



HAL
open science

Soi-même comme un autre : une incursion dans la pensée enseignante

Francine Cicurel

► **To cite this version:**

Francine Cicurel. Soi-même comme un autre : une incursion dans la pensée enseignante. Modernité et altérité : représentations, Nov 2018, Le Caire, Égypte. hal-03897186

HAL Id: hal-03897186

<https://hal.science/hal-03897186>

Submitted on 13 Dec 2022

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.

Soi-même comme un autre : une incursion dans la pensée enseignante

Francine Cicurel
Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, DILTEC
Francine.cicurel@sorbonne-nouvelle.fr

Résumé

Le processus de décision met l'acteur face à des choix et des voix différentes qui se confrontent ou parfois s'affrontent. A travers un dispositif de recherche permettant à des professeurs de français d'opérer une démarche réflexive sur leur action d'enseignement, on découvre de quelle manière on peut envisager le statut de « soi-même comme un autre ». La démarche réflexive de retour sur l'action conduit l'acteur à adhérer à cette action, à la légitimer, à l'expliquer mais parfois aussi à la contester, voire la regretter ; ce sont là des traits propres à la « pensée enseignante ». Trois postures-types face à l'action seront proposées : une attitude d'adhésion, une attitude de rejet ou de critique de soi, une volonté de transformer son agir.

L'évolution potentielle dans les pratiques, montrant que dans le « sentiment intérieur » (Audi 2007) existent doutes et incertitudes, la découverte de plusieurs voix en soi, l'exploration d'une altérité que le sujet porte encouragent, pensons-nous, à mieux accepter l'altérité de l'autre.

Oneself as another: an overview on teacher thinking

The process of decision leaves the actors facing a situation where several voices are converging and even sometimes confronting each other. Through a research device allowing French teachers to make a reflexive approach to their teaching, we discover how we can consider the status of “oneself as another”. The reflexive process of return to action leads the actor to adhere to this action, to legitimise it, to explain it, but sometimes also to challenge it, even to regret it; these are traits particular to “teacher thinking”. We will throw light on three different types of attitudes : adhesion, rejection/self-criticism and willingness to transform one's action.

Evolution in the practices shows how the “inner feeling” (Audi, 2007) is full of doubts and uncertainties. Combined with the discovery of numerous voices in oneself, and with the investigation of one's own otherness, this evolution contributes to a better acceptance of the alterity of the other.

« Pour chacun des partenaires, le corps de l'autre, ses gestes, son allure et l'expression de son visage, sont immédiatement observables, pas seulement comme des choses ou des événements du monde extérieur mais dans leur signification physionomique, c'est-à-dire comme les symptômes des pensées de l'autre »

Schütz, *Le chercheur et le quotidien* (1987, p.23)

Des chemins différents s'offrent à nous tout au long de notre existence et nous mettent devant ce qui est souvent source d'angoisse, à savoir la nécessité de faire des choix. Le processus de décision nous met face à des options et, en nous des voix se confrontent et parfois même s'affrontent. Si nous faisons appel à une expérience que nous connaissons tous, en tant qu'êtres appartenant à la condition humaine, nous percevons au fond de nous comme un

« *sentiment intérieur* », terme emprunté au philosophe Audi (2017). Ce moi que nous sentons à travers une expérience intérieure est-il unifié ou est-il traversé de voix autres, qui appartiennent à des strates différentes ? Plusieurs voix se font, semble-t-il, entendre dans le canal de la conversation intérieure. Mais comment s'y prendre pour montrer qu'il y a *de l'autre* en moi, ce qui ne va pas sans évoquer le livre de Ricoeur (1990), *Soi-même comme un autre* ? Où trouver des données qui permettent de saisir cette pluralité du moi ?

C'est sur un corpus d'enregistrements de paroles de professeurs de langue confrontés à leur propre action d'enseignement par le biais d'un filmage que l'on va s'appuyer. Placé en situation d'autoconfrontation, le professeur se voit alors un peu *comme un autre*, et réagit à sa propre action. Il est amené à se penser « soi-même » en tant qu'autre. La démarche réflexive de retour sur l'action conduit l'acteur à adhérer à cette action, à la légitimer, à l'expliquer, mais parfois aussi à la contester, voire la regretter ; ce sont là des traits propres à la « pensée enseignante ».

Lorsqu'il revient sur son action, l'enseignant devient un *sujet réflexif*, portant un regard sur lui-même, en interaction avec les autres, et par là est introduite de la distance avec l'action. C'est cette notion de distance avec soi que l'on voudrait approfondir pour aborder *l'altérité*, qui pour nous, est constitutive du soi.

