HAL
open science

Interview de Francine Cicurel - 2017

Violaine Bigot, Claudia Vovio, Marcia Romero

To cite this version:

Violaine Bigot, Claudia Vovio, Marcia Romero. Interview de Francine Cicurel - 2017. 2017, pp.204-216. 10.34024/olhares.2017.v5.682 . hal-02908332

HAL Id: hal-02908332

https://hal.science/hal-02908332

Submitted on 3 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Interview de Francine Cicurel - 2017

par Márcia ROMERO, Claudia VÓVIO et Violaine BIGOT

Publié initialement en portugais, le 30 mai 2017, sous le titre *Entrevista com a Profª Francine Cicurel* - Professora emérita da Universidade de Paris 3, Sorbonne Nouvelle sur le site web de la Révue *Olh@res* - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo:
http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/682
Les propos ont été recueillis par Violaine BIGOT et Marcia ROMERO et Claudia VÓVIO puis traduits en portugais du Brésil par Marcia ROMERO et Claudia VÓVIO. Le texte de présentation de Francine CICUREL est de Violaine BIGOT.

Présentation de Francine Cicurel

Violaine BIGOT

Ce qui constitue les atouts d'une carrière riche (la durée, la diversité, l'intensité) peut apparaître comme un obstacle à celui qui veut résumer la dite carrière. J'opte donc pour la ruse. Et je me contenterai de revenir sur quatre publications majeures qui illustrent le caractère à la fois très spécialisé et très ouvert du parcours de Francine Cicurel.

En 1991, Francine Cicurel publiait *Lectures interactives*, ouvrage clef pour une réflexion sur l'enseignement de la lecture, qui s'inscrit dans la perspective d'une relation dynamique entre le lecteur et le texte. Cet ouvrage a, pendant les riches heures des approches communicatives de l'enseignement des langues, occupé une place de choix, dans les bibliothèques pédagogiques des alliances françaises, des instituts, et tout simplement sur les étagères professionnelles des enseignants. Francine Cicurel a été invitée dans le monde entier pour travailler avec des équipes d'enseignants sur des démarches didactiques de lecture qui modifient la posture naturelle de l'apprenant face à un texte en langue étrangère. La lecture en langue étrangère n'est pas ce chemin rendu tortueux par une syntaxe complexe et jonché des pierres anguleuses d'un lexique inconnu. Le texte n'est plus une montagne à gravir pour voir d'en haut le paysage tel que le scripteur voulait qu'on le voie. C'est un coffre dans lequel un locuteur a un jour installé des mots, avec le but et l'espoir qu'un lecteur ouvre plus tard ce coffre et donne voix au trésor qu'il contient. Lire c'est faire parler l'absent. L'apprenti lecteur découvre comment fouiller les coffres. Il apprend à repérer des formes d'ordonnancement, derrière le capharnaüm apparent des mots laissés par un autre. Il leur redonne une voix, ténue, prudente et hésitante au moment où commence l'exploration du texte-coffre, plus profonde, plus forte, plus assurée, lorsqu'il poursuit son investigation. Donner une voix au scripteur absent, c'est aussi se découvrir ou se donner une voix, singulière. Dans cet ouvrage, le mot lecture semble dérivé du verbe « lier ». Avec *Lecture interactive*, l'enseignant apprend à préparer la trame d'un cours pour permettre à l'apprenant de tisser des liens entre les unités du texte, entre le texte et le contexte, entre le scripteur et le lecteur.

En marge de son activité de chercheuse en didactique, mais au cœur de son activité intellectuelle, Francine Cicurel a collaboré au *Groupe de recherches sur le discours philosophique* (GRADPHI) et a aussi coordonné l'édition d'une anthologie : *Anthologie du Judaïsme, 3000 ans de culture juive*. Ce travail colossal, formidablement didactique, est à la fois une illustration et une explication de son rapport aux textes : elle construit leur autonomie, tout en rappelant ce qu'ils doivent au contexte et ce que le contexte leur doit.

