'a rendu encore plus imprévisible ».

Hannah Arendt, *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*, Gallimard, 1972

Toute personne amenée à faire cours éprouve l'intensité de l'action exigée. Il lui faut transmettre des connaissances, organiser l'interaction, se soucier des individualités, respecter une planification, s'adapter aux circonstances. Cette action n'est possible que grâce à la somme d'expériences acquises et la riche activité mentale qui l'accompagne et dont les modalités ne sont pas nécessairement connues du professeur lui-même. Mais qu'elles ne soient pas entièrement connues ne veut pas dire qu'elles soient totalement inaccessibles. En didactique des langues, il faut le constater, l'accent est bien souvent mis ailleurs, sur les matériaux et objets d'enseignement, sur les situations et les apprenants, sur les publics et leurs besoins, sur les stratégies d'apprentissage, sur les programmes et les progressions. Mais de la pensée du professeur, co-partenaire incontournable de la relation pédagogique, que sait-on ? Que connaît-on de lui et de ses pratiques, que sait-on de la manière dont il prend des décisions, dont il appréhende l'objet à enseigner et dont il vit le contact avec les apprenants – que ce soit dans la salle de classe, lors d'un tutorat ou dans une autre configuration d'enseignement ?

Nous nous intéresserons ici à l'action enseignante. Qu'a-t-elle de particulier au sein des activités humaines ? Le dispositif complexe au sein duquel elle s'inscrit peut avoir des formats diversifiés mais la visée est toujours celle de « faire apprendre ». Pour en donner quelques grands traits, rappelons que nous sommes face à une action planifiée, qui se met en place dans l'interaction avec les apprenants, participants constitutifs de cette action, ainsi qu'avec d'autres acteurs, institutionnels ceux-là, et qu'il s'agit d'une action qui cherche à obtenir des résultats tangibles. Si de nombreux travaux ont permis de décrire les « interactions de la classe » et de caractériser les discours didactiques, une moins grande attention a été portée aux *processus* d'enseignement.

Ce numéro de « Recherches & applications » a pour objectif de mieux faire connaître le « travail intérieur » du professeur lors de l'enseignement d'une langue vivante. Comment un enseignant s'y prend pour interagir tout en tenant ses objectifs ? Quel jugement porte-t-il sur sa propre action ? Catégorise-t-il les autres interactants ? Comment suit-il sa propre ligne méthodologique ? Comment gère-t-il les dilemmes et les contradictions qu'il rencontre et qu'il ressent parfois douloureusement ? Il n'est guère commode de répondre à cet ensemble de questionnements, car il faudrait avoir accès à l'espace intérieur d'un sujet. Or comment imaginer que la substance réflexive puisse être saisie ou contenue dans des discours prononcés *après coup* ? Pourtant, des courants de recherche ont ouvert la voie : ceux appelés *teacher cognition* ou *pensée enseignante* qui résultent d'une évolution dans la compréhension du métier d'enseignant. A partir des années soixante-dix, la vision d'un professeur qui serait un agent chargé de mettre en œuvre des idées « préfabriquées » dans un milieu donné est abandonnée et on prend petit à petit en compte l'expérience antérieure du sujet et le contexte social, ceci en vue d'intégrer l'action du professeur et son ressenti dans une conception plus large, plus complète de l'action humaine. L'action enseignante, produit complexe d'une logique individuelle déployée dans un milieu institutionnel et professionnel, suppose aussi une expérience intime – celle de l'enseignant.

Des notions vont dans ce sens – celle de répertoire cognitif, de répertoire didactique, d'agir professoral, – ainsi que des méthodes d'investigation qui cherchent à capter des traces du monde intérieur : l'auto-confrontation, les méthodes d'explicitation, le rappel stimulé, la verbalisation simultanée ou en différé (voir les travaux de Clot et Faïta, Vermersch, Tochon, par exemple). Les

courants s'intéressant à la pensée enseignante requièrent des « méthodes indirectes » pour découvrir les soubassements de l'action d'enseigner. On parle de « verbalisation » pour désigner la mise en discours d'une pensée par des mots.