Préliminaires : réminiscence d'un sentiment d'appartenance au groupe

« Cette réaction originelle survit également en nous : que nous sommes facilement offensés si l'on ne partage pas notre conviction ! Nous sommes blessés quand quelqu'un ne trouve pas beau ce dont nous vantons la beauté. »

C'est en ces termes que dans son livre, *L'homme à la découverte de son âme*, le psychiatre suisse Jung (1963) souligne le fait que, quand un proche de nous a une opinion différente de la nôtre, nous nous sentons comme mis en question dans notre être même. Cela provient du préjugé selon lequel il existerait une « égalité de structure psychique » entre les hommes. Au fond de lui, instinctivement, un être humain s'attend à ce que l'autre soit pareil à lui. Jung s'intéresse à ce phénomène et tente d'en comprendre les motifs. C'est par l'examen de la psychologie des peuples archaïques qu'il formule l'hypothèse explicative du postulat d'égalité psychique des hommes. Selon lui, dans l'humanité originelle, l'existence d'une vaste *conscience indifférenciée* exclut le point de vue personnel. L'individu a alors une *conscience de groupe*.

Ainsi, l'explication du déplaisir que provoque la divergence de convictions serait une survivance de temps où régnait la conscience originelle ; l'individu faisait partie d'un groupe, la conscience n'était pas individualisée. Le sentiment de ne pas être à l'unisson avec un autre renvoie à un stade archaïque de l'humanité, celui où les hommes vivaient en groupe, en horde, en communauté indifférenciée. C'est du groupe qu'ils tiraient force et capacité à vivre et à résister. À ce stade archaïque, les mêmes besoins, les mêmes goûts étaient partagés et sans doute les mêmes réponses étaient-elles données.

L'individuation, c'est-à-dire l'affranchissement du groupe, est un processus long et récent. Cela a pris des millénaires de pouvoir dire « je » et « je pense comme j'ai envie de penser », et non comme le groupe pense. Cela semble donc être un indice de modernité.

Mais pour autant, l'individu n'en est pas moins le produit du passé et de l'histoire. Jung considère que dans les temps présents il y a survivance de cette âme collective qui vient de loin. Et il souligne que l'homme est loin d'être affranchi de « la nuit originelle » où n'existait pas la différenciation avec la conscience d'autrui.

« Comme les flots séparent les continents de leurs immensités et les ensèrent tels des îles, l'inconscience originelle assaille de toutes parts les consciences individuelles » (p.73).

Nous voulons montrer, en examinant les paroles de professeurs en entretien d'autoconfrontation, qu'ils construisent leur agir en étant tiraillés entre deux forces ; le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel et le désir de suivre sa propre voie. Nulle action relative à un métier ne peut se faire sans que l'individu ne s'inspire des savoirs et savoirs-faire de la corporation à laquelle il appartient. Pour le sujet, le groupe professionnel est à la fois le *même*, car il partage valeurs et normes avec la communauté des professeurs, et *autre* car il peut être en désaccord, et ressentir l'envie d'agir à sa manière.

Soi comme un autre

Partons de l'idée suivante : l'altérité n'est pas seulement l'autre, en tant que tel, mais elle est aussi une instance à l'intérieur de soi. Comme Bakhtine (1979/1984) l'a souligné dans ses travaux sur le dialogisme, il y a plusieurs voix dans un texte. La parole de l'autre, le monde social et ses valeurs habitent la voix du sujet. Si on pense ces strates dialogiques, non pas seulement au niveau d'un texte mais aussi au niveau de l'action, on constate qu'avant d'accomplir une action, au moment de la décision, on pèse les arguments. Dois-je le faire ou ne pas le faire ? J'entends en moi deux ou plusieurs voix. Il est impossible ne pas faire l'expérience de ces voix, souvent contradictoires, qui sont en moi. C'est un aspect sur lequel le sociologue phénoménologue Schütz (1998) a mis l'accent : l'action s'accomplit après une « délibération intérieure ». Ce fonctionnement me semble important à souligner car il révèle une *altérité constitutive* au sein même de l'action humaine.

Je voudrais montrer à travers quelques extraits de verbalisations d'enseignants comment, confronté à des problèmes, un professeur réagit et est tenu de trouver des solutions. Il fait le plus souvent face à des dilemmes – doit-il laisser parler tel apprenant, mais alors il ne finit pas son programme, change-t-il le programme en fonction de l'attention des élèves ? L'altérité constitutive apparaît lorsqu'on se penche sur l'*agir professoral* (Cicurel 2011), qui est à entendre comme l'ensemble des actions verbales et non verbales qu'un professeur effectue dans sa classe, ainsi que les intentions, les motifs, les émotions ressenties qui accompagnent son action.

Les enseignants ne parlent pas spontanément de leurs hésitations, de leurs dilemmes, c'est lorsqu'on les confronte à leur action filmée et qu'ils ont la possibilité de revenir sur cette action, d'entrer dans un processus de réflexivité, que l'on a accès à *ces voix intérieures* qui dialoguent dans leur esprit. Revenons brièvement sur ce dispositif de recueil de paroles d'enseignants.