Mais le fil rouge de sa carrière de chercheuse, est constitué par son intérêt toujours renouvelé, depuis trente-cinq ans, pour les discours et les interactions en classe de langue. Après une formation initiale en philosophie, Francine Cicurel est devenue enseignante de français langue étrangère, après avoir été formée aux méthodologies dites structuro-globales-audio-visuelles. On peut imaginer que cette formation rigoureuse, où les enseignants devaient planifier minutieusement les échanges de leur classe, a aiguisé son attention et nourri son intérêt pour les discours de l'enseignant et les interactions qui se développent pendant les cours. En 1985, Cle International publiait *Paroles sur paroles*, qui constitue, à notre connaissance, la première monographie en français consacrée à l'analyse des discours de la classe de langue. Lorsque le flot des approches communicatives de l'enseignement des langues va emporter avec lui la planification rigoureuse des échanges de la classe, Francine Cicurel développe un intérêt particulier pour la dimension non-planifiée des interactions en classe. Elle étudie inlassablement des corpus d'interactions enregistrées et transcrites, auxquelles s'ajoutent, depuis une quinzaine d'années, les discours produits par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à leur pratique (dispositifs dits d'entretiens d'auto-confrontation). Elle s'interroge sur ces échanges qui, dans le hic et nunc de la classe, viennent se glisser dans les interstices de la préparation de la leçon, aussi précise soit-elle. Elle regarde ce qui vient surprendre l'enseignant, le contraindre à improviser dans l'échange, à réajuster ses manières de faire (et parfois aussi de penser), à déplanifier, à prendre des risques interactionnels. Elle mobilise des outils théoriques empruntés à l'analyse du discours, à la linguistique interactionnelle, mais aussi plus récemment à la didactique professionnelle pour décrire et interpréter les gestes professionnels des enseignants, à l'abri de toute logique de prescription de « bonnes pratiques ». Elle est toujours prête à enrichir la boîte à outils théoriques et méthodologiques pour mieux explorer ce qui motive les choix des enseignants, ce que sont leurs désirs et leurs dilemmes, leurs modes de gestions des risques inhérents aux interactions enseignant-apprenant. Elle explore leur rapport à la langue, à l'altérité des élèves, à la doxa didactique… Plus de 25 années séparent *Parole sur parole*, centré sur l'étude des différentes manifestations de l'attention à la langue dans les interactions didactiques, de son dernier ouvrage *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe (*2012). Entre deux et depuis, Francine Cicurel a coordonné de nombreux numéros de revues et ouvrages, entraînant les collaborateurs plus jeunes à relever des défis éditoriaux stimulant, profitant de chaque nouvelle rencontre intellectuelle pour revitaliser ses travaux et étendre son « répertoire de chercheuse », partageant avec tous ceux qui ont la chance de travailler à ses côtés, son enthousiasme, ses lectures, son optimisme, ses analyses, son exigeante bienveillance. Sa vision de la recherche en éducation et en didactique des langues, et sa manière très personnelle de faire des recherches très collectives a inspiré au moins deux générations de chercheurs passés par le département de didactique des langues de l'Université de Paris 3.

1. Dans votre article *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action* (2011), vous expliquez ce qu'est l'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 ».
Comment en êtes-vous arrivée à vous intéresser à cette question dans votre parcours de recherche qui était initialement centré sur les discours de la classe? Pouvez-vous retracer les grands jalons de cette évolution dans vos objets de recherche ?

Réponse

Pendant une longue période, y compris pour ma thèse, j'ai pris pour objet de recherche les *discours de la classe*. J'ai donc procédé par observation, transcription, analyse et interprétation. J'ai notamment insisté sur la dimension métalinguistique de discours qui portent sur le code avant d'aller plus avant dans l'observation d'un format interactionnel spécifique qu'avant moi, les linguistes britanniques Sinclair et Coulthard (1975) avaient déjà bien mis au jour.

