



HAL
open science

Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022, Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la formation des enseignants, Lambert Lucas.

Manon Boucharechas

► **To cite this version:**

Manon Boucharechas. Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022, Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la formation des enseignants, Lambert Lucas.. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2023, 21 (1), 10.4000/rdlc.12239 . hal-04567117

HAL Id: hal-04567117

<https://hal.science/hal-04567117>

Submitted on 8 May 2024

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.

Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart,
Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022,
*Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la
formation des enseignants*, Lambert Lucas.

Manon Boucharechas



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/12239>

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Manon Boucharechas, « Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022, *Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la formation des enseignants*, Lambert Lucas. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 06 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/12239>

Ce document a été généré automatiquement le 6 octobre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022, *Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la formation des enseignants*, Lambert Lucas.

Manon Boucharechas

RÉFÉRENCE

Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens & Laura Nicolas (coord.), 2022, *Les obstacles dans l'enseignant des langues et dans la formation des enseignants*, Lambert Lucas, 320p.

- 1 Cet ouvrage fait suite à un cycle de réflexion long de plusieurs années, riche de nombreuses rencontres entre les différents auteurs y ayant contribué. Ainsi, ce sont quatre équipes de recherche qui se sont penchées sur la question des obstacles en contexte d'enseignement-apprentissage des langues, le point culminant des discussions ayant été la tenue de pas moins de trois colloques entre les années 2017 et 2019. Comme l'ouvrage se revendique de rendre compte de tout le travail ayant été réalisé, nous nous attendions à une lecture stimulante, profonde et diversifiée. Nous n'avons pas été déçue.
- 2 L'objectif poursuivi par toutes les personnes ayant participé à la fois aux rencontres et à l'ouvrage se pose comme un objectif commun à de nombreuses autres recherches scientifiques : étudier une « évidence », celles de la présence d'obstacles, de difficultés dans les cours de langue en tout genre, dans les contextes d'enseignement-

apprentissage. C'est cette intuition que chacun a voulu tester, creuser, légitimer cette « métaphore heureuse » comme l'appelle Joaquin Dolz dans la postface de l'ouvrage, afin de lui donner des fondements scientifiques adéquats.

- 3 L'ouvrage *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignantes* est fondé sur une réflexion renouvelée portant sur la thématique de l'obstacle, dans une volonté de l'adapter au contexte spécifique, mais large à la fois, de l'enseignement-apprentissage des langues. Comme le précisent les auteur.es, cette thématique n'est pas nouvelle dans le champ de l'épistémologie, ni même dans celui de la didactique des sciences et de la formation des enseignants. Elle n'est cependant pas encore présente de façon bien délimitée dans le champ de la didactique des langues et de la formation des enseignants de langue plus spécifiquement. Ils/elles proposent donc d'investiguer cette notion d'obstacle, telle qu'elle existe déjà dans d'autres champs disciplinaires, mais aussi et surtout de faire un état des lieux de la grande diversité des recherches portant sur des thématiques similaires, mais sous d'autres dénominations dans le champ de la didactique des langues, afin de la (ré)adapter et (re)préciser à celui qui les concernent ici, à savoir la didactique des langues et la formation des enseignants.
- 4 D'un point de vue formel, l'ouvrage est présenté comme étant organisé en trois grandes parties. Après une introduction co-signée par les quatre coordinatrices ; à savoir Kristine Baslev, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Laurens et Laura Nicolas, présentant les grands enjeux de l'ouvrage, le lecteur pourra retrouver trois chapitres (de Francine Cicurel, de Chloé Gabathuler & Yann Vuillet, et de Violaine Bigot & Malory Leclère) proposant une réflexion sur des conceptualisations possibles de la notion d'obstacle. Dans la deuxième partie, plus conséquente, Laurent Gajo & Anne-Claude Berthoud, de Laura Nicolas, de Catherine Muller, de Fumiya Ishikawa, de Catherine Tobola Couchepin, de Anne Monnier & Christopher Laenzlinger, de Orianna Franck et enfin de Malak Moustapha-Sabeur exposent des exemples de recherches se donnant comme objectif l'analyse des obstacles en didactique des langues. Enfin, la troisième partie regroupe les quatre chapitres de Véra Délorme & Lin Xue, Véronique Laurens, Kristine Baslev et Sabine Vanhulle, dédiés aux obstacles dans les contextes de formation. Dans la pratique, le lecteur pourra en réalité retrouver des éléments propres à chaque grande partie dans chacune des contributions.
- 5 La thématique de l'ouvrage est donc originale, en tant que proposition de délimitation théorique et méthodologique d'une notion déjà existante. Ces propositions se donnent également l'ambition d'être utiles non pas uniquement au champ de recherche et aux personnes qui y travaillent, mais également aux formateurs et aux enseignants concernés.
- 6 Reste à voir si le but est atteint après la lecture. C'est ce sur quoi nous allons à présent nous questionner, en faisant le point dans une première partie sur le « comment » des obstacles de ce livre : quelle connaissance y est explorée ? De quelle façon cette connaissance est-elle créée ? Nous nous intéresserons ainsi aux perspectives choisies et les méthodologies proposées pour la conceptualisation et l'opérationnalisation de la notion. Nous nous questionnerons ensuite sur le statut de la connaissance générée par l'ouvrage. Que peut apporter cet ouvrage à ses différents profils de lecteurs : chercheurs, formateurs, enseignants ?