Un dispositif pour une ouverture vers la pensée enseignante

Dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui de l'analyse des pratiques professionnelles, à partir des travaux fondateurs de Schön (1993) sur le *praticien réflexif*, se développent¹ des courants qui encouragent le retour sur l'action du professionnel considéré

¹ Dans une approche propre à l'analyse des interactions, on s'intéresse au « produit », à la parole transcrite puis analysée. La tradition d'analyse demande à ce que l'on cherche à identifier les prérogatives des interactants en présence. Ainsi, le professeur est dans son *rôle* s'il donne les consignes, mène l'interaction, évalue les productions, donne des informations sur la langue, les usages, amène par toutes sortes de procédures ses apprenants à prendre la parole. Mais dans cette tradition, qui relève de l'analyse du discours produit, ne peut guère être appréhendé le *travail mental* de l'enseignant, pas plus le projet qu'il poursuit ou les décisions qu'il est amené à prendre devant la réaction de son public. L'étude de l'agir professoral a donc enrichi les corpus en y adjoignant les commentaires que font les enseignants sur leur propre action.

comme créatif et détenteur de savoirs d'expérience. Clot et Faïta (2000), en psychologues de l'activité, théorisent l'*autoconfrontation*, dispositif par lequel un professionnel est confronté à l'action qu'il a exécutée et est amené à la verbaliser devant un tiers.

Dans notre cas, au sein du groupe de recherche DILTEC-IDAP, nous filmons les cours de professeurs de langue, puis nous leur donnons la possibilité d'interrompre le visionnement de leur propre cours filmé pour commenter leur action comme ils le souhaitent. De cette manière, nous avons accès au travail mental de l'enseignant, à ses projets, ses décisions et ses buts, du moins en partie.

Pour évoquer son action, il dispose de deux sources : sa mémoire et le stimulus vidéo (voir Gass & Mackey, 2000). Par le biais de l'introspection/rétrospection, il se souvient de son action et en explore les motifs et les circonstances ; par la vidéo, il se voit agir au milieu de sa classe, devant ses élèves. C'est souvent la première fois qu'il se « regarde agir » avec les interactants-apprenants. Surgissent alors un ensemble d'idées, de sensations, d'appréciations qui vont nourrir sa verbalisation.

Ce sont ces discours de verbalisations de l'action que nous observons et analysons depuis quelques années. Ces approches nous ont permis d'être au plus près de la *pensée enseignante* présente dans l'action, mais cachée à l'observation car c'est une activité mentale, souterraine.

Le phénomène du dilemme comme illustration des voix plurielles

On parle de dilemme lorsqu'il y a nécessité de choisir entre les deux termes d'une alternative, entre deux possibilités ayant chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Perrenoud (1996) dégage pour les situations de type scolaire onze types de dilemmes. Selon Cambra Giné (2003), faire des choix cruciaux dans des situations didactiques variées fait partie de la condition enseignante. Elle donne quelques exemples de ces dilemmes :

- Répondre à des demandes institutionnelles *ou* être proche des demandes personnelles des étudiants ;
- Porter attention au groupe *ou* se mettre à l'écoute de l'individu ;
- Privilégier la communication dans le groupe *ou* veiller à ce que le programme soit suivi.

Lorsque l'enseignant parle rétrospectivement de son action d'enseignement, il est frappant de constater qu'il restitue les éléments des dilemmes. La notion de « dilemme » nous rappelle qu'enseigner, c'est devoir prendre – avant et pendant le temps des cours – des décisions. Ce phénomène se trouve accentué lors d'enseignements où l'interaction avec les publics est vive et rapide, précisément parce que la parole de l'autre a une influence immédiate sur celle de l'enseignant. C'est le cas des cours de langue. Il nous semble que c'est là, au moment où la parole de l'élève vient en quelque sorte déranger l'ordre de la parole du professeur, son style de départ, tracé, inséré dans un plan lui-même influencé par le contexte, que vient surgir ce qui est propre au *soi enseignant*.

Découvrons dans les deux séquences de verbalisation suivantes les propos d'une enseignante de français langue étrangère, Valérie : elle exprime son envie d'écouter les apprenantes, des femmes asiatiques résidant en France et travaillant en entreprise comme caissières, lorsqu'elles relatent en classe des éléments de leur vie privée.

Extrait 1 (Corpus Corny) ²

² Nos exemples sont tirés de 4 corpus constitués au sein du groupe de recherche IDAP-DILTEC, université Sorbonne nouvelle-Paris 3. Le *corpus Ginabat* contient les interactions (filmées) et les verbalisations de professeurs de français s'adressant à des étudiants chinois séjournant en France. Le *corpus Corny* est constitué des interactions et verbalisations d'une enseignante dans le cadre d'un cours adressé à des femmes travailleuses,

c'est-à-dire que c'est tout l'paradoxe y'a des sujets qui peuvent être porteurs ou d'un coup elles ont plein de choses à raconter eh ça s'passe très bien + mais le mauvais côté c'est qu'ça t'écarte de plus en plus de toi ton ton objectif que t'essayes de suivre (rire) tant bien qu'mal + eh c'est TOUT l'art de la conversation ou c'que j'disais salon de thé en rigolant tout à l'heure c'est vraiment + qu'il y ait une sorte de liberté comme ça + le le l'ILLUision d'une liberté totale mais elle n'est + vraiment pas totale

