



HAL
open science

Agir professionnel et dimension expérientielle dans les pratiques enseignantes Réflexivité, explicitation et analyse de parcours d'enseignants de français langue étrangère en centre de langue

Sébastien Baeta

► To cite this version:

Sébastien Baeta. Agir professionnel et dimension expérientielle dans les pratiques enseignantes Réflexivité, explicitation et analyse de parcours d'enseignants de français langue étrangère en centre de langue. Education. Université de Tours / Région Centre, 2018. Français. NNT: . tel-02013966

HAL Id: tel-02013966

<https://hal.science/tel-02013966>

Submitted on 11 Feb 2019

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.

UNIVERSITÉ DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE « Humanités & Langues »

Éducation, éthique et santé

THÈSE présentée par :

Sébastien BAETA

soutenue le : 7 décembre 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Tours**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation

**Agir professionnel et dimension
expérientielle dans les pratiques
enseignantes**

**Réflexivité, explicitation et analyse de parcours
d'enseignants de français langue étrangère
en centre de langue**

THÈSE dirigée par :

Madame GOI Cécile

Monsieur GALVANI Pascal

Maître de conférences, université de Tours

Professeur, université du Québec à Rimouski – Canada

RAPPORTEURS :

Madame LERBET-SERENI Frédérique

Monsieur PESCE Sébastien

Professeur, université de Pau et des pays de l'Adour

Professeur, université d'Orléans

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur GALVANI Pascal

Madame GOI Cécile

Professeur, université du Québec à Rimouski – Canada

Maître de conférences (HDR), université de Tours

Professeur, université d'Orléans

A Gaston Pineau

Remerciements

Nous venons en ce lieu-moment de réflexion après tant d'autres, incité, inspiré par beaucoup. Parmi cette multitude, je vais ici remercier les principales personnes qui ont contribué, plus ou moins directement, à cette aventure personnelle pourtant collective. Je demande d'avance pardon à celles qui ne seront pas nommées, peut-être se reconnaîtront-elles ici ou là dans le cours du texte.

Ma gratitude va tout d'abord à Pascal Galvani, grand éclaireur, maître du feu qui toujours a su me guider dans les forêts de la pensée et jusqu'aux lisières du monde.

Mes remerciements chaleureux vont ensuite à Cécile Goï qui m'a fait confiance et a su m'accompagner avec beaucoup de tact dans ces années universitaires. J'en profite pour remercier Laurence Cornu qui m'a accueilli au sein du laboratoire Éducation éthique et santé (EES) lorsque j'étais en recherche d'un havre pour cette thèse. J'exprime mes remerciements également aux membres du laboratoire pour leur sollicitude : Noël Denoyel, Sébastien Pesce, Anne-Marie Drylewicz, Samuel Renier, Hervé Breton et Thomas de Castelbajac, Magali Balayn, mes condisciples.

Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans l'accueil bienveillant et la participation des trois enseignantes qui m'ont ouvert leur porte et leur amitié. L'essentiel de la vie dont cette recherche a tenté de rendre compte leur revient de plein droit et j'espère avoir rendu hommage, par cette recherche, à leurs qualités tant humaines que professionnelles. Je me dois de remercier également Christophe Tissot, directeur de l'Institut d'enseignement du français en Touraine qui, en acceptant de signer une Convention industrielle de formation par la recherche avec le laboratoire EES, m'a ouvert son établissement et donné les moyens de réaliser cette recherche. J'en profite pour remercier tous ceux qui, au sein de l'Institut de Touraine, ont contribué, à leur niveau, à cette recherche. Je pense en particulier à Marie-Pierre Zannier, responsable scientifique qui m'aura fait bénéficier de son expérience et avec laquelle j'ai eu grand plaisir à travailler. Je pense aussi aux personnes en formation qui ont accepté d'échanger sur certaines de mes interrogations et ont ainsi contribué à mes réflexions.

Enfin, je souhaite remercier mes proches, amis et membres de ma famille qui m'ont soutenu. Une pensée particulière va à mes parents pour leurs encouragements et leur aide à la relecture ainsi qu'à Sylvie pour sa traduction en anglais.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans la perspective de l'autoformation. Par le choix d'un contexte pluriculturel favorable, elle vise à identifier certaines des formes d'intégration de la dimension expérientielle dans un agir enseignant. A partir d'une démarche réflexive et de l'analyse de données par théorisation ancrée, nous tentons ici de comprendre l'agir d'enseignants de Français langue étrangère en centre de langue à partir de nos propres expériences d'enseignant en milieu scolaire. Au niveau de la pratique, nous cherchons à comprendre comment s'agent les multiples dimensions du métier. Nous interrogerons le rôle joué par la posture dans le déploiement des gestes professionnels. Nous mobiliserons l'approche biographique et herméneutique pour considérer le parcours professionnel et certaines des transactions réalisées par ces personnes. Seront ainsi éclairés leur mode d'entrée dans le métier et leur rapport d'appropriation avec celui-ci. Enfin, nous tenterons de formaliser ce qui pourrait être un agir enseignant expérientiel congruent.

Mots clés : agir enseignant ; gestes professionnels ; herméneutique ; dimension expérientielle

English abstract

This research fits in the framework of self-study. Through the particular choice of a multicultural context it aims to identify various integration forms within the experiential dimension of teachers' « acting ». Coordinating theory developing approach with a data analysis, it attempts to understand teachers of French as a foreign language's « acting » processes within schools of languages along with our own experiences as a teacher in primary schools.

The focus is to comprehend the work practice multiple dimensions while questioning the posture adopted within professional « gestures ». To this end, a biographic and hermeneutics approach will be relied upon in order to access to the professional's career history as well as some of the teachers' transactions. This will highlight their entry into and progressive mastering of the profession.

Finally, formalizing of an experiential and congruous teacher's acting will be developed.

Key words : teacher's acting ; professional gestures ; hermeneutics ; experiential dimension

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	7
English abstract	8
Table des matières	9
Liste des tableaux	14
Liste des figures	15
Liste des annexes.....	16
Introduction	17
PARTIE 1 : EMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE	23
1 ANCRAGE EXPERIENTIEL DANS UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE	25
1.1 Historiquer : un parcours d’instituteur, entre ici et ailleurs	27
1.1.1 Formation des enseignants du primaire : un contexte de transition	30
1.1.2 Première formation expérientielle : (re)découverte d'un modèle scolaire	32
1.1.3 Une première expérience d’enseignement à l’étranger	34
1.1.4 Un nouveau départ et une direction d’école au Japon	35
1.2 Problématique et question de recherche	41
1.2.1 Contexte d’enseignement et premier questionnement éthique.....	41
1.2.2 Comprendre la diversité des pratiques	43
1.2.3 L’imprévu, une caractéristique de l’expérience d’enseignement.....	44
1.3 Point de vue général sur les situations de formation	46
PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE	51
2 EXPERIENCE ET FORMATION.....	53
2.1 Approche par l’étymologie.....	54
2.2 Expérience et appréhension du monde.....	55
2.2.1 Des sens à l’élaboration du sens.....	55
2.2.2 La compréhension d’une situation, d’un événement.....	56
2.2.3 Communication et culture	59
2.3 Opposition binaire ou typologie ternaire ?.....	60
2.3.1 Les deux bouts de l’expérience : conceptions par opposition	60
2.3.2 Autre distinction possible : expérience inattendue et expérience choisie	62
2.3.3 Typologie possible des expériences	64
2.4 Les liens entre expérience et formation.....	68

2.4.1	Éducation, instruction et formation	71
2.4.2	Trois logiques différentes	72
2.4.3	Formation et Éducation nouvelle	74
2.4.4	Dewey et le pragmatisme	75
2.4.5	Expérience et appropriation d'une langue	79
3	L'AUTOFORMATION, UN CHANGEMENT DE PARADIGME	87
3.1	Apports de la clinique et complexité	87
3.2	Émergence de l'autoformation et institutionnalisation	88
3.3	L'alternance, un concept intégrateur	90
3.3.1	Origines et développement du concept d'alternance	90
3.3.2	Alternance et formation professionnelle d'adulte	91
3.3.3	Conséquence de l'alternance sur la théorie tripolaire de la formation.....	94
3.4	Autoformation et formation expérientielle.....	95
3.4.1	Historique de l'émergence du concept	95
3.4.2	Alternance et production de savoirs, rapports aux savoirs	99
3.4.3	Les transactions, une notion heuristique	101
4	L'AGIR ENSEIGNANT, DE QUOI S'AGIT-IL ?.....	105
4.1	Du travail à l'enseignant de FLE.....	105
4.1.1	Niveau 1 général : les différents aspects du travail	105
4.1.2	Niveau 2 : Enseigner, un métier ou une profession ?.....	108
4.1.3	Identités et profils d'enseignant selon le mode d'entrée dans le métier.....	111
4.1.4	Niveau 3 – L'enseignant de FLE, un contexte et une histoire	113
4.1.5	L'enseignant, entre la figure du novice et celle de l'expert	114
4.2	Du praticien réflexif à l'intelligence pratique	121
4.2.1	La figure du praticien réflexif	121
4.2.2	L'habitus chez Perrenoud.....	124
4.2.3	Pratique et intelligence pratique chez Galvani	126
4.3	L'agir enseignant chez Bucheton	128
4.3.1	Agir et pratique(s) enseignant(es)	128
4.3.2	Description du modèle de l'agir enseignant	130
4.4	L'accompagnement, une posture-clé de l'agir enseignant.....	135
4.4.1	La notion de posture	135
4.4.2	La posture d'accompagnement.....	138
4.5	Groupe et dynamique de groupe	143

4.5.1	Définition d'un groupe	143
4.5.2	Le groupe-classe, un groupe primaire ou secondaire ?	144
4.5.3	Dynamique de groupe	145
5	DES REPRESENTATIONS À L'AGIR ENSEIGNANT : POUR UNE PHENOMENOLOGIE DU DEVENIR ENSEIGNANT	149
5.1	Représentation du réel : entre perceptions et idée, le débat entre Platon et Aristote 149	
5.1.1	Une fonction heuristique	150
5.1.2	Représentation et vérité	150
5.2	Conceptions actuelles des représentations	152
5.2.1	Construction et enjeux des représentations sociales	152
5.2.2	Représentation et courants pédagogiques	154
5.2.3	Représentations sociales des enseignants	156
5.3	Universel et Raison abstraite dans l'imaginaire collectif des enseignants selon Giust-Desprairies	160
5.3.1	Comprendre l'imaginaire collectif des enseignants	160
5.3.2	Quelles conséquences ce mythe républicain a-t-il sur la représentation que les enseignants se font de leur rôle ?	162
5.3.1	Rapport aux savoirs et autonomie	165
5.4	Au-delà des représentations, pour une approche phénoménologique du devenir enseignant	170
5.4.1	Une philosophie de l'expérience	170
5.4.2	Phénoménologie et formation	173
5.4.3	Un sujet incarné	176
5.4.4	Implications possibles d'une telle conception du sujet sur la formation d'un enseignant	179
	PARTIE 3 : CONTEXTE ET METHODES	183
6	CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET METHODES DE RECHERCHE	185
6.1	Un contexte socio-historique singulier	187
6.1.1	Le contexte historicisé du centre de langue	188
6.1.2	Les différents acteurs et leurs relations	190
6.1.3	Éclairage sur le contexte actuel	193
6.2	Mise en parallèle des formes d'enseignement entre une structure scolaire et un centre de langue	196

6.2.1	La dimension institutionnelle	196
6.2.2	Les espaces de formation, deux exemples	198
6.2.3	Rapport au temps.....	202
6.2.4	Les relations interpersonnelles	203
6.2.5	Contexte d'enseignement FLE et altérité	205
6.3	Démarche et méthodes	209
6.3.1	Une recherche-action ou une formation par la recherche ?.....	210
6.3.2	Les trois niveaux d'appréhension de l'agir enseignant	212
6.3.3	Choix des méthodes en lien avec la question de recherche.....	214
6.3.4	Le tissage des relations avec les trois enseignantes suivies	218
6.3.5	Quel statut donner au récit des enseignantes ?.....	222
6.3.6	Méthodes de recueil des données	226
6.3.7	Méthode d'analyse des données par théorisation ancrée	232
PARTIE 4 : INTERPRETATION MODELISATION ET LIMITES		235
7	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	237
7.1	Trois parcours professionnels.....	238
7.1.1	Les aspects antérieurs, prémices vocationnelles	238
7.1.2	Les formes de l'entrée dans le métier.....	243
7.1.3	Diversité des pratiques et des formes d'activité du métier.....	247
7.2	Trois agir enseignant singuliers.....	252
7.2.1	Analyse de moments décisifs	252
7.2.2	Éclairage des valeurs éthiques du métier par l'analyse symbolique de la biographie familiale en lien avec les gestes de la pratique.	275
8	MODELISATION D'UN AGIR ENSEIGNANT EXPERIENTIEL.....	289
8.1	Pour un modèle ternaire de l'agir expérientiel	290
8.1.1	Première modélisation à partir des trois niveaux d'appréhension de l'agir enseignant.....	290
8.1.2	Des catégories singulières	292
8.1.3	L'autre du métier ou métier de l'altérité	297
8.1.4	La pratique, espace du faire.....	305
8.1.5	L'être en métier	315
8.2	Relations entre les trois catégories	321
8.2.1	Oser expérimenter	322
8.2.2	Établissement et défense de niches professionnelles	324

8.2.3	Un régime d'appropriation	325
8.2.4	Accueillir et animer (relations entre la pratique et l'autre du métier)	327
8.2.5	Au cœur de l'agir, un centre-vide, une voie d'initiation ?	333
9	PERSPECTIVES ET LIMITES	341
9.1	Limites du modèle de l'agir expérientiel construit à partir de cas singuliers.....	341
9.1.1	Le différentiel institutionnel.....	345
9.1.2	La relativité de l'abstraction.....	346
9.1.3	Faire société.....	349
9.2	Pour une formation réflexive et expérientielle des enseignants	350
	Conclusion.....	353
	Bibliographie.....	358
	Index.....	372
	Annexes.....	374
	Résumé.....	475
	Résumé en anglais	475

Liste des tableaux

Tableau 1 - Le tournant réflexif comme passage paradigmatique (Pineau, 2006, repris par Galvani, 2014).....	123
Tableau 2 : Démarche de recherche en pratique sociale et leur traduction pour cette recherche	216
Tableau 3 : Extrait d'une liste de codes à des fins de catégorisation	233
Tableau 4 - Liste des différentes pratiques de Mary	247
Tableau 5 - Liste des différentes activités mentionnées par Virginie	249
Tableau 6 - Liste des différentes activités mentionnées par Soizic.....	250
Tableau 7 - Comparatif chronologique des gestes, mouvements et perceptions	268
Tableau 8 - Comparatif chronologique des gestes, mouvements et perceptions	272
Tableau 9 - Comparaison des catégories singulières de chaque agir enseignant	292
Tableau 10 - Comparaison des cadres de l'expérience	345

Liste des figures

Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye	48
Figure 2 : Théorie tripolaire de la formation (d'après Pineau et Galvani)	97
Figure 3 : Les GPA d'après Bucheton, 2009.	132
Figure 4 : L'emboîtement des espaces médiatiques selon Paul (2004).....	140
Figure 5 : Les 4 principes éthiques favorisant l'émergence selon Paul (2004).....	141
Figure 6 : Extrait d'une retranscription codée.....	233
Figure 7 : Les rapports à la langue française de Virginie.....	260
Figure 8 : Les dimensions du métier agi et raconté.....	290
Figure 9 : Le modèle tripolaire appliqué au champ du FLE	294
Figure 10 : Le modèle tripolaire de l'agir expérientiel (1).....	295
Figure 11 : Les différents niveaux de la pratique d'après Gacogne, (2014, p. 104)	307
Figure 12 : Le modèle tripolaire du métier d'enseignant (inspiré de Gacogne, 2014, p. 107)	308
Figure 13 : La catégorie 3 « L'être en métier ».....	320
Figure 14 : Modèle tripolaire de l'agir expérientiel (2) et relations entre les trois dimensions	322
Figure 15 : Le cadre du tissage relationnel	329

Liste des annexes

Annexe 1 – Guide des entretiens compréhensifs (biographies professionnelles)	376
Annexe 2 – Retranscription de la biographie professionnelle de Soizic	377
Annexe 3 – Liste des codes et tableau des catégories (Soizic)	393
Annexe 4 – Retranscription biographie professionnelle de Virginie	398
Annexe 5 – Liste des codes et tableau des catégories (Virginie)	410
Annexe 6 – Retranscription biographie professionnelle de Mary	413
Annexe 7 – Liste des codes et tableau des catégories (Mary)	428
Annexe 8 – Retranscription de l’entretien d’explicitation de Mary	432
Annexe 9 – Retranscription de l’entretien d’explicitation de Virginie	453
Annexe 10 – Restitution collective auprès des enseignantes	473

Introduction

Dans le champ des sciences de l'éducation, les relations entre l'expérience et la formation font l'objet d'interrogations aussi plurielles que fécondes. Cette recherche est née d'une volonté de croiser nos expériences vécues dans divers contextes scolaires avec les savoirs théoriques de ce champ, et en particulier, à l'intérieur de celui-ci, la « galaxie de l'autoformation » (carré) qui a mis cette question au centre de ses préoccupations. Nos expériences d'instituteur en contextes scolaires nous ont d'abord conduit à analyser les structures institutionnelles pour en comprendre les fonctions sociales sous-jacentes. Un premier constat est alors apparu concernant la difficulté consubstantielle de l'institution scolaire à accueillir les élèves dans leur singularité. Ce constat s'est progressivement révélé à nous au travers d'expériences d'enseignement en contextes pluriculturels et de moments d'écoformation. Nous reviendrons sur ces expériences pour comprendre comment elles mettent en jeu d'une part les questions de diversité et de formation par l'expérience et d'autre part la posture de l'enseignant.

Si les fonctions de sélection et d'homogénéisation des structures scolaires peuvent expliquer en grande partie la faible capacité des dispositifs à prendre en compte la diversité et la singularité, certains enseignants réussissent cependant à leur faire place centrale dans leurs pratiques. Puisque les évolutions du rapport au savoir et des besoins sociaux de formation des personnes amènent aujourd'hui les dispositifs de formation à reconsidérer leur perspective en direction des personnes apprenantes et de leurs besoins, alors il importe selon nous d'aller voir du côté de ces praticiens qui, par leurs pratiques, ont déjà pris acte de ce changement de paradigme.

Nous cherchons à comprendre les modalités de développement d'un agir que nous qualifions d'expérientiel, c'est à dire capable d'intégrer les savoirs issus de l'expérience des personnes présentes et de faire de la situation de formation un lieu-temps d'expérimentation ouvert à l'imprévu. Pour cela, il importe selon nous, d'identifier dans un premier temps le rôle dévolu aux contextes professionnels. Quels seraient les contextes professionnels susceptibles, sinon d'encourager, du moins de ne pas empêcher de telles pratiques ? Dans quels contextes particuliers, la question des différences, celle de la diversité des personnes, de leur histoire, de leurs expériences, pourrait-elle faire l'objet d'une attention, qui, au-delà des discours d'intention, se traduirait dans des gestes professionnels ?

Une fois identifié un tel type de contexte, dans lequel la dimension expérientielle¹ est bien présente dans un agir enseignant, même dans des formes variables, ce sont ces formes même

¹ Nous entendons par *dimension expérientielle* l'épaisseur particulière que prend une situation de formation lorsqu'elle agrège potentiellement l'expérience personnelle et professionnelle acquise par l'enseignant (ou le

qu'il nous faudra considérer. Si un métier est le résultat de diverses représentations, lesquelles peuvent être recueillies au travers des discours sur le métier, il est avant tout un ensemble de pratiques, de gestes professionnels qui nous informent aussi sur le métier incarné. Quels seraient ces gestes professionnels différents qui semblent en mesure d'accueillir, de reconnaître et de tisser du sens à partir des contributions de chaque participant ? En quoi sont-ils représentatifs d'un agir singulier, davantage du côté de la relation et de l'accompagnement, que du côté de la transmission des savoirs ? Comment appréhender ces gestes alors même qu'ils comportent une part d'implicite, d'inconnaissable aux yeux du praticien lui-même ?

Nous nous proposons, pour cette recherche, de considérer l'agir professionnel comme un espace où se pense et s'exerce le métier. Les représentations y jouent un rôle déterminant, ne serait-ce que pour envisager les *rapports au savoir* (Charlot, 1997) et à la formation de ces enseignants ainsi que leur rapport à l'institution et au métier, pourtant ces représentations s'actualisent aussi dans les pratiques, dans les situations de formation qui informent, enseignent, elles aussi le praticien. Selon quelle dynamique se réalisent ces transformations de l'agir entre représentations et pratiques, c'est ce que nous chercherons également à établir.

Puisque l'agir expérientiel qu'il nous importe de mieux comprendre semble se constituer à partir d'une place centrale faite à la personne en formation alors il est permis de considérer que cet agir enseignant est le révélateur d'une autre conception du sujet apprenant, laquelle pourrait être reliée à une certaine éthique du métier dont nous faisons l'hypothèse qu'elle reflète un certain rapport au monde, comme ouverture à la diversité et à ce qui advient.

Si ces représentations semblent s'être forgées d'une manière relativement autonome, au travers des différentes expériences vécues par le praticien, il est nécessaire d'approcher son parcours professionnel et en particulier d'appréhender son mode d'entrée dans le métier mais aussi d'envisager plus largement sa trajectoire de vie et ses *transactions formatrices* (Pineau, 1983). Par quels moments, quelles formes d'appropriation du métier, est-il possible de repérer des transactions formatrices ayant permis de développer un rapport affranchi avec le métier-déjà-là ?

La question des contextes d'exercice est selon nous fondamentale à considérer. Venant de l'éducation nationale, nous choisissons de « dépayser » la problématique d'un agir expérientiel tel qu'il vient d'être présenté, en la considérant dans un autre contexte, celui de l'enseignement du Français langue étrangère (désormais FLE) dans un centre de langue où nous avons pu bénéficier d'une convention industrielle de formation par la recherche

formateur en général), celle des apprenants, celle de la situation elle-même conçue, vécue, comme expérience de vie d'un groupe qui s'apprend, avec ses imprévus, sa dynamique, son mystère.

(CIFRE). La recherche doctorale a pu se réaliser selon une forme d'implication distanciée qui nous a permis de collaborer avec l'organisme ainsi qu'avec certains de ses enseignants tout en construisant une démarche de recherche de façon indépendante.

Nous avons choisi d'observer l'agir enseignant dans un contexte spécifique : un centre de langue qui accueille des étudiants venus du monde entier pour se former à la langue française à l'occasion d'un séjour en immersion. Dans le champ du FLE, la dimension langagière ainsi que la dimension interculturelle nous paraissent susceptibles de favoriser le développement d'un agir ouvert, relationnel, faisant place à la dimension expérientielle. A partir d'une analyse comparée entre cette structure institutionnelle privée et l'organisation de type scolaire que nous connaissons, nous tenterons de comprendre quels sont les éléments pouvant freiner ou au contraire favoriser le développement de cet agir expérientiel. L'analyse des discours sur le métier, sur les pratiques, ainsi que l'observation de celles-ci seront mobilisées selon une approche compréhensive et réflexive de l'agir.

Afin de situer notre problématique, la première partie débutera par un chapitre introductif d'historicisation. La réflexion menée dans cette recherche a émergé d'un parcours professionnel, celui d'un instituteur, à une époque et dans des contextes particuliers qui demandent à être présentés afin de fournir au lecteur les éléments de compréhension pour savoir « d'où nous parlons ». Ensuite, une deuxième partie théorique explorera quelques concepts et notions qu'il s'agira de définir selon les perspectives qui sont les nôtres. Nous commencerons ce tour d'horizon théorique par le concept d'expérience qui est au centre de notre problématique. La polysémie du terme en français appelle à une exploration de ses usages qu'un détour par l'étymologie pourra éclairer. Ses relations avec le concept de formation feront l'objet d'une revue de lecture. Nous l'avons dit, dans le champ des sciences de l'éducation, un ensemble de courants relativement récents issus de la formation des adultes a placé cette question au centre de ses travaux. A partir d'une conception anthropologique de la formation, l'autoformation, a reconsidéré le rôle central joué par la personne dans sa formation qui, loin de ne s'imposer que par l'environnement (naturel et socio-historique), est l'objet de processus d'assimilation et d'accommodation dans lesquels l'autonomie fondamentale du sujet joue un rôle-clé. Le modèle de la formation tripolaire théorisé par Pineau ainsi que la notion d'alternance, nous permettront de mieux appréhender ces questions. Nous aurons également à définir précisément ce que nous entendons par *représentations* et plus largement par *agir enseignant* lequel comprend aussi des gestes professionnels et des savoirs pratiques. A partir du modèle théorique de Bucheton sur les *gestes professionnels*

d'ajustement (2009), nous pourrions vérifier ce qu'il en est de la *posture* professionnelle des enseignantes suivies pour cette recherche en tant qu'il permet d'articuler les *dispositions* de l'enseignant (ses représentations, ses habitudes, son *habitus* selon Perrenoud) et la situation elle-même. Le concept *d'accompagnement* de Paul (2004) devrait nous permettre de mieux définir cette posture ainsi que les signes d'une certaine *intelligence de l'agir* selon Galvani. Enfin, nous terminerons cette partie théorique sur des considérations épistémologiques en nous appuyant sur ce que pourrait constituer une *phénoménologie de l'agir enseignant*, à partir des travaux de Malet (1998).

La troisième partie de la thèse explicitera d'une part le contexte de la recherche en précisant le point de vue du chercheur, venu d'un autre contexte et d'autre part les appuis méthodologiques mobilisés pour la démarche. De par notre positionnement singulier de chercheur en contrat Cifre, à la fois dans et aux marges de l'organisme étudié, il a été nécessaire de penser notre point de vue au sein de ce nouveau contexte, sans chercher à nier les biais inévitables dus à notre profession d'origine, mais au contraire en nous efforçant de les expliciter. Nous présenterons ensuite les modes d'approche et de sélection des enseignants ainsi que les outils méthodologiques utilisés. Les différents types d'entretiens réalisés seront situés ainsi que *l'analyse par théorisation ancrée* (Paillé) qui a servi à l'analyse des données. La quatrième partie sera consacrée à la présentation des données ainsi qu'à leur interprétation. Le premier chapitre présentera de façon spiralaire le parcours des trois enseignantes suivies de façon à entrer progressivement, selon une approche biographique de l'agir, dans la singularité de leur développement professionnel. Dans un second chapitre, nous tenterons de modéliser ce qui pourrait être un agir expérientiel congruent. Enfin, nous envisagerons les limites de ce modèle et les perspectives à venir de cette recherche.

En raison du positionnement réflexif qui est le nôtre, nous emploierons le plus souvent la forme académique de la première personne du pluriel pour nous exprimer. Précisons que le « nous » utilisé renvoie d'abord à la pluralité de nos positions : celle d'institutrice, celle de formatrice, celle enfin d'apprenti-chercheur. Ce « nous » tente également de prendre place dans un espace collectif, celui des différents chercheurs et des praticiens qui sont présents, par bien des façons, dans cette recherche en grande partie portée par leurs réflexions et par leurs travaux. Pour des besoins d'illustration et d'incarnation de/dans nos expériences professionnelles antérieures, celles vécues comme institutrice, nous aurons recours au « je », afin de singulariser ces témoignages au même titre que ceux des enseignantes. En espérant que le lecteur se retrouvera dans ces sauts entre différentes formes d'expression.

PARTIE 1 : EMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE

1 ANCRAGE EXPERIENTIEL DANS UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

« Le vécu des personnes, la connaissance des choses et des êtres, les échecs de la vie, les épreuves... sont des points de départ de l'expérience : ils peuvent être à l'origine de l'expérience ou bien constituer l'expérience elle-même. » (Melyani, in Bézille et Courtois, 2006, p. 51).

Ce projet de recherche est le fruit de réflexions au long cours qui ont accompagné en premier lieu un parcours professionnel d'instituteur. L'expérience et ses relations avec les processus de formation constituent ce qui, par accumulation et maturation, a progressivement questionné mes représentations de ce métier, de l'institution, ce qui m'a conduit à la nécessité d'une formalisation académique de ce questionnement professionnel et existentiel.

Le concept central de cette recherche est celui de l'expérience, ici entendue dans le sens que lui attribuait John Dewey (1934), pour qui l'expérience est la vie elle-même qui emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. Ce mouvement d'assimilation progressive de situations contribue à la formation d'une personne au travers de ce que l'on nomme parfois des apprentissages expérientiels ou encore, dans sa version institutionnalisée, les acquis de l'expérience².

Depuis les travaux de Schön puis de Perrenoud, la dimension réflexive du praticien est présente dans une large partie des recherches en sciences de l'éducation tout comme dans les approches proposées en formation initiale et continue dans certains départements universitaires français tournés vers les métiers de l'enseignement et de l'accompagnement. Il s'agit, pour Perrenoud, de développer une professionnalité enseignante plus complète³, faisant une place à côté des savoirs disciplinaires, aux savoirs pratiques issus de l'expérience.

« En formation professionnelle, on se trouve confronté à un problème beaucoup plus difficile. Il y a certes des savoirs en jeu, savoirs savants, scientifiques et techniques, mais aussi des savoirs propres au métier, qui ne relèvent ni de la science, ni de la technique, mais sont néanmoins indispensables. Qu'il ait une formation universitaire pointue n'empêche pas un

² Ici, en référence à la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 en faveur d'une prise en compte plus forte de l'expérience qui débouchera sur la validation des acquis de l'expérience (VAE).

³ Il milite pour une formation des enseignants qui soit ainsi « (...) moins naïve, intégrant les parts d'inconscient, d'improvisation, de bricolage, d'autonomie, de différence et de négociation avec l'autre, les enjeux personnels avouables et inavouables » Perrenoud, 1994, p. 121.

praticien de mobiliser aussi des savoirs professionnels constitués, qui ne sont pas savants au sens classique du terme, même s'ils sont codifiés. Il recourt également à des savoirs issus de son expérience personnelle, qui sont encore moins organisés, formalisés et verbalisés que les savoirs professionnels. Il importe donc, en formation initiale, de dispenser des savoirs professionnels, au sens large, en élargissant les savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation aux savoirs procéduraux qui en sont dérivés, et qui sont transmis par la culture professionnelle ou peuvent être établis par formalisation de **savoirs d'expérience jusqu'alors implicites**. » (Perrenoud, 2001, p. 71).

Ce type de démarche, inspirée de la recherche scientifique permettrait ainsi au futur enseignant d'interroger son rapport au savoir pour développer une « confrontation instrumentée au réel mais détachée du souci de gérer une situation, de faire réussir un projet, sinon celui d'observer et de comprendre » (Perrenoud, 1994, p. 132), démarche dans laquelle nous nous reconnaissons d'ailleurs dans ce travail de thèse.

Selon Malet, seule une orientation qui se voudrait à la fois anthropologique et phénoménologique de l'agir enseignant et plus largement du développement de la personne, permettrait d'appréhender dans leur globalité et leur singularité les situations d'enseignement.

« La situation d'enseignement mettrait en jeu des sujets incarnés construisant du sens et des savoirs mouvants dans et en dehors de leur pratique, dans un processus complexe intégrant des éléments cognitifs en effet, mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels, rythmiques, dessinant des modèles d'action socialement et culturellement situés. » (Malet, 1998, p. 17)

Parmi les différentes démarches qui s'intéressent à l'expérience réfléchie à la fois comme moyen d'élucidation de ses déterminants et comme source de conscientisation et d'élaboration de savoirs de métier, potentiellement transférables, l'approche biographique, venue du courant biocognitif de l'autoformation, me paraît adaptée à la nature même de ma problématique. Les rédactions d'une bioscopie et d'une autobiographie raisonnée à la manière d'Henri Desroche m'ont permis de repérer dans mon parcours professionnel plusieurs traits ayant alimenté un questionnement de fond sur les relations entre savoirs formels et savoirs expérientiels ainsi que sur les conditions d'émergence d'une professionnalité enseignante suffisamment ouverte à la vie. Cet aspect sera repris et développé dans la partie consacrée à la méthodologie.

C'est l'alternance formatrice qui semble avoir marqué mon propre parcours d'enseignant. Alternance entre des contextes nationaux différents, entre des phases de professionnalisation par imitation et d'autres s'ouvrant à des expérimentations pédagogiques plus assumées. Alternance également entre des phases de mises à l'épreuve de soi et d'autres de désorientation, de crise des représentations. L'ensemble a contribué à faire évoluer mes représentations professionnelles jusqu'à aboutir à une remise en perspective globale de celles-ci et à la problématique qui est aujourd'hui la mienne.

L'enseignant en tant que personne et acteur social est le résultat, à un moment donné, d'une histoire faite d'éducation, de socialisation, de choix inscrits dans une période de vie, histoire qui lui donne une forme singulière. Comprendre la pratique d'un enseignant demande de l'écouter parler de ses pratiques, de son métier. Il s'agit ainsi d'éclairer les fils expérientiels qui ont tissé sa matière professionnelle et personnelle. Mais cette matière vivante, cette *voix du praticien* qu'il s'agit d'entendre, n'est pas un contenu froid, dont le seul objectif serait de décrire, de dévoiler des processus automatiques, reproductibles, elle nous parle de la personne elle-même, et nous révèle ses représentations du métier, de son parcours, ses doutes. Par ailleurs, cette parole est offerte dans le cadre d'un échange avec un chercheur qui est lui aussi porteur d'intentions : celle d'être suffisamment présent au moment du recueil, d'être en mesure de pouvoir reconnaître ces paroles, les interpréter sans les travestir. Le praticien réflexif – ici chercheur – doit tenter d'identifier ses propres biais d'interprétation, inévitables, mais dont il s'agit, par un effort réflexif de les présenter à soi-même afin qu'ils soient, sinon entièrement désamorcés, du moins pris en compte, à tout moment, dans l'analyse.

Cet effort d'élucidation de ses présupposés est rendu d'autant plus nécessaire que le chercheur est lui-même un enseignant et qu'il aura donc nécessairement tendance à filtrer la parole des témoins à partir de ses grilles d'interprétation personnelles. Tout savoir s'inscrit dans une histoire de vie, il incombe donc au chercheur en sciences humaines d'explicitier – dans la mesure du possible puisque personne n'est entièrement transparent à soi-même – les éléments biographiques qui ont pu contribuer à la construction de son sujet de recherche. Davantage informé quant aux processus de construction de ses propres représentations, le chercheur sera ainsi mieux à même d'en percevoir les échos dans le discours recueilli. Une première étape d'historicisation est donc nécessaire.

1.1 Historiciser : un parcours d'instituteur, entre ici et ailleurs

Pour qu'il y ait cristallisation des expériences hétérogènes et non réfléchies, il faut des transitions existentielles jouant le rôle de catalyseur. C. Verrier⁴

Je suis parti d'un constat issu de mon expérience de reprise d'étude⁵ : il semblerait que certaines expériences de vie m'aient permis une meilleure assimilation des savoirs et des attentes académiques. Peut-être parce que la formation était en mesure de répondre à un besoin vital de (re)mise en perspective.

⁴ In Bézille et Courtois, 2006, p. 76.

⁵ DU à distance avec l'université du Maine puis Master FLE à l'université de Tours entre 2011 et 2014.

C'est à l'occasion d'un Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère (désormais FLE), que je redécouvre le travail de réflexion académique. Celui-ci se confirme durant les deux années du Master avec d'importantes correspondances que je suis en mesure d'établir entre mes expériences professionnelles et les contenus abordés. Tout s'est passé comme si les questionnements induits par mes expériences d'enseignant, de parent aussi – comment apprendre, comment enseigner, comment accompagner, comment une personne se forme-t-elle – trouvaient à l'université et dans les champs de la formation linguistique d'adultes et des sciences de l'éducation, un espace de résonance. Par cet accueil académique d'un premier questionnement personnel s'engageait un double mouvement de « reprise » et de mise à distance des pratiques professionnelles. Cet effort réflexif m'a permis de structurer mes interrogations en permettant une confrontation entre un corpus de situations vécues et des savoirs théorisés, cette alternance ouvrant un processus de recherche valide.

Le retour sur l'expérience vécue, tel que sollicité au cours du Master et plus encore du doctorat, et les modalités de son expression, d'une mise en réflexion par les démarches évoquées précédemment⁶, constituent aujourd'hui le cœur de ma recherche auprès d'un public d'étudiants et d'enseignants de FLE. L'expérience d'autres contextes d'enseignement à l'étranger a fait naître ce premier questionnement sur les relations entre un contexte socio-culturel et des pratiques d'enseignement. Cette recherche s'est élaborée lors d'une reprise d'étude à l'occasion d'une réorientation professionnelle vers le domaine du FLE, qui est elle-même le résultat d'un constat de crise profonde entre l'évolution de mes représentations du métier d'enseignant et les conditions matérielles et structurelles proposées par l'institution.

Dans ce contexte de désorientation professionnelle, et à l'occasion d'un retour dans le contexte scolaire français après plusieurs années passées à l'étranger, j'ai estimé nécessaire de reprendre des études afin de comprendre davantage en quoi consiste, profondément, chez une personne le processus anthropologique de la formation de soi. Je crois avoir connu et vivre encore une étape de transition que Guy de Villiers nomme une *alternative*, c'est à dire

« La subversion du désir du sujet quand se produit la conjonction de deux phénomènes d'irruption d'une altérité : la crise existentielle d'une part et la rupture au cœur des convictions érigées en raison d'autre part qui occasionne la remise en jeu possible des comportements et des représentations. » (Villiers, in Courtois et Pineau, 1991, p.18).

Pendant une vingtaine d'année, je me suis formé au métier d'instituteur. Formation institutionnelle lors des deux années d'École normale, formation expérientielle par la pratique

⁶ Les outils de Desroche : la bioscopie et l'autobiographie raisonnée mais aussi la tenue d'un Journal de recherche inspiré par René Barbier (1996).

dans des contextes variés avant, pendant et après l'École normale d'instituteurs. Une représentation du rôle positif de l'école m'a longtemps porté. Florence Giust Desprairies (2003) parle de l'influence du *mythe républicain* sur l'identité professionnelle enseignante et il nous faudra revenir sur ces aspects (chapitre 5 sur les représentations). Il me semblait alors qu'une amélioration progressive du système éducatif – dont je constatais bien les carences par ailleurs – justifiait à mes yeux de contribuer, à mon niveau, à cette « mission ». Quelles évolutions institutionnelles et professionnelles ont progressivement contribué à remettre en cause ces représentations initiales, tel est l'objet de ce premier chapitre à visée autobiographique.

Pour introduire et développer la problématique de cette recherche sur l'expérience et la professionnalisation des enseignants, j'ai choisi la méthodologie de l'autobiographie raisonnée (Desroche) et son outil principal : la « bioscopie » (voir Galvani, 2014, p. 103). La bioscopie est une présentation d'un parcours de vie, sous la forme d'un tableau chronologique permettant d'associer au moyen de quatre colonnes les études formelles, les expériences professionnelles, les apprentissages expérientiels et les activités non formelles (sociales, personnelles, artistiques, etc.). Cette mise en parallèle permet de faire émerger les étapes de vie plus saillantes (du point de vue de la personne qui fait retour – à ce moment-là sur son parcours de vie) et des influences réciproques entre des lieux-modalités diverses de formation. Ce tableau a fait ressortir, pour mon parcours, une alternance marquée entre des étapes de vie françaises et d'autres vécues dans des contextes étrangers qui, pour certaines d'entre elles, ont pu constituer des transitions existentielles révélatrices d'une *quête de sens* (Galvani, 1997). Il est possible de les penser à partir de la notion de mobilité au sens de Muriel Molinié pour qui, dire la mobilité, c'est faire appel à « un imaginaire articulant un rapport au temps, à l'espace et la recherche d'une transformation existentielle » (Molinié, 2009, p.112). Selon Kaufmann (2007, p.174) peuvent être considérées comme étant des mobilités, les mouvements de natures sociale et symbolique : migratoire, résidentielle, professionnelle, virtuelle...

L'analyse de ma bioscopie montre plusieurs expériences de mobilités professionnelles qui m'ont mis en contact avec d'autres cultures. Or, il est assez manifeste que ces rencontres culturelles⁷ ont pu favoriser des formes d'interrogation sur les cultures et les systèmes éducatifs, et plus généralement sur les dispositifs de formation d'une personne et ce, en résonance avec un ensemble d'idées préconçues, de représentations construites lors de mes

⁷ D'une certaine façon, toute rencontre est toujours inter-culturelle. Cécile Goï évoque ainsi la rencontre culturelle : « Rencontrer l'autre, l'autre culturel, c'est s'exposer peu ou prou à en être effrité, égratigné, modifié, changé. C'est aussi probablement à être interrogé, nourri, ressource, grandi. » (Goï, 2012, p.108).

années de formation initiale mais aussi durant mes premières années d'enseignement et de formation professionnelle en École Normale. L'émergence première de ces expériences professionnelles lointaines à l'issue de la bioscopie a été révélatrice d'un premier mouvement qui cherche à éclairer les expériences heureuses, du moins celles auxquelles, dans un premier temps, j'attribue une telle valeur. Puis par un second effort réflexif, j'ai cherché aussi à repérer dans certaines expériences moins bien vécues, de quelle façon elles ont pu contribuer à la construction d'une certaine professionnalité enseignante comme mise alors « en tension ».

1.1.1 Formation des enseignants du primaire : un contexte de transition

La mise en relation de ma bioscopie avec le contexte social et institutionnel éclaire aussi certains aspects de la formation expérientielle de l'enseignant et mon rapport au métier. J'ai assisté à la transformation du mode de recrutement des instituteurs avec la mise en place des IUFM en 1990 suite à la Loi sur l'école de Jospin⁸. Bien qu'inscrit à l'École Normale, j'y côtoyais la toute première promotion des Professeurs des écoles. Comme beaucoup d'entre eux, je suis issu d'un milieu social qu'il est possible de rattacher globalement à la classe moyenne inférieure. Il est intéressant de noter, que pour l'Insee, l'instituteur, comme le professeur des écoles, est classé dans la CSP⁹ agrégée 4, celle des personnels intermédiaires (entre cadre et exécutant), semblant prendre acte ainsi d'une forme d'assujettissement à une hiérarchie (cadres humains représentés par le corps d'inspection, les chefs d'établissement, et légaux, programmes nationaux, horaires, évaluations...) mais lui reconnaissant aussi une part d'initiative. Il est utile de préciser que, par mes origines familiales, je me situe à l'intersection exacte entre classe moyenne et classe ouvrière, puisque la branche maternelle relève de la catégorie socio-professionnelle des employés et des artisans, selon une trajectoire marquée par une forme d'élévation sociale récente (monde ouvrier précédemment), tandis que du côté paternel, elle correspond davantage à la catégorie intermédiaire, plus proche des postes d'encadrement (l'élévation sociale remontant à la génération précédente, celle de mes grands-parents et s'étant confirmée chez mon père, par une élévation du niveau d'étude). Au regard de l'évolution sociale générationnelle ascendante telle qu'elle s'observe de façon décalée dans ma famille, le choix du métier d'instituteur, bien qu'il ait constitué une originalité, peut être perçu comme un infléchissement de ce « progrès » et comme une forme de renoncement à une carrière plus « prestigieuse ».

⁸ La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin.

⁹ Catégorie socio-professionnelle. Les références proviennent de la nomenclature utilisée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques, site de l'Insee consulté le 28 juillet 2018.

Mon rapport à l'institution et au métier est donc un peu différent de celui des instituteurs précédents tels que j'ai pu en côtoyer dans mes premières années d'exercice. Souvent issus d'un milieu plus modeste, formés à partir du bac voire même avant, ils pouvaient éprouver une forme de reconnaissance envers l'institution à qui ils « devaient » leur promotion sociale. A partir des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les nouvelles générations d'instituteurs, issus majoritairement des classes moyennes et privilégiées (Prost, 2004 [1981] ; Charles & Cibois, 2010, cités par Gesson, 2015) et arrivés dans ce métier pour certains à défaut de mieux, ont mis plus facilement en doute les valeurs et les principes du système dont ils avaient subi eux-mêmes les limites en termes d'ascension sociale. Cela a pu se traduire, dans leur pratique professionnelle, par une moindre adaptation aux conditions d'exercice, tout au moins à une remise en cause des formes de "sacerdoce" encore en vigueur. Ces jeunes instituteurs, également en raison aussi de salaires perçus comme relativement bas, reconnaissent ainsi plus facilement les « *limites inhérentes à des tâches et à un statut social déterminés*¹⁰ » (Muel-Dreyfus, 1983). Cela a eu également comme conséquence un moindre engagement politique et un recul des pédagogies d'émancipation au profit d'une exigence plus grande des enseignants concernant les moyens dont ils disposent, leur rémunération, et peut-être plus encore leur reconnaissance¹¹. Ce qui explique peut-être le maintien relatif, en moindre recul qu'ailleurs, des taux de syndicalisation qui restent bien supérieurs à la moyenne nationale (Labbé, 1995, p. 40)¹².

La mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres en 1990 (les anciens IUFM) s'inscrit alors dans une double volonté politique de revalorisation du métier d'enseignant passant par un rapprochement avec la formation universitaire, l'élévation du diplôme requis pour le concours de recrutement (Licence au lieu du DEUG), et la revalorisation salariale sur l'ensemble de la carrière. N'ayant pas vécu cette formation directement je ne peux qu'indiquer qu'elle me semblait alors – en dépit des difficultés des premières années qui lui ont valu bien des critiques – s'inscrire dans ce grand mouvement d'amélioration du système d'enseignement tel qu'engagé par la Loi Jospin sur l'école (1989).

¹⁰ *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, 1983 cité page 88 par Marlène Cacouault-Bitaud et Françoise Ouevrard, *Sociologie de l'éducation*, ouvrage cité en bibliographie.

¹¹ Je renvoie sur ce sujet à la thèse de sociologie soutenue par Benjamin Gesson en 2015 : « *Comment devient-on enseignant ? Les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles.* », et qui montre le déficit de reconnaissance de la part de l'institution des formes d'engagement singulier dans les pratiques des enseignants du primaire (pages 327-328).

¹² D'après nos lectures, la baisse s'est poursuivie mais à un rythme plus lent que dans les autres secteurs professionnels.

Mon entrée dans le métier s'est donc faite « par la petite porte » : non seulement avec la dernière promotion qui devait être encore formée à l'École normale, mais de plus, en étant reçu au concours en liste complémentaire, j'allais devoir attendre une année avant de pouvoir en bénéficier.

1.1.2 Première formation expérientielle : (re)découverte d'un modèle scolaire

Avant un premier départ en coopération au Japon, et avant même les deux années de formation à l'école normale, j'ai connu une première année de « terrain » où j'effectuais des remplacements d'instituteurs partis en stage de formation continue. Il y avait là une situation assez étonnante qui voyait d'un côté l'institution veiller au renforcement des compétences professionnelles des enseignants en poste, déjà expérimentés, et de l'autre, mobiliser pour ce faire un contingent de remplaçants totalement novices, repêchés par liste complémentaire à l'issue du concours.

Ces multiples découvertes d'écoles, de classes, d'élèves et de collègues, m'ont offert un premier panorama des classes de primaire du département. La première difficulté pour moi qui ne disposait alors que d'une courte expérience de l'animation socio-culturelle, consista à rentrer dans la posture de l'enseignant, de celui qui « tient » sa classe. Je n'oublierai jamais mon premier remplacement dans une classe composée en partie d'enfants vivant avec leurs mères dans un foyer de la commune. Ces enfants – dont je peux supposer que leurs vécus les avaient grandement instruits dans l'art de tester les capacités éducatives des adultes – mirent très vite à jour mon inexpérience quant à l'exercice de la discipline telle qu'elle s'impose en milieu scolaire. Même si j'étais conscient qu'il s'agissait là d'une situation exceptionnelle et pour laquelle je n'étais effectivement guère préparé, cette première expérience constitua une forme de choc initial. Échaudé par cette expérience vécue comme un échec, je décidai alors d'arrêter si une expérience du même type se reproduisait lors du remplacement suivant. Ce ne fut pas le cas, et je me rappelle cette seconde classe élémentaire qui fut probablement assez étonnée de voir un jeune enseignant si rigide lors des premiers jours. Il s'agissait alors de me construire une cuirasse, ne serait-ce que pour vérifier que j'étais capable de survivre dans des contextes perçus comme menaçants et bien que j'aie tout fait, par la suite, pour les éviter. Ces débuts déstabilisants ont pu ancrer durablement une forme d'appréhension – au double sens du terme – vis à vis de tout nouveau groupe d'enfants tel que devant être canalisé.

Toute entrée dans un métier constitue une étape critique portée par une intense activité cognitive tant les informations et les systèmes à intégrer sont importants (Huberman, 1989,

cité par Malet, 1998, p. 13). Cette année d'expérience « de terrain » a produit un ancrage assez fort du côté de l'imitation de modèles enseignant tels que je les avais connus étant élève et que je retrouvais ensuite chez mes collègues. Le développement d'une certaine assurance de façade, la capacité à me fondre dans les habitudes de la classe, autant de gestes de survie bien décrits par les chercheurs qui ont étudié la première année d'enseignement sous l'angle de la socialisation (Perrenoud, Doyle).

Durant cette phase – pour laquelle j'étais peu préparé puisqu'elle a précédé les deux années de formation à l'école normale – j'ai cherché à m'ajuster à différents contextes scolaires en mobilisant essentiellement, au-delà des pratiques que je pouvais observer autour de moi, des gestes pédagogiques vécus lorsque j'étais élève. La faible évolution apparente des organisations scolaires autorisa ces formes de répétition de schèmes d'action, *patterns* caractéristiques de mes représentations de l'agir enseignant : gestes et paroles d'autorité, de supervision d'un groupe, d'explication magistrale, de mise en activité, de correction collective et d'évaluation. Si l'essentiel de ces efforts d'ajustement relevait d'un apprentissage « sur le tas » solitaire, les rencontres régulières et les quelques remplacements à plusieurs avec mes camarades de promotion, nous permirent d'échanger tant sur nos difficultés que sur nos ressources. Cette complicité de groupe se retrouva d'ailleurs dans le regard critique que nous devions ensuite porter sur la formation dispensée par l'école normale.

Cette première année constitua un bel exemple de formation expérientielle puisque les éléments de formation institutionnelle se réduisaient aux quelques rares visites de maîtres-formateurs et de conseillers pédagogiques, chargés de « limiter la casse » par leurs conseils et bien conscients des limites de leur pouvoir d'intervention. Dans ces situations, nous faisons de notre mieux, en attendant une plus ample formation. Hormis pour quelques-uns, en réorientation professionnelle, l'entrée dans le métier d'enseignant représentait un passage, un retournement vis-à-vis de notre récente position d'étudiant. Ce passage sans transition ni véritable accompagnement, a pu être vécu comme une rupture brutale.

« Comparés à ceux d'autres professions, en particulier celles nécessitant une haute qualification, les protocoles d'accompagnement et de guidance propres à l'entrée dans l'enseignement apparaissent extrêmement limités et sommaires. » (Lortie, 1975, cité par Malet, 1998).

Ce type d'entrée professionnelle place le novice en situation d'insécurité importante. Selon ses représentations, et ses propres expériences d'élèves, il devra développer des gestes professionnels de « survie ». Il est à craindre que, sans le passage par des formes d'interrogation sur les pratiques, objet d'une véritable formation professionnelle, l'enseignant

ne s'ancre pour longtemps dans un *habitus*, certes globalement efficace pour la conduite générale des activités de classe, mais très largement insuffisant en contexte particulier.

Par ailleurs, dans certains cas heureusement, un sentiment de contradiction croissant peut naître à mesure que se creuse l'écart entre ces gestes professionnels, savoirs incarnés et peu réfléchis, et l'élaboration d'une pensée plus réfléchie sur le métier qui se développe avec l'expérience. Certaines expériences marquantes peuvent contribuer à accélérer cette prise de conscience.

1.1.3 Une première expérience d'enseignement à l'étranger

En 1993, à l'âge de vingt-trois ans, je pars en coopération pour deux ans au Japon¹³. Je suis d'abord surpris par la destination imposée – ce pays riche, développé, n'entrant pas dans ma représentation des pays concernés par la coopération – et un peu inquiet quant au coût de la vie. Je ressens pourtant une attirance pour ce pays d'Asie que j'avais commencé à apprécier pour son cinéma, ses arts martiaux, sa littérature, sa relation particulière à la nature, son rapport singulier à la modernité.

Mon entrée dans le métier, avec pour la première fois la responsabilité d'une classe à l'année, fut donc relativisée par ma découverte forte et assez déstabilisante du Japon. J'appris cependant au Lycée Franco-japonais de Tokyo à organiser les apprentissages sur une année scolaire, à travailler en équipe, à participer à des activités d'échanges interculturels entre nos classes françaises et celles de l'école japonaise dont nous partageons les locaux, activités qui me paraissent alors plus ou moins intéressantes selon le degré d'initiative et de volonté de leurs acteurs. J'appris au travers de "services" obligatoires imposés par le proviseur (cours de français aux élèves japonais et accompagnements d'élèves dans le bus de l'ambassade) le sens de ce que l'on nomme "obligations professionnelles" et "pouvoir hiérarchique". Comme coopérant, je coopérais.

Je connais mes premières émotions professionnelles fortes à l'occasion des "classes vertes"¹⁴ dans la campagne japonaise. Par cette confrontation riche entre des enfants français ou franco-japonais citadins et un milieu rural japonais, ce changement de contexte révélait les caractères de chacun au travers de moment de tension, voire de crise, et d'autres moments de grande liberté pédagogique, de créativité. J'y constatais, au final, un renforcement des liens, une plus

¹³ Il existait à l'époque une Coopération du Service national (CSN) proposée aux rares enseignants qui, au sortir de l'École normale, n'avait pas encore effectué leur Service national (supprimé depuis 1997).

¹⁴ On dénommait ainsi dans ces années, les séjours d'une ou plusieurs classes, avec nuitées, visant à la découverte d'un environnement rural et destinés à un public urbain. On parlera ensuite plus largement de classes de découverte et de classes transplantées.

grande authenticité de la relation éducative, probablement en raison d'une autre temporalité. Ce quotidien partagé, jours et nuits, installant une double rupture, spatiale et temporelle, à la fois avec la famille mais aussi avec l'école, du moins dans sa forme habituelle, diurne, cloisonnée, plus routinière. Une prise de risque donc, en tant que sortie de l'habitude et des murs de l'institution, mais également ouverture du champ des possibles à l'image d'un voyage.¹⁵ J'analyse aujourd'hui cette première expérience professionnelle comme une confrontation à l'autre démultipliée : autre pays, autre culture d'établissement, autre public d'élèves plus cosmopolites. Ces confrontations mettent en question, déjà, ma relation au système scolaire que je critique alors, non pour ses principes que pour l'application souvent contradictoire qui en est faite, tout en m'y conformant par mon comportement, mes pratiques professionnelles, souvent plus en phase avec l'institution que je ne le voudrais. C'est dans cette étape de vie, seconde entrée dans le métier que je situe aujourd'hui la gestation d'un questionnement de fond sur l'accueil de l'Autre, de son expérience singulière du monde et plus généralement sur la place qui est faite à la diversité en contexte scolaire. Elle correspond enfin à une étape importante de l'entrée dans la vie d'adulte qui est celle de la première vie de couple avec une Japonaise, forme particulière d'altérité interculturelle vécue au quotidien.

1.1.4 Un nouveau départ et une direction d'école au Japon

Le retour en France m'a permis de me former auprès de collègues plus expérimentés. L'une de ces collègues, en particulier, avait développé des pratiques de classe qui équilibraient les acquisitions de contenus par dispositif d'apprentissage de format classique (leçon/application) et les formes d'appropriation et d'enrôlement permises par des projets collectifs de nature créative (art, théâtre ou littérature), ou environnementale, les uns comme les autres faisant une large place aux besoins de mouvement et d'expression des corps. Cette collègue d'origine normande déployait en permanence une énergie et une lumière capable d'entraîner l'adhésion et de surmonter bien des obstacles. J'ai eu la chance de participer à quelques classes de mer à ses côtés et même si j'aurais aujourd'hui un avis différent quant à l'optimisation du temps – ces séjours laissant, selon moi, trop peu de place à la découverte libre, sensorielle, des lieux – je reconnais la valeur des collaborations et des projets construits entre nos deux classes sous son impulsion. L'association de deux ou plusieurs enseignants entre alors en cohérence avec la demande souvent faite aux élèves de développer un esprit d'équipe et d'entraide alors même

¹⁵ Je renvoie le lecteur intéressé à ce sujet aux travaux de Dominique Cottureau sur les classes de mer (1994 et 2001) et qui a mené un travail très complet sur l'histoire des mouvements pédagogiques tournés vers les environnements naturels. Nous reviendrons sur l'écoformation dans la partie théorique.

qu'ils ont le plus souvent sous les yeux l'exemple d'enseignants isolés dans leur classe et organisant parfois la seule compétition des élèves par le classement et la notation.

Ces classes de mer ont confirmé l'importance, déjà entraperçue au Japon, des contextes ouverts en tant que lieux de vie où la formation d'un enfant peut se déployer à nouveau selon des dimensions plus diversifiées que celles, généralement réductrices, qui sont proposées en classe. L'intérêt pour l'écoformation¹⁶ (Pineau, Sauvé, Cottreau) et pour des approches associant l'acquisition de connaissances et l'immersion sensorielle dans un lieu, m'a conduit à réinterroger les limites mêmes du modèle scolaire en tant qu'institution de mise à distance, problématique donc, du contact direct d'un jeune avec le monde naturel et social avec lequel il est censé devoir entrer en relation pour y trouver une place.

En dépit des bonheurs pédagogiques iodés vécus lors de ces séjours, et en raison de nouveaux postes de remplacements ne m'ayant pas permis de revivre un tel compagnonnage, un certain ennui s'est installé et, avec la naissance du premier enfant que nous avons eu avec ma compagne, enfant d'ascendance culturelle double car franco-japonaise, un désir de repartir au Japon m'a poussé à y rechercher un poste. Une occasion s'est présentée durant l'année deux-mille avec l'ouverture d'une nouvelle classe maternelle dans une petite école française à Kyoto.

1.1.4.1 La direction d'école, une épreuve choisie¹⁷

Si le premier séjour avait été l'occasion de découvertes multiples, le second fut davantage celui de l'invention, de la lutte collective, situations plus propices aux apprentissages au travers d'épreuves où l'on se découvre. A Kyoto, pour mon second séjour au Japon cinq ans plus tard, le rapport entre vie professionnelle et vie personnelle s'inverse : les aspects culturels et linguistiques japonais me sont moins étrangers. Je reviens vivre au Japon avec ma compagne et mon fils pour une durée indéterminée. Ma vie familiale est désormais pour moitié japonaise. Ma pratique de la langue me permet une meilleure intégration sociale, encore que limitée. Professionnellement et statutairement, je suis, selon la terminologie administrative, un « résident », avec ce que cela peut laisser entendre de stabilité dans la durée. Pourtant, si l'expérience fut deux fois plus longue (quatre ans), le contexte d'une petite

¹⁶ L'écoformation constitue un courant de recherche relativement récent. Il s'intéresse aux relations formatrices qui s'établissent entre un individu ou une communauté et son milieu (naturel et social). Il constitue l'une des trois dimensions anthropologiques de la formation d'une personne avec l'autoformation et l'hétéroformation. Nous développerons ces aspects dans la partie théorique.

¹⁷ Ce paragraphe reprend, pour l'essentiel, les éléments d'un article rédigé pour les actes du colloque sur *Voyage et formation* organisé à Rennes en mai 2017 : « D'un continent à l'autre, expériences d'enseignant en Asie et conscientisation » (à paraître fin 2018).

école familiale à Kyoto¹⁸, l'enseignement en classe unique et les luttes d'influences autour des projets de développement de cette école, tout cela a constitué une forte expérience professionnelle à bien des égards déstabilisante et transformatrice. Expérience choisie, forme de mise à l'épreuve de soi ayant permis de mettre à jour à la fois des conformations, des limites, des aspirations, de nouveaux questionnements.

1.1.4.2 *Engagement et paradoxe*

Après une première année où, comme enseignant de la classe maternelle, j'ai pu, aux côtés du directeur, appréhender la complexité de la situation, je fais pourtant le choix de candidater sur le poste de direction qui se libère. Face aux luttes entre, d'un côté, la vision d'une école intersystémique¹⁹ défendue par quelques parents fondateurs et monopolisant le pouvoir, et de l'autre la vision d'autres parents défendant une école monosystémique – française en l'occurrence – je m'engage clairement du côté de cette vision légitimiste. Il m'apparaît nécessaire d'affermir les fondements institutionnels²⁰ de l'école, encore jeune et fragile pour l'extraire de ce que j'analyse comme une forme d'accaparement partisan du pouvoir. Par ma posture de défense d'une vision républicaine de l'école, je découvre en moi l'importance des conformations institutionnelles de l'Éducation nationale qui me structurent et alors même qu'une vision déjà critique de cette institution commence à m'en éloigner sur un plan éthique et questionne mes pratiques. Tout se passe comme si une lutte interne de valeurs m'amenait à des fonctionnements contradictoires et paradoxaux. D'un côté, je mets en place toutes les structures institutionnelles qui me paraissent nécessaires à une vie scolaire démocratique (conseils des maîtres, conseils d'école ainsi qu'une coopérative), je favorise l'inscription de l'école dans le réseau des écoles françaises en Asie (participation à la formation continue des enseignants, liens avec le lycée de Tokyo), je repousse les tentatives d'extension des formes déjà présentes d'intégration à l'environnement japonais, extension que je perçois alors comme une menace (enseignement de la langue, calendrier scolaire...) pour la cohérence du modèle scolaire français auquel le conventionnement avec l'AEFE²¹ nous liait. De l'autre côté, je cherche à développer les activités de contacts interculturels (avec des écoles voisines, japonaises mais aussi américaine) et j'expérimente d'autres pratiques pédagogiques en

¹⁸ L'École Française du Kansai, créée en 1999 par une association de parents d'élèves. Aujourd'hui, Lycée français de Kyoto, homologué et conventionné par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

¹⁹ Au sens où l'on parle en linguistique d'interlangue, langue intermédiaire qui inclut des traits de la langue source et d'autres de la langue cible. Les enfants de couples binationaux mêlent ainsi parfois dans une phrase en langue 1 des mots repris de la langue 2 (maternelle ou paternelle).

²⁰ En tant que structuration d'une organisation à partir de ses représentations de l'Institution scolaire. (Ici au sens de Lourau (1970) : ensemble de normes qui tend à se reproduire en tant que dominant.)

²¹ Voir note 11.

cohérence avec la recherche d'un modèle certes centré mais à l'écoute de la culture japonaise plutôt que cherchant à s'y conformer.

1.1.4.3 *Essayer d'autres voies pédagogiques*

Je me forme à la pédagogie par ateliers qui est celle adoptée en classe unique, d'abord par nécessité pratique. Lors de la première année, je dois aménager une classe maternelle accueillant des enfants de 3 à 5 ans et alors que le matériel commandé en France n'est pas encore arrivé. De cette situation précaire, j'apprends à faire avec les moyens du bord, bon départ pour mettre en place et faire vivre une classe en ateliers. Lorsque je prends en charge la direction de l'école l'année suivante, je choisis la classe élémentaire. Face aux cinq niveaux scolaires différents (du CP au CM2), il m'est impossible de faire classe de façon traditionnelle face à des élèves aux besoins si différents. Je mets donc en place, en m'inspirant de mon prédécesseur, une organisation par « Plans de travail » qui me permet de tourner d'un groupe à l'autre selon une posture de supervision et d'accompagnement qui me convient.

Avec le recul, je perçois la valeur d'une pratique à la fois plus individualisée, et plus autonomisante pour les élèves, permise par cette posture d'accompagnement. La priorité accordée à ceux qui ont le plus de besoins, parce que les moins autonomes (les élèves de CP et de CE1), donne un sens à la présence de l'enseignant qui, par ailleurs, organise l'activité des plus grands, déjà lecteurs, au moyen des plans de travail. Durant ces quatre années, j'ai fort peu enseigné de façon traditionnelle, c'est-à-dire avec la prédominance de la parole explicative du maître, selon une logique scolaire de la transmission des savoirs qui conduit souvent à la distinction, au classement, et à la hiérarchisation des intelligences (Rancière, 1987, pp. 43-44).

La situation singulière d'une petite école française en contexte étranger m'a poussé à l'invention. Je comprends mieux aujourd'hui les aspects formateurs de cette expérience en la croisant avec une enquête de terrain réalisée sur les expériences d'expatriation d'enseignants japonais en France²². Si, comme l'écrit Bernard Lahire, chaque contexte professionnel a ses effets, et que « *l'action de l'enseignant s'inscrit dans un cadre institutionnel, matériel et symbolique qui distribue très largement à l'avance les places et rôles de chacun.* » (Lahire, 2011, p. 33), il me semble que le contexte spécifique, altéritaire, *off-shore*, d'établissements scolaires à l'étranger, par les transactions qu'il impose aux différents acteurs, peut, dans certaines conditions, être porteur de frottements pouvant favoriser des prises de conscience.

²² Portfolio « *Contexte d'enseignement et liberté pédagogique : vers une vision dynamique de l'éducation au sein d'un établissement.* » Master FLE première année, sous la direction et l'accompagnement de Cécile Goï, Sodilang, Université de Tours, mai 2013.

Pour reprendre la pensée d'Alain Bercovitz parlant lui de sa fonction de formateur (revue *Éducation permanente*, désormais EP, n°49/50, 1979), il me semble qu'à Kyoto, la situation m'a amené à me mettre du côté de l'apprenant, de ses besoins singuliers. Elle m'a aidé à accepter la part d'incertitude contenue dans toute situation pédagogique et à reconnaître la part d'inconnu des processus d'apprentissage. Si j'ai vécu intensément ces années, c'est parce que le contexte me poussait à mettre en avant ma propre personnalité, avec ses facettes parfois contradictoires, comme principal instrument de mon travail²³. J'étais alors engagé à la fois comme parent d'élève, enseignant, directeur de l'école, et enfin comme membre d'un groupe en lutte pour défendre une certaine conception de l'école.

La part importante prise par la dimension politique, au travers des préparations et des réunions des conseils d'administration, a ouvert un espace dialogique me permettant de partager, d'argumenter, d'explicitier mes représentations de ce que devait-pouvait être cette école. Dans l'opposition à un groupe et l'alliance avec un autre, je découvrais ce dont parle Florence Giust-Desprairies, reprenant Bercovitz : l'importance de tout « ce qui tisse l'expérience au quotidien : l'investissement personnel, les affects, le réseau des relations, les identifications, les figures d'autorité, les contenus idéologiques », et l'auteur d'ajouter très justement : « les défenses et les demandes » (EP n°180, 2009, p. 157). Pour tenir face aux vents souvent contraires, j'ai pu m'appuyer sur des proches mais également sur les lieux de paix dont regorgent la ville et ses environs. La pratique d'un journal, aussi, m'a permis de prendre de la distance avec le microcosme professionnel.

1.1.4.4 Construction identitaire et métier d'enseignant, le rôle du contexte

Au-delà du fait diversitaire²⁴ restant à creuser (nous y reviendrons lors de l'analyse du contexte), la dimension institutionnelle semble, dans mon cas, avoir été le terrain d'expression d'une contradiction de nature identitaire. En effet, il me semble qu'il peut exister une contradiction interne au métier d'enseignant entre d'une part l'affirmation de valeurs humaines et professionnelles – donner de soi pour faire « avancer » les élèves, encourager la coopération et la solidarité, ouvrir les esprits au monde, développer l'esprit critique pour

²³ C'est d'ailleurs une figure particulière, celle de l'adulte jouant au football avec ses élèves durant les récréations que certains d'entre eux, revus des années après, ont choisi de partager en mémoire de ces années-là.

²⁴ Castellotti mobilise cette notion dans le cadre d'une didactique de l'appropriation des langues qui ferait une vraie place à la diversité : « Dans cette orientation, la diversité prend tout son sens et toute son importance : aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, « n'est au monde » ni ne fait sens de la même façon. Cela est à prendre en compte dans toute tentative de « comprendre » les autres ; le fait d'être divers ne la rend pas impossible, mais pas non plus certaine : c'est à partir d'un « conflit des interprétations » (Ricœur, 1969) que ce projet peut être envisagé. » (Castellotti, 2015, p. 4).

former des citoyens responsables – et d’autre part les demandes institutionnelles qui, par le renforcement continu des procédures d’évaluation, de classement et de sélection, induisent de l’uniformisation, du conformisme, de l’homogénéisation. Ces demandes trouvent d’ailleurs leur légitimité apparente dans les nécessités d’une gestion parfois très complexe d’un collectif, mais elles peuvent aussi entrer en contradiction avec l’émergence d’autres formes de mise en dynamique collective du groupe (voir Infra 4.5).

Pour cette autobiographie professionnelle, je suis revenu plus en détail sur un type d’expérience de l’ailleurs ayant marqué à intervalle régulier mon parcours d’enseignant : celui de l’immersion dans un contexte hybride (mêlant familiarité et étrangeté). Ces expériences ont favorisé des formes de "décollements", alternance de mises à distance et mises en contact altéritaires. Elles ont eu un rôle clé sur mon questionnement professionnel et ont ainsi contribué à faire naître un désir de formation.

Par-delà l’intégration des *gestes enseignants*²⁵ – de gestion de groupe, de transmission, puis d’accompagnement à la construction de savoirs – un premier geste professionnel d’émancipation qui a pu me caractériser est celui du **Sortir**. Sortir pour aller à la rencontre de l’autre, de l’ailleurs, d’un possible. Un dehors d’ordre interculturel ou bien « naturel », avec la part de prise de risque, d’imprévu, que cela peut comporter. Ce geste a pu trouver, à Kyoto, sa limite : celle de n’être parfois qu’une forme de fuite. En décidant d’affronter une situation complexe, celle d’une école encore fragile et objet de tensions diverses, cette épreuve m’a permis de mieux cerner mes conceptions et mes limites professionnelles et, d’un point de vue épistémique, de mieux comprendre l’articulation entre les dimensions culturelles, institutionnelles et pédagogiques de l’action enseignante. La valeur expérientielle de ces épreuves a permis qu’émerge le questionnement sur la place et le rôle joué, dans la formation d’une personne, par l’expérience et ses contextes. Si mon observation – certes très limitée – des différents systèmes scolaires rencontrés m’a conduit à un premier constat quant à leur relative homogénéité, c’est bien parce qu’au-delà de leurs différentes conformations issues de leur histoire et de leur culture, ils me semblent partager un certain nombre de traits communs tendant justement à réduire la place des expériences singulières des personnes. Dans un contexte actuel qui semble mettre en tension l’institution – comme organisation hiérarchique – et les enseignants, la question des formes de reconnaissance de la valeur formatrice de certaines expériences pourrait permettre à l’une comme aux autres de se réinventer.

²⁵ Nous renvoyons le lecteur intéressé aux travaux d’Anne Jorro et de Dominique Bucheton sur l’agir et les gestes enseignants. Nous les présenterons au chapitre 4 consacré à l’agir enseignant et aux gestes professionnels (4.3.).

Cette analyse de mon expérience professionnelle me permet de formuler une première approche de la problématique du rapport entre expérience, geste professionnel et métier d'enseignant. En dépit d'une tendance à l'uniformisation des parcours, à l'intensification de la course aux diplômes et à la médiatisation toujours plus grande du rapport au monde, des enseignants réussissent cependant à mettre l'expérience (celle des élèves, la leur et celle du moment collectif d'échange) au centre de leurs pratiques, à nourrir celles-ci de la singularité de leurs apprenants qu'il s'agit d'accueillir selon certaines démarches et par certains gestes. C'est du moins le cas dans le centre de formation linguistique d'adultes qui constitua notre terrain de recherche. Comment font ces enseignants ? Qu'est-ce qui, dans leur histoire personnelle et professionnelle, peut expliquer l'ouverture de leurs pratiques à l'expérience, celle du collectif en construction ou celles de leurs apprenants ? Quels sont leurs rapports à l'institution, aux savoirs, leurs représentations de la formation d'une personne ? Quels sont leurs gestes, leur éthique professionnelle ? Telles sont les questions qui animent cette recherche et dont les premiers résultats laissent apparaître une identité professionnelle congruente²⁶ avec leur personnalité.

1.2 Problématique et question de recherche

1.2.1 Contexte d'enseignement et premier questionnement éthique

Au cours de mes expériences professionnelles en différents contextes, je me suis interrogé sur le système scolaire et ses effets possiblement nocifs sur le développement d'une personne. C'est surtout à partir de mon retour en France en 2007 que certaines de ses caractéristiques structurelles me sont apparues comme pouvant s'apparenter à des processus industriels d'organisation de l'activité et de gestion des individus. La matière première transformée étant ici un enfant devenant progressivement, et selon des étapes prévues et contrôlées, un élève, un étudiant, un professionnel. En construisant progressivement les réponses aux questions sur le comment, vinrent rapidement celles portant sur le pourquoi, le sens de ce type de formation scolaire, ses liens avec le reste de la société et ses finalités.

Après l'expérience de la petite école familiale de Kyoto avec ses classes uniques où chaque parcours d'élève faisait l'objet d'un suivi individualisé sur plusieurs années, éclairé par une connaissance, même relative, du contexte familial, le défaut majeur du système scolaire, tel

²⁶ Au sens de Rogers : la congruence s'exprime par l'unité d'une personne et l'authenticité de ses relations telles que portées par une vision positive du développement humain.

que je le retrouvais en France – une organisation tournée vers le classement des personnes et le cloisonnement entre les types de savoirs et entre les différentes sphères de vie – me semblait résider dans son incapacité structurelle à accueillir la personne en formation dans sa globalité, sa singularité²⁷. Il ne suffit pas de *mettre l'élève au centre du système éducatif*²⁸ si ce système reste *in fine* disciplinaire (au sens de Foucault). D'autant que les politiques scolaires de ces années-là (2007-2012) contribuaient à réduire les déjà faibles moyens d'accompagnement individualisés qui existaient au travers des réseaux d'aide, en les supprimant peu à peu et en reportant cette charge sur les enseignants déjà passablement débordés. Mes lectures me permirent de vérifier que ce regard critique porté sur l'institution scolaire était partagé et étayé selon différents points de vue par de nombreux penseurs de l'éducation (Illich, Pineau, Rancière, Lepri, Bourdieu, Charlot...).

Pour tenter de mieux penser à la fois les mécanismes internes au système d'enseignement et leurs effets sur la formation des personnes, il faut être en mesure de tenir d'une main la question institutionnelle et de l'autre les processus d'apprentissage et de développement, de socialisation d'une personne. Ce dernier aspect étant d'ailleurs beaucoup plus complexe que ce à quoi ma formation initiale d'enseignant m'avait préparé puisqu'ils impliquent de penser les relations d'un individu avec ses différents milieux de vie (social, historique, naturel), avec lui-même et avec les autres (tripolarité de Rousseau, triangle pédagogique de Houssaye, tripolarité de l'auto-éco-formation selon Pineau, Galvani, Sauvé...).

L'enseignant, comme personne et homme de métier, me semble se trouver à l'intersection ou à la croisée de ces deux dimensions, l'une davantage méso et macro, sociale, organisationnelle, institutionnelle et l'autre micro, écoformatrice, cognitive et affective. C'est pourquoi, la question de la professionnalité enseignante (Perrenoud) et de son agir (Bucheton) s'est retrouvée au centre de ma problématique après avoir essayé dans un premier temps de tenir ensemble les deux bouts de la relation pédagogique (l'enseignant d'un côté et l'apprenant de l'autre). Puisque les représentations du métier semblaient, derrière l'apparente uniformité affichée par le « corps professoral », si différentes dès qu'un temps de discussion s'ouvrait ou qu'un nouveau dispositif était intégré (la mise en place d'un Environnement Numérique de Travail par exemple), c'est donc qu'à cette pluralité de conceptions, de valeurs, pouvait correspondre une autre diversité : celle des pratiques. Si les formations reçues par ces enseignants sont globalement de même type alors c'est que d'autres aspects formateurs

²⁷ Incapacité de nature institutionnelle mais parfois relativisée par des agir enseignants singuliers construits à la marge, voire en opposition avec la conception homogénéisante et sélective de l'orthodoxie scolaire.

²⁸ Expression souvent associée à la loi Jospin de 1989.

interviennent dans la différenciation de ces trajectoires. Quel rôle jouent ainsi les expériences singulières des enseignants, leurs savoirs d'expérience – acquis de façon non formelle ou informelle – sur leurs constructions identitaires, leurs discours et au final sur leurs pratiques ?

1.2.2 Comprendre la diversité des pratiques

Les enseignants sont aussi le résultat d'une formation dite initiale qui comprend d'une part leur vie d'élève - une quinzaine d'années passées dans des classes côté élèves - et d'autre part une formation universitaire disciplinaire pendant les années de Licence et ensuite durant le master, plus ou moins tournées vers la professionnalisation et la didactique au travers de stages, de création de séquences, d'outils pédagogiques. Durant ces années, les futurs enseignants font l'expérience d'un mode d'apprentissage particulier, celui du système d'enseignement qui – en dehors de rares occasions – leur aura proposé et fait plus ou moins intégrer un type de relation aux savoirs caractérisée par la médiatisation (savoirs didactisés et exposés par l'enseignant²⁹), le cloisonnement en disciplines, la programmation, l'évaluation. L'assimilation de ce type de savoirs transposés, de formats scolaires, c'est à dire assez éloignés d'une élaboration liée à un besoin situé, s'est faite en outre bien souvent selon des formes de compétition visant à obtenir les meilleurs résultats, les meilleures places, les meilleurs diplômes. Dans ces conditions de formation, il est possible d'imaginer quelle sera leur difficulté, ensuite, à mettre en œuvre dans leur classe des activités développant l'autonomie des élèves et à développer eux-mêmes des pratiques singulières. Comme l'a bien montré Perrenoud (1994), il existe une naïveté à imaginer qu'en seulement une ou deux années d'une formation un tant soit peu professionnalisante, ces futurs enseignants pourraient miraculeusement s'émanciper de l'ensemble des conformations issues de la formation scolaire pour devenir des « praticiens réflexifs » et envisager le changement de paradigme qui consisterait pour eux à passer d'une centration sur les contenus enseignés à une autre portant sur les processus d'appropriation. Pourtant, certains d'entre eux, dès le départ ou progressivement au cours de leur carrière, vont bel et bien prendre conscience de certains gestes professionnels qu'ils ne souhaitent pas reproduire et font le choix d'autres pratiques qu'ils vont développer en accord avec leurs valeurs, leurs représentations, leurs croyances et parfois en opposition avec les pratiques communes de leurs collègues. Quelles expériences, quelles rencontres, quelles formes d'émancipation leur ont permis de mettre à distance,

²⁹ Les savoirs didactisés font l'objet d'un traitement par l'enseignant qui poursuit ainsi le travail initié par les programmes nationaux et les manuels scolaires, de sélection des savoirs à transmettre (les données, les contextes susceptibles d'exemplifier), principalement par le choix des modalités de leur transmission-réception. Voir la notion de transposition didactique théorisée par Chevallard, infra page 46.

de se libérer des modèles reçus pour développer des pratiques singulières ?

Durant ma formation à l'École normale, la question des « modèles » ou des « figures » pédagogiques s'est très tôt posée par exemple lors de stages et de remplacements dans les rares classes du département pratiquant la pédagogie Freinet. Les expériences d'enseignement à l'étranger, d'autres expériences de vie ont eu également des répercussions à la fois sur mes pratiques et sur l'évolution de mes représentations. Pour d'autres enseignants, leur histoire familiale, des formes d'engagement, peuvent également influencer leurs pratiques et leurs conceptions du métier d'enseignant. C'est par exemple le cas des enseignants engagés dans le mouvement ATD Quart Monde et qui ont produit un ouvrage collectif très intéressant sur leur agir professionnel singulier grâce à l'accompagnement d'un chercheur, Pascal Galvani³⁰. Ainsi donc, même au sein de l'enseignement scolaire, d'établissements primaires ou secondaires, des enseignants réussissent à former, à accompagner leurs élèves sur la voie de la construction de soi par des pratiques relativement hétérodoxes. Quelles transactions établissent-ils entre des modèles institutionnels dominants – parfois à l'opposé de leurs conceptions du métier – et leurs pratiques singulières marquées par des relations autres aux élèves, à leurs familles, aux savoirs ? Comment dépassent-ils le stade plus général d'un enrichissement de la professionnalité par la vie personnelle (vies sociale, culturelle, sportive, artistique...) – qui peut caractériser bien des enseignants – pour s'ouvrir aux expériences de vie de leurs élèves (en tant qu'événements aussi bien que conditions de vie, pratiques et histoires socio-culturelles familiales) comme autant de contenus susceptibles d'éveiller un désir d'expression, et de soutenir la créativité aussi bien que la construction de compétences scolaires ?

Dans le champ de la formation d'adultes, la prise en compte de l'expérience des apprenants paraît plus évidente. Les personnes ont déjà une expérience professionnelle ou sont en passe d'en avoir une au travers de stages, de formes d'alternance qui impliquent un travail dialogique entre les temps de « pratiques professionnelles » et les apports théoriques de la formation (voir infra 3.3.). Accepter de nourrir sa pratique de la dimension expérientielle c'est aussi, me semble-t-il, à la fois le résultat et la condition pour développer une professionnalité enseignante ouverte à l'imprévu et à son potentiel autoformateur.

1.2.3 L'imprévu, une caractéristique de l'expérience d'enseignement

Les enseignants font face régulièrement à **l'imprévu**. Parce qu'ils sont en relation avec des

³⁰ *Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien*, voir bibliographie.

personnes en formation, parce que les relations humaines sont complexes, l'ordonnement des activités prévues est régulièrement bousculé par le **surgissement** d'une situation imprévue. La gestion par l'enseignant de ces imprévus dépend d'une multiplicité de facteurs dont on peut retenir deux dimensions principales :

- l'évaluation par l'enseignant de la distance plus ou moins grande entre ce qui surgit et le contexte formatif en cours dans la classe
- la capacité de l'enseignant à intégrer selon différents schèmes cet imprévu en cas de proximité pressentie avec le contenu du cours.

Concernant la distance entre l'objet imprévu et le contenu du cours, plusieurs dimensions interviennent : l'intérêt strictement informatif de telle ou telle remarque (illustration, contre-point, nouvel éclairage de la question en cours...) mais aussi le maintien ou le renforcement d'une relation, d'une attention à l'ambiance du groupe formé par l'ensemble des étudiants et leur professeur. Par exemple, la remarque de celui-ci après l'éternuement d'un élève aura moins fonction de rappel à visée lexicale sur l'expression française « *à vos souhaits* » que d'entretenir un climat de détente, pouvant passer par une note d'humour et par l'insertion ponctuelle par ces expressions, d'un retour à la réalité triviale corporelle de chacun, une attention aux réalités physiques partagées que sont les signes de trouble de la santé tels qu'un moment de faiblesse, de fatigue ou de nervosité... Ce recours à l'humour peut, tout comme certains gestes de contact (main sur l'épaule par exemple), contribuer à une détente émotionnelle lorsqu'une tension, souvent issue d'un trop long investissement cognitif, devient pesante. Nous verrons dans la partie consacrée à l'analyse des gestes enseignants combien est déterminante la question de l'atmosphère relationnelle dans un groupe-classe.

Si l'on en reste à la gestion des interventions des élèves, certaines peuvent être perçues comme très éloignées du sujet débattu, soit par l'enseignant soit par les autres élèves. C'est dans ces situations où l'imprévu peut difficilement être tissé par l'enseignant comme un fil supplémentaire allant dans le sens du travail collectif que la capacité de celui-ci à rebondir est mise à l'épreuve. Face à une remarque apparemment incongrue, sans rapport avec la situation, l'enseignant peut s'arrêter pour demander une explication, une reformulation, qu'il pourra d'ailleurs accompagner, il peut aussi décider d'ignorer la remarque, l'esquiver, ou encore demander au groupe ce qu'il pense de celle-ci, autre façon d'ailleurs de l'esquiver ou – selon la manière de le faire, en lien avec la culture « politique » de groupe existante – confier au groupe la responsabilité partagée de l'accueil de cette remarque.

Cette capacité à évaluer dans l'urgence l'intérêt potentiel que recèle tel imprévu, et des gestes professionnels à effectuer pour y répondre, dépend en grande partie de l'expérience acquise par l'enseignant même s'il est possible d'imaginer, comme le fait Perrenoud (1994), qu'une formation initiale des enseignants fournisse des armes aux jeunes enseignants débutants au travers d'une formation qui proposerait une démarche analytique des situations en insistant sur les aspects relationnels³¹. Il est possible d'imaginer que cette compétence à gérer l'imprévu puisse se développer d'autant mieux au travers de l'expérience d'une pédagogie ouverte, faisant une large place à la participation des apprenants, à leurs récits d'expériences passées, à leurs questionnements du moment liés à leur compréhension du monde, de l'actualité et à leur situation de vie. Y aurait-il alors, dans ces démarches pédagogiques « ouvertes » (à l'incarnation des savoirs dans du vécu), des compétences, des savoir-faire, des savoir-être qui pourraient être décrits, repérés, formalisés en vue de leur partage, de leur diffusion en formation d'enseignant par exemple ? Quelles conditions préexistent ? Quelles représentations de l'enseignement, du métier, des savoirs, seraient-elles liées au développement de telles pratiques ? Quelle(s) conception(s) d'une situation pédagogique et des « prises de risque » se forment-elles chez ces praticiens ?