Or il y a quelques années, au sein du groupe de recherche que j'anime (IDAP-DILTEC), nous avons été amenés vers une autre voie que le travail à partir des enregistrement transcrits de cours de langue. Voulant entrer dans ce que l'on a appelé le « répertoire didactique », on s'est appuyé sur des *paroles de professeurs* obtenus par la confrontation avec leur propre activité. Rappelons que le répertoire didactique est défini comme étant« l'ensemble des ressources sur lesquels s'appuie un enseignant pour faire son cours ». Il englobe la formation, l'expérience professionnelle, et la trace de l'apprenant que l'on a soi-même été. Et nous avons alors opté pour un autre type de données sans pour autant abandonner les interactions. Jusqu'à présent nous travaillions sur des *données naturelles*, les classes observées par un observateur - aussi discret que possible - , en nous intéressant à *la parole des sujets professeurs* à propos de leur activité professionnelle, on changeait de paradigme épistémologique, si je puis dire, car désormais nous faisions entrer dans le champ de l'observable des éléments liés à l'intériorité, à la conscience, qui n'excluent pas la subjectivité.

A notre relatif étonnement, les données obtenues, langagières bien entendu, se sont avérées d'une richesse insoupçonnée car elles nous révélaient un ensemble de phénomènes que nous n'avions pas aperçu dans le dispositif « observation de l'interaction ».

Nous avons alors constitué des corpus d'un nouveau genre, présentés typographiquement en vis-à-vis, d'un côté de la page l'interaction et de l'autre les verbalisations sur l'activité.

2. Dans ce même article, vous expliquez que ce qui est en jeu avec les interactions didactiques, qui peuvent être considérées comme un genre au sein des interactions sociales, est surtout la transmission d'objets de savoir et de savoir faire. Les interactions dans les situations d'enseignement-apprentissage révèlent ainsi la complexité du rôle discursif et actionnel du professeur, sans que cette complexité soit nécessairement discutée dans les cours où l'on forme les enseignants soit pour l'éducation de base, soit pour l'enseignement supérieur, au moins dans le contexte brésilien. Comment ces questions peuvent être abordées dans les cours de didactique générale ?

Réponse

Tout d'abord, je voudrais énoncer une précaution à prendre : l'analyse des interactions didactiques met en évidence des processus complexes, et je ne suis pas en faveur de faire le même usage de ces corpus avec des publics en formation initiale qu'avec des publics en formation continue où ce sont des personnes ayant déjà enseigné qui sont confrontées à une description si fine de l'activité d'enseignement.

Il faut bien voir que c'est grâce à l'étude des corpus faite par des chercheurs que l'on a pu mettre à la disposition des formateurs des outils *didactiques* qui, eux, sont adaptés à la formation. J'en donne quelques exemples.

<u>Piste 1</u> : donner le schéma interactionnel d'un situation didactique d'enseignement des langues qui permet de visualiser la situation de parole en classe

L1 (locuteur compétent) doit/veut transmettre à Ls (locuteurs moins compétents)

des connaissances, un savoir-faire langagier /savoir-dire

selon des méthodes et moyens X *pour accélérer les processus acquisitionnels*

par la médiation *d'objets* (souvent scripturaux : textes, livres, outils, inscriptions au tableau, technologies informatiques)

dans un *temps* et un *lieu* donnés

<u>Piste 2</u> : revenir aux trois fonctions de l'enseignant dégagés par Louise Dabène (1983), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue », *Études de linguistique appliquée* 55) et montrer de quelle manière elles s'activent dans une transcription de cours : rôles d'informateur, d'animateur, d'évaluateur. Travail qui permettra d'identifier ces rôles et de montrer qu'ils ne sont pas toujours distincts. Lorsqu'il y a évaluation ou correction c'est aussi un travail d'information

<u>Piste 3</u> : donner 1 extrait de cours transcrit pour montrer un point précis : par exemple, de quelle manière se fait l'élucidation d'un terme, ou comment on introduit un sujet, une consigne. En discuter ensuite et ne pas prendre cet exemple comme un modèle mais comme une possibilité.