Extrait 2 (Corpus Corny)

mais parfois c'qu'elles racontent par exemple des trucs de queue de bœuf et tout ça ça me fascine moi quand ils commencent à rentrer dans + dans des sortes de tradition + où j'me dis ou ça vient de loin ou quand elles commencent à parler de Polpot parc'que là + elles en ont un peu parlé mais + moi j'les laisserais parler euh beaucoup plus longtemps si tu veux et et à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours (rires)

L'enseignante Valérie exprime le dilemme suivant : doit-elle laisser les apprenantes parler de problèmes qui leur tiennent à cœur – et son moi profond en a le désir, en raison de l'intérêt qu'elle porte à leur vie, à leur culture – ou bien est-ce le maintien de sa fonction de professeur qui doit primer ?

Lorsqu'elle déclare qu'il lui faut « revenir au cours » (*à c'moment là je je mon objectif du cours je l'ai oublié tu vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis*), donc à un genre professionnel qui a ses règles, par exemple un certain format de cours, il lui faut renoncer à quelque chose qui relève de son désir.

Quelles sont les voix – contradictoires – que l'on distingue ? Il y a d'une part celle d'une *personne*, intéressée par les coutumes d'une autre culture qui aimerait ne pas interrompre les évocations culinaires, culturelles ou politiques des femmes qui forment son public ; et d'autre part, celle du « moi professeur » qui doit « faire un cours ». Ce devoir vient contrarier l'envie de la *personne*. L'enseignante énonce ce que doit être, selon elle, un cours de langue : il doit comporter un objectif langagier, cet objectif doit être utile à tout le groupe, le cours ne peut être seulement « bavardage ». Elle ressent comme un danger le fait que la classe puisse se transformer en « salon de thé ». Paradoxalement, lorsque le cours de langue devient communicatif (et à cet égard est une réussite), il constitue une menace pour le format didactique.

Ce qui nous amène à constater qu'il peut y avoir *conflit entre les valeurs* : celles liées à la pratique du métier et aux représentations que l'on s'en fait, et le désir, plus personnel, plus enfoui, d'entrer en communication et d'approcher l'autre dans son individualité.

Les conflits de valeurs, les incertitudes apparaissent lorsqu'un enseignant, cessant d'être un acteur de l'action, devient observateur de lui-même et a le loisir de laisser entendre ces voix, souvent contradictoires. Les protocoles qui encouragent la réflexivité permettent à l'acteur de se dédoubler ; après avoir accompli une action, il peut revenir sur les circonstances, il peut les commenter, leur donner du sens, infléchir différemment son action dans le futur.

résidant en France. *Le corpus Gaya* est constitué des interactions et verbalisations d'une enseignante s'adressant à des étudiants de FLE chinois en France tout comme le *corpus Zazzo*.

Code de transcription : + ++ +++ = pause plus ou moins longue. MAJUSCULE = mot ou syllabe accentué. : = allongement syllabique. ↑ = intonation montante. Les caractères gras ou le soulignement montrent les séquences sur lesquelles nous voulons attirer l'attention du lecteur.

Pour Schön (1996), c'est par la réflexivité que l'on prend conscience de l'action. Dans la pratique, on est confronté à des phénomènes comme « la complexité, la singularité et le conflit de valeurs » (p.203). Dans le temps de la rétrospection apparaissent les motifs, les intentions, les contrariétés, la nature des obstacles, toutes choses qui permettent à un individu d'approfondir la signification de son action.

Ainsi, c'est en prenant de la distance, en se regardant faire et agir qu'apparaissent les éléments liés à la complexité de l'action. *Soi* devenu un autre permet de revenir à soi et de prendre la mesure des enjeux d'une action

Entre doctrines du groupe et individualité : où est le soi ?

Au nom de quoi un enseignant agit-il ? Dans/ou derrière l'agir professoral, existe en effet une pluralité de composants : le moi personnel, le genre professionnel, les circonstances, la disposition où se trouve l'acteur, la perception des apprenants. Lorsqu'on agit dans un cadre professionnel, le *je* agit aussi au nom d'un *nous*³ en tant que communauté professionnelle.

Pour Schütz (1998), l'action est encadrée par deux pôles :

- d'un côté, elle est déterminée par *ce qui la précède* : il nomme *typifications* l'ensemble de scripts ou scénarios acquis par expérience ou par apprentissage. Le « répertoire didactique » (Cicurel 2002) se construit lors de l'exposition scolaire, la formation académique et pédagogique, et tout au long de l'expérience professionnelle ;
- de l'autre, elle est fondée par *le projet personnel* du sujet qui agit dans un certain but.