1.3 Point de vue général sur les situations de formation

Former c'est vivre des **situations complexes**. Complexes car elles mettent en relation des personnes toutes différentes avec des savoirs multiples et ce dans un collectif provisoire structuré à la fois par des « bandes passantes » (affects, dynamiques...) et des règles, des programmes. A tous les niveaux (individuel, interindividuel, groupe classe, établissement, familles), des tensions peuvent naître autour de représentations différentes, d'une incompréhension mutuelle et d'enjeux personnels ou collectifs de pouvoir.

Ce qui différencie un centre de langue ou de formation d'un autre collectif de production (industriel, culturel, de soins...) c'est la centration sur des savoirs (à délivrer, enseigner, construire, évaluer, valider, certifier). Lorsque l'on vit une situation de formation, **l'attention aux savoirs**³² se traduit dès l'amont au travers d'une intention de mise en relation de personnes apprenantes, en formation, avec des savoirs. Cette intention première s'incarne *a minima* dans la mise en place d'une situation d'exposition à des savoirs plus ou moins didactisés, c'est à dire ayant fait l'objet d'une sélection et d'un traitement visant à la

³¹ Voir, à ce sujet la notion de « novice » ou d'expertise pragmatique, développée par Violet (1996), *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, L'Harmattan, Paris.

³² Ici compris comme savoirs « scolaires », contenus à transmettre, savoir-faire et savoir-être à construire.

construction progressive d'habiletés. Deux dimensions interviennent alors : le comment et le pourquoi ? C'est-à-dire le choix de démarches et le sens conféré à cette confrontation. Or l'un ne peut aller sans l'autre. Pour qu'une démarche ait du sens, il est nécessaire qu'une entente soit établie quant à l'intérêt qu'il y a, pour les apprenants comme pour le formateur, à expérimenter telle ou telle situation, selon tel ou tel objectif. Or, bien souvent, cette étape de construction d'une adhésion collective, de co-construction des objectifs par exemple, est esquivée par la pré-programmation des contenus, des méthodes et jusqu'aux activités dans le cas d'un usage plus ou moins conforme d'un manuel. Les raisons avancées sont bien souvent d'ordre pragmatique : l'organisation des cours au sein d'un collectif ne permettrait pas de négocier avec le groupe d'apprenants une redéfinition permanente de leurs besoins individuels. Il est possible également qu'une représentation largement partagée attribue cette responsabilité et la compétence qui lui est associée – la définition des moyens pédagogiques et des contenus – aux seuls enseignants et à leur direction pédagogique. Soumission première, entretenue par l'habitude, dont découlent ensuite bien des difficultés des organisations pour s'adapter aux besoins singuliers de chaque apprenant.

Pour un organisme de formation, en charge donc d'établir des contenus, des méthodes et une programmation échelonnée par degrés de compétences à atteindre et à évaluer, il s'agit surtout de réduire la complexité initiale, celle des besoins des apprenants, de leurs relations diverses aux savoirs, de leur degré de motivation, pour proposer des situations moyennes susceptibles de provoquer l'adhésion d'une majorité avec le risque permanent, et d'ailleurs avéré, de ne jamais répondre en totalité à la diversité des situations et de ne pas satisfaire une partie plus ou moins importante des apprenants. Dans les classes, les enseignants, les formateurs ont à gérer cette diversité et cet écart à la « ligne moyenne » proposée. Entre la conception abstraite des outils, méthodes et *curricula* de l'ingénierie pédagogie et sa réception par les apprenants, c'est bien le formateur qui est « au commande » et, dans certains cas, « au charbon ». Il doit non seulement prendre en compte les qualités respectives et les attentes de chaque apprenant mais aussi, en fonction de celles-ci, imaginer des activités adaptées pour l'apprentissage des contenus programmés. Cette tension entre, d'une part, une application-interprétation du programme (travail prescrit) et d'autre part une adaptation des pratiques en fonction du public d'apprenants et l'appréciation de ses besoins par l'enseignant (travail réel), constitue un nœud central de la pratique enseignante. A celui-ci, il faut en ajouter un second : le grand écart permanent qui est à établir entre des besoins individuels auxquels il faut au moins partiellement répondre et des besoins collectifs qui ne sont pas moins prégnants. Cette gestion d'un collectif, d'une dynamique de groupe, qui se rattache aussi au champ de l'animation

socio-culturelle, et qui est peu présente dans les formations d'enseignant telles que j'ai pu les observer, me semble pourtant centrale dans le métier d'enseignant et de formateur (Voir infra, 4.5).

Dernier élément clé de la complexité après celui du nœud ingénierie/apprentissage et celui de l'individuel/collectif, la plupart des situations de formation, aussi balisées soient-elles en amont, comportent toujours une part plus ou moins grande d'imprévu que le professionnel doit gérer (voir supra, 1.2.3). La modélisation de Houssaye avec son triangle pédagogique, permet de voir comment l'imprévu naît de la complexité des situations :

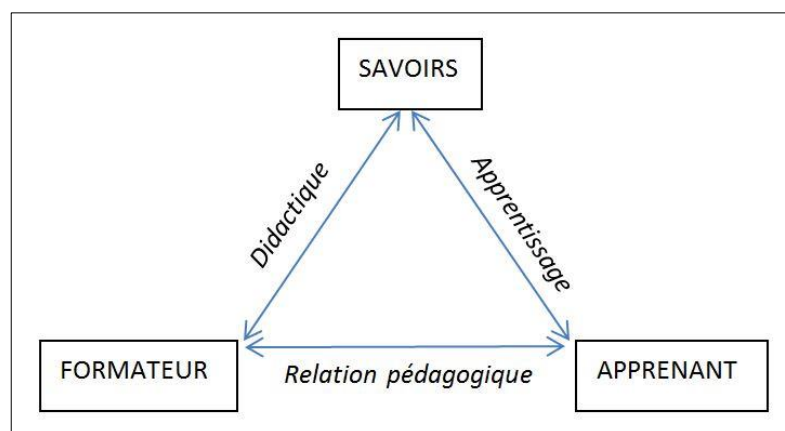


Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye

L'enseignant est en relation avec des savoirs dont la « construction » peut être déterminée par le programme (objet alors de la *transposition didactique* théorisée par Chevallard, 1994), mais aussi par sa propre expérience professionnelle et par celle des apprenants. C'est l'ensemble de ces rapports aux savoirs « à construire » ou « déjà construits », qui peut influencer de différentes manières sur les choix de méthodes, d'activités, d'approches. Le pôle Savoirs, en plus de devoir être détaillé en différents types de savoirs, devrait donc logiquement être démultiplié sur chacun des trois pôles : les savoirs expérientiels du formateur et ceux de l'apprenant influencent leur représentation des savoirs-contenus et donc au final, la construction par chacun de nouveaux savoirs, qui elle aussi peut intervenir dans l'évolution vers de nouvelles représentations. A cette complexité des rapports aux différents savoirs s'ajoute celle des relations humaines au sein d'un groupe d'apprenants et de leur formateur. Enfin, le contexte plus large de l'organisme avec ses organisations propres, inscrites dans des évolutions au long cours, tout cela forme un ensemble qui demandera à être présenté dans la partie méthodologie consacrée au contexte de la recherche.

Le passage nécessaire par l'autobiographie professionnelle raisonnée dans ce premier chapitre introductif montre combien notre agir d'enseignant du primaire a pu se structurer en situation d'incertitude, par l'intégration de gestes de métier selon une posture paradoxale faiblement cohérente avec nos représentations de l'éducation, avec notre être plus largement. L'expérience de contextes différents, bi-culturels et en immersion à l'étranger, ont suscité les premières interrogations sur la question de l'accueil de la singularité et de la diversité. Dans un second temps, ce sont les expériences d'un *sortir* de la classe qui m'ont conduit à questionner le dispositif comme lieu s'ouvrant par le mouvement, celui d'un *aller-vers*, à d'autres façons d'explorer et, pour le formateur, *pédagogue*, d'accompagner les apprenants dans ces explorations. Enfin, c'est un contexte particulier, celui d'une classe unique au Japon, qui m'a permis, par ses contraintes (pluri-niveaux et bi-culturalité) de développer un agir différent, plus individualisé et plus expérimental. Tout en cherchant à revêtir un costume professionnel, une fonction propre à l'obtention désirée d'une reconnaissance sociale (la direction d'école), c'est bien davantage dans l'expérience de rares moments de *skhôle*, que je *me* reconnais comme formateur différent de celui que je croyais devoir être. Par l'écart qui s'est ouvert alors entre d'une part une pratique conformée qui, par imitation, tendait à me construire dans une posture contradictoire, et d'autre part l'émergence d'une alternative plus en adéquation avec ce qui m'appelait, dans cette faille existentielle et professionnelle, la réflexion a pu s'engager sur le sens de ce métier et sur le rôle que je souhaitais y jouer. La posture qui m'appelait alors était bien celle de l'accompagnement.

La problématique centrale autour de la place et du rôle de l'expérience en formation a ainsi émergé progressivement en raison de ce qu'il est possible de nommer un « retour du lieu », et de ce qui « a lieu », c'est-à-dire l'ensemble des intimations qu'un environnement humain et/ou naturel impose aux personnes et qui, par l'éventail des réponses apportées agit comme un révélateur des pluralités qu'il s'agit, en formation, d'apprendre à accueillir et accompagner.

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

2 EXPERIENCE ET FORMATION

A mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême. C. Rogers

Nous avons précédemment tenté de montrer comment avait pu émerger un premier questionnement problématique sur la place et le rôle de l'expérience en formation au travers de nos expériences d'instituteur. C'est en raison de cette émergence devenue positionnement, celui d'un praticien-chercheur questionnant la relation qu'établit un formateur avec les personnes et les lieux (la situation) comme espace de l'expérience, que nous faisons le choix, face à la complexité des situations de formation, de centrer notre problématique d'une part sur les représentations et d'autre part sur l'agir enseignant selon une démarche biographique et d'explicitation des gestes professionnels.

Pour structurer le cadre théorique qui sera le nôtre, il nous faudra réaliser deux tours d'horizon. Le premier concerne les relations qui peuvent être établies entre certaines conceptions de l'expérience d'une part et de la formation d'autre part. Le second cherchera à éclairer les différentes dimensions concrètes engagées autour de ce que nous nommons l'agir enseignant. Concernant le premier tour d'horizon, nous aurons recours à l'étymologie pour considérer la riche notion d'expérience. Si celle-ci semble faire saillance aujourd'hui et à bien des égards, elle sera explorée pour elle-même puis mise en relation avec le concept de formation. Différentes approches permettront, du moins le souhaitons-nous, d'appréhender ces notions dans leur richesse, souvent exprimées par des oppositions, tout en délimitant leur usage dans le cadre de cette recherche.

L'enjeu portant sur les liens qui peuvent être établis ou non et selon différentes perspectives, entre l'expérience et la formation, nous verrons que cette question est liée au « retour de la vie en formation » (Pineau, 1985) et qu'elle est au centre d'un courant important des sciences de l'éducation dont les différentes variantes peuvent être regroupées autour de l'*autoformation*. Pour appréhender l'originalité de cette approche critique des systèmes éducatifs centrés sur l'hétéroformation, la notion d'alternance devra être présentée.

Selon une phénoménologie³³ de l'agir enseignant, nous tenterons de définir ce que nous entendons par les gestes et les postures enseignant(e)s. Les développements actuels autour du

³³ La phénoménologie est un courant de la philosophie qui, depuis Husserl, s'intéresse à l'étude des phénomènes, de l'expérience vécue et des contenus de conscience. Il en sera question dans la partie théorique au chapitre 5.

concept d'accompagnement et de la figure du praticien réflexif retiendront notre attention car ils entrent fortement en résonance avec notre problématique et avec les données recueillies sur le terrain. Enfin, puisque le métier d'enseignant dépasse de beaucoup la seule mise en relation entre un apprenant et un contenu, nous compléterons ce tour d'horizon théorique des dimensions de l'agir enseignant par la dimension du groupe et de ses dynamiques.

2.1 Approche par l'étymologie

D'après le Dictionnaire historique de la langue française dirigé par Alain Rey, le nom féminin « expérience » apparaît en français au XIII^{ème} siècle. Il est directement emprunté au latin *experientia* qui signifie à la fois une épreuve, un essai, une tentative et également « expérience acquise », « expérience pratique ». L'origine latine *experientia* dérivée de *experiri*, et qui signifie « faire l'essai de », penche du côté de l'expérimentation, mais le verbe formé du préfixe *ex* et de *peritus* « qui a l'expérience de », « habile à » renvoie lui aux acquis de l'expérience. La première ambivalence du sens porte donc dès le départ sur une association riche entre un vécu, choisi ou non, et ses éventuels résultats en termes de maturation, d'apprentissage personnel, et de devenir-ouverture.

L'origine grecque *Peira*, de *ex-périence* (au sens d'empirique) se rattache à la racine indo-européenne *Per* que l'on retrouve dans péril, pirate, pore, port et qui semble indiquer une ouverture avec ce qu'elle peut comporter comme risque, comme épreuve. Alain Rey, met en relation directe le terme **expérience** avec celui d'**épreuve** en raison de l'origine grecque qui rattache ce mot à épreuve (*πειρά*). Plus ancien, le verbe *esprover* (1080) est dérivé de prouver par préfixation.

Le verbe a d'abord le sens de « mettre à l'épreuve », vieilli aujourd'hui mais vivant avec le participe passé adjectivé (un courage éprouvé). Depuis le XII^{ème} siècle, il signifie par extension (1155, *esprover*) « vérifier, connaître par une expérience personnelle » (...) Il s'emploie ensuite pour « ressentir » (éprouver un désir, de la tendresse) (...) *Eprover* quelqu'un, quelque chose avec un adjectif a signifié à l'époque classique « trouver » (avant 1650). Plus tard, il signifie en parlant de choses (1718) « subir un dommage ». (Rey, 2012, p. 763)

Les chercheurs qui mobilisent cette notion insistent d'abord sur sa dimension polysémique en français : à la fois instant vécu, processus de construction de connaissances et résultat mobilisable sous la forme de savoirs expérientiels (Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand 2013). Cette polysémie en fait une notion riche, complexe, mais qui demande, dès lors que l'on veut l'utiliser comme outil théorique, à être précisée, contextualisée.

Le détour par les origines étymologiques a permis de mettre en relief les différentes dimensions potentiellement contenues dans la notion d'expérience. Quelles sont donc les principales dimensions et leurs liens avec le développement d'un petit humain ?

2.2 Expérience et appréhension du monde

La relation au monde, au vécu, qui est faite d'intériorité et d'extériorité est d'abord une relation sensible. Nous sommes là du côté du ressenti, conscient ou non, pouvant faire l'objet d'un retour sur le moment vécu (« Quel est ton ressenti ? ») plus ou moins immédiat ou différé selon la situation, le type d'attention et de présence.

2.2.1 Des sens à l'élaboration du sens

Les travaux de Jean Piaget ont montré comment l'enfant, dès son plus jeune âge, entre en relation avec son environnement d'abord par les sens. Selon Piaget, la pensée humaine se construit progressivement par le contact répété de l'enfant avec le monde. Si les premières fonctions corporelles et gestuelles relèvent de l'inné, très vite, chaque *schème* d'action (en tant qu'unité de base de l'activité intelligente), par interaction répétée avec l'environnement, va pouvoir se développer en schèmes plus généraux, plus nombreux et capables de se combiner entre eux selon une organisation plus complexe.

Ainsi, chez le très jeune enfant (de 0 à 2 ans), les schèmes sont d'abord organisés autour de quelques mouvements (sucrer, tirer, pousser...) puis progressivement, ils font l'objet d'opérations (sérieur, classer, mesurer...) d'abord concrètes, puis de plus en plus abstraites. Le premier mouvement de l'individu est celui d'une perception (d'un objet par exemple). Les informations apportées par les sens font l'objet d'un tri, et dans le cas où tel objet intéresse l'individu, d'une assimilation. C'est la répétition de situations et leurs variations qui va ancrer les schèmes dans l'esprit par assimilation et accommodation. Selon l'expérience vécue, le schème va se trouver conforté ou au contraire modifié. Ce phénomène de mise en relation d'un schème acquis précédemment et mobilisé pour interpréter la nouvelle situation est nommé *abstraction réfléchissante* par Piaget. Dans le cas où l'assimilation à un schème préexistant échoue, le phénomène d'accommodation intervient pour modifier le schème existant. Ces deux processus interviennent, en pédagogie, dans ce que l'on nomme l'apprentissage par essai-erreur. Il y a donc une complexité à l'œuvre dans chaque situation de vie puisqu'elle intègre en permanence un mouvement de prise d'information par les sens, de tri de celles-ci en fonction d'une multitude de paramètres (intérêt, motivation, émotions...) et de traitement par référencement à des expériences-enseignements construits précédemment

(les schèmes qui se trouvent renforcés ou modifiés de même qu'ils sont associés à des affects « chargés » positivement ou négativement).

Il semble bien qu'un certain équilibre soit nécessaire à l'enfant pour qu'il soit en mesure de consolider des acquis récents tout en s'ouvrant à de nouvelles interprétations. C'est l'un des apports majeurs de Vygotski que d'avoir identifié et théorisé cette « zone proximale de développement³⁴ » qui demande, de la part du pédagogue, d'évaluer le degré de connaissance et le mode d'apprentissage d'une personne s'il veut tenter de lui proposer des situations correspondant à cette remise en jeu partielle grâce à laquelle elle pourra développer une compréhension plus large sans perdre pied.

Cette lecture des processus d'interaction d'un sujet avec son environnement a permis de dépasser une vision ancienne d'un être vide à remplir peu à peu. Les structures de l'intelligence sont présentes avant même la naissance et ne font que se développer de façon exponentielle en particulier dans les premières années de vie d'un enfant et avec le passage clé au langage. C'est bien le sujet, en interaction avec son environnement, qui apprend, ce qui pose très vite, avec le développement d'une personne sociale, distincte de sa mère, la question de l'autonomie du sujet. Il faut ainsi se défier d'une certaine interprétation utilitariste des théories de l'intelligence de Piaget et de Vygotski qui pourrait conduire à promouvoir une pédagogie « optimale » des situations d'apprentissage, intention qui reviendrait à nier la nécessaire liberté du sujet qui apprend. Pour éviter cette tentation d'un mentorat qui réduirait la part d'autonomie de l'apprenant alors même que le développement d'une personne indique une libération progressive des dépendances aux parents nourriciers, aux proches, Rousseau penche lui pour un retrait de la volonté du maître au profit de la relation entre l'apprenant et les choses, l'expérience directe du monde, ce qui correspond au modèle de l'apprentissage dans les sociétés traditionnelles sans école.

2.2.2 La compréhension d'une situation, d'un événement

Face à une nouvelle situation, chacun de nous, par inférence avec des situations passées, applique des grilles d'interprétation. Nous sommes là dans des processus de prise d'informations, de vérification, de validation par les faits. Cette consolidation permanente par la mémoire des expériences passées nous permet de ne pas être déstabilisés à chaque situation

³⁴ « Ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte délimite sa zone proximale de développement » écrit L. S. Vygotsky, in B. Schneuwly et J. P. Bronckart, 1985, Vygotsky aujourd'hui, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 109.

comportant une part variable de nouveauté. Selon le type d'interprétation appliqué, plus ou moins ouvert au doute, à la nouveauté, la marge d'erreur pourra varier, faisant dire à Bachelard que l'expérience première du monde est d'abord une source d'erreur, d'illusion. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, un travail d'explicitation peut permettre de structurer, par la mise en perspective narrative, un cheminement. Cet effort de structuration logique, par retour sur une série d'événements vécus, peut révéler comment des formes de savoirs, des comportements, ont pu se mettre en place. C'est bien cette aptitude à retirer des enseignements de l'expérience qui, depuis Bacon, fonde le courant scientifique qui caractérise la modernité et son rapport distancié, objectivé, au monde naturel.

Cependant, il est possible d'imaginer qu'une dimension plus profonde et moins accessible à l'entendement puisse être présente dans certaines formes d'expérience. En effet, si l'immersion dans un milieu avec lequel le sujet interagit caractérise chaque instant de vie d'une personne, si cette expérience, à la fois sensible, symbolique, affective et intellectuelle, constitue un invariant structurant du développement de l'être humain, les formes d'expérience, elles, sont de natures variées. Certaines expériences sont de l'ordre de l'habitude (se lever, s'habiller...) quand d'autres sont de l'ordre de l'adaptation à une nouvelle situation (prise de fonction professionnelle, essai d'un nouvel appareil) et peuvent aller jusqu'à l'expérimentation, la mise à l'épreuve de soi (voyager, apprendre une langue...) avec la part d'imprévu, de désir de découvrir que cela comporte. Ces deux types d'expérience, et ses deux extrêmes, celle du quotidien le plus banal et celle de l'aventure, se retrouvent d'ailleurs dans une situation bien particulière : l'imprévu dont nous avons montré dans le chapitre précédent combien il caractérisait toute situation de formation et donc le métier d'enseignant.

Qu'y a-t-il de commun entre l'enfant qui répète les gestes de préhension et de jet d'un objet et la lecture d'un livre par un adulte ? La série d'actions dans les deux cas semble dictée par une intention, une volonté : comprendre les effets d'un geste, le pouvoir d'agir du jeune enfant dans un cas, et comprendre une pensée ou imaginer une situation dans l'autre.

Toute expérience du monde n'est pourtant pas toujours l'objet d'une intention ni d'un projet d'arrondissement, fut-il matériel ou intellectuel. La singularité d'un parcours de vie humain correspond à un ensemble de vécus, plus ou moins marquants, de ruptures et de continuités, de rencontres et d'instantanés dont la sédimentation temporelle et les résonances symboliques constituent aussi une mise en forme de soi et au final une *expérience du monde*. Ce que Dilthey appelle un « monde vécu » (en allemand : *lebenswelt*), une vision du monde intégrée.

Le langage commun utilise la belle expression *avoir de la bouteille* pour parler d'une personne qui *a de l'expérience*. Le vécu de cette personne, en tant qu'ensemble de ses épreuves passées, lui confèreraient une aptitude, des capacités renforcées pour faire face à certaines situations de la vie. Cette métaphore œnologique renvoie à la dimension temporelle d'une vie sans évoquer directement la nature même du vécu, sa qualité, son intensité, puisque le vin que l'on garde est lui plutôt préservé de toute autre épreuve que celle du temps dont on espère une maturation bénéfique. Pourtant si l'idée qui s'impose à nous par l'évocation d'une personne qui *a de la bouteille* est bien celle d'une maturation, certes permise par le temps, nous savons que celle-ci est le résultat également d'une association réussie, sorte d'alchimie du vécu, produite par la traversée d'épreuves formatrices et sans lesquelles il ne serait plus nécessaire d'indiquer ainsi la nature particulière de cette personne car sa qualification comme personne *expérimentée* s'appliquerait alors comme à toute personne d'*âge mûr*. La nature des expériences vécues importe donc, bien que les liens de causalité entre épreuves traversées et processus de maturation visible, agissant, restent relativement flous.

Si l'expression populaire considérant qu'une personne a de la bouteille ou des *heures de vol* reste volontairement floue sur la distinction entre accumulation d'épreuves dans la durée et maturation effective de la personne, c'est bien parce qu'il est impossible, voire inapproprié de l'appliquer. En effet, il semble que toute expérience de vie comporte en elle une potentialité formatrice qui nous travaille de l'intérieur, à notre insu, il en va ainsi de l'influence de notre environnement naturel et humain sur notre sensibilité. Cependant, certaines expériences font l'objet d'un travail de *reprise* qui est en même temps un *retour sur soi*. Le choix de certaines expériences plus signifiantes que d'autres s'effectue selon diverses raisons où domine, le plus souvent, la résonance temporelle (telle expérience entre en correspondance avec un âge de la vie, les voyages qui forment la jeunesse par exemple). Il s'agit alors d'en faire une matière, un objet de réflexion et ce sous diverses formes : évocation intérieure, dialogue, récit oral ou écrit, mise en scène... Dans tous les cas, il s'agirait de réinterroger une période de sa vie, une expérience de vie, à la lumière d'autres expériences, d'autres pratiques, bref de la *réfléchir*.

Et cela n'est pas réservé aux seuls chercheurs réflexifs. Chacun le pratique à sa manière en repensant aux événements de la journée, parfois de façon plus approfondie en faisant le bilan d'une période de sa vie, que ce soit sous l'angle personnel, familial ou professionnel. Ces réflexions peuvent être solitaires ou partagées. Même dans la solitude d'une retraite, elles se réalisent dans le concert de nombreuses voix, rencontres, lectures. C'est, dans le domaine de la formation d'adultes, la dimension autoformatrice explorée par Gaston Pineau et d'autres dans

le courant des *histoires de vie* ou encore ce que des travailleurs sociaux américains ont pu développer à la suite des travaux de Kurt Lewin comme pratiques autour des groupes de parole. Dans tous les cas, il s'agit de faire du vécu d'une personne, une matière à travailler au moyen d'une mise en résonance permise par la dynamique de groupe, et ce, dans un but d'élucidation et de conscientisation des liens identifiables entre l'expérience individuelle et l'environnement socio-historique.

« L'expérience est le travail du contact de l'organisme et de l'environnement. La conscientisation est l'augmentation de mon champ de conscience - qui ne peut donc être réduit à un seul mode ni à un seul type de sensation. » (Lhotellier, 2001, p. 211)

2.2.3 Communication et culture

Ce que l'on fait de nos expériences vécues importe donc au plus haut point si l'on considère que les cultures humaines, dans leur diversité, se sont construites à partir de deux archétypes de *communication* (au sens étymologique de *mise en commun*) : à savoir d'une part et de façon intergénérationnelle, le *prendre soin* ou l'accompagnement d'un petit humain par les adultes qui l'entourent, et d'autre part le partage d'expériences-aventures singulières (celles par exemple d'un chasseur au sein d'un groupe réuni autour du feu). Cette dernière communication, qui passe par des formes de mise en récit, de mise en scène de soi par l'évocation d'une situation vécue, partage avec la première une même intention. Il s'agit d'une tentative de transmission, un mouvement que Simondon appelle *transindividuation* (en tant qu'*individuation indissociablement psychique et sociale*³⁵) et qui fonde ce que nous appelons la *culture* en tant qu'elle est le résultat des efforts particuliers faits par les hommes pour s'apprendre ensemble aussi à partir d'expériences partagées, reformulées, passées aux tamis des consciences en ce qu'elles mêlent toujours inextricablement des représentations léguées, un *déjà là*, (le *milieu pré-individuel* chez Simondon), à des interprétations toujours singulières car filtrées par des contextes et des expériences elles aussi singulières, ce que le sociologue allemand Alfred Schütz appelle *Monde-de-vie* :

« Une réserve pré-organisée de connaissance (que l'homme) a à sa disposition à n'importe quel moment de son existence. Une réserve constituée de connaissances objectives, procédurales, comportementales qui ne sont pas toutes présentes avec la même intensité dans la conscience. » (Schütz, 1987, p. 201)

Pour Hannah Arendt, la culture, au sens romain du *prendre soin de l'âme*, est actuellement en crise justement parce que sa fonction sociale d'élaboration d'un jugement, processus politique de décision, est aujourd'hui remise en cause par la réduction de la culture à la production

³⁵ Le lecteur peut se reporter à l'article sur la transindividuation sur le site d'Ars Industrialis : <http://arsindustrialis.org/vocabulaire-ars-industrialis/transindividuation>

d'objets (réels ou médiatiques) pour une consommation de masse qui détruit la valeur qu'elle a contribué à créer. « Le résultat est non pas, bien sûr, une culture de masse qui, à proprement parler, n'existe pas, mais un loisir de masse, qui se nourrit des objets culturels du monde. » (Arendt, 1972, p. 270). Or, s'il est un espace où cet apprentissage de l'art de la discussion et du discernement comme processus politique d'élaboration d'un jugement éclairé pourrait être développé, c'est bien l'école. Encore faut-il que cette institution soit en mesure de prendre acte des crises actuelles et de remettre en question ses propres structurations.

2.3 Opposition binaire ou typologie ternaire ?

2.3.1 Les deux bouts de l'expérience : conceptions par opposition

Pour appréhender la notion et sa complexité entretenue par le terme français *expérience*, il est utile de distinguer théoriquement entre ses deux natures³⁶ dont nous avons montré l'origine étymologique. D'un côté, une première face : le vécu (*erlebnis* en allemand, *taïken* en japonais). Première dans le temps également, qui voit un sujet vivre un événement lié à un contexte. Dans cette situation, le sujet mobilise des ressources pour l'analyser, agir pour y répondre ou simplement la vivre. Cette première appréhension est celle de l'expérience immédiate, le *ici et maintenant* du vécu. Elle met en jeu des mécanismes complexes d'appréhension sensorielle et de rétentions qui dépendent de nombreux facteurs comme l'état de la personne, sa sensibilité, ses besoins du moment, ses grilles de lecture progressivement construites à partir des expériences passées (ses représentations), de sa culture... le tout associant, dans un processus complexe, des rétentions liées au passé, des tensions liées à l'instant et des pro tensions liées aux projets futurs³⁷.

D'un autre côté, une fois l'événement passé, à la faveur d'une pause, d'une mise en retrait, ou d'un nouvel événement, un souvenir remonte en nous, bulle d'air traversant l'eau. Il s'agit parfois d'un instant anodin dont l'importance nous échappe tout d'abord, ou d'un moment que l'on sait avoir été marquant, ou en passe de le devenir. Cette sorte de réminiscence est parfois totalement fortuite, à la faveur d'un rêve par exemple, ou bien plus intentionnelle comme à l'occasion d'un souvenir évoqué en famille. Dans ce dernier cas de figure, l'intention peut se fixer davantage sur l'action de partage d'une expérience passée qui, au travers du récit socialement (re)construit, est ainsi partiellement revécue et reconfigurée.

36 Le titre de ce paragraphe fait référence au personnage de journaliste-détective Joseph Rouletabille à qui l'auteur, Gaston Leroux, fait dire qu'il fallait prendre le « bon bout de la raison, car la raison a deux bouts, un bon et un mauvais », *Le mystère de la chambre jaune*, paru pour la première fois en 1907.

37 Je renvoie le lecteur aux travaux de Bernard Stiegler sur les différents types de rétentions.

Le contenu de ce qui est alors transmis³⁸ est bien difficile à saisir tant les interprétations de chacun des auditeurs peuvent varier, mais il est possible que, dans ces veillées pratiquées depuis que l'homme communique et maîtrise le feu³⁹, ce soit surtout la parole du groupe et sa culture de l'être-ensemble, qui, au travers des récits singuliers, se trouvent réaffirmées, de façon plus ou moins ritualisée, présence active d'une conscience collective, trans-générationnelle qui veille, parfois éveille. Cette *expérience réfléchie* (*erfahrung* en allemand et *keiken* en japonais⁴⁰) fait l'objet de différentes techniques de mobilisation en formation d'adultes dont il sera question plus en loin dans la partie consacrée à la méthodologie.

La distinction entre ces deux bouts, deux étapes de l'expérience, celle du moment vécu puis celle de sa remémoration est pertinente pour penser l'alternance entre une situation immédiate, première, et une situation ultérieure, référencée à la première, qui est parfois rappelée sur le devant de la scène (elle est alors soit refoulée par l'individu, soit acceptée-accueillie comme porteuse d'un sens à découvrir, et parfois même convoquée pour être socialement rejouée selon des codes plus ou moins dictés par le contexte de communication).

Pourtant cette distinction comporte des limites car en dehors d'une situation d'urgence, mettant en jeu la survie même d'une personne, toute expérience de vie immédiate comporte un certain degré de recul, d'auto-médiation, dans son appréhension. D'une certaine façon, et c'est aussi le rôle de la conscience, toute situation est toujours *déjà interprétée* par les filtres affectifs et intellectuels que la personne a construits de par son environnement et ses expériences passées. Inversement, à l'autre « bout », l'expérience que nous appelons réfléchie présente elle aussi une forme d'immédiateté. Elle consisterait alors en une remise en jeu décalée dans le temps, à l'occasion par exemple de nouvelles expériences intervenues depuis et qui éclairent différemment cette expérience antérieure appelée à devenir *initiale* (au sens propre de la lettrine qui blasonne le mot, le nom, et au sens symbolique d'initiation, de celle qui fonde en soi une première connaissance par une expérience ainsi ritualisée).

Il s'agirait donc davantage d'établir une distinction entre les micro-boucles réflexives itératives, inhérentes à chaque situation, et les larges boucles rétrospectives et rétroactives

38 D'après Edgar Morin (1981, p. 81) « Il faut dire que l'expérience a ses limites internes et que sa portée externe est très limitée (faible transmissibilité). Il n'y a transmissibilité que lorsque se constituent les canaux de transmission. »

39 A ce sujet, voir l'ouvrage *Le feu vécu - Expériences de feux éco-transformateurs*, Pascal Galvani, Gaston Pineau, Mohammed Taleb (coordinateurs) / Préface de J.J.Wunenburger. Coll. Écologie et formation, L'Harmattan, 2015.

40 Je dois ces traductions en langues allemande et japonaise à Marie-Françoise Pungier, professeur de français à l'Université Préfectorale d'Osaka, Japon. Elle les mobilise dans sa communication : « Soi, les autres et la restitution de la mobilité académique ou l'expérience mobilitaire partagée » – Colloque « Voyage et formation de soi » Rennes juin 2017.

intentionnellement choisies. C'est l'un des fondements de la théorie de l'alternance développée par Pineau entre les deux temps de l'apprentissage : nocturne par contact direct, immédiat, et diurne par réflexion structurée intentionnellement (voir plus loin le chapitre consacré à l'alternance).

En formation, peut-être s'agit-il là d'un aspect important des dynamiques d'apprentissage qui mêlent temporalité du quotidien et temporalité des événements qui font sens comme marqueurs d'étapes, continuité de sens acquise par-delà la discontinuité apparente du vécu quotidien. Ces capacités à mobiliser l'expérience au travers de divers filtres exploratoires et interprétatifs, constituent, depuis Socrate et jusqu'aux courants actuels issus de la phénoménologie, le pari initial de certaines théories de l'apprentissage comme celle de l'autoformation expérientielle dont il sera question plus loin.

2.3.2 Autre distinction possible : expérience inattendue et expérience choisie

Christian Verrier⁴¹ propose de distinguer entre deux sortes d'expériences selon leur mode de manifestation : soit elle intervient de façon inattendue, non programmée par la personne qui la vit, soit elle est recherchée, le résultat d'un projet, donc d'une intention. Dans les deux cas, elle s'écarte de l'habitude et interpelle la personne.

Une des limites de cette distinction est qu'elle semble mettre de côté l'expérience du quotidien, celle de l'habitude qui relève toujours à la fois du connu dans son déroulement général mais reste pourtant partiellement inattendu dans ses micros événements comme dans les échos intérieurs qu'ils provoquent en nous et dont nous avons précédemment mentionné la complexité. Peut-être s'agit-il là de la dimension poétique de l'existence qui permet que se développent en nous des formes d'attention-vigilance-écoute intérieure non dénuées d'illusion ni parfois d'humour et d'autodérision, telles qu'elles sont apparemment davantage développées dans les pratiques méditatives orientales dans un arc géo-spirituel allant du soufisme au bouddhisme zen.

Par ailleurs, s'il est intéressant sur un plan intellectuel de polariser ainsi deux figures extrêmes de l'expérience autour de l'intentionnalité, entre l'expérience totalement fortuite, celle qui nous saisit, et l'expérience voulue, là encore, il me semble qu'une nuance doit être apportée quant à sa validité. En effet, l'**expérience inattendue** met en jeu une série de filtres qui vont permettre à la personne de rapprocher cette expérience d'autres déjà vécues avec lesquelles celle qui advient partage au moins un point commun : l'inattendu, se détachant ainsi d'un

⁴¹ Christian Verrier : **Expérience réfléchie et expérience non réfléchie**, Chapitre 5 de *Penser la relation expérience-formation*, dir. Bézille et Courtois, Chronique Sociale, 2006, pages 71-79.

inconnu qui serait total. Rares sont en effet les expériences neuves au point de laisser une personne totalement démunie face à elles, sans recours-retour issu d'un fond mémorisé. Peut-être les expériences extrêmes de la maladie, de la souffrance et de la mort, sont celles qui s'en rapprochent le plus, encore que, inhérentes à la vie humaine, elles font l'objet de savoirs anthropologiques transgénérationnels susceptibles de soutenir la personne vivant ce type d'événement. A la condition, il est vrai, que des formes de transmission de ces savoirs aient bien eu lieu, en particulier, dès l'enfance, au travers de récits, de scènes ritualisées, autant de situations prises en charge par la « tradition » et qui, en effet, tendent, sinon à disparaître, du moins à changer de forme dans nos sociétés dites « modernes » (pour exemple : l'occultation de celles qui concernent la mort en particulier). L'une des particularités de ces sociétés caractérisées par des évolutions rapides étant peut-être justement d'exposer davantage les personnes à des situations de désarroi à l'occasion de chocs ou de crises face auxquels les stratifications culturelles et historiques sont manquantes ou insuffisamment stabilisées : extrême pauvreté, relégation sociale, attentat, catastrophe industrielle, conditions climatiques extrêmes, guerre et migration, etc. Ce qui implique chez la personne placée dans l'une de ces situations extrêmes, de trouver en elle-même, et avec l'aide de ses proches, des ressources pour la traverser. D'où l'importance pour le champ éducatif, et comme l'a repéré Galvani, de renforcer l'attention qu'il convient aujourd'hui d'apporter aux capacités d'autoformation expérientielle (Galvani, 2012).

Quant aux **expériences recherchées**, ne peut-on imaginer qu'elles appellent aussi parfois la recherche de l'inattendu ? C'est le cas du voyageur ouvert à l'*aventure*. Cette démarche n'est pas dénuée d'intentionnalité mais la partie programmée se cantonne à des *mises en situation* : les lieux et conditions de l'expérience, mais non les expériences elles-mêmes qui restent à vivre dans leur relative nouveauté, sinon pourquoi partir ? L'art du voyage consisterait à favoriser les rencontres – de personnes ou de moments – dont la valeur expérientielle tient aussi à la suspension du connu. S'agit-il d'un autre type d'expérience ? La situation est en effet paradoxale puisque le voyageur doit savoir les accueillir sans chercher à les provoquer, ce qui implique un degré d'ouverture vis-à-vis des conditions de l'expérience tout autant qu'envers les variations dans les façons d'éprouver celle-ci et selon une forme d'oubli volontaire des expériences passées⁴². Or ce type de situation paradoxale, entre mobilisation limitée du connu et part d'imprévisibilité, rapproche certaines approches du voyage avec d'autres temps de

⁴²Voir les travaux d'Hervé Breton ou de Marie-Josée Barbot sur les expériences de transformation de soi par le voyage ou l'approche plus littéraire de Nicolas Bouvier : *L'usage du monde*, La Découverte Payot, 2015.

formation tant les unes comme les autres engagent, chez la personne affrontant une situation aventureuse, la possibilité d'une altération voire d'une transformation⁴³.

2.3.3 Typologie possible des expériences

Jacqueline Feldman, propose de distinguer entre trois types d'expérience⁴⁴ selon leur nature plus ou moins réfléchie.

L'expérience de vie acquise...

(...) celle qui s'accumule au cours du temps, du simple fait de vivre. Je parle du niveau du « senti », senti bien existant, utilisable éventuellement, mais pas encore explicité, et encore moins testé selon sa validité. Ailleurs, pour des activités plus manuelles en règle générale on va parler de savoir-faire. (Feldman, 2006, pp. 32-33)

Ce vécu quotidien forme une couche sédimentaire plus ou moins accessible à la conscience selon les conditions initiales de dépôt⁴⁵ et selon les résonances qui se produiront ultérieurement. C'est, pour un professionnel, le lieu des gestes incorporés, de savoir-faire partiellement enfouis, difficilement explicables et qui sont pourtant à l'origine des réussites. Chez certains enseignants suivis dans le cadre de cette recherche, il semble que des expériences de vie – en tant que situations répétées et sur de longues durées – aient pu contribuer à l'émergence de savoir-faire relationnels de l'ordre du tact, de l'accueil et du tissage, un « savoir-faire-émerger » en situations interindividuelle ou de groupe, qui relèverait d'abord d'un savoir-être mais également d'un savoir-ne-pas-faire comme savoir-faire-place à autrui.

Une expérience de quelque chose - Pour l'auteur, c'est celle qui introduit une discontinuité entre la connaissance d'avant et d'après.

Le passage au particulier indique l'existence d'un moment initiateur de connaissance : la conscience, en éveil, signale et enregistre la nouveauté de l'expérience, la force de son vécu, et sa contribution à notre réserve de connaissances. Il s'agit d'un événement bien marqué, d'une « première fois » dans divers registres d'expérience (amour, mort, violence...). (...) La qualité d'une expérience provient d'un vécu particulier à chacun qui inscrit l'événement dans la mémoire, fait qu'on s'en empare, qu'on l'absorbe en soi, qu'on l'assimile, qu'on le digère en quelque sorte. (Feldman, 2006, p. 33)

⁴³Sur les relations entre voyage et formation, voir le Colloque de juin 2017 à Rennes : *Voyage et formation de soi*, co-organisé par l'Université Rennes 2 et l'Université de Tours (actes à paraître).

⁴⁴« Propos sur l'expérience à travers la vie, la connaissance, la science », chapitre 2 de *Penser la relation expérience-formation*, Bézille et Courtois, Chronique Sociale, Lyon, 2006.

⁴⁵On sait aujourd'hui que la mémoire sensorielle d'un événement est d'autant plus grande que celui-ci aura eu une résonance émotionnelle forte pour la personne. C'est bien à partir de ce constat que la démarche d'explicitation d'un moment selon Vermersch peut se réaliser (voir partie méthodologie). Encore que certains auteurs contestent cette vision d'une sédimentation (Malet, 1998), voir 5.4 sur la phénoménologie comme choix épistémologique pour penser l'agir enseignant.

Ce sont souvent ces expériences marquantes, îles ou ponts émergents du fleuve des situations vécues, qui font l'objet d'une reprise, d'une remémoration. Parmi ces expériences, certains moments décisifs ou *Kairos* sont souvent porteurs d'un sens profond pour la personne (Galvani, in Carré, Moisan & Poisson, 2010, p. 306), sens qu'il peut être intéressant d'arriver à conscientiser par des démarches d'évocation et d'explicitation (Vermersch, 2011). C'est ce que nous avons cherché à faire au travers d'entretiens d'explicitation, le premier vécu personnellement et deux autres avec les enseignantes suivies pour cette recherche. (Voir infra Partie Méthodologie.)

L'expérience scientifique ou expérimentation, pour Feldman

Elle est systématique, pensée, conduite, en vue de l'obtention de résultats précis. (...) L'idée d'expérimenter qualifie une « volonté » avec un montage particulier, plus ou moins élaboré. (Feldman, 2006, p. 33)

Ce type d'expérience renvoie à l'expérimentation dont Dewey considérait qu'elle pouvait être un modèle de formation riche selon certaines conditions. Dans le contexte qui nous occupe, celui de formations linguistiques, nous verrons que la dimension expérimentale, sans être centrale dans les pratiques approchées, est bien présente non seulement comme accueil inévitable de l'imprévu mais aussi comme tâtonnement, évolutions d'un dispositif, projet et réflexivité de l'enseignant.

La typologie proposée par Feldman offre l'avantage de dépasser les oppositions binaires entre expérience réfléchie ou non, entre expérience choisie ou inattendue. Elle permet d'articuler différents niveaux d'expériences selon leur nature et ainsi selon leur résonance formatrice pour la personne. Le premier niveau du senti renvoie à la corporéité de la connaissance, c'est celui du sens-sensoriel lié aux affects. Le second niveau, celui de l'expérience initiale marquante, correspond à l'épreuve et à l'imprévu, à ce « faire-face » qui mobilise les savoirs déjà-là pour répondre à une situation nouvelle qui va potentiellement les actualiser. C'est là le sens-signification. Enfin, le niveau trois de l'expérimentation est en pédagogie celui du projet et de la recherche. C'est celui du sens-direction. La très belle définition de l'expérience proposée par Feldman réunit d'ailleurs ces trois dimensions : « *La pierre de touche de la connaissance d'une réalité par une personne déterminée* ». Le sensible : dimension d'une connaissance qui d'abord s'éprouve. Le sens particulier naît du croisement de deux singularités : celle d'une réalité, situation appréhendée par une personne, elle aussi singulière. Enfin, intentionnalité au travers d'une démarche expérimentale de vérification par l'épreuve

de la pierre de touche⁴⁶ dont use le joaillier pour vérifier si le métal est bien de l'or ou de l'argent. Nous retrouvons ainsi l'ambivalence relevée lors notre détour initial par l'étymologie et qu'il s'agirait à ce stade de contextualiser en relation avec la formation. L'expérience réunit à la fois un processus anthropologique – l'épreuve de vivre, en tant qu'apprendre du monde et des autres – et un résultat, certes toujours provisoire car s'actualisant continuellement, que constituent les savoirs expérientiels plus ou moins reconnus par les autres et par soi-même.

La figure mythique du chevalier – tel que les contes et les légendes de la littérature médiévale nous l'ont léguée – renvoie symboliquement à cette nécessité d'un aller-au-monde pour y vivre des épreuves formatrices qui seront, avec l'âge venant, l'objet d'un travail de reconnaissance sociale passant par la transmission de récits. Le chevalier qui choisit l'aventure peut être lu comme la figuration d'une liberté fondamentale de l'être qui ne peut se réaliser que dans une forme de confrontation au monde (autres, nature et soi-même). Cette confrontation-altération à l'espace et au temps peut être organisée selon des étapes, en passant par le contrôle de ses pulsions (vaincre le dragon), trouver sa règle de vie (l'épée ou la lance) et peut-être s'engager dans une voie plus spirituelle, quête d'un graal inaccessible qui peut emprunter le chemin de la quête amoureuse ou celui d'autres mystères.

Une version plus moderne de cette figure symbolique conquérante, altière, pourrait être celle du scientifique, lui aussi en quête de vérité, mais développant un rapport différent au monde comme ensemble d'objets à maîtriser. A cette épreuve du monde, du côté de l'essai, de l'arraisonement, correspond un rapport d'expérimentation fondée sur la rationalité cartésienne d'une « mise à l'épreuve des faits ». Selon cette évolution, il s'agit moins pour la personne de se découvrir dans l'épreuve sensible et spirituelle du monde, que d'acquérir des savoirs potentiellement porteurs d'un pouvoir sur les choses et les matières.

Dans ce mouvement d'objectivation de l'expérience, il semble que se soit perdue la fibre intime qui liait les sens de l'épreuve, comme processus réflexif, à celui d'acquis de l'expérience comme résultat. La focalisation rationnelle, instrumentale, sur la relation homme-nature, l'un devant maîtriser l'autre, telle qu'elle apparaît en occident avec la Renaissance et le développement des sciences, a pu occulter la question de l'expérience comme ressenti, éprouvé relevant d'un désir, d'une recherche de l'Autre, quête d'un savoir-être-communiquer avec autrui et avec soi, art de la relation, pourtant au cœur de l'humanisme.

⁴⁶Gaston Pineau et Bernadette Courtois reprennent cette expression dans l'article **L'expérience en formation : pavé dans la mare ou pierre de touche ?** paru en 2014 dans la revue *Éducation permanente*, n°198, pages 167 à 180.

Après ce tour d'horizon des différents aspects de la notion d'expérience, nous faisons le choix de retenir l'idée centrale de l'épreuve, comme situation de contact immédiat mettant en jeu la personne dans sa totalité. Deux dimensions-clés ressortent également de cette première réflexion : d'une part la dimension temporelle en tant qu'elle est l'organisatrice des transformations expérientielles et, d'autre part, celle de l'attention qui renvoie à l'intention et donc plus largement à la question de la conscience. Nous verrons lors de l'analyse des données si ces dimensions trouvent leur utilité heuristique.

Si de nombreux auteurs, souvent en lien avec une approche phénoménologique de la connaissance, insistent sur la valeur première de l'expérience comme source d'apprentissage, il ne saurait pour nous être question d'accorder une valeur intrinsèque, absolue, à l'expérience puisque c'est dans la relation du sujet à la situation vécue que celle-ci va pouvoir prendre des significations variables, éclairantes ou non pour le sujet. Comme Bachelard nous le rappelle, l'expérience directe peut aussi être source d'illusion. « Le réel n'est pas donné, il résulte toujours d'une construction. » (Fabre, 1994, p. 183). Puisqu'il n'y a pas d'expérience formatrice qui pourrait être objectivement définie – c'est du point de vue auto-référentiel du sujet qu'elle le devient – cela justifie d'interroger les formateurs sur les expériences qu'ils jugent formatrices de leur point de vue.

Face à l'expérience du monde, nos grilles d'interprétation sont autant d'outils susceptibles de déformer la réalité. C'est pourquoi, il est nécessaire, en formation, d'apprendre à « penser contre les évidences ». Pour cela, Bachelard proposait de développer une *psychanalyse de la raison*. Transposant l'analyse freudienne de la relation humaine vers celle du rapport au savoir, elle vise la réforme des représentations. Selon lui, il existerait entre la conscience claire et l'inconscient affectif freudien, un inconscient cognitif qui expliquerait nos tendances à distordre notre appréhension de la réalité. Informé de ce risque de distorsion, il semble cependant possible – et nécessaire – de mobiliser la notion d'expérience à l'aide de démarches susceptibles de contourner le risque de relecture à partir des préjugés du passé par le retour phénoménologique à une perception directe (c'est le principe de l'entretien d'explicitation sur lequel nous reviendrons dans la partie méthodologique)⁴⁷. Riche de son ambivalence, l'expérience constitue une porte essentielle pour penser la formation. A condition de veiller également à distinguer entre différents types d'expérience comme le propose Feldman, il ne nous paraît pas possible ni souhaitable de poursuivre le mouvement de mise à distance du

⁴⁷ Pour Galvani, la méfiance de Bachelard envers l'expérience, version diurne de son épistémologie, doit être équilibrée par son versant nocturne d'adhésion sensible. Il s'agit de dialectiser notre rapport à l'expérience. Une psychanalyse de la raison permettrait ainsi de penser l'expérience en amont de sa théorisation par la raison. Le dialogue peut ainsi s'établir entre les éléments perçus, incorporés, et leur relecture par la raison.

monde initié par un certain rapport dichotomique à la nature, vue comme étant séparée des sociétés humaines et avec laquelle il conviendrait de ne développer qu'une relation objectivée. Cette vision duale et réductrice du monde et des savoirs, le positivisme, a eu, et continue d'avoir, des répercussions importantes dans la façon de concevoir et d'organiser la formation des personnes.

Il nous reste, à ce stade, à éclairer les relations entre la notion d'expérience et celle de formation d'une personne. Au cours de ce premier tour d'horizon, la question des relations entre l'homme et ses milieux de vie a émergé. Il semblerait que l'expérience soit le lieu-moment particulier des échanges entre l'homme et l'espace. Quelles conceptions, quelles logiques de ces relations entre expérience et formation ont pu être à l'œuvre dans l'histoire de l'éducation ?

2.4 Les liens entre expérience et formation

La formation, c'est la capacité de transformer en expérience significative les événements quotidiens généralement subis, dans l'horizon d'un projet personnel et collectif. A. Lhotellier, 2001.

Les liens entre expérience et formation semblent à ce stade bien établis. Rappelons ceux que nous avons repéré au travers de la revue de lecture. Étymologiquement, l'expérience est liée à l'idée d'épreuve. L'épreuve en nous éprouvant, porte atteinte à notre forme présente et parfois nous transforme. L'expérience d'un sujet est le lieu même de réalisation des différentes étapes de construction d'une personne par contacts et interactions avec ses proches, avec les objets, avec les éléments naturels qui l'entourent. C'est dans l'expérience du monde que se réalisent les processus d'assimilation et d'accommodation qui permettent la construction et l'évolution des schèmes d'action. Ces processus, intégrant le raisonnement par essai-erreur, sont à la base de notre compréhension du monde et d'une intelligence en action. Chaque expérience engage le sujet selon plusieurs dimensions (sensorielle, affective et symbolique, cognitive) et selon des degrés d'attention divers (selon que la situation relève du connu ou de l'imprévu). Il semblerait que l'accumulation d'expériences – telle qu'elle se produit au cours d'une vie, et si elle constitue bien une réserve potentielle de connaissance pour chacun – fasse l'objet d'un travail réflexif différent selon les sujets. La dimension autoformatrice de certaines expériences peut ainsi faire l'objet d'un travail spécifique de reprise narrative telle que proposé par le courant des *histoires de vie* (Pineau). On nommera dans ce cas « expérience réfléchie » cette expérience transformée selon une démarche visant la conscientisation.

La distinction entre expérience choisie et expérience inattendue nous paraît devoir être utilisée avec prudence tant elle relève davantage à notre avis du degré d'attention et d'ouverture à l'instant, toujours porteur d'imprévu. Pourtant, elle renvoie à une forme d'intentionnalité, celle des choix de vie, des prises de risque, qui pourrait éclairer certains moments dans les parcours professionnels des enseignants que nous avons suivis. Ces expériences « de quelque chose » (Feldman), marquantes, sont porteuses d'un sens pour la personne qu'il importe de savoir approcher pour leur sens-signification. Pourtant, qu'en est-il des liens établis ou non et sous quelle forme entre expérience et formation dans les lieux et les dispositifs de formation ? Ils paraissent moins évidents à vérifier. Il nous semble même possible d'avancer qu'une bonne part des critiques qui sont parfois adressées aux dispositifs de formation initiale de format classique, voire à certaines formations d'adultes, proviennent de l'absence ou de l'insuffisante considération accordée à ces liens. Il semble donc nécessaire d'en examiner plus avant les différentes connexions.

Si la relation entre mes propres expériences de vie et leurs effets formateurs constitue bien la source initiale de questionnement quant à la modalité dominante de l'hétéroformation, le travail d'autobiographie raisonnée m'a montré combien, pour l'intelligibilité de certains processus, il est nécessaire d'en passer par un travail d'analyse réflexive. Celui-ci peut se faire au moyen de la narration et d'une mise en dialogue avec d'autres expériences, ainsi qu'avec la confrontation à des savoirs constitués. D'un point de vue épistémologique, penser les relations entre expérience et formation est également hautement heuristique. Selon, Pierre Dominicé, penser cette relation permet, du point de vue de la recherche, de :

« (...) dévoiler les restrictions théoriques imposées par l'injonction scientifique qui domine la recherche disciplinaire en sciences humaines. Toute expérience, même lorsqu'elle est vécue de manière collective, comporte des résonances singulières. (...) l'expérience est inscrite dans l'histoire des idées. » (Dominicé, 2006, pp.10-11)

« La valorisation de l'expérience en formation a débloqué un travail théorique qui se nourrissait davantage d'apports disciplinaires que de démarches relevant de ce que d'aucun nomment une épistémologie de la pratique. Dans le domaine de la formation, la progression conceptuelle ne peut se dispenser de l'exigence de mise en lien entre la réflexion et la pratique. » (ibid, p. 12)

Pourquoi s'intéresser à l'expérience dans le domaine professionnel de la formation ? Si cela peut sembler une évidence en formation d'adultes, c'est loin d'être le cas en formation initiale.

Une longue tradition scolaire, héritière de la scolastique médiévale⁴⁸, continue de privilégier une mise à distance du réel, contact qu'il faudrait toujours reporter car soumis à la construction préalable de savoir-faire et à l'assimilation de savoirs didactisés. Selon cette perspective, la préparation semble préférable à une expérience directe du monde, expérience sensible, singulière et donc ingouvernable. Le projet républicain d'École de la nation impliquait lui aussi, dès sa naissance, d'extraire chaque enfant de son expérience familiale et sociale, pour instituer en lui un système de représentations symboliques communes en commençant par la langue française normalisée, et en y ajoutant le Grand récit national, perspective historique à visée identitaire. Il s'agissait alors de travailler à l'émancipation de l'influence de l'Église pour consolider, par le biais de la socialisation offerte par l'école, la jeune république comme ferment de l'unité nationale.

« Il importe à une société comme la nôtre, à la France d'aujourd'hui, de mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront un peu plus tard mêlés sous le drapeau de la Patrie. Il y a là pour la conservation et le développement de notre unité sociale des moyens d'autant plus puissants qu'ils s'appliquent à des esprits plus malléables et à des âmes plus sensibles. » Jules Ferry, Discours, A. Colin éd., passim.

Cette volonté d'uniformisation – quoique sous des formes différentes, aujourd'hui peut-être davantage respectueuses de la diversité des traits culturels – semble toujours à l'œuvre dans la structuration en cours des programmes scolaires au travers du « *socle commun de connaissances, de compétences, et de culture*⁴⁹ » qui, à l'échelon européen, tente d'harmoniser les différents programmes nationaux. En formation d'adultes, la prise en compte de l'expérience est souvent présente dans les programmes au moins sur le plan des intentions, cependant les situations de formation peuvent reproduire dans leur organisation et au travers des représentations des formés eux-mêmes, les schémas scolaires traditionnels avec une prédominance de l'hétéro-formation et une difficulté praxéologique à faire retour sur son expérience pour la formaliser, en retirer des savoirs d'expérience et les articuler à des savoirs institués. Une des causes proposées par Fabre est celle d'une certaine lecture utilitariste venue du monde de l'entreprise et qui, dans la formation professionnelle, réduirait cette question de l'expérience à la seule intention d'adaptation de la personne à son poste de travail, forme d'asservissement de l'homme (Fabre, 1994, p. 74). C'est d'ailleurs l'une des qualités qu'il reconnaît au courant bio-cognitif de l'autoformation que de s'inscrire dans la logique de la

⁴⁸ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'article de Christian Verrier : De la scolastique à l'expérience : le tournant de la fin du Moyen Age, (chapitre 1 de l'ouvrage collectif *Penser la relation expérience-formation*), voir bibliographie.

⁴⁹ Site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

formation, contre celle de l'enseignement, mais de la subvertir par sa visée émancipatrice et existentielle. Nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Selon certains auteurs, cette conception traditionnelle de l'éducation qui perdure parfois au-delà de la formation initiale, reflèterait « une conception transmissive et bancaire de l'éducation » (Delory-Momberger, in Pineau & Marie-Michelle, 2012, p. 11). Dans le même esprit, d'autres auteurs insistent sur le rapport au savoir qui s'instaurerait en système formel d'éducation selon une relation producteur/consommateur (Galvani, Illich, Pineau), rapport préjudiciable au développement d'une pensée singulière laquelle implique une relation émancipée aux savoirs. Cette atteinte au principe d'autonomie de la personne qui apprend par elle-même, mis en lumière par les penseurs de l'autoformation, de même que la réduction des dimensions de l'expérience qu'opère le système scolaire, entrent l'une et l'autre en contradiction avec les connaissances acquises depuis Dewey, Piaget et Varela sur le processus d'apprentissage d'un être humain. Processus multidimensionnel qui procède d'une actualisation permanente de l'être dans ses relations avec un milieu et selon les « trois maîtres » que sont : Soi – les autres – l'environnement (Pineau). Ce décalage qui perdure entre les pratiques institutionnelles – avec leurs représentations ancrées – et les apports des sciences de l'apprentissage, peut se comprendre au moyen d'une vision synthétique des grands courants de la formation telle que celle proposée par Michel Fabre dans son ouvrage de référence *Penser la formation* (1994).

2.4.1 Éducation, instruction et formation

Une première façon de mettre en lumière les différents « visages de la formation » consiste à distinguer l'éducation, l'instruction et la formation professionnelle. Alors que l'éducation vise un changement global de la personne et touche les identifications et les représentations, l'instruction s'intéresse prioritairement à la construction des savoirs (tout en intégrant dans celle-ci l'ensemble des processus cognitifs, affectifs et sociaux). Ces deux premiers visages concernent principalement la formation des enfants et des adolescents qu'il s'agit d'instruire (rôle dévolu principalement à l'école) et d'éduquer (rôle social partagé entre l'école et la famille). Après ce premier âge de la « formation initiale », l'apprentissage ou formation professionnelle aussi appelé formation permanente ou continue – formation tout au long de la vie aujourd'hui – semble renvoyer à une visée de réactualisation des connaissances rendue plus nécessaire avec l'accélération des changements techniques et les bouleversements des rapports sociaux qu'ils entraînent.

Si l'on se place du point de vue des savoirs, cette tripartition pose toutefois des problèmes. Fabre note une première confusion dans l'emploi de la notion d'éducation : un sens général, anthropologique, lui attribue un rôle de socialisation et de transmission des savoirs, des savoir-faire et des valeurs, ce qui inclut l'instruction. Un second sens, cette fois réducteur, restreint l'éducation à la seule transmission des valeurs. Selon les époques et les visions de l'école, celle-ci s'est davantage centrée sur l'instruction et sur les seuls aspects cognitifs de la formation tandis qu'à d'autres périodes, elle penchait du côté de l'éducation au sens large, développant au-delà d'une visée épistémique, une visée méthodologique et un modelage socioculturel. Guy Avanzini parle de mouvements inflationnistes et déflationnistes de l'institution scolaire (Fabre, 1994, p. 43). Peut-être ces mouvements de balancier trouvent-ils leur origine dans les débats qui agitèrent les rapporteurs sur l'éducation au moment de la Révolution française : débat initial entre le projet d'une Instruction publique davantage platonicienne chez Condorcet et la vision plus aristotélicienne d'une éducation nationale qui se soucierait, avant les connaissances, des qualités physiques et morales des citoyens chez Le Peletier (Fabre, 1994, pp. 47-48). Des liens semblent pouvoir être établis avec certains aspects des débats actuels entre « pédagogues » et « républicains ». Débats sans fin s'ils n'intègrent pas les différentes logiques à l'œuvre dans les institutions scolaires.

2.4.2 Trois logiques différentes

Les changements d'orientation et d'ambition de l'institution scolaire, mentionnés par Fabre à la suite d'Avanzini, renvoient en effet à des logiques différentes pour penser la formation. Fabre en distingue trois. La *logique didactique* qui caractérise prioritairement l'école à travers la relation sujet-savoirs. La *logique psychologique* qui, en période inflationniste, s'ouvre aux conditions d'apprentissage du sujet (ses affects, ses besoins), et concerne donc la relation sujet-société. Enfin, la *logique d'adaptation socioculturelle* qui s'intéresse à la relation entre savoir et profession. L'école peut, selon les circonstances, s'en tenir aux seuls apprentissages fondamentaux, évaluables, objets de certifications, ou bien s'intéresser aux besoins plus complexes des élèves, et s'adapter par exemple à leurs difficultés en proposant des personnels spécialisés et des approches spécifiques⁵⁰.

⁵⁰ C'était là l'objectif des Réseaux d'aide spécialisés mis en place à partir de la Loi Jospin de 1989, mais jamais pleinement développés. Ils existent toujours officiellement mais ont vu leurs moyens se réduire avec la suppression d'un tiers environ des postes sous la présidence Sarkozy (sources : ministère de l'Éducation nationale et Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'Éducation nationale (FNAREN) consultées le 13 mars 2018.

Selon l'option choisie, les discours officiels, les moyens déployés, les approches préconisées, seront alors différents⁵¹. Ces choix peuvent avoir des répercussions sur la formation initiale des enseignants, levier important d'impulsion d'une politique scolaire. Avec une difficulté bien repérée par Perrenoud (1994, 2010) qui est celle d'un équilibre délicat à maintenir entre d'un côté la nécessaire adaptation aux réalités du métier pour lesquelles la personne est formée (le « déjà-là », parfois en contradiction avec la vision politique du moment et le besoin de « changement »), et de l'autre côté la préparation des capacités du professionnel à inventer pour faire face aux nouvelles situations qui lui demanderont sans cesse d'actualiser ses compétences. Si chaque formateur est tenté de puiser alternativement dans chacune de ces trois logiques (didactique, psychologique, d'adaptation socioculturelle), le dispositif de formation l'incite à se concentrer sur l'une d'entre elle, celle qui correspond à « un rapport fondamental à résoudre » (Fabre, 1994, p. 39).

Le problème de ce cadre de pensée, quelle que soit la logique privilégiée, est celui de toute institution nationale, à savoir qu'il prétend répondre à des besoins identifiés d'apprentissage et ce, de façon uniforme à l'échelle d'un territoire et selon un processus dans lequel l'organisation prend bien souvent le pas sur les personnes. Au-delà des aspects économiques relevés par Ivan Illich (1971), ce sont d'abord des questions éthiques et concrètes, telle que l'incapacité des systèmes d'enseignement nationaux à prendre en compte la personne apprenante dans sa singularité qui, depuis les tout débuts de la scolarisation de masse et de façon plus manifeste depuis les années soixante, ont conduit des chercheurs et des penseurs de l'éducation vers d'autres voies.

L'apparition du concept de formation à la fin du siècle dernier est peut-être le résultat d'un dépassement de ces logiques plus ou moins instrumentales, dépassement qui viserait à rendre compte de l'évolution des sciences de l'éducation lesquelles cherchent désormais à intégrer une vision plus globale des processus d'apprentissage, comme caractéristique anthropologique de l'homme. Selon Fabre :

« L'idée de formation redistribue les cartes du jeu éducatif en forçant toutes les pratiques à s'interroger et à se situer par rapport à elle. En effet, ce qui se donne comme Formation ne respecte pas les clivages classiques de la formation initiale et de la formation d'adultes, de la formation professionnelle et de la formation personnelle et même, de l'instruction et de l'éducation. » (Fabre, 1994, p. 39).

⁵¹ Même s'il faut rester prudent quant aux effets de ces changements d'orientation de la politique scolaire sur les pratiques effectives des acteurs et des établissements, et ce, en raison des forces d'inertie et des résistances au changement, bien documentées par la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977, 2014).

2.4.3 Formation et Éducation nouvelle

Si la notion de formation permet aujourd'hui d'appréhender les questions d'éducation et de transmission des savoirs selon une approche plus globale et centrée sur le sujet apprenant, c'est aussi le résultat d'un long cheminement de praticiens-chercheurs issus de diverses disciplines et de différents pays qui peuvent être réunis dans ce que certains ont appelé « la galaxie de l'autoformation⁵² » (CARRE, 1999). Les travaux sur l'autoformation ont vu converger les recherches de praticiens de l'éducation et de la formation d'adultes venus à la fois d'Europe et de l'Amérique du Nord (États-Unis et Canada). Côté européen, ce sont principalement les penseurs de l'Éducation nouvelle qui ont contribué aux premières interrogations sur la place et la valeur à accorder à l'expérience directe dans la formation initiale des enfants. Rappelons tout d'abord, avec Carré, les principes déjà anciens de l'Éducation nouvelle :

« **Ouverture** : liberté de choix pour l'apprenant des modalités d'apprentissage autodirigés (Freinet) ; **Collaboration** des apprenants selon des modalités de travail par groupe pouvant aller jusqu'à des formes d'autogestion pédagogique (Freinet et Cousinet) ; **Autoproduction** des savoirs initiés (Desroche à partir des intuitions de Kant et de Montaigne). Ce qui est innovant, c'est l'articulation des 3 principes dans une conception transformée de la pédagogie des adultes. » (Carré, 2010, pp. 8-10)

L'Éducation nouvelle a mis en avant les **conditions de l'apprentissage** comme étant plus importantes que les méthodes pédagogiques. Sans aller jusqu'à un point de vue aussi radical que celui de Carl Rogers sur « l'inutilité de l'acte d'enseigner » ou encore celui de Jean-Pierre Lepri, pour qui, à l'instar d'Illich, l'éducation scolaire n'est pas nécessaire et contreproductive, Carré indique qu'il existe dans l'éducation nouvelle un : « Primat à la logique du sujet censé **se former** sur celle de l'enseignement censé **le former**. » (Carré, 2010, p. 12). Comme le rappelle Jacky Beillerot : « On ne forme jamais personne » Beillerot (2003).

Si l'éducation nouvelle a placé au centre de ses réflexions la place et le rôle de l'expérience, c'est bien selon une conception du sujet comme producteur de ses savoirs en cohérence avec une logique de liberté et de collaboration en opposition claire avec les logiques hétéronomes encore dominantes aujourd'hui. Or cette position amène à repenser radicalement la place et le rôle de l'éducateur, à l'image de Cousinet pour qui le rôle de l'éducateur consiste essentiellement à fournir à l'enfant un milieu riche, susceptible de répondre à ses besoins d'exploration.

⁵²Philippe Carré : **La galaxie de l'autoformation**, article paru dans *Sciences Humaines* n°24 – mars/avril 1999 en ligne ici : https://www.scienceshumaines.com/la-galaxie-de-l-autoformation_fr_11868.html

« Encore faut-il que ces expériences soient vraiment des expériences, et que le milieu comporte des excitations. Si le milieu est vide, ou ne comprend que des objets sans intérêt, la maturation ne produit chez l'enfant que cette agitation sans but qui le conduit souvent à des méfaits, et qui n'est due qu'à la carence de l'éducateur. L'enfant s'agite quand il n'agit pas, et il n'agit pas quand le milieu ne donne pas de sens ni de possibilités à son action. » (Cousinet, in Claparède et al., 1997, pp. 112-117)

Cette relation entre qualité d'une expérience et richesse d'un milieu se retrouve dans la pensée d'un Freinet qui ouvre sa classe au milieu environnant. Elle est à l'origine de l'éducation *à-de-par* l'environnement, émergeant dans les années quatre-vingt-dix à la faveur de la crise environnementale et qui questionne, en occident, la relation entre les hommes et leur milieu. Cette question était déjà présente également chez Dewey et chez un autre grand penseur de l'éducation nouvelle, Claparède, qui oppose à l'assimilation superficielle de savoirs désincarnés proposés par l'éducation scolaire classique, l'intelligence de la recherche par l'expérience autodirigée qui rappelle l'expérimentation chez Dewey :

« Nous avons, à côté de l'instinct et de l'expérience acquise par habitude, un troisième type de comportement. C'est ce type nouveau, ce tâtonnement, ce " procédé des essais et des erreurs ", comme dit Jennings, que nous pouvons regarder comme le germe de l'intelligence. Car il n'y a pas d'intelligence sans recherche. L'identité fonctionnelle (adulte - enfant) nous enjoint de regarder l'éducation comme devant être une vie, c'est-à-dire un processus d'interdépendance réciproque entre l'individu et le milieu physique et social, ayant pour fonction d'ajuster le mieux possible l'individu à ce milieu, grâce à un enrichissement progressif de son expérience. Son expérience c'est-à-dire une série de démarches qui lui apprendront que, pour atteindre ce que l'on désire, il s'agit de se soumettre à certaines exigences, d'acquérir certaines connaissances, de tenir compte des circonstances, de tendre son effort dans la direction voulue... Chaque jour, nous faisons quelque expérience - bonne ou mauvaise. Chaque jour, nous nous instruisons de quelque manière. Mais avons-nous le sentiment, à chaque instant, d'une " leçon " qui viendrait s'imposer à nous ? Nullement. Toutes ces acquisitions nouvelles, ce ne sont pas des " connaissances " qui viennent se plaquer sur nous comme un vêtement. Elles consistent en un progrès intime de notre être, de notre personnalité, de notre conduite, de nos possibilités de réaction, de notre ajustement aux circonstances, de notre pouvoir sur le monde ambiant. C'est ce processus naturel et actif d'acquisition que j'appelle " l'expérience ", par opposition à l'acquisition passive, par transfert externe, qui n'est qu'un emmagasinage restant superficiel, et le plus souvent inefficace. » (Claparède, 2003).

2.4.4 Dewey et le pragmatisme

Fabre rappelle que la vision d'une valeur formatrice de l'expérience a resurgi aux États-Unis dans le champ de la pédagogie grâce à la pensée et à l'œuvre de John Dewey. Philosophe influencé par le courant pragmatique de Pierce et surtout de James⁵³, ses réflexions fondent,

⁵³Selon Théodore Flourney, l'un des commentateurs de James : "L'expérience ou la réalité, chez James, désigne au premier chef la chose la plus concrète, la plus positive, la plus immédiate et directement donnée qui se

à la suite de Rousseau, un courant important de la formation expérientielle définie comme « une formation par contact direct, sans zone tampon, avec la possibilité d’agir, où le vécu est élaboré réflexivement » (Fabre, 1994, p. 153). Les trois dimensions de l’expérience telles que repérées par Feldman sont bien présentes : le sensible, l’action, la réflexion (voir supra, 2.3.3. p. 60). Selon Fabre, trois traits caractérisent l’expérience chez Dewey (le second étant dédoublé) :

1) « *Le caractère englobant de l’expérience comme processus impliquant toutes les dimensions de la personne, durant toute la vie, et qui s’effectue aussi bien en dedans, qu’en dehors des cadres institutionnels de formation* » (Fabre, 1994, p. 153). Ce caractère s’accorde avec une vision biologisante de la formation comprise comme processus anthropologique. En situation de formation, il interroge le cloisonnement entre les disciplines ainsi qu’entre les différents lieux de vie.

2) L’expérience comme articulation entre continuités et ruptures diverses selon deux axes à intégrer :

- L’axe du temps : à la fois tradition et invention (savoir reçu et savoir élaboré, capitalisation de l’acquis et épreuve de la nouveauté) ;
- L’axe de la conscientisation : l’expérience n’est formatrice que par la dialectique de l’événement vécu et ré-élaboré réflexivement (selon les schèmes affectifs et cognitifs de la crise-rupture-dépassement).

Pour Dewey, s’inspirant de Lincoln⁵⁴, « *l’éducation est un développement à partir de l’expérience, par l’expérience et pour l’expérience.* » Dans la pensée de Dewey, l’expérience est faite d’interactions entre la personne (l’organisme) et son environnement. Précisons d’abord ce terme d’environnement dans la pensée de Dewey. Alors que Wallon et Piaget parlent de *milieu* et Bachelard de *matière*, Dewey nomme ainsi tous les éléments avec lesquels l’humain entre en relation :

« Une expérience est donc ce qu’elle est à cause de l’interaction qui s’établit entre le sujet de l’expérience et son environnement, que cet environnement soit fait de personnes avec lesquelles il s’entretient verbalement, étant lui-même partie prenante dans la situation, ou que ce soient les

puisse, l’*Erlebnis* actuel total, tel que nous le vivons dans toute sa complexité et sa plénitude.” in *Éducation permanente*, n°198, page 25.

⁵⁴ Une célèbre maxime de Lincoln portant sur les liens entre la nation et le peuple : « Que cette nation, grâce à Dieu, renaisse à la liberté, que le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple ne disparaisse pas de cette terre ! ». Discours de Gettysburg, le 19 novembre 1863 de Abraham Lincoln.

objets avec lesquels il joue, le livre qu'il lit, ou les éléments d'une expérience que lui-même est en train de poursuivre. » (Deledalle, 1965, p. 44)

Pour Fabre, cette pensée a donc le mérite de replacer au centre du questionnement pédagogique la situation en tant qu'elle comprend à la fois les interactions entre un organisme et son milieu, et les interactions entre un sujet et un objet, l'ensemble étant vécu selon une dialectique activité/passivité. Le rôle de l'éducation consisterait alors à permettre que s'établisse une transaction équilibrée entre ces éléments. Il s'agit en effet pour Dewey de se garder de deux risques : d'un côté celui de faire primer les seules conditions objectives de la situation et dès lors la seule réceptivité des apprenants et de l'autre, de ne privilégier que les seules conditions subjectives. Nous retrouvons là une certaine proximité avec la vision de Gilbert Durand pour qui l'être humain se forme selon un trajet anthropologique, intervalle de l'échange « qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social. » (Durand, 1969, p. 27).

Si, pour Dewey, il y a bien continuité entre l'expérience commune et l'expérience scientifique (comme formalisation de l'action intellectuelle), la méthode expérimentale lui serait supérieure en ce qu'elle préviendrait des risques d'enfermement dans la seule subjectivité. C'est pourquoi doivent être privilégiés, en pédagogie, les démarches de projet et de résolution de problème. Le projet constituant un point d'articulation entre l'organisation de l'action et la visée d'un but. La situation problème permet quant à elle le dépassement d'un obstacle afin de restaurer la continuité de l'expérience. (Fabre, 1994, p. 156)

La pensée de Dewey – proche en cela de celle des penseurs de l'éducation nouvelle – a replacé l'attention d'une pensée de l'éducation sur la relation entre un sujet et son milieu, au travers de ses expériences que le pédagogue tend à rendre formatrices. Ces pédagogies de l'expérience et de l'expérimentation ont eu le mérite de remettre en cause les dualismes issus des philosophies classiques (corps/esprit, nature/culture, pratique/théorie) et surtout leurs conséquences dans la pédagogie classique : le « retrait du monde » et le « transvasement » des connaissances accumulées (« les humanités »), et ce, au profit d'une vision de l'apprentissage comme processus toujours singulier fait d'interactions et d'épreuves.

« Pour Dewey, l'apprentissage est un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action. L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie, la théorie fournit une direction à l'action. » (F. Landry, 1991, page 21).

Si la méthode expérimentale a permis de rapprocher la pédagogie de certains aspects de la recherche scientifique en lui proposant une méthode de résolution de problème faite d'étapes

successives comprenant des temps d'examen des résultats, cette modulation de l'expérience peut aussi être interprétée comme une forme d'instrumentalisation de l'expérience (Fabre, 1994, p. 157), d'ailleurs assumée par Dewey. Avec cet auteur, l'expérience tend en effet vers l'expérimentation et la seule rationalité instrumentale. Dans la volonté de Dewey de préserver un équilibre et une continuité de l'expérience de vie, la question des crises, des ruptures, de l'inconnaissable, et finalement toute la part nocturne de la formation mise en évidence par Pineau (1983) à la suite de Durand (1969), se trouvent dès lors occultée. A l'inverse, le courant herméneutique tel que représenté par Gadamer ou encore Ricoeur, réintègre l'historicité comme dimension humaine indissociable de toute recherche de vérité.

« C'est un défaut de l'ancienne théorie de l'expérience, auquel Dilthey lui-même ne fait pas exception, qu'elle soit entièrement orientée vers la science et ne tienne pas compte, par conséquent, de l'historicité interne de l'expérience. » (Gadamer, cité par Fabre 1994, p. 159)

Ce penchant pour les modèles scientifiques d'explication du monde, correspond à une forme de développement de la connaissance liée au monde moderne occidental en particulier depuis la Renaissance et le courant humaniste (Lerbet, 1980). Le modèle épistémologique du positivisme, s'il a connu des résultats indiscutables tant dans le progrès des connaissances sur les lois physiques et biologiques qu'en terme d'efficacité technique, atteint aujourd'hui ses limites, jusqu'à mettre en péril la survie de l'humanité.

Dans le champ des sciences humaines, bien que le positivisme y soit encore dominant (Galvani, 2016, p. 3), un courant critique, représenté par exemple par Habermas et l'École de Francfort, et plus largement par le courant de la phénoménologie, oppose à l'explication scientifique motivée par l'intérêt de faire, la compréhension comme quête de sens pour être. Cet idéal de compréhension est lié, en pédagogie, à celui de l'émancipation⁵⁵. Le caractère réducteur d'une vision instrumentale de l'expérience conduit à produire de grands systèmes d'explications du monde (naturel ou social) qui ont leur utilité mais qui butent face aux problèmes particuliers de la vie. Pour réintégrer la dimension du singulier, Ricoeur propose

« (...) une rationalité narrative où penser revient à comprendre par la médiation du langage et des symboles et au delà des projets et des problèmes particuliers de la vie, le sens de la vie considérée comme un tout relevant de l'esthétique et/ou de l'éthique. » (Fabre, 1994, p. 161).

Selon une démarche qui chercherait à comprendre les situations d'enseignement comme expérience humaine particulière, c'est moins de modèles explicatifs dont nous aurions besoin que d'outils d'analyse s'appuyant sur une démarche compréhensive et empathique.

⁵⁵ Voir infra 3.4.2 les liens de cette notion avec la posture d'accompagnement.

2.4.5 Expérience et appropriation d'une langue⁵⁶

Dans le contexte d'appropriation d'une langue nouvelle qui est celui des enseignants dont nous tentons d'approcher l'agir singulier, qu'en est-il de l'expérience ? Si le fait de développer un nouvel usage langagier peut être considéré en soi comme une expérience, au moins cognitive, il semble bien que ce mouvement – en particulier dans le cas d'une immersion dans un pays, une culture d'accueil – conduise à des phénomènes complexes qui ne sont pas toujours suffisamment pris en compte dans les recherches en didactique des langues (désormais DDL). Il est possible d'imaginer que la réduction aux seules dimensions communicatives par exemple, ait des conséquences jusque dans les pratiques de formation des personnes apprenantes. C'est l'une des analyses proposées par Véronique Castellotti, chercheuse en DDL à l'université de Tours. Selon une approche diversitaire partagée par le sociolinguiste Didier de Robillard⁵⁷, elle considère l'histoire de l'enseignement des langues et le développement de la didactique en lien avec celui de la linguistique, comme ayant fait émerger deux grandes conceptions de l'apprentissage d'une langue. La perspective dominante, celle du pragmatisme, a vu la didactique des langues s'émanciper du carcan de la linguistique structurale pour se placer sous celui de la théorie pragmatique de la langue (Hymes) qui permettait d'analyser plus finement les actes et les situations de communication selon des critères plus socialement situés. Sans contester le progrès méthodologique réalisé au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, Castellotti met cependant en lumière un « impensé communicationnel », celui de la relation :

« Les présupposés et orientations de fond ne sont pas réellement explicités, en particulier le fait que ce n'est pas parce qu'on communique avec quelqu'un et qu'on interagit que, nécessairement, on entre en relation avec lui. » (Castellotti, 2015, p. 16)

La perspective « communicative » encore aujourd'hui dominante, même dans sa version actuelle dite « actionnelle », et promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est issue d'une conception positiviste des langues. Chaque langue serait un système stable, homogène, dont l'apprentissage d'une version « standard » permettrait à l'apprenant de s'approprier ce nouvel outil de communication.

⁵⁶ Nous sommes redevables pour ce paragraphe à Véronique Castellotti et à son article très éclairant : **Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles...** *Les cahiers de l'Acedle*, janvier 2015. Article dont les éléments ont été repris et développés dans son dernier ouvrage : « *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation* », 2017.

⁵⁷ D. de Robillard comme V. Castellotti sont enseignants chercheurs au sein de l'unité de recherche E.A. 4246 PREFics, équipe DYNADIV de l'Université de Tours, ils sont en charge, avec d'autres, de la formation des enseignants de FLE/S dans le cadre d'un Master. Concernant leur approche diversitaire, voir la note 24 p. 39.

Cette vision « technolinguistique » (D. de Robillard) permet d’esquiver la délicate question de la diversité des situations d’appropriation ainsi que, dans une moindre mesure, celle des variations de la langue (Labov). Centrée sur un objectif de production d’actes langagiers, elle postule, du point de vue relationnel, une transparence du sens, les sources d’incompréhension pouvant être méthodiquement levées par l’acquisition progressive des codes du système linguistique. Jusqu’aux années quatre-vingt, deux finalités semblent avoir retenu l’attention des chercheurs dans les travaux en didactique : la capacité de communication (en vue d’un « apprendre la langue de l’autre » à des fins d’activités, d’échanges qui impliquent des relations de subordination) et la constitution de savoirs savants par la comparaison entre deux langues (Castellotti, 2017, p. 33). En pédagogie, cette didactique se traduit par une « praxéologie » c'est-à-dire une pédagogie fonctionnelle qui, une fois les besoins définis, organise des actions en vue de résultats évaluables. Cette perspective et les méthodes qui en découlent ont certes des avantages qu’il ne s’agit pas de nier : des éléments de construction de règles grammaticales sont par exemple nécessaires à un apprenant de français langue étrangère pour qu’il puisse appliquer la chaîne des accords à l’intérieur d’un groupe nominal. Cependant, il n’apprendra jamais de règle infaillible lui permettant de ranger dans la catégorie du féminin ou du masculin les nouveaux substantifs rencontrés. Aucune règle ne lui soufflera non plus comment adapter son registre de discours à la situation sociale dans laquelle il est impliqué. C’est donc par l’expérience qu’il se formera à ces compétences pragmatiques et socioculturelles. Par ailleurs, cette perspective qui réduit la question du « L » (langue, langage et discours, Robillard, 2008) « à un véhicule ou un *moyen*, moyen de concevoir et de penser dans le premier cas, moyen de communiquer dans le second (...) » (Castellotti, 2017, p. 34) feint de ne pas voir les enjeux autrement plus complexes qui amènent une personne à vouloir s’approprier une autre langue⁵⁸. La perspective communicative est reliée à un imaginaire de la maîtrise des savoirs, permettant la domination (de la langue, de l’autre, de soi, de la matière) qui s’inscrit dans le positivisme et qui reste prégnant dans les conceptions scolaires de la langue, jusque dans les textes officiels (Castellotti, 2017, pp. 44-45)

Castellotti propose donc, à partir d’une autre épistémologie qui inclurait la question du pourquoi et du pour quoi avant celle du comment, de se placer du point de vue de l’apprenant et de son appropriation. Plutôt que de parler d’apprentissage – qui suppose un objectif explicite, un contenu défini – elle lui préfère la notion d’appropriation définie comme « ce qui contribue à la transformation des êtres humains à travers, précisément, une mobilisation

⁵⁸ Qui peuvent relever parfois de choix identitaires ou existentiels, comme l’illustrent les deux exemples rapportés par Castellotti pages 46 et 47 de son ouvrage paru en 2017.

réflexive de leur expérience, en l'occurrence des dimensions linguistico-culturelles. » (Castellotti, 2015, p. 4). A l'opposé d'un sens utilitariste, voire prédateur de la notion, l'auteure fait référence à Dastur : « S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre. » (Dastur, 2011, p. 95).