3. Si nous pensons encore au contexte brésilien, plus précisement aux écoles primaires situées dans des zones d'haute vulnérabilité sociale, nous voyons que, dans les classes, les enfants participent activement aux activités proposées par les enseignants, en prenant facilement la parole. Mais les dimensions de l'échange entre les participants ne sont pas nécessairement productives, au sens où l'enseignant n'invite pas les élèves à un travail oral de nature réfléxive sur l'activité langagière et linguistique et cela pour plusieurs ordres de raisons : sa formation universitaire déficitaire en termes de développement de compétences langagières et linguistiques, ses représentations sur ce qu'est le langage et sur la façon dont la langue fonctionne, ses représentations sur la nature de l'apprentissage et, pourquoi pas, sur l'enfant en soi etc. D'un autre côté, nous savons que les discours se construisent dynamiquement au sein de la classe, sans que nous puissions déterminer quelles sont les « bonnes » conduites interactionnelles. Comment sortons-nous de cette impasse où nous avons des pratiques langagières qui ne conduisent pas aux résultats attendus ? Est-il possible de baliser les pratiques langagières et les conduites interactionnelles ? En bref, comment rétablir le rôle fondamental du professeur comme organisateur et médiateur des apprentissages ?

Réponse

Vous posez là une question qui montre que vous voudriez que l'enseignant assure un équilibre parfait entre son rôle d'animateur (qu'il réussit dans le contexte brésilien car les apprenants parlent volontiers, ce qui ne serait peut-être pas le cas en contexte asiatique) et son rôle d'informateur, ou d'expert, c'est-à-dire celui qui poursuit un but pré-défini, qui est capable de faire émerger des objectifs langagiers bien identifiés.

C'est évidememnt l'idéal mais, à défaut, on peut aussi imaginer de ménager des plages différentes : des séquences où l'on encourage les prises de parole et d'autres, plus dirigées vers des but ouvertement *méta*, activités de travail sur la langue, exercices …

4. De quels outils et/ou de quelles ressources issu(e)s des recherches en interaction en classe pouvons nous nous servir pour améliorer les processus de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base ?

Réponse

L'analyse des interactions n'est qu'une partie de la formation en didactique des enseignants ou futurs enseignants à qui on va faire observer des méthodes, des exercices de nature diverse. On va aussi leur permettre d'observer des classes ou de regarder des vidéos. Le travail sur une transcription permet de prendre une distance et de ne pas travailler dans l'immédiateté. C'est ainsi que ces publics ont la possibilité de découvrir tout le travail de reformulation que fait un professeur de langue, la variété des modes de sollicitation, les stratégies évaluatives, ou encore de quelle manière est « traitée » la parole des apprenants.
Il s'agit aussi, maintenant que la recherche a mieux identifié ce qu'est une *action enseignante,* d'attirer l'attention sur des traits contraignants qui limitent la liberté interactionnelle mais ne la brident pas complètement. Ainsi :

L'action d'enseignement/apprentissage se produit **dans un espace contraint** et dont il faut tenir compte. C'est une action devant aboutir **à résultat** dans **un temps** souvent alloué par l'institution. L'action se fait devant un auditoire, d'où la parenté avec **la performance**

théâtrale. Elle suscite le **jugement**. C'est une action qui s'accomplit avec des **supports**, quels sont-ils ? sont-ils imposés ou librement choisis ?

5. Votre fréquentation des corpus d'interactions didactiques en classe de langue vous permet-elle d'identifier des spécificités de l'interaction en classe de langue, par rapport à l'interaction dans d'autres types de cours (français ou portugais langue maternelle ou autres disciplines plus éloignées) ?