Le sujet enseignant appartient à un *genre professionnel* (notion développée dans le domaine de l'analyse du travail par Clot et Faïta 2000) constitué par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations. L'action dans le travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. Ce sont les formes partagées de la vie professionnelle qui font que l'on sait, dans un contexte donné, comment s'adresser à l'autre, comment mettre en place une activité, la terminer, participer à une réunion ou l'organiser. Ces routines nous permettent de savoir quels sont les termes du contrat, et ce que l'on attend de nous. Selon Clot et Faïta (2000), il s'agit d'une « mémoire impersonnelle et collective ». Le fait que nous puissions parler de « gestes professionnels », que des enseignants de tous bords se reconnaissent dans des pratiques de transmission, qu'ils partagent des préoccupations communes indiquent qu'enseigner une langue est un métier qui a ses marques et, qu'ils soient sud-américains, français ou égyptiens, les professeurs de langue ont des pratiques communes qui les relient.

Posons donc qu'il existe un *savoir enseignant* : l'action enseignante s'accomplit au nom d'une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une même discipline. Parce que les enseignants sont confrontés à des problèmes identiques, ils ont tous quelque chose en commun : des stratégies professionnelles, des scénarios d'action, des discours, des systèmes de valeurs, des codes communs (voir Cambra Giné 2003).

L'inscription du singulier dans l'action

Les gestes du professeur, les actes sont certainement en partie suggérés par l'environnement, le contexte : en agissant de telle ou telle manière, le professeur renforce des normes, des règles, des attitudes qui sont considérées comme souhaitables ou acceptables par la communauté des enseignants.

³ Ce *nous* qui renvoie aux usages d'une communauté professionnelle rappelle que l'action est toujours aussi sociale. Il faut la distinguer de l'immersion aveugle dans un *nous originel* qui nous priverait du jugement.

Mais posons la question de la liberté d'action d'un enseignant. Quelle place y a-t-il dans ce métier pour la singularité d'une pratique ? Est-ce que chaque professeur invente ce qu'il va faire ou est-il plutôt le porteur d'actions qui lui sont plus ou moins suggérées par le contexte social ?

Je vais essayer de répondre à ces interrogations en évoquant quelques traits de l'agir professoral à travers une courte étude de cas. Soit la situation d'enseignement suivante :

Catherine a une vingtaine d'années d'expérience, elle enseigne, en France, le français à un groupe de jeunes Chinois qui veulent entrer en Master de gestion, finances, économie. Le contexte est celui d'une université de la périphérie parisienne.

Comme tout enseignant, il lui faut mettre en place une action planifiée (qui se traduit par la conformité à un programme, la définition d'objectifs, de buts ...). Avant tout cours est conçu un plan, qui peut être très précis, ou parfois simplement un canevas. Mais le plan existe. L'action enseignante est préconçue ; c'est une action présumée rationnelle qui a pour but de favoriser ou de permettre l'accroissement des connaissances ou compétences des participants-élèves.

On assiste dans la séquence qui suit à un épisode où l'enseignante Catherine affiche sa volonté de s'en tenir à sa planification, c'est-à-dire une activité orale. Mais elle est confrontée à ce qu'on pourrait appeler une « action de résistance » de la part des apprenants chinois qui, eux veulent orienter le cours vers de la grammaire.

Extrait 3 (corpus Ginabat)

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

La planification ne peut se penser en-dehors de la déplanification. Par quoi une action peut-elle être déplanifiée si ce n'est par l'interaction avec les apprenants ? (un cours magistral ne risque guère la déplanification). N'oublions pas le risque⁴ présent dans l'action d'enseignement : perdre la face, ne pas avoir une bonne image de soi, par exemple en ne faisant pas ce qui est prévu.

Que nous apprend cette séquence quant au rôle de l'altérité dans l'action ? Ya-t-il une liberté d'action ? Oui, sans doute, l'une des options serait que Catherine suive le désir des apprenants chinois de faire de la grammaire. Mais elle suit une autre logique, un autre schéma d'action qui lui est dicté par l'idée qu'elle se fait du travail à accomplir.

En catégorisant son public, Catherine ouvre une porte sur sa « pensée enseignante » : *Les Chinois c'est les spécialistes pour nous faire diverger vers la grammaire*

Elle livre ses convictions et sa représentation du travail enseignant : il convient de suivre le programme que l'on s'est donné.

⁴ Goffman (1974) considère qu'il y a action quand il y a risque. Le sportif, le financier, le commerçant, s'exposent et risquent de perdre quelque chose en agissant. Reste à se demander si enseigner est une action risquée (Cicurel 2007).

parce que pour moi cette question-là elle était pas au programme ce jour-là et que j'allais pas commencer à leur donner des explications plus loin

Les passages du *je* au *on* permettent d'observer de quelle manière l'agir se constitue entre l'ici/ maintenant de l'action et les principes propres au métier. L'observation des glissements énonciatifs révèle le lien à l'action. Dans l'énoncé suivant : *j'allais pas commencer à leur donner des explications plus loin*, Catherine parle d'elle, dans l'actualité de sa classe. C'est ensuite qu'elle semble rejoindre la communauté professionnelle lorsqu'elle déclare, en utilisant le *on* qui renvoie davantage au genre professionnel avec ses règles : *bon c'est bien mais on va pas plus loin on répond tranquillement mais on ne va pas plus loin parce que là on n'est pas dans la grammaire*

Cet extrait montre la manière dont *l'action projetée* par le professeur peut entrer en contradiction avec la volonté de l'« autre », celle des apprenants, et avoir à faire face à une forme de résistance de la part des élèves. Il faut alors reconsidérer le projet de départ ; soit s'opposer à la demande des apprenants soit accepter un détournement des plans initiaux.