Perspectives étiques, émiques, voire phénoménologiques

- 7 Même si ce sont les chercheur.es qui ont fait le choix d'investiguer les obstacles rencontrés par les enseignants et leurs apprenants, il m'a semblé intéressant de voir dans quelle perspective les différent.es auteur.es ont choisi de s'y intéresser. Par perspective, j'entends le focal, le point de vue qu'ils ou elles ont choisi de considérer comme base pour identifier et comprendre le fonctionnement des obstacles ayant lieu en cours de langue. Ce point de vue peut soit être le leur uniquement ou bien s'appuyer sur celui des personnes sur lesquelles porte l'enquête (Olivier de Sardan, 1998).
- 8 Quelques rares chapitres de l'ouvrage s'intéressent aux obstacles d'un point de vue qu'on pourrait qualifier d'« étique », en se concentrant sur des éléments « objectifs » (autant qu'un travail scientifique peut être objectivement « objectif »¹ pour poser la présence des obstacles, tout du moins sans tenter d'adopter le point de vue des participants de l'action analysée. C'est le cas notamment pour Laurent Gajo et Anne-Claude Berthoud par exemple, qui s'intéressent aux obstacles en tant que problèmes de communication, ou de Catherine Tobola Couchepin, qui s'intéresse aux différentes régulations apportées par des enseignants face aux difficultés rencontrées par des apprenants.
- 9 Dans une moindre mesure, d'autres chapitres présentent des perspectives plutôt « mixtes », dans lesquels les extraits et obstacles sont sélectionnés, isolés par les chercheurs, qui viennent les éclairer par la subjectivité des enseignants. On retrouvera ainsi le chapitre de Violaine Bigot et Malory Leclère, qui se concentrent sur les obstacles en tant qu'élément causant une perturbation dans la structure de l'interaction, mais qui viennent ensuite interroger ces passages avec l'éclairage du point de vue des enseignants les ayant vécus.
- 10 C'est enfin la perspective qu'on peut qualifier classiquement d'« opposée », dite émique (Cambra Giné, 2003), qui est principalement adoptée dans l'ouvrage. Ainsi, c'est à travers les yeux des participants, et plus particulièrement des enseignants, que sont appréhendés les obstacles dans la plupart des chapitres. Les chercheur.es font appel aux discours des enseignants, le plus souvent rapportés par le biais de différents types d'entretiens (d'autoconfrontation, d'explicitation) et s'appuient sur le point de vue subjectif de ces derniers pour identifier les obstacles et leurs effets sur les ressentis, positionnements et comportements.
- 11 J'irai même jusqu'à décrire une perspective phénoménologique dans certains chapitres (et notamment ceux de Francine Cicurel, de Laura Nicolas, de Catherine Muller et de Véra Delorme et Lin Xue). En plus de saisir la subjectivité comme base pour analyser les événements, ces auteures ont la volonté de comprendre avec les enseignants (Charmillot & Dayer, 2012) et à partir de leur récit, de la restitution qu'ils font de leur expérience, leurs ressentis, la façon dont ils ont vécu les phénomènes, dont ils y ont donné du sens (Ribau *et al.*, 2005).
- 12 J'annoncerai ici un parti pris : ces orientations émiques et phénoménologiques semblent logiques (c'est également le cas pour la plupart des auteur.es de l'ouvrage, il me semble), car ce sont les enseignants qui vivent les expériences investiguées et qui y jouent un rôle principal. On entrevoit dans les différents chapitres un fort ancrage dans la tradition de l'agir professoral, courant porté notamment par Francine Cicurel (2011,

notamment), la première contributrice (dans l'ordre des chapitres) à l'ouvrage. Je reconnais qu'étiqueter certains chapitres d'étiq est une exagération délibérée de ma part : les auteur.es mentionné.es se questionnent tout de même tout au long de leurs textes sur les effets des obstacles sur les personnes concernées.