Il s'agit donc de considérer la langue comme relevant toujours d'une expérience⁵⁹. En cohérence avec un positionnement en didactologie-didactique « relationnelle », et pour qui, la diversité caractérise l'humain, elle nomme, avec de Robillard, cette perspective « ontolinguiste » : « Les groupes humains construisent des langues pour manifester leur existence, donc leurs relations à l'autre » (de Robillard, 2008, p. 137). A la conception communicative qui oriente la didactique et la pédagogie vers l'horizon du Faire⁶⁰, elle oppose :

« Une conception fondée sur la *relation*, au sens phénoménologique du terme, réintroduit en revanche l'être, dans son entièreté et son expérience, non réductible aux aspects langagiers (ni uniquement rationnels, ni uniquement vécus), autrui faisant partie de cette expérience (voir Romano, 2010). Cette conception de la relation pose la diversité comme base fondamentale de l'humain. Cela a des conséquences importantes sur la conception de la connaissance et des moyens de faire advenir cette connaissance, donc sur les orientations de la recherche en DDL (et plus largement, dans toutes les « sciences » humaines). En effet, dans cette orientation, la recherche ne crée pas ses objets, mais se fait à partir du monde, constitué antérieurement mais dans lequel chacun se pro-jette. » (Castellotti, 2015 : 4).

Selon cette autre conception, la langue n'est donc plus appréhendée comme étant seulement un outil de communication mais d'abord comme un lieu de rencontre (de soi, de l'autre, de l'autre en soi). Les langues, caractérisées tout autant par leurs règles que par leurs évolutions et leurs variations, sont donc considérées comme « *Langues Instables-Contextualisées-Historicisées-Hétérogènes (LICH)* » (D. de Robillard). S'appuyant sur une perspective herméneutique et phénoménologique, elle oppose à la logique instrumentale de la communication, une dynamique de la relation qui reconnaît la part inévitable d'opacité du sens et réinsère la question de la *compréhension* de l'autre, comme étant au cœur même de l'appropriation d'une langue. Elle ouvre ainsi des pistes pour une didactologie-didactique qui, à partir de cette logique relationnelle, s'intéresse aux phénomènes d'appropriation comme transformation de soi dans la relation aux autres et où les résultats comptent moins que le

⁵⁹ Castellotti reprend à son compte la définition synthétique de C. Romano : « 1) l'expérience possède un contenu phénoménal. 2) Un phénomène est un mode d'apparition de quelque chose. 3) Toute expérience porte sur quelque chose qui se montre ainsi à nous. 4) L'expérience originaire est la perception (l'être-au-monde). 5) Ce qui se montre peut être considéré comme donné, par opposition à supposé ou inféré. (Romano, 2010, pp. 472-473). »

⁶⁰ Auquel correspond, la dénomination courante de « production » en didactique du FLE mais aussi de français scolaire et à laquelle Castellotti préfère celle de « réalisation » (Castellotti, 2017, p. 35).

processus. Cette perspective fondée sur une vision diversitaire des personnes, de leur histoire, des institutions, permet d'appréhender la dynamique relationnelle dans sa complexité, sans minorer la part de conflit qui se présente inévitablement. Selon cette orientation, la diversité prend tout son sens et toute son importance : aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, « n'est au monde » ni ne fait sens de la même façon. Cela est à prendre en compte dans toute tentative de « comprendre » les autres ; le fait d'être divers ne la rend pas impossible, mais pas non plus certaine : cette volonté de se comprendre part, aussi, de l'acceptation d'un « conflit des interprétations » (Castellotti, 2015, p. 4). Ces deux conceptions, l'une pragmatique, l'autre phénoménologique, ne s'excluent pas mutuellement, elles cohabitent bien souvent dans les pratiques des enseignants, leur appréhension permet cependant, selon la hiérarchisation qui en est faite par le praticien, de comprendre certains de ses positionnements comme nous le verrons dans la partie consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données.

Pour conclure sur les relations entre expérience et formation, nous faisons le choix de nous appuyer sur la contribution de Fabre qui est un bon connaisseur de la formation des enseignants. Dans son intervention « *Expérience et formation, entre continuité et ruptures* »⁶¹, il rappelle que l'expérience est appréhendée selon deux modèles pédagogiques différents. Il réunit Dewey, Piaget, Kolb et Schön du côté du modèle de développement professionnel. Dans ce modèle socio-cognitif, le novice prend appui sur plus chevronné que lui, apprenant de son expérience qui a donc toute sa place bien qu'elle nécessite une médiation. Il oppose à ce modèle, celui de la conversion, représenté par Bachelard qui considère qu'une formation scientifique doit nécessairement rompre avec l'expérience. Le novice peut, en effet, reproduire les mêmes erreurs que l'enseignant-expert dont il cherche à imiter l'agir. Pour Fabre, la première conception s'appuie sur le modèle du perfectionnement. C'est celui du pragmatisme de Dewey et du « praticien réflexif » de Schön. Ce modèle s'inscrit dans une philosophie **de** l'expérience **pour** l'expérience. Elle part de l'idée de **situation** comme interaction entre un organisme et son environnement. Il existe donc un présupposé holiste (partir du tout). Selon une dialectique activité/passivité influencée par Darwin, le sujet réalise des ajustements adaptatifs tels qu'ils seront théorisés par la suite par Piaget. Selon cette conception, il n'y a pas d'expérience sans projet, sens pour la personne.

61 Journée d'étude « Santé, expérience et formation », 28 avril 2016, laboratoire Éducation, éthique et santé, université de Tours.

C'est le processus d'apprentissage éventuellement enclenché par l'expérience qui intéresse ces chercheurs. Ils reconnaissent le rôle fondamental de la stimulation et dès lors que tout fait de culture s'enracine dans la vie. L'expérience pour être toujours singulière, car située, n'en est pas moins toujours articulée à d'autres expériences, passées et à venir. Pourtant toute expérience n'est pas formatrice, nous l'avons dit. Certaines conditions sont requises. Pour Fabre, cela dépend certes des contenus de l'expérience (font-ils écho à un besoin ?) mais surtout du degré d'ouverture de cette expérience à d'autres (celles de la personne et celles d'autres personnes). En quoi l'expérience fait-elle communauté ? Nous retrouvons là l'importance de la dimension sociale, plus précisément celle de l'expression-partage d'une expérience sur laquelle se fonde l'approche par Histoire de vie de Pineau. Pour Fabre, elle permet au sujet d'éviter l'enfermement, la spécialisation.

Quels sont les intérêts et les limites de ce modèle selon Fabre ?

Le modèle du perfectionnement, en s'appuyant sur la valorisation de l'expérience comme source d'apprentissage est une réponse à l'échec de l'applicationnisme. Il autorise par là même la diversité des pratiques puisqu'aucune ne saurait, à elle seule, s'adapter à toutes les situations. Fabre émet toutefois des réserves sur certains aspects de ce modèle. Car celui-ci peut être amené à exagérer la rationalité de l'acteur. Le praticien, même en considérant qu'il intègre toujours une théorie, n'est pas infaillible. Fabre rappelle l'anecdote de Robinson Crusoé (Defoe, 1719) qui fait l'erreur de construire sa pirogue, très lourde, loin du rivage et qui, une fois celle-ci terminée, n'arrive pas à la déplacer jusqu'à la mer. Piaget attribuait cette erreur à la solitude de Robinson : personne n'avait pu l'aider à faire le tour de la question. Pour Bachelard, ce qui revient un peu au même, c'est le mode de connaissance unique qui est en cause : Robinson n'a qu'un seul livre (la Bible), il est marqué par le fantasme de l'arche de Noé où la mer vient elle-même au bateau.

Le praticien qu'est l'enseignant mobilise pour son métier beaucoup d'illusions. Il a peu de visualisation sur les progrès réels de ses élèves, ce qui l'amène parfois à multiplier les évaluations, comme autant de vérification des progrès de ce dernier en lien avec la progression établie. La seconde réserve émise par Fabre quant à ce modèle tel qu'il pourrait s'appliquer en formation d'enseignant concerne l'apprentissage par l'imitation. Dans un contexte où l'institution et les enseignants eux-mêmes se retrouvent parfois contestés, comment le novice pourrait-il s'inscrire dans un développement professionnel par la seule imitation des plus expérimentés ? Sur cette réserve, il nous semble que Fabre effectue un glissement entre d'une part le modèle socio-constructiviste de l'apprentissage, celui de Piaget

et de Kolb et d'autre part la vision d'un apprentissage par simple imitation du plus expérimenté. L'apprentissage par essai-erreur caractérise le premier mais, s'il peut prendre appui sur l'imitation des « experts », il ne s'y réduit pas. C'est le rôle de la réflexivité de permettre l'ajustement entre ce qui est observé, puis expérimenté par soi-même, selon un savoir qui s'incarne dans la personne. En effet, et c'est sans doute ce vers quoi Fabre tente de nous alerter, le risque serait alors grand de voir la formation professionnelle d'enseignants qui se réduirait à la monstration des « bonnes pratiques » que le novice n'aurait plus qu'à appliquer. Mais c'est justement à ce modèle que s'oppose la conception expérientielle de la formation.

Le second modèle, celui de la conversion, appréhende la formation comme une réforme, selon une perspective platonicienne. D'après Platon, nous l'avons vu, l'expérience nous livrerait aux préjugés et aux illusions (mythe de la caverne). La conversion consisterait à se détourner de l'ombre en sortant de la caverne pour aller contempler les vrais objets dans la lumière. Selon nous, cette conception peut renvoyer à un imaginaire diurne, celui de la dualité, de l'opposition, et de la séparation (ce n'est pas le cas avec Bachelard). Selon Durkheim, qui fait remonter la création de l'école à Charlemagne, celle-ci est caractérisée par un processus de subjectivation qui associe les dimensions intellectuelles, affective et sociale. Ce premier modèle scolaire se différencie de la *scholae* antique où il s'agissait d'acquérir des techniques extérieures à l'individu comme dans la formation professionnelle actuelle, en se chargeant d'instruire mais également de convertir l'âme, de façon religieuse. D'une certaine façon, pour Fabre, la formation professionnelle des enseignants en questionnant les représentations sur la didactique des novices, poursuit ce même travail de conversion. Pour Bachelard, se former, c'est se réformer. L'expérience est pleine d'obstacles (langages, préjugés, habitudes). Bachelard reprend l'idée de catharsis à Freud. Nous rejoignons Fabre sur la nécessité pour les enseignants, de pouvoir expérimenter, changer éventuellement de méthode. Or, ce mouvement doit nécessairement en passer par un travail sur leurs représentations (ex : les élèves *reçoivent* leurs savoirs, la science commence avec leur enseignement).

Comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, un être humain se forme par son expérience au/du monde. Expérience qui associe dans des processus complexes les dimensions sensorielle, symbolique, affective, et cognitive. Le processus de tâtonnement par essai-erreur est à la base de l'apprentissage. La compréhension des relations complexes qui s'établissent entre le sujet et son milieu conduit à reconsidérer les dispositifs de formation et leur éloignement du monde.

Si la médiatisation par le langage et l'abstraction constituent une nécessité permettant la schématisation, la narration et l'analyse réflexive, ces formes semblent trop souvent captées au profit de la parole enseignante et d'une normativité tendant à uniformiser les rapports au temps, à l'espace, au savoir, selon une visée industrielle d'instrumentalisation de la formation à des fins de sélection et selon une conception positiviste de la connaissance. Les diverses temporalités de l'apprentissage (formes diurnes et nocturnes), une fois reconnues pour leur complémentarité, appellent à préserver davantage la liberté fondamentale du sujet d'établir des rapports singuliers aux choses et aux autres. Selon une vision hégélienne et phénoménologique, il nous semble que la formation d'une personne dépasse de beaucoup la seule acquisition de techniques et de savoirs. Comprendre notre relation au monde, véritable quête de sens, implique que se réalisent des « prises de conscience ». Nous pourrions dire, avec Galvani, que l'expérience humaine, en tant que trajet anthropologique, se vit comme une formation-reformation-transformation des représentations que le sujet se fait des expériences par la confrontation permanente du flot des nouvelles expériences avec les schèmes d'interprétation issus du passé. Dans ce processus de mise à l'épreuve de soi, l'expérience semble pencher alternativement et dialectiquement du côté de l'épreuve par contact direct, et du côté de l'expérimentation par réflexion et abstraction, dialectique qui recoupe aussi bien la phénoménologie (l'apparaître du phénomène dans la conscience) que l'herméneutique (comme interprétation du vécu pour produire du sens).

Dans le champ des sciences de l'éducation, plusieurs courants se sont inspirés de courants philosophiques critiques du positivisme, en particulier celui de la phénoménologie. S'appuyant également sur les pratiques existantes en formation ou accompagnement d'adultes, des recherches se sont développées dans le tournant des années quatre-vingt qui ont vu l'émergence d'un nouveau champ, celui de l'autoformation. Nous allons explorer celui-ci en raison de la place centrale qu'il accorde aux relations entre expérience et formation et parce qu'il concerne un public adulte (apprenants et formateurs), celui de notre recherche.

3 L'AUTOFORMATION, UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Plusieurs courants de pensée concernant la formation ont concouru à l'émergence d'un champ qui, dès les années quatre-vingt, a pu contribuer au renouvellement des conceptions alors en cours dans le champ universitaire et dans celui de la formation professionnelle. Nous présenterons les rôles qu'ont pu jouer, dans ce changement de paradigme, la clinique et la théorie de la complexité (Morin). Nous proposerons ensuite au lecteur quelques repères historiques quant à l'émergence et aux formes de reconnaissance du concept d'autoformation. Enfin, nous aborderons deux notions clés : l'alternance, comme élargissement dynamique du territoire de la formation et les transactions comme phénomènes à partir desquels peuvent se comprendre certains moments autoformateurs.

3.1 Apports de la clinique et complexité

A la tradition de l'école nouvelle se sont ajoutés d'une part les apports de Dewey à qui nous devons la conception d'une formation expérientielle s'opposant à la formation institutionnelle dans la mesure où celle-ci semble séparer l'apprentissage de l'expérience (Fabre, 1994, p. 153) et d'autre part, les apports des praticiens de la formation d'adulte tels que Desroche et Dumazedier, et ceux des psychologues Piaget, Rogers, Kolb, Lewin et Bandura. Tous semblent se retrouver, bien que selon des modalités différentes, sur une épistémologie du sujet selon laquelle l'expérience est source d'apprentissage. A partir de là, il semblerait que d'une première vision expérimentaliste et instrumentale de l'expérience, telle que représentée par Dewey et le béhaviorisme, une part des sciences de l'éducation inspirée par la psychologie et par la philosophie herméneutique, ait développé une conception constructiviste de l'expérience formatrice. Nous avons dit précédemment comment le besoin de développer des approches plus respectueuses des situations particulières a pu conduire à guider l'attention vers la question du sujet et de ses relations avec l'environnement.

L'éclairage conceptuel sur l'autos est contemporain de ce qui a pu être appelé le « retour du sujet » en sciences humaines. Pourtant, dans le champ de la formation, il est également le fruit d'une inspiration éco-systémique issue des sciences du vivant. Pour Pineau et sa perspective d'autoformation, le concept d'Autos s'est forgé à partir de la pensée complexe de Morin.

Pour cet auteur, la vie se présente selon différentes formes paradoxales : de la même façon que la physique des particules a pu découvrir la nature multiforme de la lumière, à la fois onde et corpuscule, le vivant biologique se déploie sous la forme d'espèces et d'individus. Deux réalités sont donc à considérer ensemble : le *genos* comme déterminisme génétique en charge de la reproduction et le *phenon* comme création de l'être en interaction avec l'environnement. Ces deux réalités coexistent à la fois en opposition et en complémentarité. L'Autos correspondrait alors à l'autonomie fondamentale du vivant « comme émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et les processus qui l'ont fait émerger » (Morin, 1980, p. 102). L'autos ne renvoie pas à une chose mais à un processus d'émergence. « C'est l'émergence organisationnelle de la vie qui essaie de vivre en tant que vie en rétroagissant sur les conditions et le processus (non vitaux) qui la font émerger. » (Pineau, 1983, 2012, p.109). C'est, dans la vision d'une personne chez Morin, à côté du pôle individuel ontologique et du pôle sujet comme foyer existentiel, le foyer organisationnel. Selon Pineau, Morin démontre que « toute organisation physique dispose d'une relative autonomie d'existence bâtie elle aussi sur la dépendance » (Pineau, 1983, 2012, p.108). Cette vision des boucles rétroagissantes sera essentielle chez Pineau dans la construction de sa démarche de formation par les Histoires de vie.

3.2 Émergence de l'autoformation et institutionnalisation

Philippe Carré, qui a participé aux travaux du Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF) avec Gaston Pineau et Pascal Galvani, repère quatre **vecteurs** pouvant expliquer le développement de l'autoformation à la fois dans les recherches universitaires en sciences de l'éducation et dans les lieux de formation d'adultes...

« La recherche d'une plus grande productivité de la formation ; les limites atteintes avec le modèle des stages (couteux et à la faible efficacité) ; la modification des processus de travail ; l'orientation vers des pratiques innovantes ; la diffusion de la norme sociale de l'autonomie. » (Carré, 2010, p. 7)

Si l'autoformation a pu obtenir une reconnaissance institutionnelle importante avec la loi de 2002 sur la Validation des Acquis de l'Expérience, le mouvement fut long et ralenti : le premier rapport Schwartz⁶², décisif, quant à la nécessité de proposer des formations de meilleure qualité et adaptées aux besoins des jeunes adultes, a été rendu en 1981.

⁶² Rapport Schwartz L'insertion professionnelle et sociale des jeunes – rapport au Premier Ministre, publié dans la revue *Population*, année 1982, volume 37 N°3 pp. 686-687. http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1982_num_37_3_17382

Il préconisait en particulier de développer les formations en alternance qui appréhendent l'insertion professionnelle selon une logique d'articulation entre expérience pratique et réflexion sur celle-ci. Bertrand Schwartz relie étroitement insertion professionnelle et insertion sociale, selon lui, il faut « *utiliser les capacités créatrices des jeunes et les préparer à une qualification sociale* » (L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes, p. 30). Pour cela, il est nécessaire « *d'associer les jeunes à toutes les décisions qui concernent la société et agir sur la société dans son ensemble.* » (ibid). Cette vision de jeunes adultes à considérer comme acteurs à part entière de leur vie, a permis la création des Missions locales en 1982, véritable transformation de l'action publique au travers d'une mobilisation institutionnelle et sociale selon une logique du maillage local. Ce mouvement correspondait à la philosophie générale de l'autoformation qui s'est nourrie d'un changement de vision du sujet. Dépasant la vision déterminisme qui dominait la sociologie depuis les années soixante, elle reconnaît les déterminations diverses auxquelles est soumis le sujet mais affirme qu'il dispose toujours, *in fine*, d'une marge de liberté, et d'une capacité à agir et à se libérer de ses déterminations. Cette liberté résulte d'un processus anthropologique d'auto-éco-reconstruction de soi qu'il s'agit, en formation, de toujours reconnaître et d'accompagner.

Pourtant, même à l'intérieur des courants de la galaxie de l'autoformation, ces différentes logiques repérées par Fabre sont elles aussi à l'œuvre. Galvani distingue trois grandes dimensions qui renvoient elles-mêmes à trois grands courants de la formation :

- la dimension **technico-éducative** qui renvoie plutôt à l'instruction (définie comme : *la transmission ou l'acquisition d'informations relatives à un corpus donné*). En formation d'adulte, c'est par exemple le développement de dispositifs d'auto-apprentissage mobilisant les capacités d'information, de communication et d'organisation des outils numériques et du web 2.0 ;
- **l'approche socio-éducative** ou **socio-pédagogique** (Dumazedier⁶³ crée une chaire à ce nom à la Sorbonne en 1968) marquée davantage par l'éducation (*un ensemble de conduites ou d'aptitudes, mises en œuvre dans une interaction sociale*) et qui vise le *développement de démarches intellectuelles appliquées à la vie quotidienne* ;
- **l'approche bio-cognitive**, centrée elle sur l'idée de formation, définie comme : *processus ontologique conduisant à donner la forme même d'un être ou de sa*

⁶³ Joffre Dumazedier (1915-2002) est le promoteur de la méthode dite d'entraînement mental qui, par une série de questions, permet à la personne désireuse d'apprendre de se libérer de ses préjugés et de ses affects afin de générer de nouvelles réflexions. Il est le *principal sociologue et théoricien français de l'autoformation et l'un des précurseurs de l'éducation pour adultes (...)* Durant ses nombreuses expérimentations, il *inversera progressivement le paradigme de la distribution de savoirs par une méthode d'aide à l'appropriation de connaissances par le sujet social*. Source : Wikipédia (dernière modification : le 1er/12/13).

morphogénèse en s'attachant au processus d'émergence de la forme personnelle (en italique : citations de Galvani, 1997, pp. 7-8). Cette approche préside à la démarche de formation par les histoires de vie pratiquée et théorisée par Pineau et Legrand. (1991, 2013).

Pour Fabre, par-delà ces logiques et ces approches différentes, il existerait une dualité d'inspiration, de valeurs, quant à la vision générale de l'apprentissage entre d'une part l'identification à un modèle **mécanique** de reproduction et de copie, et d'autre part un modèle **biologique** d'adaptation du sujet à une réalité mouvante. La dénomination de l'approche bio-cognitive, intégrée au paradigme de la complexité issu des sciences de la vie, semble confirmer cette filiation. Sans occulter les dimensions techniques et sociales, essentielles, de toute formation, la centration sur le sujet comme être se donnant une forme à lui-même selon un processus d'émergence me paraît correspondre à mes propres expériences d'apprenant et de formateur.

Par ce double ancrage du côté de l'anthropologie et des sciences du vivant, nous nous reconnaissons dans le champ de l'autoformation bio-cognitive. Aussi parce qu'au-delà des questions de pratiques et de représentations (des savoirs, du métier, de la formation d'une personne), cette approche place au centre de ses préoccupations, l'éthique du formateur. Avant d'aborder ces questions, il est nécessaire d'en passer par un concept-clé dans le champ de la formation d'adulte et qui est apparu dans les années soixante-dix et quatre-vingts. Le concept d'alternance permet en effet de contextualiser et d'appréhender ce changement de perspective.

3.3 L'alternance, un concept intégrateur

3.3.1 Origines et développement du concept d'alternance

Rappelons tout d'abord d'où vient cette théorie. Durand, en quête d'une anthropologie qui dépasserait les cloisonnements disciplinaires, fonde une théorie de la connaissance qui s'enracine toujours, selon lui et à la suite de Bachelard, dans un imaginaire lui-même structuré par trois gestes humains dominants : se dresser, avaler et copuler. Cette théorie des « *Structures anthropologiques de l'imaginaire* » (1969) s'adosse aux travaux de l'anthropologue de la préhistoire Leroi-Gourhan ainsi que sur les conceptions de la genèse de la connaissance de Piaget. Elle permet à Durand d'établir une cartographie de la galaxie des schèmes de l'imaginaire depuis les archétypes globaux et transposables par-delà les cultures,

jusqu'aux symboles plus culturellement situés. Galvani s'est inspiré de cette théorie pour fonder sa propre conception du symbole comme lieu d'émergence d'un sens chez une personne, au travers d'une forme qui associe de façon dialogique imaginaire et expérience (Galvani, 1997). Pineau reprend lui les régimes diurne et nocturne de Durand pour fonder une écologie de la formation qui appréhende celle-ci comme une trajectoire temporelle de vie marquée par des alternances et des étapes de vie. Cette dimension temporelle, présente dans ses deux versants biologique et social, est aujourd'hui reconnue comme essentielle dans le champ de la formation. Ce retour du vivant en formation a donc commencé par la reconnaissance de l'alternance des jours et des nuits, laquelle agit comme un *synchroniseur écologique* du fait de sa « *prégnance cosmique, socioculturelle, et psycho-physiologique* »⁶⁴. (Pineau, 1993, p. 90)

En reprenant la bipolarité des régimes diurne et nocturne établis par Durand, Pineau réintègre le *continent oublié* des formations expérientielles. En effet, si les systèmes éducatifs institués organisent les formations sur le modèle diurne de la séparation, de l'élévation progressive et programmée d'une personne vers l'acquisition de savoirs constitués, ils semblent avoir des difficultés à prendre en compte, sinon justement dans de rares formations professionnelles par alternance, la part non formelle et informelle de la formation, cette part d'autoformation expérientielle qui semble s'inscrire, selon Pineau, dans le régime nocturne de la formation d'une personne. Régime à la fois de la reliance et de la fusion, régime qui permet à la personne de se construire, de maintenir une continuité par-delà les ruptures et les changements de forme que produisent les aléas de la vie. C'est tout le mérite des recherches autour des processus d'autoformation, souvent issues du champ de la formation permanente d'adulte, que d'avoir fait entrer dans les sciences de l'éducation cette dimension temporelle de l'alternance en formation. Si les personnes se forment aussi, voire surtout, en dehors des temps formels, organisés de formation (Pain, 1990), alors se pose la question de la pertinence de ces modèles classiques tournés vers la seule transmission de savoirs et d'informations.

3.3.2 Alternance et formation professionnelle d'adulte

Cette question est apparue de façon aiguë dans la formation professionnelle qui a vu l'apprentissage en entreprise, être remplacé progressivement par des enseignements de type scolaire que ce soit dans des collèges puis dans des lycées techniques (Geay, 1998).

64 Ce chapitre s'est principalement abreuvé aux sources vives de l'article de Gaston Pineau : Alternance et recherche d'alternative : histoire de temps et de contretemps, revue Éducation permanente, n°115, février 1993.

Le contexte socio-historique français de découplage entre l'enseignement théorique intellectuel et de l'apprentissage pratique manuel tel que documenté par Dubar (1991), explique le besoin qui est apparu en ingénierie de formation d'adultes de mieux articuler les temps de formations à l'école avec ceux en entreprise, et ce d'autant plus que le public concerné des apprentis peut développer des formes de rejets des modèles didactiques traditionnels. Geay conteste donc les effets de cette expansion de la scolarisation qui, si elle convient à une partie « scolaire » des élèves, met en difficulté, voire en échec, une autre partie de ceux-ci, en raison « *d'une séparation néfaste, parce que démotivante, avec l'expérience et les pratiques sociales de référence.* » (Geay, 1998, p. 10). Dans les années quatre-vingt, à la suite du rapport Schwartz et des travaux de chercheurs tel qu'André Geay ou Georges Lerbet, le concept d'alternance s'impose progressivement en formation professionnelle d'adultes. L'alternance est alors conçue comme « *un système interface entre l'école et le travail afin de gérer les antagonismes entre les deux systèmes.* » (Geay, 1998, p. 11). D'inspiration constructiviste⁶⁵, elle permet d'intégrer la « pensée complexe » et rend possible le recours à la transdisciplinarité, capable de mieux répondre aux besoins particuliers et situés :

« L'auteur ose entrer dans le domaine du complexe où interagissent auto et hétéro-références, organisations, etc. (...) Ce qui permet d'éclairer d'un jour nouveau les réussites qui s'y [à l'école] vivent, c'est à dire celles des individus chez qui l'explicitation ne se pose pas dans leur façon d'accéder à la connaissance. » (Lerbet, in Geay, 1998, p. 8)

Conséquence de l'alternance sur la dichotomie théorie-pratique

Cette première réinscription des problématiques de formation dans une anthropologie générale faisant une place aux apports des sciences du vivant et de la complexité, a entraîné un changement complet de paradigme et un élargissement des problématiques. C'est le cas de la division entre théorie et pratique déjà contestée par Dewey et par la vision tripolaire de la formation (voir infra 3.3.3). Selon Pineau, la dichotomie entre d'une part théories (savoirs formalisés) et d'autre part pratiques (savoirs agis), remonterait au positivisme du XIXe siècle et même plus loin :

« La dichotomie théorie-pratique est héritée directement du début du positivisme du XIXe siècle, qui a fondé et structuré épistémologiquement l'école. Mais lui-même, à cette époque, est l'expression d'un courant théorie-pratique s'opposant à un autre, le marxisme, voyant dans la praxis, la source de la connaissance et de l'action, et liant l'éducation au travail, à la

⁶⁵ Le constructivisme est une approche épistémologique qui considère la connaissance de l'homme comme étant le résultat de constructions déterminées, à la fois socio-historiques et mentales. Cette approche s'oppose au positivisme et à une conception ancienne de la connaissance qui voudrait que l'homme s'approche d'une réalité « pure » alors que, selon les constructivistes, « *la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui.* » (Le Moigne J. -L., 1995.) Selon cette conception, il est impossible de séparer la connaissance du processus qui l'a produite.

production. Ces deux systèmes politico-cognitifs à retombées éducatives directes, peuvent être eux-mêmes situés de façon assez éclairante, comme la manifestation au XIXe siècle d'une bipolarisation épistémologique qui semble bien traverser les siècles de culture humaine : l'idéalisme privilégiant le pouvoir des idées, et le matérialisme, celui de la matière. » (Pineau, 1993, p. 94)

Cette bipolarisation ancienne se retrouve d'ailleurs dans les différents courants de l'histoire de la pédagogie comme a pu le montrer Suchodolski cité par Pineau. Elle permet ainsi de « (...) *distinguer dans l'histoire des pédagogies, les pédagogies de l'essence qui transmettent des modèles formels, et les pédagogies de l'existence qui partent de la vie pour la cultiver.* » (Pineau, 1993, p. 93). Or, avec la vision bipolaire qui est celle de l'alternance, il s'agit désormais de penser l'articulation entre les temps de formation. Dans le champ pédagogique, il s'agit d'articuler savoirs formalisés et savoirs agis. Dans le champ organisationnel, il s'agit d'organiser des passages entre lieux et situations de formation avec d'autres lieux et situations de travail. Enfin, dans le champ social, il s'agit de faire dialoguer l'école, et le système éducatif tout entier, avec la vie et la société⁶⁶. La nécessité de rapprocher ces deux pôles ne va pas de soi. Elle correspond aujourd'hui à une demande forte de la part de différents acteurs, pour des raisons parfois différentes selon les intentions sous-jacentes, mais elle demande à être accompagnée pour permettre que s'établissent des ponts, des correspondances entre ces lieux aux logiques et aux temporalités parfois très opposées. Dans son article paru dans le numéro d'*Éducation permanente* consacré à l'alternance (2005), Jean-Pierre Boutinet mentionne trois causes qui expliquent selon lui le développement des formations par alternance depuis les années 1980-1990 : d'une part la diversification du public scolaire qui appelle au développement d'apprentissages concrets parallèlement aux savoirs abstraits distribués dans les lieux formels ; d'autre part au sein même des milieux pédagogiques l'idée d'un rééquilibrage entre initiation théorique et mise en pratique s'impose progressivement ; enfin la pression pour faciliter l'insertion professionnelle conduit les écoles à se rapprocher des lieux de production et de leurs pratiques.

Dans ce contexte favorable, certains diplômes universitaires ont vu le jour tels que les DUEPS et les DURF⁶⁷ ouverts par exemple à l'université de Tours. Ils ont permis dès les années quatre-vingt à des travailleurs sociaux de réfléchir leurs pratiques, d'en extraire des savoirs d'action à la lumière des savoirs constitués, enrichissant, dans cette alternance entre travail et

⁶⁶ Nous résumons ici la présentation faite par Lesne sous la forme d'un tableau, repris par Pineau. Le lecteur pourra s'y référer dans ce même article en page 92.

⁶⁷ Respectivement : Diplôme Universitaire des Études de la Pratique Sociale, Diplôme Universitaire de Responsable de la Formation.

étude, entre pratique et théorie, la connaissance des modalités d'accompagnement d'une personne en formation. Dans la plupart des cursus universitaires de Master ou en école d'ingénieur, les stages et années passées à l'étranger (Erasmus et autres programmes d'échanges) vont dans le sens de cette reconnaissance d'un besoin d'alternance entre formation traditionnelle à l'école et formation par l'expérience en contexte étranger. Même si les méthodologies permettant l'articulation de ces alternances formatives restent encore parfois à développer (voir sur ce sujet les travaux de Marie-Josée Barbot, in Bézille et Courtois, 2006, pp. 171-187).

Dans le contexte professionnel de notre recherche, celui d'un centre de langue qui accueille des étudiants venus de tous horizons pour étudier le français en immersion, l'alternance entre temps formels d'apprentissage et temps non formels, ceux des rencontres, des visites, du quotidien, se pose également en termes d'articulation, ce qui penche en faveur de démarches pédagogiques intégrant la dimension expérientielle. Mais cela ne semble possible qu'à la condition d'avoir une vision large de la formation et des différents pôles qu'elle intègre et selon une conception plurielle des types de connaissances et de savoirs. Pour cela, il est possible de s'appuyer sur la théorie tripolaire de la formation développée par Gaston Pineau.

3.3.3 Conséquence de l'alternance sur la théorie tripolaire de la formation

Reconnaître les passages entre la formation expérientielle et la formation institutionnelle découle d'une vision élargie de la formation d'une personne. Selon une perspective constructiviste,

« La formation serait la fonction construisant ce que G. Durand appelle le trajet anthropologique, c'est-à-dire : "l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social." » (Durand, 1969, p. 38 cité par Pineau, 1993, p. 95)

Pineau reprend la théorie tripolaire de la formation de Rousseau selon qui l'homme se développe grâce à l'action conjuguée de « trois maîtres » que seraient la nature au sens des prédispositions génétiques, les autres comme éducateurs, passeurs socio-historiques, et soi-même comme auto-éducateur par l'expérience et le contact direct avec les choses. Pour cet auteur, le pôle social ou encore l'hétéro-formation « s'est sur-développé par rapport au pôle naturel personnel et à celui des choses. » (Pineau, 1993, p. 95).

Les travaux de Cyril Houle sur l'émergence de la notion d'apprentissage ou de formation expérientiel(le), en anglais *experiential learning*, signalent son apparition aux États-Unis dans

les années 1930. Cependant, c'est au cœur de la révolution industrielle et de la création des grands systèmes scolaires d'instruction que la question de cette forme d'apprenance est posée :

« Cyril Houle (1977) rattache l'origine du mouvement à l'histoire des systèmes éducatifs : après une coexistence des systèmes fondés sur une formation pratique (compagnonnage) et une formation théorique (université), l'industrialisation au XIXe siècle a accéléré le développement des systèmes scolaires de type actuel au détriment du compagnonnage. Au XXe siècle, plusieurs philosophies de l'éducation, dont J. Dewey, ont lutté contre une conception trop exclusivement tournée vers l'assimilation de connaissances, et ont réintroduit l'expérience dans le champ éducatif. » (Courtois, 1989, p. 8)

3.4 Autoformation et formation expérientielle

3.4.1 Historique de l'émergence du concept

L'émergence du concept de *formation expérientielle* dans le champ des sciences de l'éducation est le résultat d'un long cheminement lié au contexte de contestation de la société de consommation et d'un certain rapport de soumission aux savoirs dominants⁶⁸.

« Dans le contexte des années 70, la promotion de la « formation expérientielle » vient s'inscrire dans un mouvement plus vaste d'idées, autour d'un socle de valeurs communes qui mêlent à la fois la dénonciation de la société de consommation, de l'aliénation de l'individu mis au service exclusif de la consommation, dans une affirmation de la dignité de l'homme ; de tous les hommes, des richesses dont ils sont porteurs, etc. » (Lochard, 2007, p. 82).

Cette émergence a fait entrer en lice l'expérience dans le champ des sciences de l'éducation par la porte dérobée de la recherche sur la formation professionnelle. Porté en France par le croisement des travaux de différents chercheurs et praticiens, ce concept s'est progressivement imposé dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. L'ouvrage *La formation expérientielle des adultes*, dirigé par Courtois et Pineau et publié en 1989 a pu constituer une première étape de structuration et de reconnaissance académique de ce concept. Pineau rappelle ce qu'il doit aux travaux de Kolb sur l'apprentissage expérientiel, à ceux de Mezirow sur le développement de l'aptitude à l'autoformation. Courtois conduisait de son côté des recherches sur l'autoformation professionnelle dans le cadre de l'AFPA⁶⁹. La revue *Education permanente* dirigée par Guy Jobert et publiée en partenariat avec le CNAM⁷⁰, autre acteur important de la formation permanente, a joué un rôle décisif dans la diffusion de ce

⁶⁸ Ainsi, l'une des sources d'inspiration de Pineau a été le travail de Michel de Certeau sur « L'invention du quotidien : les arts de faire » (1^{ère} édition : 1980).

⁶⁹ L'agence nationale pour la formation professionnelle des adultes structure un grand nombre de centres de formation professionnelle présents en France dans la plupart des villes. Site : <https://www.afpa.fr/>

⁷⁰ [Centre national des Arts et Métiers](https://www.cnam.fr/).

concept comme *catalyseur de mises en réseaux professionnels et scientifiques* de séries de problèmes socioformatifs. (Pineau, 2014, p. 169). Guy Bonvalot la définit ainsi :

« (...) le fait que les adultes se forment AUSSE en dehors de lieux et de systèmes de formation institués, en vivant des expériences. (Ainsi, elle) est le produit d'expériences qui n'ont pas comme finalité première la formation. » (Bonvalot, 1991, p. 321).

S'imposant progressivement dans le champ académique en dépit de fortes résistances, le concept de formation expérientielle a permis l'avènement des « savoirs expérientiels » selon une logique nouvelle aux conséquences importantes en épistémologie :

« (...) il existe un savoir dont les gens ordinaires sont détenteurs et qu'il faut recueillir. Ce savoir est non seulement une richesse – il est porteur d'une plus-value dont les savoirs académiques perdraient à se priver – mais aussi le vecteur d'une démocratisation de la connaissance. » (Lochard, 2007, p. 82).

Si, parallèlement à ce concept, des chercheurs (parfois les mêmes) travaillaient sur celui d'autoformation, il est nécessaire de préciser en quoi ces deux concepts se recouvrent et en quoi ils divergent. Historiquement, ce sont les recherches américaines autour de l'*experiential learning* qui, les premières, analysent les conditions d'apprentissage *dans et par* l'expérience à la suite de Dewey⁷¹. Le sujet est toujours l'acteur principal de ses apprentissages, il met en œuvre des stratégies qui lui permettent de mobiliser des savoirs déjà-là et de les adapter à une situation nouvelle pour éventuellement former de nouveaux savoirs (la boucle apprendre-comprendre de Kolb).

Le concept de formation expérientielle a permis de réintroduire dans le domaine de la formation professionnelle tout d'abord, puis dans celui de la pédagogie ensuite, l'importance de l'intelligence pratique, du couplage action-réflexion. Ces multiples *arts de faire* qui sont ceux d'une *invention du quotidien* (Certeaux, 1980 ; 2010), sont autant de savoirs d'expérience longtemps laissés dans l'ombre⁷². Ce concept a ajouté au télescope du chercheur-théoricien de l'éducation le microscope de terrain dont l'usage réunit nécessairement chercheur et praticiens. Enfin, il a permis la reconnaissance institutionnelle de certains savoirs expérientiels officiellement nommés « acquis de l'expérience ».

Le concept d'autoformation, très proche puisqu'il partage avec celui de formation expérientielle les présupposés constructivistes et la valeur première de l'expérience, a bénéficié des apports des sciences de la complexité et de la transdisciplinarité.

⁷¹ Du point de vue américain car les travaux sur l'herméneutique de Dilthey (1833-1911) ont précédé ceux de Dewey (1859-1952).

⁷² Pineau parle au sujet de ces recherches de « chantiers en clair-obscur ».

Sa centration sur l'*autos* a permis de mieux révéler les interactions complexes entre le sujet et son milieu. Depuis les premières recherches du canadien Touch sur les projets d'études indépendants des adultes, la découverte de la partie immergée de l'iceberg de la formation non formelle ou informelle (voir Pain, 1990), les recherches sur l'autoformation ont réuni des perspectives très diverses qu'il importe de distinguer (voir supra 3.2). Le concept s'est nourri de celui d'autonomie fondamentale du vivant, processus anthropologique d'auto-éco-reconstruction de soi qu'il s'agit, en formation, de toujours reconnaître et tenter d'accompagner. Ce concept permet de se représenter, selon la théorie tripolaire de Pineau, les dimensions du vivre ainsi que leurs trois niveaux engagés dans la formation⁷³.

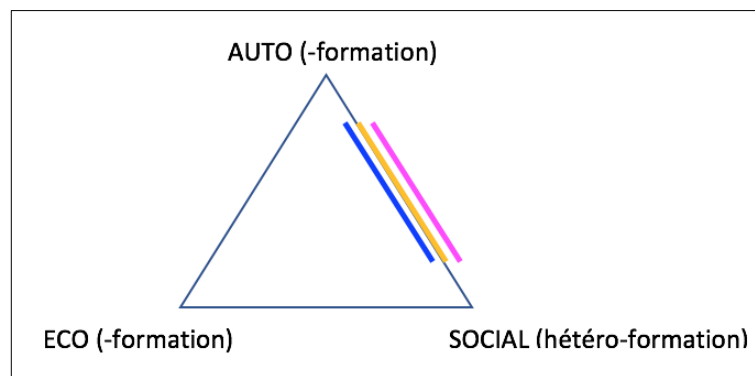


Figure 2 : Théorie tripolaire de la formation (d'après Pineau et Galvani)

Légende - Chaque relation bipolaire est à penser selon un triple niveau :

Niveau corporel et sensoriel : celui des savoir-faire

Niveau cognitif : celui des savoirs

Niveau symbolique : celui des savoirs existentiels et éthiques (savoir vivre pour Pineau)

Dans une relation entre un individu et un groupe, (entre Auto et Social), s'échangent différentes informations, se jouent différents rôles selon les enjeux, les intentions. Ces aspects, bien décrit par la psychosociologie, peuvent, dès lors que l'on s'intéresse à la question de la formation, être interprétés, du côté de la personne qui apprend, selon une graduation. C'est bien le corps qui informe le mental à partir des sens et bien que ceux-ci soient préformés par des schèmes d'action et des grilles de catégorisation. Le niveau cognitif est celui du traitement de l'information, il permet de valider celles-ci, de les inclure dans les schémas et catégories existantes ou sinon, de les reconfigurer.

⁷³ Précisons que cette distinction des trois niveaux vient de Galvani (2001 ; in Paul & Pineau 2005) et qu'elle a des conséquences importantes sur les modalités d'accompagnement de l'autoformation.

L'analyse du travail, comme celle des pratiques enseignantes pourrait s'arrêter là, pourtant, nous savons combien les catégorisations, les décisions, relèvent d'enjeux, de représentations liées elles-mêmes à de l'éthique et à du symbolique. Cette dernière dimension est donc tout à fait essentielle à considérer en lien avec les deux autres.

Nous verrons dans le chapitre consacré à ce que Malet nomme une « phénoménologie du devenir enseignant » (infra 5.4.) que ces dimensions s'enchevêtrent en permanence et même lorsqu'une personne est seule, en relation avec un milieu (pôle éco). Quant au dernier axe, entre l'éco et le social, s'il concerne moins notre réflexion qui porte davantage sur l'axe Auto-Social plus directement en jeu dans un dispositif de formation, nous verrons qu'une certaine conception ouverte de la formation peut lui ménager une place importante.

Si, dans le contexte des formations d'adulte, la prise en compte de l'alternance et de certains processus d'autoformation a entraîné l'élargissement des pratiques d'ingénierie de formation au pôle personnel (tentatives d'aménagement de parcours individualisé, usage de portfolio, volonté affichée d'autonomisation de l'apprenant), le pôle de l'éducation par le milieu ou éco-formation reste largement ignoré en dehors de certaines disciplines liées à l'écologie, au développement des territoires ou encore à l'ergonomie.

Dans le champ du français langue étrangère, le rapport aux langues et la reconnaissance des compétences partielles et plurilingues⁷⁴ a conduit à élargir la vision des aptitudes linguistiques en y intégrant les dimensions sociales et psycho-sociales. Cette entrée a favorisé elle-aussi un rééquilibrage entre l'hétéro-formation et l'autoformation mais, là encore, dans une visée parfois uniquement fonctionnaliste. La dimension existentielle, celle d'une expression de soi dans une langue nouvelle dépend encore largement des représentations du formateur sur son rôle et sur la formation d'une personne. Diverses démarches non-conventionnelles peuvent être réunies sous l'appellation « approche relationnelle » (Dufeu, 1996). Bien qu'elles recouvrent en fait une galaxie d'approches différentes, elles partagent une vision de l'enseignement des langues comme devant faire une place au corps, à l'imaginaire, à la créativité (Toulet, 2014) et aux relations socio-affectives qui s'établissent dans un groupe.

⁷⁴ Le Cefl (Cadre européen commun de référence aux langues) se place dans une approche plurilingue. Tout locuteur possède un répertoire de différentes langues maîtrisées à des degrés divers. Il s'agit donc de s'appuyer sur la compétence plurilingue (indissociable de la compétence pluriculturelle en raison de l'imbrication entre langue et culture) selon les caractéristiques suivantes : elle se présente généralement comme déséquilibrée, comme évolutive, différenciée et pouvant jouer de l'alternance. Il s'agit d'une compétence fonctionnelle qui permet au locuteur de trouver des ressources d'une langue à une autre. Dans le même esprit, les compétences partielles dans les langues autres que premières sont vues comme représentant « une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, [et permettant] de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une **compétence plurilingue** qu'elle enrichit ». (CECRL, 2001, p. 106)

Ces approches semblent en mesure de réintégrer la dimension expérientielle voire l'écoformation dans une situation d'apprentissage linguistique en contexte d'immersion. Les pratiques d'histoires de vie (Pineau) et les approches sociobiographiques (Molinié) représentent enfin une piste intéressante pour, dans certaines conditions, permettre au discours d'avoir une fonction formatrice pour la personne. C'est ce que nous tenterons de vérifier dans la partie consacrée à l'analyse des pratiques.

3.4.2 Alternance et production de savoirs, rapports aux savoirs

Catherine Guillaumin, qui travaille depuis de nombreuses années sur le concept d'alternance à partir de son expérience d'accompagnement des infirmiers en formation, a repéré trois piliers fondateurs de l'alternance. Le premier est celui de la production, production de savoirs et de sa vie. Encore faut-il préciser quels types de savoirs et selon quels processus ces savoirs sont produits, nous y reviendrons plus loin. Le second pilier est celui de la transaction que Guillaumin reprend de Pineau (voir paragraphe suivant). Selon Guillaumin, les transactions correspondent à un « *processus implicite, essentiel pour cheminer de l'expérience à la production* » (Guillaumin, 2016, p. 32). Pour que se réalisent ces transactions entre soi et les autres, entre les organisations, et ce en vue d'une production, l'auteur place comme troisième pilier, condition nécessaire à la participation des deux autres, la coopération. Celle qui est mise en œuvre entre les différents acteurs de la formation (tuteurs en entreprise, formateurs en école). A ces trois premiers piliers : *production* - comme processus tendu vers un résultat - *coopération* comme degré ultime du travailler ensemble (Marcel, & al. 2007, p. 9) intégrant dialogue, échange et geste professionnel partagé (Guillaumin, 2016, p. 32) - *transaction* comme modalité implicite de cette coopération, Guillaumin ajoute trois autres piliers cachés qui permettent de préciser les exigences de la reliance entre ces trois premiers pôles et l'importance de celle-ci.

Tout d'abord *l'intégration*, c'est à dire le mouvement par lequel une personne fait sienne, une information. Guillaumin s'appuie sur Legroux qui, dans son ouvrage *Information, savoir et connaissance*, (Legroux, 1981) a distingué les termes information, savoir et connaissance. Toute information extérieure pourra être, selon les situations, intégrée comme simple information perçue et donc sans aucun retentissement pour la personne, ou comme savoir si l'information est venue consolider un ensemble déjà construit en vue d'un usage ultérieur, ou encore devenir une connaissance si le savoir construit est fortement intégré, incarné pourrait-on dire, chez la personne, dans ses gestes par exemple.

Au degré d'intégration d'une information extérieure correspond donc une échelle des savoirs allant du savoir le plus superficiel et le plus facilement transmissible à la connaissance la plus intime et la moins transmissible. Ce processus d'intégration, à l'œuvre dans tout apprentissage, a des implications éthiques fortes en pédagogie car :

« L'intégration est l'œuvre avant tout du sujet qui se forme. Ici, l'art du pédagogue est de rendre possible les transactions, que seul le sujet sait leur donner, mais aussi une forme qui lui appartienne singulièrement et donc qui échappe au pédagogue. Force est alors de constater que l'intégration est une œuvre de reliance singulière qui échappe au formateur. Et cette inventivité kaïrotique dérouté le « faiseur » de formation, car elle transforme le chemin bien balisé et échappe ainsi à celui qui en est responsable aux risques de sa propre transformation. Et bien souvent, l'intégration, construite et produite, est somme toute bien éloignée de celle qui est attendue par le formateur.⁷⁵ » (Guillaumin, 2016, p. 34)

Ce processus d'invention permanente d'un sens singulier par l'apprenant a à voir avec la question de l'imprévu déjà abordée précédemment ainsi qu'avec le second pilier caché de l'alternance repéré par Guillaumin et qui est *l'autorisation*. Pris tout d'abord dans le sens de s'autoriser à produire sa vie, ses savoirs, cette notion implique autant l'apprenant que le formateur et sa marge d'acceptation face à ce qui lui échappe. C'est pourquoi l'auteur parle d'un *double mouvement d'autorisation par autrui et de soi-même* (ibid p. 34) et rapproche cette notion de la maïeutique de Desroche comme autorisation, par l'anamnèse, et la confrontation à l'autre qu'implique l'expression de soi, à devenir l'auteur de sa formation permanente. Reprenant les travaux d'Helson sur l'altération mutuelle au cœur de l'acte de formation, Guillaumin appréhende l'autorisation comme un « *processus (qui) mobilise le fragile équilibre qu'Helson (2011) pointe et qui se situe entre la reconnaissance de l'altérité dans l'autre et celle de notre propre altérité à nous même.* » (Guillaumin, 2016, p. 35)

Cécile Goï, qui a longtemps enseigné auprès d'élèves allophones, mobilise également cette notion d'autorisation comme étant un processus essentiel de réussite dans un parcours scolaire. Ses observations confirment la thèse du double référencement (auto et hétéro) qui fait qu'un sujet s'autorise et qu'il est autorisé (par une institution, un contexte...). Selon une conception originale des formes de transactions que la personne peut établir entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil, son travail de thèse a cherché à vérifier une hypothèse issue de son expérience professionnelle : « *L'autorisation à réussir s'élabore dans le lien que la personne noue avec ses cultures première et seconde.* » (Goï, 2005, p. 13).

⁷⁵ A moins que le formateur ne « forge » sa pratique à la chaleur de ce feu-là, celui de l'imprévu, de l'altérité désarçonnante des points de vue... Dans ce cas, s'il y a bel et bien risque, c'est une prise de risque assumée, revendiquée, recherchée, au risque d'une co-formation de l'un et/par l'autre (comme le dit Mary : « c'est de l'acrobatie sans filet ! », voir infra chapitre 7).

Au travers d'une exploration des récits d'élèves, l'auteur analyse les conflits de loyauté pouvant apparaître et leurs effets potentiels d'empêchement à apprendre ainsi que le rôle important, joué parfois par l'adulte, dans la relation maître/élève. Enfin, elle appréhende le processus d'autorisation comme une forme de dépassement des limites de la personne.

Si cette dimension de l'autorisation pose problème en formation, c'est qu'elle s'oppose parfois, dans les pratiques pédagogiques, à une logique de la *transmission droite à l'identique* (Guillaumin s'appuyant sur Rancière, 2004). Lorsque le pédagogue réduit l'apprentissage à son seul enseignement et cet enseignement à ses seuls savoirs, alors la situation devient enfermante et empêche l'autorisation. D'où le recours au troisième pilier caché de l'alternance qui est aussi l'un des piliers éthiques de l'autoformation à savoir *l'émancipation*. L'auteur rappelle que cette notion qui vient du droit est liée au statut de liberté opposé à celui d'esclave. Brassant, cité par Guillaumin la définit comme « *le pouvoir de décider du sens de ses actes* » (Brassant, 2013, p. 45).

3.4.3 Les transactions, une notion heuristique

Les travaux de Pineau dans les années soixante-dix et quatre-vingt ont mis à jour les relations consubstantielles qui existent entre l'autoformation et la biographie dans un ouvrage qui a fait date « *Produire sa vie : autoformation et aubiographie* » (1983), co-signé avec Marie-Michelle, une étudiante québécoise accompagnée par Pineau. Dévoilant la part nocturne, non formelle de la formation, il a expérimenté avec des étudiants adultes, en reprise d'étude, une démarche originale d'analyse des étapes de vie, des lieux, des relations interpersonnelles et des actions conduites. Le croisement des dimensions temporelles et spatiales permet d'envisager le « *parcours de vie* » d'une personne et d'y repérer des moments significatifs, c'est-à-dire porteurs d'un sens existentiel pour la personne. En s'appuyant sur la théorie de l'action de Moles, qui distingue les actions, les événements, les interactions et les transactions, il s'est saisi de la qualité heuristique de ces dernières comme indices potentiels de moments autoformateurs. Par cette phénoménologie des actes, il s'agissait de rendre compte de la praxis autonome ou hétéronome d'un sujet social. La typologie des espaces permettant, elle, une compréhension symbolique des mouvements qui inscrivent la personne dans le temps et dans les lieux.

« L'hypothèse de base est que le sujet humain n'existe comme sujet qu'en s'appropriant les rapports qui le lient à ces différents espaces. Il en est d'abord, et peut le rester, le simple produit principalement hétéroformé. S'il veut devenir lui-même, il n'a d'autre choix que de se lancer dans le processus d'autoformation qui est la réappropriation de ces rapports pouvant entraîner une transformation des espaces correspondants. » (Pineau, 1983 : 243)

Il appelle *ana-synthèse* le travail d'exploration et de formalisation qui, par expression, dialogue et formalisation, permet à la personne qui raconte ces étapes de vie, d'en extraire des éléments structurés de compréhension réflexive. Cette ana-synthèse se réalise en deux temps. Il s'agit dans un premier temps de repérer les étapes socio-démographiques générales. Cette première étape offre un premier aperçu, ce que Pineau nomme une *mouvance*. Ensuite, il s'agit d'observer le comportement de la personne, ses rapports singuliers noués avec des éléments/événements à la fois particuliers et généraux. C'est à ce stade que les transactions interviennent. Nous les avons déjà évoquées avec Guillaumin pour qui elles constituent l'un des trois piliers de l'alternance. Elles sont définies comme :

« Une opération de base, sinon l'opération de base des rapports sociaux, celle qui fait non seulement communiquer, bon gré mal gré, les unités sociales par-delà leurs frontières naturelles, mais encore qui leur fait nouer des relations singulières. » (Pineau, 1983, p. 257)

Le sujet est amené à entrer en relation, selon des rapports sociaux qui, selon certaines conditions, le conduisent à négocier un « rapport singulier ». Il convient donc de distinguer entre d'un côté les communications sociales habituelles, et ce qui, dans une transaction, correspond à une communication amenant les deux parties à *dépasser les frontières* (Pineau) pour s'engager dans un échange, une réciprocité. Selon Pineau, ces situations peuvent concerner l'autoformation car « *Ce travail articule l'autonomie du vivant à sa dépendance vis-à-vis de l'extérieur.* » (ibid, p. 257). Pineau reconstitue l'histoire de cette notion en partant de Dewey et en passant par Bradford. Il attribue à Dewey la paternité de l'utilisation de la notion de transaction appliquée tout d'abord à l'analyse des interactions éducatives :

« C'est Dewey dans *Expérience et éducation* qui, le premier, a appliqué ce terme à l'éducation pour expliciter la nature de l'interaction éducative entre un organisme et un environnement. A la simple interaction fortuite ou au transfert qui connote un changement de lieu, la transaction ajoute l'idée d'un échange réciproque avec engagement plus ou moins formalisé par un contrat, de respecter, pendant « x » temps, les termes de l'échange. » (Pineau, 1983, p. 257)

La dimension contractuelle va ensuite être renforcée par Bradford. C. Bradford, est l'un des chercheurs qui, avec Lewin, a réfléchi autour des premiers « Training-Groups ». Il a repris cette notion de « transaction éducative » comprise comme « l'aspect contractuel de la relation pédagogique en termes de perceptions et d'utilisation des ressources de chacun » (Postic, 1979, p. 143, in Pineau p. 259). La notion de transaction éducative est proche du sens étymologique du mot, il s'agit de :

« aller au delà de l'action spontanée, de la réaction réflexe et même de l'interaction ponctuelle et superficielle, pour rejoindre les sources, et en faire des ressources communicables et échangeables selon certaines conditions. Cette transaction éducative a des facettes internes,

psychologiques car elle implique qu'on remonte à ses sources, à son soi, pour identifier ses ressources, mais elle a aussi des facettes externes, sociologiques car il faut estimer les ressources de l'autre, négocier, établir une entente et la respecter. » (ibid, p. 259)

Pour Pineau, les transactions sont les indices d'une possible autoformation, bien qu'elles nécessitent d'aller y voir de plus près car certaines transactions sont hétéroformatrices. Arrêtons-nous un instant sur cette graduation des types de relations-interactions humaines telle que proposée par Pineau afin de considérer leur résonnance dans le champ de la formation linguistique.

- Niveau 1 : action-réaction spontanée, réflexe
- Niveau 2 : interaction ponctuelle et superficielle
- Niveau 3 : transaction (ici éducative mais peut-être ailleurs professionnelle, amicale, amoureuse...)

Aux niveaux 1 et 2, ceux qui semblent plus destinés au tissage des actes de la vie courante et de ses exigences d'adaptation rapide à une situation quotidienne, répétitive, telle que traverser la rue ou acheter un pain, il est possible de leur faire correspondre certaines visions de la formation linguistique. La première, historiquement liée à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle des années soixante (dites SGAV⁷⁶), cherchait à relier des énoncés-types, sélectionnés préalablement et leur situation sociale d'apparition. Cette vision d'un acteur social émettant des messages en réponse à des stimuli reflétait une conception très mécaniste de la communication réduite aux seuls besoins d'informations⁷⁷. La seconde, communicative d'abord, dite actionnelle ensuite, mit davantage l'accent sur les besoins sociaux de communication, incluant dans cette approche, les dimensions psychologiques, le langage non-verbal, les postures et les compétences partielles, les compétences sociales.

C'est à partir de ce type d'approche, davantage ouvert à la complexité présente dans toute interaction humaine, que le niveau 3, celui des transactions, peut alors s'engager. Sans annuler les deux premiers niveaux, toujours présents dans une situation de formation (porteurs de la vitalité du « quotidien »), il s'agirait – selon la conception qui est la nôtre d'un sujet que l'on cherche à accueillir dans sa singularité – de faire une place suffisamment libre à ce niveau des transactions, niveau qui engage plus profondément les personnes dans la relation.

⁷⁶ Cette méthode permit cependant de faire progresser la place accordée à l'oral face à l'écrit ainsi que d'intégrer la dimension affective de la communication. Apparue comme une « révolution » dans la didactique des langues dans les années soixante, C. Puren a cependant relevé l'importance des continuités avec les méthodes traditionnelles (méthode interrogative, procédés d'explication directe, relation professeur-apprenants). Voir Puren (1996, [1988]).

⁷⁷ Vision qui trouve son origine dans la révolution cybernétique des années cinquante qui, à la même époque, s'impose dans la théorie de l'information et de la communication. (Voir Paul, 2004, p. 11)

C'est à ce niveau-là qu'il nous importe de mieux comprendre les différents processus qu'il met en œuvre mais aussi dans ses liens avec les deux premiers niveaux. L'hypothèse que nous formulons, en nous appuyant sur la perspective de Pineau, serait qu'il est possible – et pertinent – d'établir un lien entre le type de transactions vécues par l'enseignant et sa capacité à les développer chez-avec ses apprenants. Ainsi, il nous semble qu'un enseignant montrant un agir professionnel congruent est une personne dont la vie lui aura permis de connaître des situations l'ayant conduit à vivre des transactions, certaines hétéroformatrices, mais d'autres, décisives, autoformatrices. C'est ce que nous chercherons à vérifier dans l'analyse des parcours de vie professionnels.

Quels seraient, dès lors, les gestes professionnels qui, d'une part, permettent à l'enseignant de « remonter à ses sources, au soi » et qui, d'autre part, lui permettent, au cours de l'échange, « d'estimer les ressources de l'autre et d'établir une entente » ? Il nous semble que ces gestes peuvent être repérés dans ce que les enseignants disent de leurs pratiques et qu'il est possible de les mettre en perspective avec, d'une part, ce qu'ils disent plus largement de leur métier et, d'autre part, autre fond plus personnel, avec ce qu'ils nous disent de leur histoire familiale.

Quel serait donc l'enjeu actuel de la prise en compte de la formation expérientielle dans les cadres académiques ? Pour Pineau et Courtois, auteurs et coordonnateurs du premier ouvrage sur la formation expérientielle en France en 1991, il s'agissait alors...

« Dans ce mouvement de construction (d'un « long circuit éducatif »), l'enjeu de l'injection de la formation expérientielle semble être la mise en culture ou en miettes de tout un capital de savoir-faire et savoir-vivre amassé par tout acteur social au « cours » de son existence. » (Courtois et Pineau, 1991, p. 328).

Vingt-cinq-ans plus tard, la balance semble bien pencher du côté d'une mise en culture de l'expérience (voir Pineau, 2014, p. 170). Il suffit d'évoquer la reconnaissance institutionnelle par la Validation des Acquis de l'Expérience ou encore le courant réflexif qui, en formation d'enseignants et de formateurs, irrigue désormais tant les domaines de la recherche académique que celui des praticiens. La perspective expérientielle a permis de focaliser l'attention de la recherche sur les savoirs pratiques qui sont à l'œuvre par exemple chez un enseignant. La complexité des situations de formation, une fois reconnue dans son irréductible singularité, a commencé à livrer quelques enseignements quant à l'importance des gestes de métier pour comprendre cet agir enseignant que nous allons maintenant aborder.

4 L'AGIR ENSEIGNANT, DE QUOI S'AGIT-IL ?

Nous nous intéressons dans cette recherche à ce que serait un agir enseignant suffisamment congruent, c'est-à-dire permettant que, dans les pratiques, la rencontre entre une personne « enseignante » et des personnes « apprenantes » se réalise selon une qualité relationnelle dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est nécessaire à l'établissement d'une atmosphère propice à des échanges potentiellement formateurs. Nous faisons le choix de nous intéresser prioritairement au pôle enseignant de la relation pédagogique parce qu'il nous semble le plus à même de comprendre, de ce point de vue, ce qui se joue dans la situation pédagogique quant à ce métier qui est le nôtre. Même si nous partageons le positionnement de certains chercheurs quant à la nécessité de changer de paradigme en considérant l'apprenant et les conditions de son appropriation, cette recherche fait le pari de s'interroger sur un agir enseignant qui aurait déjà pris acte de ce changement de paradigme et d'aller voir comment il peut se vérifier dans leur agir. Il nous faut cependant préciser ce que nous entendons par agir, en quoi il se distingue de la pratique, de la professionnalité ou du métier. Ce chapitre se propose donc de faire le tour de ces dénominations afin d'aller progressivement vers ce que nous pourrions appeler une *intelligence de l'agir enseignant* dont il importe de comprendre les formes d'émergence.

4.1 Du travail à l'enseignant de FLE

4.1.1 Niveau 1 général : les différents aspects du travail

Enseigner c'est avant tout exercer une activité rémunérée, avoir un travail. La relation avec un public, enfants, adolescents ou adultes en fait un métier dit « de l'humain » qui implique un degré important de complexité des situations, la présence d'imprévu, et donc pour y faire face, la nécessité de développer des compétences particulières, des capacités d'adaptation ou d'ajustement (Bucheton, 2009) susceptibles de permettre au professionnel de, sinon résoudre, tout au moins répondre à des attentes et ce, souvent dans l'urgence.

Si l'on reprend les trois dimensions du travail telles qu'établies par Hannah Arendt dans son ouvrage *Condition de l'homme moderne* (1961 ; 1988), il est possible d'y associer certaines caractéristiques du métier d'enseignant :

- La première dimension, celle du travail, liée à la nécessité de vivre renvoie au labeur qui n'est pas sans évoquer l'idée de souffrance or, la complexité de l'enseignement, sa dimension faiblement prescriptible (Perrenoud, 2001, p. 13) en fait un lieu d'effort potentiellement infini et par conséquent, celui aussi de l'acceptation plus ou moins grande pour le professionnel de ses limites dans ses capacités à apporter une aide à un élève, limites qui peuvent aussi être celles de son engagement en raison de la posture qu'il souhaite adopter⁷⁸ ;
- La seconde dimension, celle de l'action, inscrit le travail dans le champ des échanges sociaux. L'enseignement, avec sa part importante, centrale, des interactions, en fait un lieu de résonance des structures sociales, que ce soit celles de l'État organisateur de l'éducation nationale ou celles de l'établissement, des enseignants, de l'ensemble des acteurs. En ce sens, cette dimension sociale est bien celle du politique.
- La troisième dimension du travail est celle de l'œuvre qui désigne « *le produit de l'activité. (...) l'œuvre est toujours double car la production de quelque chose est toujours aussi la production de soi.* » (Galvani, 2016, p. 4). L'enseignement semble bien relié à l'art – au moins comme artisanat – doublement puisqu'à la fois dans la manière et dans le but : d'un côté, mise en œuvre d'une démarche pédagogique située dans un contexte et où celle-ci vise, *in fine*, le développement et la transformation de certaines dimensions des personnes en formation.

4.1.1.1 *Métier et profession : origine d'une distinction*

Le métier renvoie au Moyen âge à des savoirs pratiques détenus par des artisans et qui se transmettaient au sein de corporations plus ou moins organisées et contraignantes tels que les compagnons. Certains de ces métiers demandait que l'apprenti, une fois terminé sa période d'initiation et d'apprentissage, prête serment publiquement pour avoir « droit au corps ». Le terme profession dérive donc de cette « profession de foi » qui liait les membres d'une même communauté de métier. (D'après Geay, 1998 et Dubar, 1991).

Le développement des universités à partir du XIII^{ème} siècle va voir diverger les métiers plus intellectuels qui s'enseignaient dans les universités (les arts, la théologie, le droit et la médecine) et les autres métiers artisanaux organisés en corporation. Cette distinction entre métiers d'arts et professions intellectuelles relevait donc davantage des lieux, de leurs statuts juridiques et de leurs modes d'apprentissage distincts alors même que tous partageaient une même origine et des rites incluant la profession de foi. C'est probablement la présence

⁷⁸ Nous avons ainsi évoqué la posture de « sacerdoce » de la part de certains enseignants dans le chapitre 1.

importante du mode d'enseignement oral dit « magistral », ainsi que la place accordée dans les études, à l'expression, à l'écrit (la langue latine servant de langue commune en Europe pour les domaines de recherche), qui explique l'attribution du terme profession aux seules activités relevant de l'enseignement académique. Ces éléments penchent vers la catégorisation du métier d'enseignant dans la sous-catégorie des professions. Pourtant un autre exemple de formation intégrant une part de médiatisation par un maître doit être considéré : le compagnonnage.

4.1.1.2 *Le compagnonnage, un modèle de formation expérientielle ?*

Selon Annie Guédez (1994), le modèle du compagnonnage qui a perduré jusqu'à nos jours est un bel exemple de formation expérientielle puisqu'il réunit les deux conditions relevées par Landry (1989) : le contact direct et la possibilité d'agir. Rappelons tout d'abord les deux modes fondamentaux d'apprentissage chez l'homme (d'après Geay, 1998, p. 12) :

- l'apprentissage direct ou expérientiel (Pineau parle lui d'auto-éco-formation c'est à dire d'une formation par soi-même et par expérience de l'environnement) ;
- l'apprentissage médiatisé ou un autre intervient entre l'apprenant et son environnement (Pineau parle dans ce cas d'hétéroformation).

Or, l'expérience du Tour de France d'un apprenti compagnon lui permet de rencontrer différents maîtres, d'être exposé à diverses techniques qu'il incorpore par imitation. Ces expériences de vie et de travail constituent pour lui une « matière première » susceptible de se transformer en savoirs, selon certaines conditions :

« Mais pour que l'expérience devienne source de savoir, il faut qu'elle soit transformée en conscience par un travail de réflexion personnelle sur la matière première de l'expérience. (...) Or cette « compréhension » de l'expérience était médiatisée sur le Tour de France par les ouvriers-compagnons qui enseignaient le trait aux apprentis le soir à la Cayenne. » (Geay, 1998, p. 13)

Il est possible de voir dans ce type de formation un modèle d'alternance (voir supra 3.3, p. 85). L'apprenti construirait ses savoirs de métier grâce à l'alternance organisée entre l'apprentissage par l'expérience directe (bien qu'encadrée par des « modèles ») et les temps de réflexion guidée qui permettent de faire retour tout en orientant la réflexion vers des possibilités nouvelles : travail de conscientisation de l'expérience et de formalisation qui s'apparente selon nous à la théorisation par la problématisation et ainsi à ce que l'on nomme aujourd'hui *réflexivité* (sur laquelle nous reviendrons plus loin).

La médiation peut aussi s'entendre alors du côté d'une « autorisation à ». L'accompagnement réalisé par le compagnon permettrait dès lors d'articuler une nécessaire verticalité (celle d'une échelle des savoirs, des expériences acquises) et la convergence vers une horizontalité qui s'exprimant dans des formes de réciprocité (passages et partage de moments communs). C'est à cette ambiguïté transformatrice de la relation que Lerbet-Sereni attire notre attention en ayant recours à l'étymologie :

« Le compagnonnage serait ainsi à la fois référé à la verticalité, entre apprenti et maître, et à l'horizontalité, dès lors que l'on se place entre compagnons. L'étymologie tendrait d'ailleurs à privilégier cette seconde acception, dans la mesure où le compagnon est celui qui partage le pain (*cum panis*) [...]. Il y a ainsi étymologiquement dans le compagnonnage, l'idée forte de réciprocité et d'égalité dans la relation. » (Lerbet-Sérén, 1999, pp. 169-170).

Du point de vue des compagnons « accompagnants », quels seraient leurs gestes, leur pratique, qui les distingueraient d'un *enseignant* au sens contemporain ? Peut-être le lien intime qui s'est établi par le contact avec la matière, les outils et le développement ainsi de gestes professionnels. Connaissance intime, structurée par des étapes d'initiation, qu'ils partagent avec l'apprenti bien que d'un point de vue plus « avancé ». Cette position plus informée et éclairée par l'expérience s'appuie donc sur une concrétude (matière, outils et gestes) mais aussi sur une part d'inconnu (limite du connu) et de mystère (limite du connaissable ou du dicible). Cette situation de maturité responsabilisée par le devoir de transmettre (une histoire, une culture de métier aussi) semble la placer davantage du côté d'une pratique de formation relevant d'un « artisanat »⁷⁹, voire d'un « art initiatique de la transmission », plus que d'une « science pédagogique » (une didactique) à proprement parler et bien que le recours à théorisation semble l'en rapprocher. C'est cette tension, formes diverses et changeantes de l'enseignement tantôt du côté de l'art et tantôt du côté de la science, que nous allons maintenant considérer.

4.1.2 Niveau 2 : Enseigner, un métier ou une profession ?

Rappelons le double sens inclus dans ce terme : d'un côté le métier d'enseignant indique une pratique d'enseignement, nous y reviendrons plus loin, et de l'autre l'enseigne, sens originel, symbole suspendu au-dessus d'une échoppe et qui indique la nature et la fonction de celle-ci. Cette dernière dénomination renvoie à une vision humble du métier qui consisterait pour l'enseignant à indiquer des voies, des connaissances existantes, que l'élève aurait ensuite à

⁷⁹ Il me semble reconnaître des éléments communs avec l'animation d'un Groupe de Co-développement tel que je l'ai vécu avec des enseignants-stagiaires de Master 1 : proximité des expériences et léger avantage fourni par l'âge, l'expérience d'enseignement, et la méthode elle-même (Payette et Champagne, 1997).

emprunter, à s'approprier. Si aujourd'hui, aucune profession de foi n'est demandée à l'élève-maître au sortir de sa formation, la complexité des situations de formation a conduit au développement de compétences à analyser et à expliciter ces situations pédagogiques (en équipe ou avec un supérieur hiérarchique). La formation des enseignants s'est construite historiquement autour d'une centration sur la maîtrise des connaissances à transmettre, le plus souvent en les « professant ». Ce pôle d'instruction disciplinaire s'est progressivement vu compléter par d'autres aspects visant la formation de compétences plus pédagogiques : psychologie des enfants et des adolescents, gestion d'un groupe-classe, établissement d'une progression annuelle, analyse des besoins, évaluation (nous reviendrons un peu plus loin sur cette dernière).

Une certaine représentation que l'on pourrait qualifier de *technicienne* a longtemps prévalu et continue encore à exister dans la recherche didactique et l'innovation pédagogique. Et il est vrai qu'enseigner suppose d'agir en amont, pendant et en aval des temps effectifs de formation et selon des procédés qui relèvent aussi d'une dimension technique plus ou moins importante : connaissances des contenus, des méthodes pédagogiques, des ressources et de leur mise en œuvre. Une dimension gestionnaire est d'ailleurs reliée à celle-ci telle que la gestion des présences, des matériels fournis, des évaluations et des documents rendant compte des résultats des élèves (leur « suivi »). Pourtant, la diversité des personnes en formation, de leurs besoins, de leurs modes d'apprentissage et donc des situations collectives de formation, est telle que ces éléments techniques et administratifs, se révèlent vite insuffisants, voire sont des freins, à l'épreuve de situations particulières, d'imprévus qui peuvent rapidement placer l'enseignant dans une zone d'inconnu et donc, potentiellement, d'inconfort.

Dans ces situations, de nombreuses dimensions « humaines » entrent alors en jeu telles que la connaissance des personnes, la prise en compte de leur histoire, de leurs affects, de leurs représentations. Ce registre « relationnel » de l'action dépend de compétences particulières (écoute, empathie...) qui ne sont pas du domaine des savoirs techniques transmis en formation mais des savoirs relationnels qui se développent avec l'expérience. En ce sens, construire une pratique qui intègre à la fois les aspects techniques et relationnels du métier d'enseignant en fait une activité que Perrenoud inscrit, à la suite de la classification anglo-saxonne, dans le domaine des *professions* et qu'il définit ainsi :

« (...) une activité essentiellement gouvernée par des objectifs (fixés par son employeur ou par contrat avec son client) et une éthique (codifiée par la corporation). (...) Une profession est censée réunir les compétences du concepteur et celle de l'exécutant. (...) Il (le professionnel) doit construire la solution à un problème sur le vif. (...) Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoirs d'expérience. » (Perrenoud, 2010, p. 12).

Le métier d'enseignant est aujourd'hui en pleine mutation. Les bouleversements techniques, ses conséquences sur l'accès à l'information et aux savoirs, la massification de l'éducation scolaire et la diversification du public qui l'accompagne, les évolutions des pratiques sociales et familiales, tous ces changements dans le sens d'un monde plus fluide, moins stable, en accélération, ont des conséquences sur la figure du maître, aujourd'hui multipolaire.

Rappelons maintenant quels sont les éléments de professionnalité repérés par Perrenoud (2001, p. 14). L'enseignant acquiert des savoirs (lié à sa discipline ou à la pédagogie) et des savoir-faire (la dimension technique mentionnée précédemment). Il développe une identité (Blin, 1997 ; Gesson, 2015), qui peut s'exprimer à des degrés divers et sous des formes plus ou moins déclarées dans un sentiment d'appartenance à un groupe, à un « corps enseignant » avec ses « corporations » (instituteurs, professeurs des collèges ou des lycées, des universités...), ses rites. Enfin, l'enseignant développe un certain rapport au savoir (Charlot, 1997), à l'apprentissage, aux programmes, et une vision des modes d'apprentissage en collectivité. Ces représentations, traduites en schèmes d'action, renvoient également à une éthique, l'ensemble s'incarnant de façon plus ou moins congruente dans des pratiques favorisant la coopération, l'émulation, ou au contraire la compétition, un certain rapport à l'autorité, aux normes scolaires et sociales. Or ces éléments de professionnalité subissent les fluctuations des époques, des contextes socio-historiques telles que les évolutions du recrutement, de la formation initiale, des outils techniques etc. Au maître instruit, censé maîtriser des savoirs constitués et à l'artisan qui, par son expérience, est capable de construire des schémas d'action contextualisés (une ingénierie pédagogique⁸⁰), se sont ajoutés les pôles du technicien capable d'appliquer des savoir-faire systématiques et celui du praticien-réflexif capable d'extraire de sa pratique des savoirs expérientiels communicables. Derrière ces quatre figures du maître actuel, n'oublions pas la personne qui est en relation et qui cherche à se développer (Paquay, 1994, p. 10).

4.1.2.1 La figure du maître évaluateur

L'une des fonctions qui semble aujourd'hui valorisée par les institutions scolaires et plus largement de formation, est celle de l'évaluation. Cette fonction d'évaluation, directement reliée à celle de classement, semble être constitutive du métier d'enseignant. Bien qu'elle puisse faire l'objet d'incarnations différentes selon les enseignants, elle intervient presque continuellement dans les interactions qui se produisent en classe.

⁸⁰ Et plus ou moins équilibrée par une intelligence relationnelle sur laquelle nous nous penchons dans cette recherche.

« Au cœur de l'interaction entre l'enseignant et l'élève, le registre évaluatif prend place. Les transactions (Perrenoud, 1998) qui se jouent dans la communication entre l'enseignant et la classe ou l'enseignant et un élève sont gorgées de processus appréciatifs, de réprobation, de dénis. L'agir enseignant est habité par le jugement professoral (Merle, 1996). Les rétroactions de l'enseignant, par le pouvoir symbolique qui s'en échappe, induisent des processus d'autorisation ou d'interdiction, d'engagement ou de désistement. Il est possible de caractériser l'ethos évaluatif de l'enseignant (Jorro, 2006a) tant l'évaluation est omniprésente dans l'agir professionnel de ce dernier. La part de l'évaluation informelle dans les interactions est donc une constante de l'activité enseignante (Mancovsky, 2006). » (Jorro & Spineli, 2010, p. 129)

Cette figure du maître qui juge, classe et apprécie le travail de ses élèves, semble aujourd'hui le nœud où s'exercent les tensions entre une conception essentialiste du maître savant, guidant ses élèves vers les « savoirs supérieurs », et une conception industrielle de la scolarité qui nécessite toujours plus de « critères objectifs » permettant de légitimer ces processus de sélection et de classement. Face à cette situation tendue, la figure du praticien réflexif, telle que promue par Perrenoud est peut-être en mesure de dénouer certaines des injonctions paradoxales de l'institution qui demande à la fois à l'enseignant une plus grande technicité dans l'application de processus d'évaluation dont il est toujours plus dépossédé, en même temps qu'il lui est demandé de mieux s'ajuster aux besoins de ses élèves (la fameuse « différenciation pédagogique »). La figure du praticien réflexif peut-elle également permettre de dépasser l'opposition entretenue par l'institution entre la figure d'un enseignant expert et celle du novice ? Opposition dont nous allons tenter de montrer, avec Dominique Violet, qu'elle est contestable. Avant cela, terminons le mouvement progressif d'appréhension de l'agir enseignant en considérant ce qu'il en est de l'identité enseignante et plus spécifiquement des caractéristiques de l'enseignement du FLE.

4.1.3 Identités et profils d'enseignant selon le mode d'entrée dans le métier

Pour mieux comprendre comment se construit la posture professionnelle d'un enseignant, il semble intéressant de considérer l'approche de Gesson (2015). Nous voyons en effet des liens entre le développement initial d'une posture d'enseignant et son mode d'entrée dans le métier, comme forme d'appropriation. Bien que Gesson ait fait le choix pour sa thèse de sociologie d'observer les processus de formation d'identités professionnelles enseignantes, notion que nous ne préférons pas retenir en raison de ses ambiguïtés, l'étude diachronique de plusieurs étapes du parcours professionnel réalisée par Gesson, nous semble importante pour considérer les modes d'entrée dans le métier, et ce, à partir de plusieurs variables déterminantes : le rapport au métier, le rapport au travail et le rapport à la formation.

Ayant constaté la diversité des sources de normativité selon les histoires personnelles de chacun (rôle des socialisations primaires en particulier), il a cherché à savoir « comment ces individus s’emparent de ces multiples registres normatifs, les hiérarchisent et les traduisent afin de composer ce qui va être une forme d’identité professionnelle singulière. » (Gesson, 2015, p. 338). Démarches qu’il nomme « appropriation » et dont il déduit 4 modèles d’identités professionnelles constituées principalement à l’occasion de l’entrée dans le métier. D’après lui, si tous les enseignants ont intériorisé des normes durant leur scolarité, celles-ci ne sont pas mobilisées de la même façon par chacun, certaines sont « mises en veille » tandis que d’autres sont « activées ». Il nomme « déstabilisée » la première identité:

« elle apparaît chez les débutants dont l’écart entre les attentes liées au métier et le vécu de celui-ci est particulièrement important, accentué de surcroît par des conditions de découverte du travail particulièrement difficiles. Cela engendre par conséquent un rapport au travail et à la formation négatif. » (ibid)

Il décrit ainsi la seconde identité « par “frustration relative” regroupant des enseignants qui adhèrent au modèle professionnel véhiculé en formation initiale sans pour autant parvenir à le mettre en œuvre dans le travail quotidien. ». Il nomme la troisième « identité “pragmatique” qui se constitue chez des stagiaires qui vivent leur découverte du travail comme une confirmation de leur prédisposition au métier d’enseignant. ». Celle-ci se caractérise par une capacité d’adaptation contextuelle, par une maîtrise pratique en tant que capacité à faire face aux problèmes ainsi que par une centration sur la dimension relationnelle parfois instrumentalisée pour la gestion des situations. Dans leur cas, les certitudes sont supérieures aux incertitudes et maîtriser le contexte revient à maîtriser le travail.

Dans le contexte FLE, celui d’un centre de langue partiellement différent du contexte Éducation nationale, il est possible d’imaginer des formes d’entrée dans le métier qui n’ouvrent pas aux mêmes catégorisations. Cependant, nous avons pu repérer dans les récits fournis par les enseignantes suivies certains traits qui peuvent correspondre au moins partiellement à ces catégories (la capacité d’adaptation contextuelle et l’importance centrale de la dimension relationnelle mais non instrumentalisée) mais aussi des différences : dans les formes de maîtrise pratique (il faudrait préciser lesquelles). Par ailleurs, il est difficile de quantifier selon nous le rapport certitudes/incertitudes. Ainsi avoir conscience de la part d’inconnu d’un contenu à un moment de formation peut aussi aider à structurer un agir ouvert à l’imprévu. L’identité à qui semblerait s’approcher davantage des expériences d’entrée dans le métier des enseignantes que nous avons suivies, est la quatrième décrite par Gesson et qu’il nomme « autonome » :

« Enfin, une identité « autonome » s'est dégagée de notre matériau : elle concerne des débutants ayant souvent connu une expérience professionnelle antérieure, qui se montrent relativement convaincus par le modèle professionnel proposé en formation initiale et qui parviennent à s'en approprier les contours de manière à pouvoir l'exploiter librement pour appréhender leur travail. Ils développent une habitude « réflexive » qui les conduit à mettre leur travail en question, de manière à lier les difficultés rencontrés en classe avec des problématiques pédagogiques et éducatives plus larges qui permettent d'envisager le travail avec une perspective plus large que celle de l'expérience singulière et isolée de la salle de classe. Il s'agit donc pour ces enseignants de douter de ce qu'ils font pour mieux penser ce qu'ils ne font pas ou ce qu'ils pourraient faire ; de sorte qu'ils s'inscrivent dans une logique professionnelle où l'incertitude prévaut sur la certitude en ce qu'elle est la véritable source de connaissance. » (Gesson, 2015, p. 339)

Nous reviendrons sur ces aspects lors de la présentation des parcours des enseignantes dans le chapitre sept. Retenons la notion d'appropriation d'un métier ainsi que les formes d'entrée dans le métier plus ou moins autonomes, ce que nous aurons à considérer dans l'étude des parcours d'enseignants pour lesquels un agir expérientiel semble lié à ce rapport au métier.