Consacrer un numéro de revue à la pensée enseignante suppose deux convictions fortes : la première est que les enseignants, au moment même où ils accomplissent leur travail, soient traversés par des préoccupations, des idées, des affects, *spécifiques* à leur métier. C'est à cette condition qu'existerait une « pensée pédagogique » qui aurait ses particularités et ses buts. La seconde conviction concerne l'accessibilité de cette pensée enseignante qui, comme toute pensée se dérobe mais qui, par le biais de dispositifs bien précis, permet aux enseignants une verbalisation de leur action. Ces travaux commencent à représenter aujourd'hui un champ nouveau, porteur de nouvelles significations pour l'enseignement/apprentissage des langues car c'est à partir de l'expérience des praticiens que le savoir théorique s'élabore. Des thèses, des numéros de revue, des colloques¹ mettent au centre de leurs thématiques l'action enseignante, l'investigation du terrain, la compréhension des motifs de l'agir professoral, les aléas de la planification dans l'agir professoral.

Le volume est organisé en deux parties, en fonction de l'orientation des contributions. La première Partie, « Les verbalisations comme expérience de pensée », regroupe les auteurs pour qui l'auto-confrontation ou le récit de vie constitue une voie d'accès à la pensée enseignante. Il y a en effet ceux pour qui faire verbaliser les enseignants en les confrontant à leur action d'enseignement (...) constitue une médiation privilégiée pour comprendre quels sont les dessous de l'action enseignante. D'un autre côté, il y a les auteurs, regroupés dans la seconde Partie, « Dispositifs de formation et réflexivité », pour qui les agencements de formation, dans leur diversité, constituent un observatoire privilégié de l'activité réflexive (...). La diversité des situations de formation présentées dans cette seconde partie met l'accent sur l'importance de la contextualisation dans ces travaux.

La première perspective suppose qu'un acteur, ne sachant pas nécessairement comment et pourquoi il agit, va le découvrir par le biais de la verbalisation de l'action effectuée. C'est au contact de la trace ou du souvenir de l'action que surgissent les conceptualisations. Ce recul épistémique par rapport à ses propres actions – parfois devenues habitudes – a une valeur formative certaine, mais ce n'est pas là le seul but. En effet, pour les partisans de l'auto-confrontation comme dispositif permettant une verbalisation de l'action, c'est la compréhension de l'action enseignante tenant compte de son intériorité qui prévaut. La seconde perspective met davantage l'accent sur la place des dispositifs, en vue d'une meilleure compréhension de la formation, voire d'une formation plus adaptée ; les auteurs s'intéressent à la construction du métier d'enseignant, ils misent sur des dispositifs de formation (portfolio électronique, espaces virtuels multimodaux par exemple) et proposent d'articuler d'une autre manière pensée et action.

Quelle que soit leur adhésion, les auteurs qui ont contribué à ce numéro partagent le même intérêt épistémologique pour la pensée comme objet légitime de recherche, au sein du milieu professionnel de l'enseignement des langues. Qu'elle ait une valeur rétrospective ou formative, la pensée enseignante comme objet, et comme moyen pour transformer ou se transformer, grâce à un certain type d'investigation, rallie ces contributeurs.

Le projet du présent numéro est de mieux faire connaître le courant de la pensée enseignante qui est peu répandu en didactique du français langue étrangère. C'est pourquoi la Première partie s'ouvre sur un texte qui aborde la construction du courant « teachers' cognition » dans le domaine de l'enseignement des langues qui doit beaucoup au modèle « BAK » – *beliefs, assumptions, knowledge*² – proposé par Devon Woods (1996). (...) proposent une mise à jour du modèle BAK,

¹ Colloque international « L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action ». DILTEC-EA2288, Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 9-10 Juin 2008. Colloque IDAP-DILTEC « La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux pour la didactique », Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, 10-11 juin 2013 (cf. <https://sites.google.com/site/idapfabriqueaction2013/>, site consulté le 2 janvier 2014).

² Croyanes, présupposés, savoirs.