- 13 Cette centration plus ou moins grande sur les enseignants et leur subjectivité semble être un parti pris parfois non explicité pour les différents groupes de recherches ayant participé à ce projet. On voit ainsi se dessiner une diversité de perspectives adoptées par les différents auteur.es dans l'ouvrage pour poser des phénomènes comme étant des obstacles ou non. Ainsi, des situations et moments, que certains pourraient considérer comme des obstacles, ne sont pas forcément considérés comme tels par les personnes de l'interaction, et leur statut en tant qu'obstacle s'en retrouve donc, selon moi, questionné. Je me demande donc après cette lecture de l'ouvrage : *quid* de la perspective des chercheurs ou des acteurs est à placer au premier plan dans la sélection, puis l'interprétation des obstacles ? Comme nous avons vu le voir ci-dessus, les auteur.es n'ont pas tranché sur ce point. On peut noter également que la perspective des apprenants sur les obstacles n'est que peu prise en compte hormis dans le chapitre de Orianna Franck, ce qui pourrait être intéressant. Ce point pourrait constituer une piste de poursuite possible pour ces travaux.
- 14 J'établis un parallèle entre cette réflexion sur les perspectives adoptées par les auteur.es et la conclusion de le chapitre co-écrit par Véra Delorme et Lin Xue, qui énoncent que « la subjectivité semble jouer un rôle crucial dans l'identification des obstacles : ce qui est un obstacle pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre », ce qui nous rappelle le positionnement des différents auteurs ayant contribué à l'ouvrage !

L'opérationnalisation de la notion d'« obstacle » : pas une mais des méthodologies

- 15 Si l'on pouvait s'attendre à première vue à lire des chapitres présentant une harmonie du point de vue méthodologique du fait du contexte de recherche énoncé dans le titre, le lecteur pourra en réalité découvrir une très grande diversité des contextes et des méthodologies mises à l'œuvre par les différents auteur.es.
- 16 Les différents chapitres présents dans l'ouvrage portent sur des contextes relevant tous du champ de l'enseignement des langues. J'ai pu constater qu'une grande diversité de terrains y est présente. On retrouvera ainsi des recherches portant des classes d'enseignement du Français Langue Etrangère, des langues secondes ou premières et ce dans différents pays (dans les différents pays notifiés, Suisse et France notamment). Cette grande diversité des classes représentées et donc par conséquent des personnes concernées par l'étude me semble un point primordial à mettre en avant, comme gage d'une réflexion sur des processus les plus globaux possibles.
- Les différences en matière de choix méthodologiques rejoignent selon moi les différentes perspectives d'appréhension des obstacles présentées dans la partie ci-dessus.
- 17 Une importance plus ou moins grande est donnée selon les chapitres aux phénomènes captés *in situ* dans les classes ou aux discours des enseignants. On pourra ainsi en trouver de nombreux présentant des analyses de données constituées sur des bases *empiriques*, telles que des transcriptions d'interactions didactiques, des synopsis de

cours observés, des relevés de gestes professionnels. D'autres s'appuient sur des données leur permettant d'avoir accès la subjectivité des personnes concernées : discours rapportés tels que des entretiens compréhensifs, questionnaire... Ces éléments contenant une dimension plus subjective viennent parfois en complément (comme les extraits d'entretiens d'autoconfrontation qui permettent de mieux comprendre des extraits d'interaction) et parfois en tant que données principales, comme dans le cas de l'analyse de l'entretien que Catherine Muller réalise.

- 18 On retrouvera donc des analyses relevant du champ interactionniste, parfois croisées avec des analyses discursives, de pratiques de classes ou de formation. Parmi les nombreux chapitres interprétatifs, le lecteur pourra même en découvrir deux présentant des analyses à orientation quantitative, l'une présentant une analyse des gestes professionnels mis en place par les enseignants (Catherine Tobola Couchepin), l'autre s'intéressant aux champs lexicaux relatifs au temps et aux conceptions y étant reliées chez les futurs enseignants (Kristine Baslev).
- 19 Après cette exploration du « comment » de la création de connaissances sur les obstacles dans l'ouvrage, il m'a semblé intéressant de me demander à qui les apports de cet ouvrage étaient destinés et en quoi ces chapitres apportaient des éléments de réflexions pour ces différentes personnes.