Réponse

J'ai observé des classes de français langue maternelle et nous pouvons dire qu'il y a des parentés, car lorsqu'il s'agit d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, le *souci des mots*, leur sens, leur emploi, est toujours au premier plan. Pour ce qui est des autes disciplines, il faudrait aller revoir les travaux de Robert Bouchard qui s'intéressait pendant un temps à des cours de science ou de géographie. Quant à moi, j'ai davantage fait le rapprochement des cours de langue avec l'enseignement de la danse ou même de la musique. Pourquoi ? Parce que, dans ces disciplines tout comme pour les cours de langue, on attend de l'apprenant un dire, un faire, bref une action, qui est autre chose que prendre en note la parole du professeur.

6. Même si l'agir professoral comporte des propriétés qui le caractérisent, il ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, comme le rappelle le titre d'un ouvrage que vous avez coordonné. Est-ce que vous pouvez nous donner des exemples où il y a des particularités de cet agir qui a attiré votre attention ?

Réponse

J'ai élaboré un modèle, pour aider les chercheurs et étudiants à appréhender leur propre culture éducative, car nous avons notre manière d'assumer une culture, de la mettre à distance ou de la refuser parfois. Le modèle est appelé IMAVERT (acronyme des éléments qui le composent à savoir, les règles Interactionnelles dans un contexte éducatif, les Modes de transmission du savoir, le format des Activités didactiques, les Valeurs et représentations de la scène éducative, l'Evaluation et la catégorisation des publics, le Répertoire didactique de l'enseignant, les Textes « garants »). Le modèle provient de propositions d'abord empiriquement établies et mises à l'épreuve de l'expérience de professeurs provenant de contextes éducatifs différents. Il a été utilisé dans quelques Masters (culture suédoise, africaine) et une thèse, mais j'aurais voulu qu'il génère davantage de travaux, mais on ne sait jamais quels sont les concepts ou les modèles qui seront développés. Les exemples de « conflits » de cultures éducatives différentes sont nombreux et peuvent exister, par exemple, entre un enseignant ayant telle culture et des apprenants telle autre. Ainsi dans le champ de l'enseignement des langues, il y souvent une demande de grammaire et de lexique émanant de publics exposés à des activités traditionnelles. Mais du côté des professeurs (qui ont des formations en didactique du FLE), c'est l'attrait pour les activités de communication qui prime. L'attirance vers telle ou telle activité didactique est souvent le reflet d'habitudes d'apprentissage et de représentations que les acteurs ont acquis lors de leur propre scolarisation ou de leur formation. Dans le livre que vous citez (Cicurel 2011) je rapporte le commentaire d'une enseignante de FLE qui propose des activités de lecture s'inscrivant dans une perspective d'approche globale des textes. Or le public auquel elle s'adresse est composé

des femmes d'origine asiatique peu ou pas scolarisées, et elle craint que son public ne soit réfractaire à ce « format » malgré les efforts répétés qu'elle déploie pour entrer dans le texte étudié avec cette méthodologie.

8. Est-ce que vous avez pu observer des transformations de votre propre pratique d'enseignante (enseignante de langue et/ou enseignante de didactique) liées directement à vos travaux de recherche ?

Réponse

Mes travaux de recherche, dans le tournant réflexif qu'ils ont pris ces dernières années, ont certainement modifié ma façon de faire mes cours (académiques). J'ai été beaucoup plus sensible au fait qu'il y a, pour chacun, une expérience intérieure, un ressenti. J'ai aussi estimé que le seul mode d'accès au savoir n'était pas, comme je l'ai pensé si longtemps, l'observation avec la distance qui s'impose, mais que l'on s'enrichissait à demander à l'acteur lui-même quelle était sa perception et son interprétation de l'action. Cette année (2017), au cours d'un séminaire doctoral portant sur la question du désir didactique, nous avons autant appris les uns des autres (pourquoi vouloir enseigner ; est-ce par amour du public, de la langue, pour exister soi-meme comme être transmetteur de savoirs, etc. ?) que des lectures théoriques. Ces dernières restant indispensables, bien entendu, pour ne pas restreindre la réflexion à l'expérience du seul groupe.