élaboré à partir d'un travail de terrain auprès d'un public de futurs enseignants de langue au Canada. Les auteurs proposent un va-et-vient entre la théorie autour de la notion de « pensée enseignante » et une application possible, à visée formative, matérialisée autour d'un dispositif virtuel multimodal de compagnonnage pour de futurs enseignants. (...), selon des méthodes de travail représentatives de l'esprit du groupe de recherches IDAP, constatent, à partir de verbalisations d'enseignants de français langue étrangère, que la place d'enseignant pousse à exprimer des jugements sur sa propre action. C'est plus particulièrement autour de la planification/déplanification, notions centrales dans l'agir professoral, que va leur intérêt : que se passe-t-il lorsqu'une demande d'élève va à l'encontre des convictions méthodologiques des enseignants ? Comment ce dernier agit-il/réagit-il ? En résistant et défendant ainsi ses convictions méthodologiques ou en cédant, abandonnant alors peut-être sa place d'expert ? Le lecteur est ensuite invité à lire un article, co-signé par (...). Ce dernier, avec (...), a marqué de son empreinte le domaine de l'analyse et de la compréhension des situations de travail en ayant recours à un cadre qui fait place à des paroles d'acteurs lors d'auto-confrontations croisées. Dans une tradition de pensée qui prend sa source dans le dialogisme bakhtinien et qui prône des méthodes indirectes d'approche du travail enseignant, les auteurs confrontent la pensée de deux jeunes professeurs enseignant les langues régionales (le provençal) et observent de quelle manière elles verbalisent une activité pédagogique telle que « raconter une histoire » dans deux classes différentes. Bien que de formation proche et ayant une expérience comparable, leurs façons de faire (et de penser) divergent. Une voix (...), celle de (...), fait un bilan des recherches dans le monde anglophone. L'auteure s'intéresse aux croyances des enseignants de langues, notamment en lien avec les actions et les contextes où ils les déploient et fait un tour d'horizon du concept de « croyance », examinant plus précisément sa portée dans l'univers de la formation des enseignants. Des pistes de recherche qui unissent croyances, émotions et identité des enseignants de langues sont également proposées. Enfin, (...) aborde la pensée enseignante en s'appuyant sur la catégorie de la rétrospection proposée par le philosophe Jacques Schlanger (une introspection différée). Les auto commentaires des professeurs de français langue étrangère l'amènent à constater l'écart pouvant exister entre le désir de la personne et la prégnance des normes sociales. Elle voit également une dimension éthique dans l'exigence que se donnent les enseignants afin que les buts soient atteints, que les pratiques de transmission s'adaptent aux publics.

Les auteurs figurant dans la deuxième Partie du numéro, « Dispositifs de formation et réflexivité », présentent des dispositifs de formation en lien avec les interprétations des discours enseignants. Voix venue de (...) ouvre cette deuxième partie en se focalisant sur la formation réflexive de stagiaires en enseignement du français langue étrangère. L'auteur se penche sur le travail de guidance liée à l'élaboration de portfolios par des stagiaires en enseignement des langues vivantes explorant leur propre action. Il présente une recherche-action participative qui vise à déceler des conflits pédagogiques et didactiques, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et l'autogestion de ressources en ligne. Le schéma actantiel de Greimas (1966) est utilisé pour sonder les fonctions du récit professionnel des stagiaires. (...) et (...) ont recueilli leur corpus auprès d'un public de mastérants FLE, ayant à produire un bilan multimodal de leur prestation comme tuteurs en ligne face à des apprenants étrangers. A travers le répertoire didactique non encore stabilisé de ces étudiants appelés apprentis, les auteurs dégagent différents régimes temporels de l'action, « l'action projetée », envisagée dans un futur hypothétique, « l'action typifiée » qui désigne une procédure reproductible, et « l'action intentée », donnant à voir un rapport non stabilisé à certaines actions tentées dans l'élaboration du bilan. Enfin, les discours recueillis permettent aux auteurs de comprendre comment sont mobilisées des ressources socio-affectives, pédagogiques et sémiopédagogiques pour l'action et dans l'action des étudiants-apprentis tuteurs.

La question de la place ou du rôle professionnel est également abordée par (...) qui s'attache aux moments de bilans rétrospectifs (debriefings pédagogiques) lors de stages de formation à l'enseignement du FLE. Au cours de ces explicitations (plutôt que d'auto-confrontations) qui suivent immédiatement le cours donné par le/la stagiaire, le discours de l'enseignant novice entre en