4.1.4 Niveau 3 – L'enseignant de FLE, un contexte et une histoire

Nous avons fourni certains éléments présentant les enjeux actuels de la didactique des langues (voir supra 2.4.5, p. 75). Le lecteur intéressé par l'histoire des grands courants méthodologiques du FLE, pourra se reporter à l'ouvrage très documenté de Christian Puren « Histoire des méthodologies » (1996). Il permet de comprendre combien le métier d'enseignant de FLE s'inscrit dans une histoire liée à l'enseignement des langues étrangères mais aussi à l'enseignement de la langue première. Comme l'a montré Castellotti, l'évolution des différentes méthodologies, pour bien réelle dans ses changements de formes, doit être relativisée en raison d'un même arrière-fond conceptuel. La langue est bien souvent appréhendée comme structure stabilisée, anhistorique et homogène qu'il suffirait d'acquérir par des exercices appropriés jusqu'à pouvoir la *maîtriser* (au sens de dominer). A l'opposé de cette conception utilitariste, certains enseignants développent une conception relationnelle de la langue, laquelle est vivante, changeante. Cette conception se fonde sur une prise de conscience et l'acceptation de la diversité des enjeux liés à son appropriation, lesquels ne sont pas forcément transparents aux yeux de l'apprenant lui-même, mais engagent nécessairement la personne dans sa globalité, et ce, jusqu'à une possible altération de soi.

En raison d'entrées dans le métier à différentes époques et de conceptions diverses de l'apprentissage acquisition ou appropriation d'une langue, les méthodes pédagogiques mobilisées par les enseignants de FLE peuvent être assez différentes en dépit d'une apparente homogénéité exprimée par l'organisation des cours.

Nous pourrions parler de couches sédimentaires parfois chez un même enseignant qui pourra tantôt avoir recours à une approche traditionnelle à partir de la traduction d'un texte littéraire et tantôt proposer une activité plus en lien avec une fonction sociale de la langue telle que l'approche actionnelle y incite. Il s'agit là d'une forme de pragmatisme assez courante chez les enseignants et qui consiste à se faire sa propre idée en expérimentant diverses approches et activités et en retenant ce qui convient à la personne, forme d'appropriation du métier par celle des outils « fait à sa main » sur laquelle nous reviendrons lors de l'analyse des données.

Les enseignantes que nous avons suivies ont été, semble-t-il, assez peu marquées par les méthodes présentées durant leur formation professionnelle. Si, en raison de formes d'intervention comme formatrices de formateurs, certaines ont parfois recours à la référence aux démarches communicatives et actionnelles, c'est davantage de leur conception relationnelle de l'appropriation d'une langue qu'elles nous ont fait part.

Notons cependant une prégnance actuelle, au sein des institutions, d'une certaine lecture du CECRL, tournée vers l'évaluation et le marché des certifications mais dans une relative occultation des compétences sociales plus difficile à évaluer. Les enseignants de FLE exercent selon une grande diversité des contextes : immersion en France dans des centres privés ou universitaires, Alliance ou Institut à l'étranger. La condition actuelle de l'enseignant de FLE, en dépit d'un niveau de diplôme demandé important (Master 1 minimum) est marquée, là comme dans d'autres domaines, par un développement des postes précaires. A la différence de certaines « professions libérales », le degré de complexité de l'activité n'est donc pas relié à une rémunération équivalente à celles de ces professions plus prestigieuses.

4.1.5 L'enseignant, entre la figure du novice et celle de l'expert

Nous avons examiné dans le chapitre deux les différents aspects de ce que l'on nomme *expérience*, or celle-ci, prend une résonance particulière dans le domaine professionnel. Ainsi, lors d'une recherche d'emploi, à côté des preuves de formations reconnues (diplômes et certifications), il est demandé à la personne de mettre en avant ses différentes expériences professionnelles. Selon le type de poste, l'exigence d'une expérience antérieure dans le domaine professionnel concerné sera plus ou moins grande. Dans le domaine de l'enseignement, celle-ci est apparemment plus réduite, l'aptitude à enseigner, attestée par le diplôme, permet d'être considéré globalement comme un enseignant dès sa prise de fonction. Pourtant, aux yeux des apprenants, entre collègues, ou par les choix de la direction, des distinctions peuvent réapparaître. On parlera alors de « jeunes collègues » ou encore de « débutants », de « novices », auxquels on opposera les « enseignants expérimentés ».

Dans le cadre d'une recherche qui tente de comprendre le développement d'un agir singulier dans le parcours professionnel d'enseignants de FLE que nous qualifions nous-même *d'expérimentés*, il semble pertinent d'interroger ces catégories pour en extraire, éventuellement, des éclairages sur ce qui pourrait caractériser de tels enseignants. Nous nous appuyons pour cela sur les travaux de Dominique Violet dans son ouvrage « Paradoxe, autonomie et réussites scolaires » paru chez L'Harmattan en 1996, en décalant toutefois son point de vue, de celui porté aux élèves vers celui des enseignants. Dominique Violet commence par rappeler l'étymologie d'expert.

« Le mot expert vient du latin *expertus* qui souligne le fait d'avoir éprouvé un savoir, un savoir-faire, dans la pratique et d'avoir acquis une compétence pointue, dans un domaine particulier. L'expertise consiste à analyser une situation particulière, afin de dégager les problèmes qu'elle soulève et prescrire les solutions adéquates. La notion d'expert et de système expert se précise avec les sciences de l'intelligence artificielle. » (Violet, 1996, p. 109).

Nous retrouvons d'une part la mise à l'épreuve de savoirs acquis dans la pratique – transmutation d'un *savoir*, encore extérieur, conceptuel, en *compétence* – et d'autre part la capacité à analyser la situation pour y « diagnostiquer » un problème et y apporter une réponse pertinente. Cette vision, très médicale, tend à extérioriser l'acteur de la situation qu'il analyse. Cette distance peut, dans certains cas, favoriser une « vision englobante », et ainsi le repérage de freins, de nœuds du système et l'application de procédures de remise en route ou de contournement du blocage. Cette compréhension de l'expertise renvoie à la figure de l'expert et à des compétences analytiques et procédurales élevées. Elle semble adaptée à des raisonnements logiques de type technique, d'ailleurs, dans le domaine informatique, on nomme système expert les ordinateurs qui : « (...) sont à même de reproduire des raisonnements dans des champs étroits du savoir. » (J. G. Ganascia, 1993, p. 67). L'expertise s'oppose bien, selon cette perspective, à ce qui pourrait être considéré comme une insuffisance de connaissances, celle du novice :

« Vue sous cet angle, l'expertise semble pouvoir être interprétée comme une technique avancée permettant d'effectuer rapidement et sans erreur des opérations préalablement programmées. Ces caractéristiques ne se retrouvent pas chez le novice. Le terme « novice » vient de *novicius* qui signifie nouveau, inexpérimenté. » (Violet, 1996, p. 110)

Pourtant, en situation de formation, les interactions diverses entre les membres d'un groupe viennent complexifier la donne en relativisant la frontière entre un système et son environnement, pertinente dans le cas de systèmes artificiels. Ainsi, pour H. A. Simon sur lequel s'appuie Violet, un système artificiel présente la caractéristique suivante :

« *Le système s'adapte à un environnement extérieur, en se référant uniquement à l'objectif défini par son milieu intérieur* » (Simon, 1991, p. 28). Dans le cas de systèmes humains, l'adaptation d'un individu à son environnement répond à des logiques multiréférentielles. La focalisation sur un seul objectif comporte alors un risque de réduction comme le signale Perrenoud par sa métaphore du pilote automobile (inspirée de Carbonneau et Héty, 1936, p. 86) : le novice mobilise une vision nocturne, concentrée, faiblement efficace car vite éblouie, tandis que l'expert développerait une vision diurne, ouverte, globale, vigilante et assurée (Perrenoud, 2001, p. 33).

Qu'est-ce qui, au-delà de cette question du « regard » porté sur une situation, différencie alors le novice de l'expert quant à leurs formes d'adaptation à un environnement ? Violet se réfère aux travaux de H. A. Simon pour distinguer l'activité intellectuelle du novice et celle de l'expert. Celui-ci envisage **trois axes** permettant d'effectuer cette distinction :

L'habileté « stratégique » à utiliser ses connaissances. A égalité de connaissances acquise, l'expert se distingue du novice par son « habileté » à les utiliser. Alors que le novice reproduit l'agencement des savoirs tel qu'il l'a appris,

« (...) l'expert dégage une stratégie qui lui permet d'utiliser les savoirs appris avec souplesse et rigueur. Comme le novice, il peut suivre des programmes mais il saura aussi gérer les imprévus qui peuvent apparaître au cours d'une séquence de travail. » (Violet, 1996, p. 110).

La rapidité d'évaluation par schématisation. Le temps de résolution d'un problème distinguerait le novice de l'expert qui lui serait en capacité à analyser les éléments du problème et à les mettre en rapport rapidement avec le répertoire de situations et de solutions connues. Ce symptôme d'une résolution rapide par l'expert relèverait d'un degré de complexité plus grand :

« L'expert se représente rapidement l'état final et l'état de départ en les reliant dans une même schématisation, alors que le novice a tendance à juxtaposer les représentations des énoncés du problème alors que l'expert les représente ensemble, celui lui permet d'obtenir très vite la solution » (ibid, p. 112).

La décentration par la pluri-dimensionnalité :

« (...) l'expert est capable d'exploiter ses connaissances afin d'appréhender une situation de plusieurs points de vue : cela témoigne d'une grande faculté de décentration. Ainsi la capacité de l'expert ne se résume-t-elle pas à la maîtrise d'approches et de méthodes analytiques, elle s'étend à la recherche d'approches et de solutions complémentaires susceptibles de satisfaire aux spécificités du problème pris dans sa complexité. » (ibid, p. 112).

Violet, avec Le Moigne, distingue l'*efficacité* qui est de l'ordre du rendement, de l'*effectivité* qui « s'évalue sur un vecteur multidimensionnel » (Violet, 1996, p 113). Ainsi, l'application, par un « expert » d'une méthodologie venue d'ailleurs peut s'avérer efficace sur un aspect précis (la résolution d'un problème financier par exemple), mais à l'aide de solutions qui mettent en tension, voire en péril, l'organisme dont l'expert n'aura pas su percevoir la singularité, l'équilibre, le sens profond. Elle en conclut que l'expert véritable « *n'est pas celui qui reproduit ailleurs ce qu'il a appris dans un cadre précis, c'est celui qui sait s'adapter aux circonstances environnementales (...)* » (ibid, p 113). Selon cette conception, l'expert n'est pas tant celui qui possède une expertise « pointue » mais, reprenant Nicolescu (1990), celui dont « *la force émerge surtout de la complémentarité des regards qu'il s'autorise à lancer sur une situation à problématiser, c'est-à-dire à comprendre dans sa complexité.* » (Violet, 1996, p 113). Il est possible selon nous d'établir un lien entre l'axe trois de la pluri-dimensionnalité déjà évoqué avec Simon et la question de la diversité présente comme expérience d'un groupe d'apprenants FLE en situation d'immersion en France. Nous allons y revenir dans l'examen de chacun de ces trois axes.

La question clé soulevée ici est celle de la relation à l'environnement. Commençons par une remarque générale quant à celle-ci et ses liens avec l'intelligence. Si, comme le dit Le Moigne, « l'intelligence se manifeste comme une faculté à produire du sens et à s'adapter aux circonstances environnementales » (1991, p. 81), alors, il nous semble que chacun peut être l'expert de la situation dans laquelle il se trouve (voir Payette et Champagne⁸¹). Si la production de sens ne se trouve pas captée par la seule intentionnalité – la demande de résolution d'un problème, forme d'approche unidimensionnelle qui bute sur le premier caillou du chemin et rétrécit le champ de vision – mais qu'au contraire l'attention s'ouvre à un sens large, pluriel, tel qu'il peut s'établir dans la relation avec une personne en prise avec un problème, et disposant de ressources, capacités à rebondir, à solliciter de l'aide, alors l'intelligence se révèle dans sa caractéristique environnementale (les autres, le milieu). Remarquons que cette caractéristique est justement celle qui se trouve le plus souvent neutralisée par les dispositifs institutionnels de formation par le retrait dans un espace clôt, pauvre en sollicitations sensorielles et où les interactions sociales sont réduites ou contrôlées par le maître. Nous verrons, à cet égard, ce qu'il en est dans le contexte de formation FLE, terrain de notre recherche.

⁸¹ Chacun peut être l'expert de la situation dans la mesure où celle-ci mobilise sur le moment ou de façon différée sa réflexivité. C'est l'un des principes de base des groupes de co-développement, forme d'analyse de pratique développée par Payette en Champagne.

L'axe 1 des caractéristiques qui distingueraient l'expert du novice met en avant **l'habileté « stratégique » à utiliser ses connaissances**. Si la quantité de connaissances acquises constitue indéniablement une ressource utile pour l'enseignant en tant que répertoire disponible de situations et d'actions, encore faut-il que celui-ci ait développé l'habileté à les mobiliser. Nous partageons globalement l'avis de Violet, reprenant Simon, consistant à référer l'expertise à une habileté, encore faut-il s'entendre sur le sens que nous lui attribuons. Il ne faudrait pas, selon nous, établir de corrélation automatique entre le développement de l'habileté et celui des connaissances, professionnelles par exemple. D'une part l'expérience nous montre qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances pour que celles-ci deviennent plus pertinentes ni transmissibles. D'autre part l'habileté, au sens large, celui d'une certaine « intelligence de l'agir », peut s'établir selon différents rapports au savoir et au non-savoir qu'il importe de préciser.

D'un certain rapport émancipé au savoir dépendrait, nous semble-t-il, cette « souplesse » que l'expert serait en mesure de montrer lors de la mise en place de sa « stratégie ». L'habileté peut ainsi prendre plusieurs formes. Elle peut consister parfois à ne pas dévoiler ses connaissances ou même à partir de l'étonnement partagé vis-à-vis d'un savoir encore à construire. L'erreur fréquente de certains enseignants consiste en effet à s'interdire le non-savoir ou la non-réponse (perçus comme une forme de délégitimation de la figure du maître « savant »). Pourtant, Jacotot nous a montré (Rancière, 2004), qu'il est possible d'accompagner quelqu'un sur le chemin d'un apprentissage sans maîtriser soi-même les contenus de celui-ci. L'accompagnement se réalise alors par le guidage méthodologique de l'apprenant, soutien de son attention qu'il s'agira de maintenir ou d'éveiller. Souvent – c'est là ce que l'on pourrait appeler, avec Sugata Mitra, « La pédagogie des grands-mères⁸² » – c'est par l'interrogation encourageante et dans l'ignorance exprimée du maïeuticien, réelle ou feinte (« Comment fais-tu ? Montre-moi ? »), sorte de retournement de la relation pédagogique classique, que l'apprenant va pouvoir expliquer sa démarche, son raisonnement, ce qui, nous le savons bien comme enseignant pour le pratiquer nous-même couramment, constitue une étape décisive de l'apprentissage (le nôtre !). La question de la guidance, selon cette perspective de l'accompagnement, est alors posée, elle renvoie à une éthique de l'autre et du respect de son rapport singulier au monde. Dans le cas d'une connaissance que l'on détiendrait et qui pourrait s'avérer décisive dans le choix de l'apprenant d'aller vers telle

⁸² Sugata Mitra, informaticien indien, s'est intéressé tardivement à la pédagogie. Il a développé un regard critique sur les systèmes d'enseignement et révélé au travers d'expérimentations les grandes ressources d'auto et de co-formation accompagnées. Une [conférence Ted-s talk](#) est visible sur le net dans laquelle il présente certains de ses travaux.

direction plutôt qu'un autre, bien souvent, c'est à partir de notre expérience (celle d'une voie empruntée qui s'est avérée juste pour nous) que l'on s'autorise trop souvent à interférer et à influencer sur le choix de l'apprenant qui, sans cela, aurait pu faire sa propre expérience. C'est le sens de l'exemple donné par Wilfred Pelletier-Baibomsey, un amérindien odawa du Canada qui a comparé les gestes éducatifs des membres de sa communauté d'origine et ceux qu'il a découverts à « l'école des blancs ».

« Observez un enfant : vous le verrez placer une chaise à l'envers, la couvrir d'une couverture et s'en faire une maison. Sa relation avec la chaise est multiple. En vieillissant, il en viendra à ne lui donner qu'un seul rôle, c'est-à-dire celui d'un objet sur lequel on peut s'asseoir. Voilà exactement ce que notre société (canadienne, « moderne ») apprend à nos enfants : ce que représente l'objet, l'endroit où il doit se trouver et l'interdiction de le déplacer. (...) Tout au long de notre enfance, on nous a laissé établir des rapports avec les objets qui nous entouraient. En d'autres mots, les valeurs que les adultes donnaient aux choses n'étaient pas nécessairement transmises aux enfants. Ceux-ci apprenaient à découvrir leurs propres valeurs et à développer leurs propres rapports vis-à-vis des choses. » (Pelletier, 1985, p. 48).

Ainsi, nous pourrions dire, avec Pelletier, que l'expertise, capacité relationnelle acquise dans l'expérience de situations diverses, consisterait à savoir mobiliser des savoirs, lesquels incluent les savoirs-faire, les savoirs-être, et une éthique de la responsabilité envers l'autre qui, par le tact et une certaine retenue, préserverait la liberté de celui-ci d'expérimenter par lui-même et d'établir ainsi ses propres rapports au monde.

L'axe 2 concerne **la rapidité d'évaluation par schématisation**. Si la capacité à « visualiser » l'étape initiale et l'étape finale d'une situation permet en effet de mieux se représenter les processus et les étapes intermédiaires – à condition de les avoir expérimentés – en pédagogie, elle comporte ses limites en raison de la complexité des situations qui intègrent au « courant » des habitudes les soubresauts de l'imprévu. Plus adaptée à une démarche de projet visant par exemple la transformation d'un espace (avec dès lors une part plus réduite des dimensions relationnelles), en situation de formation, l'application par l'expert d'une même démarche de résolution de problème risque de buter sur son inadéquation avec telle ou telle personne.

Qu'en est-il du facteur temps apparemment décisif ? Il nous semble devoir être toujours relié à la dimension relationnelle qui demande de faire suffisamment de place à l'écho d'une question. L'expert serait celui capable de répondre rapidement à la question/problème posé. Pourtant, il nous semble au contraire qu'accueillir vraiment le questionnement d'un apprenant doit passer par une forme d'étonnement. Ce temps d'écho peut s'accompagner parfois d'un aveu d'ignorance volontaire de la part de l'enseignant. L'enseignant qui se refuserait à interpréter trop rapidement à partir de son répertoire expérientiel, peut, de cette façon, inciter

les apprenants à expliciter davantage leur propre compréhension de l'objet étudié ainsi que leur choix de démarche de résolution, favorisant ainsi les raisonnements par analogie, et non seulement uniquement déductifs. Cette prudence, tact dans l'instant, peut être nécessaire, particulièrement dans les phases initiales de découverte mutuelle où les formés prennent la « température » du possible en observant les réactions de l'enseignant. La question du temps – celui que l'enseignant accorde aux formés et celui qu'il s'accorde pour ressentir le moment – de façon plus paradoxale que ce qui est décrit par Violet et Simon comme étant une caractéristique de l'expertise, pourrait donc se définir ainsi : la capacité à, d'une part, évaluer rapidement certains aspects de la situation (qu'il reste encore à préciser ce que nous tenterons de faire lors de l'analyse des données) et, d'autre part, à suspendre le jugement, l'intervention trop définitive, pour laisser à la situation la richesse potentielle de ses déploiements.

Enfin, l'axe 3 insiste sur l'aptitude à la **décentration**. La capacité à changer de point de vue sur un objet d'enseignement, sur une situation, semble en effet être une caractéristique majeure d'une forme d'expertise, en tant que savoir-faire (appréhender une situation dans sa complexité) et savoir-être (inviter par son exemple à une prudence, à une circonspection). Elle a, semble-t-il, à voir avec une forme d'intelligence pratique, forme de savoirs incarnés peu conscientisés sur laquelle nous reviendrons plus en détail dans la partie qui va lui être prochainement consacrée (infra 4.2.3).

Nous avons vu combien l'enseignement, par la complexité de sa dimension est difficile à catégoriser. S'il est bien une profession de par l'importance prise dans l'agir par le langage et par la présence de savoirs experts qui concernent en particulier la relation, nous considérons, pour notre part, qu'il est d'abord et avant tout un métier. En effet, même l'importante dimension langagière peut être rangée dans la catégorie des gestes professionnels comme nous le verrons avec Bucheton. L'exemple du compagnonnage a permis d'envisager que la médiatisation par un maître guidant l'apprenti vers des processus de formalisation puisse s'approcher de certaines pratiques d'enseignement du côté d'un artisanat et de l'initiation. Gesson, par son approche des identités enseignantes, nous a mis sur la voie des modes d'appropriation du métier, tels qu'ils peuvent s'observer lors de l'entrée dans le métier, moment clé du parcours professionnel

Si le développement de nouvelles figures du maître contribue aujourd'hui à sa pluri-dimensionnalité, nous contestons l'opposition couramment établie entre le novice et l'expert. Nous appellerons *expertise* l'ensemble des capacités acquises dans la pratique et qui relève à la fois d'une habileté à analyser une situation, et à moduler la temporalité de l'action entre

temps rapide d'analyse situationnelle et temps ralenti d'action, de réponse apportée. Enfin, l'expertise semble surtout affaire de capacité à se décentrer, à envisager divers points de vue, ce qui pose la question, essentielle à nos yeux, des formes d'accompagnement individuels et collectifs, et des appuis qu'il faut savoir trouver en soi, sans imposer à l'autre son rapport au monde. Il s'agit donc maintenant de développer la notion d'« agir enseignant » pour considérer plus en détail quels seraient les gestes professionnels, les positionnements, d'un agir enseignant congruent favorisant le développement de l'auto-co-formation, et selon quelle éthique. Pour cela, la figure du praticien réflexif peut nous y aider.

4.2 Du praticien réflexif à l'intelligence pratique

4.2.1 La figure du praticien réflexif

Selon Perrenoud, qui a travaillé en collaboration avec Paquay, le mouvement de professionnalisation des enseignants et le développement de la figure du *praticien réflexif* devraient permettre de dépasser l'opposition stérile entre les savoirs pratiques détenus par les praticiens et les savoirs disciplinaires détenus par l'académie⁸³. Quelle est donc cette figure du praticien réflexif qui, dans le domaine du Français Langue étrangère aussi, tend à s'installer en formation des enseignants ? Pour Perrenoud,

« La pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus. Sa réalité se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en situation de croisière. » (Perrenoud, 2001, pp. 14-15)

Il voit les bases de cette notion chez Dewey dans celle de *reflexive action* (Dewey, 1933, 1947, 1993), mais aussi chez la plupart des grands pédagogues pour qui l'enseignant est un inventeur, un chercheur, un aventurier ayant un besoin de réfléchir intensément à ce qu'il fait et d'apprendre très vite de l'expérience. Dans les sciences humaines, la fin du vingtième siècle a vu le *retour du sujet* (Wieviorka, 2007), et ce, au-delà de ses sciences de prédilection (psychologie et psychanalyse). Ce changement de paradigme a préparé l'arrivée de la réflexivité en formation. En philosophie, la phénoménologie et l'herméneutique reviennent sur le devant de la scène avec un auteur tel que Paul Ricœur.

⁸³ Lahire aussi conteste l'opposition entre un sens pratique qui serait fondé sur des habitudes pré-réflexives et un sens théorique qui serait le fruit d'un travail réflexif. « Lahire considère qu'il peut très bien y avoir des habitudes pratiques générées et générant une forme singulière de travail réflexif qui permet de prendre conscience de celles-ci de façon à les transformer, tout comme certaines attitudes réflexives peuvent avoir été façonnées et entretenues par la répétition et par l'habitude (Lahire, 2011 [2001]). » (Gesson, 2015, p. 230).

L'ethnométhodologie en anthropologie vient compléter le structuralisme de Claude Lévy Strauss et jusqu'à la sociologie de Pierre Bourdieu qui, progressivement, s'est éloignée des approches très déterministes et structurales. La plupart des sciences humaines prennent leur distance avec le béhaviorisme et le positivisme triomphant des années cinquante et soixante. Les grands systèmes explicatifs issus de la critique (marxisme, structuralisme...) ont échoué à apporter des réponses concrètes aux praticiens pris dans des problématiques complexes, spécifiques, et ceux-ci ont contribué par leur demande à l'émergence à la fin des années soixante et dans les décennies suivantes, de nouvelles approches mettant au centre le sujet, certes reconnu comme pris dans des déterminismes, mais également capable de choix, de résistance face à ces derniers. Sujet toujours acteur de sa vie en dernier ressort, et susceptible alors de s'émanciper. « Le sujet social doit être considéré comme l'agent principal de ses propres activités éducatives. [...] l'architecte partiel de ses propres destinées. » (Bandura, 2013).

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les travaux de Donald Schön, penseur et pédagogue américain, ont permis de revitaliser et de conceptualiser la figure du praticien réflexif (Perrenoud, 2001). Il propose une « *épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action.* » En effet, puisqu'une part importante des compétences de l'enseignant ne relève pas de connaissances acquises en formation mais bien plutôt de savoir-faire et savoir-être qui se développent au travers de l'expérience de la pratique, alors il est possible d'améliorer celle-ci à partir d'une meilleure compréhension des processus de décision *dans* l'action. Ces processus intègrent certes des savoirs (conscients et cachés) mais également d'autres « indicateurs » tels que l'interprétation de la situation par le praticien à partir de grilles d'analyse liées à des schèmes de pensée, à des intuitions.

« La référence au praticien réflexif est une forme de réhabilitation de l'intuition et de l'intelligence pratique, leur réintégration au cœur de la compétence professionnelle. » (Perrenoud, 2001, p. 17)

Les travaux de Schön ont eu le mérite de centrer le questionnement sur l'agir comme lieu-moment d'une pensée réfléchie complexe : comment les praticiens pensent-ils dans l'action ? Si l'on veut comprendre sa pratique, jusque dans ses ressorts cachés, il est dès lors nécessaire de distinguer les ressources mobilisées et leurs articulations dans la prise de décision. Cela peut se faire à différents moments : en amont (pensée *pour* l'action à venir), pendant (pensée *dans* l'action) et surtout après (pensée *sur* l'action) dans des formes de retour sur la situation qui cherchent à interpréter la situation passée à l'aide de grilles d'analyse. Cette démarche réflexive rapproche la pratique professionnelle d'une démarche scientifique de recherche de

type clinique. Selon Schön et Perrenoud, la prise de distance qu'elle demande au praticien, qui doit se prendre comme objet de sa réflexion, peut lui permettre d'apprendre de sa pratique. Le « *tournant réflexif* », tel qu'il a pu être nommé, constitue donc un changement de paradigme épistémologique qui, venu des praticiens eux-mêmes, vient renouveler la façon d'envisager la connaissance et aussi, juste retour des « choses », la façon d'envisager la formation des praticiens. L'approche bio-cognitive de la formation intègre ce changement de paradigme comme une alternative épistémologique aux sciences appliquées. Comme le présente Pineau (2006), il est possible de mettre en regard ces deux épistémologies en l'abordant par les questions constitutives d'une recherche.

Tableau 1 - Le tournant réflexif comme passage paradigmatique (Pineau, 2006, repris par Galvani, 2014)

Paradigmes Questions constituantes	La science appliquée	Praticien-réflexif
Quoi réfléchir ? Objet de recherche	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles.	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences.
Qui réfléchit ?	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
Comment réfléchir ? Méthodologie ----- Épistémologie	Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion. ----- Épistémologie disciplinaire, positiviste, d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.	Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action – participative – collaborative – formative. ----- Épistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique.
Pour quoi réfléchir ? Axiologie, éthique	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique, mais aussi objectifs d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.
<i>Implications en didactique*</i>	<i>Modèle préprogrammé organisant l'assimilation de savoirs préformés.</i>	<i>Modèle de l'initiation ou maïeutique, autoprojeté (Desroche, 1990)</i>

Si nous ajoutons cette entrée par la didactique (*), c'est en raison du caractère transformateur que constitue le paradigme réflexif dans la façon, aussi, de considérer, les compétences professionnelles de ce que serait un praticien réflexif.

Dans le domaine de la formation linguistique qui est celui de notre terrain de recherche, Muriel Molinié, professeur à l'université Paris III en didactique d'appropriation du français, propose les attributs suivants de ce que serait une compétence réflexive :

« savoir établir une relation d'empathie avec le « public » (donner, recevoir et rendre) ; se situer « au plus près de » la singularité des expériences apprenantes et formatives des acteurs ; se sentir concerné par la capacité des acteurs à se saisir de leur pouvoir d'action ; mettre en œuvre une écoute plurielle, attention portée à l'altérité et à la complexité ainsi qu'une co-construction du sens, des savoirs et des connaissances »

Nous tenterons, lors de l'analyse des données de confronter nos propres résultats avec ces aptitudes ici repérées. Si cette réintroduction du sujet réflexif semble indispensable dans le domaine de la formation (celle des enseignants en particulier), elle se manifeste dans d'autres sphères sociales également. C'est l'un des risques pointés par des chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation. Les démarches réflexives sont très diverses et leurs fonctions également. La possibilité de revenir sur son expérience passée peut être instrumentalisée à des fins sociales de contrôle des individus. C'est ce que rappelle Jean-Pierre Boutinet dans sa contribution à l'ouvrage consacré aux « Pratiques réflexives ». Il évoque, à propos de certaines situations, une forme *d'injonction à la rétrospection* (Guillaumin, Pesce, Denoyel, 2009, p. 7). Cette situation est à conserver en mémoire chez tout chercheur qui mobilise ces démarches avec d'autres personnes, de façon à s'en distinguer par une qualité relationnelle appuyée sur une éthique de la recherche laquelle doit laisser l'entière liberté au sujet de contribuer ou non et aussi selon sa manière, toujours en co-construction donc. Ces démarches appellent de la part du praticien réflexif l'élucidation de son *habitus* et le développement peut-être d'une intelligence pratique.

4.2.2 L'habitus chez Perrenoud

Selon Perrenoud, (1994) analysant les difficultés de l'université à former des enseignants comme praticiens réflexifs, la pratique enseignante articule à chaque instant des **ressources** de **différentes natures** : des **savoirs** issus de la société et qui ont été didactisés (les contenus ou *curriculum* formel), des **compétences** professionnelles acquises en formation initiale et dans la pratique professionnelle, enfin des ressources plus profondément incorporées que Perrenoud, reprenant Bourdieu, nomme **l'habitus**, c'est-à-dire l'ensemble des schèmes de

pensées et d'action auquel recourt l'enseignant sans forcément en avoir conscience. C'est même grâce à ce degré d'automatisme qu'il est en mesure d'avancer dans le flot des microdécisions qu'il est amené à prendre. Si les deux premiers types de savoirs font partie des contenus de la formation des enseignants (avec peut-être plus de difficulté pour les compétences professionnelles), les *savoirs d'action* ou encore *savoirs d'expérience* ne font pas l'objet d'une explicitation alors même qu'ils sont bien souvent déterminants.

« En dernière instance, cependant, ce ne sont pas des savoirs qui guident la mobilisation d'autres savoirs, mais ce qu'avec Piaget et Bourdieu on appellera des schèmes de pensée et d'action, formant ensemble l'habitus du sujet. (...) Pour penser la formation d'un praticien réflexif, il faut d'abord approfondir les enjeux de formation dans le triangle savoirs – compétences – habitus. » (Perrenoud, 1994, p. 69)

Cet *habitus* interviendrait dans l'agir enseignant en situation d'incertitude. En situation de routine, l'enseignant reproduit un agir (parfois stéréotypé) globalement conscient et appuyé sur une « raison pratique » fondée, explicable. En situation d'improvisation, dans quel fond puise l'enseignant ?

« Dans ce cas, il faut improviser, prendre une décision sans avoir ni le temps, ni les moyens de la fonder rationnellement. L'enseignant puise alors dans sa personnalité, son habitus, davantage que dans ses raisonnements ou ses modèles. » (op. cité, p. 114)

Voici la définition qu'il en donne : **l'habitus** consiste en une « grammaire génératrice des pratiques, un système de schèmes qui articule le conscient et l'inconscient, la raison et les autres mobiles, les décisions et les routines, les régularités et les improvisations. » (ibid).

Dans son projet d'une transformation de la formation des enseignants par le recours à de l'analyse de la pratique, Perrenoud reconnaît la part de résistance qui s'exprime face à l'élucidation de la part non conscience. Il existerait un risque de dévoilement de « travers » peu glorieux de l'enseignant et la crainte de tomber du côté de la psychanalyse.

« Mais il serait réducteur d'identifier la part d'inconscient au refoulé. Piaget a plaidé avant Bourdieu pour un inconscient pratique, lié simplement à une sorte d'économie de fonctionnement. » (ibid)

Une des visées de la démarche réflexive prônée par Perrenoud à la suite de Schön, consiste à développer des pratiques d'analyse réflexive permettant de verbaliser et ainsi de formaliser les gestes, actions et schèmes d'action qui constituent l'essentiel de la pratique. Nous reviendrons plus loin sur sa Théorie de la pratique qui éclaire l'agir enseignant situé qui nous occupe dans cette recherche. Retenons pour le moment l'ouverture théorique que réalise Perrenoud à l'égard d'une conception monolithique de la pratique pour laquelle les seuls savoirs savants (disciplinaires), agrémentés de quelques savoirs pratiques (didactique de la discipline),

suffiraient à préparer un enseignant à l'exercice de son métier en lui promettant une mythique toute-maîtrise des savoirs. Le choix de Perrenoud de distinguer entre les savoirs « sociaux », les compétences professionnelles, et l'habitus, reprend l'habituelle distinction entre les « connaissances » (savoirs de nature informationnelle acquis de façon superficielle), les savoir-faire de nature procédurale et les savoir-être mais en y reconnaissant une part d'inconscient et de logiques diverses. Les savoir-être par exemple sont pour une part importante non-conscientisés et, l'ensemble qu'ils forment avec les savoir-faire qui leur sont intimement associés dans la pratique, se retrouve au cœur de ce que l'on nomme parfois l'intelligence pratique.

4.2.3 Pratique et intelligence pratique chez Galvani

La notion de pratique demande préalablement à être définie avant celle d'intelligence pratique. On nomme pratique une façon de procéder, plus ou moins stabilisée, dans la réalisation d'une action plus ou moins répétitive. Elle peut renvoyer à un domaine professionnel, sportif, religieux, on parlera alors de rite ou de rituel. Souvent opposée à la théorie, dont elle ne serait que l'application, elle comporte pourtant *un savoir spécifique, savoir d'action ou savoir en action qui se distingue de la théorie censée la fonder ou en rendre compte et qui tient plus du savoir sur l'action*⁸⁴. Selon Galvani :

« La pratique ne se limite pas à l'application rationnelle et technique d'une idée ou d'un savoir théorique. Elle est au contraire une totalité complexe impliquant la raison sensible, la symbolique existentielle et la conscience corporelle et perceptive. » (Galvani, 2016)

La pratique d'un enseignant est ainsi le fruit changeant d'un ensemble d'apports divers depuis sa propre expérience d'apprenant en passant par les connaissances du métier acquises en formation initiale ou continue. Cette partie émergée, consciente, peut être expliquée, rationalisée et éventuellement transmise. Pourtant, elle est loin de suffire dès lors qu'il s'agit de décrire ou d'analyser finement une situation pédagogique faite de micro-décisions, d'ajustements (Bucheton, 2009), de gestes qui, certes, s'appuient sur ces savoirs constitués, mais puisent également sur d'autres savoirs incorporés qui restent difficiles à expliciter par le professionnel lui-même, sinon au moyen d'outils particuliers utilisés en analyse de pratiques. Cette dimension incorporée des gestes, habitudes et aptitudes à décider dans l'urgence sont nécessairement infra-conscients pour pouvoir être mobilisés rapidement dans l'action. Elle représente une forme d'intelligence-dans-l'action ou *intelligence pratique*. Selon Galvani, l'intelligence pratique peut être définie comme :

⁸⁴ Source : article Wikipédia consacré à la Pratique, consulté le 10 août 2017.

« L'ensemble des savoir-faire, des répertoires de situations mémorisées par l'expérience, des gestes pertinents intégrés dans des habitudes pratiques ; mais aussi une sagesse pratique éthique (*phronesis*) qui se manifeste par le tact et la sensibilité. [...] Enfin, l'intelligence pratique comporte une dimension existentielle de vocation. La matière et le métier qui nous appelle est composé de gestes et de schèmes qui entrent en résonance symbolique avec des expériences de vie intime et composent une constellation de valeur et de sens. » (ibid.)

L'intérêt de cette définition est de mettre l'accent sur l'articulation et donc sur le processus d'enchaînement entre l'expérience acquise, incorporée, et les résonances symboliques qui, à mon sens, intègrent l'imaginaire de la personne. Galvani, par sa pratique théorisée du blason comme démarche d'explicitation d'un parcours professionnel, a trouvé dans la dimension symbolique l'interface pertinent entre la mémoire sensorielle et rationnelle et la dimension imaginaire qui prévient l'enfermement dans des schémas narratifs trop figés, trop figeants.

Pourquoi la recherche s'intéresse-t-elle à la pratique ? Depuis les travaux de Schon, Perrenoud et d'autres, il est possible avec Pineau de parler de *paradigme réflexif*. Dans celui-ci, la pratique « est une source autonome de connaissance, qui porte une théorie implicite et incorporée. L'exploration et la prise de conscience de cette intelligence pratique sont pertinentes sur le plan scientifique, social et personnel. » (ibid.) Nous savons depuis les recherches de Piaget et de Varela, qu'il existe une connaissance autonome dans l'action, ou plus exactement qu'émergent des connaissances qui s'incarnent dans la personne au moment de son action. Même si la prise de conscience, la conceptualisation n'intervient qu'après, comprendre la source de la connaissance nous informe sur son développement ultérieur. Par ailleurs, il est possible de penser, avec Polanyi, cité par Galvani, « que la plus grande partie du savoir personnel est un savoir incorporé, implicite, tacite (Polanyi, 1958). ». Cette (re)découverte de l'intelligence pratique a bénéficié des recherches dans l'analyse de l'activité et l'ergonomie (Clôt, 2001 ; Desjours, 1993). Les sciences de l'éducation, depuis Perrenoud, nous l'avons dit précédemment, s'intéressent à cette part implicite des savoirs d'action à des fins de formation. Il s'agirait, à partir de cette perspective, de comprendre, de façon dialogique, comment la réussite d'une action est le résultat d'un savoir incorporé (Piaget : réussir, c'est comprendre en action) et comment symétriquement, il est possible pour le praticien d'explicit sa pratique pour mieux la comprendre par cet effort de conceptualisation par la verbalisation. C'est là tout l'enjeu de l'approche réflexive dans le champ de la formation et des sciences de l'éducation :

« Le savoir incorporé dans un geste pertinent, une fois conscientisé et compris, devient une ressource plus facilement mobilisable et partageable. Cette ressource peut alors être transférée dans d'autres situations. » (Galvani, 2016)

Notre recherche concerne l’agir d’enseignants expérimentés pour lesquels nous pressentons qu’ils ont développé une intelligence pratique très importante. Notre intention est double : d’une part comprendre le rôle des éléments biographiques sur leur pratique (hypothèse de la congruence), et d’autre part comprendre par quels gestes pertinents s’incarnent cette intelligence pratique. Comme enseignant nous-même, ce détour par l’autre cherche également, par cette mise à distance, à repenser notre pratique et ses évolutions. L’agir enseignant est aujourd’hui au cœur des recherches de l’équipe emmenée par Dominique Bucheton et nous allons présenter leurs positionnements et les notions mobilisées.

4.3 L’agir enseignant chez Bucheton

4.3.1 Agir et pratique(s) enseignant(es)

Pourquoi parler d’agir enseignant plutôt que de l’action enseignante ou de la pratique ? A la lecture de différents ouvrages portant sur le métier d’enseignant et sur ses différents aspects, nous voyons certains auteurs privilégier la notion de pratique et d’autres, plus récemment, celle de l’agir. Le choix du verbe à l’infinitif semble ouvrir l’appréhension de l’action sur diverses dimensions impliquant l’acteur, en particulier ses dispositions, ses représentations, ses gestes, ses postures, mais n’est-ce pas à celles-ci que renvoient également la notion de pratique ?

D’après Filliettaz (2005), à la suite de Bronckart, l’agir est « *un terme générique qui désigne d’une part la dimension située, émergente, singulière de toute action et d’autre part sa dimension schématique, socio-historique, “typifiée”*. » (Bigot & Cadet, 2011, p. 20)

Il semblerait donc que l’emploi de la notion d’agir permette de mettre l’accent sur un type de pratique professionnelle intégrant la part d’émergence de certaines actions, lorsqu’elles auraient à s’ajuster à de l’imprévu et pouvant dès lors moins répondre par des gestes plus automatiques. Il nous semble pourtant que l’usage de la notion de *pratique* tel qu’il est fait dans de nombreux travaux portant sur le métier enseignant, comporte bien à la fois la caractéristique pluridimensionnelle de l’action telle qu’elle est présente dans la définition de l’agir (action anticipée, réalisée à partir de schèmes d’action mais s’actualisant dans la situation) et également cette ouverture des possibles au moment de l’action. La distinction entre *agir* et *pratique* semble correspondre au point de vue choisi par le chercheur et à son intégration plus ou moins grande du point de vue des praticiens eux-mêmes.

L’agir semble englober un ensemble large : celui de ce qu’il est possible de comprendre de l’activité enseignante par son observation et par ce qu’en disent les praticiens.

Lorsque le point de vue se centre sur leur « dire à eux », le terme de pratique semble privilégié comme s'il ancrerait l'analyse sur la réalité des actes et des personnes et de leur dire, tandis que l'agir, de niveau conceptuel, tendrait vers la théorisation de *la pratique*. Il nous semble que l'emploi du terme au singulier en fait une catégorie conceptuelle relativement équivalente à la notion d'agir et que seul l'enjeu formatif pour le premier et théorique pour le second les distingue⁸⁵.

Pour notre part, nous utilisons la notion d'agir pour ce qu'elle permet, par un effet d'objectivation, de modéliser des pratiques réunies dans la catégorie plus abstraite d'un agir. Si nous considérons l'agir comme un niveau de théorisation nécessaire à la recherche, nous nous méfions cependant du risque d'une trop grande abstraction qui nous éloignerait alors de notre *sujet* de recherche et qui concerne d'abord, et finalement, la compréhension de pratiques. C'est un équilibre instable, nécessairement imparfait, que nous tenterons de conserver entre penser les pratiques pour ce qu'elles permettent de proximité et de réflexivité partagée (incluant la réflexion sur nos pratiques) mais aussi considérer le détour par la recherche comme pouvant-devant s'élargir, sur un plan conceptuel, à un « agir enseignant » susceptible d'être discuté au sein de la communauté des chercheurs et des praticiens.

En lien avec les travaux de recherche d'Anne Jorro qui considère l'agir enseignant à partir des gestes professionnels, et selon une approche phénoménologique et éthique, les chercheurs réunis autour de Dominique Bucheton ont tenté de construire un modèle théorique visant à décrire l'agir enseignant comme conjuguant des gestes de métier plus ou moins communs aux enseignants d'une même discipline et des gestes professionnels d'ajustements qui distinguent l'agir de chaque enseignant. Ce modèle s'appuie théoriquement sur les apports de la psychologie (Piaget, Vygotski et Bruner), de l'anthropologie (Mead), du pragmatisme de Dewey, des travaux sur les liens entre langage et culture (Labov, Gumperz, Bernstein, Bakhtine) et de la sociologie interactionniste de Goffman. Face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage qu'ils cherchent à décrire, l'appareillage théorique nécessaire est important :

« Il intègre les questions auxquelles ce modèle tente de répondre : la question du langage comme geste principal de l'enseignant et sa dynamique spécifique, l'ancrage disciplinaire des gestes professionnels, les diverses formes de réflexivité sollicitées et l'arrière-plan culturel dans lequel ses gestes se nourrissent. » (Bucheton, 2009 : 25).

⁸⁵ C'est du moins ce que nous avons constaté de la part de différents chercheurs qui mobilisent alternativement l'une ou l'autre notion dans l'ouvrage collectif suivant : « Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation » (Dir. Bigot & Cadet, Riveneuve éditions, 2011).

Ce modèle met également en perspective les processus, l'organisation hiérarchisée et systémique des gestes tout en reconnaissant *l'irréductible densité et épaisseur de cet agir professionnel dans la classe*. (ibid). La démarche épistémologique de cette équipe de chercheurs est exemplaire à plus d'un titre : d'une part en raison de leur travail préparatoire de reconnaissance et de prise en compte des conceptions très différentes, chez chacun des chercheurs, de l'agir et de l'acteur, de la formation scolaire également, et d'autre part, consécutivement à cet effort d'explicitation mutuelle, par la mise en travail des concepts fondateurs dans leur confrontation aux données. Cette démarche s'inscrit dans la continuité des travaux de Schön (1996) avec qui :

« (...) nous pourrions avancer que nous cherchions à "donner raison" au praticien en construisant, non pas un point de vue méta sur son agir, mais en essayant d'entendre aussi le sens qu'il attribuait à l'expérience vécue. » (Bucheton, 2009, p. 12).

Si ce modèle a surtout été construit en référence à des pratiques d'enseignement en milieu scolaire, la centration sur l'importance du langage comme geste professionnel principal et comme *fenêtre sur l'activité* enseignante (Bucheton, 2009, p. 13), semble pouvoir correspondre, dans une certaine mesure, à l'enseignement du français langue étrangère dans un centre de langue. Comprendre l'activité enseignante passe nécessairement par la prise en compte du contexte, celui de la classe, mais ne doit pas esquiver *la question du sens qui s'énonce, circule à travers le langage* (ibid). C'est ce que nous essaierons de vérifier dans la partie consacrée à l'analyse des données recueillies.

4.3.2 Description du modèle de l'agir enseignant

Au premier modèle de l'agir enseignant proposé par Jorro, et qui associait gestes langagiers, gestes de mise en scène du savoir, gestes d'ajustement de/dans la situation et gestes éthiques, l'équipe réunie autour de Dominique Bucheton a précisé la description des gestes d'ajustement. La première modélisation des gestes professionnels par Jorro a eu le mérite de replacer le corps de l'enseignant au centre de son activité, quand d'autres approches, certes à visée plus didactique, avaient tendance à l'oublier (Brousseau, Chevallard par exemple). Au-delà des gestes de métier, plus ou moins reproduits par l'enseignant à partir de ses propres expériences d'élève, il semblerait que les caractéristiques personnelles, expérientielles de l'enseignant (lesquelles associent représentations et savoir-faire acquis professionnellement avec d'autres éléments extérieurs aux contextes scolaires) s'incarnent dans des gestes, des manières de faire qui lui appartiennent en propre. C'est ce que Bucheton nomme des *Gestes Professionnels d'ajustement*.

4.3.2.1 Gestes de métier et gestes professionnels

Nous avons mentionné la distinction établie par Jorro et reprise par Bucheton entre les gestes de métier partagés par tous les enseignants d'une même discipline et dans des contextes similaires et les gestes professionnels d'ajustement. Alors que les premiers ont pu être acquis par imitation et reproduction de modèles connus et possèdent des *dimensions structurantes et symboliques*, les seconds sont le résultat d'une maturation sur la durée, ils mettent en jeu les « dimensions de médiation, facilitation, ajustement (au sens de mettre du jeu dans l'activité) » (Bucheton, 2008, p. 23). A titre d'exemple, si la plupart des enseignants de mathématiques au collège alternent entre des phases de problématisation prises en charge par l'enseignant en interaction avec les élèves avec des phases de recherches individuelles à visée d'entraînement, chaque enseignant montrera dans sa pratique des habitudes, un agir qui lui est propre et cela au sein de chaque phase comme lors des passages de l'une à l'autre. C'est de cet agir-là dont il va être question car il nous semble relever de ce savoir-pratique en action et de l'intelligence pratique dont il a été question précédemment.

4.3.2.2 Les quatre gestes professionnels

Bucheton rappelle la dimension culturelle et sociale inscrite dans la notion de geste :

« La notion de **geste** est ancienne, elle puise ses significations dans notre histoire culturelle et porte une dimension éthique : faire un geste ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de transmettre des valeurs⁸⁶. Cette dimension culturelle et sociale de l'agir reste trop peu mise en évidence dans la recherche en éducation, l'emprise des **compétences** semble indiquer une prégnance d'un imaginaire fonctionnel dans les problématiques qui relèvent de la professionnalité (Jorro, 2006). »

Bucheton propose une modélisation de l'agir enseignant qui donne une place centrale à la préoccupation dévolue aux savoirs, même si elle reconnaît que cette centration pourra être plus ou moins forte selon le contexte, le public, l'enseignant et le moment du cours comme nous le verrons au travers des pratiques d'enseignants de FLE qui, justement, semblent être en mesure de décentrer cette préoccupation au profit d'une autre, relationnelle. Autour de ce qu'elle nomme la *préoccupation didactique* et qui se traduit par des gestes professionnels à visée de conceptualisation des savoirs et d'installation de techniques (Bucheton, 2008, p. 62), gravitent les quatre gestes professionnels d'ajustement qu'elle distingue selon leur type de préoccupation interactionnelle.

⁸⁶ Encore que, de notre point de vue, il soit possible d'imaginer des formes d'interaction qui suspendent plus ou moins l'intention et même si des valeurs peuvent alors se transmettre malgré, voire, en raison même de cette suspension.

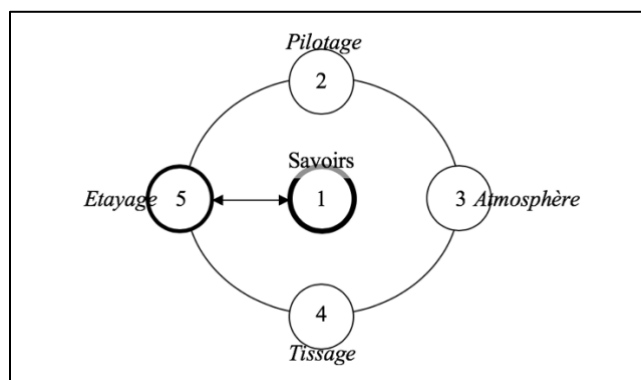


Figure 3 : Les GPA d'après Bucheton, 2009.

Selon la situation de classe, l'enseignant usera de gestes – le plus souvent langagiers mais aussi corporels – dont l'intention première sera soit de :

- conduire⁸⁷ les élèves sur le chemin des étapes de l'activité, leur indiquant le sens de chacune de celle-ci pour maintenir leur compréhension de la direction (gestes de pilotage visant *le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps et l'espace*) ;
- soutenir l'attention, maintenir la motivation en proposant des pistes, en rappelant des savoirs à remobiliser (gestes d'étayage du faire apprendre, faire chercher) ou expliquer, synthétiser (gestes d'étayage d'enseignement);
- tisser des liens, relier le dire et le faire, le dedans et le dehors de la classe, l'avant et l'après-leçon, une matière et une autre (gestes de tissage qui sont une forme d'étayage spécifique permettant de donner du sens à la situation) Ces gestes professionnels « *invitent explicitement les élèves à mettre en place des conduites cognitives d'association, de mise en relation.* » (Bucheton, 2008, p. 61). Elle définit ainsi le tissage comme geste professionnel enseignant : « *Le lien effectué de manière implicite ou explicite entre un savoir ancien et un savoir nouveau, entre une expérience personnelle et un objet travaillé en formation.* » (ibid, p. 260)
- créer et maintenir les conditions de l'apprentissage :

« créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce maintien dans une certaine atmosphère relationnelle dans la classe, une sorte de tonalité discursive pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches, voire dans leur rapport à l'école. Il est peu étudié. (...) Les premiers mots, le silence, la voix et sa modulation installent plus ou moins rapidement une atmosphère. Cette compétence, liée à l'ethos (manière d'être d'une personne), doit permettre à l'enseignant de créer et de maintenir des espaces dialogiques. » (ibid, p. 58)

⁸⁷ Conduire est l'un des trois registres de l'accompagnement selon Paul à côté d'escorter et de guider. Voir infra le paragraphe consacré à cette notion 4.4.

Selon la perspective interactionniste mobilisée par Bucheton, la classe est considérée comme un espace d'interaction où la situation est à la fois structurée et structurante. Dans cette tension entre contraintes et acceptations variables de celles-ci par les apprenants, les capacités relationnelles de l'enseignant, sont éminemment requises.

« Penser les gestes professionnels en termes de relations entre des personnes revient à se demander : comment le maître réussit à indexer le savoir dont il sera question auprès de publics très divers ; comment il réussit à construire un espace potentiel d'interactions et d'implications qui ménagera les places et les faces de chacun, leur permettant d'habiter ou jouer divers rôles ; comment il réussit à gérer les diverses scènes et mises en scène de la vie scolaire, les micro-contrats didactiques, renégociés et joués en permanence ; comment les rituels établis permettent que le cours advienne mais aussi comment, parfois, ils sclérosent de l'intérieur ces gestes partagés qui sont partie prenante de l'expérience scolaire. » (Bucheton, 2009, p. 15)

Les travaux de Bucheton et de son équipe s'intéressent à *la singularité de l'ajustement du maître et sa dynamique dans des situations toujours singulières et situées*. Le recours aux approches ethnologiques, sociologiques et politiques de l'école leur permet d'inscrire cette recherche sur les gestes professionnels dans un contexte historique. Au-delà du jeu des contraintes subies par l'acteur (enseignant ou apprenant), il s'agit d'aller au plus près des zones d'ajustement, celles justement qui indiquent des pistes d'émancipation. Derrière les multiples effets culturels liés à l'histoire de l'enseignement scolaire, de la discipline, jusqu'à celle de l'établissement, il importe de mettre à jour un autre jeu, celui des *logiques d'arrière-plan* de l'enseignant et des élèves.

« Le défi réside dans la mise au jour des logiques d'arrière-plan des élèves comme des maîtres, qui pilotent partiellement leurs actes quotidiens. L'enjeu est de favoriser la prise de conscience du poids des habitus en place pour développer la capacité à les modifier, à les faire varier. » (ibid, p. 19)

Nous percevons une limite à ce modèle qui, en se focalisant sur la compréhension d'un agir singulier et de ses modalités d'ajustement, pourrait « manquer » la dimension institutionnelle des gestes. Alors même que le modèle de Bucheton permet de questionner les déplacements du sens au cœur de la classe, et semble bien se préoccuper des logiques d'arrière-plan, il pourrait être compris comme se réduisant à celles qui opposent d'une part l'enseignant et d'autre part les élèves. Or, la question des « significations données aux actes » nous semble devoir être portée au niveau de l'institutionnel. L'enseignant traduit par ses gestes, des représentations dont il est porteur (sa fonction, les valeurs et les principes de l'institution). Or, ces significations sont trop peu souvent travaillées collectivement.

C'est ce à quoi nous invite la notion de *gestes éducatifs* qui, dans l'analyse institutionnelle, en fait l'outil central de l'action enseignante. Pour Pesce, le geste éducatif se situe à l'intervalle entre le sens étymologique de geste, comme action du corps qui révèle une manière d'être, une histoire (en lien avec *la* geste) et le sens actuel, plus factuel, qui voit le geste comme un mouvement ou un comportement (Pesce, 2010). Le geste est un acte concret. Cet acte porte une idée complexe (le sens que l'enseignant donne à la situation, le sens plus stabilisé de sa fonction, du rôle de l'institution etc.). Cette idée complexe est le résultat d'un travail d'élaboration. L'analyse institutionnelle propose de s'occuper de ce travail en redonnant à l'institution son rôle de médiation entre les acteurs. Pour cela, il importe que l'organisation prévoie des espaces de dialogues favorisant l'expression des situations critiques appelant à des résolutions collectives lesquelles demandent une caractérisation précise des faits et un accord, même provisoire, sur des procédures communes de réponse. Il ne s'agit nullement de fixer un sens définitif, lequel est toujours partiellement inaccessible, mais de se donner les moyens d'instituer un sens commun au travers de gestes éducatifs partagés et mieux compris car mieux définis et mieux explicités auprès de tous. Nous percevons dans ce travail d'explicitation, une perspective de rééquilibrage entre les responsabilités et les fonctions de chacun, susceptible de mieux préserver les personnes, les faces. Il est vrai que ce travail de prise en compte, au-delà des niveaux individuel, groupal et organisationnel, est sans doute plus indispensable en contexte scolaire et avec des jeunes en besoins de repères institutionnels mais toute situation de formation organisée collectivement nous paraît relever de cette nécessaire prise en compte des significations toujours singulières et pour cela même, objet de dialogue.

La théorie de l'agir enseignant comme pouvant être étudié à partir des gestes professionnels d'ajustement nous semble très pertinente pour cette recherche. Nous nous reconnaissons dans les positionnements épistémologiques de Bucheton et Jorro. La dimension corporelle de l'agir est essentielle pour comprendre l'incarnation des schèmes d'action, de même que les modalités d'accompagnement réalisées par l'enseignant au travers de différents gestes d'ajustement visant à faire circuler du sens dans les interactions. Nous comprenons la distinction établie entre geste de métier et geste professionnel, comme nécessaire différenciation entre ce qui peut relever d'une « communauté de pratiques » (souvent lié au travail prescrit) et des formes singulières d'incarnation de gestes. La terminologie choisie semble s'adapter partiellement avec celle que nous avons retenu précédemment et distinguant ce qui relève de la profession (le recours au langage et la présence de savoirs experts en lien

avec la multidimensionalité des rôles) et ce qui relève du métier (l'habileté en ce qu'elle relève d'une expertise liée à un savoir relationnel). De notre point de vue, la distinction établie par Bucheton peut se rapprocher de celle proposée par Clot et Faïta (2000) entre le *genre* et le *style* professionnel. Puisque nous cherchons à mieux comprendre des gestes singuliers dans leur émergence, c'est bien de l'agir que nous parlerons ainsi que de pratiques lorsque ces gestes sont décrits par les praticiens eux-mêmes.

Nous retenons de la théorie de Bucheton l'éclairage fondamental qu'elle apporte sur les différentes intentions à l'origine des gestes enseignants. Nous aurons à vérifier, au travers des données recueillies, si ces catégories et leur équilibre sont valides dans le cas des enseignantes suivies. Le geste professionnel comporte également une dimension institutionnelle qu'il importe de penser. Les significations de ces gestes peuvent faire l'objet, en particulier en situation pluriculturelle, d'un travail dialogique d'explicitation. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'imposer *un* sens, mais de « permettre que du sens soit donné » (Pesce, 2011, p. 7). Pour cela, certains gestes semblent plus favorables que d'autres. Le geste de tissage a d'ores et déjà retenu notre attention, puisqu'il semble pouvoir être mobilisé afin d'intégrer l'expérience d'un apprenant. La logique qui préside au déploiement de ces différents gestes semble cependant dépendre d'un ensemble plus général susceptible d'orienter l'agir enseignant selon des dispositions et selon le contexte. Comment nommer cette échelle de l'agir ? En quoi peut-elle nous permettre de mieux décrire les modalités d'accompagnement d'un apprenant par un enseignant ?

4.4 L'accompagnement, une posture-clé de l'agir enseignant

4.4.1 La notion de posture

4.4.1.1 *Éthique et posture*

Il nous semble que penser l'agir enseignant consiste d'abord à considérer l'éthique, c'est à dire à se demander quelles sont les convictions, les choix déontologiques, qui s'accordent – ou non, ou mal – avec le positionnement du professionnel dans son rôle, et cela bien avant la considération des aspects techniques, ceux de la didactique, secondaires selon nous⁸⁸.

⁸⁸ Il ne s'agit pas de nier leur importance et leur influence dans les décisions prises par le professionnel, mais bien de les placer, en second temps, ou alors de les penser parallèlement, selon une épistémologie constructiviste et phénoménologique qui appréhende les phénomènes d'appropriation (didactique « déscolarisée » qui fait place à une critique réflexive des enjeux de la didactique, comme le propose Castellotti

Pourquoi ? Enseigner, former fait partie des métiers de l'humain, métier impossible diraient certains, métier du possible incertain, préférons-nous. En fonction de ce qu'il est, de son rapport au savoir, aux autres, construits dans son histoire, en fonction donc d'une éthique du métier, chaque formateur s'engagera différemment. Faire le choix d'une éthique de la responsabilité partagée implique à la fois de se considérer soi (ses dispositions et ses limites) et de considérer l'autre, c'est à dire d'envisager la relation comme l'espace même des possibles du métier⁸⁹. Qu'est-ce qui se joue au moment d'une situation de formation ? Qui sont les personnes avec lesquelles j'entre en relation ? Que souhaitent-elles ? Quels sont leurs besoins ? Cette attention tournée vers la personne apprenante appréhendée dans sa globalité (incluant son mystère), ouvre un espace dans lequel le formateur doit se positionner. Elle ouvre un écart aussi, nous y reviendrons.

Le formateur s'appuie sur son expérience : celle-ci est convoquée, au besoin de façon explicite (elle l'est toujours implicitement en raison des gestes incorporés). Il a aussi ses méthodes, ses démarches, ou plutôt il *est* une démarche au sens où celle-ci lui convient, le reflète comme processus -en ce qu'il l'a longuement expérimentée auprès de divers publics- et comme source d'évolution réflexive : il est en mesure de l'ajuster aux personnes présentes. La démarche est essentiellement un cadre proposé, au sein duquel différents parcours pourront être réalisés en fonction des personnes présentes. Mais la congruence⁹⁰, condition du déploiement d'une démarche efficiente, ne peut se manifester sans une connaissance suffisante de soi. Qu'est-ce donc qu'il importe au formateur de bien connaître ? Ses *dispositions* en tant qu'habitudes, manières de voir et de sentir, ses façons de s'ajuster à l'autre et à une situation à partir des perceptions fines qu'il aura su développer (nous pourrions, avec Perrenoud parler ici d'*habitus*). Mais ces dispositions sont toujours mises en situation dans un réel sans cesse émergent. Ce réel est structuré par un élément relativement stabilisé : le dispositif, sorte de scène dont une partie seulement des éléments de « jeu » sont du ressort des personnes présentes tandis que l'autre est contrainte par le contexte matériel, institutionnel (celui d'un cours de FLE dans un centre de langue par exemple). Ce réel est chaque fois réactualisé par la *situation* qui intègre d'une part les personnes présentes (les « acteurs » avec leurs histoires, leurs enjeux personnels), un lieu, un temps et des enjeux collectifs (se former ensemble,

et d'autres avec elle, ce qui, d'une certaine façon, revient là encore à rendre prioritaire la question du positionnement relationnel, de la place faite à l'autre, à la diversité, celle de l'éthique donc).

⁸⁹ Espace qui inclut la reconnaissance des limites : l'impossibilité à tout saisir de soi, de l'autre et de la relation, distance irréductible qui donne son prix à l'effort réalisé par les partenaires vers une réduction même partielle de celle-ci.

⁹⁰ Au sens de Rogers : la congruence s'exprime par l'unité d'une personne et l'authenticité de ses relations telles que portées par une vision positive du développement humain.

se connaître ou non, adhérer ou non aux propositions du formateur), l'ensemble se réalisant selon une dynamique de groupe sur laquelle le formateur n'a que partiellement prise puisqu'elle est elle-même liée aux enjeux personnels, aux représentations de chacun, en partie opaques. A partir d'une perception, toujours limitée, de ces différents facteurs qui donnent vie à une situation, le formateur opte pour une posture⁹¹.

4.4.1.2 *La posture, entre disposition et dispositif*

Entre les dispositions du formateur⁹² et le dispositif, le formateur se place, selon ce que Geneviève Lameul nomme une *posture*, c'est à dire une sorte d'état mental qui lui permet d'ajuster son cadre personnel (ses dispositions) à la situation en cours d'évolution. Si la pédagogie consiste à mettre en relation des personnes avec des savoirs, elle est d'abord et avant tout affaire d'*intelligence de la situation* en tant que capacité à affronter la complexité, l'incertitude et l'interactivité (Lameul, 2009). Cette posture, inscrite dans le corps, dans des gestes, est en partie observable. Elle donne sens aux actions et pour cette raison elle est partiellement explicitable. Pour Lameul, reprenant la théorie de Bandura, la posture est la médiatrice entre l'interne des facteurs personnels et l'externe des facteurs comportementaux (influencés par l'environnement social). Cette posture est façonnée par des croyances, des intentions diverses et par les actions elles-mêmes qui modifient à leur tour l'habitus. Par un travail réflexif, il est possible de revenir sur les justifications rationnelles des actions que constituent les croyances et les intentions. Mais la part implicite, non-sue, contenue dans les gestes comme dans les croyances – lesquelles sont partiellement ancrées dans des logiques inconscientes – rendent difficile l'accès aux logiques profondes de l'agir enseignant. Tout au plus serait-il possible, par l'approche biographique et l'explicitation, de déplier certains des schèmes d'action qui, alors, peuvent prendre sens aux yeux de l'acteur lui-même qui, en définitive, reste seul maître du degré d'auto-connaissance qu'il souhaite atteindre. Toute théorisation de l'action bute sur la singularité des situations et sur l'inconnaissable de toute personne, jamais totalement transparente à elle-même. C'est de cette reconnaissance d'une limite à notre propre compréhension comme à celle de l'autre, que découle une éthique de la retenue, de la non-directivité, dont parle Rogers. Il est de la responsabilité de chacun d'engager, s'il le souhaite, un travail sur soi, qui, par des prises de conscience, pourra

⁹¹ Pour cette représentation de la situation de formation, nous sommes redevables à l'ouvrage de Lameul, Jézégou et Trollat (2009) *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (en bibliographie).

⁹² Nous nous intéressons prioritairement pour cette recherche à cet aspect de la relation éducative mais il faudrait inclure dans une recherche plus large celles des apprenants : sont-ils désireux d'apprendre, suffisamment disposés, informés, motivés, pour accepter d'être éventuellement altérés et jusqu'à quel point par ce mouvement d'appropriation ?

développer une meilleure congruence. La posture relève donc toujours de l'éthique, même si celle-ci n'est pas forcément pleinement conscientisée.

4.4.1.3 *La posture, un choix éthique*

Pour Paul, à la **fonction** qui « désigne ce que fait le professionnel dans le cadre de ses attributions » (Paul, 2004, p. 153), et qui concerne le lien institutionnel, correspond une **manière** de s'acquitter de sa fonction. Or, « c'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. ». (ibid) Les deux ne s'opposent pas, ils se complètent dialectiquement : « Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui. » (ibid). Dans un contexte de formation, tout se joue, semble-t-il, autour de cette posture en tant qu'ouverture plus ou moins effective à l'intelligence de la situation. Si, en contexte scolaire, le poids de la transmission des savoirs et celui des visées institutionnelles (explicitées ou cachées) s'impose fortement à l'enseignant, limitant ses choix éthiques de telle sorte qu'il peut parfois choisir de se placer aux marges du système, en formation d'adulte la liberté de traduction de la fonction en diverses postures est sans doute plus grande. C'est peut-être pour cela qu'il nous a été possible d'y observer un agir singulier centré sur la posture d'accompagnement et montrant les signes clairs d'un agir fondé sur l'intelligence de la situation. Cet agir nous paraît être essentiellement de nature relationnelle, il comprend des savoirs pratiques, certes de l'ordre de la perception, du sentir, et donc de l'ordre des affects mais aussi d'ordre cognitif puisqu'aux informations prélevées sont associées des schèmes d'action selon un répertoire de schèmes relationnels qui s'est constitué par l'expérience.

4.4.2 La posture d'accompagnement

Il s'agit de vérifier, à cette étape, dans quelle mesure la posture d'accompagnement pourrait caractériser un agir enseignant expérientiel. Accompagner un élève durant une année scolaire, tout comme un étudiant en formation linguistique durant un mois en France, peut se traduire par bien des pratiques, des postures, et des gestes différents. La notion d'accompagnement, si elle bénéficie d'un a priori favorable, permet de recouvrir dans les faits une nébuleuse d'actions, de registres, qu'il convient de démêler afin de bien les distinguer. Paul va nous guider dans le travail d'explicitation de cette notion. Dans son ouvrage de référence sur *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, elle a exploré les nombreuses dimensions de celle-ci afin de contextualiser et d'interroger les usages actuels de ce terme aujourd'hui omniprésent dans divers secteurs professionnels de la relation à autrui.

Elle a su éclairer les tensions qu'il peut recouvrir en distinguant trois registres inter-reliés : conduire, guider, escorter. Mais avant de les décrire, il convient d'appréhender les phénomènes d'accompagnement dans leur contexte d'émergence, institués.

4.4.2.1 *L'accompagnement, une démarche de médiations emboîtées*

Nous adoptons le point de vue de Paul, selon lequel l'accompagnement est une démarche de médiations emboîtées. En effet, dans le cadre institutionnel des lieux de formation qui est le nôtre, les diverses modalités de mise en relation d'une personne accompagnées sont à considérer selon une perspective ouverte d'englobement-échappement. Pour Paul, chaque niveau ouvre à une médiation plus précise, elle-même s'ouvrant sur une autre. L'institution, par sa fonction de transmission de normes ouvre à une relation (avec l'enseignant, avec des savoirs). Cette relation pédagogique crée elle-même un espace dialogique qui reste ouvert car quelque chose lui échappe toujours, nous y reviendrons. Paul décrit ainsi l'équilibre – en tension selon nous – qui s'instaure entre la fonction institutionnelle et la relation.

« Si la fonction est du côté de l'ordre et de la loi, la relation se trouve du côté du désordre (dés-apprentissage, dé-construction d'un ordre établi) introduction du non-ordre, c'est à dire du désir, de l'effervescence affective, du non rationnel en vue d'une reconstruction. La parole en constitue l'articulation dialectique comme lieu où se combinent les règles et la créativité. »
(Paul, 2004, p. 146)

Il est possible de décrire la dynamique de l'accompagnement comme mouvement entre une tension centrifuge qui ramène à l'intérieur d'un cadre et une tension centripète qui cherche à en sortir, selon ce que Paul nomme un *principe de débordement*. Dans une formation linguistique, l'ingénierie pédagogique, en ce centrant sur les étapes d'acquisition, et sur l'évaluation, cherche à « contenir » l'étudiant dans le procès que l'institution organise. Dans le même temps, que ce soit par les visées de l'étudiant ou par ses modalités d'appropriation toujours singulières et qui incluent une part d'informel, le mouvement d'apprentissage échappe en grande partie à l'institution, il la déborde. La relation d'accompagnement prend acte de ce mouvement en proposant un lieu de médiation pour celui-ci qui intègre un espace de dialogue toujours ouvert sur le possible (l'inconnu de la personne, son futur, l'imprévu). Nous partageons l'idée de centre vide avancée par Paul pour décrire la « *perspective d'enfilade d'espaces médiatisants* » (Paul, 2004, p.146). Voici une représentation possible de celle-ci :

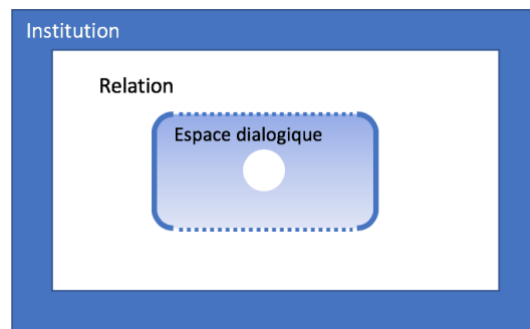


Figure 4 : L’emboîtement des espaces médiatiques selon Paul (2004)

La relation telle que nous l’avons décrite comme dimension prioritaire de l’agir enseignant, celle qui instaure les conditions d’un dialogue, ne peut se satisfaire d’elle-même sans risquer de devenir la proie des affects. Elle est structurée, en-dessous, par l’institution selon une certaine organisation, des normes, et elle est orientée, au-delà, par une visée de formation, un projet de réalisation. Si cette relation se traduit dans une posture d’accompagnement et qu’elle s’appuie sur une éthique de l’émancipation, alors la question de la nature et de la considération de l’écart est importante. Pour Paul, « *(si) l’accompagnement est de contribuer à ce qu’autrui devienne un « égal », ce n’est qu’au titre d’un toi aussi tu peux comme moi (être autonome, créatif...) qui signifie d’abord un écart.* » (Ibid.). De notre point de vue, et puisqu’autrui nous paraît déjà être un égal (quant à son intelligence, et son humanité, voir Rancière, 2004), il nous semble qu’il s’agit donc essentiellement de lui signifier une autorisation à franchir cet espace entre ce qu’il est et ce qu’il souhaite devenir. Considérons un instant cet écart. De quoi s’agit-il ? En contexte scolaire, le maître peut signifier par ses gestes, sa posture, un écart entre lui et les élèves, écart d’abord lié à sa fonction mais aussi à ses expériences, ses connaissances, ses savoir-faire, encore que selon sa posture et ses démarches, il pourra selon nous donner une « tonalité » différente à la représentation de cet écart⁹³. En contexte FLE avec un public d’adultes, l’enseignant et l’étudiant prennent acte d’un écart de compétence linguistique, communicationnelle aussi parfois, mais l’écart est assez ciblé, il peut d’ailleurs être compensé, côté apprenant, par des connaissances autres, culturelles, professionnelles. L’écart est donc, dans ce cas, aussi (surtout ?) celui de l’interculturel, celui d’un espace d’échanges. Pour Goï, l’inter est à « à interroger pour lui-même », il est porteur d’un inaccessible et d’une créativité :

⁹³ Comme idéal de perfection à atteindre ou comme autorisation-invitation à grandir par exemple.

« Ce qui mérite qu'on s'y attarde est donc tout autant ce qui se crée, s'élabore, se construit, agite, bouleverse, converge ou diverge : la relation, ce qui se place « entre », ce entre renvoyant d'une certaine façon à une altérité radicale, imprévisible, inaccessible (Kimura, 2000, rapporté par Demorgon). Ce qui se joue « entre » (inter), dépasse, traverse et outrepassé (trans) en générant une co-construction émergente de « quelque chose » qui n'était pas là avant, tout au moins pas sous cette forme. C'est ce que Frédérique Lerbet-Séréni nomme inter-trans-co-actions d'un système relationnel (Lerbet-Séréni, 1997 : 179). » (Goï, 2016, p. 189)

Puisque l'écart est toujours présent, d'une façon ou d'une autre, et souvent de plusieurs façons entremêlées, c'est la manière de signifier celui-ci qu'il importe de considérer dans la posture de l'accompagnement. Dire à autrui « apprend » ou « forme-toi » est déjà problématique selon une éthique de l'émancipation et de l'autoformation qui reconnaît au sujet la liberté et donc la responsabilité de sa formation. Paul associe à l'idée d'accompagnement celle d'*émergence*, en tant que le praticien fait le pari d'un devenir et qu'il s'autorise à le provoquer. Pour se garder d'une intervention qui chercherait à s'immiscer ou à anticiper ce devenir qu'il s'agit de seulement indiquer comme voie ouverte à la volonté d'autrui⁹⁴, Paul décrit quatre principes éthiques qui favorisent l'émergence :

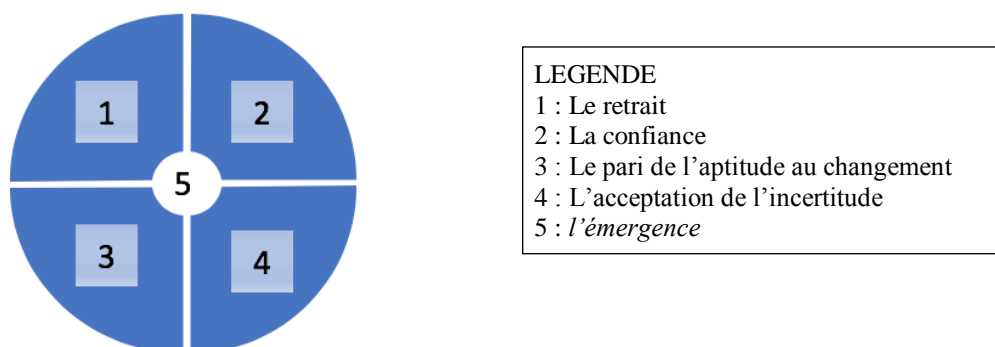


Figure 5 : Les 4 principes éthiques favorisant l'émergence selon Paul (2004)

Retenir, dans son agir, ce qui pourrait menacer le développement autonome de la personne, lui accorder sa confiance, faire le pari de son aptitude au changement, enfin, accepter l'incertitude, voilà quatre principes qui, s'ils sont respectés, favorisent l'émergence d'un devenir reconnu mutuellement par l'accompagnant et par l'accompagné. C'est à ce niveau de délicatesse dans la posture d'accompagnement que Paul nous invite à nous placer. Selon elle, il est possible de décrire les postures professionnelles d'accompagnement selon trois registres à la fois distinct et articulés dans les faits chez un même praticien.

⁹⁴ Nous retrouvons ici l'un des sens premiers selon nous d'enseigner.

4.4.2.2 *Les trois registres de l'accompagnement*

Ces trois registres de l'accompagnement sont le plus souvent mobilisés alternativement, voire conjointement, chaque registre ayant son rôle. *Conduire*, par une influence et une autorité, engage une dynamique de progression, de direction pour se diriger dans la société selon une certaine ligne de conduite. *Escorter* se centre sur la difficulté d'une personne par une intervention de soutien selon une dynamique de restauration. Conduire prend le risque de l'hétéroformation modélisante s'il n'intègre pas suffisamment la transmission de l'initiative, escorter, celui de la résolution technique d'une défaillance sans visée globale. A l'intersection des deux autres, *Guider* se situe selon un principe de médiation, dans une dynamique de développement supposant connaissance et projection de soi. Ainsi, guider permet de réunir, au travers d'un « projet », le champ d'une réalité concrète, éventuellement problématique dont se préoccupe « l'escorter », au champ plus général des visées et attentes individuelles dont s'occupe « conduire ».

A la figure de l'expert – dont nous avons décrit les caractéristiques (voir supra, page 110) en questionnant la validité d'une opposition avec celle du novice – Paul préfère opposer celle de facilitateur. Alors que l'expert se centre sur le problème d'une personne et essaie de le résoudre à partir de ses compétences propres, le facilitateur se centre sur la personne elle-même et tente de faciliter la compréhension par la personne de sa situation. « *Le facilitateur se donne pour objectif de créer les conditions favorables pour que la personne soit maître d'œuvre par l'utilisation et le développement de ses ressources propres.* » (Paul, 2004, p. 151).

C'est en effet cette posture de facilitateur, selon l'un ou l'autre des registres de l'accompagnement qui nous semble décrire le mieux l'agir enseignant des trois formatrices FLE suivies pour cette recherche. L'attention à la personne dans sa globalité plutôt qu'une réduction de celle-ci à un problème, un manque, un écart, permet une vigilance quant aux conditions « atmosphériques » des situations de formation. Nous aurons, dans l'interprétation des données, à vérifier de quelle manière les gestes peuvent s'inscrire dans cette posture de facilitateur, elle-même incluse dans le champ professionnel de l'accompagnement.

Nous retenons la notion de posture comme interface entre une personne et son comportement, le lieu où s'exprimerait une intelligence de la situation laquelle mettrait en relation les dispositions internes de la personne et le dispositif externe. La posture, comme manière d'agir met en avant la dimension éthique. La posture d'accompagnement semble correspondre à la fonction d'enseignant en tant que métier de l'humain mais elle peut s'exercer différemment selon l'éthique et l'habitus de l'enseignant.

Dans le cas où elle vise l'émancipation de la personne accompagnée, elle s'inscrit dans une éthique de la responsabilité partagée. Selon quatre principes fondamentaux (retrait, confiance, pari de l'aptitude au changement, acceptation de l'incertitude), l'émergence d'un « devenir autre » est favorisé et doublement autorisé par les deux partenaires de la relation d'accompagnement. Par la capacité à jouer de différents registres (conduire, escorter, guider), c'est la figure du facilitateur qui semble s'imposer sur celle de l'expert.

La théorie de Paul permet d'approcher de près la dimension interindividuelle, celle d'une relation accompagnant/accompagné. Cependant, l'agir enseignant que nous cherchons à explorer comporte également une forte dimension collective au travers du groupe et de ses dynamiques. C'est ce qu'il nous faut considérer à ce stade.

4.5 Groupe et dynamique de groupe

4.5.1 Définition d'un groupe

D'après Dominique Oberlé (1999), un groupe est souvent défini de façon négative par ce qu'il n'est pas, à savoir un simple agrégat de personnes réunies par une situation de proximité physique. Définir ce qu'il est plus délicat en raison de la diversité des types de groupe et des dimensions qui interviennent et pouvant expliquer sa constitution. Disons, simplement, qu'il est possible de parler d'un groupe lorsque des liens s'établissent entre les personnes. Ces liens peuvent être de natures très diverses : imaginaire, techniques, normes, valeurs partagées...

« C'est donc dans l'interdépendance de ses membres qu'un groupe se forge. Encore faut-il bien voir que cette interdépendance implique une triple détermination, fonctionnelle, normative et imaginaire. Ce constat s'applique à toute une série de situations (prise d'otages, panne d'ascenseur, etc.) qui semblent transformer brusquement une collection d'individus hétérogènes en un collectif capable d'une action commune. » (ibid.)

Un groupe peut être défini par des formes d'interaction et d'interdépendance entre ses membres partageant des normes, règles, et pratiques communes, au moins sur un temps donné. A ces caractéristiques internes, il faut ajouter des considérations externes : les relations de ce groupe avec d'autres groupes ou un contexte plus large (un groupe-classe au sein d'une école de langue par exemple ici). Il y a ainsi parfois une préexistence de conditions extérieures qui, selon des circonstances particulières imposées, réunissent un ensemble disparate comme groupe uni vers un même but à l'exemple de personnes enfermées dans un ascenseur. Dans le cas d'un groupe-classe et d'étudiants à projets personnels, les choix d'être inscrits et présents aux cours relèvent du libre-arbitre de l'étudiant. Par contre son placement dans tel ou tel groupe avec telle ou telle personne, ne dépend pas de lui mais de l'organisation

interne de l'établissement (évaluation du niveau de compétences, nombre d'étudiants inscrits en rapport avec un nombre de cours ouverts, selon un modèle économique).

4.5.2 Le groupe-classe, un groupe primaire ou secondaire ?

Un groupe-classe constitue un type de regroupement de personnes autour d'un projet d'apprentissage, généralement sous la direction d'un enseignant, lui-même plus ou moins soumis à des contraintes fixées par le cadre institutionnel (horaires, salles, programmes, évaluations, habitudes de concertation...). Selon la catégorisation proposée par Anzieu et Martin (2013), la plupart des institutions humaines actuelles (hôpital, école, entreprise, parti politique) sont organisées autour de ces groupes secondaires qui voient leurs membres poursuivre des buts similaires ou complémentaires.

Dans le cas du centre de langue qui nous intéresse, les durées d'inscription, les objectifs et les vitesses d'apprentissage différents occasionnent une assez grande instabilité de ces groupes. Il est courant de voir un groupe-classe recomposé à plusieurs reprises durant un même mois en raison d'arrivées, de départs et de transferts de classe. Pourtant, deux moments dans l'année peuvent favoriser l'émergence de groupes plus stables. Il s'agit d'une part des groupes constitués pour des cours mensuels de l'automne au printemps suivant qui peuvent réunir les mêmes étudiants *au long cours* en séjour annuel avec, pour certains, des projets d'études ou de professionnalisation en France. D'autre part et sur un rythme plus court, un même groupe d'étudiants réunis sur un ou deux mois l'été peut aussi voir se développer des formes de relations dans lesquelles, une fois passé le temps d'adaptation, le plaisir de se retrouver reflète une dynamique de groupe qui le rapproche de la *bande* ou des *groupes primaires*.

L'une des particularités de ce type de groupe-classe en contexte de formation linguistique en immersion est leur diversité culturelle. Si les membres d'un groupe en séjour linguistique d'été sont parfois tous issus d'un même pays (USA, Canada ou Colombiens par exemple), la plupart du temps et spécialement pour les cours mensuels allant de l'automne au printemps, il existe une diversité relativement importante. Au-delà de ces différences culturelles, et selon l'appréhension et l'organisation du groupe promue par l'enseignant, une place sera plus ou moins faite à l'expression des caractères singuliers de chacun.