Continuité entre le moi enseignant et le moi personnel ?

Tout professeur a des représentations de ce qu'il considère comme étant un « idéal enseignant ». En tant qu'acteurs appartenant à un corps de métier, nous agissons au nom de convictions ou de doctrines personnelles⁵. Ces convictions se construisent lors de la formation, au fil des expériences, elles ne sont pas nécessairement stables ni connues du sujet lui-même. Les convictions appartiennent à la personne, mais elles sont aussi la marque d'une époque, de dispositifs méthodologiques dominants, et parfois aussi d'interdits.

Examinons la séquence de verbalisation de l'enseignante de FLE, Gaya, qui exprime en quelque sorte une « maxime professorale » à propos de la relation à entretenir avec les étudiants.

Extrait 4 (corpus Gaya)

je pense que dans tous les rapports humains↑ que ce soit en tant qu'enseignant en tant que professeur ou dans la vie peu n'importe avec qui on a en face— quand on veut transmettre quelque chose↑ il ne faut pas partir de soi↑ il faut partir de l'autre + et ça je pense que c'est un des secrets↑ de la réussite dans les rapports humains en général↑ et dans l'enseignement dans la transmission du savoir en particulier + donc c'est ça que je voulais dire maintenant (rires)

On distingue ici deux plans, celui de la vie ordinaire (*tous les rapports humains*) et celui des rapports professionnels (*en tant qu'enseignant*). On ne sait ce qui prime. Comment démêler ce qui renvoie d'une part à la sphère professionnelle et peut s'énoncer ici comme un principe didactique fort de transmission, à savoir prendre en compte l'identité, les besoins du public, et d'autre part, ce qui relève d'une attitude plus générale dans la vie recommandant de se décentrer de soi ? Il est difficile de donner une réponse, sauf à considérer que, pour être enseignant, le professeur n'en est pas moins « homme pluriel » (cf. le sociologue Lahire 2005), c'est-à-dire un individu qui s'est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique. Se forment en lui des convictions, et c'est en fonction de ce système de croyances qu'il agit dans la classe.

⁵ Ainsi dans l'extrait 3, la conviction méthodologique exprimée est la fidélité à un projet initial (*on ne dévie pas vers la grammaire*).

Le métier de professeur est établi sur des bases communes à la profession, mais cela n'exclut pas l'influence de facteurs issus de la vie personnelle d'un individu. L'agir professoral est innervé par plusieurs types de motifs qui s'entrecroisent et relèvent de la situation didactique – la planification et les obligations liées au programme ; les situations de classe et les réactions, inattendues pour la plupart, des élèves ; les fondements méthodologiques qui, sont en grande part, la trace de la socialité de l'action. D'un autre côté, l'agir est guidé par la personnalité de l'acteur, sa manière de réagir, son potentiel émotif et ses capacités inventives.

Ce que l'on peut conclure des différents entretiens d'autoconfrontation, c'est que le professeur n'est pas privé de l'initiative de l'action et surtout de son cheminement, car c'est lui qui trouve les manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'acte d'enseigner. Dans le détail de la fabrication, c'est bien l'enseignant qui est *l'auteur de l'action*. Il faut garder à l'esprit le fait que la fabrication de l'action se fait en temps réel et qu'il y a nécessité de l'ajuster aux publics et aux situations. De telle sorte que, même s'il se trouve dans un contexte contraint, il a ses tactiques, et peut échapper à l'emprise de l'institution.

L'enseignante Gaya tente d'unifier le *moi personnel* et le *moi enseignant*. Se plaçant dans une posture d'ouverture à l'autre, elle déclare être convaincue de l'importance à accorder à la personne avec laquelle on interagit (*quand on veut transmettre quelque chose il ne faut pas partir de soi il faut partir de l'autre aussi bien dans les rapports humains en dehors de la classe que dans la classe*).

Quelles postures par rapport à l'image de soi ?

Dans le dispositif de réflexivité dont il a été ici question, l'enseignant se revoit en train d'agir et, qu'il le veuille ou non, il est amené à porter un jugement sur sa propre action. Il explique ce qu'il fait, le justifie, le déplore parfois, et évoque d'autres situations d'enseignement rencontrées.

Il me semble que l'on peut distinguer trois grandes postures face à l'image de soi :

- . Une posture d'adhésion/ compréhension de soi : la manière de faire est décrite et justifiée. Le moi est unifié ou apparaît comme tel ;
- . Une posture de distance critique, par laquelle les doutes, les hésitations, les critiques de soi sont pointées. On peut considérer qu'il y a comme une scission du moi ;
- . Une posture de volonté de transformation lorsque l'enseignant exprime sa volonté d'évoluer dans son agir.