Éléments de définition

- 20 Dans l'ouverture de l'ouvrage, l'objectif est clairement énoncé : réussir à définir ce qu'est un obstacle dans le contexte de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants afin de théoriser plus clairement la notion. J'estime que cet objectif est principalement utile pour les chercheurs, car c'est en partie dans ce but que j'ai choisi moi-même de réaliser cette note de lecture.
- 21 Tous les auteur.es proposent une définition de ce qu'est pour elles et eux un obstacle dans leur chapitre. Les lecteur.rices pourront donc, à mon instar, découvrir un foisonnement terminologique impressionnant pour désigner les obstacles, qu'ils soient « empêchements », « incidents », « accidents de parcours » chez Francine Cicurel, « empêchements didactiques » chez Chloé Gobathuler & Yann Vuillet, « points de bifurcations » chez Violaine Bigot & Malory Leclère, « problèmes de communication » chez Laurent Gajo et Anne-Claude Berthoud, « pratiques empêchées » chez Laura Nicolas, « résistances » et « contraintes » dans l'agir pour Catherine Muller, « quelque chose de gênant » chez Fumiya Ishikawa, « zone grise » chez Anne Monnier & Christopher Laenzlinger, « blocages » chez Véro Delorme et Lin Xue, « moments critiques » chez Véronique Laurens, « tensions » temporelles chez Kristine Baslev, problèmes, incertitudes, embûches, et j'en passe encore.
- 22 On retrouvera dans le chapitre de Chloé Gobathuler & Yann Vuillet un panorama clair sur l'historique de la notion d'« obstacle », qu'ils définissent d'abord de façon abstraite, puis de manière plus ancrée dans la pratique enseignante. On y apprend que cette notion est issue des philosophes de la connaissance et se base notamment sur Bachelard qui fait référence sur les obstacles épistémologiques. Elle a ensuite été réinvestie dans le champ de la didactique des sciences par des auteurs notables tels que Brousseau et Astolfi notamment.

- 23 Si certain.es auteur.es s'appuie sur les concepts déjà développés dans d'autres champs, d'autres se limitent à une définition succincte, basée sur différents dictionnaires comme Fumiya Ishikawa, ou Laura Nicolas et Catherine Tobola Couchepin, qui se concentrent plutôt sur les modèles adéquats pour les interroger ou sur leurs conséquences. D'autres proposent encore de nouveaux modèles théoriques ou des modèles réadaptés, avec des grilles précises pour les analyser. Parmi eux, j'ai trouvé très utile la comparaison faite entre différents concepts proches par Véro Delorme et Lin Xue, qui permet aux lecteurs de mieux distinguer les différences entre problèmes, dilemmes et obstacles, notions toutes assez proches. J'ai également trouvé très intéressantes les propositions de Violaine Bigot & Malory Leclère qui présentent un double continuum pour classer les obstacles, et une théorisation basée sur l'interaction avec les notions de bifurcation et point de bifurcation, ou celles de Chloé Gobathuler & Yann Vuillet qui distinguent obstacles et empêchement didactique selon la personne ayant causé la difficulté.
- 24 En définitive, et j'énonce ici une conséquence logique de la diversité des perspectives et de méthodologies à l'œuvre dans le livre, les lecteurs ne retrouveront pas une, mais des définitions de l'obstacle dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Cependant, comme le note bien Joaquin Dolz, tous les auteurs sont d'accord sur le fait que les obstacles ont bien une influence sur le déroulement des cours, ils « oriente[nt] le fonctionnement et les interactions didactiques ».