Peut-on parler pour un groupe-classe d'un groupe restreint ou primaire ? Les caractéristiques proposées par Anzieu et Martin semblent en effet correspondre : au-delà de l'aspect numérique auquel renvoie l'adjectif restreint⁹⁵, ce type de groupe est surtout déterminé par un

⁹⁵Groupe de 6 à 13 personnes selon Anzieu, ce qui correspond aux groupes-classes à l'Institut d'Enseignement du Français en Touraine, désormais IEFT.

degré important d'interdépendance. La question de l'interdépendance des membres du groupe semble centrale comme déjà en son temps, Kurt Lewin, considéré comme le premier théoricien de la dynamique des groupes, le soulignait :

« Il est de nos jours largement reconnu qu'un groupe est plus que, ou plus exactement, différent de la somme de ses membres. Il a sa propre structure, et des relations propres avec d'autres groupes. L'essence du groupe n'est pas la similarité ni la dissimilarité de ses membres, mais leur interdépendance. Chaque groupe peut être caractérisé comme une 'totalité dynamique' ; ceci signifie qu'un changement dans l'état d'une de ses sous-parties change l'état de n'importe quelle autre sous-partie. Le degré d'interdépendance des sous-parties de l'ensemble des membres du groupe varie le long d'un axe allant d'un amas flou (*a loose mass*) jusqu'à une unicité compacte. Ceci dépend, parmi d'autres facteurs, de la dimension, de l'organisation et de l'intimité du groupe. » Kurt LEWIN - article de 1940 (« *The Background of Conflict in Marriage* » republié par G. Weiss Lewin, 1948, p. 84)

Cette interdépendance est cependant très relative dans les groupes-classes à l'IEFT, elle dépend particulièrement des durées de séjour, très variables. Peut-être dépend-elle également du type de dynamique qui aura pu se développer et pour laquelle les pratiques de l'enseignant, ses modes relationnels, auront pu contribuer selon des formes et des degrés qui restent à préciser.

4.5.3 Dynamique de groupe

La définition de ce qu'est une dynamique de groupe est difficile à établir car elle dépend du point de vue choisi pour analyser la vie d'un groupe (psychologie individuelle, sociale, anthropologie, écologie...). Pour Lewin, la « totalité dynamique » est ce qui caractérise un groupe. Pour David Krech et Richard Crutchfield :

« La dynamique (...) désigne (...) l'ensemble des changements adaptatifs qui se produisent dans la structure de l'ensemble du groupe à la suite des changements 'd'une partie quelconque' de ce groupe (...) la définition (...) suggère (...) quelque chose d'analogue à la self-distribution des forces dans un champ de forces physiques.... Tout changement de potentiel en un seul point détermine un changement de potentiel en de nombreux autres points. » (1952, pp. 22-23)

Comment expliquer qu'un groupe-classe voit se développer une dynamique particulière, une vitalité qui le fait se distinguer des autres ? Nous avons déjà repéré le facteur temps, celui de la durée de vie commune qui permet à la fois que les personnes apprennent à se connaître et qu'une série d'événements, d'étapes, favorisent la structuration du groupe. S'appuyant sur les travaux de Bachelard ou de Gilbert Durand, plusieurs auteurs que l'on pourrait réunir dans un courant composite qui serait celui de la « formation expérientielle ou existentielle » ont souligné l'importance des rythmes et des cycles dans tout processus de formation.

« Toute expérience de formation, pour être complète, est circulaire. Elle part de l'expérience, naïve, traverse la question du savoir, des langages, pour aboutir à une situation historique élucidée. Sa signification et son effectivité n'existent que si elle parvient à ce point de conscience. (...) Mais cet itinéraire suppose un temps différent pour chacun. D'où l'importance de permettre aux rythmes d'exister par un support institutionnalisé. » (Lhotellier, 2001, p. 216)

Par ailleurs, l'observation de la vie d'un groupe a pu montrer comment celle-ci, dans certaines conditions, peut se développer selon des étapes bien identifiées : naissance, maturation, crise et séparation. Parmi les facteurs qui influencent le développement de la dynamique de groupe, c'est encore le degré d'interdépendance que considère Lewin et qu'il précise à partir des liens qu'il établit entre le **type d'organisation** et le **degré d'intimité** du groupe. Ce sont là, plus que le facteur numérique, les deux axes qui nous paraissent en effet à considérer en priorité.

L'organisation car elle structure la vie même du groupe au travers des relations sociales. Résultat d'une médiation permanente entre des obligations externes (celles imposées par l'institution et par-delà, par la société) et des pratiques qui s'instituent à l'intérieur même du groupe, qui bien souvent évoluent à mesure que la nature des relations interindividuelles évolue. L'intimité car la proximité qui s'établit entre des membres d'un même groupe correspond à la fois à une volonté de départ s'appuyant sur la confiance et le résultat en construction-vérification permanente de ce pari initial.

Dans le cas d'un groupe-classe d'étudiants de nationalités diverses en cours de français en immersion, les conditions initiales de relative insécurité émotionnelle font qu'un lieu d'interactions protégé par un climat de confiance et de respect des différences favorise l'investissement plus ou moins important de chacun de ses membres. Ce point nous incitera à considérer les gestes de l'agir enseignant qui justement, prennent en compte cette dimension centrale de la relation que constitue l'atmosphère.

Nous l'avons dit, un groupe peut être défini par des formes d'interaction et d'interdépendance entre ses membres lesquels partagent des normes, règles, et pratiques communes, au moins sur un temps donné. Les groupes-classes, tels qu'ils sont organisés à l'IEFT, s'apparentent à des groupes restreints bien que leur degré d'interdépendance soit très variable. Si deux facteurs sont à considérer concernant le développement d'une dynamique de groupe (facteur temps et degré d'intimité du groupe en lien avec l'organisation), nous faisons l'hypothèse que le mode relationnel de l'enseignant influe sur celui-ci par ses modes d'animation d'un groupe.

Le travail d'enseignant est un métier de la relation. En cela, il comporte une nécessaire dimension éthique. Il relève par certains aspects d'une profession mais par d'autres d'un art ou d'un artisanat qui a à voir avec le prendre soin et avec une posture d'accompagnement. Médiation entre les dispositions de l'enseignant et le contexte dans lequel il exerce, la posture est le lieu plus ou moins conscientisé de décisions et d'engagements au travers de gestes aux finalités diverses. La théorie de l'agir enseignant et des gestes professionnels ajustés de Bucheton permet de considérer l'inscription corporelle de l'agir et d'éclairer la question de l'intentionnalité. Si certains gestes visent à conduire l'activité des apprenants en leur indiquant le sens de celle-ci et la direction générale (geste de pilotage), d'autres ont pour but de soutenir leur attention (gestes d'étayage), d'autres encore établissent des liens entre différentes dimensions et lieux de savoir (geste de tissage), enfin, d'autres ont pour fonction de créer et de maintenir un climat propice à l'activité de circulation du sens au sein de l'espace dialogique (geste d'atmosphère).

Le développement d'un répertoire de gestes professionnel se fait de manière toujours singulière pour chaque formateur en fonction de son histoire personnelle, de ses représentations et de ses expériences vécues (nous avons insisté dans le chapitre d'introduction sur l'importance, déterminante, selon-nous, des contextes). Certains vont s'installer durablement dans un agir structuré par des gestes de métier (Jorro, Spinelli, 2010) reproduits par imitation, tout en développant progressivement des manières de faire, des « styles » plus personnels quand d'autres, s'affranchissant plus rapidement des modèles reçus, vont « investir » leur pratique de façon beaucoup plus importante et plus personnelle au travers de gestes professionnels d'ajustement. Ces modes d'appropriation du métier (Gesson, 2015) s'observent lors de l'étape d'entrée dans le métier. Ils influent sur le développement d'une identité professionnelle plus ou moins autonome, plus ou moins confiante.

De notre point de vue, l'agir en tant que développement de gestes singuliers s'accorde avec une conception de l'être en devenir et d'une identité non figée qui réunit des caractéristiques stabilisées et d'autres évolutives selon une trajectoire de vie. Cet agir expérientiel est à considérer dans le domaine de la recherche sur la formation car il nous semble être davantage en mesure, par sa souplesse, de s'adapter à l'imprévu, à la diversité et à l'hétérogénéité en raison de son positionnement congruent (j'enseigne comme je suis) et altéritaire (je tisse avec les *je* autres, tous uniques), les deux étant intrinsèquement reliés par une éthique de la réciprocité comme reconnaissance de l'autonomie. Cet agir singulier, enfin, semble cohérent avec le changement de paradigme de la formation qui est aujourd'hui rendu nécessaire (et vital peut-être) dans le contexte des multi-crisis du monde actuel et qui place les formateurs au

premier rang du défi consistant à affronter l'inconnu. Notre expérience professionnelle nous conduit cependant à accorder un rôle essentiel, dans la formation de l'agir enseignant, aux représentations. La nécessaire clarification de ce que nous comprenons par cette notion va nous conduire maintenant à explorer cet élément clé des dispositions qui fermera le tour d'horizon du cadre théorique en l'inscrivant selon une perspective épistémologique.

5 DES REPRESENTATIONS À L'AGIR

ENSEIGNANT : POUR UNE

PHENOMENOLOGIE DU DEVENIR

ENSEIGNANT

L'enseignement est affaire de représentations : les savoirs font l'objet de présentation par l'enseignant et de représentations dans l'esprit des apprenants. Ils sont cependant d'abord objets de représentations chez l'enseignant lui-même qui les considère dans un ensemble, en lien avec d'autres savoirs, mais aussi d'autres enjeux (pédagogiques ou sociaux). L'agir enseignant se déploie par des gestes et au travers de relations qui mettent en jeu des représentations à la fois individuelles et collectives. Cette question est ancienne, elle concerne notre façon de concevoir le monde, il importe de la situer dans le développement de l'histoire des idées. Une fois rappelée la controverse qui a opposé Platon à Aristote autour de cette question, nous en présenterons certains aspects plus actuels en lien avec l'institution (Sallaberry), les courants pédagogiques et, d'un point de vue plus sociologique, ce qu'il en est des représentations sociales des enseignants, population qui nous intéresse pour cette recherche.

5.1 Représentation du réel : entre perceptions et idée, le débat entre Platon et Aristote

Puisque nous avons le projet de comprendre comment se constituent les représentations des enseignants sur leur métier, et comment elles se traduisent dans leurs pratiques, il est nécessaire de préciser quel sens nous souhaitons donner à ce terme. Étymologiquement, ce terme issu du latin *repraesentatio* désigne « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un »⁹⁶. Ce mouvement intentionnel vise à rendre sensible un concept ou un objet absent « au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe »⁹⁷. Utilisé dans des acceptions différentes en droit où il s'agit pour un représentant de représenter une ou plusieurs

⁹⁶Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales.

⁹⁷Représentation. (2010). Dans J. Rey-Debove et A. Rey (dir.). *Le nouveau Petit Robert*. Paris. France

personne(s) absente(s) (la « représentation nationale » par exemple), ce sont surtout les usages du terme en philosophie et en psychologie qui nous intéressent.

5.1.1 Une fonction heuristique

Nos organes sensoriels transmettent au cerveau des informations que celui-ci traite afin d'offrir à la pensée une représentation mentale de la situation vécue. Cette interprétation du « perçu », se réalise en fonction des connaissances déjà présentes, de la mémoire sensorielle, des expériences accumulées, d'une histoire personnelle au sein d'environnements socio-culturels préexistants. Le mouvement d'apprentissage par essai-erreur dans les interactions avec un environnement est à la base du processus anthropologique de formation de soi de l'être humain. En ce sens, il semble nécessaire d'admettre qu'il n'existe pas d'accès « direct » au réel, tel qu'il se réaliserait sans aucun filtre, ni interprétation dans l'immédiateté d'une conscience pure⁹⁸.

Au fur et à mesure que grandit l'enfant, ses expériences propres, ses observations des comportements des personnes qui l'entourent, des réponses de celles-ci à ses propres comportements, les récits, discours, qu'il entend, à visée formative ou non, toutes ces d'informations, accumulées sur la durée, contribuent à la formation d'un ensemble de représentations dont la cohérence sera plus ou moins grande et que l'on pourrait nommer « représentation du monde ». Elles ne sont en rien figées. Elles s'actualisent par les expériences vécues. Si le besoin de maintien d'une certaine continuité biographique peut favoriser un certain « conservatisme » des représentations, certains événements particulièrement marquants peuvent contribuer à les faire évoluer tels que les rencontres, les voyages, les épreuves, etc.

5.1.2 Représentation et vérité

En philosophie, cette notion est liée à celles d'idée, de vérité et de connaissance. Objet parfois de suspicion, la représentation serait toujours à questionner. Idée incomplète et provisoire chez Platon, son allégorie de la caverne fait de la représentation le fruit d'une illusion, celle d'un accès au réel par les seuls sens. Si cette allégorie met en lumière le nécessaire travail philosophique de questionnement du réel, nous invitant à nous dégager des idées reçues et des préjugés, elle s'inscrit dans une théorie des idées qui a eu une influence considérable dans l'histoire des pensées en occident.

⁹⁸Tout au moins pas sans passer par des formes recherchées de désapprentissage qui sont peut-être l'objet de pratiques de méditation lesquelles dépassent le cadre de cette recherche.

Cette théorie, inscrite dans le contexte de la cité athénienne déclinante de l'après Périclès et dans le paradigme des connaissances de l'époque structuré par les arts et la géométrie, postule l'existence d'une entité supérieure aux choses matérielles, une Idée qui fournirait le moule des objets concrets, expliquant ainsi leur imperfection. Théorie dualiste, elle sépare la réalité entre le monde intelligible (le *Ciel des Idées*) et le monde sensible (le *Monde Matériel*). A la fois idéaliste car elle crée une hiérarchie entre le premier et le second, elle est pourtant réaliste car pour Platon, les Idées existent indépendamment de nous qui les concevons. Si le message du philosophe nous invitait à une vigilance vis à vis des idées reçues, des opinions communes – repris par Descartes et jusqu'à Bachelard – conserve toute sa validité épistémologique, des critiques importantes ont pu être formulées à l'encontre de cette théorie platonicienne des Idées.

Tout d'abord, la question du rapport au réel et de la prééminence d'une pensée abstraite sur les représentations premières, sensorielles, correspond à une vision idéalisée d'un homme se libérant de sa nature animale. Ce dualisme corps esprit, et la hiérarchie placée entre les deux, l'un dominant l'autre, a eu des résonances importantes durant le moyen âge chrétien et jusqu'à l'apparition du rationalisme cartésien ensuite. La pureté des Idées, comme source supérieure aux choses du monde sensible, s'est accordée avec le monothéisme chrétien et son absolutisme⁹⁹. Remarquons cependant que Platon s'est opposé aux sophistes qui prétendaient disposer, par la maîtrise du langage et l'art de la rhétorique, du savoir suprême et de la puissance de convaincre tournée vers le monde extérieur pour le dominer. Platon, à la suite de Socrate et son « Connais-toi toi-même », nous indique la direction d'une connaissance d'abord dirigée vers le monde intérieur avec la volonté de le découvrir. Pourtant, sa recherche du Beau et du Vrai a pu constituer par la suite la caution philosophique à une certaine conception de l'humain s'exprimant dans la représentation d'un progrès continu de l'homme possesseur et dominateur de la nature. Cette conception, au regard de la compréhension actuelle des limitations matérielles du monde est aujourd'hui contestée en raison même des risques qu'elle fait encourir à la poursuite de la vie sur Terre.

Pour le disciple de Platon, Aristote, il faut au contraire faire confiance aux capacités perceptives de l'homme. L'expérience est première source d'enseignement. Pour lui, les apparences (*phainomena*), choses perçues, conduisent à penser le monde. A partir de cette expérience du monde, la pensée se développe par la confrontation à celles des autres.

⁹⁹Voir par exemple les travaux d'Augustin Berque à ce sujet.

Aristote préconise ainsi d'aller rechercher les avis des personnes reconnues et de vérifier la validité de leurs opinions en les confrontant au réel par sa propre pensée. Il conteste la vision platonicienne d'un *Ciel des Idées* indépendant de la réalité sensible car cette abstraction éloigne de la connaissance du réel en refoulant la part sensible de notre accès à celui-ci.

Pour Aristote, l'essence ou la forme (*eîdos morphè*) ne peut exister qu'incarnée dans une matière (*hulè*). Cela le conduit à élaborer « *la thèse dite de l'hylémorphisme qui consiste à penser l'immanence, la nécessaire conjonction, en toute réalité existante, de la matière (hulè) et de la forme (morphè) qui l'informe* »¹⁰⁰. S'il rejoint Platon dans la recherche de la Vérité, le chemin pour y accéder diverge. Au Beau, Aristote préfère le Bien. Cet être *eudaimon* est pour lui la plus haute ambition de l'homme, à laquelle toutes les autres fins (santé, richesse, etc.) sont subordonnées¹⁰¹.

Autre problème épistémologique central pour l'épistémologie et la pédagogie : les Idées ne peuvent pas rendre compte du monde en mouvement.

Pour Platon, les Idées sont le principe premier, car elles sont causes de tout le reste. Il ne fait donc usage que de la cause formelle (l'Idée) et de la cause matérielle. Or le problème est que les Idées platoniciennes ne peuvent servir de cause motrice. En tant qu'elles sont immobiles, elles n'expliquent que le repos. Donc la doctrine platonicienne est insuffisante pour expliquer le monde tel qu'on le voit, en mouvement.¹⁰²

Cette contestation aristotélicienne d'une essence de la chose qui lui serait distincte le conduit à rejeter la notion d'Idée telle que conçue par Platon. Le principe de mouvement est l'un des quatre grands principes explicatifs avec la matière, la forme et la fin. Refusant d'abstraire les choses autres que celles qui relèveraient des mathématiques, étudier la nature – comme forme et comme matière – doit se faire selon une seule et même science qu'il appelle la physique.

5.2 Conceptions actuelles des représentations

5.2.1 Construction et enjeux des représentations sociales

Selon Sallaberry, la notion de représentation est complexe pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle se rapporte à la fois à un processus et à un produit : lorsque je cherche à me représenter la pomme dont me parle mon interlocuteur (il s'agit bien d'un processus), je peux opter pour une pomme rouge satinée si le contexte d'énonciation m'évoque celle du film *Blanche-Neige* (il s'agit là du résultat). Ensuite parce que les représentations peuvent être de

¹⁰⁰Céline Denat, *Aristote*, Paris, Ellipses, 2010, p 47.

¹⁰¹Richard Kraut, « Aristotle's Ethics », dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2011, p 2.

¹⁰²Aristote. (2008). *Métaphysique*; introduction, traduction, notes, bibliographie et index par Marie-Paule Duminil, Annick Jaulin. Paris: Flammarion.

natures différentes. Sallaberry distingue les représentations image (R1), la pomme dans l'exemple précédent, des représentations rationnelles (R2), le rattachement de cette pomme à des stratégies diverses d'empoisonnement d'une personne pour rester dans ce scénario.

Enfin, il est souvent difficile de distinguer dans une représentation, entre ce qui relève de la conception (d'ordre davantage rationnel), de la croyance ou du préjugé. De la même façon, il sera difficile, voire impossible, de distinguer parmi ce qui relève de la subjectivité, propre à l'histoire de l'individu, d'une représentation sociale plus ou moins partagée. En dépit de cette complexité de la notion, sa mobilisation par de nombreuses disciplines des sciences sociales (histoire, psychologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie) s'explique probablement par sa valeur heuristique dans la compréhension du fonctionnement humain en adéquation avec la complexité de toute situation vécue.

La représentation, est un “*convoyeur de sens*” (Sallaberry, 1996 : 20). S'appuyant sur la sémiotique de Peirce, Sallaberry rappelle qu'elle fonctionne selon trois “moments” ou “faces” :

- la saisie par la perception d'un objet sous la forme d'une image (le signifiant)
- la production d'un sens à partir du perçu imagé (le signifié)
- la réalité de l'objet présent ou absent (le référent)

Les représentations ont bien une fonction heuristique. Selon Jodelet, elles fonctionnent en « *système de références, permettant d'interpréter les événements qui surviennent, de classer les circonstances, les individus, les phénomènes (...)*. » (Sallaberry, 1996 : 23)

Elle en propose une définition générale : « *Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués.* » (Cité par Sallaberry, 1996 : 23).

En fonction de l'humeur de l'enseignant, sa perception d'une situation pédagogique pourra différer, il en tirera un sens différent de celui de son collègue alors même que la situation pédagogique conserve bien une réalité propre. Si les deux enseignants viennent à échanger ensuite sur la scène pédagogique à laquelle ils ont tous les deux assistés, il est fort probable qu'ils en tirent des conclusions différentes aussi parce que des enjeux identitaires et relationnels entrent en ligne de compte. En ce sens, toute représentation d'un objet par un sujet est aussi représentation du sujet.

« Quand j'explique (à quelqu'un d'autre) comment je conçois telle notion, comment je ressens telle œuvre d'art, je décris la représentation que j'élabore, en tant que sujet, de l'objet en question. Mais ce faisant, je révèle ce qui m'est le plus intime, à savoir ma “manière à moi” de construire des représentations, ma façon “à moi” de “voir” le monde et donc, je me dévoile... » (Sallaberry, 1996, p. 21)

5.2.1.1 *Représentations et institution*

Sallaberry appuie sa théorie des représentations sur celle de l'institution (à partir de Lourau et de Castoriadis). Selon celle-ci, le sujet se construit en partie au travers des représentations « déjà instituées » (institutions pré-existantes auxquelles il faut au moins partiellement se conformer pour s'intégrer à une communauté humaine). Seulement, ce mouvement que d'aucuns pourraient nommer « déterminations », est en fait doublé d'un second mouvement de réinterprétation des informations reçues par la personne qui, dès lors, peut produire une version singulière de telle ou telle institution se présentant sous la forme d'une règle, d'une coutume. Par ce mouvement le sujet est lui aussi instituant. Cette capacité à redonner une forme singulière à un déjà-là censé donner « corps » à un groupe social, explique aussi les tensions, divergences et finalement la nécessité du politique en tant que délibération visant à ajuster des personnes instituées et, selon un mouvement-réponse, s'instituant aussi. Sallaberry explique ainsi les situations d'échanges parfois vifs entre les membres d'un groupe autour de questions, apparemment non vitales pour les personnes mais qu'elles investissent de façon importante : pour Sallaberry, le groupe cherche ainsi à se doter d'une représentation dominante lui permettant de fonctionner (parfois en s'opposant à une autre représentation dominante par ailleurs, il donne l'exemple du sexisme dans les manuels scolaires).

5.2.2 *Représentation et courants pédagogiques*

A partir des pensées platonicienne et aristotélicienne et des courants historiques auxquels ils ont contribué, il est possible, d'après Pineau, de distinguer deux grands courants de la pédagogie. Le premier, d'inspiration platonicienne correspond aux pédagogies de l'essence, elles encouragent la progression de l'élève par son exposition à des modèles successifs supérieurs. Cette vision d'une élévation progressive même si elle peut se traduire en applications diverses de la formation (élitisme, voie initiatique, école méritocratique) maintiennent toutes l'apprenant dans une forte dépendance au maître, distributeur des savoirs qu'il détient et dont il contrôle fortement la mise en relation.

A ces pédagogies de l'essence, il est possible d'opposer les pédagogies de l'expérience¹⁰³. S'appuyant sur les capacités d'autoformation et de jugement de la personne, il s'agit surtout, par des mises en relation avec des choses, des personnes, des problèmes, d'accompagner la progression des apprentissages du plus proche au plus lointain, du plus concret vers l'abstrait, du plus simple au plus compliqué. L'approche globale de la personne ainsi que de la dimension sociale des apprentissages y est essentielle. D'inspiration rousseauiste, elles ont été expérimentées et conceptualisées principalement dans le courant dit de l'Éducation nouvelle dont certains de ces représentants sont européens (Pestazolli, Ferrière, Claparède, Freinet, Cousinet, Decroly, Montessori, Neill...), et d'autres américains (Dewey surtout) comme cela a été exposé précédemment (cf. supra, 2.4. p. 64).

Si, dans les situations d'enseignement, sont toujours imbriquées à la fois ce qui relève plus spécifiquement de la didactique, à savoir « *la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant* » (Altet, 1997, p. 11), et ce qui concerne la pédagogie en tant que théorie-pratique de « *la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant.* » (ibid), il est possible de supposer que les pédagogies de l'essence mettent l'accent sur la didactique et sur le contrôle des processus d'acquisition (programmes, évaluation) tandis que les pédagogues situés du côté de l'expérience s'intéresseront davantage aux conditions d'appropriation des savoirs par les apprenants. Il semble logique d'envisager la formation d'adultes à visée d'apprentissage linguistique et en immersion en France, comme relevant davantage d'une pédagogie de l'expérience que de l'essence et pourtant l'intégration de la dimension expérientielle dans les pratiques enseignantes semble très variable selon les enseignants. Pourrait-on expliquer ces différences de pratiques par des représentations différentes de la formation ? Comment se sont construites leurs représentations ? Pour cela il faut élargir le questionnement en abordant maintenant la **dimension sociale des représentations**.

La sociologie mobilise dès son origine la notion de représentation. Durkheim distingue entre les représentations individuelles et les représentations collectives en reconnaissant toutefois l'influence des unes sur les autres.

« La société est une réalité *sui generis*, elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. » (Durkheim, 1898, pp. 273-302.)

¹⁰³ Cette théorie de Suchodolski, reprise par Pineau, a fait l'objet d'une première présentation page 93.

Pour Sallaberry, toute représentation articule une dynamique interne/externe dès lors qu'une expression de celle-ci s'effectue. La première dynamique (interne) consiste en une circulation de la représentation à l'intérieur de ma psyché (mémoire, imaginaire, désirs et pensée logique à différents niveaux de conscience). Lors d'un dialogue avec autrui, la circulation d'une représentation à l'extérieur peut produire, grâce aux réactions de l'auditeur, des effets de conscientisation, de renforcement ou au contraire de modification de cette représentation première (Sallaberry, 1996, p. 21).

Cette conception dynamique des représentations s'accorde avec l'appréhension des phénomènes d'interactions qui se produisent en situation de formation. Pour Sallaberry, toute situation de formation se joue sur les représentations. Celle-ci engage la dimension cognitive puisque l'un des enjeux centraux d'une formation est bien de faire évoluer les représentations des apprenants. Il est possible, bien qu'artificiel, de séparer les représentations des apprenants de celles du formateur : les apprenants arrivent avec un système de représentations complexe portant à la fois sur leur capacité d'apprentissage, sur la situation, sur la pertinence des activités qui leur sont proposées, et sur la compétence du formateur. L'ensemble de ses représentations influenceront plus ou moins positivement leur motivation. (ibid, p. 108). De son côté, le formateur, bien qu'il s'en défende, projette des représentations sur les capacités des apprenants qu'il a en charge. Certains de ces effets d'attente de la part d'enseignants – regards positifs ou négatifs portés sur leurs élèves – ont été démontrés en leur temps par Mayo (effet Hawthorne) et par Rosenthal et Jacobson (effet Pygmalion, 1968) et bien qu'il semble nécessaire de rester vigilant quant à une lecture trop déterministe de ces effets (toujours relatifs et révisables selon nous), ils entrent bien, à des degrés divers, dans la circulation des représentations que constitue toute situation de formation.

Pour Sallaberry, toute production de représentation de la part d'un acteur sur des faits, des personnes, constitue un mouvement de décentration de soi, la preuve d'une prise en compte d'un contexte et donc d'une appropriation et de classement de celui-ci par l'acteur.

« Il est même possible de formuler l'hypothèse que cette organisation du rangement, accompagnée d'une sorte de jugement de valeur sur la formation, correspond à la mise en référence, à savoir à la construction-modification d'une partie du système de référence. » (Sallaberry, 1996, p. 110).

5.2.3 Représentations sociales des enseignants

Plusieurs enquêtes sociologiques ont montré l'importance des représentations sociales des enseignants et leurs liens avec les pratiques (Roux 1980, 1981, Perrenoud 1982, Mollo & Marc 1984 ; Mollo, 1986 ; Trinquier, 2013). Il faut distinguer – à des fins d'explicitation car

dans la pratique elles interagissent – entre d’un côté les représentations portant sur les fonctions et les rôles de l’enseignant, en lien avec celles de l’institution et de l’autre, celles que l’enseignant se fait sur les élèves, leurs capacités, leurs progrès.

Les enquêtes du ministère de l’Éducation nationale réalisées ces dernières décennies¹⁰⁴ montrent le maintien d’une tension, chez les enseignants, entre deux pôles fonctionnels : celui de l’instruction et celui de l’éducation. A cette bipolarité et aux transactions que l’acteur est amené à effectuer en fonction du contexte, entre en jeu ses représentations des rôles qu’il peut vouloir jouer. Selon Lo Monaco, Delouée et Rateau, cinq « figures » enseignantes peuvent être distinguées : le *savant*, détenteur et dispensateur du savoir ; le *pédagogue* maîtrisant des méthodes d’acquisition de compétences ; l’*éducateur*, apte à accompagner le jeune dans la formation de ses compétences sociales relationnelles ; l’*animateur* dont les qualités de gestion d’un groupe lui permettent de maintenir un degré suffisant d’engagement et enfin l’*évaluateur* dont la fonction renvoie à celle, implicite, de classement par l’institution et qui est constitutive de l’ethos enseignant selon Jorro (voir supra, p. 106). Pour ces auteurs, ces différents rôles peuvent coexister mais aussi entrer en tension selon des oppositions d’ordre idéologique ou statutaire. Enfin, les activités quotidiennes, les interactions dans la classe les actualisent, les transforment (Lo Monaco, Delouée et Rateau, 2016, p. 347). Si, majoritairement, les enseignants s’accordent à reconnaître la présence des deux dimensions d’instruction et d’éducation, des variations existent selon les niveaux et selon les disciplines. Par ailleurs, les auteurs notent l’apparition récente d’une troisième composante mise en avant par les enseignants : l’acquisition de *compétences*.

Celle-ci nous semble refléter à la fois la prégnance, chez les enseignants, du discours officiel qui a diffusé cette notion depuis le début des années deux-mille et par la loi de 2005 sur le socle commun des connaissances et des compétences¹⁰⁵, et également un possible dépassement de l’opposition entre instruction et éducation puisqu’il semble difficile de favoriser l’acquisition de compétences sans articuler ces deux dimensions. Pourtant, les enquêtes montrent, que dans les activités observées en classe, les gestes liés à la transmission de savoir, s’ils sont parfois minoritaires dans le temps (36%), restent liés à une conception, elle majoritaire, chez les enseignants du secondaire (82%). Quels que soient les modes d’orchestration entre ces deux dimensions choisis par les enseignants, l’expérience professionnelle acquise est un facteur important.

¹⁰⁴Enquêtes 2003 et 2008 de la DEPP du ministère de l’Éducation nationale in *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*. (2016), page 347.

¹⁰⁵En France, il fait partie de la Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’École du 23 avril 2005.

« Pour les débutants, on constate un effet “**choc des réalités**” par rapport à la complexité des situations. Face à la difficulté : recours à des modèles magistraux vécus comme élève (se réfugier dans des gestes, une posture qui identifie l'enseignant apprenti au métier “**imagé**” par son expérience d'élève). » (Lo Monaco, Delouée et Rateau, 2016, p. 349).

Les auteurs de l'étude analysent ce recours-refuge comme pouvant constituer un frein potentiel au développement d'une professionnalité plus réflexive et l'une des raisons d'une centration sur la dimension d'instruction.

« Les représentations sociales sous-jacentes restent implicites et font émerger une conception “magistro-centrée” de l'apprentissage : l'instruction délivrée se veut assimilable notamment par l'explication, l'insistance, l'observation, et le repérage d'indices simples servis par la décomposition de la démarche. » (ibid)

La construction identitaire de l'enseignant, aujourd'hui mise en crise par les évolutions sociales concernant les rapports à la hiérarchie, aux normes, aux savoirs, peut aussi, semble-t-il, expliquer un certain repli sur « les fondamentaux », sur la transmission. Pourtant, on constate la coexistence, chez un même enseignant, de différentes pratiques pédagogiques appliquées avec les élèves selon la perception par l'enseignant de leur niveau. Les auteurs remarquent qu'elles peuvent être très faibles du point de vue de leur efficacité, centrées sur la répétition avec tel groupe, alors qu'elles peuvent relever de conceptions socioconstructivistes et montrer plus d'efficacité avec tel autre groupe. Les enseignants pensent-ils que celles-ci seraient inefficaces avec le groupe des élèves considérés comme « faibles » ? Pourquoi existe-t-il si peu de discours communs des enseignants sur leurs pratiques d'aide ? Les auteurs constatent une faiblesse de la pensée professionnelle sur ces pratiques à l'égard des élèves faibles.

Certains auteurs reconnaissent une évolution progressive dans les discours où dominait la théorie des « dons » jusque dans les années soixante-dix. Sous l'effet peut-être de l'infléchissement des discours de l'institution, ou encore de la diffusion de la théorie critique dite de la *reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970), la théorie des dons va progressivement disparaître et se voir remplacée par celle du « mérite » comme permettant d'expliquer les différences de résultats scolaires chez les élèves (Londeix, 1982). Une troisième théorie, celle de l'épanouissement s'est bien développée dans les années quatre-vingt mais elle a eu peu d'effets concrets en dehors des lieux d'expérimentation de l'école nouvelle, sinon par la récupération de certains éléments tels que la notion « d'activité de l'élève » « *récupérée sous forme d'élève **agi** et non d'élève ayant l'initiative de l'action.* » (Gilly, 2002, p. 391).

Dans l'opposition très présente chez les enseignants entre la dimension d'instruction et celle d'éducation, il semblerait qu'en dépit des évolutions précédemment évoquées, un modèle « traditionnel » centré sur la relation au savoir comme prioritaire devant la dimension éducative, permette le maintien, chez les enseignants, d'une « *fonction implicite sélective* » et de l'importance attachée au niveau des élèves (Gilly, 2002, p. 391). Ce qui expliquerait l'importance croissante prise par les outils d'évaluation et de certification, confirmant par là une figure enseignante, celle de l'évaluateur, ainsi encouragée par l'institution.

Le regard porté par l'enseignant sur l'élève ne peut être séparé d'une représentation plus large du système scolaire. Il s'agit pour l'enseignant de trouver (ou non) une cohérence entre d'une part la vision d'un système dont il a intégré, plus ou moins consciemment, la fonction sélective et d'autre part les pratiques qui constitue en quelque sorte sa traduction particulière du système appliquée à l'élève. En cas de situation interprétée comme un échec, l'enseignant peut invoquer des problèmes liés à la famille ou encore à l'élève lui-même. Plus rarement, seront mises en question les pratiques mêmes de l'enseignant et leur inadéquation avec la situation de tel ou tel élève. Londeix a montré dans une enquête comment la catégorisation des élèves selon des prototypes de « bon » ou « mauvais » élèves (Weiss, 1984) renverrait à des conceptions de l'école, plus ou moins « méritocratique » avec des persistances de l'idéologie du don et de la brillance (Gilly, 2002, p. 398).

Les représentations constituent un filtre nécessaire sans lesquelles il n'y a pas de compréhension du monde. Cependant, leur mode d'élaboration, parfois insuffisamment soumise à la discussion (selon le souci aristotélicien), peut conduire l'enseignant à imposer sa propre représentation d'un savoir idéalisé, privilégiant les modes d'abstraction au détriment de la confrontation et de la diversité des expériences des personnes présentes, asséchant ainsi leur capacité à réfléchir celles-ci dans le prisme des savoirs constitués. Par ailleurs, cette perspective platonicienne, si elle entre en correspondance avec une certaine vision homogénéisante et sélective de la formation scolaire telle qu'elle est organisée par l'institution, bute face au défi de compréhension du mouvement, intégration-compréhension de la vie même. Il n'est pas possible de catégoriser les représentations sociales des enseignants tant elles sont diverses et propres à chacun en raison des processus de construction des représentations qui intègrent des rapports singuliers de chaque enseignant à son histoire, à ses déterminations sociales, à son métier enfin.

Cependant, il est possible de repérer des configurations communes. Il existe ainsi une tension assez générale entre un pôle attracteur qui serait celui de l'instruction et un pôle différent, opposé ou complémentaire selon les situations, constitué par l'éducation. Aller plus avant dans la compréhension des représentations sociales des enseignants demande de considérer ce que Giust-Desprairies nomme l'imaginaire collectif.

5.3 Universel et Raison abstraite dans l'imaginaire collectif des enseignants selon Giust-Desprairies

5.3.1 Comprendre l'imaginaire collectif des enseignants

Une approche plus psychologique de la crise existentielle de l'identité enseignante tente d'aborder celle-ci par le biais des processus d'identification en lien avec le mythe de l'école républicaine. Florence Giust-Desprairies, professeur de psychologie sociale à l'université Paris Diderot, psychosociologue clinicienne, a développé une clinique de l'imaginaire à partir de la pensée de Castoriadis sur l'imaginaire social. Rappelons ce qu'il est pour ce dernier :

« (...) cette puissance anonyme, collective et immotivée de faire être des significations d'où vont découler aussi bien les structures symboliques, les articulations spécifiques de la société (économie, droit, politique, religieux, art etc.) que le sous-bassement de ce qu'elle considère comme rationnel ou fonctionnel, ce qui permet de critiquer l'idée qu'il y aurait du rationnel en soi : toute rationalité s'origine essentiellement dans des significations sociales qui sont par delà le vrai et le faux et qui font être telle forme de rationalité comme adéquate à ses fins, instrumentale. » (Chapel, 2008, à propos de C. Castoriadis, *L'imaginaire comme tel*, Hermann Philosophie.)

Giust-Desprairies reprend ce concept dont elle reconnaît la pertinence pour comprendre les phénomènes macro-sociaux à partir d'une prééminence de l'imaginaire, celui-ci agissant comme fondement à la fois du social et de la psyché. De son côté, avec le concept d'imaginaire collectif, elle a cherché à l'appliquer à une dimension plus réduite, celle des groupes restreints et du lien micro-social, et ce, dans une visée d'accompagnement. (Giust-Desprairies, 2003).

Dans un chapitre de l'ouvrage collectif dirigé par Olivier Nicolle et al., *L'institution en héritage* (Dunod, 2009, pp. 105-136), elle part du constat de crise de l'institution scolaire et tente d'analyser les significations de leur fonctionnalité telles qu'elles ont exprimées par des enseignants en souffrance. Selon elle, celles-ci « *nous informent sur les transformations et les enjeux sociaux touchant à la question de la formation des individus comme processus de socialisation et de transmission.* » (op. cité, p. 105).

Sa vision élargie du système scolaire met en avant certains traits culturels dominants autour du mythe¹⁰⁶ de l'école républicaine et leur « *problématique du lien intersubjectif* » (op. cité, p. 106). L'une des significations imaginaires sociales qu'elle retient comme étant à l'œuvre dans l'institution scolaire est celle de l'universel. A partir de celle-ci, elle cherche à repérer quelle rationalité elle entraîne et ses effets sur les processus d'identification des enseignants. Elle fait ainsi l'hypothèse que le modèle de l'École républicaine, fondé sur le principe d'universalité, s'est structuré autour d'un concept central : la raison abstraite. En privilégiant celle-ci, elle a occulté d'autres dimensions importantes de la formation d'une personne et liées plus directement à sa subjectivité. Ainsi : « *Un clivage s'est opéré entre les processus d'objectivation et de subjectivation manifestant par une prééminence accordée à la pensée rationnelle et par un déni des processus subjectifs.* ». En cohérence avec l'idéal universel comme « *signification imaginaire faisait fonctionner un univers du tout, de l'unicité, du plein et de l'unifié (...).* » (op. cité, pp. 106-107), cette valorisation au profit de l'objectivation et au détriment de la subjectivation a eu d'importantes conséquences sur le rapport à la différence à l'école¹⁰⁷. En effet, dans ces conditions de rationalité souveraine, l'altérité se trouve réduite à deux figures possibles : soit un sujet abstrait, figé dans un statut (« *l'autre est ce qui doit être posé pour fonder la certitude. Il s'agit du sujet de droit comme principe, d'emblée comme déjà là, comme commencement et non comme accomplissement* ») ; soit un sujet incorporé à la logique du tout, ce qui implique la négation de ses différences. Et, dans ce cas, peut-on encore parler d'altérité (« *l'autre est capté dans une totalité : soi et l'autre comme un tout, ce qui en implique son annulation.* » p. 107) ? L'auteur établit ainsi un lien entre les principes républicains et la fonction de l'enseignant. Par l'identification de ce dernier à une mission de transmetteur de savoirs et par là, promoteur d'égalité, d'élévation sociale et de démocratie, un certain rapport au savoir et à la maîtrise des situations instaure un régime d'indifférenciation du public.

« La culture scolaire trouve sa légitimité dans son caractère universel et la mission de l'enseignant dépasse les personnes en présence et la spécificité des contextes institutionnels. Comme structure d'appel, ces principes activent un fantasme de maîtrise des situations qui annule tout questionnement sur l'implication des protagonistes : supposant une socialité réduite à des statuts et des rôles directement reliés à l'institution, les enseignants sont posés

¹⁰⁶Qu'elle définit ainsi : « Je prends le mythe dans la conception qui étend son domaine aux productions psychiques culturelles, c'est-à-dire la mise en relation entre les contenus représentés par la collectivité dans l'espace désigné par la culture et la mise en scène du désir dont le fantasme est l'expression sur la scène privée (Green, 1980). » (Giust-Desprairies, 2009, p. 106, note 3.)

¹⁰⁷ Nous pourrions envisager également cette question sous l'angle normatif, en tant que la différence scolaire s'exprime souvent comme une mesure des écarts à la norme, laquelle est nécessaire au classement, à la sélection au moyen de procédures d'évaluation.

comme porteurs d'un savoir disciplinaire à transmettre, serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. » (Giust-Desprairie, 2009, p. 107)

Même si les conditions concrètes d'enseignement incitent bien souvent les enseignants à prendre en compte, au moins partiellement, la question de l'implication des protagonistes – la fameuse *motivation* qu'il s'agit de soutenir – il est possible que la tension professionnelle entre les pôles éducation et instruction trouve en partie son origine dans cette construction identitaire influencée par le modèle républicain à la fois inscrit dans un idéal de progrès et promouvant un rapport au savoir hiérarchisé, valorisant l'abstraction et selon des processus d'homogénéisation. Si ce modèle fortement unificateur et la violence symbolique qu'il implique a très tôt produit des résistances au travers de contre-modèles (l'école nouvelle et le courant dit « institutionnel » par exemple), il a perduré jusqu'à aujourd'hui et s'est même diffusé dans un grand nombre de pays, en prenant des formes différentes, certes adaptées aux différents contextes socio-historiques et culturels, mais relativement proches quant à leurs présupposés et à leurs structures de fonctionnement.

5.3.2 Quelles conséquences ce mythe républicain a-t-il sur la représentation que les enseignants se font de leur rôle ?

L'analyse de Giust-Desprairies n'établit pas de lien direct entre les principes républicains et l'identification des enseignants, s'écartant ainsi d'une conception sociologique qui serait trop déterministe. De façon plus subtile, elle envisage l'identification collective comme s'appuyant moins sur les principes eux-mêmes que sur leurs significations sociales telles qu'elles sont intériorisées et qui créeraient un « *monde spécifique pour les professionnels qu'elles socialisent* ». Elles constitueraient ainsi une « *trame offerte à l'expérience personnelle et commune* » (p. 107). Cette représentation d'une grille de lecture de l'expérience comme tissée de ces significations sociales intériorisées, entre en résonance avec mon expérience d'enseignant longtemps « porté » par une vision idéalisée et téléologique de la transmission et de l'élévation des élèves. Pour Giust-Desprairies,

« Dans ce contexte de significations, la représentation que se fait l'enseignant de lui-même est celle d'un être indépendant, émancipé de toute détermination psychologique, sociale et institutionnelle. L'élève, lui, est espéré sans faille ni histoire personnelle qui introduisent une conflictualité potentielle dans son rapport à l'apprentissage et à la transmission¹⁰⁸.

¹⁰⁸Pour Patrick Boumard, « la personnalité multiple (...) est au cœur du phénomène éducatif. (...) Contre toute évidence des comportements d'enfants, la dissociation est interdite d'école. Nous posons l'hypothèse que cette dénégation s'origine de nier une fonction d'institution, une fonction d'État, (et non de société) qui consiste à unifier ses membres et à produire de l'homogène et de l'équivalent. » (Boumard, 2006, pp. 13-14).

Cette construction de la réalité du lien dans l'école échappe bien souvent à la conscience des professionnels. » (Giust-Desprairies, 2009, p. 107)

C'est un peu comme si, après la quinzaine d'années de formation initiale et professionnelle, à recevoir et à se construire selon ce modèle de construction des connaissances, l'enseignant, en franchissant le miroir de la professionnalisation, ne pouvait que revêtir cet habit-là, fait de gestes de *trans-mission*. Par cette identification, l'enseignant novice attache une certaine valeur éthique à sa fonction professionnelle. Le lien intergénérationnel, qui voit celui ayant reçu de ses maîtres, donner à son tour ce qu'il a reçu, prend sens dans le contexte de transmission intergénérationnelle qui est bien celle qu'organise l'école, se plaçant ainsi, en opérateur central d'une société où domine plus largement le régime d'hétéroformation (Illich, 1981 ; Pineau, 1983). Pourtant, il semble bien exister des enseignants qui, à un moment donné de leur parcours, et parfois très tôt dans leur carrière, s'écartent de cette « voie royale » pour réinventer une pratique peut-être plus respectueuse du développement global des personnes qu'elles accompagnent. Cette bifurcation, dont il va s'agir de comprendre au moins en partie les raisons biographiques et les modalités pratiques, n'est sans doute pas dénuée de processus d'identification à des figures enseignantes rencontrées, mais auxquelles se seraient ajoutées des expériences singulières ayant conduit à des formes d'émancipation et de relativisation du pôle instruction marqué par l'objectivation et par le modèle de la transmission.

Ce modèle de transmission n'est pas condamnable en soi, il a longtemps prouvé son efficacité et ce, avant même la création des systèmes scolaires. Depuis l'avènement de ceux-ci, il est possible de lui attribuer le mérite de l'élévation générale du degré d'instruction, ainsi que le développement d'une certaine « culture scolaire », forme particulière de socialisation ayant pu contribuer un temps à une relative mixité sociale. Le problème proviendrait davantage des « effets collatéraux » qu'une telle organisation, industrielle, homogénéisante, produit sur le développement des personnes ainsi que les limites de ce système quant à sa capacité à épouser les évolutions sociales.

Pour en rester au versant des effets sur les personnes, Giust-Desprairies pointe très justement le phénomène de *désobjectivation* qu'une centration sur les processus d'objectivation peut produire à l'école. Sans remonter aux exemples bien connus et plus collectifs d'acculturation de populations diverses à la fin du XIX^{ème} siècle (rurales, non ou peu francisées...), il suffit à chacun de se remémorer ses expériences scolaires pour trouver des exemples de situations où l'école, par son fonctionnement, n'a pas été en mesure d'accompagner véritablement le développement singulier de tel ou tel enfant ou adolescent et, plus grave, a empêché celui-ci simplement parce que telle personnalité, trop « déviante », semblait représenter un risque pour

la cohérence de l'ensemble. Longtemps, ces formes de souffrances d'école furent tues, supportées, tant que la croyance générale dans les effets globalement positifs de l'école était partagée par presque tous. Il n'est pas anodin, qu'à côté des critiques sociologiques de l'école comme institution de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964), les critiques soient aussi venues du côté de la psychologie (Piaget, 1932 ; Rogers, 1942 ; Dolto, 1985) puisque c'est bien sur la question des incidences de ce système sur le développement d'un sujet qu'elles s'expriment. Si l'on se place du point de vue de l'élève, pensé comme sujet singulier, autonome, porteur de désirs, de projets, de besoins singuliers, détenteur d'un imaginaire propre, et enfin, acteur d'un contexte socio-historique familial et inséré dans un milieu physique, lesquels, certes, le déterminent, mais en partie seulement, alors on est forcé d'admettre deux conséquences. D'une part que l'école, en raison de ses moyens, et de sa structuration par des fonctionnements sélectifs, ne peut qu'échouer la plupart du temps à intégrer l'expérience singulière de chaque élève et, d'autre part, au niveau de l'enseignant, de reconnaître qu'elle n'est pas structurée pour lui procurer toutes les ressources et les conditions qui lui permettraient d'intégrer pleinement la dimension intersubjective.

Selon un principe d'équilibrage, ce défaut d'attention vis-à-vis des relations intersubjectives est compensé par une logique objectivante. Pour Giust-Desprairies, la raison objectivante constituerait chez les enseignants, l'axe principal d'interprétation des situations. Or celle-ci a des conséquences aussi bien sur la construction du sens que sur les modes relationnels.

« L'analyse du malaise des enseignants montre que la raison objectivante favorise une représentation de soi et de l'autre comme unité compacte peu appropriée au dégagement d'une compréhension des situations particulières. (...) L'imaginaire de la raison objectivante inclut celui de la maîtrise rationnelle qui empêche la formation d'une représentation d'un sens ouvert, toujours à reprendre. Elle entraîne à réduire la complexité des situations et des relations, à un rapport de cause à effet introduisant la négation de soi et de l'autre comme porteur de logiques propres. » (Giust-Desprairie, 2009, p. 108)

Selon la perspective illichéenne de l'école comme institution ayant dépassé le seuil de son efficacité, il est assez logique d'admettre qu'à l'échelle de tout un pays, aucune institution nationale ne soit en mesure de répondre parfaitement à des besoins individuels de formation qui sont toujours à la fois situés et singuliers. L'école, si elle a longtemps pris en charge la question de l'instruction, en tant que fournisseur d'accès – très réglementé et régenté – à des savoirs reconnus et comme lieu d'enrôlement puis de sélection progressive, se trouve aujourd'hui face à ses contradictions et à ses limites quant à ses capacités d'accompagnement du développement global des personnes.

Les évolutions sociales depuis les années soixante-dix semblent marquées par ce que Marcel Gauchet nomme la montée de l'individualisme démocratique. Ce mouvement, lié à l'évolution des formes économiques promouvant les personnes en tant qu'acteurs (producteur et consommateur), place l'autonomie des individus au centre des modèles sociaux, en pleine contradiction avec le modèle scolaire unificateur.

« Car les changements culturels peuvent être considérés comme critiques, au sens où ils inversent les signes : d'un côté un univers marqué par des significations comme l'égalité, l'homogénéité, l'objectivité, la culture unique ; de l'autre, un monde social caractérisé par l'hétérogénéité, la pluralité des logiques, le relativisme, la subjectivité, le local, le particulier. Les transformations du monde contemporain font, en effet, entrer dans l'École de nouvelles significations qui viennent attaquer les constructions collectives antérieures. Elles réintroduisent de façon brutale les contenus qui en étaient exclus, déniés et qui entrent par effraction avec les différences ethniques des élèves mais aussi avec le nouveau statut donné à la subjectivité (...). » (Giust-Desprairie, 2009, p. 108).

Or ce qu'un contexte « diversitaire » dont la « matière » même est de nature altéritaire – l'enseignement d'une langue nouvelle auprès d'un public plurinational – semble bien imposer c'est la prise en compte de l'apprenant comme un être social situé culturellement et dont, à la fois les expériences antérieures et les projets à venir, sont eux-mêmes toujours singuliers.

Face à cette situation, certains enseignants, en conformité avec une organisation pédagogique qu'ils interprètent à l'aune du schéma classique, transmetteur et uniformisant, peuvent conserver un rapport très objectivant à leur enseignement, à *La* langue française et à leurs apprenants. D'autres font le choix, à côté des contenus à aborder, de privilégier les dimensions subjective et sociale de l'apprentissage et de l'appropriation d'une langue en groupe hétérogène. Ces choix peuvent être lus selon nous par le prisme du rapport au savoir et à l'autonomie.

5.3.1 Rapport aux savoirs et autonomie

Spécificité des lieux d'enseignement-apprentissage, un certain rapport au savoir s'instaure dans un type d'organisation que nous qualifions, avec Illich, d'industriel. Dans l'institution scolaire, les savoirs savants, sélectionnés par des commissions de programmes, font l'objet d'un travail d'adaptation, de didactisation (la transposition didactique théorisée par Chevallard¹⁰⁹), permettant leur plus ou moins grande assimilation par les élèves sous la conduite de leur(s) enseignant(s).

¹⁰⁹Arsac, G. & Chevallard, Y. (Éd.). (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Ce système de dépendances en cascade – l'élève dépend de l'enseignant qui lui-même dépend d'une hiérarchie et de programmes – instaure un certain rapport aux savoirs que l'on pourrait qualifier à la fois de hiérarchique (certains savoirs auraient plus de valeurs que d'autres) et d'idéaliste (les savoirs acquis seraient toujours relatifs, dominés par des savoirs supérieurs, voir Charlot, 1997). Les formes même de l'assimilation puis de la mobilisation de ces savoirs préformés à des fins instrumentales de « réussite scolaire » et de sélection, établissent un rapport de consommation vis à vis des savoirs scolaires à faire valoir sur le marché des diplômes et selon des formes de dépendance maintenue envers le pouvoir explicateur du maître (Rancière, 2004). La pédagogie traditionnelle, si elle postule avec raison l'éducabilité de l'homme, en cohérence avec la démarche scolaire de sélection, fait le choix d'une mise en œuvre par épuration progressive. Il s'agit, à l'école, de libérer l'enfant de ses passions, de ses émotions, par la discipline (Charlot, 1997, p. 75). Il s'agit aussi de lui inculquer un rapport aux savoirs où dominant une forme de révérence envers les savoirs académiques, où les savoir-faire privilégiés sont ceux de l'abstraction et où les savoir-être sont rarement explicités. Ces derniers se trouvent être d'ailleurs globalement superposables à ceux d'une classe moyenne éduquée, celle des enseignants, et corrélés aux représentations de ces derniers concernant la « culture savante », et la citoyenneté (Bourdieu et Passeron, 1964).

Castellotti (2017) propose une critique intéressante de la transposition didactique. Elle replace celle-ci dans l'orientation positiviste encore largement dominante dans les sciences et dans l'élaboration des savoirs savants. Cette orientation postule une séparation radicale entre savoirs savants et savoirs enseignés. Pour expliquer son succès depuis son apparition au milieu des années quatre-vingt, elle fait l'hypothèse d'une adhésion de celle-ci par le corps enseignant lequel, par sa médiation joue un rôle central. C'est la conception de savoirs savants, « purs », « stables », que Castellotti nous invite à questionner d'un point de vue épistémologique, en raison des conséquences importantes en didactique du changement de paradigme déjà évoqué (enseignement vs appropriation, enseignant vs sujet apprenant). La focalisation sur la transposition des savoirs fait en effet l'impasse d'une réflexion sur « la diversité des modes d'appropriation des connaissances » (Castellotti, 2017, p. 244).

Pour Charlot, l'ensemble des figures de l'apprendre (objets-savoirs, outils, savoir-faire, dispositif relationnels) s'inscrivent dans des lieux, des situations, des conditions qui sont surdéterminés. Selon cet auteur, il faut envisager les rapports au savoir des sujets en intégrant différentes dimensions de celui-ci : le rapport épistémique, identitaire et social.

Les savoirs ne sont pas seulement des objets à acquérir qui offrent par leur bon usage une meilleure compréhension du monde, ils portent en eux-mêmes une certaine vision du monde

et des rapports sociaux dans lesquels ils sont nés et ont évolués. Rapports qui font rarement l'objet d'une contextualisation par l'enseignant alors même que celle-ci pourrait permettre aux élèves les plus éloignés d'une culture dite savante, d'en apprécier les « clés » d'intelligibilité¹¹⁰.

Quel serait donc un autre rapport au savoir qui envisagerait l'apprenant comme acteur et auteur de ses apprentissages ? C'est la question de l'autonomie qui se pose alors à nous et de ses représentations dans un cadre scolaire et dans un centre de langue.

En France, alors même que, dans les discours, l'institution scolaire semble valoriser le développement de l'autonomie des élèves (comme parent d'élève, j'ai eu souvent eu l'occasion d'entendre le discours d'enseignants du secondaire, se plaignant du « manque d'autonomie » de leurs élèves), l'organisation quotidienne des enseignements-apprentissages, est pourtant largement structurée par l'hétéro-formation et l'hétéro-direction. Hormis les premières années d'école maternelle où la pédagogie par ateliers laisse des marges de liberté relativement importantes à l'enfant, l'activité scolaire d'apprentissage n'est pratiquement jamais organisée selon des formes s'appuyant *sur* et favorisant le développement de l'autonomie d'un élève. Peut-être parce que la reconnaissance de celle-ci, pourtant anthropologiquement inscrite dans le développement d'un être humain (Morin, Galvani, Pineau), contraindrait l'institution à remettre en question sa fonction implicite de sélection et de classement par mesure des écarts à la norme qui n'est rendue possible que selon une progression unique, et les enseignants à revoir leur organisation pédagogique¹¹¹.

Si l'on admet que la transposition didactique¹¹² constitue un axe majeur de la pratique professionnelle enseignante en contexte scolaire (Perrenoud, 1998), quelle part prend-elle en contexte de formation linguistique dans un centre de langue privé ? A priori, son importance semble moindre : l'enseignement d'une langue étrangère dans un tel contexte a sans doute moins à voir avec l'assimilation de notions théoriques nécessaires au classement des individus telle qu'elle se présente en contexte scolaire. Chaque étudiant, qui s'inscrit à des cours de langue pour une durée variable, reste maître de son degré d'investissement et ce, en fonction de sa motivation et de l'évaluation personnelle qu'il fait de ses besoins et des objectifs qu'il se donne.

¹¹⁰ C'est là le pari des approches socio-biographiques développées au sein de ce qui est appelé l'éducation populaire (voir à ce sujet les travaux et les pratiques de Franck Lepage).

¹¹¹ Ce que d'aucuns font, bien entendu et bien qu'ils restent rares et peu encouragés.

¹¹² Du moins dans une définition élargie telle que proposée par le sociolinguistique Philippe Blanchet : « *sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissage ciblés* » (cité par Castellotti, 2017, p. 244).

La didactique des langues, celle du FLE comme d'autres, s'est pourtant bel et bien constituée au travers de processus de transposition didactique si l'on nomme ainsi le mouvement de référencement allant du plus général (le référentiel des compétences représenté actuellement par le CECRL au niveau européen) jusqu'au plus spécialisé (méthodes de grammaire ou de phonétique, Français de spécialité etc.). S'il s'agit moins de transposer des savoirs experts (lesquels, ceux des grammairiens ?) que de transposer pour l'apprentissage d'une langue nouvelle des conventions, des normes, des usages, des variations, il faudrait davantage parler de *pratiques de références*.

« Pour rendre justice aux disciplines dans lesquelles les savoirs savants ne sont pas aussi centraux, Joshua (1996) a proposé d'étendre la théorie de la transposition aux savoirs experts. Bien avant, dans la même perspective, Martinand (1986) avait introduit la notion complémentaire de pratiques de référence. Il l'avait proposée à propos de la technologie et de l'informatique, mais elle convient aussi aux disciplines linguistiques ou artistiques, aux travaux manuels, à l'éducation physique et aux formations professionnelles. » (Perrenoud, 1998).

Nous faisons l'hypothèse d'une prégnance de cet axe professionnel (la transposition didactique) dans la construction d'une certaine identité professionnelle enseignante qui, issue de la formation initiale, conduit certains enseignants à reproduire cette centralité de la pratique « explicative », « transmissive » qui est au cœur du procès de transposition didactique. Par ricochet, nous faisons l'hypothèse que les enseignants et les formateurs qui réussissent à intégrer la dimension expérientielle dans leurs pratiques, le font en raison d'un ethos qui s'est forgé aussi par des formes d'émancipation vis-à-vis de cet axe-là, du moins vis-à-vis de son application hégémonique et centrale dans l'agir. Dans leur cas, si les éléments de savoirs linguistiques codifiés à transmettre existent bel et bien (grammaire, phonétique, structures de textes, types de discours, figures de style...), ces éléments sont mis au service d'un apprentissage global de la langue-culture selon une approche socioconstructiviste de l'apprentissage qui voit le sujet comme acteur social, autonome, responsable en dernier ressort des processus de sa formation. Ce rapport au sujet apprenant autonome implique alors, chez l'enseignant, qu'il ouvre ses pratiques aux contenus, expériences, souhaits des apprenants.

L'apprentissage d'une langue est dès lors conçu comme un voyage depuis une langue-culture (source et ressource, partiellement déterminante) vers une autre (visée, objet de désir, idéalisée, opportunité de changement de soi par altération). Or, ce passage engage la personne dans ses multiples dimensions. La complexité de celles-ci renvoie dès lors à une professionnalité à la fois exigeante et humble qui ne saurait faire mieux que de tenter de

réussir, dans les meilleures conditions, l'accompagnement provisoire d'une personne sur cette portion du trajet. Comme le dit Mary, l'une des enseignantes suivies pour cette recherche, « *il s'agit d'accompagner, d'être un facilitateur* » (Note du journal de recherche, 12 octobre 2016). Comme nous le verrons dans l'analyse des données, la question des rapports de l'enseignant au savoir est essentielle pour penser son agir. Sans nécessairement s'opposer au modèle traditionnel qui valorise les savoirs formels, à visée universelle, déductifs, facilement transférables, il faudra vérifier comment ces enseignants-accompagnants, de par leur positionnement en faveur de la dimension prioritaire du relationnel, semblent ouvrir leurs pratiques aux savoirs informels à visée singulière, produits par induction et toujours attachés à une situation¹¹³.

Enseigner est un métier de la relation, nous l'avons dit. C'est aussi un métier de la représentation et ce, à plus d'un titre. Concrètement parce qu'il use de représentations (langagières ou imagées) afin de conduire la mise en relation des apprenants et des contenus. Mais aussi parce qu'il est travaillé par un ensemble de représentations qui circulent : celles de l'enseignant, celles des apprenants, celles du corps social à ses différentes échelles (groupe, institutions, société). La notion de représentation est complexe car elle recouvre à la fois un processus et un résultat. Elle nous permet cependant de mieux comprendre le processus d'institutionnalisation que réalise chaque personne par un travail de réinterprétation du déjà-là, lequel mobilise ses représentations. Chez les enseignants, une tension semble perceptible entre deux représentations de leur fonction parfois antagonistes : celle de l'instruction et celle de l'éducation. Ces représentations du métier ont à voir avec un imaginaire collectif, celui de l'école dans lequel le principe d'universalité met en avant la raison abstraite laquelle produit un régime d'indifférenciation du public. Cet imaginaire, alors même qu'il s'est largement diffusé dans les différents systèmes éducatifs de la planète, affronte aujourd'hui la difficile question de l'accueil de la différence, de la diversité. Un changement profond de conception des rapports entre expérience et formation, comme modalité centrale des processus de subjectivation pourrait conduire au changement de paradigme annoncé. Un autre rapport au savoir est alors possible qui refuse de hiérarchiser entre les différents savoirs en fonction de leur nature. Ce changement de perspective trouve déjà ses promoteurs et ses penseurs, parfois réunis derrière leurs différences, par une même perspective phénoménologique, qu'il nous faut maintenant aborder.

¹¹³ Lesquels nous semblent correspondre à ce que nous nommons, plus généralement les « savoirs expérimentiels » encore que ces derniers puissent aussi s'ouvrir à l'universel et procéder par déduction parfois.

5.4 Au-delà des représentations, pour une approche phénoménologique du devenir enseignant

Penser la formation d'un sujet à partir de la question de ses expériences, vécues et réfléchies, c'est faire le choix d'une centration sur « ce qui arrive au sujet dans sa rencontre avec les choses et les autres ». Cette perspective est celle d'un courant philosophique, la phénoménologie, qui a inspiré de nombreux philosophes du vingtième siècle mais aussi des penseurs de la formation dans lesquels nous nous reconnaissons. Nous choisissons de conclure ce tour d'horizon des aspects théoriques par un positionnement épistémologique. Le choix des divers concepts et notions retenus (dimension expérientielle, autoformation, posture d'accompagnement, intelligence de l'agir, agir enseignant, gestes et représentation) – délimitation vis à vis d'autres que nous n'avons pas retenus telle que la notion d'identité – peut trouver à s'organiser selon une certaine logique dans une perspective phénoménologique qui serait celle du devenir enseignant.

Pour cela, il nous faudra présenter ce courant philosophique dans son émergence historique. Nous verrons ainsi en quoi, la phénoménologie renouvelle la question du sujet et de ses relations avec le monde. Par la considération singulière de l'expérience du monde, cette perspective est à l'origine d'une nouvelle façon de penser la formation, ce dont l'autoformation dans son approche bio-cognitive rend compte aujourd'hui. Nous terminerons cette exploration de la phénoménologie en considérant les implications concrètes que pourrait avoir cette perspective sur la formation des enseignants.

5.4.1 Une philosophie de l'expérience

La phénoménologie (du grec *phainómenon*, « ce qui apparaît » ; et *lógos*, « étude ») est un courant philosophique issu des travaux du philosophe allemand Edmond Husserl. Son école a vu de nombreux disciples poursuivre et prolonger ce courant (Heidegger, Fink, Hartmann...). Les traductions en français et en anglais de ses ouvrages lui ont assuré une large diffusion au cours du vingtième siècle. En France, des philosophes tels que Jean-Paul Sartre, Emmanuel Levinas, Paul Ricœur et Maurice Merleau-Ponty se sont inspirés de ce courant et, s'ils se sont écartés des premiers travaux d'Husserl, ils ont conservé le principe de la primauté accordée à l'expérience vécue comme voie d'accès pour la compréhension de l'homme être de conscience. Pour la pensée phénoménologique, il s'agit de toujours « *revenir aux choses elles-mêmes* ».

Alors que, jusqu'à Heidegger, la phénoménologie est la science de l'apparaître, avec lui, elle devient aussi « *une phénoménologie de l'inapparent* » (Dastur 2011, p. 11). Il s'agit d'abandonner la croyance en une unité de la Raison, d'origine kantienne, selon laquelle une personne, par des méthodes scientifiques, pourrait comprendre et posséder l'essentiel des connaissances scientifiques. Si Kant a bien redonné une place centrale à l'expérience (en tant qu'expérience vécue, *Erfahrung*) ainsi qu'au sujet connaissant, l'ancrage avec les sciences positives est resté important. Au dix-neuvième siècle, le néokantisme a tenté d'appliquer la méthode kantienne pour une entreprise d'intégration des progrès réalisés dans les sciences de la nature et les sciences de l'esprit. La phénoménologie s'est constituée en opposition à ce courant en critiquant son réductionnisme. Selon Gadamer, la phénoménologie « *consiste à décrire les phénomènes sans parti pris, en renonçant de façon méthodique à leur origine physiologico-psychologique ou à leur réduction à des principes préconçus* » (Gadamer, 2002, p. 71). Cette méfiance vis-à-vis d'une catégorisation rationnelle par réduction et par opposition se reflète dans l'emploi du concept de phénomène. En effet, celui-ci signifie étymologiquement « ce qui se montre ». Or, cette signification a le mérite de l'ambivalence puisqu'il rend possible de ne pas l'enfermer dans une seule des catégories habituelles qui distinguent les objets d'une part et les sujets de l'autre.

Cependant, une lecture Kantienne de la phénoménologie peut réintégrer une distinction nette entre l'objet perçu et l'idée que l'on s'en fait. Dans son ouvrage *Critique de la raison pure*, Kant propose de distinguer entre la « chose en soi » et le phénomène (ce qui se montre). Selon lui, le phénomène se présente à nous dans un cadre qui n'est autre que celui de notre conscience structurée par nos appréhensions de l'espace, du temps et des liens de causalité. C'est uniquement dans ce cadre qu'un objet, auquel il reconnaît par ailleurs sa propre nature, peut nous « faire rencontre » ce qui permet sa représentation. Ce cadre, pour Kant, est la possibilité même d'une connaissance potentiellement infinie du monde.

Si une telle conception de la connaissance – qui distinguerait entre la « chose en soi » et sa représentation dans notre conscience – permet de (re)considérer le moment de l'expérience comme une rencontre où la subjectivité de l'homme, au travers de ses représentations, est reconnue comme intervenant dans sa compréhension du monde, elle tend à objectiver la « chose » et ainsi à lui dénier sa part de subjectivité, son rôle éventuel dans l'interaction et donc sa propre possibilité d'être, elle aussi, affectée par la rencontre, affectant en retour l'homme en train de le percevoir.

On peut ainsi comprendre différemment une même situation de rencontre par exemple entre un humain et un arbre en fleur¹¹⁴. La conscience de l'homme va probablement identifier et classer cet « objet de nature » comme arbre, comme cerisier en fleur qu'il trouvera éventuellement beau, lui évoquant des souvenirs. Peut-être n'y a-t-il dans ce cas qu'un rapport simplement poétique de sujet à objet. Mais pour peu que l'apparition visuelle de l'arbre intervienne à un moment particulier et selon une position qui fasse sens dans l'ensemble du lieu, alors – par l'élévation du niveau de conscience de l'observateur, dépendante de sa qualité de présence à lui-même et au monde – il est possible de considérer que l'appréhension globale du *moment* et du *lieu* – en tant que foisonnement d'êtres reliés de façon complexe les uns aux autres selon une combinaison unique à cet instant – relève d'une subjectivité partagée, tout au moins difficile, sinon impossible, à totalement circonscrire au seul être humain¹¹⁵. C'est bien la question du type de présence au monde qui est ici posée. Pour la phénoménologie de Husserl, la conscience ne se conçoit pas sans intentionnalité, c'est-à-dire sans la projection de représentations, d'imaginaire, d'une volonté d'action éventuellement.

Pourtant, d'autres conceptions de la présence au monde, orientales en particulier, suggèrent au contraire la possibilité de se libérer des filtres intentionnels qui tendraient, d'une part, à réduire nos capacités à entrer en contact direct et selon une relation d'empathie avec le monde – avec son *langage* – et, d'autre part, favoriserait la vision instrumentale, matérialiste qui est celle de l'*ego* (Barbier, Krishnamurti).

« Nous n'observons jamais profondément la qualité d'un arbre, nous ne le touchons jamais pour sentir sa solidité, la rugosité de son écorce, pour écouter le bruit qui lui est propre. Non pas le bruit du vent dans les feuilles, ni la brise du matin qui les fait bruissier, mais un son propre, le son du tronc et le son silencieux des racines. Il faut être extrêmement sensible pour entendre ce son. Ce n'est pas le bruit du monde, du bavardage de la pensée, ni celui des querelles humaines et des guerres, mais le son propre de l'univers. » (Krishnamurti, 1994, p. 104)

La phénoménologie a permis d'élaborer à nouveau une vision du sujet dépassant la coupure cartésienne homme/nature, sujet/objet. Dans cette perspective, le sujet est toujours intégré au cosmos, établissant non seulement des relations de dépendance pour sa survie mais également de formation par les interactions complexes qui s'établissent entre le sujet – reflet et part du monde – et ce monde qui lui aussi, en retour, est transformé par le sujet qui le regarde, le

¹¹⁴ Scène inaugurale vécue par Husserl à Gottingen et qui l'a aidé à formaliser sa théorie.

¹¹⁵ Augustin Berque, géographe nourri de philosophie, s'est intéressé aux relations qui s'établissent entre l'être humain et un paysage et qui dépendent des contextes socio-historiques. Il nomme *médiance* cette « relation dynamique (le moment) de deux "moitiés", l'une qui est le corps individuel, l'autre qui est le milieu éco-techno-symbolique nécessaire au corps individuel, et dont le couplage forme concrètement un être humain. »

pense ou simplement y vit. Selon cette conception, il n'y a pas d'objet – ni donc de vérité sur lui – *en soi*, tout objet existera différemment selon la conscience de la personne qui l'appréhende, son vécu d'un phénomène.

Cette appréhension interactionnelle du monde – ou *corrélation subjective* – entre aujourd'hui en résonance avec les connaissances issues des théories de la complexité et des sciences de la nature. Il s'agit donc, pour le champ des sciences de l'éducation, de prendre la mesure de ce changement de perspective qui veut que la personne se forme dans/par ses interactions diverses avec le monde, les autres et elle-même. C'est ce qu'a tenté de réaliser Régis Malet, chercheur et professeur en sciences de l'éducation, dans son ouvrage sur *L'identité en formation, phénoménologie du devenir enseignant* (L'Harmattan, 1998), adapté d'une thèse sous la direction de Gaston Pineau. Son approche comparée de l'éducation l'a conduit à penser la formation des enseignants selon la problématique de la construction identitaire en ayant recours à la pensée phénoménologique et selon une approche herméneutique dans laquelle nous nous reconnaissons.

5.4.2 Phénoménologie et formation

A partir d'une revue de lecture des différentes recherches concernant la formation et les savoirs de l'enseignant, Malet (1997) a mis en évidence la grande diversité des approches selon qu'elles s'intéressent à tel ou tel type de savoirs. Le foisonnement des dénominations donne à voir le dynamisme de ces recherches depuis les années quatre-vingt qui s'est prolongé jusqu'à aujourd'hui dans divers laboratoires de recherche en sciences de l'éducation. On trouve ainsi des recherches qui analysent les savoirs tacites ou implicites, les savoirs d'action, pratiques, procéduraux, d'expérience, les savoir-faire, savoir-être etc. Selon Malet, il est possible de distinguer deux mouvances principales, à la fois « récurrentes et plurielles de préoccupations épistémologiques » (Malet, 1997, p. 16).

5.4.2.1 Une épistémologie rationaliste et/ou cognitiviste

La première s'inscrirait dans une visée rationaliste et/ou cognitiviste. Elle s'intéresse à l'efficacité et pour cela cherche à décrire tel ou tel savoir afin d'en élucider et d'en formaliser les processus de décision, les schèmes d'action. Elle cherche à comprendre l'intelligibilité de la pratique enseignante (cf. Paquay) en se focalisant sur les savoir-faire, c'est-à-dire sur les savoir explicites, « argumentables ». Il s'agit là d'une rationalité technique qui vise à produire une *connaissance statique et formalisée* (Malet, 1997, p. 16), susceptible d'être transférée dans différents contextes.

La conception du sujet à laquelle renvoie cette approche est celle d'un sujet épistémique, fortement rationnel. Elle est cohérente avec une visée instrumentale telle qu'elle peut être à l'œuvre généralement en didactique¹¹⁶. Selon une lecture qui emprunterait les voies de l'analyse des structures de l'imaginaire (Durand, Pineau et Giust-Desprairies), nous pourrions avancer que cette épistémologie de type positiviste, marquée par une forte intentionnalité, s'ancre dans un imaginaire diurne, solaire, qui, à partir du postulat de la transparence du sujet, articule objectivation de ses actes et arraisonnement de la matière. Vision qui se rattache, selon nous, plus profondément, au mythe prométhéen et occidental du progrès infini, face conscientisée recouvrant une peur de la nature (Terrasson, 2007).

5.4.2.2 Une orientation anthropologique et phénoménologique

A cette orientation encore largement dominante s'oppose, ou plutôt s'ajoute, une orientation anthropologique d'inspiration phénoménologique. Pour celle-ci, l'intérêt porté aux différents types de savoir n'a de sens que selon une volonté plus large de comprendre le développement de la personne (Rogers, 1968). Les savoirs nous permettant, selon cette perspective, d'éclairer les processus de formation de la personne « *...pour leur significativité construite et diffuse et dans leur rapport au sujet.* » (Malet, 1997, p. 16). S'il s'agit, là aussi, de comprendre l'intelligibilité de la pratique enseignante au travers de savoirs-être, il s'agit moins de mettre à jour une intériorité, d'ailleurs contestée par la phénoménologie (Merleau-Ponty) que, avec Elbaz mentionné par Malet, de s'intéresser au *savoir-faire-sens* du sujet-enseignant dans le courant vivant des situations. Cette approche holistique conçoit un sujet dialogique, relationnel et social, inscrit sur un fond socio-historique qui participe à l'élaboration de savoirs localisés, difficilement transposables. La visée est donc herméneutique, acceptant que la connaissance soit partiellement inaccessible, le sujet restant opaque à lui-même. L'intentionnalité, plus faible ici, renvoie, selon nous, à un imaginaire nocturne, celui des *clair-obscur* (Pineau).

Comme le fait remarquer Malet, certains travaux mêlent ces deux perspectives : ceux de Schön (sur le *praticien réflexif*) et ceux de Perrenoud dans la lignée de Schön également. Dans d'autres domaines de recherches, on peut observer un croisement entre les sciences cognitives et la phénoménologie : les travaux de Varela en sont un bel exemple. Toutes ces recherches visent la mise à jour d'une *connaissance enracinée dans l'action*. Malet propose de développer une conception élargie du savoir enseignant qui intégrerait à la fois les savoirs

¹¹⁶ Visée critiquée par d'autres perspectives telles que celles de l'autoformation et, en didactique, le courant de didactologie déjà mentionné autour de sociolinguistes tels que Castellotti et de Robillard (voir supra p. 75).

incarnés – avec les problèmes méthodologiques que pose leur accessibilité – et la Raison pratique. Il s’agirait donc de considérer le savoir enseignant comme relevant d’une histoire et s’inscrivant dans diverses sphères :

« La connaissance pratique de l'enseignant ainsi comprise dépasse largement un seul savoir d'expérience ou relatif à la pratique d'enseignement et renvoie à l'inscription de l'enseignant dans un monde physique et socio-culturel qui l'inscrit, en amont de et pendant l'expérience enseignante dans une communauté de sens et de compréhension (Elbaz, 1983 ; Powell, 1996). L'intelligibilité du savoir – ou de la connaissance¹¹⁷ – de l'enseignant passe par une prise en compte de ses différentes sphères bio-occupationnelles, lesquelles fondent une forme complexe de rapport au monde que Pinar, s'inspirant de Dewey, choisit de nommer “architecture du soi”. » (Pinar, 1986). (Malet, 1998, p. 19)

En cohérence avec cette appréhension du savoir enseignant se construisant au travers d'une histoire et dans un environnement multiple, une méthode d’approche de celui-ci doit prendre en compte la dimension diachronique.

« Certains auteurs associent à une lecture phénoménologique de la formation de l'enseignant une perspective herméneutique, préoccupée de la dimension diachronique de la construction d'un savoir enseignant ne prenant sens que replacé dans le contexte d'une histoire personnelle et « des » histoires qu'un sujet se raconte sur lui-même. » (Malet, 1998, p. 20) « L'hypothèse de cette mouvance de recherche est que « le savoir enseignant le plus authentique est enfoui dans le récit autobiographique » (Butt, Raymond et Yamagashi, cité par Malet, p. 20)

Il s’agit bien de partir de l'enseignant, de son expérience et du récit qu’il en fait pour comprendre la personne à la fois comme sujet, comme acteur et comme auteur de lui-même. Cette démarche herméneutique doit cependant tenir compte de l’opacité de la personne à elle-même. Les limites de l'accès au sens par la mise en récit existent – la part cachée, les influences de la relation développée entre l’enseignant et le chercheur, les interprétations de celui-ci, jamais totalement neutres ni transparentes à lui-même – elles peuvent cependant être graduellement et partiellement repoussées grâce à des méthodes narratives, de mise en dialogue, ou encore par des démarches favorisant l'explicitation (Vermersch, Faingold, Galvani). Avant de regarder plus précisément comment il est possible d’analyser l’agir du sujet enseignant non comme un objet de connaissance mais comme l’expression complexe d’un sujet à part entière disposant d’une voix, d’une histoire et de savoirs localisés,

¹¹⁷Malet précise ainsi son usage des termes savoir et connaissance : « Mot anglais knowledge traduit en français indifféremment par savoir ou connaissance. « Nous préférons le terme "connaissance" au terme "savoir" parce qu'un savoir est explicite tandis qu'une part de la connaissance est expérientielle et difficile à mettre en mot. » (Tochon, 1993 : 30). Malet utilise les deux car le terme Savoir, « loin de faire nécessairement référence à une forme singulière de connaissance statique et formalisée, ce qu'en effèt il désigne le plus communément, peut, dans la perspective deweyenne par exemple, se référer à un processus, une activité dont la significativité mouvante, est attestée par la transformation du sujet auquel elle se rapporte. » De la même façon nous ferons usage des deux termes.

il importe de montrer ce que nous entendons par la formation d'un sujet qui adopterait la perspective phénoménologique.

5.4.3 Un sujet incarné

Malet rend hommage à la pensée de Bernard Honoré pour qui, la formation n'est pas séparable de l'existence. Les philosophes existentialistes, par cette insistance, ont fourni avec le concept d'existence, un outil dynamique pour penser le vécu et son inconstance.

« Poursuivant l'intuition heideggerienne de l'*être-là*, qui aperçoit dans l'existence le mode d'être même de l'homme, Honoré opère entre formation et existence un lien qui prend la figure de la *formativité* entendu comme procès réflexif de projection spatio-temporelle. Jeté dans l'existence, l'homme est amené à former son monde, à le construire. » (Malet, 1998, p. 33)

Pour Honoré, penser la formation revient à penser la co-appartenance de l'homme et du monde. « L'homme et le monde se co-appartiennent dans leur possibilité d'exister (...) L'existence s'existe, elle s'ouvre à elle-même et se déploie par sa propre formativité. » (Honoré, 1992, p. 61). Cette existentialité se conjugue selon deux modes fondamentaux que sont d'une part la possibilisation et d'autre part la nécessité. Le premier renvoie à la liberté immanente du sujet agissant et le second à sa condition d'être condamné à vivre car « jeté au monde ». L'être se développe dans un milieu qui lui pré-existe (un « déjà-là »). Ce milieu est constitué d'espaces eux-mêmes porteurs d'une histoire. Le corps est le lieu-espace de la médiation entre l'homme et le milieu¹¹⁸. Une conscience pré-réflexive, issue des perceptions sensorielles fonde une familiarité avec le monde (non dénuée d'aveuglement) qui facilite l'action et constitue déjà une formation en permettant une « subjectivation par la possibilisation » (Malet). Deux dimensions complémentaires sont donc requises pour penser la formation d'un sujet : la temporalité et l'espace.

« Exister c'est *avoir à* : être, devenir, former. C'est être de chair et d'os, c'est à dire corps jeté au monde, qui tient encore dans ses mains les impressions sensibles passées et à déjà l'intuition du futur presque là. (...) Exister, c'est donc bien former, autrement dit *temporaliser* et *spatialiser*, *s'inscrire par son corps dans le temps et l'espace*. (...). L'intérêt majeur d'une pensée de l'existant sous l'angle du *corps propre* est de désigner clairement le corps comme média privilégié entre soi et le monde. Elle a le principal mérite de ne pas renvoyer dos à dos dehors et dedans, ouvrant de ce fait la voie à une conception *primitive* de la formation. Elle concilie dans son intelligibilité de l'existant le *possible* et le *nécessaire*, en liant intimement l'agir à l'être, et reconnaissant dans le sensible l'interface structurante entre moi et le monde. » (Malet, op. cité, p. 35).

¹¹⁸ Et le lieu à partir duquel l'être réinterprète ce *déjà-là* dans un mouvement d'autonomisation qui institue à partir de l'institué, selon Sallaberry.

Le projet de Malet est donc de revenir à une conception anthropologique de la formation du sujet qui considère l'existence première d'une formation corporelle liée aux perceptions de l'espace (on retrouve ici la théorie de Piaget), qui, bien que « muette », informe la conscience des phénomènes et des situations vécues. Si la vie est une série réitérée d'expériences vécues, celles-ci s'en distinguent cependant par les significations particulières qu'elles ont pour le sujet.

« Une expérience ne devient proprement vécue que lorsqu'elle revêt, comme l'écrit Gadamer, "un poids particulier qui lui confère une signification durable" (1973 : 78). C'est cette signification singulière de l'expérience vécue qui la fait échapper au seul cours de la vie, et la fait habiter le sujet en formation : l'expérience est littéralement le dess(e)in de ces figures polymorphiques de vécus sur le fond indifférencié de sa vie. » (ibid, p. 36).

Face à une conception du processus réitéré d'assimilation qui pourrait être interprété comme une sédimentation par couches successives de vécus, Malet, s'appuyant sur Gadamer et sur Merleau-Ponty, oppose une vision du procès de formation pouvant se comprendre comme « *phénomène d'interpénétration et d'assimilation de temps et d'espaces vécus dans le cours (rendu) chaotique de l'existence* » (ibid, p. 37). Malet nomme (*pré*)formation cosmique cette sensorialité et cette expérientialité primitive qu'il nomme également *expérientialité syncrétique*. Puisqu'il y a entre le sujet et le monde un "tissu intentionnel" (Merleau-Ponty, cité par Malet), il convient de penser l'espace du monde comme premier formateur (voir Galvani). L'espace du monde ne m'offre pas que des éléments nécessaires à ma survie – encore que cela soit déjà beaucoup – il m'offre le terrain d'exploration de mon agir, ces possibilités et ses limites. Le sujet ne pense pas le monde préalablement à ses actions. « Il existe une *familiarité fondamentale* entre le monde et la vie subjective qui le fait exister » (ibid, p. 38).

5.4.3.1 *Ce que nous comprenons et retenons de la théorie de Malet*

Le sujet est jeté au monde¹¹⁹ qui lui préexiste (d'où l'importance des transmissions, héritages, permettant à la fois la subjectivation-socialisation mais impliquant aussi des déterminismes, des conformismes dont il importe d'essayer de se libérer). Le sujet se forme à ce contact direct du monde par un premier niveau sensoriel, corporel, qui l'informe du monde selon des voies qui lui sont propres, non pensées, permettant une familiarité de l'être avec le monde¹²⁰.

¹¹⁹ Le *monde*, chez Malet comme pour nous est constitué par l'ensemble des réalités physiques, naturelles et sociales dans lequel l'homme est immergé à sa naissance.