L'adhésion du moi à son action

Dans cette première posture, l'enseignant cherche à donner du sens à son action. Se voulant l'auteur d'une action *rationnelle*, il tente de montrer qu'il accomplit son travail de professeur, quels que soient les obstacles. La structure schématique que l'on retrouve est la suivante (*motif-en-vue* de Schütz 1998) : *si je fais cela c'est pour que*.

C'est alors le but qui est mis en avant. L'action est intentionnelle, elle est issue d'un projet qui veut être réalisé.

La posture d'adhésion peut également se traduire par un début de théorisation sur l'action lorsque l'enseignant rapporte l'expérience singulière à un comportement plus général. Ces bribes de théorisation sont marquées par :

- des tentatives pour inscrire l'action singulière dans un habitus plus large, l'agir professoral tel qu'il le perçoit : *je fais toujours comme cela ; là, c'est la première fois.*
- des allers-retours entre l'action accomplie et un dispositif méthodologique identifiable, rapportable à un ensemble de pratiques socialement organisées et connues par la communauté des professionnels (stratégies de correction, de sollicitation de la parole, etc). L'enseignant s'inscrivant dans un courant de pensée qui le porte se trouve être conforté dans ses choix.
- un jugement sur le potentiel acquisitionnel que génèrent les activités proposées : *si on fait cela, alors ils seront capables.* Il estime alors que se trouve renforcée son efficacité en tant que professeur.

Le mouvement est celui d'un accord avec l'action accomplie.

Une conscience de soi par rapport à l'action

Dans ce premier cas de figure, le moi de l'acteur apparaît unifié. Au moment de l'action, une part de ses motifs lui sont cachés, et c'est *a posteriori* qu'il atteint une plus grande intelligibilité de son agir : il nomme les actions, il en donne les intentions, les motifs, la fréquence. Notons aussi que l'enseignant, se découvrant en train d'agir, parle de lui-même ; ses émotions, son attitude, son propre caractère font l'objet des auto commentaires. L'exercice de la réflexivité encourage un approfondissement du sens de l'action.

Prendre des distances vis-à-vis de soi

La seconde posture est une posture critique vis-à-vis de soi. L'action d'enseigner s'inscrit dans les métiers de l'humain. Aucune préparation de cours ne peut garantir que cela se passera selon le plan prévu. Il faut donc s'adapter, et parfois les ajustements ne se font pas de façon adéquate.

Il y a dédoublement du moi, d'un côté celui qui regarde le visionnement du film et de l'autre, celui qui agit dans la classe. Il peut ne pas y avoir d'accord entre ces deux instances du moi comme on le voit dans la séquence suivante :

Extrait 5 (Corpus Corny)

là je sais que je n'attends pas assez c'est-à-dire que je devrais leur laisser plus de temps + c'est mon défaut j'ai tellement peur alors je sais pas tellement peur qu'elles se noient (rires) que ou qu'elles aient peur ou je n'sais pas leur peur me fait peur en tout cas je ne les laisse pas assez mariner entre guillemets

Le moi se dédouble en quelque sorte. Se regardant faire, l'enseignant prend conscience de son action et exprime une distance critique.

Mise à distance et sentiment intérieur

C'est la mise à distance de l'action qui permet de l'évaluer, de regretter parfois ce qui s'est fait ou ce qui ne s'est pas fait. Cette scission du moi est appelé par le philosophe Audi (2017) « une butée sur soi ». Pour Audi, le sentiment intérieur est enrichi lorsque l'empêchement est ressenti. C'est là ce qui nous permet de toucher au plus près à l'expérience du sentiment intérieur. « Vivre c'est avoir le sentiment de faire obstacle à soi » écrit-il (p.230).

Vouloir se transformer

Lorsque la mise en place de la planification d'un cours rencontre des obstacles, cela pousse ou oblige l'enseignant à trouver une autre solution, cela l'amène à réfléchir, à modifier ses

stratégies. La verbalisation de l'action permet alors d'être confronté – presque en direct – à une évolution du répertoire didactique, que l'on peut nommer « répertoire évolutif ».

Dans la séquence ci-après, l'enseignante après avoir longuement évoqué les arguments pour et contre la manière dont elle a mené son cours, en arrive à la conclusion qu'il lui faut changer de stratégie. Voici ce qu'elle en dit :

Extrait 6 (corpus Zazzo) :

j'l'ai quand même mais j'aurais dû plus le guider + pour moi ce moment-là ét- c'était j'me j'me sentais mal parce que j'avais l'impression que j'les mettais en difficulté que j'les aidais pas assez ++ tu vois ? et que + pardon comme au début du cours y avait euh tout l'truc sur le::s expressions ça faisait beaucoup peut-être tu vois ? rétrospectivement ? je referai pas une:: séquence de trois heures où y a AUTANT de culturel jeu de mo:ts voilà

« J'aurais dû dire », « c'est après que tu y penses » sont à prendre, pensons-nous, comme des indices de développement du répertoire didactique. Le fait de revoir la séquence filmée permet d'avoir une conscience plus claire des obstacles rencontrés et de formuler les solutions ou les ajustements envisagés. La prise de conscience d'un obstacle (qui a pu se faire pendant l'action et qui est verbalisée pendant l'autoconfrontation ou qui surgit après l'action parce qu'elle est visualisée) conduit l'acteur-enseignant à interroger ses stratégies, à les mettre en doute, à en chercher les motifs. Ce faisant, il évolue dans son répertoire didactique.