9. Vous êtes, nous a-t-on dit, une éternelle apprenante de langue. Est-ce que vous pensez que votre travail de recherche modifie votre manière de vous comporter en cours de langue ?

Réponse

Je suis, je crois très patiente et indulgente avec les différents professeurs de langue que j'ai rencontrés. Je les observe et certes, je ne peux m'empêcher de faire quelques constats sur leur « style professoral ». Je constate souvent une tendance bien partagée, celle de ne pas faire travailler et retravailler un point de langue. Mais je ne dis rien car lorsque je suis apprenante, alors je ne suis pas formatric. En étant attentive, on apprend. Après tout, personne ne peut apprendre à votre place..

10. Pensez-vous qu'il pourrait être intéressant de faire des entretiens d'auto-confrontations d'apprenants ? A quelles questions de recherche pourrait-on chercher à répondre avec de tels entretiens ?

Réponse

Pour ma part, je suis plutôt sceptique. Plusieurs de mes masterants et doctorants ont tenté l'expérience, sans succès ; les paroles des apprenants se limitant souvent à des rires, à des jugements sur le professeurs, les camarades, et c'était rarement un réel retour sur leur propre action. N'oublions pas une chose essentielle, lorqu'on fait une autoconfrontation avec un professeur, on s'entretient avec quelqu'un qui *exerce un métier* et il s'il y a des traits et des particularités de ce métier qui se réalisent différemment selon les contextes et les personnalités on retrouve des préoccupations de type professionnel. En outre, c'et le

professeur qui impose le programme et qui sait pourquoi il le fait. Ce n'est pas le cas de l'apprenant qui est « embarqué » dans un projet dont il ne connaît pas les antécédents et parfois les objectifs.

11. Quelles transformations de votre vie intellectuelles se sont produites depuis que vous êtes Professeure émérite ?

Réponse

Voilà une question très inattendue. Tâchons d'y répondre ! Je découvre la liberté et la possibilité de prendre des initiatives, je n'ai plus la sensation du temps qui vous échappe avec les taches très diverses que l'université vous impose dans un délai très court. Mais que perdons-nous ? Le bonheur et le défi de faire cours à un public qui vous attend chaque semaine. Mais je découvre aussi que l'on peut faire tout autre chose que ce que l'on a fait pendant tant d'années.

12. Avec presque quarante années de recul sur la formation des enseignants de français langue étrangère à l'Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, quelles améliorations avez-vous pu constater ? Avez-vous des regrets concernant les grands changements que vous avez-pu observer ?

Réponse

Je me suis souvent opposée à des changements qui n'avaient pas de « raison pédagogique » d'être. Ainsi, la semestrialisation des cours a été pour moi comme un deuil car désormais au lieu d'accomplir avec mes étudiants un chemin de plusieurs mois, je devais les « former « en 12 ou 13 séances. Pas d'approfondissemnt, pas le temps d'explorer, de lire, de changer. Mais au contaire davantage de cours, de matières, bref une « scolarisation des modes de transmission » qui, pour moi, cessaient d'être universitaires. Je crois qu'en didactque, les contrôles (horrible terme) doivent être orientés vers des projets, des réalisations pédagogiques concrètes, ainsi dans mon cours sur la lecture, les groupes construisaient des dossiers pédagogiques avec de fiches prêtes à l'emploi et pour lesquelles je demandais une finition typographique et iconique très élaborée. Je les mettais ainsi en demeure d'être des concepteurs professionnels.