¹²⁰ Nous établissons ici un lien avec ce que dit Galvani sur la nécessaire non conscientisation des gestes quotidiens, incarnés, qui garantit leur efficacité dans l'action.

Cette situation est marquée à la fois par la **nécessité** (à être, à vivre, à assimiler, s'intégrer) et par la **possibilité** (la liberté fondamentale d'action permise par la familiarité qui l'incite à agir et à se former par cette inscription agissante dans le monde). **L'autonomie** fondamentale de l'être, telle que décrite par l'écologie, la pensée complexe et l'autoformation, semble se situer à l'articulation de ses deux modes d'existence : la trajectoire de vie de l'être humain le pousse à se départir des formes premières d'assistance et d'attachement qui sont celles de l'enfance pour – gagnant en savoir et en confiance – l'inciter à explorer ses propres manières de faire et d'être, certes toujours référées à celles héritées ou observées chez ses contemporains, mais selon une quête de soi qui correspondrait à la recherche jamais terminée du meilleur ajustement possible entre la singularité de l'être et celle de l'époque. La possibilité, comme liberté de s'inventer est donc, selon cette perspective, l'autre face de la nécessité puisque la situation, l'expérience vécue ne saurait se réduire à du connu et donc aux modèles d'action hérités à reproduire. Il y a bien nécessité à inventer et donc à se libérer – au moins partiellement – du *déjà-fait* pour répondre aux injonctions du *maintenant et ici*, intimations objectives du milieu (Durand) qui sont d'autant plus fortes en période de changements sociotechniques accélérés et de crises multiples telle que la nôtre.

La *prise de conscience* constitue pour le sujet, un second niveau, certes supérieur en termes d'intelligibilité, mais dépendant du premier niveau sensoriel. Ce mouvement correspond à la réflexivité : il permet, à certains moments, de se regarder faire et de penser son action avant, pendant et après. Il est favorisé par la dimension sociale de l'expérience vécue qui, dans le dialogue avec l'autre, permet la subjectivation-socialisation de celle-ci même si je n'ai jamais accès – du moins directement – au fond sensoriel de l'expérience vécue, la mienne, et encore moins à celle de l'autre qui me reste définitivement opaque.

Cette subjectivation du vécu passe par la symbolisation qui est celle de l'image et du langage d'où le rôle clé joué par la dimension symbolique dans toute formation et l'importance de ne pas la confisquer au seul profit du « détenteur de savoir » ce qui irait à l'encontre du besoin d'expression de soi du sujet. L'aller-au-monde, comme expérience commune à tous les sujets est le fond social d'un besoin d'expression permettant de faire retour-participation sur ce mouvement-aventure¹²¹. Ce mouvement alterné, entre un *aller-au-monde* et un *revenir-penser-en-soi* parfois soumis à la discussion, constitue le schème central, dynamique essentielle, de formation par boucles réflexives. Le sujet est affecté par certaines expériences

¹²¹ Voir supra 2.2.3, p. 55, l'exemple de la scène archétypale que constituerait le *Récit autour du feu* dans le paragraphe Culture et communication.

vécues qui se détachent du courant de la vie. L'extériorisation, passage par le dehors, lui permet non seulement de connaître son milieu mais par l'action qu'il mène en celui-ci de se connaître lui-même. Pour Malet, il s'agit moins d'une relation que d'un co-engendrement : c'est le monde vécu (espace et situations) qui surgit en moi dans le même mouvement qu'il est affecté par moi.

5.4.4 Implications possibles d'une telle conception du sujet sur la formation d'un enseignant

5.4.4.1 *La vision « botanique » d'un sujet apprenant autonome*

Nous tentons ici de poser quelques jalons permettant de concevoir quelques lignes directrices de ce que pourrait être une formation des enseignants fondées sur la perspective phénoménologique. Le corps est le lieu d'une formation primitive, par le sensible, dont dépend la suite du procès de formation. Il importe de prendre acte du rôle central du *sensible* avant-avec le cognitif (= le pré-réfléchi). Bien que toujours médiatisée par des représentations, il faut dans la mesure du possible rechercher l'expérience par contact direct, et l'immersion dans un milieu où la richesse des interactions sera d'autant plus grande que ce milieu sera lui-même divers. L'immersion dans le monde et les actions du sujet sont poussées à la fois par la nécessité et par la possibilité, c'est-à-dire par son autonomie fondamentale laquelle ouvre la liberté d'agir face à des contraintes et le pouvoir de s'en dégager au moins partiellement par la « création de soi », (« produire sa vie » chez Pineau, et « L'œuvre de formation » chez Honoré). La liberté est donc une condition nécessaire de la formation (Rogers).

Puisque la pulsion d'apprendre est directement issue du besoin d'aller-au-monde et d'en revenir, un dispositif de formation doit veiller à :

- 1/ ne pas freiner ni interdire ce mouvement d'extériorisation en enfermant le sujet dans un cadre et des activités non choisis ;
- 2/ favoriser-accompagner le mouvement de « retour-expression-partage » susceptible de socialiser l'enseignement de l'expérience (plus précisément permettre par la symbolisation les subjectivations croisées qu'autorisent les décentrations de soi dans le dialogue).

La réunion de ces conditions doit permettre que se développe une confiance en soi indispensable à l'alternance formatrice entre l'aller-au-monde et la structuration de l'expérience vécue par l'intégration dialogique de la dimension expérientielle. Confiance en soi d'autant plus importante durant les premières étapes plus fragiles de socialisation que constituent l'enfance, l'adolescence et l'entrée dans la vie professionnelle. En effet, une fois acquis un degré d'autonomie suffisant (lié à la connaissance de soi acquise par l'expérience et les épreuves initiatiques), l'adulte est en mesure de poursuivre sur des bases suffisamment stables sa trajectoire de formation et d'affronter les autres grandes épreuves de la vie (vie amoureuse, parentalité, maladie, vieillissement, perte, mort).

5.4.4.2 *Gestes professionnels et congruence de l'enseignant*

Nous avons dit, à partir de Malet, combien le fond sensoriel acquis durant l'expérience vécue, offrait une « consistance » au développement de la pensée. Dans la perspective qui est la nôtre de favoriser la réflexivité du praticien, la question de cette formation primitive, de son rôle et de son accessibilité est fondamentale. La partie incorporée – incarnée selon Varela (2012) – du savoir ou de la connaissance ici, n'est pas directement accessible à la conscience. Pourtant, il est possible, selon la perspective phénoménologique et certaines approches herméneutiques et réflexives, d'y « faire retour ». Pourquoi est-ce nécessaire alors même que nous avons vu comment certains savoir-faire, gestes professionnels qui nous intéressent ici, acquièrent leur efficience par leur évidence, c'est-à-dire par leur non-conscientisation immédiate (Galvani, Vermersch).

« Les savoirs d'interaction sont souvent largement automatisés, semi-conscients. Ces caractéristiques font la pertinence de ces savoirs qui doivent s'ajuster immédiatement aux variations des situations rencontrées. » (Galvani, 2001, p. 46).

On pourrait en effet considérer que, comme pour les contes, le « pouvoir » de certains gestes d'action réside dans leur opacité et qu'il n'est donc pas utile de chercher à les mettre à jour.

Tout se passe cependant comme si, chez certains praticiens semblant mettre en œuvre des habiletés particulières – qu'il nous faudra décrire plus loin – se manifestait une forme d'équilibre pertinent entre, d'un côté, l'usage de savoirs incarnés sous ou faiblement conscientisés qui autorisent la familiarité de l'être enseignant dans la situation collective de formation et, de l'autre côté, une « réflexivité au long cours ». Celle-ci semble capable de modéliser l'interne constitué par les intuitions, les observations (de la situation, de soi agissant et des autres présents, interagissants), en étayant cette théorie de la pratique, faite essentiellement de gestes ajustés (voir Bucheton), avec des apports externes, issus d'autres

sphères de vie (personnelle en particulier, mais aussi académique parfois). S'il y a bel et bien une part d'opacité nécessaire à l'efficacité de certains gestes professionnels, il semblerait qu'un travail de mise en relation, d'ordre théorique donc, soit effectué par ces praticiens, travail qui leur permet ainsi d'être eux-mêmes des guides (au sens de témoins et peut-être d'éclaireurs) pour d'autres formateurs, selon certaines conditions.

S'il est donc nécessaire d'être prudent quant aux modes d'appréhension des savoirs incarnés dans des gestes professionnels, il semble important de relier à nouveau la compréhension plus générale des sens du métier d'enseignant. La nécessaire prise en compte des aspects biographiques doit ainsi être articulée à celle de leur agir singulier en ce qu'il peut nous apprendre des formes particulières de formation de soi dans le contexte singulier de l'enseignement linguistique en situation pluriculturelle.

Je fais l'hypothèse, en m'appuyant sur Rogers, que l'enseignant n'enseigne rien d'autre que ce qu'il est. A son *enseigne*, les apprenants trouvent une *Pierre de touche* sur laquelle « froter » leur expressivité, leur formativité (Honoré). L'enseignant – plus ou moins accueillant, plus ou moins en quête, passionné – indique la voie d'un mouvement avec lequel tous peuvent plus ou moins s'accorder : le goût d'apprendre et de s'apprendre ensemble. C'est par ce mouvement d'ouverture qui autorise à grandir qu'il fait *autorité* au sens de Lerbet-Serani :

« **autorité** s'entendra au plus près de son étymologie : du latin *augeo*, qui signifie « j'augmente », je fais autorité pour l'autre si, d'en passer par moi, il s'augmente. Mais comment cela opère, et même si cela opère, je n'en sais rien. Je ne peux pas décider pour l'autre d'être une figure d'autorité pour lui. Je le suis pour certains, pas pour tous. C'est en cela aussi que la pluralité d'enseignants est importante. Il y a ainsi, dans cette relation d'autorité, un mystère qui opère, celui qui scelle toute rencontre. Que je tente de le raisonner, de l'élucider, de l'analyser, de le verbaliser, plutôt que d'accueillir ce qui se passe, et j'essaye, alors, peut-être, de prendre le pouvoir relationnel. Ce faisant, je perds la possibilité d'autorité. Dans cette acception, le pouvoir est le contraire de l'autorité. » (Lerbet-Sérani, 2014, p. 9).

Oui, l'acquisition de certains gestes de métier est nécessaire lors de la formation professionnelle ne serait-ce que pour « outiller » suffisamment le novice et lui permettre de soutenir sa confiance qui lui permettra d'oser et de voir ainsi se développer son répertoire d'action. Mais ces outils premiers, s'ils sont indispensables, risquent d'être insuffisants surtout dans le cas de contextes difficiles. Dans ces contextes-là, c'est bien de gestes d'un autre ordre, gestes capables de s'inventer, de s'ajuster, à partir de ressources propres au formateur et aux personnes présentes, dont il est question. Or, ces gestes sont bien souvent non reproductibles car localisés et attachés à la personne.

Il ne s'agit donc pas d'aller extraire les « bons gestes » ou les « bonnes pratiques » mais de comprendre les processus d'articulation, de congruence (Rogers) entre ce qu'est la personne (non pas son intériorité, mais sa sensibilité et ses modes d'agir) et les situations particulières auxquelles elle doit s'ajuster (Bucheton). Il s'agit d'éclairer davantage certains savoirs d'action structurés par une corrélation entre l'intelligence sensible (le tact, la gestion de l'émotivité) et le cognitif, le discursif et l'organisationnel. Tout enseignant comme tout professionnel en action, est toujours, d'une certaine façon, l'expert de la situation (Payette et Champagne, 1997). Il s'agit cependant d'être en mesure d'accompagner la prise de conscience de son agir, de mettre en valeur ses gestes d'appui qui l'aideront à mieux choisir, en connaissance de cause, parmi son répertoire d'actions. Ou, pour reprendre les catégories de Desroche, il s'agirait de repérer les conditions permettant l'articulation féconde qui s'établit, parfois, entre la personne ressource, incarnée et la personne projet plus mentale. La dimension relationnelle est, à cet égard, centrale pour comprendre le développement de ces pratiques enseignantes rares, porteuses d'enseignement.

En croisant l'approche de Giust-Desprairies avec celle de Bucheton sur l'agir enseignant, il serait possible d'établir une première distinction, certes un peu caricaturale, entre deux conceptions de l'acteur enseignant. D'un côté, travaillé en profondeur par un imaginaire social universaliste, nous pourrions nommer, avec Bucheton, une première « conception rationalisante et téléologique », à la fois majoritaire, dominante, voire structurante, comme processus de construction de la professionnalité enseignante même si, dans certains cas, il peut s'agir aussi d'une modalité d'autojustification, par le recours aux principes républicains, de pratiques mimétiques. De l'autre, nous trouverions, toujours selon Bucheton, une « conception plus phénoménologique s'intéressant au sujet dans la globalité de sa personne, de ses émotions, de son expérience. » et dans ce cas, à quel autre imaginaire social peut-elle être rattachée ? Puisque nous sommes en présence d'enseignantes qui s'inscrivent apparemment dans cette autre conception, l'analyse des entretiens pourrait nous apporter certains éléments de réponse.

PARTIE 3 : CONTEXTE ET METHODES

Selon une approche constructiviste trouvant ses origines dans la vision kantienne du réel, nous considérons que ce dernier n'est pas connaissable « en soi ». C'est l'expérience – complexe car toujours à la fois sensible, active (l'aller-au-monde de Malet), et cognitive (ou réflexive) – du réel qui est connaissable. Le sujet accède à une connaissance du monde au moyen de constructions symboliques¹²² (des « langages ») appelées également représentations. Celles-ci ne peuvent constituer qu'un « point de vue » sur le réel et aucunement prétendre à une vérité entière et définitive sur celui-ci, par ailleurs en perpétuel changement. Selon une conception phénoménologique de l'inscription de l'homme dans un milieu avec lequel il interagit et qui le forme, il est possible, selon des démarches s'appuyant sur des méthodes, d'accéder à une compréhension – limitée, toujours située – d'un phénomène ou plus exactement des représentations qu'un sujet se fait de celui-ci.

Comme le précise Le Moigne (1995, p. 27) : « (...) *la représentation d'un phénomène dépend des finalités par rapport auxquelles elle a été construite ainsi que du contexte et de l'histoire dans lesquels cette construction s'effectue.* ». Il importe donc toujours, pour le chercheur, de fournir des clés d'intelligibilité non seulement quant au contexte mais également quant au processus de construction de la recherche. Ce processus nous informe au moins autant sur les « résultats » de celle-ci (dans notre cas sur les nouvelles questions ayant émergées selon de nouveaux éclairages) que les données analysées. C'est pourquoi, nous proposons au lecteur dans un premier temps de se faire une idée aussi claire que possible du contexte professionnel qui constitue le « lieu d'exercice » de l'agir enseignant et, dans un second temps, d'avancer dans le cheminement à la fois réflexif et dialogique qui fut le nôtre et qui commence par des rencontres de personnes et des interrogations sur les méthodes, la place à donner aux récits, aux témoignages, aux observations les concernant.

¹²² « L'imagination symbolique organise l'horizon du sens humain depuis le paléolithique. » (Galvani, 2001, se référant à Clottes (1996)).

6 CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET METHODES DE RECHERCHE

A partir de l'analyse de notre propre expérience et de l'exploration compréhensive de celles de trois autres formatrices, nous cherchons à comprendre quels sont les éléments déterminants, les processus identitaires, imaginaires et symboliques, les expériences singulières, les gestes pertinents, les intuitions qui, dans certaines pratiques d'enseignant, peuvent conduire à développer des gestes de métier se révélant progressivement comme dissonants avec les représentations du rôle, de l'acte d'enseigner en lien avec la compréhension des processus d'autoformation existentielle d'une personne¹²³.

L'intuition de l'importance des contextes d'enseignement est née d'une première recherche en Master (enquête réalisée pour le Portfolio du Master 1) et s'est trouvée confirmée à un niveau supérieur lors de cette recherche doctorale. Pour la première, nous nous étions intéressés au contexte d'enseignement en pays étranger mais dans son système d'origine. Il s'agissait de comprendre les effets de ce contexte original, comme révélateur de représentations pédagogiques et symboliques liées à certaines déterminations interculturelles et institutionnelles. Par ce premier travail de croisement d'expériences professionnelles, nous avons pu comprendre les rôles respectifs joués d'une part par **l'établissement** – institution intermédiaire entre un système scolaire national et ses interprétations par les acteurs individuels – et d'autre part les processus d'évaluation d'une situation par un acteur au sein d'une organisation, entre besoins du public diagnostiqués et champ des possibles, entre contraintes institutionnelles et initiative individuelle. C'est cette dernière dimension du « pilotage » professionnel qui nous avait conduit à nous intéresser aux pratiques enseignantes que nous qualifions d'affranchies¹²⁴ et telles qu'il est possible de les observer de la part d'enseignants en contexte pluriculturel.

Pour cette recherche, doctorale, nous cherchons à comprendre ce qui, dans leur parcours de vie, a pu les conduire à développer des représentations, un imaginaire professionnel et des pratiques congruentes avec leur personnalité et avec une conception d'un sujet autonome,

¹²³ Voir supra en partie théorique, le chapitre 3.

¹²⁴ Au sens où l'enseignant aurait acquis, par ses transactions avec l'environnement socio-professionnel et parfois plus largement avec certaines des conventions sociales, une indépendance suffisante, pour lui permettre de développer un agir congruent.

se formant avec les autres et selon des choix et des modalités toujours singulières. Conception qui s'incarne dans des pratiques, des gestes pertinents au sens symbolique, faisant une place à la dimension expérientielle¹²⁵. Pour cette recherche, il s'agissait de choisir un contexte propice à la prise en compte de l'expérience des étudiants et à leurs multiples sphères de vie. Le choix d'un centre de langue en immersion a correspondu à ces critères. La première caractéristique est celle de l'« immersion » : les étudiants vivent l'expérience de l'apprentissage d'une langue nouvelle tout en découvrant, *in situ*, la culture-monde qui lui est contextuellement associée. Cette situation de contact interculturel et d'exposition à l'altérité me semble en effet propice au développement d'une didactique de **l'appropriation** d'une langue en tant qu'elle serait « *ce qui contribue à la transformation des êtres humains à travers, précisément, une mobilisation réflexive de leur expérience, en l'occurrence des dimensions linguistico-culturelles* » (Castellotti, 2015, p. 4), didactique qui complèterait – ou s'opposerait à celle de l'apprentissage, plus instrumentale¹²⁶. Seconde caractéristique : l'organisation pédagogique en groupes-classes pluriculturels et pluri-âges semble bousculer l'habituelle organisation scolaire fortement homogénéisante. Avec la centralité de la donnée culturelle – et, dans le cas présent, sa diversité – il est nécessaire d'appréhender les questions didactiques¹²⁷ en tenant compte de la complexité culturelle (Beacco, 2005). Or cette caractéristique nous semble être en mesure, dans certaines conditions d'enseignement, de réduire la prégnance d'un enseignement traditionnel cherchant à uniformiser et à homogénéiser les situations et les personnes. Le travail sur les données collectées permettra de vérifier ce qu'il en est de ces présupposés. Enfin, une fois traversé cet « autre contexte » d'enseignement nous tenterons de mettre à jour l'agir singulier des enseignants suivis.

Le premier chapitre abordera l'histoire du centre de langue, ses évolutions ainsi que les éléments plus récents qui éclairent la vie actuelle de l'organisme, ses dynamiques, ses tensions. Une attention sera portée aux statuts, représentations et enjeux des différents acteurs (enseignants surtout).

¹²⁵ Rappelons au lecteur qu'elle est pour nous l'épaisseur particulière que prend une situation de formation lorsqu'elle agrège potentiellement l'expérience personnelle et professionnelle acquise par l'enseignant (ou le formateur en général), celle des apprenants, celle de la situation elle-même conçue, vécue, comme expérience de vie d'un groupe qui s'apprend, avec ses imprévus, sa dynamique, son mystère.

¹²⁶ « *L'apprentissage traduit un objectif explicite, défini, aux contours relativement stables : on apprend de la langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie ; alors que l'appropriation se réalise dans une transformation : on (se) change dans la relation aux autres, et pas seulement aux autres « langues », ni à d'autres « mêmes ». Avec le premier positionnement, l'accent est mis sur le résultat, directement identifiable et quantifiable, évaluable, tangible ; alors que dans le deuxième, c'est avant tout le processus qui importe, les produits (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant dans ce cas toujours nécessairement partiels, situés, contingents, instables.* » (Castellotti, 2015, p. 4)

¹²⁷ Qui ne concerne pas directement notre sujet de recherche portant sur l'agir enseignant mais ce dernier est lui, concerné par son rapport à la didactique, en tant qu'elle constitue une facette de son métier.

Dans un second chapitre, nous tenterons de prendre acte de l'écart qu'il peut exister entre un contexte scolaire – celui d'où je viens et qui influence mon regard porté sur le centre de langue – et sur le contexte du centre de langue, terrain de cette recherche. Il s'agira de dégager quels éléments communs peuvent expliquer certaines rémanences de la forme scolaire dans l'enseignement linguistique ici dispensé mais aussi de mettre en avant les spécificités et donc les marges de manœuvre dont se saisissent plus particulièrement les enseignantes que nous avons choisies de suivre pour cette recherche.

6.1 Un contexte socio-historique singulier

Les observations des pratiques d'enseignement que nous avons pu réaliser au sein du centre de langue nous ont pourtant conduit à relativiser les deux caractéristiques mentionnées précédemment (rôle de l'immersion et du contexte diversitaire, pluriculturel et pluri-âge) et leur capacité intrinsèque à favoriser l'intégration de la dimension expérientielle au sein de la formation linguistique. D'une part parce qu'il semblerait que seule une minorité d'enseignants s'engagent dans des activités articulant effectivement et de façon réfléchie les formes d'appropriation de la langue telles qu'elles sont organisées en cours avec d'autres formes d'appropriation par l'expérience directe à l'extérieur des cours. Et il faut alors s'interroger sur la prégnance de formes classiques, cloisonnées, de l'enseignement, et ce, à la fois dans les pratiques des enseignants et dans l'ingénierie de formation des institutions qui les dispensent. D'autre part, nous avons constaté que si, par la présence d'étudiants d'âges divers et la coexistence de personnes issues de cultures multiples, reconnues comme telles, le centre de langue choisi semble bien s'éloigner des modèles scolaires homogénéisant, des formes d'homogénéité y sont cependant bien présentes. Nous les retrouvons dans l'organisation par groupes de niveaux et par des pratiques pédagogiques relativement proches de ces modèles scolaires pour diverses raisons. Il est possible de reconnaître la nécessité des modalités de suivi, non seulement d'une progression commune, mais aussi sa traduction dans une certaine « culture d'enseignement hétérodirigé » de type scolaire. Quelles seraient les caractéristiques observables d'une telle culture scolaire en centre de formation pour adultes ? D'une part, du côté des ressources, nous avons constaté le recours assez partagé à une même méthode, celle dictée par l'usage d'un même manuel, et bien qu'il faille préciser qu'il existe des formes personnelles d'appropriation de cet outil de la part des enseignants. D'autre part, cette culture scolaire semble encore s'incarner dans une parole enseignante explicative, plus ou moins jugeante, et dans des activités intégrant fortement les exercices d'apprentissage du code, et les

évaluations sommatives. Culture scolaire qui met davantage en avant les figures du maître savant, organisateur et évaluateur.

Pourtant, certains enseignants paraissent avoir réussi, dans ce contexte de pratiques relativement normalisées, à développer des pratiques singulières, plus ou moins émancipées, aux marges, dans ce que l'on pourrait appeler des « niches professionnelles » qui leur permettent d'intégrer plus ou moins librement la dimension expérientielle. Ce sont ces enseignants et leurs pratiques singulières qui sont aujourd'hui l'objet de cette recherche.

Selon une lecture expérientielle de la formation du métier d'enseignant, il faut tenir compte des contextes intégrés dans le milieu personnel par une activité autodéterminée et des contextes « externes » hétérodéterminés, impossible à modifier. Pour comprendre les rapports entre ces différents contextes, nous faisons le choix de fournir au lecteur un certain nombre d'informations sur le centre de langue qui a servi de terrain pour cette recherche. Ces éléments concernent l'histoire et les évolutions de ce centre de langue ainsi que les éléments plus récents qui éclairent la vie actuelle de l'organisme, ses dynamiques, ses tensions.

L'Institut de Touraine est un centre de langue désormais centenaire. Il est donc dépositaire d'une histoire, d'un héritage qui dépasse la seule occupation de ses locaux. Cet héritage correspond à l'accumulation de certaines conceptions de la langue à enseigner, des méthodes pour le faire, en lien avec des publics qui ont évolué eux aussi. A une plus grande diversité des publics, s'est articulée progressivement une évolution des pratiques pédagogiques. En toile de fond, la question de l'altérité doit être abordée en tant qu'elle inspire aussi l'ensemble des rapports sociaux se manifestant dans ce lieu de formation linguistique. Si une tension actuelle, perceptible dans les relations interpersonnelles professionnelles au sein de l'organisme, signale une probable étape de crise ou de mutation en cours, il importe de comprendre les positionnements des différents acteurs, et en particulier le groupe des enseignants¹²⁸.

6.1.1 Le contexte historicisé du centre de langue

Le centre de langue qui a servi de terrain pour cette recherche fait partie des quelques centres historiques d'enseignement du français pour des locuteurs étrangers en séjour en France. L'Institut de Touraine, créé en 1912 par Edmond Sourdillon, un ancien professeur de lycée,

¹²⁸ Si, selon une compréhension large et phénoménologique de son agir nous préférierions nommer « formateur » le métier d'enseignant de FLE hors de ce contexte situé, les acteurs de l'organisme utilisant le terme d'enseignant, et s'agissant aussi, dans cette recherche, de tenter d'en comprendre le(s)/leur(s) sens, nous l'utiliserons également.

s'inscrit dans le mouvement de diffusion de la langue française telle qu'il a été initié au siècle précédent par les Alliances françaises. Le bâtiment, grand hôtel particulier construit en 1862 et qui accueillait les premières conférences puis les cours, a été acheté par la ville au lendemain de la Première guerre mondiale qui avait interrompu les premières initiatives d'Edmond Sourdillon. A ce premier bâtiment, prestigieux, situé au cœur historique de la ville, se sont ajoutés dans les années cinquante et soixante, deux autres bâtiments, le tout formant un îlot réuni par une cour. Des liens pédagogiques et institutionnels se sont établis dès l'origine avec l'université (celle de Poitiers d'abord, puis celle de Tours) même si, plus récemment, et à la suite du non renouvellement de la convention pédagogique qui liait l'Institut à l'université de Tours, ces liens se trouvent aujourd'hui réduits à l'accueil de stagiaires du master FLE et à quelques interventions au sein de celui-ci par des enseignants de l'Institut.

6.1.1.1 *Un lieu et une langue de prestige*

L'Institut de Touraine bénéficie d'une longue expérience d'accueil d'un public venu se former à la langue et à la culture française¹²⁹, d'abord en raison d'une représentation entretenue par la structure¹³⁰ voulant que l'Institut offre un cadre propice, à la fois proche de Paris et situé dans le Jardin de la France, celui des châteaux de la Loire, et l'accès à un français « pur », langue prétendument non accentuée s'approchant le plus du « français standard » qu'il serait souhaitable d'acquérir. Cette situation et ces représentations, tout comme les conditions matérielles, ont attiré depuis longtemps un public plutôt financièrement aisé, encore que certains étudiants, boursiers ou dans le cadre d'échanges universitaires, puissent s'écarter de ce profil type.

Les fondations historiques de l'Institut, ses locaux en particulier, ont pu générer une culture du « français noble », en lien avec une approche culturelle marquée par la notion de « civilisation » et comprenant un mélange de prestige et d'édification vis-à-vis de ceux auxquels elle s'adresse. Elle préside au maintien, assez surprenant à notre époque, de cours ou d'ateliers dits de « civilisation française ». Cette idée de prestige est aujourd'hui encore parfois audible dans les discours de certains enseignants, présents de longue date, au travers d'anecdotes sur la venue de tel prince ou de tel personnage d'État, mais aussi dans leur revendication d'une certaine spécificité de l'établissement qu'il conviendrait de défendre.

¹²⁹Selon une visée homogénéisante discutable du point de vue de certains sociolinguistes et didacticiens des langues (Castellotti, de Robillard, par exemple) pour lesquels il serait plus juste de considérer *des* usages de la langue française et *des* traits culturels, selon une conception plurielle et diversitaire plus proche des réalités langagières en perpétuelle évolution sous des influences diverses.

¹³⁰La consultation du site permet de s'en faire une idée.

Cette spécificité est pourtant assez peu explicitée, ce qui permet de lui faire recouvrir différents sens auxquels chacun peut s'identifier. Pour certains il s'agira d'une référence à la richesse historique et culturelle locale (en y intégrant les « grands auteurs » de la littérature et les traces historiques nombreuses). D'autres feront référence à la grande diversité des pratiques telle qu'elle est permise par la liberté laissée à chaque enseignant.

Ces représentations, qui ont leur légitimité propre, nous semblent cependant en partie le résultat d'un attachement à une situation antérieure idéalisée. Elles entrent en décalage avec un contexte qui a aujourd'hui changé : l'influence culturelle et intellectuelle de la France dans le monde par exemple s'est probablement réduite si on la compare avec les années soixante et soixante-dix du siècle précédent. La diversité annoncée des pratiques, si elle peut se constater sur certains angles, ou centres d'intérêt de chaque enseignant, recouvre selon moi un ensemble de conceptions et de pratiques pédagogiques en fait assez proches, à l'exception d'une partie des enseignants ayant développé un agir effectivement singulier. Ces représentations renvoient selon nous à un *habitus* enseignant forgé dans les années soixante-dix et quatre-vingt, fortement structuré autour d'une vision à la fois homogénéisante de la langue-culture cible à enseigner selon des modes d'apprentissage prescrits, et selon une conception universalisante héritée de la culture d'établissement initiale et qui visait à faire profiter les autres cultures des bienfaits supposés de la « civilisation française » à une époque où, effectivement, une partie des apprenants de français était davantage sensible à l'aura encore important de certains traits culturels français (les penseurs de la *French theory* par exemple depuis Sartre et jusqu'aux structuralistes). Mais qui étaient donc ces autres avides de découvrir les richesses de notre civilisation ? Sont-ils toujours les mêmes ?

6.1.2 Les différents acteurs et leurs relations

6.1.2.1 *Le public...*

A l'Institut de Touraine, les nationalités représentées durant l'entre-deux guerres étaient d'abord majoritairement européennes (en y incluant les États-Unis). Elles se diversifient durant la seconde moitié du vingtième siècle avec la plupart des continents représentés. Aujourd'hui, le public européen est minoritaire, tout comme celui venu d'Afrique, ce sont surtout les pays d'Asie, du Moyen-Orient et des Amériques qui sont majoritairement représentés, reflétant le développement économique et la montée en puissance des pays concernés, à l'exception notable de l'Inde, peut-être plus attirée par le monde anglo-saxon.

Les chiffres de fréquentation annuels sont difficiles à considérer tant les durées de séjours sont variables. Si l'Institut dénombre environ deux mille étudiants s'inscrivant chaque année, cela regroupe des personnes venues pour des séjours très courts et d'autres plus longs, ainsi que pour des projets et des enjeux de formation très divers. Il est cependant possible de distinguer entre deux profils types : les étudiants qui viennent pour un long séjour (un semestre, voire une année universitaire) souvent en vue d'un projet d'étude en France (université ou école professionnelle) ou de poste professionnel attendu, et ceux qui viennent pour un séjour bref (de quelques semaines à deux mois l'été) dans le cadre d'un simple renforcement linguistique à moindre enjeu académique ou professionnel. Durant les cinquante dernières années, une croissance globale de la fréquentation s'observe jusque dans les années quatre-vingt-dix. Depuis les années deux-mille, un tassement, puis une reprise et enfin une décroissance régulière s'observe ces dernières années (de 2015 à 2018, celles de la recherche). Ces soubresauts ont conduit à une crise financière au milieu des années deux mille avec pour conséquence la réduction des effectifs d'enseignants ainsi qu'une politique de gestion que l'on pourrait qualifier d'austéritaire.

6.1.2.2 ...et l'organisation des cours

Le public accueilli dans ce centre de langue est caractérisé par sa diversité. Diversité des origines géographiques, nous l'avons dit, diversité des cultures d'enseignement-apprentissage, diversité des âges, des projets et donc des besoins, des rapports à la langue cible et aux aspects culturels de son appropriation. Cette caractéristique « diversitaire » constitue, selon nous, un élément salubre de complexité, pouvant contribuer, dans certaines conditions que nous tenterons de définir, à limiter les tendances homogénéisatrices de toute organisation de formation institutionnalisées, issues d'une longue histoire. Ces tendances, bien présentes à l'Institut, amènent ainsi à regrouper les étudiants selon leur niveau linguistique tel qu'il peut être évalué avant et lors de leur arrivée. Un test en ligne permet de positionner les étudiants sur les échelles de compétences du cadre européen commun de référence aux langues (CECRL) pour les compétences écrites (compréhension et production) et pour la compétence de compréhension orale. Seule la production orale et d'éventuelles vérifications de la maîtrise des structures écrites de la langue font l'objet d'un test à l'arrivée de l'étudiant en vue de son placement dans un cours dont on espère qu'il correspondra bien à son niveau. Enfin, les contenus pédagogiques font l'objet d'une délimitation au moyen d'un « référentiel maison ».

Celui-ci décline les critères du CECRL en matière de compétences attendues à chaque niveau en les adaptant au contexte d'apprentissage en immersion de l'Institut et il propose, en lien avec celles-ci, des types d'activités et d'évaluation.

Un manuel commun est en outre proposé à tous les enseignants et étudiants bien que la liberté de son utilisation soit laissée à l'appréciation de l'enseignant. Certains le suivent de façon assez méthodique, d'autres en alternant avec des documents personnels, et enfin certains, rares, et intervenant plutôt sur des niveaux avancés, le mettent totalement de côté. L'autre facteur potentiel d'uniformisation, au-delà des programmes et des outils, est constitué par le mode d'évaluation. Selon un calendrier des cours organisé mensuellement, un « bulletin » final, de format scolaire, réunit une série d'évaluations, continues ou finales, dans les quatre compétences du CECRL. Les appréciations portées par les deux enseignants responsables d'un même groupe-classe, concernent l'investissement et la participation de l'étudiant durant les cours et les ateliers suivis.

Les cours sont globalement organisés ainsi : deux enseignants interviennent alternativement chaque jour auprès d'un même groupe-classe, l'un étant désigné comme référent (il est responsable du suivi et des évaluations des étudiants de ce groupe auprès du Service études qui examine par exemple les demandes de passage dans un niveau supérieur). Si les deux enseignants sont censés équilibrer les activités liées aux acquisitions de compétences orales avec celles qui concernent davantage l'écrit, dans les faits, l'un, intervenant sur les temps spécifiquement dédiés à la phonétique, est peut-être davantage enclin à intervenir sur les compétences orales tandis que l'autre se focalise davantage sur les compétences écrites. Les étudiants ont le choix entre une formule de cours hebdomadaire à quinze heures (cinq matinées de trois heures) et une formule intensive à vingt et une heures qui ajoute aux matinées communes à tous trois heures de modules complémentaires (renforcement ou ateliers).

6.1.2.3 Crise et statuts professionnels différents

Depuis une vingtaine d'années, l'IEFT n'est plus l'unique centre de langue à Tours. Une situation plus concurrentielle s'est ouverte avec le développement d'un centre de langue au sein de l'université (Cuefee) et l'installation de deux autres centres privés. Cette situation a pu contribuer à mettre en crise la structure. La période critique, intervenue il y a pourtant plus de dix ans, semble avoir marqué les esprits, installant des craintes et des tensions entre les différents corps de métier (essentiellement celui des enseignants, le seul touché tout d'abord par les licenciements, et celui des administratifs, atteint plus récemment). C'est ainsi que seules deux enseignantes ont pu être titularisées depuis 2010, en dépit de départs en retraite.

Tous les contrats sont donc signés pour des périodes courtes, vacations qui placent les enseignants concernés dans une précarité qui les distingue du reste des enseignants titulaires, les incitant à accepter ce qui leur est proposé dans l'espoir de voir leur contrat se renouveler. Parmi les trois enseignantes suivies, l'une fut titularisée il y a seulement quelques années après avoir d'abord connu la situation de vacataire tandis que les deux autres sont titulaires depuis une vingtaine d'années, durant la période de croissance.

6.1.3 Éclairage sur le contexte actuel

6.1.3.1 *Les enseignants et la direction*

La rotation importante des directeurs pédagogiques (le directeur financier, arrivé au moment de la crise, en a recruté trois depuis son arrivée) et la situation de tension interne, n'ont pas favorisé le développement d'une culture d'établissement dynamique, telle qu'elle pourrait davantage s'exprimer au travers de la mutualisation des ressources ou d'activités communes organisée au sein de ce qui constituerait une équipe pédagogique, et ce, en dépit du travail d'enseignement par binômes auxquels sont attribués un groupe-classe et des efforts de la direction pédagogique pour favoriser des formes de mutualisation et d'échanges.

La vigilance budgétaire et les efforts demandés à tous pour revenir à un équilibre financier, s'ils ont pu être compris d'un point de vue rationnel et ont bien atteint leur résultat (le retour à une situation financière plus sécurisée), semblent avoir créé un sentiment d'amertume chez certains membres du personnel. Côté enseignant, il arrive à certains de regretter une forme d'« emprise » du financier sur le pédagogique ce qui indique la permanence de ce nœud de tension. La politique austéritaire, qui s'exprime par des économies réalisées sur presque tous les postes entre parfois en contradiction avec la culture du « prestige » mentionnée précédemment et qui est censée se traduire par une certaine ambition dans les choix politiques et d'investissement.

Ces choix visent prioritairement la qualité de l'enseignement offert et la satisfaction plus générale des étudiants (qui intègre la qualité de leur séjour sur laquelle l'organisme veille au travers d'une réserve de familles d'accueil conventionnées). L'attribution répétée d'un label Qualité FLE, suite aux visites d'audit de membres du CIEP et à leur vérification d'une application stricte d'un cahier des charges très complet, constitue une fierté légitime pour

l'établissement en général et plus particulièrement pour les enseignants¹³¹. Cependant cette reconnaissance n'est pas sans prix puisqu'elle passe aussi par une certaine uniformisation des programmes et des modes de suivi attendus, faisant craindre à certains enseignants, là encore, de voir se réduire la spécificité locale de l'établissement.

La focalisation de la direction sur une « excellence » reconnue par des instances « indépendantes¹³² », et du fait qu'elle ne se traduit pas en signes suffisamment tangibles de reconnaissance (matérielle ou symbolique), peut dès lors être interprétée au travers du filtre de la politique austéritaire visant à « toujours faire mieux avec moins de moyens », et comme une forme de pression, une « politique du résultat », à mettre en lien avec la co-présence d'enseignants vacataires au statut moins enviable. La recherche d'un *renouveau*, celui qui permettrait d'accueillir de nouveaux publics, semble passer, du côté de la direction, par de nouvelles offres, de nouvelles maquettes de cours proposant des formules différentes. Pourtant la satisfaction des étudiants passe aussi et, nous semble-t-il, prioritairement, par leur expérience de groupe-classe telle que vécue avec leurs enseignants. Cette dimension relationnelle nous semble donc la plus importante à considérer. Mais qu'en est-il des enseignants et de leurs rapports ?

6.1.3.2 *Les enseignants, une équipe ?*

Le groupe constitué par les enseignants est peu fédéré, il semble agréger différents sous-groupes selon des logiques propres aux enjeux du moment et aux représentations du métier. De façon simplifiée, et donc réductrice, il serait possible de distinguer deux grandes catégories d'enseignant : le groupe des vacataires et les titulaires. Cependant chacune de ses catégories peut être subdivisée en deux sous-catégories. Pour les vacataires, nous pourrions distinguer d'une part entre les vacataires de passages et les plus expérimentés qui attendent depuis plusieurs années une titularisation inespérée (certains finissent par partir). C'est ce groupe qui vient gonfler les effectifs d'enseignants lors de l'afflux d'étudiants entre juin et septembre. Ils font parfois l'objet d'une attention particulière de la part de leur binôme mais sont globalement peu accompagnés.

¹³¹ La Label Qualité FLE, créé en 2007 après une concertation de trois années entre les divers groupements FLE et le CIEP, structure liée à Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, historiquement en charge des questions liées à la didactique du FLE.

¹³² Indépendance à relativiser si l'on considère que le label Qualité FLE est le résultat d'une concertation certes ouverte aux centres et à leurs représentants de branche mais placée sous l'égide des ministères des affaires étrangères et de l'éducation nationale ayant chacun leur politique. Par ailleurs le CIEP lui-même est partie prenante en raison de son rôle clé dans la création et la validation des épreuves de certification (DELFI et DALF). A ce jour, la liste officielle répertorie 105 centres labellisés en France dont 8 en Indre et Loire (4 à Tours dont l'Institut de Touraine).

Du côté des titulaires, il est possible, encore que de façon très subjective, de percevoir un écart entre d'un côté les titulaires plus ou moins proches de la retraite et des enseignants, eux aussi expérimentés, qui peuvent se montrer plus ouverts. Nous repérons divers signes de cette ouverture : une écoute quoique critique, aux innovations proposées par la direction ; un accueil de stagiaires dans leur classe ; des interventions en formation de formateurs à l'université ou lors de missions à l'étranger ; du travail collaboratif autour de la rédaction d'un référentiel de compétences. C'est au sein de ce groupe « ouvert » que j'ai pu établir des relations de confiance m'ayant permis d'approcher les pratiques de trois enseignantes.

6.1.3.3 Des logiques différentes

Des tensions peuvent naître de la superposition de logiques différentes. Pour une part, nous l'avons dit, l'organisme reproduit les procédés d'ingénierie pédagogique de type scolaire (groupes-classes de niveaux attachés aux mêmes enseignants responsables, sélection par évaluations sommatives, contrôle des présences, organisation de session régulière de certification). En lien avec cette organisation scolaire, il fonctionne aussi selon une logique commerciale : les étudiants, la plupart du temps majeurs, payent leur formation, ils sont donc des clients qu'il importe de satisfaire. Leur avis est sollicité à chaque fin de session de cours au travers d'un questionnaire de satisfaction anonyme qui reprend l'ensemble de leurs conditions de séjour (cours, accueil, services proposés...), ainsi qu'au travers des réunions des délégués de classe organisés mensuellement avec la responsable du service études. Il arrive aussi parfois qu'un étudiant, mécontent de « stagner » dans un même cours, aille réclamer son passage dans le cours supérieur auprès de la direction pédagogique, mettant celle-ci dans la position inconfortable d'avoir à trancher entre la logique scolaire qui voudrait que soit respecté l'avis des enseignants, et la logique commerciale qui, afin de le retenir, laisse à l'étudiant la responsabilité d'aller dans un groupe dont le niveau n'est peut-être pas le sien. Au final, comme la logique commerciale l'emporte bien souvent, il revient à l'enseignant qui accueille cet étudiant d'être en mesure de s'adapter à cette diversité des niveaux qui, bien que toujours présente, se trouve parfois ainsi augmentée à un point susceptible de déséquilibrer son groupe-classes, provoquant des effets négatifs sur d'autres étudiants qui ne comprennent pas de tels choix. Par ces décisions, la direction montre ainsi ses priorités et celles-ci peuvent entrer en contradiction avec une certaine image du métier d'enseignant et être interprétée comme une atteinte portée à sa professionnalité, en particulier à la figure d'évaluateur de l'enseignant, figure pourtant elle-même renforcée par les demandes institutionnelles de plus d'évaluations et plus de traces de suivi.

L'Institut a connu plusieurs années de tension, voire de crise, qui se sont manifestées au travers de départs, de procès aux prud'hommes, l'ensemble ayant conduit à une réflexion approfondie sur les relations professionnelles au sein de l'établissement. Cette réflexion a bénéficié de l'aide apportée par des cabinets de conseil. Cette démarche est encore en phase de réalisation et elle n'est pas directement liée à la question de cette recherche qui porte sur l'agir enseignant. Cependant, il nous a semblé utile de donner aux lecteurs quelques éléments lui permettant d'envisager le contexte professionnel dans lequel évoluent les professionnels dont nous allons bientôt approcher les pratiques. Avant cela, et puisque mon regard est celui d'un enseignant issu du milieu scolaire de l'Éducation nationale, il paraît nécessaire d'offrir quelques éléments de différenciation autour des spécificités de cette structure de formation à l'occasion d'une mise en parallèle entre ces deux formes institutionnelles.

6.2 Mise en parallèle des formes d'enseignement entre une structure scolaire et un centre de langue

Le chercheur qui découvre un nouveau terrain arrive avec ses représentations. En particulier si ce chercheur est un enseignant et que son terrain est un lieu de formation. Il est très probable que, sur un terrain différent de ses lieux d'exercice habituel, il ait « naturellement » tendance à appliquer une grille de lecture construite au cours de son expérience professionnelle antérieure. Dans notre cas, une grille de lecture forgée dans le cadre de l'Éducation nationale peut être considérée comme prégnante quant à notre appréhension du centre de langue étudié. Il s'agit donc, dans une démarche se voulant réflexive – ce qui inclut le questionnement des représentations du chercheur – de vérifier en quoi le parallèle entre deux types différents de structures de formation, l'une destinée à des jeunes personnes scolarisées et l'autre à des adultes en situations diverses, pourrait nous informer sur les liens qui peuvent être établis entre un contexte professionnel et les pratiques des *enseignants*¹³³.

6.2.1 La dimension institutionnelle

L'école est l'une des grandes institutions qui se sont développées au dix-neuvième siècle et qui ont accompagné la formation des États-nations¹³⁴. Les enseignants, dont nous cherchons à

¹³³ L'emploi de ce terme est révélateur en soi d'un lien avec la culture scolaire. Plus généralement, les centres de langue utilisent le terme à peine plus neutre de « professeur », on rencontre le terme « formateur » davantage dans le contexte associatif de cours de français pour les migrants, il permet peut-être de réunir ainsi les différents intervenants, professionnels ou bénévoles.

¹³⁴ L'État-nation peut se définir comme l'organisation politique d'une nation établie sur un territoire délimité. Cette organisation se fonde sur une identité commune de la population dont il tire sa légitimité. Pour le cas de

comprendre la spécificité de leur agir, sont insérés dans un tissu professionnel qui relève de la formation linguistique d'adultes. Ils ont été formés dans le système scolaire français, ils ont pu y développer un certain rapport au savoir et des représentations de l'enseignement-apprentissage. Ils ont pu également s'en écarter ou s'en détacher à partir de leurs propres expériences. Si, du point de vue de leur parcours d'étude des liens peuvent être repérés avec leur pratique professionnelle, d'un point de vue statutaire, comme salariés d'un centre de droit privé disposant d'une grande autonomie, ils ne sont pas assimilables à des enseignants fonctionnaires de l'Éducation nationale. De même, si ce contexte situé comporte bel et bien des dimensions institutionnelles, elles ne sont pas l'émanation directe de celles qui prévalent dans le système scolaire. Si des programmes¹³⁵, des modes d'évaluation, et plus généralement l'organisation de l'institution, peuvent par certains aspects rappeler l'institution scolaire nationale, par bien d'autres l'Institut de Touraine s'en distingue.

Là, comme ailleurs, les attentes de l'organisation génèrent des effets plus ou moins importants sur l'activité des enseignants. Mais puisqu'il s'agit ici d'établir une comparaison entre les formes prises par l'enseignement dans un centre de langue – institution certes, mais de nature non étatique, de taille modeste, ayant une autonomie propre – et celles que l'on observe dans les structures scolaires, commençons par considérer les aspects physiques et organisationnels qui s'imposent à tous les enseignants et avec lesquelles ils entrent nécessairement en transaction¹³⁶.

Tous les établissements scolaires qu'il m'a été donné de fréquenter aussi bien comme élève que comme enseignant comportaient certaines caractéristiques communes relatives aux espaces, activités, relations interindividuelles, temps ou encore rapport au savoir. Au-delà de leurs spécificités locales, ces caractéristiques communes identifient clairement ces lieux comme espace de formation accueillant un public d'enfants ou d'adolescents et s'inscrivant dans un ensemble plus large qui aurait à voir avec ce que l'on pourrait appeler une *culture scolaire* laquelle s'exprime, avec des variations, dans tous les milieux scolaires. Culture scolaire, ici non au sens habituellement mobilisé en sociologie d'une Culture *par* l'école et

la France, l'État préexistait à l'État-nation et l'école gratuite et obligatoire, mais aussi le service national et la langue officielle unique sont autant d'institutions ayant contribué au développement d'un « sentiment national ».

¹³⁵Un référentiel « maison » décline le Cadre Européen Commun de Référence aux Langues en compétences par niveaux et types d'activités et d'évaluation.

¹³⁶Ici au sens de transaction sociale (à distinguer des transactions formatrices chez Pineau, voir chapitre sur l'alternance) : il s'agit d'arrangements de l'acteur avec une situation donnée comportant des éléments stables, incontournables, et des aspects plus ouverts à leur modification, à leur interprétation singulière (la liberté pédagogique en est un exemple pour le métier d'enseignant). Sur les transactions pédagogiques voir les travaux de Dewey (1916), Perrenoud (1998) et de Jorro (2008).

des distances qui pourraient la distinguer des cultures familiales (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Perrenoud, 1990), mais au sens de l'historien de l'éducation André Chervel qui parlait d'une forme de culture scolaire « dans son principe »¹³⁷, se construisant bien davantage dans les pratiques qu'elle ne serait façonnée « d'en haut ». Encore que pour nous, et suivant la théorie de l'institution de Sallaberry (voir Chapitre Représentations), il n'y ait pas lieu d'opposer les deux mais de comprendre comment ces institutions sont le reflet d'articulations, de tensions, entre d'une part des visions, des volontés politiques au niveau étatique et d'autre part des représentations et des pratiques d'enseignants, de responsables d'établissements, situées localement.

Nous allons maintenant tenter de mettre ces caractéristiques d'un milieu scolaire en comparaison avec le contexte d'un centre de langue qui affiche également cette intention de formation. Puisque les premières caractéristiques communes à ces organisations semblent être un certain aménagement de l'espace et du temps, nous commencerons, une première comparaison des deux contextes à l'aune de ces deux dimensions. Nous verrons, dans un second temps, comment, à ces premières dimensions structurelles, s'ajoutent des types de relations interindividuelles et un certain rapport au savoir.

6.2.2 Les espaces de formation, deux exemples

6.2.2.1 *Un système de cloisonnements*

En milieu scolaire les **espaces** sont organisés pour permettre la division des élèves en groupe-classe de telle sorte qu'à une cohorte d'élèves, placés sous la responsabilité d'un enseignant, est associé un espace d'activité clairement identifié, même s'il peut être amené à changer, dans le secondaire surtout, selon la discipline et l'horaire concernés. Le plus souvent, ces groupes-classes sont le résultat d'un classement par âge, encore que l'évaluation du niveau scolaire de l'élève entre aussi parfois en compte lorsqu'un écart est jugé trop grand avec la norme (dans les deux sens avec des cas de passage anticipé en classe supérieur et à l'inverse de redoublement). La polysémie du mot « classe » révèle bien l'imbrication profonde qui peut exister entre un groupe d'élèves (« la classe de CM2 »), leur âge et la salle d'activité qui leur est attribuée, même provisoirement. C'est donc une homogénéité biologique, celle de l'âge, qui semble être le plus souvent retenu, selon une certaine représentation de la formation qui voudrait que l'on apprenne mieux avec des personnes de son âge.

¹³⁷Françoise Mayeur, « CHERVEL (André). – *La culture scolaire. Une approche historique* », Histoire de l'éducation [En ligne], 85 | 2000, mis en ligne le 12 mars 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://histoire-education.revues.org/1013>

La validité de ce principe est cependant contestable comme les enquêtes sur les classes à multiples niveaux ont pu le montrer¹³⁸. Mais peut-être ce critère est-il, dans les faits, principalement adapté au mode d'organisation des activités.

Seconde caractéristique très largement rencontrée : les **activités** sont proposées par l'enseignant qui gère donc à la fois le choix des contenus (en relation avec un programme), le choix des approches et le déroulement de l'activité. Pour des raisons matérielles et en dehors de cas particuliers (classe unique ou multi-niveaux, pédagogie différenciée), globalement tous les élèves réalisent l'activité dans le même moment et avec les mêmes outils. La progression des élèves est régulièrement mesurée, au moyen d'outils créés soit par l'enseignant ou bien imposés par l'administration (c'est le cas avec les évaluations nationales ou les diplômes nationaux).

Ce sont donc des processus d'organisation largement hétéro-dirigés que l'on rencontre, avec des variations, bien sûr, selon l'âge de l'élève, selon l'enseignant, l'établissement, les cultures éducatives du pays. Ces processus résultent de rapports sociaux de domination qui se traduisent dans des rapports sociaux particuliers aux **lieux**, au **temps**, aux **personnes** et aux **savoirs**. L'expérience scolaire d'un enfant consiste d'abord en un regroupement avec des pairs (comme type de relation sociale spécifique, différente du reste des expériences de vie), et selon des modalités d'embrigadement qui comprennent la contrainte horaire, les activités programmées, la contrainte physique, les règles de discipline, et le tout sous la supervision d'un ou plusieurs adulte(s). Cet ensemble de contraintes est largement accepté par l'enfant (dans la plupart des cas) en raison de la confiance qu'il accorde à ses parents, qui, dans cette affaire, acceptent de déléguer, au moins temporairement, leur rôle d'éducateurs auprès de l'institution et de ses représentants. Pour mieux comprendre, cette expérience d'un temps de vie en un lieu de formation, voyons tout d'abord ce qu'il en est de la dimension architecturale.

6.2.2.2 *Les espaces scolaires*

Par delà les aspects fonctionnels, l'espace scolaire n'est jamais neutre, l'architecture publique scolaire produit également des effets d'ordre symbolique liés à la construction des États-nations. (Musset, 2012).

La construction des lieux scolaires, bien qu'elle ait évolué historiquement depuis la création de l'école publique, conserve certaines caractéristiques telles que la délimitation claire – forme de retrait – de ces espaces avec l'espace social environnant.

¹³⁸Voir les enquêtes de l'Observatoire de l'école rurale (1999-2005) et de l'Observatoire école et territoire (de 2011 à 2017) dont une synthèse est proposée par le réseau Canopé qui étudie les relations entre territoires et réussite scolaire : en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/ecole-rurale-et-reussite-scolaire/introduction.html>

Cette délimitation se concrétise le plus souvent par des murs, des grilles et des points d'accès plus ou moins contrôlés¹³⁹. La division des espaces en salles de classe est presque toujours organisée selon une différenciation entre d'un côté la « scène magistrale » (bureau et tableau), scène d'exposition des savoirs, lieu du pouvoir, du jugement, et de l'autre le reste de la classe, lieu de travail des élèves. Cette division n'offre que de légères variations : rangées de tables individuelles ou par deux, positionnement en îlots ou en "U". Hors de la classe, les lieux partagés sont soit de nature administrative (bureaux) soit pédagogique (Salle des professeurs, cour de récréation, installations sportives...).

Cette organisation spatiale est tout autant le résultat d'une certaine vision de la formation scolaire, hiérarchisée et organisée selon le mode industriel et administratif des États-nations, qu'une des structures favorisant le développement de relations interindividuelles elles-mêmes hiérarchisées. Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Foucault qui dans *Surveiller et punir*, établissait des liens entre l'espace carcéral et le système spatial scolaire (Foucault, 1975 ; 2003)

6.2.2.3 ...et celui du centre de langue

Installé dans un ancien hôtel particulier du XIXe siècle, l'Institut de Touraine a progressivement racheté d'autres bâtiments jouxtant ce premier édifice classé. Là, comme en milieu scolaire, la répartition se fait entre d'une part un espace administratif, auquel est rattachée la Salle des Professeurs, les bureaux de la direction, et d'autre part les salles de cours. En fonction du bâtiment et des rénovations effectuées, les salles offrent des configurations différentes, mais la plupart rappellent dans leur aspect la nature historiquement marquée des lieux, à l'opposé de certains bâtiments modernes exclusivement fonctionnels et

¹³⁹ Même si certains pays ont fait de choix de frontières moins marquées (au Japon, les écoles sont souvent ouvertes, même en dehors des heures de cours pour permettre une vie sociale, celle des clubs), voire cherchant à disparaître pour que (en Allemagne) l'espace scolaire s'inscrive dans une continuité avec le reste de l'espace social. Historiquement, et bien qu'avec des variations selon les pays industrialisés, la construction de l'école comme institution nationale se donnant pour but d'instruire les enfants d'une population définie, s'est faite selon une visée d'homogénéisation et d'élévation des compétences. Il s'agissait, durant le temps scolaire, d'extraire les enfants de leur culture et de leur expérience locale, afin de leur donner une langue commune, une formation pratique (lire, écrire et compter) ainsi qu'une culture scolaire censée les préparer à leur vie citoyenne future (une histoire nationale, des valeurs, des symboles). En France, la séparation physique des espaces scolaires d'avec le reste de l'environnement social peut être considérée à la fois comme une mise en retrait de ces enfants les protégeant d'une certaine « dureté sociale » et de l'influence de l'église catholique, ainsi qu'un espace autre permettant une récréation : celle d'une vie scolaire « hors sol », prenant les apparences d'une vie commune partagée et dépassant les clivages sociaux et culturels. Cette fonction d'agrégateur social a pu obtenir des résultats en terme d'homogénéisation linguistique et partiellement de mixité sociale jusqu'à la phase de massification de l'école – les classes sociales proches se côtoyaient bel et bien au moins sur les bancs de la « communale » avant de se séparer ensuite entre ceux qui poursuivaient au « lycée » et ceux qui entamaient un apprentissage – mais, depuis la démocratisation de l'accès aux études, secondaires d'abord et supérieures aujourd'hui, paradoxalement, il semble remis en question par les détournements de la carte scolaire et un mouvement de repli scolaire de classe en fonction des quartiers. (cf. J.P. Payet, 1998, pp. 21-34).

comme aseptisés. Même si l'ancienneté des bâtiments a ses revers, dans chaque salle, l'étudiant peut remarquer des signes d'appartenance culturelle du lieu à une histoire.

Les espaces partagés sont ceux d'un Centre de ressources en langue (CRL), d'une salle informatique et de cinq laboratoires de langues. Conçus pour un public adulte, les espaces de détente prennent la forme d'une cour arborée équipée de tables et de bancs. En outre, les étudiants bénéficient, comme en structure universitaire, d'espaces libres d'accès tels que cafétéria et foyer. Les salles destinées aux cours sont pour la plupart équipées d'un tableau blanc interactif permettant, par exemple, de projeter des pages de sites en provenance du réseau internet. Pour le reste, le mobilier et l'organisation de l'espace sont équivalents à ce que l'on trouve en milieu scolaire ou universitaire. L'enseignant a la liberté, selon ses conceptions de l'enseignement-apprentissage et de la dynamique d'un groupe, de modifier l'aménagement des tables pour former des îlots par exemple et ce pour la durée d'un cours mensuel. Le format le plus courant à l'IEFT semble être la répartition en U, qui, avec le bureau de l'enseignant placé dans sa partie ouverte et à proximité du tableau, permet une meilleure circulation de ce dernier vers les étudiants, par l'intérieur ou par l'extérieur du U.

Situé en cœur de ville, en accès libre durant la journée, et occupant divers bâtiments certains séparés par une rue, le centre paraît davantage intégré à l'espace environnant qu'un ensemble scolaire. D'ailleurs, très souvent, les groupes nouvellement arrivés bénéficient d'une "visite de ville" durant leur première journée, guidés par un enseignant spécialisé dans les aspects historiques et culturels de la vie tourangelle. Cette situation centrale semble à priori très favorable pour prévoir des activités tournées vers l'extérieur. Pourtant, si elle a bien permis le développement d'activités dites "intégratives" s'appuyant sur des visites à l'extérieur – de nature "touristique" avec la visite de ville, ou plus pratiques avec des visites-enquêtes aux halles, à la gare, ou à l'office du tourisme – ces activités restent pourtant relativement marginales, portées par quelques enseignants seulement alors même que les avantages de la situation locale sont bien mis en valeur dans la promotion du Centre de langue¹⁴⁰. Tout se passe comme si les bénéfices de celle-ci devaient découler "naturellement" du séjour en immersion des étudiants, dont une majorité, il est vrai, est logée dans des familles d'accueil. Il est possible d'imaginer que, pour la direction comme pour des enseignants, des actions d'accompagnement et de découverte culturelle sont déjà menées par les familles d'accueil et

¹⁴⁰Une offre d'excursions est ainsi faite principalement durant la saison d'été vers les châteaux de la Loire ou encore le Mont-St-Michel. Mais l'intention est principalement touristique et même si ces sorties, grâce au guide formé à ce public, permettent sans aucun doute des acquisitions linguistiques, ces dernières ne semblent pas faire l'objet d'une articulation formalisée avec les apprentissages réalisés en cours.

qu'elles relèvent donc, d'abord, de la vie privée des étudiants. Mais, qu'en est-il des liens qui s'établissent (ou non) entre l'enseignement-apprentissage linguistique tel qu'il s'effectue en cours et les expériences vécues à l'extérieur ? Il est probable que cela dépende en grande partie du type de pédagogie mis en place par l'enseignant et des relations interpersonnelles qu'il favorise dans ses cours.

A cette division des espaces de vie que découvre très jeune un enfant, entre l'espace de formation scolaire et son espace familial, et moins marquée, nous l'avons vu dans le cas d'un centre de langue aux accès plus libres, s'ajoute, de façon au moins aussi prégnante, la division du temps.

6.2.3 Rapport au temps

La synchronisation des activités caractérise la formation scolaire. Début et fin, phases de changements d'activité : ces marqueurs temporels de l'activité de formation ont des résonances importantes sur les rythmes biologiques et sur les apprentissages eux-mêmes, en particulier ceux qui concernent l'organisation du travail et les rapports aux savoirs. Ils correspondent à une forme de socialisation-institutionnalisation des personnes qui passe par la conformation à des rythmes collectifs contraints rappelant ceux du monde du travail, avec lequel ils partagent aussi une certaine hiérarchisation des relations interindividuelles ainsi qu'une organisation fonctionnelle des locaux et des tâches. A l'école, la contrainte temporelle est sans doute la plus difficile à intégrer, c'est celle qui peut trouver à s'exprimer dans des formes d'ennui et de passivité lorsque la personne assise en cours ne trouve pas suffisamment d'intérêt à ce qui se passe et qui attend la délivrance, les yeux rivés sur l'horloge ou s'échappant par la fenêtre comme pour l'enfant de Prévert face à sa *Page d'écriture*.

La violence s'exprime ici sur les corps biologiques, les enfants doivent venir à l'école à la même heure chaque matin de l'année scolaire selon des choix qui relèvent de considérations pratiques liées à la vie socioprofessionnelle des adultes et qui ne tiennent pas compte, par exemple, des rythmes de sommeil et d'activité de l'enfant pas plus que de la durée des jours, changeante sous nos latitudes. Cette contrainte subie durant de nombreuses années, si elle participe de la socialisation de l'enfant-élève, tend ainsi à s'intérioriser : une fois devenu adulte, le respect des horaires fait partie du comportement social attendu et intégré (à quelques ajustements personnels prêts, voir Sallaberry, 1996, p. 27).

Au centre de langue, les horaires sont fixés pour tous avec comme seules variantes la formule de cours choisie (15h ou 21h par semaine) et les activités de l'après-midi de la version 21h. La liberté de choix est donc, pour l'étudiant, celle d'une quantité plus ou moins grande d'heures

de cours et, dans le cas d'une option « large », celle d'une offre d'ateliers proposés selon les niveaux. D'après les cours que nous avons pu observer, la plupart des activités proposées le sont à l'ensemble du groupe-classe, en accord avec une organisation pédagogique structurée par un programme et des manuels eux-mêmes découpés en modules correspondant aux compétences à construire. De rares projets individuels ou collectifs laissés à la direction des étudiants se réalisent dans certains cours et plus couramment dans certains ateliers, en particulier ceux dits « actionnels »¹⁴¹. Cependant de nombreuses activités proposées en cours permettent des formes d'investissement personnalisées.

Si la synchronisation des activités par groupe-classe est donc un aspect partagé avec les structures scolaires, la réalité des arrivées et des départs réguliers d'étudiants avec des durées de séjour très variables, place les enseignants et l'ingénierie pédagogique en général devant des difficultés d'organisation surtout en ce qui concerne le suivi des étudiants. Cette situation incite certains enseignants – c'est le cas de ceux que nous avons choisis de suivre – à développer des formes pédagogiques inclusives au sens où elles s'ouvrent plus ou moins à la participation des étudiants. Par ce changement de posture – qui voit l'enseignant accepter de réduire sa mainmise sur les contenus enseignés, et jusqu'aux démarches qui doivent se diversifier pour s'adapter aux publics divers – les relations aux étudiants se tournent davantage du côté d'un accompagnement de même que, conjointement, semble s'établir un autre rapport au savoir.

Nous avons vu combien la structuration des activités de formation est influencée par l'organisation de l'espace. Si la répartition en groupe-classe selon le niveau linguistique et les procédures d'évaluation régulières rappellent fortement l'organisation scolaire, la diversité culturelle et générationnelle présente dans les groupe-classes à l'IEFT, constitue une spécificité et une caractéristique « diversitaire » qui ne peut être sans effets quant aux pratiques et en particulier pour ce qui concerne les types de relations interpersonnelles.

6.2.4 Les relations interpersonnelles

En milieu scolaire, selon notre expérience, les relations interindividuelles, bien que très diverses comme dans tout contexte de vie sociale, peuvent être décrites selon deux catégories : horizontales pour les relations professionnelles entre adultes – bien distinctes des relations sociales entre enfants – et verticales avec des formes prescrites d'adresses entre

¹⁴¹Les ateliers actionnels proposent aux étudiants de s'investir dans une action de bénévolat ou bien de réaliser des articles ou des podcasts en parallèle avec une analyse des formats médiatiques.

adultes et enfants, professeur et élèves. A cette verticalité intergénérationnelle, s'ajoute également des formes plus ou moins hiérarchisées de relation entre enfants d'âges différents et, pour les adultes, entre rôles et statuts professionnels différents. Selon la personnalité de l'enseignant et de ses représentations de la pédagogie, des processus d'apprentissage d'une personne ou encore des fonctions sociales de l'école, ses relations avec les élèves, si elles conservent une asymétrie liée aux fonctions de chacun qui ne sont pas interchangeables, peuvent cependant prendre des formes variées. Des enquêtes sociologiques sur les interactions en classe ont montré qu'en milieu scolaire, et au-delà de caractéristiques individuelles de chacun, l'enseignant varie ses modes relationnels selon l'appréhension qu'il a du niveau et des capacités d'un élève. (Trinquier, 2013¹⁴²).

Comme centre de langue accueillant en très grande majorité des adultes, on ne retrouve pas de relations aussi asymétriques que dans un milieu scolaire où la question de l'autorité des adultes sur les plus jeunes qui leur sont confiés est toujours présente. Cette dimension de l'autorité – au sens de discipline – ne perçoit qu'en de rares cas en présence d'étudiants souvent jeunes (lycéens par exemple) et avec lesquels des formes de rappel de ce type semblent nécessaires¹⁴³. Pourtant, là aussi, en raison probablement d'habitus construits durant leur scolarité, les relations interpersonnelles entre les enseignants et les étudiants, sont parfois très proches de celles qui peuvent s'observer dans l'enseignement secondaire. Bien sûr, la constitution des groupes-classes par niveaux linguistiques met en présence des personnes d'âges et de nationalités divers ce qui dissuade la plupart des enseignants d'entrer dans des relations de type « paternaliste » encore que la situation de relative insécurité (ou perçue comme telle par un enseignant) dans laquelle se retrouvent les étudiants nouvellement arrivés puisse en inciter certains à développer ce mode protecteur. C'est davantage vrai avec des niveaux débutants ou intermédiaires puisque leur faible maîtrise de la langue française peut favoriser cette représentation de personnes à protéger, entourer d'affection, guider.

La dimension partiellement commerciale de la formation peut parfois influencer sur les relations, mais de manière marginale semble-t-il (lors des passages d'une classe à l'autre, exemple mentionné précédemment). Si, comme en milieu scolaire, les étudiants expriment entre eux leurs avis sur les enseignants et peuvent même le faire par l'intermédiaire de "délégués de classe" réunis une fois par mois pour donner un avis sur la vie de la classe, le mode

¹⁴²Trinquier, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, (185), pp. 103-116.

¹⁴³ L'autorité symbolique intervient elle dans toute relation d'enseignement/apprentissage (voir Goi, 2005).

relationnel qui semble dominer dans les cours est celui, classique, d'une relation asymétrique entre un enseignant détenteur du pouvoir et du savoir et des élèves qui apprennent. C'est à l'enseignant, ainsi qu'au couple qu'il forme avec son binôme, qu'est reconnue la compétence lui permettant de décider des contenus et des démarches et d'évaluer les étudiants. Nous verrons comment, parmi les enseignants retenus pour cette recherche, leurs modes relationnels semblent permettre davantage d'ouverture à la négociation sur les contenus comme sur les démarches. Mais cela suppose, chez ces professionnels, un certain rapport au savoir et à l'organisation des activités.

6.2.5 Contexte d'enseignement FLE et altérité

Les enseignants d'un centre de langue sont en présence d'étudiants qui, à des fins de formation linguistique, ont fait le choix de vivre celle-ci en immersion, dans le pays des locuteurs dit « natifs ». On peut supposer qu'ils font ainsi le pari d'une exposition maximale à un nouveau contexte culturel riche dont devrait logiquement bénéficier leur apprentissage de la langue. Ces groupes d'étudiants qui constituent les groupes-classes partagent donc cette situation de formation en contexte étranger et selon des modalités proposées à tous par les enseignants et par l'organisation pédagogique du centre. Hormis cette expérience de l'immersion en contexte étranger et d'un projet commun de formation linguistique, tout semble les différencier : leur singularité irréductible, leur langue-culture d'origine, leurs expériences de l'apprentissage-enseignement, éventuellement leurs rapports au savoir, aux langues, leurs projets académiques, professionnels ou personnels, leur place dans les étapes de la vie, leur imaginaire etc. Pourtant, des points communs les réunissent aussi selon l'importance accordée à cet apprentissage dans leur projet de vie. C'est ainsi que l'on peut distinguer un public qui se destine à une formation académique en France de celui qui ajoute cette corde linguistique à sa formation académique centrée sur une autre discipline ou encore un public qui prépare une orientation professionnelle vers un contexte francophone, et enfin un public qui se forme au français « gratuitement », selon une logique humaniste du développement de sa compréhension des cultures¹⁴⁴. En dépit de ces projets et rapports différents avec l'apprentissage du français, la première expérience qu'ils vivent et qui est susceptible de les rassembler est bien celle de l'expatriation¹⁴⁵. Encore que, selon les durées de séjour très variables, cette caractéristique va engager des formes d'adaptation, d'altération,

¹⁴⁴ Cette typologie ne prétend pas à l'exhaustivité mais fait le pari d'une probable représentativité.

¹⁴⁵ Selon le Petit Robert : « s'expatrier (v. pron.) Quitter sa patrie pour s'établir ailleurs. »

très différentes. Celle-ci, plus encore que l'appropriation d'une langue nouvelle, place la personne en situation de contact avec les traits de cultures autres¹⁴⁶.

Lorsque nous entrons en contact, puis éventuellement en dialogue, avec une culture qui nous est étrangère, nous y appliquons des grilles d'interprétation, c'est-à-dire nos représentations plus ou moins stéréotypées en fonction de notre degré de connaissances de cette culture approchée, représentations que nous ajustons au fur et à mesure des expériences traversées. Il est possible de considérer que cette entrée en dialogue – au moins intérieur – avec nos contextes habituels et ceux que l'on découvre, avec leurs écarts plus ou moins grands, contribue à une forme d'ouverture de l'être (sensible, cognitif, symbolique). Il faut cependant rester prudent quant aux bénéfices éventuels d'une relation interculturelle comme les enquêtes réalisées auprès des bénéficiaires du programme Erasmus ont pu le montrer.

« Ainsi, la plupart des études sur le phénomène Erasmus (notamment) soulignent qu'à la fin des séjours, les étudiants rentrent chez eux soit avec des représentations pas forcément positives de l'autre, soit avec l'idée renforcée que l'autre a telle ou telle caractéristique, qu'il est froid ou accueillant, timide ou bavard, etc. » (études mentionnées ici par Barbot et Dervin, EP n°186, 2011, p. 7).

Ce risque de figement des représentations est à mettre en relation avec la question de l'identité qui se trouve activée par les mobilités, comme le rappelle Wolton.

« Plus il y a de communication, d'échange, d'interaction, et donc de mobilité, plus il y a, simultanément, un besoin d'identité. Ce qui est vrai au niveau individuel l'est aussi au niveau de la communauté et de la société. » (Wolton, 2003).

Si la question des identités semble effectivement rendue plus saillante par l'expérience d'une expatriation qui expose à d'autres traits culturels, parfois déroutants, il n'est pas certain que le besoin d'identité soit toujours renforcé au sens où il faudrait protéger la sienne, menacée. L'expérience de groupes pluriculturels réunis autour de l'acquisition d'une langue nouvelle, montre une diversité d'attitudes de la part des étudiants, allant du désir d'exposer certains traits culturels, forme parfois de condensation de l'être culturel, masque qui protège de l'altération, jusqu'à une acceptation de la richesse des interactions possibles et dès lors un véritable intérêt pour la découverte des cultures autres. Ces processus d'ouverture sont progressifs et très dépendants des expériences vécues par la personne, de ses caractéristiques relationnelles dont les traits culturels ne sont qu'un aspect, certes important, mais parmi d'autres (les caractéristiques de la situation, les enjeux personnels, les quiproquos...).

¹⁴⁶ Dans le contexte de notre étude, principalement des traits français mais bien plus divers si l'on prend en compte les nationalités multiples que les étudiants sont amenés à côtoyer dans leur groupe-classe et dans le centre.

Quel que soit le rapport à l'autre, la situation pédagogique engage globalement à des formes d'échanges, de comparaisons. Puisque la profondeur de ces échanges dépend fortement du degré d'ouverture, et donc de confiance, à l'autre, en soi, le rôle des enseignants dans l'établissement d'une atmosphère suffisamment accueillante, et la proposition d'activités suscitant l'engagement, semble décisif.

Les enseignants sont en présence d'adultes aux projets, aux parcours divers. Parmi cette diversité, a priori propice aux échanges, aux explicitations des contextes différents de chacun, il en est une qui peut devenir problématique, c'est celle d'un écart trop important qui peut apparaître entre, d'une part, des conceptions et une pratique enseignante plus ou moins rigidifiée et, d'autre part, un rapport au savoir et à l'enseignement-apprentissage des apprenants qui serait très éloigné de celles-ci. Notre propre pratique, en partie construite à partir de modèles pédagogiques et de représentations pédagogiques issus de nos expériences professionnelles en contexte scolaire, s'est ainsi trouvée confrontée à ces cultures d'apprentissage-enseignement différentes. Deux écueils semblent à éviter pour préserver une approche suffisamment ouverte permettant que tous les apprenants, quel que soit leur profil, puisse se retrouver. D'une part l'**essentialisation** (untel a des difficultés ou des facilités en raison de sa culture d'origine sur laquelle l'enseignant projette des représentations voire des stéréotypes positifs ou négatifs). D'autre part, et de façon parfois corrélée, l'**universalisation** de la langue-culture française comme horizon désirable, modèle de référence proposé aux autres et en l'absence de réciprocité. Ces deux écueils se rejoignent dans une même relation univoque à l'altérité. L'autre est appréhendé comme devant se rapprocher du modèle unificateur sur lequel nous nous sommes construits¹⁴⁷. La centration des pratiques sur la réduction des écarts entre la langue-culture d'origine et la langue-culture française idéalisée, version pédagogique de « l'intégration », peut se traduire par une faible prise en compte des besoins singuliers, toujours situés, des apprenants. Dès lors, certains, surtout s'ils se sentent peu ou mal accueillis dans leur distance même, peuvent montrer des signes de désinvestissements affectifs et cognitifs, voire de rejet¹⁴⁸.

Même si l'enseignant a su développer une pratique suffisamment ouverte à la diversité des profils présents, en sollicitant par exemple la participation des étudiants (leur expérience, leur créativité) et en favorisant la dynamique de groupe et les processus de socialisation-subjectivation de soi, il peut rencontrer des situations de tension de nature culturelle.

¹⁴⁷ Voir supra le sous-chapitre 5.3, p. 155 et le mythe de l'école républicaine selon Giust-Desprairies (2009).

¹⁴⁸ C'est parfois le cas dans le centre de langue concerné par cette étude pour certains étudiants dits « asiatiques » ou « arabophones ».

Tel étudiant pourra par exemple se sentir lésé par le choix d'activités engageant davantage des compétences socio-culturelles ou académiques qu'il pense moins maîtriser qu'un autre groupe d'étudiants plus à l'aise avec celles-ci. Nous verrons plus loin avec les enseignantes suivies dans le cadre de cette recherche combien comptent alors les capacités à « écouter le battement de cœur du groupe » et à être en mesure de réajuster, par des gestes d'atmosphère aussi, les activités proposées, de façon à satisfaire, au moins partiellement, ces différents profils d'apprenants qui ne peuvent être ni enfermés dans une supposée culture nationale d'origine, ni négligés dans certaines des caractéristiques, bien réelles, de celle-ci.

6.2.5.1 *En conclusion sur le contexte actuel de l'organisme de formation*

Nous avons vu comment l'héritage historique de ce centre de langue a pu influencer – et continue encore de le faire bien que plus faiblement – les pratiques par une certaine conception universalisante, civilisatrice, et patrimoniale de la langue-culture française¹⁴⁹. A la suite des évolutions des publics, de leurs besoins, des méthodes également, plus orientées vers une certaine efficacité de la communication, les pratiques pédagogiques ont évolué vers des conceptions plus attentives aux besoins des apprenants. Cependant, de par les influences conjuguées des « cultures héritées », et en raison de la prégnance, chez les différents acteurs, des modèles scolaires, les transformations sont parfois restées superficielles¹⁵⁰.

Des logiques plus commerciales, du moins plus soumises à une certaine lecture des nécessités économiques, semblent d'autant plus contredire – et ainsi renforcer par réflexe d'auto-défense – une certaine représentation figée de la figure traditionnelle de l'enseignant que, par ailleurs, les politiques managériales mettent parfois en tension l'ensemble des personnels. Dans cette situation, les tentatives de la direction pédagogique pour faire émerger une dynamique d'équipe semblent souvent vouées à l'échec bien que, sur certains points, des progrès soient enregistrés (pratiques de communication régulière entre les binômes à l'aide de la plateforme ENT, formes de mutualisation des ressources et réalisation collégiale du référentiel commun de compétences). Tant que la question centrale des pratiques de classe et des conceptions sous-jacentes de la formation d'un sujet et des modes d'accompagnement des adultes

¹⁴⁹ Sur les politiques de diffusion du français, je renvoie le lecteur aux travaux de Jean-Marie Klinkenberg (son ouvrage : *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Paris, Presses universitaires de France, 200) et à une thèse récente de Clémentine Rubio sur les effets de ces politiques en Palestine, soutenue à l'université de Tours en mai 2018.

¹⁵⁰ Changements de niveau 1, selon la distinction faite par Watzlawick, c'est-à-dire changements à l'intérieur du système qui, en n'intervenant pas sur les modes d'appréhension de la réalité, ne peuvent que modifier à la marge le système, voire même le renforcer par cette forme d'adaptation.

accueillis, ne sera pas, à côté des modalités de gestion des personnels, mis sur la table de discussion, les stratégies et tactiques individuelles, parfois regroupées, resteront privilégiées. Le contexte reflète finalement l'accélération actuelle des parcours de formation liée à une pression accrue qui s'exerce sur l'obtention et la détention de diplômes ou de certifications sur un marché du travail lui-même en tension. A l'Institut, cela se traduit par des durées de séjour plus courtes, une rotation plus grande des étudiants et une plus grande fréquence des passations de diplômes (DELFI et DALF). Mais aussi par des formes de résistance face à cette « fuite en avant » qui peut s'observer dans la capacité de certains enseignants à partiellement « sanctuariser » leur espace de cours (les niveaux avancés par exemple, comme nous le verrons plus loin).

Le tour d'horizon comparatiste réalisé entre structures scolaires Éducation nationale et centre de langue privé a révélé des différences sur lesquelles nous aurons à revenir puisqu'elles semblent avoir davantage été « saisies » par les enseignantes suivies. Cependant, et plus généralement, les convergences me semblent relativement importantes. Celles-ci semblent se concentrer sur la gestion des espaces, du temps, et sur le rapport aux évaluations, probablement en raison d'un éthos enseignant marqué par la culture du secondaire et par une conception disciplinaire du FLE, conception en partie renforcée par le marché des diplômes et par les pressions « en bout de chaîne » qu'il exerce sur l'ensemble du système.

A l'Institut de Touraine, il semble possible, comme nous avons tenté de la faire, de penser les effets des transformations de politiques de gestion du personnel à l'aune de ces significations-images généralisées (mythes de la langue-culture-civilisation, et de la course aux diplômes) afin de mieux mesurer les forces de résistance aux changements. Certaines peuvent apparaître comme « conservatrices » lorsqu'elles renvoient au mythe de l'universalité de la langue française, quand d'autres signalent davantage un accueil de la complexité, du divers, du pluriel. Si cette distinction peut renvoyer à des conceptions différentes de l'altérité, pour tous les enseignants cependant, il semble être question de reconnaissance et d'une meilleure acceptation-définition des limites et des rythmes, selon un esprit d'hospitalité qui devrait pouvoir s'appliquer à tous.

6.3 Démarche et méthodes

Il importe de trouver une certaine cohérence entre la question de recherche et les moyens méthodologiques permettant de l'aborder. Nous cherchons à mieux comprendre comment font les enseignants qui réussissent à déployer un agir congruent. Par quel agir singulier réussissent-ils à faire place et ainsi à intégrer-tisser la diversité des expériences et des

caractéristiques des personnes présentes ? Comment comprendre le développement de cet agir congruent dans un parcours de vie professionnel ? Pour répondre à ces questions, qui concernent les pratiques professionnelles dans leurs dimensions corporelles, culturelles, existentielles, sociales, symboliques et éthiques, il paraît nécessaire d'une part de mettre en perspective le développement de cette professionnalité et d'autre part d'observer cet agir singulier, au travers des gestes et des postures, d'écouter le dire de ces personnes sur leur métier en général et sur leur pratique. Il s'agit donc d'approcher cette réalité complexe par étapes successives, croisant plusieurs dimensions, et donc selon plusieurs entrées méthodologiques, à la différence d'une situation de formation. Dans celle-ci ces niveaux sont enchevêtrés, ce dont nous essaierons, dans le chapitre consacré à la théorisation, de rendre compte par schématisation afin de comprendre, au moins partiellement, quelles sont les interactions qui relient ces différents niveaux. Mais avant cela, il convient de clarifier la question du *positionnement* du praticien-chercheur qui s'intègre, de différentes façons, à un contexte professionnel, cadre général de sa recherche, bien qu'elle concerne spécifiquement une partie seulement de celui-ci (l'agir enseignant). Dans un prochain paragraphe (Le tissage des relations avec les trois enseignantes suivies), je fournirai au lecteur des informations sur les étapes d'approche du contexte et des personnes suivies. Je souhaite préalablement interroger, de façon épistémologique, le mode d'approche tel qu'envisagé et réalisé.

6.3.1 Une recherche-action ou une formation par la recherche ?

En m'inspirant des recherches de René Barbier sur La Recherche-action (Cf. Barbier, 1996), nous avons espéré pouvoir développer ce type de recherche qui envisage et organise la participation active des personnes. Cet autre positionnement du chercheur, inscrit dans la société et participant, par ses recherches, à sa transformation, semblait pouvoir s'ajuster au contexte d'évolution professionnel qui était le nôtre. Précisons qu'en raison de notre position d'acteur officiel, engagé dans le cadre d'une Cifre, nous étions conviés à participer aux changements en cours. Cependant, pris entre des directions différentes de ce changement, nous n'avons pas toujours suffisamment pu les tisser avec les personnes suivies, tout au moins selon les mêmes intentions et modalités. Avons-nous conduit une Recherche-action ?

Si l'on se réfère à la définition proposée par Barbier (à partir de Hugon et Seibel, 1988, p. 13) et à celle de Dubost (1987, p. 140), et qui, toutes deux, convergent sur « l'action délibérée visant un changement dans le monde réel et cherchant à produire une connaissance sur ces transformations », ce projet de recherche semble correspondre, au moins partiellement, à ces critères.