La transformation

Il n'est pas rare de trouver des verbalisations où s'exprime le désir de faire autrement, comme si le fait de revoir l'action à distance obligeait l'acteur-enseignant à revenir sur la validité des motifs et lui permettait de mieux envisager le lien avec l'autre, à savoir l'apprenant. C'est toujours cet autre qui met en question les postures enseignantes.

Conclusion

Cette incursion dans la pensée enseignante nous permet d'avoir un aperçu de la pensée d'un professeur pendant ou après un cours. On y découvre ce qui reste caché pendant la prestation, à savoir les prises de positions, les convictions personnelles, le rattachement à un courant didactique mais aussi les hésitations au moment des choix, les regrets, ou encore l'incertitude qui accompagnent l'action. Cela nous conduit à estimer que toute personne, au moment des décisions à prendre, envisage plusieurs points de vue. Il y a donc comme une discussion « en interne ». L'altérité est en nous, puisque placés devant l'action, nous sommes capables d'envisager plusieurs voies et d'exprimer la possibilité de nous transformer.

Le moi lui-même serait-il changeant, mobile ? Comment penser la permanence du moi ? question posée par Ricœur (1990). Comment le soi se maintient-il et se reconnaît-il dans le temps ? Peut-être que l'on peut penser la permanence du moi à partir de la pluralité des voix qui s'expriment en nous.

Dans le « sentiment intérieur », il y a déjà la mise en scène de la rencontre avec l'autre. La connaissance de l'autre est un décalque de quelque chose qui est en nous. La condition du professeur, de celui qui transmet, reflète la condition de l'homme au sein de la modernité, condition qui lui demande de composer un jeu subtil entre émergence du *je* et présence du groupe.

Tolérer l'autre et apprendre à accepter ce qui est autre tout en conservant son identité, voilà un des enjeux majeurs en éducation et pour les sociétés d'aujourd'hui.

Bibliographie

Aguilar, J. & Cicurel, F. (eds), 2014, « Pensée enseignante et didactique des langues », *Recherches & Applications* 56. Paris : CLE international.

Audi, P., 2017, *Analyse du sentiment intérieur*, Paris : Verdier.

Bakhtine, M., 1979/1984, « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

Bigot, V. & Cadet, L., (eds), 2011, *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions.

Cambra Giné, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Hatier-Didier, coll. LAL.

Causa, M. & Cadet, L., 2006, « Devenir un enseignant réflexif. Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? » dans *Recherches & Applications* 39, Paris : CLE international.

Cicurel, F., 2002, « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Encrages AILE Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 16, pp. 145-164.

Cicurel, F., 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », dans Plazaola Giger & Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles : De Boeck.

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

Cicurel, F. 2015, « Une vision de la "fabrique de la parole" en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants : genres et normes interactionnels », dans Carlo et Muller, *Les Cahiers de l'Acedle*, 12-2. *La fabrique de l'action enseignante* (consultable en ligne <https://journals.openedit1974ion.org/rdlc/608>).

Cicurel, F., Bigot, V., (dir.), 2005, « Les interactions en classe de langue », *Recherches et applications*, Paris : CLE International.

Clot, Y. & Faïta, D., 2000, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? » *Travailler*.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2, pp. 1-7.

Gass, S.M. & Mackey, A., 2000, *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

Jung, C.G., 1963, *L'homme à la découverte de son âme*, Paris : Albin Michel.

Jung, C.G., 1995 (éd. poche), *Présent et avenir*, Paris : Buchet/Chastel.

Goffman, E. 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : les éditions de Minuit.

Lahire, B., 2001, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Hachette Littératures.

Muller, C. & Delorme, V. (2014), « Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants » dans Aguilar & Cicurel, (eds), « Pensée enseignante et didactique des langues », *Recherches & Applications* 56, Paris : CLE international, pp.33-47.

Perrenoud, Ph., (1996, 2^e éd. 1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.*

Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris : ESF éditeur.

Ricoeur, P., 1990/1997, *Soi-même comme un autre*, rééd. Seuil, coll. « Points essais ».

Schön, D. 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » dans Barbier (dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Puf, pp.201-222.

Schütz, A., 1987, trad. fr., *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Klincksieck.

Schütz A., 1998, trad. fr., *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris : L'Harmattan.

Woods D., 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Applied Linguistics.