Pistes de réflexion et idées pratiques pour la formation

- 25 Maintenant que nous avons survolé les éléments clefs pour repérer et théoriser les obstacles, nous pouvons nous demander ce qu'on peut faire de ces connaissances, quel est l'intérêt de ces questionnements pour les praticiens ? La réponse à cette question fait partie intégrante du fond de l'ouvrage, et a été posée dès l'ouverture, voire dès le titre. Les auteur.es portent la volonté que leurs contributions soient utiles du point de vue de la recherche, mais aussi du point de vue des praticiens, dans la lignée de certaines recherches voulant faire se rapprocher les communautés théoriques et pratiques (Lebreton & Lorilleux, 2020).
- 26 Subséquemment à la réflexion sur les obstacles du point de vue de leur théorisation et de l'identification de leur influence, il semble naturel que les auteurs s'interrogent sur cette influence, et sur la façon dont il est possible d'amener les enseignants à s'y préparer. Les chapitres sont donc également orientés sur le potentiel formatif de la notion. Parfois concrètes, parfois abstraites et plutôt à visée réflexive, un grand nombre d'auteur.es, si ce n'est tous.tes, envisagent l'utilité de leur réflexion pour la formation des enseignants, même ceux dont le chapitre n'est pas dans la partie explicitement consacrée à la formation des enseignants.
- 27 Dans l'ensemble, l'idée défendue est que, face à ces obstacles qui entraîneraient de nombreux désagréments (voir les conséquences émotionnelles négatives relevées par Véra Delorme et Lin Xue), revenir sur les obstacles rencontrés permettrait aux enseignants d'enrichir leurs réactions possibles face à ces derniers. Dans son analyse de cas, Catherine Muller pointe d'ailleurs le fait qu'acquérir de l'expérience permet aux enseignants de mieux anticiper les obstacles et entraînerait un positionnement plus serein face à eux, axé sur l'empathie et l'exigence envers les apprenants, allié à un

sentiment de confiance en soi chez les apprenants. Fumiya Ishikawa souligne le développement possible de leur répertoire didactique.

- 28 Outre le fait d'aider les enseignants à identifier les obstacles, comme dans le cas dans le chapitre de Laurent Gajo & Anne-Claude Berthoud (qui montrent que les problèmes communicatifs sont des points pertinents à relever dans les interactions), à les prévoir, l'enjeu pour les chercheurs est donc de s'intéresser à la réaction des enseignants, afin de la comprendre. Je pense notamment au chapitre de Anne Monnier et Christopher Laenzlinger qui interrogent les régulations apportées par les enseignants, à Malak Moustapha-Sabeur qui montre comment l'agir vocal peut être une ressource face aux difficultés. La compréhension des positionnements et comportements des enseignants en formation est un angle de réflexion répandu dans l'ouvrage, car c'est surtout ces derniers qui rencontrent des obstacles, et que les chercheurs souhaitent aider. Dans cette optique, le chapitre de Kristine Baslev, nous aide à comprendre les réactions d'enseignants en formation et leurs représentations face aux problèmes temporels, celui de Anne Monnier et Christopher Laenzlinger interroge le rapport à la grammaire de stagiaires.
- 29 Comment réussir concrètement à amener les enseignants à enrichir, voire à transformer leurs répertoires d'actions / de réactions ? Pour les aider dans ce but, des auteur.es proposent différents dispositifs réflexifs, souvent sous la forme d'entretiens. On retrouve ainsi des éléments à destination des formateurs, notamment dans le chapitre de Laura Nicolas, qui propose des outils pour analyser les verbalisations des enseignants afin de vérifier s'ils arrivent à opérer une distanciation par rapport aux obstacles qu'ils ont rencontrés, la distanciation et la réflexivité étant aussi posées comme la clef du développement de leurs postures par Fumiya Ishikawa. Dans cette optique, je me demande si la participation à une démarche de recherche suffirait, par le biais des entretiens réalisés, à développer les pratiques grâce au dialogue avec un formateur-expert.
- 30 Cela ne me semble malheureusement pas suffisant, et ce point de vue est corroboré par le chapitre de Véronique Laurens, ce qui démontre encore une fois la pluralité des points de vue présentés dans cet ouvrage. Cette dernière présente un dispositif de formation qu'elle a elle-même développé, axé non pas que sur une dimension réflexive, mais qui insiste sur la nécessité de mise en pratique et de réflexion ancrée sur la pratique (dimension ingénierique). Le lecteur retrouvera ça et là d'autres propositions d'activité à mettre en place en formation plus concrètement. Violaine Bigot et Malory Leclère recommandent une mise en situation en plusieurs étapes : relever dans des enregistrements de cours des points de bifurcations, isoler dans les enregistrements ces points de bifurcations, les faire visionner aux enseignants en formation et les faire discuter des réactions possibles. Ce dispositif présente selon moi deux grands avantages : sans être prescriptif, il pousse à l'imagination et la créativité.
- 31 Cette réflexion sur les propositions m'amène à un point délicat. Si la plupart des auteur.es reconnaissant le potentiel formatif de la notion d'obstacle, on retrouve encore peu d'idées concrètes à mettre en place dans les formations de formateurs concernant ces obstacles. Dans la même optique, je me demande si les contenus sont suffisamment accessibles pour les enseignants. C'est là que pour moi, entre en jeu l'importance des formateurs, dont le rôle sera de faire le lien entre ces nouveaux apports et contenus et de nouvelles orientations en formation (on en a déjà une ébauche dans le livre). La plupart des chercheurs ayant participé à l'ouvrage étant aussi