Approcher un agir enseignant congruent pour en comprendre les formes singulières d'émergence, permet non seulement, selon une perspective réflexive, de mieux comprendre son propre agir, ses déterminations et ses ouvertures, gestes de vocation (Galvani), mais aussi, à un niveau plus général, d'apporter une connaissance sur les liens, les transactions hétéro ou autoformatrices qui s'établissent entre un enseignant et les différentes sphères de vie traversées. Cette connaissance pourrait contribuer à la réflexion plus globale en cours sur la formation des formateurs, et dont sur le changement de paradigme (« passage de la transmission des savoirs à l'accompagnement de la dynamique d'auto-co-éco-formation », Galvani, 2016) qui pourrait être appréhendé comme l'une des clés de transformation de la société.

Cependant, si la dimension existentielle, telle qu'elle est présente dans toute recherche-action au sens de Barbier, est centrale dans cette recherche, les conditions de la réalisation de celle-ci n'ont pas permis une implication et une participation plus importante de la part des enseignantes suivies. Si, de notre point de vue, nous avons globalement appliqué la démarche en cycle, telle que proposée par Michelle Lessard-Hébert (1991, citée par Barbier, 1996, p. 24), il n'a pas été possible d'associer plus étroitement les personnes dans la recherche et tel que Barbier l'envisageait avec ses étudiants stagiaires par exemple. Quelles étapes ont donc été suivies ?

- La phase d'exploration et d'analyse de l'expérience qui permet de faire émerger un premier questionnement de recherche (au moyen de la bioscopie et de l'autobiographie raisonnée à la manière de Desroche, et de l'observation participante pour le contexte et les enseignants du centre de langue, démarrée avant la thèse à l'occasion des stages de Master FLE) ;
- L'énoncé du problème de recherche (comment intégrer l'expérience en formation, d'abord en contexte de formation hybride, puis présentiel) ;
- La planification du projet de recherche et sa réalisation au travers de(s) : approche du terrain, prise d'informations, observations des enseignants et sélection puis rencontre des personnes choisies en parallèle des lectures théoriques ; actions d'enseignement et d'animation en parallèle du recueil des données par observation et entretiens ; retours auprès des enseignantes suivies et entretiens complémentaires, analyse et interprétation des données ;
- Les observations et les notes du Journal de recherche durant toute la durée de la recherche ;

- La présentation du processus, des appuis théoriques et méthodologiques, des méthodes employées et des « résultats » (rédaction de la thèse, ici).

Parmi les trois critères retenus par Galvani, certes pour définir une méthodologie de recherche-action transdisciplinaire qui dépasse largement le cadre de celle-ci, le troisième est resté assez réduit.

« une approche compréhensive : priorité doit être faite à l'intercompréhension entre les groupes d'acteurs universitaires, volontaires et militants ; une approche constructiviste (Le Moigne, 1995) de réflexion sur l'expérience pour construire la problématique de recherche et la production de savoirs ; une approche interactionniste où toutes les étapes de la recherche doivent se construire en commun, dans et par le dialogue des différentes formes de savoirs. » (Galvani, 2016, p. 6)

L'approche compréhensive de l'agir enseignant – tel qu'il se manifeste dans les pratiques, s'incarne dans des gestes et s'exprime dans un dire du métier – a bien prévalu dans les démarches de recueil de données. L'approche constructiviste a guidé l'ensemble du processus de construction du sujet, de problématisation au sens où, de façon réflexive, il s'est agi de faire dialoguer les retours sur l'expérience professionnelle, les apports théoriques et les expérimentations pratiques, espace de vérification des intuitions et des hypothèses. L'approche interactionniste a été appliquée dans la mise en dialogue avec les différents types de savoirs mais s'est cependant trouvée réduite, pour sa mise en commun, au dialogue régulier entre le praticien-chercheur et ses encadrants, ainsi qu'avec l'une des enseignantes suivies, et ce, en raison des activités diverses qui nous réunissaient et permettaient d'échanger de façon informelle sur certains aspects concernant la recherche. Les échanges avec les deux autres enseignantes ont été plus épisodiques, à l'occasion d'actions communes, plus rares, et à l'occasion des retours sur l'analyse des entretiens. Nous ne pouvons pas parler de recherche-action au sens de Barbier mais davantage d'une formation par la recherche au sens de Galvani. Une fois posé ces repères épistémologiques, il est temps de revenir maintenant aux étapes d'exploration de la question qui a globalement procédé selon trois niveaux imbriqués.

6.3.2 Les trois niveaux d'appréhension de l'agir enseignant

Nous cherchons à comprendre comment se développe un agir enseignant congruent et expérientiel. Pour cela, il importe de définir une méthode d'approche des différentes dimensions comprises dans le métier et d'en appréhender les dynamiques internes. Précisons d'emblée que les trois niveaux qui vont être présentés ici correspondent à la démarche telle qu'elle s'est déroulée temporellement en lien avec l'évolution du questionnement.

Nous verrons, dans le chapitre consacré à l'interprétation des données comment a évolué cette première appréhension.

6.3.2.1 Niveau 1 - *Le rapport au métier*

Le premier niveau, premier cercle, est celui des représentations du métier, du parcours professionnel, des contextes traversés et des publics fréquentés. A ce premier niveau, il s'agit de comprendre comment le professionnel se positionne vis-à-vis de son métier. De quoi est-ce qu'il l'investit ? Quels aspects de ce métier sont mis en avant et quels autres sont laissés dans l'ombre ? La première série d'entretiens compréhensifs a permis d'établir une « cartographie » des parcours professionnels et de quelques pratiques phares, auxquelles s'identifie le professionnel, par lesquelles il se distingue des autres et se construit une cohérence globale, un *continuum* existentiel tel que (re)tissé au moment de la narration. Nous pourrions parler d'une première approche ayant permis le découpage d'une « silhouette professionnelle ».

6.3.2.2 Niveau 2 - *Le moment opportun ou kairos*

A un second niveau, il s'agit d'aller au plus près de cet agir singulier tel qu'il peut trouver à se révéler dans un moment particulier. Moment dont la personne a conservé une mémoire, peut-être parce qu'il fait sens, ou du moins dont il pressent intuitivement qu'il pourrait faire sens tant il est vrai que, dans le flot des situations qui engage le « *travail incessant de lecture de la situation* » (Galvani, 2001, p. 46), c'est bien souvent lorsque la situation résiste que la conscience du professionnel est interpellée dans ce qui correspond à un « arrêt » porteur d'un sens plus ou moins apparent. Par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011) proposés aux enseignantes, il a été possible d'analyser diverses facettes de l'intelligence de l'agir de chacune. « *Il faut conscientiser l'acte réussi pour expliciter l'intelligence pratique.* » (Galvani, 2016, p. 7). Il s'agit, par cette démarche de mobilisation de la mémoire sensorielle, de ré-ancrer la personne dans son agir du moment en veillant à suspendre, autant que possible, le filtre habituel des représentations et des explications rationnelles qui tend à déformer le vécu pour le conformer à un récit de soi rationalisé, intentionnel. Si la pratique est un art de faire, passer par la parole de l'acteur pour le décrire demande un changement de positionnement discursif.

6.3.2.3 Niveau 3 - Le rapport existentiel à la formation de soi comme continuum biographique

Enfin, à un moment de l'analyse thématique des données recueillies, il m'a paru nécessaire d'approfondir ma compréhension du « fond expérientiel » de chaque enseignante. J'ai proposé aux trois enseignantes de réaliser des entretiens complémentaires, sorte de biographies familiales centrées sur les aspects formateurs. Cette demande fut acceptée sans réticences en raison de la familiarité qui s'était établie entre nous. J'ai ainsi pu éclairer ces étapes clés de la construction d'une personne que sont l'enfance et l'adolescence, les rôles respectifs joués par les contextes familiaux et par les contextes scolaires. A partir de l'approche biographique telle que développée par Pineau pour les *Histoires de vie*, j'ai pu tisser des liens entre des événements, des contextes familiaux et scolaires, et le développement d'une professionnalité référée à des croyances, des principes, une éthique, un agir construit au cours de diverses *transactions*, l'ensemble pouvant se lire selon une structure articulant les trois dimensions de l'autoformation : pratique, théorique et symbolique (Galvani).

6.3.3 Choix des méthodes en lien avec la question de recherche

Dans la partie théorique, nous avons décrit les étapes d'émergence, de consolidation et de reconnaissance académique du concept d'autoformation. La reconnaissance des Acquis de l'Expérience au travers de la VAE a constitué une avancée décisive. Ce début d'institutionnalisation reflète une montée en puissance et en visibilité des courants de l'autoformation depuis les années quatre-vingt. Parmi ces courants, celui dit « bio-cognitif », envisage la compréhension des processus de formation d'une personne à partir de diverses méthodes ou démarches intégrant l'analyse des parcours de vie (démarche dite des Histoires de vie) ou de moments singuliers (*kairos*). Ce courant, très présent dans ce qui est parfois appelé l'École de Tours, est représenté par des chercheurs et des praticiens de la formation tels que Lerbet, Pineau, Denoyel, Guillaumin ou Galvani. Il a tenté, en particulier, d'inventer de nouvelles démarches de formation continue qui s'appuient sur l'alternance potentiellement formatrice entre lieu d'expérience professionnelle et lieu de réflexivité et de formalisation universitaire¹⁵¹. Quelles que soient les démarches choisies, toutes, en tant que méthodes d'aide à l'autoformation, partagent le fait d'organiser un retour réflexif sur l'expérience personnelle.

¹⁵¹ Voir le sous-chapitre 3.3. sur l'alternance.

« Selon les publics et les objectifs de leur formation, le retour réflexif sur l'expérience peut prendre différentes formes : histoires de vie, récits de pratiques, journal de bord, analyse d'expériences, etc. (...) Quelle que soit la méthode utilisée, ce retour réflexif va permettre de transformer l'expérience par la prise de conscience et la problématisation. » (Galvani, 2001, p. 43).

Le travail d'échange dialogique à partir des productions personnelles constitue la seconde étape herméneutique. Il s'agit de permettre à la personne de se décentrer des *a priori* et des évidences subjectives attachées à son récit d'expérience et de favoriser ainsi des prises de conscience émancipatrices. (Galvani, idem). Ce type d'approche réflexive emprunte pour une part à la démarche scientifique telle qu'elle s'observe en sciences humaines et sociales (Perrenoud) et il nous a semblé pertinent, pour une recherche doctorale portant sur l'agir enseignant qui résonne avec certains aspects de la formation professionnelle des enseignants (initiale et continue), de puiser à ces méthodes-là plutôt qu'à d'autres, du côté de l'analyse du travail, déjà bien documentés et à visée plus instrumentale et didactique. Les différents supports utilisés doivent être adaptés aux trois dimensions du sens repérés par Galvani à la suite de Fabre (1994) et Denoyel (1999) :

« La dimension didactique des savoirs formels (le sens comme signification) ; la dimension pratique des savoirs d'action (le sens comme orientation dans l'agir y compris intellectuel) ; la dimension symbolique des savoirs existentiels (le sens comme sensibilité). » (Galvani, 2001, p. 43).

Si ces trois dimensions sont toujours présentes et indissociables, elles font toutefois l'objet d'attentions différenciées selon les objectifs de la formation.

6.3.3.1 *Le sens comme signification*

La démarche d'entraînement mental telle que proposée par Henri Desroche s'appuie sur l'expérience socio-professionnelle d'étudiants préparant un diplôme de Pratiques Sociales. Elle vise à organiser, hiérarchiser et orienter l'acquisition de savoirs, mettant ainsi en avant la dimension de sens-signification, à l'instar des démarches s'appuyant sur la vie concrète des enfants et organisant sa confrontation à des savoirs constitués dans une classe pratiquant la pédagogie Freinet. Bien qu'elle ne s'y réduise pas, comme nous le verrons plus loin, une recherche universitaire telle que cette thèse s'inscrit nécessairement dans cette volonté de produire du savoir à partir de méthodes fondées sur une démarche de recherche.

Tableau 2 : Démarche de recherche en pratique sociale et leur traduction pour cette recherche

Les étapes de la recherche (d'après Galvani, 2001)	Leurs traductions pour cette recherche
<i>Poser et construire des questions à partir de l'observation de l'expérience vécue</i>	Premier questionnement issu de nos expériences professionnelles principalement mais aussi personnelles, sociales.
<i>Rechercher, analyser, critiquer et synthétiser les informations pertinentes pour passer de la question initiale à une mise en problème (problématisation)</i>	Passage d'une question initiale sur « Qu'est-ce qu'enseigner ? » à une problématique autour des éléments constitutifs d'un agir enseignant congruent, du rôle des représentations, des gestes professionnels et d'une éthique, problématisation permise par le détour théorique d'une part et par la confrontation à d'autres pratiques d'autre part ;
<i>Élaborer et vérifier des hypothèses pour répondre aux questions posées par l'expérience</i>	Premier questionnement situé autour de la mise en place d'outils numériques comme révélateurs des représentations pédagogiques et des rapports de l'enseignant à ses pratiques, avant d'abandonner cette première approche, peu pertinente, au regard de la question de fond qui concerne la dimension expérientielle et son intégration dans les pratiques, davantage observable dans les situations de formation en présentiel et par ce qu'elles mettent en jeu comme gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2009) et plus généralement comme formes diverses d'une <i>intelligence de l'agir</i> (Galvani, 2017).
<i>Revenir à la pratique avec une démarche construite de transformation évaluable</i>	La conduite d'un Groupe de co-développement professionnel (Payette et Champagne, 1997) nous a fourni un premier cadre d'organisation d'un travail co-réflexif d'analyse de pratique. Par ailleurs, un travail réflexif portant sur des actions d'enseignement et d'animation d'ateliers, m'a permis non seulement de mieux observer cet agir singulier que j'avais déjà repéré, mais de m'essayer à l'analyse dialogique des gestes professionnels et à l'expérimentation d'autres gestes (moins intentionnels par exemple) ou de postures (plus décentrées, plus accompagnantes).
<i>Produire une synthèse des connaissances acquises dans le processus</i>	Le mémoire de thèse est le résultat de ce travail de formalisation et de synthèse.

6.3.3.2 Le sens comme orientation

D'autres démarches mettent quant à elles l'accent sur la dimension du sens-orientation. Elles s'intéressent davantage aux savoirs d'expérience tels qu'ils peuvent se construire à l'occasion de transactions entre une personne et son environnement physique et social. Cet « art de faire du quotidien » analysé par Certeau (1990), et qui comporte des savoirs incorporés, difficiles à expliciter, intéresse les approches praxéologiques (Schön, 1994 ; Lhotellier, 1995 ; Le Meur, 1998) et la formation des enseignants pour les démarches réflexives susceptibles d'aider le praticien à mieux comprendre son agir (Perrenoud, Jorro, Bucheton).

Pour Galvani, il s'agit là essentiellement de *savoirs d'interaction* au sens où « *Ce qui est visé, c'est la prise de conscience et le développement d'une présence à l'acte, le développement d'une autoformation de l'agir.* » (Galvani, 2001, p. 46). Si tout praticien est réflexif puisque toute action relève d'« *une interaction réflexive entre le sujet et l'environnement* », il s'agit par ces méthodes de favoriser les prises de conscience de cette réflexion dans l'action (Vermersch, 1994). Pour Le Meur la praxéologie est ainsi une démarche personnelle et collective qui vise à « *la conscientisation de son agir et à son autonomisation dans les divers stades de sa vie quotidienne* » (Le Meur, 1998, p. 141, cité par Galvani, 2001, p. 47). Ces méthodes sont adaptées à l'analyse de pratique telle que celle développée par Payette et Champagne autour des Groupes de Développement Professionnel. Pour répondre à la difficulté de décrire les savoirs incorporés, Vermersch a, de son côté, développé une méthode d'analyse par entretien d'explicitation que nous avons déjà commencé à présenter et sur laquelle nous aurons à revenir puisque nous l'avons mobilisée. Enfin, en m'inspirant de Desroche et de Galvani, j'ai utilisé les démarches d'auto-explicitation que constituent la bioscopie et l'autobiographie raisonnée pour entrer dans une première compréhension de mon parcours d'enseignant.

6.3.3.3 *Le sens comme sensibilité*

Enfin, il existe des démarches qui visent davantage la mise en avant des savoirs existentiels. Le courant dit des *Histoires de vie*, né sous l'impulsion de Gaston Pineau à la fin des années soixante-dix, s'est développé dans le champ de la recherche sur l'autoformation et il a essaimé dans divers champs tels que, en didactique des langues, l'approche biographique développée par Muriel Molinié. En parallèle avec la diffusion des Histoires de vie, René Barbier, enseignant à Paris VIII, développait d'autres approches autour de l'écoute sensible. Un autre développement a consisté pour Galvani à s'intéresser au sens symbolique par le blason puis aux moments intenses, décisifs et signifiants pour le sujet : les *kairos*, révélateurs d'une intelligence de l'agir. Nous considérons comme essentiel d'intégrer les éléments biographiques, tels que ceux ayant trait à l'éducation reçue, familiale et scolaire, à la formation et aux expériences professionnelles, afin de prendre en compte les savoirs existentiels. Par l'analyse de moments opportuns, nous tenterons de mettre à jour la présence de certains de ces savoirs existentiels tels qu'ils se manifestent dans la pratique.

6.3.4 Le tissage des relations avec les trois enseignantes suivies¹⁵²

6.3.4.1 Premiers contacts : s'approprier

Mes présences successives à l'Institut, d'abord comme stagiaire durant les deux années du Master FLE, puis comme enseignant vacataire, chargé de projet, et ce, avant même le démarrage effectif de la recherche, ont favorisé l'établissement de liens privilégiés avec certains des enseignants avec lesquels j'étais en contact. Parmi les enseignantes suivies, deux d'entre elles intervenaient dans la formation du Master à l'université. Virginie était en charge du cours sur la phonétique et Soizic intervenait dans le cadre du cours sur les pratiques de classe en présentant parmi les siennes, celle liée à l'imaginaire (« *Rêve éveillé* » ou « *REV* »). Par ailleurs, j'ai réalisé mon stage de Master 1 sous sa tutelle, ce qui m'a permis d'observer ses pratiques. Cette première proximité a favorisé des échanges de points de vue sur les pratiques pédagogiques et leurs conceptions liées : celles portant sur le sujet apprenant, ses motivations, la question de son évaluation ou du rôle à faire jouer à ses expériences.

6.3.4.2 Critères de sélection

La rencontre avec Mary s'est d'abord faite sur des collaborations autour de ses pratiques médiatiques alors que j'étais chargé d'accompagner la prise en main du nouvel Environnement numérique de Travail (ENT) par les enseignants. Mary, Virginie et Soizic et quelques autres, faisaient partie de ces enseignants qui montraient par leur attitude à la fois une appréhension critique et un désir d'expérimenter les possibilités de ce nouvel outil. Il est probable, comme chargé de ce projet d'accompagnement, que ce positionnement ouvert et constructif de leur part m'ait favorablement disposé vis-à-vis de ces enseignantes. Par la suite, la collaboration s'est poursuivie, avec Mary essentiellement, en raison de ses pratiques tournées vers les objets médiatiques pour lesquels l'outil ENT offrait d'importantes possibilités d'agrégation et de présentation, mais également avec Virginie sur des accompagnements de groupes spécifiques et, dans une moindre mesure, avec Soizic avec laquelle j'ai collaboré dans le cadre de projets décalés tel que de l'édition (enregistrement de dialogues pour une méthode de Français sur objectif spécifique) et à l'occasion d'une exposition qui nous a réunis autour de Mary (« *Mémoire de mémoires* », d'avril à juin 2018). Avec les trois enseignantes retenues, nous avons eu le temps nécessaire à l'établissement de relations semi-professionnelles amicales. Une forme d'appropriation mutuelle a pu se réaliser

¹⁵² Pour ce paragraphe mettant en scène la personne du chercheur et ses relations avec les enseignantes suivies, nous préférons utiliser la première personne du singulier, forme plus impliquée. Précisons également que les prénoms des personnes ont été changés pour préserver leur anonymat.

grâce aux échanges informels et aux activités qui nous réunissaient parfois. Il me semble qu'en parallèle de cette découverte mutuelle des pratiques et des représentations du métier, mon intérêt s'est tourné vers ces trois enseignantes de par ma fréquentation régulière de la salle des professeurs, haut lieu de socialisation des enseignants et donc d'expression parfois de leur rapport au métier. J'ai constaté chez elles les signes d'un rapport détendu et positif au métier. Les remarques portant sur les étudiants visaient toujours à mettre en valeur leurs qualités spécifiques, exprimaient leur étonnement face à la richesse expérientielle ou au vu des progrès rapides de tel ou tel étudiant. Leur engagement régulier dans des projets originaux (enquêtes, visites à l'extérieur, réalisation de livres, d'exposition...) montrait également, à mes yeux, une professionnalité positive, ouverte, créative, qui me semblait correspondre à la thématique de l'intégration d'une dimension expérientielle qui était la mienne. C'est pourquoi, et bien que j'aie eu l'occasion d'approcher d'autres enseignants à l'occasion de journées de formation, de remplacements ou de façon informelle, mon choix s'est assez tôt porté sur ce trio, par ailleurs constitué de personnes proches les unes des autres, sans toutefois que l'on puisse parler cependant d'une équipe fonctionnant ensemble en permanence. Leur forme d'association est assez souple : elles se retrouvent régulièrement autour de projets permettant de mettre en avant leur positionnement ouvert et constructif selon une conception partagée du métier, davantage relié à une fonction d'accompagnement et de facilitation qu'à une fonction de transmission de savoirs.

6.3.4.3 Un lien particulier

Une différence est à préciser quant aux modalités de suivi de ces trois enseignantes. Alors que je n'ai échangé que de façon ponctuelle et parfois plus approfondie à l'occasion de tutorat en commun, des entretiens et de leurs retours avec Virginie et Soizic, la relation plus régulière liée à des actions communes au long cours avec Mary, semble d'une nature un peu différente et révéler du compagnonnage, voire de l'initiation. Ce compagnonnage sur trois années nous a permis d'échanger régulièrement sur nos représentations de la formation d'adultes ainsi que sur nos pratiques. Quelques traits communs nous rapprochent à la fois humainement et professionnellement tels que l'appréhension d'une personne dans sa multidimensionnalité (Lhotellier, 2001) et la place centrale accordée à la dimension relationnelle (prise en compte des affects, recherche d'établissement d'une relation fondée sur la confiance et le non-jugement, la valorisation des potentialités), la mobilisation des centres d'intérêts des étudiants comme guide pour la constitution des contenus thématiques selon une « pédagogie de la proposition » (Dufeu, 1992), les pratiques tournées vers la compréhension du monde

(analyse des médias, apports des sciences humaines), l'expression de soi, et intégrant le mouvement d'alternance (partir à la découverte, revenir et exprimer). Des éléments biographiques enfin, tels qu'une importante étape de vie passée dans un autre pays, une vie familiale bi-culturelle aussi, ont pu contribuer à nous rapprocher, même si, par d'autres aspects, nos parcours diffèrent nettement.

Dans le contexte du centre de langue, la pédagogie tournée vers les médias de Mary a rencontré ma première approche autour des nouvelles formes d'expression de soi et d'un *aller-au-monde médiatique*. C'est à ce carrefour que nos chemins se sont croisés. D'une certaine façon, Mary a saisi l'occasion de développer des pratiques nouvelles (l'enregistrement de podcast et leur mise en ligne sur un blog que j'administrais) avec l'aide que je pouvais apporter. Par cette invitation à participer, elle m'a permis d'approcher sa démarche, de comprendre son style d'enseignement, « d'entrer dans son courant ». Elle m'a ainsi invité régulièrement à participer à ses cours, ainsi qu'aux moments de convivialité partagés avec ses étudiants à l'extérieur, et nous avons construit et animé des ateliers « communication-médias » à deux durant environ deux ans. Ma réflexion sur les gestes d'accueil, d'atmosphère et d'un « faire place à » doit beaucoup aux pratiques de Mary. Certains de ses projets de podcast et de visites culturelles à Nantes ou Angoulême, ont fait avancer mes réflexions sur la dynamique de groupe et celles sur l'alternance, comme forme clé d'un « partir-revenir » en formation. Le maintien d'un équilibre plus net entre ma position de chercheur et celle de praticien aurait pu m'inciter à limiter mes implications avec Mary ou à les rééquilibrer par d'autres implications avec Virginie et Soizic. Cela n'a pas été possible, il m'a fallu accepter ce déséquilibre entre un recueil de données relativement homogène sur le plan des entretiens et des retours proposées aux trois enseignantes et le suivi plus en profondeur des pratiques de Mary¹⁵³. Mon intuition me soufflait que la vitalité expérientielle s'observerait mieux avec ce torrent-là dans lequel, il fallait, d'une certaine façon, me résoudre à plonger quelquefois, prise de risque, aventure offerte, qu'il m'a semblé important de vivre.

6.3.4.4 *Liens entre professionnalités perçues et thématique de recherche*

Les relations entre ces trois enseignantes sont chaleureuses, elles s'associent ponctuellement sur des projets tel que celui de l'exposition « Mémoire de mémoires », ou encore la rédaction du référentiel de compétences, mais leurs pratiques restent très singulières bien que des liens puissent être établis. Virginie partage avec Soizic l'expérience des missions de formation de

¹⁵³ Relevante dans ce cas d'une forme d'observation participante selon la définition donnée par le sociologue Alain Touraine : « la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune ».

formateurs, les interventions auprès des futurs enseignants FLE durant leur Master ainsi que la pratique d'enquêtes de terrain. Soizic partage avec Mary une même approche des groupes avancés avec qui les thématiques d'études sont co-décidées. Toutes les trois semblent avoir développé des variantes de ce qui pourrait être nommé, avec Dufeu (1992), une « pédagogie ouverte », ou « non-conventionnelle », c'est-à-dire fondée sur un rapport dialogique avec les étudiants qui passe par la proposition d'activités et l'intégration large de diverses formes de participation des étudiants. Nous verrons qu'un certain rapport aux savoirs et au sujet apprenant, sous-tend ces pratiques qui passent elles-mêmes par des gestes professionnels relationnels singuliers.

6.3.4.5 L'accueil de stagiaires

Leur professionnalité accomplie se révèle enfin au travers de l'accueil de stagiaires du master FLE. Dans ce centre, peu d'enseignants acceptent cette responsabilité, peut-être en raison de sa faible reconnaissance et valorisation par l'institution, mais peut-être également pour d'autres raisons qui tiennent aux conceptions du métier et à la visibilité de son agir. Là encore, cette ouverture à des stagiaires, futurs collègues, exprime semble-t-il, un rapport positif au métier, que l'enseignant a dès lors envie de faire partager auprès des enseignants en formation, non seulement pour leur montrer des types d'activité et peut-être une certaine approche ouverte du métier, mais aussi pour s'enrichir des regards neufs apportés par ces stagiaires plus ou moins novices (Mary a accueilli deux stagiaires qui étaient des enseignantes de l'éducation nationale, comme je l'étais, accueillie par Soizic). La conception de la formation professionnelle qui pourrait être retenue montre une professionnalité « au long cours » qui comprend l'importance de soutenir un professionnel dans ses premiers pas, de favoriser l'ouverture du champ des possibles tout en l'aidant à structurer ses démarches à partir de soi aussi, et ce, afin d'éviter la stricte répétition par imitation de modèles qui ne peuvent jamais totalement s'ajuster à la personne. Le renouvellement des pratiques, dont les stagiaires sont aussi l'occasion, est représentatif d'une attention à ajuster celles-ci avec les évolutions de la société, et au maintien d'un plaisir d'enseigner, toujours menacé par l'enlisement dans des routines.

6.3.4.6 Le choix d'enseignants expérimentés

Même si j'ai eu l'occasion d'accompagner des enseignants débutants en stage de Master 1 à l'Institut dans le cadre d'un Groupe de co-développement professionnel (Payette et Champagne, 1997), l'évolution de la question de recherche et son affinement vers les gestes

professionnels d'accueil et d'intégration de la dimension expérientielle, m'a conduit à m'intéresser à des enseignants expérimentés. D'une part cela me permettait d'appréhender la construction progressive d'une professionnalité enrichie d'expériences diverses, construction ayant permis le développement d'une importante réflexivité de leur part que j'avais pu constater lors d'entretiens informels. Les conditions d'enquêtes et mes propres inclinaisons ont fait qu'il m'a paru important de me tourner vers des professionnels capables d'explicitier leurs conceptions, leurs pratiques jusque dans leurs gestes professionnels. Les entretiens informels conduits avec chacune d'elles séparément ou ensemble, m'avait montré combien leur goût du métier se traduisait dans une réflexion menée continuellement sur les publics, leurs besoins, leurs changements et par là-même sur l'évolution-adaptation de leurs pratiques. Cette prédisposition à *dire leur métier*, comme pratique d'ajustement continu, constitua un critère important dans le choix qui le fut le mien de mener des entretiens avec ces trois enseignantes.

Puisque j'étais parti de l'intuition initiale concernant le manque d'ouverture et d'accueil rencontré parfois, dans les dispositifs de formation, vis-à-vis de la singularité de l'apprenant et du manque, corrélié, d'intégration de ses diverses sphères de vie, auto ou hétéroformatrices, il m'a semblé plus pertinent d'aller voir du côté d'enseignants qui réussissaient à déployer une professionnalité faisant une place importante, sinon centrale, à cette dimension expérientielle de la formation. Plutôt que de recueillir la somme des frustrations, des désillusions, qu'auraient pu constituer une recherche tournée vers les processus d'empêchements déjà bien documentés par la sociologie de l'éducation, il me semblait plus constructif, également dans la perspective d'autoformation par la recherche qui est la mienne, d'approcher les enseignants ayant réussi à se dégager des marges de liberté suffisantes leur permettant de construire des pratiques en première personne, singulières et cohérentes, exprimant le mouvement et le plaisir, et dès lors, désireuse de les partager. Choix qui s'avéra, j'espère le montrer, des plus judicieux.

6.3.5 Quel statut donner au récit des enseignantes ?

6.3.5.1 *Une perspective environnementale*

Le recueil des récits qui nous¹⁵⁴ ont été offerts par les trois enseignantes occupent une place centrale dans cette recherche. Le travail réflexif de questionnement de notre agir enseignant n'a pu se faire qu'au moyen d'un décentrement provoqué par l'analyse de ces contributions.

¹⁵⁴ Nous reprenons ici le point de vue du praticien-chercheur.

Cependant, il importe de préciser selon quelle perspective et en vertu de quelles qualités heuristiques attendues, nous appréhendons cette parole. Nous nous reconnaissons dans la perspective environnementale telle qu'évoquée par Malet :

« Le statut réservé au récit de l'enseignant est variable selon les finalités de chaque étude. (...) Certaines études mettent particulièrement l'accent sur l'immersion des récits d'expériences dans un environnement organisationnel et socio-culturel qui les influence et leur donne sens (Britzman, 1988 ; Gergen & Gergen, 1986). » (Malet, 1998, p. 21)

Bien que nous ne séparons pas la dimension environnementale de celle des pratiques, les deux étant intimement liées selon nous, considérons un instant ce que serait cet environnement. Quel serait l'environnement organisationnel pour notre cas ? Il est constitué par l'établissement en tant que cadre structuré, structurant (l'environnement institutionnel dont nous avons esquissé le tableau précédemment) et, à un niveau plus interindividuel, cet environnement relationnel comprendrait les ajustements entre collègues, formes de micro-organisations ponctuelles dans le cadre des concertations entre binômes et plus rarement de projets collectifs. Cet environnement interindividuel professionnel est toujours présent et se trouve réactualisé à chaque nouvelle session de cours. A ces deux niveaux institutionnels, ce sont des acteurs porteurs de leur propre environnement socio-culturel qui se trouvent engagés. Que faut-il comprendre par environnement socio-culturel ? Chaque enseignant porte avec lui un « bagage » socio-culturel lié à son histoire familiale, à son parcours personnel, à ses relations et à sa vie extra professionnelle. Cet ensemble-là comporte des éléments plus stabilisés (une histoire familiale, encore qu'elle puisse s'actualiser) et d'autres plus mouvants liés à la vie sociale du moment. Il entre en relation avec celui de chaque collègue, de chaque étudiant et, à un autre niveau, avec celui de l'établissement qui n'est pas qu'une structure d'organisation mais également un lieu de sociabilité, porteur et créateur de spécificités culturelles (certains sociologues parlent de « culture d'établissement », notion qui nous convient à condition d'en garder le caractère dynamique pour ne pas tomber dans une lecture homogénéisante et figée).

6.3.5.2 *Positionnement du chercheur face au « dire du métier »*

Nous appréhendons la parole des enseignants selon plusieurs niveaux : tout d'abord comme expression d'un « dire du métier » qui nous permet d'approcher leur agir, en tant qu'il nous paraît congruent, et ensuite comme un ensemble reconstruit de traces des réalisations

professionnelles accomplies dans un environnement avec lequel des transactions réussies¹⁵⁵ semblent pouvoir s'observer. Ces deux niveaux nous permettent enfin, et par effet de miroir, de mettre en perspective notre propre parcours, ses contextes et ses pratiques. Nous ne nous positionnons pas comme un chercheur extérieur qui viendrait recueillir une parole, éventuellement pour en retirer – par un processus extérieur de formalisation – un savoir transposable dans un autre contexte, mais comme un praticien en recherche qui vient enrichir le questionnement réflexif sur ses pratiques au moyen d'un détour-décentration par l'approche d'autres pratiques. Il s'agit donc, durant cette recherche, de tenir une position, jamais parfaite, toujours à reconsidérer entre, d'une part, celle d'un collègue venu d'ailleurs¹⁵⁶, et d'autre part celle d'un praticien-chercheur menant une recherche sur l'agir enseignant congruent en contexte pluriculturel. Concernant la première position, le partage expérientiel de certaines caractéristiques communes (enseignement et publics pluriculturels, goût pour la diversité pluriculturelle comme source de co-formation) a pu nous placer dans une relative proximité professionnelle avec les enseignantes interrogées. Toutefois, ce métier d'enseignant qui nous réunit contient sa part de distance expérientielle : nous n'avons pas enseigné dans les mêmes contextes d'enseignement, ni auprès des mêmes publics (enfants en milieu scolaire dans mon cas, adultes en formation linguistique essentiellement dans leur cas). Cette familiarité distante, si elle a pu faire l'objet de projections parfois, a également permis d'utiles explicitations sur les contextes décrits en particulier.

Quant à l'autre position, celle du praticien-chercheur, elle a permis que soit maintenue une distance salutaire avec ce qui est dit. Nous aurions pu choisir d'autres méthodes couramment mobilisées en analyse de pratique telle que l'auto-confrontation qui vise à accompagner la prise de distance de l'enseignant par sa confrontation différée à une situation d'enseignement où il aura été filmé, mise à distance dont on espère une éventuelle prise de conscience guidée par un questionnement favorisant l'explicitation¹⁵⁷. Cette méthode, sans doute très intéressante, ne nous semble envisageable, d'un point de vue éthique, qu'avec un groupe de praticiens engagés dans une recherche-action collective.

¹⁵⁵ Au sens où les intentions de l'enseignant, ses projets de réalisations ou de sorties par exemple, peuvent se réaliser et rencontrer une satisfaction déclarée de sa part et de celle de ses étudiants.

¹⁵⁶ Pour reprendre la belle expression d'Akira Mizubayashi, titre de son premier livre *Une langue venue d'ailleurs*, et en référence à l'ouvrage de Cécile Goï : *Des élèves venus d'ailleurs* (2015).

¹⁵⁷ Le lecteur intéressé par de tels outils méthodologiques pourra se reporter aux travaux de Clot et Faïta (2000) qui les ont mobilisés pour leur travail sur l'analyse des genres et des styles professionnels ou encore à deux thèses relativement récentes du CNAM : celle de Marie-Josée Gacogne (2014) sur un groupe de formateurs en travail social dont elle a analysé les gestes professionnels autour de ce qu'elle nomme « *L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui* », et celle de Francine Pana-Martin sur « *Les gestes professionnels de formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* », (2015).

Pour diverses raisons qui tiennent à notre personne et aux conditions de réalisation de la recherche, une telle démarche plus engageante n'a pas été possible. Cependant, la nature même de notre objet de recherche, l'agir enseignant congruent, et sa concrétisation dans des gestes professionnels singuliers révélant une intelligence de l'agir, un tact, nous semblait nécessiter d'une part, un cheminement permettant l'établissement de liens de confiance avec les personnes suivies, et d'autres part, pour cela même, de s'en remettre à des méthodes les moins intrusives. Les approches choisies, en plus de formes d'observations participantes, ont fait la part belle au dire de ces personnes. Paroles plus ou moins formalisées dans le cadre d'entretiens, plus ou moins guidées selon le type d'entretiens, mais aussi paroles libres lors d'échanges informels, réguliers avec l'une des enseignantes en particulier. Nous croyons en effet à l'importance du pouvoir autoformateur du récit. Nous nous reconnaissons dans une conception de la formation inscrite dans le champ de l'autoformation (voir supra, chapitre 3). Celle-ci cherche à penser la dynamique de formation à partir du sujet et de son pouvoir d'autoformation. Or celui-ci passe par des étapes de conscientisation à partir d'un travail sur le discours, le récit, le dialogue comme confrontation à soi-même et à l'autre.

Discours et dimension biographique

Le recours au récit (biographies professionnelle et familiale ici) correspond à la croyance que nous partageons quant au pouvoir agissant d'une narration dans le cadre d'une écoute suffisamment présente et préparée. La socialisation de cette parole, ce « dire du métier », telle que permise dans le cadre de cette recherche, possède une double valeur heuristique. La première est celle d'une parole accompagnée qui, selon nous, constitue un espace offert au professionnel lui permettant de potentiellement reconfigurer son expérience, et ce, au travers de l'effort de synthèse demandé passant par une actualisation d'événements du passé. Par cette occasion qui s'offre à lui de (se) reformuler son parcours, il pourra y découvrir éventuellement les bifurcations, les continuités, les évolutions, les permanences, les contradictions parfois. Ainsi, pour Hervé Breton :

Narrer a un effet de transformation, mais qu'est-ce qui se transforme par le dire et le fait de trouver un espace pour cela ? Le récit procède d'un mouvement par lequel le sujet se forme. Il convient de différencier les effets du récit entre le « pour soi », l'interindividuel et le collectif. (Séminaire du DUHVIF, le 23 juin 2018 à Tours).

A un second niveau, celui du travail d'analyse croisée du chercheur-praticien, le récit reflète un invariant de la condition humaine, invariant porteur de sens pour comprendre comment un praticien envisage son métier. Quel serait cet invariant ?

Il nous semble que le récit, ou plus exactement la narrativité, plus que le langage encore, constitue une caractéristique anthropologique de l'humain. Pineau et Legrand ont reconstitué la longue filiation des mises en récit de soi, porteurs de connaissance de soi et ce, depuis l'Antiquité. Ricœur en a fait un axe central de sa pensée. Mouvement que nous faisons personnellement remonter aux premiers âges de l'humanité depuis qu'elle se réunit au pied d'un arbre ou autour d'un feu pour partager ses expériences et tisser ainsi la toile d'une mémoire collective.

Il convient cependant de reconnaître les limites du pouvoir heuristique attribué à ce type de données. Il ne s'agit pas pour cette recherche d'*histoires de vie* au sens que lui donne Pineau. Seuls quelques aspects biographiques, scolaires et familiaux, ont été ici recueillis pour éclairer un récit principalement centré autour d'un parcours professionnel et de pratiques. Le travail autour des histoires de vie, est d'une autre ampleur et demande une formation dont nous ne disposons pas afin de se prémunir de certains risques¹⁵⁸. Par ailleurs, un tel accompagnement biographique ne peut s'envisager qu'avec des personnes volontaires, dans le cadre d'ateliers au long cours. Si, comme le dit Pineau « construire son histoire est une nécessité », les conditions de sa réception-socialisation doivent être clairement définies. Nous pourrions décrire le recours au récit, dans le cas de cette recherche, comme : « le recueil accompagné d'un récit de métier portant sur des pratiques et éclairé par des éléments biographiques antérieurs ».

6.3.6 Méthodes de recueil des données

6.3.6.1 *Les entretiens compréhensifs à visée de biographie professionnelle*¹⁵⁹

Passé la première étape d'appropriation mutuel et d'orientation du sujet de recherche vers les pratiques enseignantes, une première série d'entretiens compréhensifs à visée biographique a été réalisée au début de l'année 2017. Pour chaque entretien, et au moment de fixer un rendez-vous, j'ai présenté préalablement mon sujet de recherche aux trois enseignantes et l'intérêt que je portais à leurs pratiques comme me paraissant refléter cette intégration de la dimension expérientielle selon des gestes et à partir de conceptions qu'il m'importait de mieux comprendre. Au début de chaque entretien j'étais en droit de supposer que les enseignantes s'étaient forgé une première appréhension globale de mon sujet de

¹⁵⁸ A ce sujet, le lecteur pourra se reporter aux publications de Martine Lani-Bayle.

¹⁵⁹ Le guide utilisé pour ces entretiens compréhensifs est présenté en annexe 1.

recherche, je rappelais cependant ma problématique sous la forme d'une question inscrite au fronton de mon guide d'entretien en la formulant ainsi :

« Je cherche à comprendre comment font les enseignants qui réussissent à faire une place à l'expérience, à l'expression du vécu des apprenants, de leurs préoccupations, dans ce qui pourrait être nommé une *pédagogie de la rencontre*. »

L'emploi des termes *expériences*, *préoccupations* et *rencontre* me semblait orienter l'entretien vers cette dimension expérientielle qui me semblait alors difficile à bien définir. Il s'agissait de laisser une place à l'interprétation possible par chacune tout en balisant les centres d'intérêts autour d'un chenal principal, faisant sens pour elles : la *pédagogie de la rencontre* comme art de l'attention vis-à-vis des sujets apprenants. L'utilisation de cette expression est venue de ma fréquentation avec ces enseignantes et à partir de leurs discours positifs sur la qualité intrinsèque de leur métier de formatrice FLE ici en contexte pluriculturel, à savoir la richesse renouvelée des rencontres interindividuelles. Le guide d'entretien, selon la méthode compréhensive préconisée par Kaufmann, avait pour objet de m'aider à guider l'interviewé dans son récit sans l'enfermer dans des catégories de réponses prédisposées par des questions trop orientées.

La première partie de l'entretien avait pour objet l'établissement d'un récit chronologique des principales étapes du parcours professionnel. J'invitais la personne à présenter son parcours professionnel tout en y associant d'éventuels éléments personnels en lien avec l'éducation, l'interculturel, les langues, tels que les voyages, les séjours linguistiques, les rencontres, les formations... Par ce lien établi avec la composante personnelle du côté de l'enseignant, il s'agissait d'être en cohérence avec la question de l'intégration de la dimension expérientielle et de voir en quelle mesure et selon quelles modalités l'enseignant réfléchissait et nourrissait sa pratique de celle-ci. Il était donc important de ne pas s'arrêter à la seule description, factuelle, des différentes expériences professionnelles mais de contextualiser celles-ci au travers d'une présentation intégrant les éléments potentiellement formateurs des étapes antérieures (la formation initiale) et des moments-contextes extra-professionnels (les voyages, les rencontres). Afin d'accompagner la personne dans cette narration qui tend à rassembler dans une perspective commune, faisant sens à la fois pour le locuteur et pour l'interlocuteur, la dimension du changement était introduite à la fin de cette première présentation par la question suivante :

« Quelles **évolutions** avez-vous constatées dans vos pratiques d'enseignant (en établissant des liens entre vos pratiques et vos **représentations** de ce métier, du public, du contexte professionnel) ? »

Cette question devait permettre à l'enseignant d'exprimer sa vision des éventuels changements intervenus dans sa pratique et d'articuler ceux-ci avec les évolutions extérieures, celles des outils, des programmes, des publics, du cadre institutionnel. Il s'agissait de poser ces éléments contextuels, à la fois temporels et institutionnels avant d'aborder la seconde partie permettant de présenter plus en détail certaines des pratiques.

La seconde partie de l'entretien proposait aux enseignantes de « décrire un moment d'une séance où vous avez réussi à intégrer l'expérience du monde des élèves ». Cette question tentait de faire décrire une situation précise, son contexte, les objectifs qui étaient poursuivis, les événements qui s'étaient déroulés et, dans le cas où le récit n'aurait pas ou peu abordé la question des gestes de l'enseignant, j'ajoutais une question subsidiaire invitant l'enseignant à décrire une situation d'imprévu face à laquelle il avait dû « composer ». Au travers de ces questions sur la pratique, je cherchais à obtenir une parole plus située portant à la fois sur des activités dans lesquelles les enseignantes se reconnaissaient et des gestes précis, des postures révélateurs d'un agir singulier. Si cette partie consacrée aux pratiques fut la plus longue pour Virginie et Soizic, Mary a davantage investi la première, à visée biographique, peut-être aussi en raison d'un compagnonnage plus long avec elle dont elle pouvait supposer qu'il m'avait déjà offert un aperçu suffisant de ses pratiques.

Cette première série d'entretien a permis d'établir une cartographie professionnelle de chaque enseignant, sa formation (universitaire essentiellement), ses débuts professionnels, ses rapports aux outils, aux étudiants et finalement à sa pratique de façon générale. Le travail de catégorisation a permis de mettre en avant des expériences marquantes d'ordre professionnel ou non, ayant pu donner sens au développement d'une professionnalité confiante et exploratrice.

Le travail réflexif entre leurs parcours et le mien s'est fait par une mise en parallèle, sous la forme d'un tableau chronologique, des différents thèmes retenus par la catégorisation entre les entretiens compréhensifs et notre autobiographie raisonnée, ensemble à quatre voi(e)x, donc. L'objectif étant, par l'intégration des différences contextuelles du parcours professionnel enseignant de chacun, de percevoir à la fois les étapes communes et la singularité des transactions réalisées, ceci afin de, peut-être, donner à voir les signes d'émergence de cette professionnalité congruente dont il est question ici.

Cependant, pour aller au plus près des gestes professionnels, en particulier de leur dimension incarné, in-sue, il était intéressant de tenter une exploration plus fine d'un moment pédagogique. Après la réalisation d'un entretien d'explicitation sur un moment particulier d'enseignement que j'avais vécu au Japon, je proposais donc aux trois enseignantes de réaliser avec elle un entretien d'explicitation dont je leur présentais l'intérêt et l'objet. Deux enseignantes ont accepté de se prêter au jeu, j'ai respecté le retrait de la troisième.

6.3.6.2 *Les entretiens d'explicitation*

Ces entretiens, d'une nature différente, avaient pour objectif d'aller au plus près de leur agir. Les entretiens d'explicitation pratiqués et théorisés par Vermersch (1994), permettent en effet de replonger dans la mémoire sensorielle d'un moment précis et ainsi d'en retrouver, d'en dévoiler, certains des schèmes d'action, des gestes qui peuvent révéler l'intelligence de l'agir d'un praticien. J'ai moi-même vécu un tel entretien avec Pascal Galvani qui m'a ainsi formé à ce type de démarche. La fonction heuristique attribuée au travail sur les *kairos* de chaque enseignant, est de mettre à jour les liens entre certains gestes de métier incarnés et l'auto-formation existentielle. Ils permettent de comprendre comment naît progressivement la *mètis*¹⁶⁰, et ce qu'elle nous révèle, par ses instants de suspension de l'intention égocentrique et de ses préjugés, de « l'émergence d'un soi plus congruent. » (Galvani).

Sans rentrer dans les détails d'une démarche qui est assez complexe, voici quelques éléments qui permettront au lecteur la découvrant de se forger un premier aperçu de celle-ci.

Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute de formation a développé, à partir des théories de Piaget, une méthodologie réflexive d'explicitation de l'action qui procède par un accompagnement favorisant le retour sur des moments clés où se dévoile un agir singulier de la personne, une intelligence en action. Chaque praticien, novice comme expert, mobilise des savoirs d'action, dont une part au moins lui reste cachée, non conscientisée, pour permettre son efficacité dans l'instant. Cependant, si l'on souhaite revenir sur le moment, ne serait-ce que pour pouvoir en décrire les étapes, les processus, et éventuellement en mettre à jour les logiques profondes, un entretien de type classique bute sur le filtre rationnel qui vient s'interposer entre la représentation que se fait la personne de ses gestes, actions, intentions et la reformulation par le langage qui tend à expliquer, justifier.

¹⁶⁰ Dans la mythologie grecque, Mètis ou Métis est une nymphe et la première épouse de Zeus. Elle personnifie la « ruse de l'intelligence » ainsi que la sagesse. « *Intelligence à l'œuvre dans le devenir, en situation de lutte* », comme l'indiquent Marcel Detienne et Jean-Pierre Vernant dans *Les Ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, 1989.

Il s'agit donc de contourner cet obstacle par un procédé permettant de ré ancrer la personne dans le vécu sensoriel du moment, de lui faire revivre, en quelque sorte, ce moment dont elle serait devenue le « témoin intérieur », guidé par sa mémoire sensorielle (première informatrice, rendue habituellement muette par la familiarité acquise dans l'action du sujet dans le monde, nous dit Malet).

Cette méthode postule qu'il est possible, selon certaines conditions, d'aider la personne à conscientiser ses connaissances pré-réfléchies. Il s'agit donc bien d'une technique d'entretien basée sur un ensemble de pratiques d'écoute favorisant chez la personne interviewée une *prise de conscience a posteriori* des schèmes d'action repliés dans un moment et que la personne, suffisamment guidée, va pouvoir déplier.

L'objectif est « *d'aider la personne à formuler dans son propre langage, le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée.* » (Coquelin, 2012, p. 2, d'après Vermersch, 1994). Par cette démarche, il existe une forme de réciprocité dans le sens où, nous l'avons dit, l'accompagnant aide la personne à s'auto-informer et où, pour cela, il lui est nécessaire de s'informer sur les actions de la personne (se représenter ses prises d'information sur le contexte, ses mouvements, ses intentions, ses jugements). Finalement, par ce procédé, les deux personnes se forment conjointement à une technique d'auto-information. Le positionnement de l'accompagnant est très important car il doit procéder, pour ses relances et questionnements, de manière contre-intuitive pour ne pas céder au penchant habituel de la recherche des causes. Ces interventions, attentionnées, doivent accompagner la voie ouverte par la personne et reformuler plutôt qu'induire, écouter activement, repérer et questionner les indicateurs sensoriels, le non verbal, se donner, enfin, le droit d'interrompre, de ralentir le récit de la personne. Cela suppose que soit établie une relation de confiance qui passe par l'explication de chaque étape, les demandes d'accord préalables, le retrait d'une intentionnalité qui « presserait » la personne à répondre alors qu'elle a peut-être besoin de temps pour qu'émergent certains souvenirs.

L'entretien est structuré en quatre étapes/intentions décrites ici par Galvani, reprenant Vermersch :

- Initialiser (formuler le contrat de communication)
- Focaliser (trouver le moment, voire le moment du moment)
- Éclaircir (obtenir la description de l'action)
- Réguler (faire le point avec la personne, reformuler le contrat de communication)

La méthode d'analyse reprend celle de la thématisation : par l'analyse thématique des contenus, on passe de l'hypersingularité des personnes et de leurs vécus à une généralisation/théorisation.

6.3.6.3 *Les entretiens biographiques à visée familiale et scolaire*

A un moment de l'analyse des données et suite à des échanges réguliers avec l'une des enseignantes avec laquelle j'étais plus proche en raison de nos activités communes régulières, il nous a paru nécessaire de réaliser une série d'entretiens complémentaires à visée biographique. En effet, si nous avons pu établir quelques résonances entre le développement de pratiques professionnelles singulières et des caractéristiques de la vie personnelle, il nous manquait un arrière-fond familial. Seule une enseignante avait évoqué quelques caractéristiques de sa scolarité durant le premier entretien biographique, les autres avaient fait le choix de démarrer la présentation de leur parcours professionnel à partir de leurs études supérieures. Par ces entretiens familiaux, rendus aussi plus faciles en raison de la familiarité qui s'était établie entre nous, nous avons pu éclairer ces étapes clés de la construction d'une personne que sont l'enfance et l'adolescence. A partir de l'approche biographique telle que développée par Pineau pour ses Histoires de vie, nous avons pu tisser des liens entre des événements, des contextes familiaux, et le développement d'une professionnalité structurée par des croyances, des principes, une éthique aussi. C'est au travers d'une lecture symbolique de type herméneutique, que certains aspects de ces entretiens biographiques ont été sélectionnés et réunis thématiquement comme pouvant éclairer d'une part certaines transactions repérées par nous dans l'analyse des premiers entretiens (phase d'entrée dans le métier en particulier) et d'autre part les gestes professionnels dont nous avons pu avoir connaissance par observation ou tels que décrits dans les entretiens d'explicitation. A chaque étape, nous avons tenté de mettre en dialogue nos propres intuitions et les choix des participants. Si notre guide d'entretien¹⁶¹ proposait à chaque enseignante de revenir sur son parcours professionnel, elles ont choisi leur mise en récit. De la même façon, si le choix d'entretien d'explicitation comme mode d'approche d'un moment révélateur est bien de notre fait, le choix du moment lui-même est revenu au participant. En cohérence avec le paradigme des sciences de l'autonomie, c'est bien le point de vue de la personne sur son expérience vécue qu'il nous importe d'accueillir. Aux différentes étapes d'interprétation de notre part, nous avons soumis les résultats de celles-ci aux personnes concernées qui nous ont déclaré s'y reconnaître et nous ont indiqué certaines rectifications à partir de leur point de vue.

¹⁶¹ Fourni en annexe 1.

6.3.7 Méthode d'analyse des données par théorisation ancrée

6.3.7.1 *Le travail de codage*

A partir des outils d'analyse proposés par Paillé (1994), nous avons choisi de questionner chacun des entretiens compréhensifs retranscrits en repérant ce qui pouvait être considéré comme relevant d'événements, de phénomène, de comportement ou encore de jugement. Ce travail de codage des segments du récit vise à extraire certains des codes pour pouvoir les comparer, les classer, les ordonner afin d'entamer ainsi le travail de catégorisation. Il s'agit, dans cette première étape d'analyse, comme le dit Paillé, de veiller à ce que « l'analyse demeure ancrée empiriquement » (Paillé, 1994, p. 157), ce qui, dans la pratique, se révèle assez délicat. En effet, le chercheur qui « interroge » le texte est très vite pris par un désir d'interprétation. Il importe à ce stade de le freiner afin de rester au plus près de ce qui est dit et qui donc appelle à une certaine « prudence empirique » (ibid). Il faut d'une certaine façon laisser aux participants le soin d'indiquer au chercheur quels sont les éléments signifiants qu'il peut conserver comme indicateurs de pertinence.

Le codage a permis de lister un certain nombre d'items qui ont ensuite été classés selon leur nature. Certains codes semblaient centraux par leur importance dans le parcours professionnel ou la conception du métier de Virginie, quand d'autres, secondaires, semblaient pouvoir leur être associés (codes « chevilles »), d'autres, par leur nature conceptuelle, ouvraient la voie à de futures catégories possibles, d'autres encore apportaient des éléments contextuels (« socio-historiques » ou bien « biographiques » sans liens apparents avec le métier) quand d'autres, enfin, restaient indéterminés et constituaient une « réserve » (l'un de ces items pouvant éventuellement être « repêché » et prendre place plus tard dans une catégorie ayant évolué). Voici un exemple de ce travail de codage¹⁶² à partir d'un extrait de la retranscription de l'entretien biographique professionnel (EBP) réalisé auprès de Virginie.

E : Est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel en essayant de repérer les premiers fils de ton histoire personnelle qui t'ont amené à... les langues, le français langue étrangère ?

1 – Études – Projet de devenir orthophoniste avant le FLE

V : Alors, heu... je suis arrivée dans le FLE et dans les langues d'une manière un peu détournée puisque j'avais fait des études de psycho, deux années en DEUG de psycho avec l'objectif de passer le concours pour devenir orthophoniste.

¹⁶² La consultation des tableaux de codage en annexe pourra donner au lecteur une idée plus complète de ce travail.

2 – Études – Passion pour le langage (phonétique surtout)

Donc ce qui m'intéressait surtout c'est la composition de la langue, la phonétique, les sons... Je lisais des bouquins de linguistes, déjà en psycho et j'aimais beaucoup tout ce qui concernait le phénomène d'acquisition du langage, de déformation du langage avec les aphasies. Ça c'est quelque chose qui me passionnait. (...).

Figure 6 : Extrait d'une retranscription codée

6.3.7.2 Le travail de catégorisation

Par une seconde lecture de chaque transcription, et à partir de la méthode d'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994), nous choisissons, dans un premier temps de laisser émerger les catégories des données recueillies puis, dans un second temps, d'y revenir à partir des notions théorisées (la dimension expérientielle et l'agir professionnel). Un premier travail de codification a permis de lister les catégories émergentes.

Voici un exemple du travail de repérage des catégories émergentes à partir des codes (même EBP de Virginie) :

Tableau 3 : Extrait d'une liste de codes à des fins de catégorisation

N°	CODES	Nature du code
1	ETUDES – Projet de devenir orthophoniste avant le FLE - Entrée « détournée », perçue comme originale, dans le FLE	Réserve
2	ETUDES – Passion pour le langage (phonétique surtout)	Central C1
3	ETUDES – Échec du projet initial (déception ?)	Cheville (C1)
4	ETUDES – Rebond avec la découverte enthousiasmante du FLE	Cheville (C1)
5	PROFESSIONNALISATION – premiers stages et vacances à l'IEFT	socio-historique
6	CONCLUSION : Entrée par la langue française (par opposition à une entrée par les langues étrangères)	Cheville (C1)

Nous allons présenter ici la démarche inspirée par Paillé. Certains des codes choisis relevaient déjà d'une nature conceptuelle. La répétition de certains motifs indique la présence d'un comportement ou d'un phénomène qui retient notre attention. En associant les codes qui semblent centraux, conceptuels, avec ceux qui leur semblent associés (codes « chevilles »), il est possible d'esquisser une première série de catégories. Il s'agit dans un second temps de les mettre à l'épreuve du texte (l'entretien transcrit) à l'occasion d'une relecture,

cette fois à un niveau conceptuel, et non plus factuel comme lors de la première lecture (Paillé, 1994, p. 159). La notion de catégorie est difficile à définir, elle peut correspondre, nous l'avons dit, au repérage d'un comportement ou d'un phénomène, d'un processus, d'une dimension professionnelle, d'une valeur. Elle possède « un fort pouvoir évocateur » (Paillé, 1994, p. 160). Ce travail constitue la première étape de théorisation en mobilisant chez le chercheur, sa capacité à « distinguer le fondamental de l'accessoire » (Paillé, 1994, p. 161). Il n'est pas question dans ce travail de considérer leur émergence des catégories comme « spontanée ». Le travail préalable de questionnement, de problématisation, ici autour de la dimension expérientielle et de l'agir enseignant, influence inévitablement le regard du chercheur. Pourtant, cette démarche tente de donner la priorité au texte, au dire du métier du point de vue de la personne, en évitant de trop interférer avec nos grilles d'interprétation préétablies. Une suspension, même relative, des questions de recherche permet de les mobiliser dans un second temps et de les confronter à ce que les données auront mis en avant.

PARTIE 4 : INTERPRETATION
MODELISATION ET LIMITES

7 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Nous cherchons à comprendre comment se développe une certaine professionnalité, un agir congruent et expérientiel¹⁶³. Cet aspect du parcours de vie semble caractérisé par des phénomènes d'assimilation, d'ajustement et d'interprétation singulière d'un métier préexistant, processus que nous réunissons sous le terme d'appropriation. Ce processus d'actualisations répétées oblige à considérer la dimension temporelle comme étant déterminante. C'est pourquoi nous faisons le choix de nous appuyer sur l'approche biographique telle que développée par Pineau et en particulier sur sa notion de transaction.

En accord avec la perspective phénoménologique, herméneutique et écosystémique qui est la nôtre, il s'agit d'interroger les données recueillies afin de comprendre comment la personne « **habite** » son métier¹⁶⁴. Le choix de ce terme polysémique correspond à la volonté de rendre compte d'une part des actions entreprises par la personne pour trouver et faire sa place dans ce lieu-métier (comment elle y est rentrée, comment elle s'y est aménagé un espace de vie¹⁶⁵) et d'autre part de comprendre comment la personne revêt cet habit-là en cohérence plus ou moins grande avec ce qu'elle est par ailleurs (hypothèse de la congruence, selon Rogers).

Mais avant d'aborder dans un second temps une première interprétation des données permettant de penser l'agir des trois enseignantes, au travers des catégories singulières, de moments révélateurs et la dimension éthique et symbolique du métier telle qu'éclairée par les biographies familiales, nous allons présenter les trois parcours de ces enseignantes selon trois temps : les prémices vocationnels au métier d'enseignant, les formes d'entrée dans le métier, et les développements de la professionnalité, celui d'un agir expérientiel qui se révèle aussi dans une expertise acquise et que nous préférons quant à nous nommer une intelligence relationnelle de l'agir.

¹⁶³ Et donc autoréférent selon l'autoformation existentielle.

¹⁶⁴ Pour cette notion heuristique, j'ai été inspiré par l'ouvrage dirigé par Gaston Pineau : ed. 2005, *Habiter La Terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Ecologie & Formation. Paris, France : L'Harmattan.

¹⁶⁵ En référence avec la perspective écosystémique : l'acteur entre en relation avec un milieu, il lui appartient et il est influencé par lui (modèles, croyances, contraintes, règles sociales...) mais il « dialogue » et influence en retour ce milieu par les transactions qu'il établit avec lui.

Cette approche spiralaire devrait nous permettre de vérifier une double hypothèse émise précédemment (voir supra 5.3.2) : celle d'une prégnance de l'axe professionnel transmissif dans la construction d'une certaine identité professionnelle enseignante et, par opposition, l'hypothèse que les enseignants et les formateurs qui intègrent la dimension expérientielle dans leurs pratiques, le font en raison d'un *ethos* lié à des formes d'émancipation vis-à-vis de cet axe-là. Ce sont ces types de transactions que nous aurons à tenter d'identifier lors de l'analyse des données.

7.1 Trois parcours professionnels

Les enseignantes que nous avons suivies ont bien voulu m'autoriser à publier la retranscription de leurs divers entretiens¹⁶⁶. Leurs prénoms, ainsi que certains noms de lieux, ont été changés afin de préserver leur anonymat. Certains passages, n'ayant pas d'intérêt direct pour cette recherche et liés à leurs vies privées ont été retirés des retranscriptions proposées en annexe. L'ensemble des analyses réalisées et des interprétations proposées a été soumis de façon individuelle et complète à chaque enseignante¹⁶⁷. En raison de la richesse très importante des données recueillies, et de la nécessité d'aller à l'essentiel en lien avec notre problématique, nous avons dû effectuer des sélections dans cet ensemble (données et analyses). C'est le résultat de ce travail de structuration et de sélection qui va être présenté maintenant selon une démarche spiralaire qui respecte l'approche biographique de ces trois parcours professionnels.

7.1.1 Les aspects antérieurs, prémices vocationnelles

Avant d'entrer dans un métier, différents éléments peuvent être repérés parmi les discours des enseignantes. Devenir enseignant, à la différence d'autres métiers c'est, d'une certaine façon, poursuivre une aventure commencée durant l'enfance. Que cette aventure soit appelée formation, éducation, instruction, elle a laissé des traces. Que nous disent ces personnes sur les éducations familiales et scolaires reçues ? Quelles représentations avaient-elles de l'enseignement comme métier alors qu'elles l'observaient comme élèves ? Ont-elles connu des formes d'intégration de la formation expérientielle durant leur scolarité ? Quels signes, bifurcations, rencontres, les ont finalement conduites vers l'enseignement du FLE ?

¹⁶⁶ A l'exception des entretiens biographiques familiaux, trop personnels.

¹⁶⁷ Une version collective de cette restitution est présentée en annexe.

Voilà les prémices d'un métier qui appelle, une vocation, que nous allons tenter de présenter à partir des discours recueillis lors d'une série d'entretiens complémentaires qui visait à établir les éléments de la biographie familiale et scolaire en lien avec des rapports au savoir, à l'institution et à ce qui, plus généralement concerne la formation expérientielle.

7.1.1.1 Soizic

Soizic est issue d'une famille nantaise dont la branche paternelle fut représentée par des marins professionnels. L'arrière-grand-père a marqué de son empreinte tutélaire la mémoire des générations suivantes. La lignée s'interrompt avec le père de Soizic qui souhaite être plus présent pour voir grandir ses enfants. Les traces de ces vies marines au long cours sont encore présentes dans la mémoire de son enfance par Soizic : récits, objets rapportés de Chine ou d'Amérique du sud, geste rituel du grand-père lavant à grande eau le sol de la maison comme s'il était sur le pont de son navire. Soizic a beaucoup pratiqué la voile dans sa jeunesse, en rivière ou en mer. Partageant cette passion avec son père, un projet les réunissait : celui de partir faire le tour du monde en bateau une fois le bac de Soizic obtenu. Avec le décès trop précoce de son père, le projet n'a pas pu se réaliser même si Soizic l'a, d'une autre façon, accompli par la suite au travers de multiples voyages en Asie et en Afrique.

Du côté maternel, le grand-père était le président de l'association « Les Castors de l'Erdre » qui, après la guerre, a réuni une soixantaine de familles afin de s'entraider pour la construction de leurs maisons. Soizic a connu, toute petite, la vie collective dans le manoir du château où patientaient les familles qui n'avaient pas encore intégré leur nouveau logement. Soizic estime avoir bénéficié d'une éducation équilibrée entre une certaine rigueur côté maternel et une plus grande permissivité côté paternel. C'est ainsi grâce à son père que Soizic peut s'inscrire dans l'un des lycées novateurs¹⁶⁸ qui fit le choix de faire confiance aux élèves en abandonnant les procédures de contrôle des présences.

Soizic ne nous dit presque rien de sa scolarité, de ses rapports avec ses enseignants. Elle témoigne cependant de sa surprise, à son arrivée à l'université, devant le comportement d'autres étudiants, issus de « bons lycées », et qui profitaient de leur nouvelle liberté pour manquer des cours, alors qu'elle-même n'en ressentait plus le besoin. Nous devinons chez elle un intérêt marqué pour les langues étrangères par son choix d'aller étudier le mandarin à Paris, à l'université des langues orientales.

¹⁶⁸ Peut-être l'un des restes du mouvement de révolte de Mai 68 contre les aspects disciplinaires des établissements scolaires ? Le lycée autogéré de Saint-Nazaire n'est pas loin.

Goût confirmé tant par ses progrès rapides et sa décision d'aller passer un examen en Chine même, et après son retour, par son choix de poursuivre des études en anglais et en italien.

L'expérience chinoise, d'abord désarçonnante puisque Soizic arrive à Canton où sa maîtrise du mandarin ne lui est pas d'une grande utilité, se révèle décisive puisqu'elle accepte un poste de lectrice dans une université chinoise. Nous aurons à explorer ce moment dans le paragraphe concernant les modes d'entrée dans le métier. Retenons à ce stade pour Soizic une histoire familiale placée sous les hospices familiaux d'une volonté d'indépendance et de pratiques de solidarité. Sa formation initiale personnelle est orientée vers les langues, et par une entrée aventureuse dans l'âge adulte marquée à la fois par des épreuves familiales et par des voyages.

7.1.1.2 *Virginie*

Virginie présente sa vie familiale d'une part sous le signe du monde médical puisque beaucoup d'hommes et quelques femmes exercent ou ont exercé l'un de ces métiers du soin et d'autre part en évoquant les lieux de l'enfance : la grande maison familiale de ville et le moulin retapé à la campagne, lieux des aventures. Plus que l'école, très peu évoquée, ce sont les expériences vécues dans la famille sur lesquelles Virginie est principalement revenue. Un équilibre est perceptible entre un pôle professionnel, le cabinet dentaire de son père qui occupe une partie de la maison, espace social plus réglé, et un pôle de liberté représenté par le moulin. C'est le lieu d'exploration, d'expérimentations diverses pour le frère de Virginie en particulier, ce qui indique une éducation plutôt libérale dont les enfants ont bénéficié. Même si Virginie a suivi le parcours traditionnel au sein d'une famille catholique pratiquante (catéchisme, cérémonies de la communion et confirmation), elle a pu se soustraire progressivement aux obligations de la messe par exemple. La vie entre dans la maison de ville par les enfants : Virginie nous dit que celle-ci était souvent un peu « en bazar », que les jeunes tantes qui venaient les garder à l'occasion, avaient fort à faire avec ces enfants dynamiques (capables de faire « les 400 coups »). Cette vitalité, qui s'exprime par des jeux, se retrouve aussi dans le jardinage ou l'apiculture pratiquée par le père de Virginie. La gastronomie prend une part importante dans les souvenirs de Virginie qui se rappelle avoir commencé très jeune à faire régulièrement des gâteaux. Hazard (2004) nomme *métier intime* ce penchant qui s'incarne dans des gestes et qui nourrit le métier public. Si, pour Soizic, ce métier intime serait à trouver du côté de la navigation, comme aventure de l'altérité, il se révèle chez Virginie dans ce goût à la fois pour les jeux, celui des récits, des jeux de langues, et également dans ce *goût* de la nourriture, éléments de la nature transformés par des gestes accomplis seuls

ou à plusieurs, et qui, sont ensuite partagés. Ce goût de la langue, chez Virginie est à la fois sensoriel et poétique, c'est lui qui l'a guidée vers ses premiers projets professionnels : d'abord l'orthophonie, peut être inspirée par le prendre soin du monde médical si présent dans sa famille, puis vers l'enseignement du FLE qu'elle va rencontrer au cours de ses études.

7.1.1.3 Mary

Mary, dès le premier entretien sur son parcours professionnel, était revenue sur des aspects de sa vie scolaire. Elle établissait des liens entre plusieurs figures marquantes d'enseignants. Elle inscrit ainsi son rapport aux institutions dans cette histoire-là, personnelle, mais située dans un large contexte familial socio-historique. Commençons par cette histoire scolaire qui éclaire son rapport au savoir. L'histoire familiale de Mary semble marquée par l'ambivalence des rapports entretenus avec les institutions. Elles peuvent être des lieux de protection mais aussi d'enfermement. A l'école qui contraint, celle qui exclut parfois au travers de la figure de deux directrices, s'oppose la figure d'une école émancipatrice représentée par des « passeurs » : un instituteur inspiré par Freinet, quelques enseignants et même un surveillant durant les années de collège, un professeur de philosophie durant le lycée. Ces passeurs ont en commun un rapport au savoir comme moyen d'émancipation de la personne, qui l'aide à grandir, à aller-au-monde¹⁶⁹. Deux d'entre eux, l'instituteur Freinet et le professeur de philosophie semblent partager une même inclinaison pour les sorties, occasion d'une confrontation directe au monde.

Mary : « Oui, un prof qui sort. Alors pour moi ça m'allait très très bien parce que heu... enfant, j'ai suivi l'enseignement Freinet. Au niveau primaire. Et donc pour moi, ça a été **l'écho**, hein, cette année... avec ce prof de philo, écho avec mon instit en primaire avec lequel, enfin voilà, il y avait quand même tout un voyage aussi philosophique en primaire, on ne le savait pas mais on faisait notre voyage... » (EBP, Mary, annexes, p. 390)

Le parcours scolaire de Mary, à partir du lycée est marqué par des obstacles qui l'obligent à des transactions : la première vocation, devenir chirurgien, est empêchée par l'orientation refusée en filière scientifique. Mary s'en accommode en se nourrissant des langues, de la littérature, de la philosophie. Passé son bac, elle bifurque vers une autre vocation, le journalisme, inspirée par les pratiques de son instituteur. Cette fois ce sont les conditions matérielles qui l'empêchent de rejoindre l'école de journalisme désirée. Plutôt que d'aller à l'université dans une filière choisie par défaut, Mary fait le choix de partir comme fille au pair

¹⁶⁹ Nous pourrions ici évoquer une conception « voyageuse » de la formation de soi partagée par Mary et ces passeurs selon une forme de filiation émancipatrice. Cette conception intègre les déplacements réels, les rencontres, mais également le voyage de la pensée, de la confrontation à des idées, à d'autres visions du monde.

en Irlande. Après ce séjour de six mois, elle repart en Hollande pour un travail saisonnier dans les usines de fleurs. Expérience difficile, périlleuse, épreuves lui permettant de vérifier ses capacités d'autonomie, lesquelles incluent l'art de tisser des liens de solidarité.

Mary, probablement très tôt, a compris la valeur formatrice des expériences vécues hors contexte scolaire. Sa formation doit beaucoup à sa vie familiale, à l'histoire de celle-ci, mais aussi, de façon plus autonome, à ses voyages. Cet appel de l'ailleurs, de l'autre et de l'autrement de soi, semble venir de loin. Il est relié, semble-t-il, à des contacts répétés avec la figure de l'étranger, nous y reviendrons plus loin. La reprise d'études après une année de réflexion qu'elle s'est donnée à son retour en France, l'amène vers la langue anglaise. Par ses voyages, elle en a déjà une bonne maîtrise, mais elle souhaite renforcer celle-ci en l'adossant à une connaissance académique.

« J'ai fait une maîtrise ! Jusqu'à maîtrise. Et en fait, heu... ça a été une super expérience, j'ai adoré ! Mes années de fac là à Tours, j'ai eu des supers profs, vraiment, j'ai rencontré beaucoup de monde et pendant que je faisais mes études, j'ai rencontré aussi beaucoup de ressortissants heu... Africains, donc des étudiantes. » (EBP¹⁷⁰ – Mary, annexes, p. 393)

La maîtrise d'anglais, expérience positive avec l'enseignement à l'université, a été l'occasion d'une première expérience comme lectrice à Newcastle. Cette expérience l'incite à aller vers le FLE comme clé d'obtention d'un nouveau poste à l'étranger. Un stage avec un instituteur qui donne des cours de Français Langue de Scolarisation (FLS) lui fait découvrir des élèves aux parcours chaotiques, voire traumatiques, et pour qui la langue nouvelle, en tant que possibilité d'être par le récit, peut constituer autant un obstacle qu'un recours¹⁷¹. Elle s'intéresse alors à la sociolinguistique qui lui permet de réunir son goût pour la langue-récit et pour l'analyse des faits sociaux. C'est par des candidatures spontanées envoyées à de nombreuses universités du Royaume-Uni qu'une fois obtenue sa maîtrise et sa licence FLE, elle part à Manchester pour y suivre des études de sociolinguistique anglaise et, parallèlement, vivre en donnant des cours dans le département de français.

Quelles seraient, en résumé, les prémices vocationnelles fournies par Mary par ces éléments biographiques ? La maîtrise d'une langue étrangère est une clé d'accès pour (se) vivre autrement.

Mary : « Bon ce qu'il faut savoir c'est... J'avais découvert l'anglais, alors dans mon parcours d'élève, de collégienne, heu... Mon année de sixième a été une année fantastique pour moi parce que je découvrais l'apprentissage d'une langue étrangère et pour moi, ça a été une grande grande découverte...hein... le fait de pouvoir se transposer par le biais de l'utilisation de la

¹⁷⁰ Pour Entretien Biographie Professionnelle.

¹⁷¹ Voir l'ouvrage de Cécile Goï : « Des élèves venus d'ailleurs », 2015.

langue étrangère dans une autre culture, une autre personne, enfin, voilà, d'avoir une autre vision...

E : Changer de peau ?

Mary : Voilà, changer de peau, j'ai trouvé ça un voyage formidable ! Par le biais de l'apprentissage de la langue étrangère... » (EBP – Mary, annexes, p. 391)

Ce n'est que par cette expérience-là, celle d'une immersion prolongée dans un contexte radicalement autre, que l'enseignement de sa langue, comme espace d'accueil et de discussion avec l'autre, prend tout son sens, en vertu d'une possible réciprocité. Avec les institutions, il est nécessaire de faire sa place, parfois en luttant, pour conserver ses droits, son indépendance d'esprit. Le savoir peut se construire selon des voies académiques ou expérientielles, l'alliage dialogique des deux étant la meilleure configuration.

Nous voilà en présence de trois prémices vocationnelles différentes mais qui ont en commun un goût pour la langue, étrangère ou première, unique ou plurielle. La langue pratiquée, vécue, recueillie est un espace de rencontre permettant l'aventure de soi dans le monde. Ce rapport à la fois intime et social avec la ou les langues vient de sources différentes pour chacune mais il oriente les formes d'entrée dans le métier.

7.1.2 Les formes de l'entrée dans le métier

Nous considérons, par notre propre expérience et avec l'appui de la thèse de Gesson (2015) sur les identités enseignantes, que l'étape d'entrée dans le métier est cruciale pour le développement ultérieur de la professionnalité. Rappelons que pour Gesson il est possible de distinguer entre quatre identités selon ces modes d'entrée dans le métier et le rapport qu'établit le débutant avec la formation reçue et sa mise en œuvre pratique.

Identité "déstabilisée" lorsqu'un écart trop important se manifeste entre les attentes liées au métier et le vécu de celui-ci, identité par "frustration relative" lorsque le débutant adhère au modèle proposé mais a du mal à le mettre en œuvre, "pragmatique" lorsque le débutant montre une capacité d'adaptation importante confirmant sa vocation, et enfin "autonome" lorsque le débutant, souvent armé d'une expérience professionnelle antérieure, est en mesure, par des formes d'appropriation réfléchies de choisir parmi les modèles disponibles ce qu'il pourra *mettre à sa main*. Même si nous avons émis des réserves quant à la validité de ces catégories pour l'enseignement FLE, lequel est moins contraint par des normes institutionnelles homogénéisantes qu'en milieu scolaire, nous retenons de cette approche la notion d'appropriation du métier comme formes d'appréciation, de sélection et d'adaptation des outils du métier, métier d'abord figuré puis aperçu, exercé, confronté par le débutant qui

va progressivement trouver ses marques et développer un agir singulier plus ou moins congruent, plus ou moins autonome. Que savons-nous des expériences vécues par les enseignantes au moment de leur entrée dans le métier ?

7.1.2.1 Mary

Mary est la seule des trois qui avait quelques expériences professionnelles avant de commencer à enseigner le français langue étrangère une première fois à Newcastle puis durablement à Manchester. Ses expériences furent courtes et diversifiées. Elles lui ont permis de vérifier d'une part la dureté de certains secteurs professionnels et d'autre part son intérêt pour le public d'enfant, tout en constatant qu'elle n'était pas faite pour celui-ci, du moins dans le cadre scolaire et son attente d'un fonctionnement disciplinaire.

« Et puis les enfants, j'ai toujours aimé le public des enfants quand bien même en expérience d'enseignante à Newcastle avec les enfants, je me suis aperçue que je n'étais pas faite du tout pour enseigner à ce public car je n'ai vraiment pas la fibre disciplinaire tu vois, du tout du tout et donc c'était... (rires) l'escalade, c'était plutôt "La croisière s'amuse" ! Mais curieuse de voir et puis... c'était intéressant... » (EBP – Mary, annexes, p. 395)

Durant cette étape d'autoformation par expérimentation, elle s'est forgé une capacité à décider de ce qu'elle veut et de ce qu'elle refuse, capacité à transiger aussi face aux réalités matérielles qui s'imposent. Elle est ainsi entrée de façon pragmatique et autonome dans l'enseignement du FLE, activité professionnelle d'abord complémentaire à celle de chercheuse en sociolinguistique qui semble dans un premier temps la motiver davantage. Elle s'investit plus totalement dans le métier à partir du moment où elle abandonne l'activité de recherche et ce, après sa déception face aux relations institutionnelles de l'université progressivement découvertes.

Son entrée dans le métier est caractérisée par une première approche pragmatique ainsi que par un contexte en immersion à l'étranger où elle peut vivre la réciprocité d'un *aller-vers-l'autre* par la langue, processus d'appropriation proposé aux étudiants et qu'elle a elle-même vécue. Son engagement dans le métier, plus en profondeur, se réalise grâce au tissage qu'elle poursuit en langue, celui d'un questionnement du monde par l'actualité et les discours médiatiques, approche singulière où elle réinvestit l'analyse du discours à laquelle elle s'est formée en sociolinguistique. Nous aborderons cet aspect dans le paragraphe consacré aux développements de la professionnalité.

7.1.2.2 *Virginie*

Virginie, nous l'avons dit, s'est d'abord approchée de la langue par son aspect ludique, puis une fois à l'université par son aspect médical, celui de l'orthophonie.

« Donc ce qui m'intéressait surtout c'est la composition de la langue, la phonétique, les sons... Je lisais des bouquins de linguistes, déjà en psycho et j'aimais beaucoup tout ce qui concernait le phénomène d'acquisition du langage, de déformation du langage avec les aphasies. Ça c'est quelque chose qui me passionnait. Donc, j'étais plus dans ce côté élaboration et construction du langage et j'ai toujours aimé les jeux de mots, je jouais avec les virelangues déjà quand j'étais lycéenne, oui, voilà. Toute cette composition de la langue et l'histoire de la langue. » (EBP – Virginie, annexes, p. 377)

Cette appétence a guidé ses choix d'orientation durant ses études :

« (...) j'ai continué en licence Sciences du langage et ça continuait toujours à m'intéresser autant, tout ce qui concernait les langues, mais plutôt la langue française. » (ibid)

La rencontre, décisive semble-t-il, avec un « passeur », enseignant de FLE lui-même, confirme la possibilité d'investir l'enseignement du FLE de sa passion pour la langue :

« Et là, j'ai eu un prof qui venait de Paris, qui nous a fait des séminaires de FLE, des samedis entiers, j'ai trouvé ça passionnant et enseigner ma langue comme langue étrangère, je me suis dit : « c'est génial ! ». Et tout ce qui est linguistique, phonétique etc. [Code 4 - p. 2] (...) ça pourrait être passionnant de faire ce métier : d'enseigner **le** français **comme** langue étrangère. C'est quelque chose qu'était pas... qu'est pas très connu dans la société. Les gens quand tu dis « français langue étrangère », « ben, quelle langue ? » Non, **comme** langue étrangère. Ils comprennent pas que c'est singulier. » (EBP – Virginie, annexes, p. 379. Les mots en gras reflètent l'insistance du locuteur).

Ses débuts professionnels, d'abord comme stagiaire à l'Institut puis recrutée comme enseignante à mi-temps, sont marqués par un premier positionnement par opposition :

« (...) c'est quelque chose qui m'avait choqué dès le début. Quand je suis arrivée ici, j'ai observé des profs et je me suis dit : « On est dans un cours de langue et c'est le prof qui parle tout le temps, il y a quelque chose qui ne va pas. » Donc, très très rapidement, je me suis mis dans cet état d'esprit : que... pour que les apprenants puissent s'approprier la langue, il faut que ce soit à eux d'être actifs, de participer et d'être autonomes, et de chercher à devenir autonomes dans... aussi bien pour la compréhension que pour l'expression. Donc je crois que c'est toujours ça ce que j'ai eu en tête comme fil conducteur dans mes pratiques. » (EBP – Virginie, annexes, p. 380)

Deux principes semblent orienter ses modalités d'appropriation du métier : l'activité et l'autonomie (ou autonomisation) des apprenants. Virginie est la seule à mentionner une évolution dans la confiance acquise dans ses pratiques, peut-être en lien avec une expérience professionnelle déstabilisante. Les cinq années d'enseignement en parallèle dans un lycée professionnel lui ont confirmé l'importance de la motivation du public et sa propre attirance

pour un public adulte étranger. L'entrée dans le métier de Virginie nous semble caractérisée tout d'abord par une capacité à s'approprier les outils et les démarches à partir d'un positionnement réfléchi en lien avec une conception de la langue et de son appropriation active, et également par une capacité à se faire confiance, qui n'exclut pas le doute mais engage une approche réflexive du métier, toujours à repenser.

7.1.2.3 *Soizic*

Soizic est entrée « par accident » dans l'enseignement puisque c'est à l'occasion d'un voyage en Chine pour y passer un examen qu'elle se retrouve à enseigner sa langue à des étudiants chinois. Par ce poste de lectrice, elle découvre la possibilité d'enseigner avec peu de moyens et selon une forme de réciprocité de l'expérience-aventure que représente l'aller-vers-l'autre par l'apprentissage d'une langue nouvelle. Une seconde expérience comme lectrice en Italie lui permet de se former au contact de ses collègues enseignants et par l'accompagnement de visite sur des lieux touristiques.

« J'ai enseigné le français avec l'aide des autres profs italiens de français. C'était un lycée avec une mention tourisme. Une fois par mois, j'accompagnais les groupes dans une visite. »
(Soizic, EBP, annexes, p. 361)

Ses débuts à l'Institut sont liés à un cours de traduction français-italien même si par la suite Soizic a diversifié ses pratiques et ses domaines d'intervention comme nous le verrons. L'entrée dans le métier de Soizic semble caractérisée par l'aventure, l'offre saisie, selon une confiance en soi, dans ses capacités à faire « avec les moyens du bord » (ibid). La dimension relationnelle et les capacités d'autoformation par l'expérience sont présentes dans son agir professionnel dès ses débuts.

Nous avons présenté trois modes d'entrée dans le métier tels qu'ils nous ont été décrits par les enseignantes suivies. Aucune ne fait référence aux démarches et outils présentés durant la formation FLE. Seule Virginie évoque un enseignant, un passeur qui transmet essentiellement sa passion du métier. Ce sont des formes d'appropriation autonome qui rassemblent selon nous ces trois étapes professionnelles comme modalités singulières d'un « habiter le métier » qui se réalise au travers d'expérimentations réfléchies et par une confiance en soi, en ses capacités d'adaptation et d'écoute des contextes et des publics. Ces modes d'entrée annonçaient le développement d'un agir professionnel indépendant.