interaction avec celui du formateur, présent lui aussi. Ce qui permet à (...) de dégager la notion de « répertoire cognitif de l'expert » et ouvre la réflexion sur le travail à accomplir par le conseiller pédagogique. Adoptant une position complémentaire à l'analyse de la pensée *en* et *sur* l'action, (...) se situe dans la tradition de l'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermersch pour lequel il faut veiller à ce que le sujet se souvienne au mieux de la situation et limite les reconstructions. L'article s'intéresse aux mouvements de désaccord et d'incompréhension qui peuvent avoir lieu pendant les interactions, didactiques ou autres. Ceux-ci seraient une part de l'expérience subjective souvent contrôlée et camouflée, et ne se laissant apercevoir que partiellement. Or elles peuvent orienter l'activité, notamment l'engagement et la motivation vis-à-vis de l'interaction en cours, et elles participent à la relation interpersonnelle qui se construit. (...) referme le numéro en s'intéressant à un public de futurs « professionnels » de l'enseignement. Le but de l'auteure, se situant clairement dans le courant de la didactique professionnelle, est d'analyser les pratiques d'enseignants du secondaire en devenir, en vue de leur donner la possibilité de mieux maîtriser leur activité en situation. Pour ce faire, il faut pouvoir donner des clés de lecture des interactions en situation scolaire. L'auteure met en évidence l'existence d'une pensée à l'œuvre au cœur même de l'activité, véritable processus de conceptualisation de la situation, se différenciant d'une pensée spontanément formulable sous la forme d'une « parole sur ».

Enfin, afin de mieux contribuer au travail pédagogique de diffusion de ce courant, nous proposons une bibliographie commentée, ainsi qu'un guide permettant de réaliser des auto-confrontations en milieu d'enseignement du français langue étrangère, élaboré par l'équipe IDAP-DILTEC³, à l'université Sorbonne-Nouvelle Paris III.

Il apparaît au fil des textes ici présentés que la pensée enseignante transcende les méthodologies et les modes. Elle se tient au plus près de la relation qui s'établit entre un professeur et des élèves. Elle donne des informations nouvelles sur la manière dont les enseignants, confrontés aux multiples tâches qui sont les leurs trouvent des solutions, émettent des doutes, avancent dans la constitution de leur répertoire didactique. Le numéro est traversé par des questionnements comme : quand on dit « pensée enseignante » à quoi se réfère-t-on ? Quels sont les savoirs d'action des enseignants ? Y a-t-il des « théories personnelles qui préexistent à l'action ou qui émergent ? Est-ce que ce sont des théories, des expériences ou les buts poursuivis qui font agir les professeurs ? Quelles sont les méthodes que l'on peut utiliser pour avoir accès au monde intérieur des enseignants ? Comment analyser ces verbalisations ? Comment recevoir cette parole ? Peut-on échapper à la reconstruction de l'action par l'acteur ?

Les différentes problématiques abordent plus ou moins frontalement la question de l'identité professorale. D'un côté, incontestablement, l'auteur de l'action d'enseignement est un acteur identifiable, c'est un professeur qui met en place son cours avec des ressources liées à son expérience personnelle et sa biographie. Le sujet de l'action est une personne qui dit « je » et qui est celle qui prend les décisions s'imposant à chaque moment du cours. Mais cette personne appartient à la communauté des enseignants, à savoir une *communauté professionnelle* qui possède ses gestes et ses rituels. La pensée s'inscrit entre le singulier et le collectif. Ce sont ces enjeux et ce courant de pensée que ce volume va s'efforcer de présenter aux lecteurs de la revue.

Nous voulons, par ce numéro, contribuer à donner un élan à un courant de pensée qui suscite aujourd'hui réflexions et questionnements dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles. Nous voulons opérer des regroupements de travaux qui se déploient dans des horizons, des univers différents. Cette réflexion pourrait apporter à la didactique des langues, à ses formateurs et ses chercheurs, un souffle nouveau. Si dans la littérature en langue anglaise et dans les sciences de l'éducation, l'enseignant a fait l'objet de nombreuses investigations sous forme d'entretiens et d'observations⁴, en didactique des langues, cette manière d'appréhender

3Cf. <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp> (site consulté le 20 novembre 2013).

4. Par exemple, les ouvrages de Simon Borg (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. Amy Tsui (2003)

l'enseignement – en donnant la parole aux enseignants – est minoritaire. Or permettre aux enseignants de verbaliser leur action c'est assumer la conviction qu'un savoir est déposé dans l'esprit des professeurs et que la communauté des formateurs et des didacticiens dispose de précieuses ressources encore inexploitées et susceptibles d'ouvrir des portes sur des univers inconnus.

Francine Cicurel et Jose Aguilar