formateurs d'enseignants, on peut se questionner sur une potentielle difficulté à démêler les apports destinés aux chercheurs / aux formateurs / aux enseignants.

Conclusion

- 32 Si nous reprenons ensemble, les grands objectifs de l'ouvrage étaient de proposer des délimitations théoriques d'une notion déjà existante, en tester l'opérationnalité en recherche dans le champ de la didactique des langues, et réfléchir aux retombées pour la formation des enseignants de ce domaine. Je pense que nous pouvons affirmer que les objectifs de l'ouvrage sont remplis.
- 33 L'intérêt principal de l'ouvrage se situe, selon moi, dans le renversement opéré sur la valence négative communément attribuée à l'obstacle. En plus de poser les obstacles en cours de langue comme étant naturels, inhérents présents dans ces situations, ce qui pourra déjà rassurer et permettre de relativiser plus d'un enseignant de langue, les auteur.es arrivent ici à donner une dimension positive à ces différents obstacles². Ces événements deviennent des événements positifs, voire des « moteurs » de l'action didactique, comme les présente Orianna Franck et Sabine Vanhulle, pour les apprenants, les enseignants, mais aussi les formateurs. L'idée que le bien-être enseignant puisse être un objectif en filigrane de cette réflexion sur les obstacles me pousse à affirmer que la volonté des auteur.es est atteinte.
- 34 Du fait de la grande diversité des perspectives et méthodologies utilisées, il sera difficile de venir chercher « la » bonne façon adéquate d'étudier les obstacles. Ainsi, comme l'indique bien Joaquim Dolz dans sa postface, « le débat reste ouvert aussi bien du point de vue des particularités des propositions méthodologiques que des critères et des indicateurs pour aborder les différentes catégories d'obstacles ». Il est difficile de trouver une homogénéité à la notion et à la façon de l'interroger, car on voit qu'elle n'est pas encore bien stabilisée. Mais est-ce vraiment négatif que de pouvoir s'approprier librement une notion ? Comme Sabine Vanhulle l'affirme, il me semble que cet état de fait laisse beaucoup de marge pour la suite des réflexions des chercheurs, eux aussi devant se frotter à des obstacles pour remplir leurs « désir » de connaissance. Chacun.e, chercheur.e comme formateur.rice voire enseignant.e aura la possibilité de trouver dans l'ouvrage une approche épistémologique et méthodologique des obstacles qui lui conviendra pour réfléchir à ces obstacles en didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Editions Didier.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, (15), 163-179.

- Cicurel, F. (2011). 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. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Lebreton, E. et Lorilleux, J. (2020). Oser les recherches collaboratives en DDL : transformations des chercheuses, transformations des recherches. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2(17), article 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7662>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1998). Émique. *Homme*, 38(147), 151-166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>
- Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21-27.

NOTES

1. Si l'on met de côté la subjectivité intrinsèquement reliée au point de vue de tout chercheur.
 2. Dans la lignée des assertions de Astolfi et Peterfalvi (1997), didacticiens des sciences.
-

AUTEURS

MANON BOUCHARCHAS

Université Grenoble Alpes (LIDILEM)

Manon Boucharchas est doctorante en troisième année, en didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Dans le cadre de sa thèse, elle s'intéresse aux dimensions identitaire, imaginaire et affective en jeu dans les interactions didactiques ayant lieu dans des dispositifs UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Ses différents travaux portent sur des aspects relationnels, qu'ils interviennent dans ses propres pratiques de recherche ou au sein de son objet de recherche principal, l'interaction didactique en cours de Français Langue de Scolarisation.

manon.boucharchas[at]univ-grenoble-alpes.fr