13. Vous avez encadré beaucoup de thèses, et beaucoup de vos anciens doctorants poursuivent aujourd'hui une carrière universitaire en France ou l'étranger. Comment décririez-vous votre travail d'encadrante de thèse ? Quels conseils donneriez-vous à quelqu'un qui commence à encadrer des thèses ?

Réponse

C'est un travail étrange pour lequel on ne reçoit pas de formation. Je me souviens de mes premiers entretiens avec des dodcotrant ou masterants : comment travailler avec eux, que veut dire faire travailler quelqu'un qui doit écrire, comment conseiller ? et tout d'abord comment comprendre quel est le véritable sujet de recherche ?

Ce que je pense avoir le mieux réussi, c'est de faire parler le doctorant, de le laisser dire ce qu'il a à dire, et de reformuler ensuite ce que je comprends. Cette reformulation des

idées est souvent éclairante pour lui car, d'une certaine manière, ses propres objectifs ne lui sont pas clairs.

Il m'arrive aussi de faire des contre propositions. Je ne fais aucune concession et je n'ai jamais complimenté qui que ce soit sans que je le pense profondément. Je pousse et je pousse et à moment c'est le déclic, la découverte du chercheur de sa propre forme. Une de mes plus grande joie est de ressentir que le doctorant, souvent devenu docteur, a dépassé le maitre sur bien des points…

14. Si vous pouviez encore encadrer une thèse, sur quel sujet aimeriez-vous diriger un étudiant ?

Réponse

A vrai dire j'ai encore cinq doctorants à mener jusqu'au bout de leur recherche et c'est un travail assez considérable. Je ne sais pas si moi j'ai envie de *faire faire* une recherche, ce que j'aime c'est que le chercheur, passionné par son travail, aille au bout de ses possibilités.
Mon regret est de ne pas avoir mieux compris et développé des liens avec les neurosciences. Je suis convaincue qu'en didactique il faut inclure une partie des connaissances issues de ce domaine. Par exemple, comme l'a exposé le neurobiologiste Jean-Pierre Changeux lors de sa conférence inaugurale au colloque Diltec 2016 « Ethique et responsabilité en didactique des langues », les conséquences funestes d'un non apprentissage de la lecture lors de l'enfance, ou comme je l'ai entendu hier soir dans un documentaire télévisé sur la chaine Arte, l'état des recherches sur le cerveau des adolescents et leur perception du risque. Les chercheurs dégagaient que le jeune, quand il est en présence et en interaction avec ses pairs, ne réagissait pas de le même manière que lorsqu'il est engagé dans une activité de façon solitaire. Sans que cela devienne des dogmes, nous avons besoin d'une fenêtre sur ce type de savoirs.
Mais terminons sur une note optimiste en disant que la recherche sur l'agir professoral n'en est qu'à ses débuts et qu'elle peut s'ouvir sur d'autres champs et de nombreux objets de savoir. Il y a encore beaucoup de choses à découvrir sur ce passionnant travail enseignant.

DABÈNE, L. (1983), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue », **Études de linguistique appliquée**, 55.

CICUREL, F. (1985) **Paroles sur paroles ou le métalangage en classe de FLE**, Paris : CLE International.

CICUREL, F. (1991) **Lectures interactives en langue étrangère** Paris : Hachette, collection F.

CICUREL, F. (dir) (2007) **Anthologie du Judaïsme, 3000 ans de culture juive**, Paris : Nathan, 463 p.

CICUREL, F. (2011a) « 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**, 149/150.

CICUREL, F. (2011b) **Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe**. Paris : Didier.

CICUREL, F. et al. (2005) **Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues**, Paris : Presses universitaires de France, 276 p.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975) **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press.

Des hommages ont été publiés en 2017.

Aguilar, Jose; Cadet, Lucile; Muller, Catherine; Rivière, Véronique. *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, Riveneuve, 2017.