7.1.3 Diversité des pratiques et des formes d'activité du métier

Le métier d'enseignant de FLE, de par la « matière » travaillée, une langue-culture vivante, et de par le public concerné, ici des personnes de tous âges et de toutes origines réunies en France pour un séjour plus ou moins long et pour des motivations diverses, est un métier de l'ajustement permanent. Pourtant ces ajustements, adaptations à des besoins, à des traits culturels et à des contextes socio-historiques en évolution, demandent à être conduits selon certains principes. Ces principes, peuvent trouver à s'expliquer par des choix éthiques, ils se traduisent au travers de démarches, de gestes professionnels qui ont aussi leur logique propre, liés à la personne, à son histoire, à son rapport au savoir, aux institutions, aux personnes en formation, l'ensemble constituant un certain rapport au métier, un agir professionnel singulier. Ce sont ces formes d'ajustement que nous allons présenter à partir des données recueillies, en nous efforçant à la retenue de notre interprétation que nous réservons pour la partie suivante.

7.1.3.1 Mary

C'est la variété des pratiques et des domaines d'intervention qui surprend tout d'abord chez ces praticiennes. Mary, par ses expérimentations avec les étudiants anglophones à Manchester a développé une démarche originale d'appropriation du français par le biais des langages médiatiques. Ses années de recherche en langue anglaise et sociolinguistique l'ont conduit à cette forme d'analyse des discours médiatiques qui inclue des formes de pratiques diversifiées. Voici un tableau récapitulatif des activités telles que nous avons pu en avoir connaissance :

Tableau 4 - Liste des différentes pratiques de Mary

Pratiques directement liées à l'enseignement FLE	Autres pratiques « périphériques » au FLE
<ul style="list-style-type: none"> - associer les étudiants aux choix des thématiques (niveaux avancés) - rituel « <i>L'actualité du jour</i> » : chaque étudiant, à tour de rôle, présente un sujet d'actualité qui a retenu son attention et sur lequel les autres peuvent réagir, commenter, questionner - réaliser des débats, des sujets d'actualité sous la forme de Podcasts - organiser des sorties thématiques (Littérature jeunesse à la bibliothèque de Tours, BD à Angoulême, architecture et histoire à Nantes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre à l'étranger et apprendre une langue étrangère (l'anglais, ses variantes) - animer un groupe (atelier communication-média) autour de l'analyse des discours médiatiques et de la réalisation d'articles, de podcasts - animer un groupe de travail de traduction/comparaison entre le français et l'anglais à partir de textes littéraires (atelier traduction et atelier lecture) - accompagner de futurs enseignants FLE à l'occasion de leur stage en Master 1 FLE/FLS

<ul style="list-style-type: none"> - faire écrire aux étudiants des lettres ou discours sur le thème de la paix - saisir chaque moment d'incompréhension d'origine interculturelle pour favoriser l'expression, l'explicitation des contextes nationaux représentés par les étudiants - témoigner auprès des étudiants de sa propre expérience d'étrangère 	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir et organiser une exposition à visée mémorielle (« Mémoire de mémoires, avril à juin 2018) - participer à des moments de vie informels (repas de fins de session)
---	---

La dimension expérientielle, comme intégration de ses propres expériences, est très présente chez Mary au travers de ses expériences de vie à l'étranger, de son rapport intime à l'histoire, de son goût pour les visites. Sa pratique, centrée sur les médias, est parfois thématisée, surtout avec les niveaux avancés, occasion parfois d'organiser des visites (architecture à Nantes, bande-dessinée à Angoulême par exemple) qui font écho à des pratiques qu'elle a elle-même vécue comme élève. Enfin, son importante réflexivité vis-à-vis de sa pratique, réactualisée en permanence, l'amène à ouvrir son cours à l'observation et participation d'autres enseignants débutants. Notre observation de certains de ses projets tel que l'exposition « Mémoire de mémoires », regards croisés singuliers sur la Première guerre mondiale, nous a permis de constater ses capacités à intégrer différents acteurs selon une dynamique collective remarquable.

7.1.3.2 *Virginie*

Virginie, nous l'avons dit, est venue au FLE par la voie de la langue première *comme* langue étrangère. Ses études d'orthophonie l'ont conduit à se spécialiser sur les dimensions sonores de la langue qui, en FLE, sont regroupées dans la phonétique, abordée autant en réception qu'en réalisation. C'est son haut degré de maîtrise de cet aspect phonétique de la langue qui l'a amené à participer à la réalisation de méthodes FLE et donc à faire des incursions dans le domaine de l'édition. Mais son rapport à la langue s'est développé également au travers de pratiques ludiques et également narratives. Par ailleurs, Virginie intervient dans des formations de formateurs, auprès des étudiants du Master que ce soit dans le cadre de cours ou par l'accueil de stagiaires dont nous avons dit précédemment combien il est le signe pour nous d'une professionnalité à la fois confiante et ouverte.

Tableau 5 - Liste des différentes activités mentionnées par Virginie

Pratiques directement liées à l'enseignement FLE	Autres pratiques « périphériques » au FLE
<ul style="list-style-type: none"> - associer les étudiants à la réalisation d'enquêtes thématiques sur la vie des Français - Jeux de récits : « Histoire vraie ou histoire fausse ? » mobilisant les compétences narratives et la compréhension fine par l'évaluation de l'authenticité du récit et pratique de reprise des éléments de structures et de phonétique + variante : raconter son week-end (avec les niveaux débutants, l'enseignant donne l'exemple avec deux récits différents, l'un vrai, l'autre faux) - faire réaliser des entretiens médicaux (contexte FOS médical) - faire rédiger aux étudiants le portrait d'un de leur proche (lu en classe) - activité ludique d'expression : « l'objet mystère » - activités ludiques autour de « dialogues à visée grammaticale » - organiser des sorties (musées par exemple) - créer ses ressources adaptées au groupe présent à ce moment-là plutôt qu'utiliser exclusivement le manuel disponible 	<ul style="list-style-type: none"> - enseigner le français à partir de la gastronomie - accompagner la conception de programmes FOS médical ou militaire (Gambie, Hollande...) - former et suivre des enseignants FLE (série de missions au Sri Lanka : donner confiance, proposer des outils et des démarches, aider à diversifier les pratiques) - intervenir dans la formation des futurs enseignants de FLE (Module phonétique du master FLE/S à l'université de Tours et accueil de stagiaires) - intervenir dans des séminaires professionnels consacrés aux questions et aux méthodes d'enseignement du FLE (« Rencontres du Groupement FLE ») - contribution à la conception de méthodes pédagogiques FLE (collection <i>Cosmopolite</i> chez Hachette)

7.1.3.3 Soizic

Soizic partage avec Virginie l'expérience de réalisation de méthodes FLE mais aussi dans le domaine de spécialité qui est le sien, le Français sur Objectifs de Spécialité qui correspond à une méthodologie différente permettant d'établir des correspondances entre les formes langagières utilisées par une profession avec leur version en langue autre. On parlera ainsi de français des affaires, français médical, français du tourisme, etc. Par ailleurs, Soizic s'est approprié des pratiques tournées vers les dimensions sensorielles, la narration, l'imaginaire (Rêve éveillé et simulation globale) qu'elle a pu trouver autour d'elle et mettre à sa main. La diversité des domaines d'activités et d'intervention que l'on constate chez Soizic en fait une aventurière du FLE. Le tableau suivant permet de s'en rendre compte :

Tableau 6 - Liste des différentes activités mentionnées par Soizic

Pratiques directement liées à l'enseignement FLE	Autres pratiques « périphériques » au FLE
<ul style="list-style-type: none"> - associer les étudiants aux choix des thématiques (niveaux avancés) - rituel « <i>Le mot du jour</i> » (trouver les équivalents du mot ou de l'expression français(e) dans les autres langues présentes, de type « Comparons nos langues », Augier, 2004) - enseigner le français médical (FOS médical) = échange de savoirs avec les médecins - l'imaginaire comme élément déclencheur (<i>Rêve éveillé</i> et <i>Simulation globale</i>) et comme ouvrir d'un espace de plaisir-sensorialité-mémoire-sentiment dans le temps contraint du cours. (= respiration, retour à l'intime, à l'histoire personnelle qui permet un ré-ancrage dans la singularité de l'être sensible, en formation ?) = Rôle clé des émotions, incarnation de l'expérience qui ouvre sur le désir d'expression. - faire écrire aux étudiants d'un groupe de niveau intermédiaire un recueil de nouvelles et l'illustrer - créer ses ressources adaptées au groupe présent à ce moment-là plutôt qu'utiliser exclusivement le manuel disponible - saisir chaque moment d'incompréhension d'origine interculturelle pour favoriser l'expression, l'explicitation des contextes nationaux représentés par les étudiants - parler de sa propre expérience d'étrangère en Chine (problèmes de communication avec les Cantonais alors qu'elle avait appris le mandarin et de communication à distance avec ses proches en France) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre des langues étrangères (anglais, italien et mandarin) - enseigner le français à partir de la littérature (extraits de romans comme supports de formation pour une université chinoise) - enseigner le français à visée touristique par la pratique de visites (lectrice dans un lycée en Italie) - donner des cours de traduction français/italien (premier poste à l'IEFT) - former des enseignants FOS en français du tourisme (première mission en Italie) - former des enseignants FOS en français militaire (Éthiopie) - concevoir des méthodes FOS en français militaire (« En avant » 3 volumes de A1 à B1 + version internationale pour l'ONU, tomes 1 et 2) - accompagner la conception de programmes FOS médical ou militaire (Gambie, Hollande...) - former et suivre des enseignants FLE + FOS tourisme (série de missions au Sri Lanka : donner confiance, proposer des outils et des démarches, aider à diversifier les pratiques) - intervenir dans la formation des futurs enseignants de FLE (Module « pratiques » du master FLE/S à l'université de Tours et accueil de stagiaires) - intervenir dans des séminaires professionnels consacrés aux questions et aux méthodes d'enseignement du FLE

Si nous nommons pratiques phares, celles auxquelles semble s'identifier davantage l'enseignant, c'est bien celles liées aux médias qui ressortent chez Mary. Pour Virginie, ce sont les enquêtes de terrain qu'elle fait réaliser aux étudiants tout en les accompagnant ainsi que les activités ludiques de récits plus ou moins fictifs qui la caractérisent. De façon un peu différente, c'est le contexte spécifique du FOS auquel s'est référée tout d'abord Soizic et cela peut-être en lien avec le thème de ma recherche qu'elle connaissait et qui l'invitait à mettre en avant les pratiques où elle invite les étudiants à partager leurs expériences, leurs savoirs. Or c'est bien dans le domaine du FOS, par sa méthodologie originale d'établissement de ponts entre deux versions langagières d'un même domaine professionnel que cette intégration est la

plus évidente et que semble apprécier Soizic en lien avec une éthique personnelle de la réciprocité :

« L'échange d'abord avec les étudiants, les apprenants, et puis essayer de comprendre chacun et de cerner leurs besoins, et puis essayer d'y répondre au plus près, enfin de... mais c'est aussi l'expérience, le partage d'expériences, de connaissances, c'est ça qui est intéressant. » (EBP – Soizic, annexes, p. 366)

Par ce premier tour d'horizon des parcours des enseignantes, nous avons mis en relief d'une part certains prémices vocationnels du côté de la langue, d'un goût de l'autre ou de l'aventure et d'autres part des formes singulières d'entrée dans le métier marquées par des formes autonomes d'appropriation du métier. Le développement chez chacune des enseignantes de pratiques singulières est à comprendre comme une manière d'habiter le métier.

Le métier peut, selon nous, être vu à la fois comme une maison à habiter, avec ses aspects préexistants à intégrer (institution, attente, histoire, culture et gestes de métier) qu'il a bien fallu découvrir dans un premier temps (lors de l'entrée dans le métier), maison dans laquelle, la personne s'est aménagé une place à partir de son interprétation de la situation, de ses valeurs, de ses représentations, bref avec ce qu'elle a apporté dans ce lieu-métier mais qui a pu également la conduire à modifier certains aménagements présents voire à remiser certains meubles au grenier. C'est par cette première approche, cherchant à comprendre comment la personne est entrée dans le métier et ce qu'elle a fait à la fois de ce qu'elle y a trouvé et de ce qu'elle y a apporté que nous avons commencé d'apporter quelques éléments. Mais habiter un métier sur la durée conduit aussi à être habité par lui. C'est pourquoi, après une première approche présentant les contextes professionnels traversés par les enseignantes suivies, la seconde approche s'intéressera cette fois à l'habit professionnel, c'est-à-dire aux gestes et plus largement à l'agir enseignant. A partir d'une relecture de la théorie des gestes professionnels développée par Bucheton et ici appliquée au champ de l'enseignement FLE en centre de langue, nous tenterons d'identifier quels sont les gestes les plus significatifs d'un agir congruent et expérientiel. Lors de cette seconde approche, toujours descriptive mais plus ancrée dans la pratique, une notion « cheville » sera mobilisée : celle de posture, comme figure médiatrice entre l'adaptation à un contexte, à un cadre donné et le développement d'un agir singulier. Cet espace intermédiaire entre l'*habiter* et l'*habité*, forme professionnelle de la transaction, devrait nous aider à mieux comprendre ce que nous observons dans le cas d'un agir congruent et expérientiel à savoir le développement d'une intelligence de l'agir, d'une *métis*.

7.2 Trois agir enseignant singuliers

Nous cherchons dans cette partie à comprendre par quels gestes professionnels s'incarne l'agir expérientiel. Pour cela, quelques moments singuliers, permettant d'approcher au plus près ces gestes, seront présentés et feront l'objet des premières interprétations. Ces moments peuvent avoir été décrits au cours de l'entretien compréhensif sur le parcours professionnel (Soizic) ou bien, de façon plus fine, au travers des entretiens d'explicitation réalisés avec Virginie et Mary. Dans un second temps, afin de remettre en perspective biographique ces gestes et cet agir et de tenter de rendre compte d'une certaine congruence des postures professionnelles, nous proposerons une lecture herméneutique et symbolique des valeurs éthiques telles que mises à jour dans cet agir et dont certains échos nous semblent perceptibles dans les biographies familiales des enseignantes.

7.2.1 Analyse de moments décisifs

S'aventurer dans le métier, confiance et posture d'expérimentation (Soizic)

Nous avons remarqué que l'agir professionnel de Soizic pourrait avoir été marqué par une forme d'entrée dans le métier placée sous le signe de l'aventure. Nous allons donc chercher parmi les informations dont nous disposons, celles qui pourraient corroborer cette hypothèse d'une disposition « originelle » ayant eu des répercussions dans le développement ultérieur de son agir professionnel. Il s'agit de vérifier quels pourraient être les effets dans la pratique d'une disposition d'esprit favorisant, à partir d'une confiance en soi reconnue et d'un goût exprimé pour l'aventure, le fait de *s'autoriser* à des formes de mise à l'épreuve de soi. Nous retrouvons ici la dimension de l'éprouvé, dont nous avons vu combien elle était centrale dans la question du vécu (voir supra Chapitre 2). Il s'agirait ici pour l'enseignant, dans ce désir d'aller-vers, de renouveler une première expérience favorable – aller à la rencontre d'un nouveau contexte et s'y engager dans une action pertinente – de s'autoriser à la revivre comme modalité d'un réengagement de soi dans le métier.

7.2.1.1 Exemple 1 – Proposer une activité en dépassant une réticence première

Parmi les quelques exemples présentés par Soizic sur ses usages pédagogiques du Rêve éveillé¹⁷² et de la Simulation globale¹⁷³, une anecdote a retenu notre attention car elle illustre

¹⁷² S'inspirant de la théorie des archétypes de Jung, les Rêves éveillés sont des scénarios qui, par des moyens simples, proposent aux étudiants de vivre une promenade imaginaire dans un lieu naturel. L'enseignant-enchanteur installe une atmosphère paisible et des éléments évocateurs d'un paysage au moyen d'huile essentielle (dimension olfactive), d'une musique (dimension sonore). Il accompagne le mouvement imaginaire des personnes qui ont fermé les yeux par des phrases du type « Vous marchez le long de la plage. ». La visée

cette capacité à oser dépasser une réticence première pour apprendre de la situation et du groupe. Il s'agissait ici d'une formation auprès de militaires africains en lien avec la conception et l'expérimentation d'une méthode de Français sur objectif militaire.

« Là où moi-même j'avais vraiment beaucoup de réticences parce que moi-même je l'aurais jamais proposé c'est avec les militaires justement, en Afrique, et parce qu'avec Caroline, l'auteure des méthodes, on parlait de ça, elle me disait : « *Ah ce serait bien de le faire ici.* », et moi je dis : « *Franchement je me vois pas, c'est un public, c'est un peu idiot de ma part, je dis je vois pas...* » Parce que le mois d'avant, on avait fait de la simulation globale parce que ça c'est un exercice très intéressant en FOS, d'ailleurs ça été créé pour eux à la base. Et, ils voulaient pas jouer le jeu tout simplement parce qu'ils voulaient pas changer de grade. (...) Et comme la semaine suivante ils devaient faire un exercice sur le terrain – les sorties terrain, ça c'est... nous on les préparait beaucoup à ça dans nos méthodes – on avait demandé donc au lieutenant-colonel de nous donner un peu les grandes lignes de la mission qu'ils allaient avoir à réaliser... Donc la mission c'était heu, c'est une situation fausse, mais l'idée c'est qu'ils la vivent en réel, il y avait un village, il y avait des rebelles qui avaient été repérés dans le village et ils devaient aller sécuriser les abords du village, pénétrer dans le village, mettre la population en sécurité, repérer les rebelles etc. Donc on avait... on nous avait montré sur la carte le plan avec tout ça. Donc je dis : « *Ce serait intéressant de faire le rêve où ils vont... les préparer à l'entrée dans le village.* ». Donc là, c'était le matin de bonne heure, il faisait encore nuit, parce qu'ils allaient faire ça à cette heure-là, dès que le soleil se levait... « *Vous êtes en position au-dessus de la colline, vous voyez le village en contrebas, il y a des fumées, vous approchez tout doucement, les deux groupes se séparent...* ». Bon on avait imaginé cette scène-là et puis ça a été très bien réalisé. Et après, donc le temps du rêve, ils devaient aller sur la carte, repérer les lieux, dire comment ils allaient faire, comment ils avaient pénétré.....en ligne, en colonne, enfin voilà, essayer de vivre le... c'était une répétition, on va dire, de leur action. Et puis après ils ont réalisé ça sur le terrain au réel, quelques jours plus tard. Et quand on les a eu à nouveau en cours, heu, il y avait donc deux groupes, et il y a un groupe qui nous a dit : « *Oui mais eux ils ont été favorisés parce que dans le rêve, ils avaient tout vu parce que c'était la pénétration dans le village alors que nous on avait dû contourner et on n'avait pas vu avant.* » Moi je dis « *Mais c'était juste un exercice.* ». Ils ont dit : « *Non, mais maintenant il faut qu'on en fasse à chaque fois, car eux ils étaient mieux préparés que nous.* » (Rires) » (EBP – Soizic, annexes, p. 373).

A partir d'une première situation vécue négativement (une simulation globale qui demandait aux militaires d'accepter des rôles différents de leurs grades réels), Soizic accepte de dépasser ses réticences, de suspendre sa première impression. Par son ouverture à l'avis différent de sa collègue, elle accepte de ne pas s'arrêter à sa première expérience (« *c'est un peu idiot de ma part* ») pour tenter une nouvelle fois cette activité.

n'est pas thérapeutique, ce sont les écarts entre les visions de chaque participant qui sont l'objet de l'échange réalisé essentiellement en binôme dès le retour du rêve, sur un mode dialogique.

¹⁷³ De façon plus ambitieuse que le rêve éveillé, la simulation globale propose aux participants de se créer un rôle en lien avec un contexte imaginé (une île déserte par exemple). Selon un mode de délibération collective, des actions fictives sont menées en vue d'un objectif à atteindre. La dimension imaginaire, si elle est bien présente, est ici davantage structurée par la logique rationnelle et par les interactions sociales.

Elle prend le risque d'un nouvel échec dans le contexte d'une préparation à un exercice de terrain et finalement, le résultat vient valider ce pari initial par une réussite totale (les personnes demandent à « instituer » cette forme de préparation !). Là encore, c'est l'aptitude à appréhender globalement la situation, et à ne pas s'arrêter à un seul indicateur (ici la sensibilité aux grades des militaires), qui montre la confiance de Soizic dans les pratiques qu'elle propose, quitte à s'appuyer, en cas de doute, sur un second avis et par la vérification d'une seconde expérimentation. La prise de risque, comme expérimentation, fait partie de cet agir expérientiel dont nous cherchons à comprendre le développement. Il est possible, selon nous, d'établir un lien entre les premières expériences professionnelles de Soizic en contexte étranger et l'affermissement de sa confiance en elle. Comment est intervenue ici cette confiance ? Elle n'empêche pas le doute mais elle maintient l'ouverture des possibles. Peut-elle être transmise ?

7.2.1.2 Exemple 2 – Transmettre la confiance en soi

Il nous semble que ce qui caractérise cette confiance c'est bien la connaissance de ses aptitudes à comprendre les enjeux d'une situation et à s'y ajuster. Pour cela, il s'agit de se faire *suffisamment* confiance (l'évaluation de toute situation, en particulier lorsqu'elle est radicalement nouvelle, implique la considération-acceptation de ses limites) à partir d'une connaissance éprouvée de ses ressources. Quelles sont-elles ? Dans le cas de Soizic, elles semblent associer des capacités d'orientation, d'adaptation, d'analyse d'une situation, d'écoute des besoins et de formulation de propositions d'actions, susceptibles d'être ajustées, l'ensemble formant un répertoire d'actions et de savoir-être qui s'enrichit avec le temps et les expériences acquises. Si les expériences d'immersion dans des contextes culturels différents ont indéniablement renforcé ces aptitudes, les expériences antérieures, celles de l'enfance et de la jeunesse ont pu jouer leur rôle de préparation, comme nous le verrons à partir des données recueillies à l'occasion d'un second entretien autour de la biographie familiale. Si cette connaissance de soi s'exprime peu dans le récit de Soizic, en raison de sa modestie, sa marque « en creux » peut se lire dans sa capacité à « donner confiance », ici à un groupe d'enseignantes FLE « débutantes » au Sri Lanka :

« Souvent elles ne se sentaient pas légitimes de prendre une classe dès la rentrée suivante donc, il a fallu les rassurer, leur montrer qu'elles pouvaient intervenir auprès d'un public quand même tout à fait débutant selon leur niveau. » (EBP – Soizic – annexes, p. 364)

7.2.1.3 *Propriété 1 – Se connaître*

Se connaître, c'est reconnaître ses capacités à accompagner des personnes, moins à partir de savoirs supérieurs à transmettre (encore que cela puisse aider à certaines conditions), que selon des démarches qu'il s'agit d'acquérir, certes avec de l'aide, une guidance, mais surtout au travers d'une expérimentation par auto confrontation et validation directe, processus d'autoformation donc. Soizic nous rappelle que les savoir-faire et les savoir-être sont essentiels. Puisqu'ils sont présents en chacun de nous, par notre humanité, c'est à leur développement et à leur mobilisation par une double présence, présence à soi (oser enseigner, c'est s'autoriser à apprendre *de et par* la pratique) et présence aux autres (les écouter, se donner les moyens de comprendre leurs besoins), qu'il faut travailler.

7.2.1.4 *Propriété 2 – Se remettre à l'épreuve*

A partir de cette confiance en soi qui s'appuie sur une bonne connaissance de ses ressources, il reste cependant à accepter l'épreuve, la part de risque et d'inconnu qui implique une confiance à accorder, symétriquement, aux bénéficiaires qui sont demandeurs de l'action conjointe. Ce saut vers l'inconnu est vécu un peu différemment selon le niveau un de l'entrée dans le métier (une absence de formation FLE et une faible expérience professionnelle sur lesquelles s'appuyer), et le niveau deux du développement professionnel, plus assuré, grâce à l'élargissement du répertoire d'action et de savoir-être. Mais les nombreuses missions dans des contextes à l'étranger montre chez Soizic un goût pour l'expérimentation de nouveaux contextes. Peut-être que l'engagement recherché dans de nouvelles épreuves constitue justement une forme de recours/retour aux situations initiales et à leur « fraîcheur », forme de bain de jouvence professionnel qui permet de ne pas s'endormir dans l'habitude. C'est d'ailleurs ce que laisse à penser la remarque de Soizic sur cette étudiante qui arrêta de venir en cours lorsqu'elle se sentait suffisamment assurée, pour aller s'exposer à d'autres contextes et ainsi, à nouveau, se « mettre en danger », comme procédé de remobilisation de l'envie/nécessité d'apprendre. Si le niveau un, celui d'une confrontation à un contexte relativement inconnu et en l'absence d'expérience d'enseignement est significatif et peut, semble-t-il, être considéré comme initiatique, c'est parce que cette première expérience chinoise a validé une compétence essentielle, ensuite confirmée par d'autres expériences du même type : la capacité de Soizic à percevoir, derrière les apparences institutionnelles et les spécificités culturelles, l'enjeu profond de la situation qui consistait à retisser un lien interrompu, celui de l'enseignement du français dans cette université, désir qui passait par

l'engagement d'un enseignant « natif » de la langue, révélant un désir profond de rencontre altéraitre auquel Soizic a su répondre en raison du fait qu'elle le partageait.

7.2.1.5 Propriété 3 – S'aventurer aux frontières de l'imaginaire et du sensoriel

La présence et le rôle relativement important joué par les dimensions sensorielle et imaginaire dans les pratiques de Soizic, nous paraît révélatrice d'une méfiance « instinctive » qu'elle semble manifester à l'égard d'un *logos*¹⁷⁴ dont la place serait trop hégémonique et qu'il s'agit d'ouvrir à d'autres dimensions. Il s'agit de ménager, de faire place, à la dimension symbolique de l'imaginaire, comme médiateur toujours actif à ne pas refouler, des processus de subjectivation. Ces activités (Rêve éveillé¹⁷⁵ et Simulation globale) sont autant d'occasions offertes permettant une respiration, celle d'un retour sur le soi profond, sur le sujet historique et imaginant. Elles mettent en jeu et associent à la fois un retour aux sources (la mémoire visuelle, celle des affects dans une rétrospection), d'où l'évocation récurrente à la symbolique de l'eau (mer, ou lac) et la projection de soi dans un ailleurs ou un futur imaginaires. Les voyages, expérience/expérimentation proposées de délocalisations virtuelles, se « situent » dans des lieux à fortes résonances symboliques (forêt, bord de mer, montagne, île en mer...) permettant l'adhésion de la plupart des personnes qui peuvent dès lors mobiliser des images et des impressions parmi leur répertoire personnel à partir de souvenirs ou d'images reçues et ce par-delà leurs traits culturels. Ce mouvement « d'aération » de l'activité cognitive par l'immersion dans le sensoriel-imaginaire est rendu nécessaire par le degré d'intensité de l'activité mentale en situation de formation linguistique¹⁷⁶. Par ce relâchement de l'intentionnel (comprendre-exprimer), permis par ce recul du rationnel au profit d'une appréhension imaginaire et sensorielle, il est possible aux personnes de réinvestir, par ce recours-détour, les dimensions affectives et esthétiques : réancrage poétique donc¹⁷⁷.

Cette complémentarité acquise progressivement entre, d'une part, d'importantes capacités relationnelles incarnées dans des gestes d'accueil et d'écoute de l'apprenant dans toute sa richesse cognitive et affective, comme personne socio-historiquement formée et en trajet vers, et, d'autre part, des qualités d'animation, de créativité, de suivi et d'organisation des activités,

¹⁷⁴ Compris ici comme logique centrée sur la dimension rationnelle de la pensée et du langage.

¹⁷⁵ Nous avons expérimenté l'un de ces REV à l'occasion d'une intervention de Soizic dans le master FLE.

¹⁷⁶ Précisons pour le lecteur en quoi cette tension cognitive est rendue souvent intense dans le contexte d'une formation en langue en immersion : l'effort d'intégration des paramètres contextuels d'une situation sont multipliés d'une part par l'usage de la langue à la fois véhicule et objet de l'apprentissage, et d'autre part par la coprésence de points de vue divers, non seulement pluri-individuels mais aussi pluriculturels.

¹⁷⁷ Pour Galvani, ce type de démarche (tel que l'atelier de blason), offre la possibilité de faire une place à l'autoformation existentielle et à l'intelligence du soi (*daïmon*) qui dépasse le moi. (Galvani, 2006, EP n°168, p. 68)

cet alliage n'a pu se réaliser, selon nous, qu'à partir d'une structuration solide et précoce des valeurs éthiques lors du développement de sa professionnalité sur lesquelles nous reviendrons en seconde partie.

En résumé : L'agir singulier de Soizic semble se distinguer par une grande capacité à se faire confiance, à faire place à soi-même (à ses impressions, à ses intuitions mais aussi à ses doutes), qui lui permet d'expérimenter sans crainte excessive de l'échec, lequel est au moins aussi formateur que la réussite. Ayant ancré son agir professionnel dans une posture d'expérimentation qui, dans la confiance en soi accepte l'épreuve renouvelée de l'inconnu, Soizic est en mesure d'accompagner les apprenants ou les formateurs qu'elle suit, dans cette même direction d'un oser faire réfléchi comme modalité centrale de l'autoformation. Sensible aux dimensions plurielles du développement de la personne et des fonctions du langage, elle ouvre ses pratiques à l'aventure du sensoriel et de l'imaginaire comme bulle d'aération permettant d'autres formes de partages.

Vivre la rencontre en langue dans le jeu des identités possibles (Virginie)

Pour l'entretien d'explicitation, Virginie est revenue sur un moment qu'elle a considéré comme important et qui semble révélateur d'une posture et de sa limite. Présentons, tout d'abord l'activité. Virginie propose un jeu de récits consistant, pour chaque étudiant, à raconter une histoire aux membres de son groupe et pour les auditeurs à deviner si cette histoire est vraie ou fausse. Ce jour-là, l'activité s'est très bien déroulée, les étudiants sont rapidement entrés dans le jeu et ont apprécié une seconde phase, rebond improvisé par Virginie, et consistant à faire voter sur les récits choisis par chaque groupe. Le dernier moment, rebond lui aussi imprévu, est quant à lui venu des étudiants lorsque, après la victoire de l'un des groupes, une étudiante a demandé à Virginie de proposer elle aussi un récit¹⁷⁸. Profitant de la pause, Virginie a accepté et reporté ce récit à la reprise, se donnant le temps de la réflexion. En faisant le choix de son anecdote¹⁷⁹, elle a partagé avec les étudiants une expérience personnelle qui ouvrait une porte sur son histoire familiale. Par ce geste, de l'ordre de la confiance, elle semble avoir accepté de laisser tomber le masque de l'enseignant. Pourtant dès le départ, elle perçoit le risque, celui de l'émotion :

¹⁷⁸ Proposition dont il est possible d'imaginer qu'elle manifeste une qualité relationnelle, « suffisamment proche », entre l'enseignante et ses étudiants, se traduisant par une curiosité mutuelle pour l'autre, qui est bien au cœur de cette activité.

¹⁷⁹ Étudiante, elle lit un jour le nom de son grand-père sur la chemise cartonnée du professeur qu'elle est venue trouver à la fin d'un cours. Il s'agit d'une adresse, une rue dans une ville qui porte le nom de son grand-père.

V : « J'ai raconté très rapidement, je voulais pas que ça prenne trop de temps. Et alors, quand même, ce qui a été plus loin, et c'est vrai que ça reste un moment important, c'est que, après, ils ont voulu en savoir plus parce que pourquoi mon grand-père a une rue ? Donc heu... Il a fallu que j'aille un peu plus loin dans le récit. « *Et ben oui, mon grand-père était médecin, il a été décoré...* ». » (EDE – Virginie, annexes, p. 440)

Mais il est trop tard, cette première ouverture est une brèche dont profitent certains étudiants pour en savoir plus, usant de la règle du jeu qui permet aux auditeurs de questionner le narrateur pour vérifier la véracité du récit. Le fait d'avoir à donner des éléments biographiques concernant son grand-père a ouvert la porte de l'émotion.

E : « *Ah, ils t'ont questionné ?* »

V : Oui, voilà, ils m'ont questionné. Et là je me suis retrouvée en position de répondre à leurs questions. Et là je me suis dit : « *Bon ils vont deviner que c'est vrai* ». Et forcément ils ont tous dit « *C'est vrai !* ». « *Oui, c'est vrai !* ». Et personne n'a pensé que c'était faux. J'étais trahie par le côté, sans doute... Je parlais de mon grand-père donc ça ne pouvait pas être faux.

E : *Tu penses qu'il y avait trop d'émotion ?*

V : C'est possible. Et ils ont pas imaginé une seconde que ça pouvait être faux. Donc je pense que ça, c'est vraiment le piège de cette activité, c'est que c'est difficile de... Enfin quand tu laisses entrer de l'émotion... » (ibid)

Sur le moment, ou rétrospectivement, Virginie est consciente de la valeur expérientielle de cet instant de partage, celui où l'enseignant entre dans le cercle des participants, ou plus exactement des contributeurs, valeur perçue pour la qualité de sa relation avec les étudiants :

« Alors ils étaient très amusés et après c'est vrai qu'on a terminé cette activité, on a tourné la page et fait autre chose mais j'ai senti que... Il y avait eu... Enfin pour eux c'était intéressant d'avoir... d'aller au-delà de simplement la façade du prof. Ils étaient plus en face du prof mais en face d'une personne française et... c'était intéressant pour eux. » (ibid)

Elle a du mal à mettre des mots sur ce qu'elle a ressenti, ce moment où elle s'abandonne à l'écoute des étudiants, situation dans laquelle elle les a elle-même placés pour ce jeu, mais pour laquelle elle n'est pas préparée¹⁸⁰. Elle vit ce moment sans gêne véritable, elle considère l'aspect positif (« intéressant ») pour les étudiants d'une découverte, même brève, de ce qui se trouve derrière la « façade du prof », c'est-à-dire une « personne française », avec une histoire familiale, des émotions... mais la porte entr'ouverte doit être refermée rapidement, par un geste de reprise, fermeture de la parenthèse. Pourquoi ?

E : « *Tu l'as bien vécu ?* »

V : Ah oui, très ! Puis après je dis : « *Bon allez ! Maintenant on passe à autre chose. On tourne la page.* » (rires) mais je pense que j'ai dû... Parce que peut-être qu'ils étaient en train

¹⁸⁰ Elle n'a pu totalement « jouer le jeu », puisque le récit était trop « criant de vérité » et Virginie précise à la fin de l'entretien qu'elle a désormais un récit fictif à sa disposition.

de... d'attendre, « *Bon on voudrait bien... oui si elle était prête à continuer, pourquoi pas ?* »
Mais bon après trop ça aurait été trop. Plus ça aurait été trop. (Silence de 4') Donc on est passé
à autre chose. » (EDE – Virginie, annexes, p. 441)

Virginie n'est pas submergée par l'émotion, elle conserve une perception intense de la situation et du risque de basculement dans une autre relation, plus informelle, si elle s'abandonne plus longtemps à ce désir de récit de soi qu'elle devine chez les étudiants mais qui est aussi peut-être le sien. Elle conserve une vigilance vis-à-vis de cette limite perçue comme potentiellement irréversible, porteuse d'un risque :

E : « *Et quand tu dis : « J'ai senti que cette histoire plus personnelle ça les avait touchés », à quoi tu le vois ?* »

V : A leurs sourires ! A leurs regards bienveillants, et des regards tous tournés vers moi : « Hou là, bon, allez, on passe à autre chose ». » (EDE – Virginie, annexes, p. 440)

Ici, nous avons un exemple à la fois d'un « oser s'aventurer », mentionné précédemment pour Soizic, et également d'une lecture fine de la situation qui mêle intimement connaissance des personnes présentes, du groupe, de soi-même aussi, ainsi que des enjeux de la situation, enjeu qui porte sur le degré d'immersion émotionnelle ici et alors que Virginie a passé une limite habituellement respectée. Ce changement de posture, masque abaissé, doit, semble-t-il, rester passager, anecdotique, et ce, en raison de la centration de l'attention sur le sujet apprenant, cette décentration nécessaire de l'enseignant dont nous savons qu'elle a représenté une prise de conscience initiale dans le positionnement professionnel de Virginie et qui constitue l'un des traits de son éthique du métier, nous y reviendrons. Peut-être que cette aventure, suffisamment marquante par sa rareté est révélatrice d'un certain rapport de Virginie à la langue, ici lieu de narration de soi, qui semble caractériser son agir.

En quoi consiste le métier de Virginie ? Permettre la rencontre réussie entre, d'une part, des personnes autonomes, au caractère singulier et riches de leur histoire, avec, d'autre part, une langue-monde vivante, multidimensionnelle. Si quelque chose du métier habite Virginie, c'est cette langue française, passion ancienne, en tant qu'elle la vit comme un territoire propice à la rencontre. Cependant, sa complexité, sa fluidité aussi, appellent à diversifier les démarches permettant d'en approcher ses multiples dimensions. Mais si le rapport à la langue semble premier dans l'histoire professionnelle de Virginie, source de sa vocation, il n'est rien, du point de vue professionnel, sans la considération des locuteurs. Commençons, comme elle le fait, par « donner la parole » au sujet apprenant.

7.2.1.6 Le sujet apprenant

Il est appréhendé dans sa globalité : les acquisitions qu'il réalise ne sont pas le résultat du seul apprentissage par l'imitation de modèles et par l'assimilation de règles, encore que nécessaires, mais bien plus par une appropriation qui implique des formes d'engagement de la part de la personne toute entière. Le geste professionnel auquel correspond cette conception d'un apprenant autonome devant entrer dans l'action, la participation, est celui du *Sortir*. Les enquêtes de terrain en sont un bon exemple, mais d'une certaine façon, les jeux de récits plus ou moins fictifs sont une autre forme d'un *sortir de soi* consistant à s'exposer, à entrer en relation avec l'autre, au *risque de soi*. Les activités proposées veillent d'une part à « faire place » à l'action de l'apprenant et d'autre part à maintenir sa motivation par une grande diversité des démarches. En ce sens, Virginie est bien dans une approche actionnelle, cependant sa connaissance intime des situations de classe, lui permet de ne pas réduire celle-ci à ses seuls aspects communicatifs, fonctionnels. Elle favorise, par ses choix d'activités, l'appropriation de la langue nouvelle par la diversité des entrées, connaissance intime du métier ¹⁸¹ qu'il est possible de relier à son rapport à la langue. Ainsi, elle sait l'importance de proposer des dispositifs d'échanges adaptés à la situation relationnelle (les petits-groupes favorisent une meilleure participation de chacun dans le contexte d'expression-écoute d'un récit personnel par exemple).

7.2.1.7 La langue-jardin

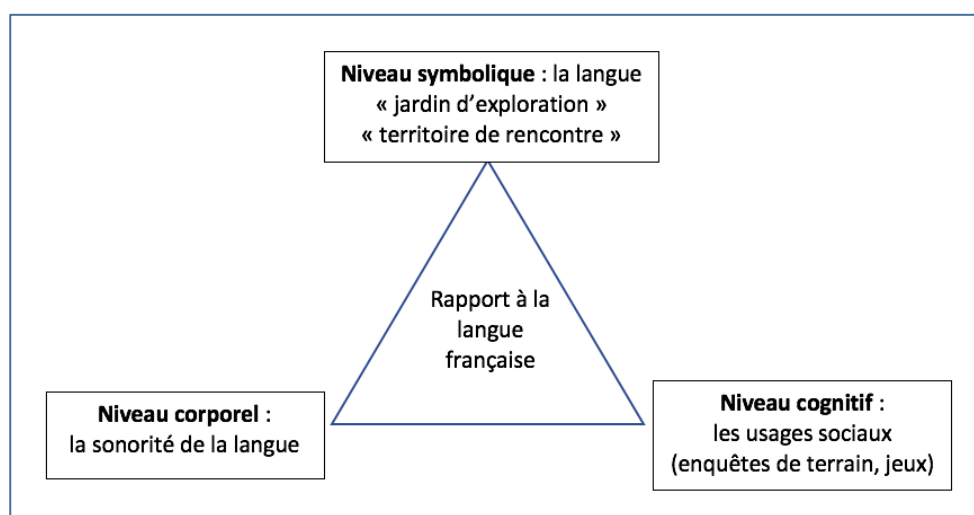


Figure 7 : Les rapports à la langue française de Virginie

¹⁸¹ Connaissance que l'on pourrait, dans une perspective qui se voudrait davantage didactique, approcher par l'examen de tous les facteurs spatio-temporels appréhendés par l'enseignant mais aussi celui de l'ensemble des facteurs affectifs et cognitifs, et sociaux (individus-groupes) et leurs interactions qui concernent les apprenants, mais qui pourtant, selon notre perspective phénoménologique et expérientielle, ne saurait s'y réduire.

La langue que pratique Virginie, est un jardin vivant, fonctionnant en écosystème : la langue possède un substrat (une histoire), un biotope (les contextes sociaux d'émergence), une atmosphère (sensualité, émotivité, affects, sonorité), des règles provisoirement établies (usages, structures), l'ensemble fonctionnant de façon dynamique. Il n'est donc pas possible de la considérer comme un simple outil de communication à partir de structures figées, normées. A la fois plus riche et plus complexe à partager, elle est un territoire hospitalier permettant, par sa vitalité, d'envisager la rencontre entre les personnes réunies en formation à l'aune d'un fond anthropologique commun, expérientiel. La langue est vivante, corporelle, poétique, elle permet aussi de communiquer des informations, de raconter, de jouer, bref, elle est en correspondance avec la multidimensionalité de l'homme et il s'agit, en formation, modestement, de suivre ce courant.

Les gestes professionnels relevés dans les récits que Virginie nous a fait de ses pratiques entrent en résonance avec la perception d'une vitalité qui appelle à une mobilité. Mobilité des postures de l'enseignant, tour à tour hôte, organisateur, passeur, observateur, incitateur, animateur. L'important étant de savoir ajuster sa posture à l'enjeu du moment et aux personnes présentes, à leur état affectif et cognitif. La vigilance vis-à-vis des conditions d'activité des apprenants est essentielle d'où le recours à de nombreux gestes d'ajustements et d'atmosphère. La dimension du plaisir, en lien avec sa propre expérience de vie, est comprise par Virginie comme étant l'une des clés centrales de la motivation. Les différentes formes de recours au ludique, à l'imaginaire aussi, vont dans ce sens. Cette conception de la langue entre clairement en résonance avec celle proposée par Castellotti autour de l'*appropriation*. A l'opposé d'une conception techniciste de l'apprentissage, vision utilitariste où il s'agirait de « posséder » une langue, ou du moins de maîtriser ses codes, ses usages fonctionnels, il s'agirait comme le dit Debono, cité par Castellotti, d'être *en* langue,

« (...) d'expérientier en langue la relation aux autres. (...) dans une rencontre qui engage toute sa personne, et pas seulement dans la perspective d'un « faire ensemble » ponctuel ou circonstanciel, comme l'envisagent les approches dites actionnelles. Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des « langues ». (...) cette transformation des êtres humains s'instaure à travers, précisément, une mobilisation/confrontation réflexive de leur expérience mutuelle, qui se traduit en l'occurrence (...) à travers les dimensions linguistico-culturelles. » (Castellotti, 2017, p. 45)

En résumé : Le rapport à une langue « vivante » ainsi que l'attention réflexive de l'enseignant sur les divers processus d'appropriation des sujets apprenants, ont favorisé, chez Virginie, le développement d'une professionnalité affranchie, d'un agir enseignant

libéré d'une centration sur l'enseignement tel qu'il se vérifie dans la priorité souvent accordée à la transposition didactique¹⁸². Il nous semble possible, dans le cas de Virginie, de nommer « approche relationnelle de l'appropriation du français » son agir enseignant. La langue-jardin, par ses multiples dimensions et fonctions, est un territoire d'explorations diverses permettant aux personnes en formation de se mettre en scène et à l'enseignant de jouer le rôle de metteur-en-scène de ces jeux, sans oublier la personne qu'il est.

Espace dialogique, responsabilité partagée et posture d'accompagnement (Mary)

L'un des points communs aux trois enseignantes concerne la place importante qu'elles accordent à cet espace dialogique qui est celui des échanges, des discussions. En cours de langue, la participation sous la forme de dialogues autour d'un thème central, est une modalité courante, dès qu'un degré suffisant d'aisance a pu être franchi. Il s'agit de s'appuyer sur les centres d'intérêt exprimés par les étudiants pour s'exercer, sous la conduite de l'enseignant, à divers registres du langage (décrire un lieu ou une personne, rapporter un fait, exprimer une opinion, argumenter, résumer, reformuler, etc.). La présentation et l'analyse du moment choisi par Mary pour l'entretien d'explicitation va nous permettre de rentrer au cœur de ce geste professionnel central de l'enseignant qui consiste à animer et conduire une discussion¹⁸³. Comme situation limite, elle va nous permettre d'approcher l'intelligence de l'agir en tant que capacité à se rendre suffisamment présent à la situation et à ce qu'elle offre comme ressources.

7.2.1.8 Présentation du contexte

Nous avons mentionné la place centrale accordée aux discours médiatiques par Mary, dans sa pratique. Il s'agit ici d'une situation de cours habituelle, celle que pratique quotidiennement Mary et qui consiste à demander aux étudiants, à tour de rôle, de présenter un fait d'actualité qui a retenu leur attention et qu'ils soumettent à la discussion collective.

¹⁸² Selon l'hypothèse que nous formulons dans le chapitre 6.

¹⁸³ Pour Bucheton le langage constitue le geste professionnel principal et une « fenêtre sur l'activité enseignante » : "L'activité enseignante est souvent présentée comme la rencontre de l'action de l'enseignant, d'un contexte et d'une classe. A première vue cette modélisation pourrait constituer une base de travail mais pour nous elle reste éloignée de la spécificité de l'interaction enseignant-élèves-contexte au sens où elle fait l'impasse sur la place du langage, sur les manières de dire et de se dire en classe. Autrement dit, elle est oublieuse de la question du sens qui s'énonce, circule à travers le langage. La conception que nous défendons est que le langage constitue une fenêtre sur l'activité enseignante, et de façon plus globale sur les activités humaines" (Bucheton et Chabanne, 2002).

M : « Oui, alors, c'est un moment qui s'inscrit dans ma pratique et mon utilisation de l'actualité comme méthode d'enseignement. Je le fais toujours le matin quand on se retrouve en salle de classe. Donc, c'est « partage-échange-réaction » à propos de l'actualité pendant laquelle les étudiants sont invités à se présenter en classe avec une actualité qu'ils doivent partager avec le reste de la classe et puis bien sûr les autres étudiants sont invités à réagir. » (EDE, Mary, annexes, p. 404)

Cette démarche permet à Mary de faire participer activement les étudiants comme s'ils étaient des journalistes en conférence de rédaction. Que savons-nous des étudiants présents ?

M : « Alors, c'était dans une classe heu... particulièrement cosmopolite. Heu... alors intéressante pour moi parce que c'est à l'époque où l'Institut a accueilli des vétérans de la guerre d'Irak. Donc, il y avait un groupe qui était là, conduit par une femme A..., qui était là, oui. Et donc, que j'avais dans la classe, donc je l'ai accueillie dans ma classe. On était au niveau avancé. Il y avait A... et il y avait M... avec elle. Et dans cette classe, nous avons des étudiants... Il y avait une jeune Coréenne, il y avait un Saoudien, deux Saoudiennes, des Japonais, un Américain et puis M..., vétéran qui était, elle, à l'origine de...

E : Deux femmes militaires ?

M : Deux femmes militaires mais alors des hauts gradés, très hauts gradés. A. était responsable de l'information, de la gestion de la communication en Irak. Donc elle avait sous ses ordres des groupes d'hommes, voilà. (...). C'était vraiment du gratin ! » (EDE, Mary, annexes, p. 405)

Peut-être avons-nous là un premier indice quant à la singularité de la situation : la présence de personnes au profil un peu inhabituel dans ce centre de langue : deux vétérans de l'armée américaine parmi lesquels l'une semble se détacher, A, très présente comme nous le verrons. Mary mentionne le caractère « féministe » de ces deux militaires et une forme de rivalité qui s'était installée entre elles et deux étudiants japonais :

Elles étaient très très féministes, alors c'était marrant de voir... parce que finalement dans une institution... [militaire ?] on a du mal à s'imaginer quand même, une institution très masculine, et ces femmes, très très féministes ! Enfin voilà, avec des postes à hautes responsabilités. Et puis dans cette classe, on avait deux jeunes Japonais et d'emblée, quand elles sont arrivées dans la classe, j'ai senti de la part des Japonais, surtout d'un Japonais, une certaine heu... Alors c'était pas avec un mauvais fond mais le Japonais allait se poser face aux vétérantes américaines. Femme ou homme, pour lui, ça... il y avait pas de différence. (ibid)

La rivalité est mentionnée pour sa richesse heuristique en vertu de ses dimensions pluriculturelles. Elle semble s'exercer sur un plan historique et géopolitique :

Ça a été très très riche pour nous qui n'étions pas dans ce rapport... C'était très très riche d'enseignement de voir le ressenti par rapport à des périodes de l'histoire heu... difficiles, compliquées entre les USA et le Japon. (EDE, Mary, annexes, p. 406)

7.2.1.9 Déroulé du moment dans ses étapes

Trois phases semblent pouvoir être distinguées à l'intérieur de ce moment. La première phase est celle, habituelle du tour de parole proposé par l'enseignante aux étudiants pour qu'ils

présentent à tour de rôle une actualité. Passés les premiers gestes d'accueil des personnes (très individualisés de la part de Mary), la consigne est donnée¹⁸⁴. Premier surgissement d'un imprévu : alors que l'un des étudiants ne proposait jamais de sujet, ce jour-là il en a un, mais il donne des signes d'hésitation quant à sa recevabilité. La première phase ouverte par cette irruption d'un imprévu consiste en une négociation avec l'enseignante sur l'acceptation du sujet. La seconde phase, ouverte par l'énonciation effective du sujet par l'étudiant, est celle de sa problématisation, conduite par l'enseignante qui, après avoir dans un premier temps vérifié le registre intentionnel de l'étudiant (humour, provocation ou intérêt réel, interculturel peut-être), choisit, dans un deuxième temps, de « prendre au mot » l'étudiant, en soumettant ce sujet au traitement habituel concernant l'origine de l'information, son contexte d'émergence, ses présupposés et ses implications éventuelles. La troisième phase intervient à la suite d'une question posée par une étudiante, second imprévu, et qui laisse l'enseignante interdite. C'est grâce à l'intervention d'une étudiante (A, que nous avons présentée), que la situation est dénouée et que Mary reprend pied. Cette phase est balisée à l'entrée par l'interpellation interrogative qui produit un temps d'arrêt de la part de l'enseignante « médusée », et à la sortie, par un dénouement marqué par une détente et de la dérision. Nous reviendrons sur les détails de chaque phase en considérant d'une part les échanges entre l'enseignante et les étudiants, et d'autre part les gestes et les mouvements de l'enseignante. Précisons avant cela quels sont les moments décisifs tels que relevés par Mary.

7.2.1.10 Présentation des micro-moments ou « instants décisifs »

Le déroulement habituel de l'activité, est dès le départ particularisé par l'intervention inhabituelle d'un étudiant qui souhaite présenter une actualité suffisamment originale pour qu'il prenne des précautions. Il souhaite rapporter une information entendue à la radio selon laquelle une étude a montré d'importantes variations dans la durée de l'acte sexuel. Une négociation préalable à l'exposition du sujet d'actualité a pour but de vérifier, entre lui et l'enseignante, la recevabilité de cette « actu » qui porte sur la sexualité. Une fois celle-ci validée par l'enseignante pour qui :

Bon, et bien, après tout il y a pas de... on n'a pas de tabou, hein. On peut... c'est un domaine heu, c'est un sujet d'actualité comme un autre et il n'y a pas de raison. Tout va dépendre de la façon dont c'est présenté. (EDE, Mary, annexes, p. 406)

¹⁸⁴ Mary pose la question « Tu as une actu à nous présenter ? » à chacun des participants et elle commence ce jour-là par l'étudiant japonais, anticipant le fait qu'il n'en aurait pas, comme à son habitude.

Le sujet présenté est analysé selon les méthodes habituelles. L'analyse, ici guidée par l'enseignante, porte sur les critères de mesure retenus pour cette enquête sur l'acte sexuel, et en particulier sur le choix des limites temporelles de ce qui est nommé acte sexuel. Il s'agit de s'entendre sur les mots, sur la terminologie précise (voir le dialogue plus bas). Le premier instant décisif est semble-t-il intervenu lors de l'acceptation par Mary de ce sujet¹⁸⁵. Elle nous a fait part de la réflexion intérieure qui l'agite à ce moment-là et qui aurait pu l'inciter à esquiver le sujet, porteur potentiellement de gêne. Elle sent le péril mais décide de l'affronter, comme un défi à relever. En se tenant au principe énoncé, celui d'une non-discrimination à priori envers les sujets d'actualité quels qu'ils soient, elle confirme son effectivité.

Moi je pense qu'il avait un sujet un peu provocateur. Alors est-ce que c'était pour voir les réactions ? Peut-être. Alors je me suis posé la question : « *Est-ce que finalement, pour lui, heu, il pouvait en parler, il voyait pas de problème à en parler... culturellement* », je me suis posée la question aussi hein. (EDE, Mary, annexes, p. 407)

Le second instant décisif intervient à la fin de cette première phase de négociation, au moment où les repères terminologiques ont été proposés¹⁸⁶. Une étudiante saoudienne pose la question sur le sens du mot « orgasme ». Cette question déstabilise temporairement l'enseignante qui prend alors conscience d'un écart important de connaissances (concrètes et abstraites) entre cette étudiante et les autres personnes présentes concernant ce sujet à caractère sexuel. Alors qu'elle est proche de l'étudiante qui a posé la question (selon son habitude de s'approcher de la personne qui intervient), elle reste interdite, la bouche entrouverte quelques secondes, comme « médusée »¹⁸⁷. Elle a alors recours à un geste de temporisation : elle se déplace vers le tableau pour y inscrire le mot problématique au tableau, façon pour elle de se remettre en mouvement, de « reprendre pied », avant de trouver comment « reprendre la main » sur la situation. C'est une étudiante états-unienne, A, qui, en renvoyant la question à l'étudiant japonais émetteur et donc, selon ses dires, « responsable » de ce sujet, la sauve de cette position impossible consistant à apporter à l'étudiante une vraie réponse à la question. C'est là le troisième instant décisif, celui d'un retournement de situation. Par cet effet « boomerang » qui surprend l'étudiant en retournant vers lui le nœud de tension et l'attention collective, Mary se libère de l'impasse.

¹⁸⁵ De notre point de vue car Mary, de son côté, n'a d'abord relevé que deux instants décisifs : l'interrogation de l'étudiante saoudienne qui la fige et le retournement de situation provoquée par l'étudiante américaine.

¹⁸⁶ Mary propose les termes *pénétration* et *orgasme* comme les limites probablement admises dans cette étude mais qui pourraient être discutées (ne serait-ce qu'en intégrant le rôle des préliminaires, et les possibles effets culturels sur les pratiques sexuelles), ce qui a peut-être été le cas.

¹⁸⁷ Ce qui lui a été confirmé par les étudiantes états-uniennes avec lesquelles elle a évoqué la scène par la suite pour en rire ensemble.

Elle reprend la main, confirmant A dans son mouvement de responsabilisation de l'étudiant japonais, tout en veillant à protéger ce dernier d'une gêne trop importante. C'est par le recours à la dérision – mouvement de dégagement et de réengagement du groupe entier – que la situation trouve une issue acceptable par tous. Ce retournement de situation est suivi d'une vaine tentative de l'étudiant japonais pour trouver de l'aide auprès du seul camarade masculin, un Saoudien et finalement, personne n'étant en mesure d'expliquer le terme orgasme à l'étudiante qui avait posé la question, c'est l'enseignante qui va en donner une définition lexicale qui a été « bien entendue » par chacun.

7.2.1.11 Analyse et interprétation de l'agir enseignant (des gestes langagiers, des postures et des perceptions-réflexions) lors des instants décisifs

Nous faisons le choix de revenir en détail sur les seuls instants décisifs ayant mis en jeu la posture d'abord déstabilisée de l'enseignante puis sa reprise en main de la situation. Rappelons simplement ce qu'il en est des gestes de cette posture lors de ce premier moment.

Mary adopte sa posture habituelle d'accompagnement qui se traduit par des gestes d'encouragement, de vérification aussi quant à la véracité de cette actualité rapportée par l'étudiant. Par cette interrogation forte encore qu'atténuée par l'humour (« *Mais tu me racontes n'importe quoi !* » (rires)), il nous semble qu'elle lui demande, d'une certaine façon de s'engager devant tout le groupe vis-à-vis duquel elle est, à ce moment-là, la garante d'un certain « sérieux » des discussions. Sa vigilance porte, en effet, à ce moment-là sur les conditions de réception par le groupe (« *un sujet qui peut nous heurter ?* »). Elle appelle donc l'étudiant à une présentation qui soit réalisée avec tact (« *Tout va dépendre de la façon dont c'est présenté.* »).

L'attention de Mary, une fois passé l'instant de surprise face à la participation inattendue de cet étudiant, est bidirectionnelle : elle est tournée d'un côté vers l'accompagnement de l'étudiant qui, par ses hésitations, donne des signes de prudence, d'appel à une validation par l'enseignante (conditions de réalisation), et d'un autre côté vers les conditions de réception par le groupe. Une fois ces conditions posées, il est cependant permis de s'interroger sur les motivations sous-jacentes de l'enseignante à accepter ce défi.

Comme souvent dans ce genre de situation en terrain plus ou moins inconnu, le risque est difficile à évaluer, il s'inscrit ici dans le registre d'un jeu interpersonnel entre l'enseignante et cet étudiant japonais qui semble vouloir la tester. Nous avons vu, lors de la présentation de son parcours biographique, qu'elle en a connu des situations plus périlleuses.

Nous pressentons ici, dans cette posture d'affrontement de la situation, une forme de prise de risque, occasion dont se saisit peut-être alors Mary pour éprouver ses positions (principes et postures) et ses gestes professionnels singuliers. Cette motivation de fond, n'est pas la plus visible. Ce choix comporte également, semble-t-il, une part d'engagement intellectuel, car le sujet l'intéresse. Là où le jeu aurait pu basculer dans une version puérile d'affrontement enseignant-étudiant, menaçant les faces de chacun, elle accepte la situation pour ce qu'elle *paraît* être et qu'elle fait ainsi exister pour ce qu'elle *doit* être : une analyse d'un sujet d'actualité auquel elle s'intéresse vraiment et qui ne la gêne pas. C'est l'intérêt de Mary pour le contexte de la recherche mentionnée qui la pousse à valider le sujet, désormais une actualité « normale » à traiter comme une autre. La congruence de Mary se révèle là dans un positionnement qui ne triche pas, c'est parce que le sujet intéresse la chercheuse qui est en elle, et tente l'aventurière aussi, qu'elle est prête à prendre cette voie périlleuse, qu'elle accepte de partir dans ce « voyage ».

Les gestes professionnels d'ajustement (Bucheton) repérés dans ce premier instant décisif seraient ici les suivants : accompagner, vérifier, garantir. Par ce dernier geste, la dimension éthique est doublement convoquée : l'enseignante en appelle à une responsabilité de la personne qui présente un sujet (il n'est pas autorisé à « raconter n'importe quoi »). L'autorité, plus qu'une relation de pouvoir entre dominant et dominé, se joue ici (« c'est moi qui avais quand même la commande », EDE, Mary, 38') dans la responsabilité éthique des modes de discussion qui doivent préserver l'intégrité de chacun. Nous verrons à l'occasion du troisième instant décisif combien cette responsabilité d'abord individuelle gagne aussi le groupe. Mais abordons maintenant l'instant décisif central, celui autour duquel s'articulent les deux autres, le premier ouvrant la porte à son apparition, et le troisième venant le refermer par un retour soudain au premier.

7.2.1.12 Analyse de l'instant décisif n°2 : La question au « sens interdit »

Tableau 7 - Comparatif chronologique des gestes, mouvements et perceptions

Gestes langagiers M = Mary / EJ = étudiant japonais / ES = étudiante saoudienne	Mouvements et postures	Perceptions et réflexions
M : <i>Mais la fin, la fin de quoi ? La fin jusqu'à l'orgasme ? Où on arrive à l'orgasme ?</i> = GP de pilotage (ici à visée lexicale et scientifique) EJ : <i>Ben, peut-être.</i>	Posture interrogative d'accompagnement de l'étudiant (visant une définition des termes)	
ES : <i>Pardon Mary, j'ai une question à poser.</i> M : <i>Ben oui, posez une question.</i> = GP d'invitation ES : <i>Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ?</i> M : « Ah » = geste de prise de conscience Silence, instant suspendu (à 41'20)	Posture d'arrêt (Mary reste bouche bée quelques secondes) Absence de mouvement et de parole	Réflexions intérieures : - Prise de conscience focalisée : Mary prend la mesure de l'écart de connaissance entre cette étudiante et les autres personnes présentes.
	Déplacement de Mary vers le tableau où elle inscrit le mot = Geste de reprise du mouvement (se donner le temps de la réflexion) = Posture de recherche	La conscience globale s'élargit
	Mary, au tableau, se retourne assez vite. Posture d'observation Geste de perception globale	Conscience multidimensionnelle Mary cherche comment « reprendre la main » Vision englobante

Cet instant intervient à la fin de la première phase qu'il vient interrompre soudainement. La question d'une étudiante, saoudienne, provoque chez l'enseignante un temps d'arrêt. Or, celui-ci est riche d'enseignement sur les formes d'accélération des schèmes perceptions-réflexions-actions à l'occasion d'un figement de leur cours ordinaire. Essayons de suivre, chronologiquement les faits tels qu'ils nous sont rapportés par Mary. A la question posée par l'étudiante « *Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ?* », Mary accueille celle-ci par un « Ah » qui indique à l'étudiante qu'elle a bien été entendue, et que sa question a été comprise (l'enseignante n'a besoin ni de la reformuler ni de demander des précisions supplémentaires). En français, cette interjection suivie d'un silence expressif signale que les mots entendus ont eu un effet de saisissement chez l'auditeur. Elle dénote, souvent, une rupture attentionnelle dans le cours du dialogue. Ici, elle ouvre un ensemble de réflexions qui, par leur changement soudain de registre, fige l'action. Qu'est-ce qui pose problème à cet instant ? La question du sens du mot orgasme est ici rendue moins difficile par le contexte de formation linguistique –

régulièrement, un étudiant est amené à rencontrer un mot nouveau et il a souvent les moyens intellectuels ou expérientiels pour en deviner le sens même partiellement – qu'en raison du rôle clé joué par ce mot pour l'enjeu de la discussion (quelle limite à l'acte sexuel) mais aussi parce qu'il s'agit d'un terme médical particulier renvoyant à une sensation éprouvée, et dont la « qualité » est toujours singulière, propre à chaque personne, mystérieux donc. Parler d'une émotion, de plaisir, comme de douleur, est toujours délicat, complexe car situé subjectivement dans l'ordre de l'intime. Parler dans un tel cadre de formation d'une émotion extrême, point ultime de l'acte sexuel n'est envisageable qu'avec un filtre intellectuel (médical, sociologique ou anthropologique). Or ce filtre vient d'être transpercé par le questionnement expérientiel de l'étudiante. Plus que la difficulté à décrire l'émotion expérientielle – registre qui n'est pas envisagé car justement trop intime – c'est la prise de conscience de la méconnaissance du phénomène par l'étudiante et des implications à la fois culturelles et personnelles pour celle-ci, qui stoppe dans un premier temps le mouvement analytique de Mary. Retour du sujet donc qui se présente devant le lexique, dans toute son innocence. Alors que la discussion, très « journalistique » envisageait les conditions de réalisation de l'enquête, ses intentions et ses représentations, le surgissement de cette question « naïve » ouvre à la dimension expérientielle de la connaissance¹⁸⁸.

Passées les quelques secondes de stupéfaction qui laissent Mary dans une incapacité à répondre, elle prend conscience de sa situation figée. Elle reprend pied en faisant le choix du mouvement. Le recours à un geste professionnel habituel (aller écrire au tableau), lui permet de se donner le temps nécessaire à sa réflexion. Il nous semble qu'elle retrouve alors, par ce geste, sa posture de recherche précédente, quoiqu'un peu différente, car une personne est impliquée différemment par sa question et il s'agit donc, pour Mary, de faire preuve du plus grand tact. Reprenons ce qu'elle nous dit des différentes attentions, perceptions et réflexions telles qu'elle se souvient les avoir vécues. La nécessité de bouger pour se sortir du figement est sa première réaction :

Voilà. Donc après je vais me déplacer. Et je [me] dis « *Bon faut...* » [bouger, réagir ?]. Voilà, mais je me suis reculée. Et à un moment je me suis même déplacée derrière le bureau pour écrire au tableau. Pour qu'elle le voit orthographié. (...) d'arrêt si tu veux où j'avais un peu la bouche entrouverte et puis je me lève, et puis je vais me diriger vers le tableau, donc le tableau numérique qui est là, je vais écrire orgasme au tableau tu vois, je vais l'écrire. Et donc, je suis face au tableau et je me retourne et là c'était

¹⁸⁸ Une image de ce type de situation qui nous vient, de par notre expérience d'enseignant en contexte scolaire serait celle-ci : lors d'une séquence consacrée aux spécificités naturelles d'un bord de mer, un élève curieux pose la question « C'est comment nager dans la mer ? ». Situation de décalage cognitif, lié à une absence de repères expérientiels, finalement assez courante en formation, bien que souvent refoulée par les élèves, avec le risque de les voir, dès lors, se désintéresser d'informations qu'ils ne peuvent ancrer dans aucune expérience sensible. Le recours à l'imaginaire, peut alors, dans une certaine mesure, permettre d'établir un lien de substitution.

gagner quelques minutes pour trouver quoi lui répondre. (EDE – Mary, annexes, p. 418)

Par ce mouvement du corps, elle se donne un temps de réflexion. Écrire le mot au tableau lui offre une « mise en retrait », une échappée de l'échange oral, bloqué, au profit d'une distanciation par l'écrit. Ce temps est mis à profit pour appréhender la situation selon une multiplicité de considérations. Cette forme de multi-attention est d'abord centrée sur l'étudiante saoudienne. Elle passe par une première prise de conscience, nous l'avons dit, d'un écart de connaissance entre cette étudiante et les autres personnes présentes.

Et là ce qui m'a interpellé, c'est que non seulement la personne ne connaissait pas le mot, mais ne connaissait pas la chose. Tu vois. Elle me dit « Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? » Elle ne me dit pas « Qu'est-ce que ça signifie orgasme ? ». Et là moi j'ai été vraiment... il y a eu un... pour moi c'est, si tu veux, j'étais face à une réalité que je n'avais pas anticipée. (EDE – Mary, annexes, p. 417)

Une seconde prise de conscience l'ouvre au contexte culturel de l'étudiante :

Et moi, à ce moment-là, quand elle me pose la question, c'est là que me rebondit si tu veux... que je prends en pleine face mais vraiment¹⁸⁹, tu sais comme un, je sais pas, comme une balle, le fait que j'étais face à une femme, à une jeune femme hein qui était fiancée, qui allait se marier, elle allait rentrer en Arabie Saoudite pour se marier... heu... et pour moi, si tu veux, qui avait une méconnaissance de ce qu'était l'orgasme. Voilà. Et moi, j'en étais complètement abasourdie. En fait, c'est ça. Mais c'est culturel, c'est culturel. (ibid)

Nous voyons comment une conscience réflexive est à l'œuvre dans ce que vit l'enseignante : l'image de la balle est intéressante, comme figuration – probablement postérieure à l'instant – d'une situation qui nous « arrive en pleine face », mais qu'il devient possible, une fois la surprise passée, de reprendre en main (nous allons y revenir). Un autre signe de mise à distance de ce vécu est donné par l'appréciation : « c'est culturel ». La lecture de cette situation d'ignorance qui l'interroge (il s'agit d'une femme qui va se marier très prochainement, Mary en est informée) est mise en relief par Mary qui prend en compte le rôle d'un contexte culturel différent sur lequel elle veille à ne pas porter de jugement. Cette décentration se vérifie également dans la priorité accordée, dans l'ordre des préoccupations, à l'éthique : l'attention première concerne l'étudiante et sa situation par rapport aux autres étudiants qui fait peser sur elle un risque potentiel (gêne, humiliation...).

E : Alors, au moment où tu entends l'étudiante poser la question, qu'est-ce que tu fais ?

M : Alors, moi je la regarde et visiblement, c'est là où moi j'ai un moment d'arrêt. Parce que en fait, dans la classe heu... tout le monde connaissait le mot.

E : Comment tu vois ça ?

M : Ben parce que je le voyais, tu vois. C'est, c'est... A aucun moment ça n'a été une gêne de compréhension de l'actualité par quiconque... je le voyais. Tu sais j'arrive quand même à mesurer quand

¹⁸⁹ Les éléments du discours soulignés correspondent au codage d'une forme d'insistance de la part de Mary.

des termes techniques peuvent gêner la compréhension par les étudiants. Et là ce qui m'a interpellé c'est que, non seulement la personne ne connaissait pas le mot, mais ne connaissait pas la chose. Tu vois. Et là moi j'ai été vraiment... il y a eu un... pour moi c'est si tu veux, j'étais face à une réalité que je n'avais pas anticipée. Tu vois. (EDE – Mary, annexes, p. 417)

Ici, dans cet instant de surprise déjà évoqué, nous voyons l'indice d'un instant de vide qui a toute son importance comme suspension du moi et des préjugés. Elle permet l'irruption d'une conscience émancipatrice du soi (Galvani, in Carré et al, 2010). Puis son attention s'élargit aux différents plans de la situation, à commencer par l'arrière-plan intentionnel qu'elle conservait depuis le début, fil de vigilance qu'il s'agit, dans un premier temps, de reprendre en main.

E : Est-ce que tu as une vision globale de la scène ?

M : Oui, ça s'est élargi : j'étais plus sur elle uniquement et puis ce Japonais parce que je savais bien que le Japonais lui il rigolait allègrement en lui-même, tu vois, je le sentais quand même.

E : Tu le sentais ?

M : Je le sentais. Que lui tu vois... Et je me suis dit parce que j'ai quand même toujours le pressentiment qu'il calculait un peu comment j'allais maîtriser la situation, tu vois. (...) Voilà, *il en est où ? qu'est-ce qu'il fait ?* Voilà : j'ai une vigilance. (EDE – Mary, annexes, p. 419)

Sa conscience globale intègre la présence de l'étudiant saoudien...

E : Ok, donc tu n'esquives pas ça mais comme c'est une question / qui est profonde et à laquelle on ne peut pas répondre... au moins dans ces conditions-là...

M : Ben surtout que j'étais consciente qu'il y avait un saoudien à côté.

E : Il y avait un contexte qui...

M : ...particulier quand même dans la classe... (EDE – Mary, annexes, p. 422)

...et va même jusqu'à considérer la situation de classe telle qu'une personne extérieure pourrait la découvrir.

M : (rires) Tu vois... Exactement ! C'est ça. Tout en disant : « *Ah, j'espère que personne ne va entrer maintenant dans la classe.* »

E : Ah, c'est à ce moment-là que tu as cette idée de...

M : Ben oui parce que je me rends compte que quand même, là on est parti sur un terrain qui est peut-être pas... Parce que tu sais il y a des sujets – je crois que c'est C. [un collègue] qui me dit toujours : « *il y a quatre ou cinq sujets tu sais qu'on ne doit jamais aborder avec les étudiants : la politique, le sexe...* » je ne sais quoi... (EDE – Mary, annexes, p. 419)

L'enseignante a conscience de s'être aventurée sur un terrain instable, ce dont elle prend vraiment la mesure à l'occasion de la question de l'étudiante face à laquelle elle ne sait quoi répondre, car elle n'a pas anticipé cette possible ignorance. Il s'agit pourtant, maintenant qu'elle a repris pied en allant écrire le mot au tableau, de reprendre en main la situation. Sa posture, tendue vers une recherche de solution, s'incarne dans un « faire face à la situation ». A aucun moment elle ne cherche à l'esquiver, même si elle sait se donner les moyens

(du temps essentiellement), mais non pas pour *maîtriser* celle-ci, ce qui, vis-à-vis d'une expérience inconnue de l'étudiante, n'aurait pas de sens, mais pour se rendre à nouveau totalement présente. Ce positionnement est ici décrit par Mary à l'occasion de l'inscription du mot au tableau : « Non pas trop longtemps retournée parce que je veux quand même faire face, tu vois, et puis juger, pouvoir juger comment je vais pouvoir prendre en main la situation. » (EDE – Mary, annexes, p. 419). Il nous semble – c'est nous qui tentons d'interpréter cet instant – que l'inscription au tableau, par-delà le geste professoral traditionnel d'affichage d'un mot dans sa forme écrite, partiellement neutralisé, pourrait traduire un besoin de la part de Mary de partager la question avec l'ensemble du groupe. Ce choix, retour à un geste professoral d'exposition, a eu deux conséquences importantes. La première, nous l'avons dit, est que ce mouvement a permis à Mary de se dégager d'une impossibilité à répondre, impossibilité qu'elle n'avait pas à assumer seule alors que cela concernait chacune des personnes présentes en tant qu'êtres humains et adultes concernés par la sexualité. La seconde conséquence – renvoi au groupe de sa responsabilité collective – est plus hypothétique et concerne le troisième instant décisif, celui du dénouement que ce mouvement pourrait avoir favorisé. C'est ce que nous allons maintenant tenter de vérifier.

7.2.1.13 Instant décisif n°3 – L'effet « boomerang », un retour de la responsabilité par la dérision

Tableau 8 - Comparatif chronologique des gestes, mouvements et perceptions

Gestes langagiers M = Mary A = étudiante états-unienne EJ = étudiant japonais	Mouvements et postures	Perceptions et réflexions
	Alors que Mary s'est retournée pour affronter la situation...	
...une étudiante interpelle l'étudiant japonais. A : « <i>Ben tu sais pas, puisque c'est ton sujet d'actualité, tu vas expliquer.</i> » (50')	Posture d'écoute	Écoute et vision focalisée sur le couple EJ/A
Version 1- M : « <i>Ah ben ça, voilà, tu vois, tu te le prends comme un boomerang ! (...) Tu te débrouilles, débrouille-toi avec ça. Tu vas te dépatouiller de ça.</i> » (51') rire de Mary suivie par celui d'A. = Geste de confirmation/description du retournement Version 2 - M : « <i>Ben oui, ben oui, c'est normal, c'est ton actualité, tu dois heu... tu dois gérer. Tu prends en charge, moi je peux accompagner mais voilà. C'est à toi de prendre en charge l'actualité que tu as choisie de présenter.</i> » (52')	Posture d'accueil « scénaristique » (Humour, dérision, dimensions ludique et éthique)	Élargissement de la conscience Prise de conscience d'une « charge » ou responsabilité qui revient à l'EJ (52') Regard englobant de l'enseignante qui, ainsi, invite tout le monde à partager cette appréciation dans la dérision
Geste d'atmosphère (Invitation à rire collectivement)	Dénouement par le rire collectif	Attention / mettre mal à l'aise l'EJ

Commençons par relier cet instant décisif, troisième et dernier, avec la situation précédente qui a vu Mary affronter la situation. Nous avons dit que la première conséquence de ce choix avait été de lui donner le temps de reprendre pied en retrouvant une posture d'enseignement. Par cet accueil du problème, son inscription au tableau, au vu de tous, elle semble convoquer face à lui la responsabilité du groupe. Or, il se trouve que c'est bien du groupe, précisément d'une étudiante (A), que la voie de sortie est trouvée. Il nous semble possible d'imaginer que l'exemple d'une tension surmontée par l'enseignante ait pu inciter l'étudiante états-unienne (A) à venir à son secours, ce qu'elle n'aurait probablement pas fait en cas d'évitement par l'enseignante. Cette femme, militaire, a probablement dû affronter des situations du même type où la question de la sexualité et plus généralement celle des rapports homme/femme sert de prétexte à l'expression d'enjeux de pouvoir et de domination. En voyant Mary, d'abord interdite, puis se ressaisissant, elle a pu souhaiter voler à son secours en identifiant l'enjeu de la scène, référée à d'autres, et en puisant dans le répertoire disponible des réponses, (ici, retourner la position d'émetteur en celle de récepteur).

M : Oui, oui oui, il y a un troisième moment où l'une des étudiantes, alors la vétérante, en fait heu... va reprendre la situation. Parce qu'elle a dû sentir, elle a dû percevoir à un moment un moment de déstabilisation pour moi. Et elle va reprendre ce moment et le relancer (elle fait le geste avec ses mains) vers le Japonais, en fait. Qui lui, là s'est trouvé complètement déstabilisé pour le coup. Voilà. (EDE – Mary, annexes, p. 412)

La « balle » est redevenue disponible, c'est cette étudiante qui va s'en saisir en premier, probablement parce qu'elle a le meilleur répertoire d'action en pareil cas (renvoyer au provocateur, le trouble qu'il a produit). Il se trouve que la « balle », apparue avec la question naïve de l'étudiante saoudienne, et dès lors qu'elle est renvoyée à l'étudiant japonais par A, se transforme en boomerang. C'est cette transformation d'un mouvement lancé en retour imprévu à l'envoyeur qui provoque une situation humoristique perçue immédiatement par Mary : « Et du coup moi j'ai trouvé ça tellement drôle, tellement drôle tu vois, c'était vraiment... » (EDE – Mary, annexes, p. 420).

Soutenue dans son action par A, elle met en scène collectivement la situation en la décrivant, confirmant le renvoi de la responsabilité de l'actualité présentée à l'étudiant japonais (« Tu prends en charge. »). Alors que, depuis le début, l'accompagnement de l'enseignante réalisait l'essentiel de l'analyse du sujet, l'émergence d'un aspect expérientiel de celui-ci lui est remis en main propre. Ce dont, il ne sait pas quoi faire.

L'art de Mary va consister, à ce moment-là, à « collectiviser » le rire, la dérision, par cette façon de rassembler le groupe dans l'atmosphère soudain détendue, elle protège l'étudiant japonais suffisamment pour qu'il n'éprouve pas de gêne, tout en ayant « retenu la leçon ».

Sa perception est donc, à ce moment-là, orientée vers deux directions : la personne vers qui les regards sont tournés...

Lui a été interdit, il a été... il ne s'y attendait pas. Il s'y attendait pas du tout. Et puis nous de voir sa réaction comme ça où il a... [elle mime l'étudiant stupéfait] et puis du coup lui... » (EDE – Mary, annexes, p. 420)

... et le groupe avec qui, il lui importe de partager le rire :

Oui oui, tout à fait parce que j'ai pas voulu non plus le mettre mal à l'aise. C'était pas du tout mon intention. Pas du tout, mais enfin quand même lui renvoyer quelque chose... Heu... c'était plus un jeu. On était plus dans un petit rite heu... un rituel de maîtrise de situation en fait c'était ça. (52) //

E : Parce qu'il ne peut pas répondre.

M : Parce qu'il ne peut pas, il ne peut pas et il se vexe pas du tout, il rit avec nous. Donc on n'est pas à rire de lui mais on rit ensemble. On rit ensemble. (EDE – Mary, annexes, p. 421)

7.2.1.14 *Que nous indique ce moment ici décrit quant à l'agir de Mary ?*

L'agir enseignant de Mary est marqué par une dimension relationnelle prioritaire. Entrer en relations avec l'autre (ici apprenant de langue), est un art qui réunit posture d'accueil, gestes d'écoute et d'accompagnement, gestes de co-élaboration de sens aussi, semble-t-il. Sous quelles formes se présente la dimension expérientielle ? L'expérience des étudiants est convoquée soit de manière ponctuelle, anecdotique (la proposition de contenus liés à l'actualité) et de façon à travailler la langue comme outil d'analyse de ces discours médiatiques, soit de manière plus profonde à l'occasion parfois d'une expérience¹⁹⁰ (ou dans le moment présenté ici, d'une absence d'expérience). Dans le cas d'une expérience qui serait partagée (tel que l'exposé de l'étudiant iranien évoqué dans la note de pas de page), c'est toujours à l'initiative de l'étudiant et selon un cadre protégé où la responsabilité de chacun est engagée en échange d'un respect de chacun dont l'enseignante est la gardienne. L'expérience personnelle de Mary est présente dans sa pratique professionnelle au travers de ses centres d'intérêt bien réels, congruence que nous avons déjà mentionnée. Enfin, la situation de classe, avec ses imprévus, ses formes de découvertes (et de rivalités) interculturelles, ses projets divers, constitue une expérience collective de l'altérité pour laquelle le langage est un vecteur et un médiateur en construction et pour laquelle l'enseignant est un facilitateur.

¹⁹⁰ Nous avons participé à une présentation de la situation politique de l'Iran, incarnée par l'expérience de vie d'un étudiant iranien présent à l'Institut et que Mary avait sollicité. Paroles engageantes qu'elle sut accueillir dans un cadre respectueux du contributeur.

Mary a conscience de faire partie des enseignants de FLE qui ont choisi d'ancrer leur pratique dans la dimension relationnelle. D'un point de vue pédagogique, et comme les autres enseignantes suivies pour cette recherche, elle se place du côté de l'appropriation, de l'altérité et de la diversité. Elle prend garde à ce pas imposer une vision homogénéisante de la langue-culture française, langue « modèle » qu'elle inciterait ses étudiants à acquérir. Ses expériences de longue expatriation lui ont permis de prendre ses distances avec certains aspects de la société française qui ne sont plus pour elle des « allant de soi ». Par ses pratiques, et leur contextualisation vécue dans ce centre de langue, elle est consciente d'une singularité. Au-delà de son usage original des médias, sa singularité s'exprime, à notre avis, par l'intensité de l'intelligence relationnelle qu'elle a su développer. Deux aspects nous le font penser : elle tisse parfois des relations de grande proximité avec certains de ses étudiants, elle s'intéresse à leur vie, à leurs projets d'avenir, allant jusqu'à garder le contact avec certains, devenus des amis. Autre aspect révélateur de son goût pour la relation altéritaie : Mary a développé un art de la perception atmosphérique et du jonglage. La métaphore du boomerang et celle de la balle est révélatrice de l'agir de Mary telle qu'elle se le représente : les participations sont des balles sensibles à l'air ambiant, il arrive que certaines fument, parfois si vite qu'elles se transforment en boomerang ! Voici ce qu'elle nous dit à l'occasion d'un échange informel : « Rebondir, partir des remarques des étudiants, l'actualité, l'interculturel, pour improviser, faire des liens mais toujours avec un matériau, des « sujets » vivants. » (Note du Journal de recherche du 8 décembre 2016). Cet art est celui d'un formateur accompli qui sait s'appuyer sur la dynamique d'un groupe et sur des « personnes repères » pour mesurer comment le groupe, dans sa dynamique propre, accueille ses propositions. Mary est en mesure de repérer, lorsqu'elles sont présentes, les personnes-ressources capables de lui indiquer par leur attitude si le groupe est prêt à la suivre ou s'il est préférable d'aller vers une autre direction. C'est ce dont elle nous a fait part à plusieurs reprises et en particulier à l'occasion du suivi d'un même cours sur plusieurs mois qui lui a permis de s'appuyer sur certaines de ces personnes (souvent japonaises), dans ce qui constitue un « noyau » du groupe-classe, et qui facilite l'intégration régulière de nouveaux membres par des formes de transmission autogérée d'une « culture de classe ».

7.2.2 Éclairage des valeurs éthiques du métier par l'analyse symbolique de la biographie familiale en lien avec les gestes de la pratique.

Le développement d'un agir singulier, expérientiel et congruent, s'il a pu être favorisé par l'exposition à des contextes particuliers, mettant en avant l'interculturalité par exemple,

renvoie également à des choix professionnels d'ordre éthique, tel que l'appréhension du sujet apprenant, le rapport au savoir ou encore les modes relationnels favorisant une posture d'accompagnement.

Maintenant que nous voilà informés de leur parcours professionnel ainsi que de leurs pratiques singulières, et de certains gestes professionnels pouvant les caractériser, il est temps de s'intéresser à cette dimension de leur agir et de voir, ce qui, dans les éléments biographiques peuvent entrer en résonance avec celle-ci.

La dimension éthique du métier est revenue à plusieurs reprises dans les entretiens biographiques des parcours professionnels conduits auprès des trois enseignantes. De façon plus explicite chez Soizic et Virginie et plus implicite chez Mary.

7.2.2.1 Soizic

L'écoute des apprenants semble une valeur éthique fondamentale chez Soizic, elle est la clé permettant une certaine compréhension de ce qu'ils sont, de leurs besoins, en vue de pouvoir intégrer leur expérience :

S : D'abord, d'une façon plus générale avant de... je pense que quand on fait du FOS, justement, c'est là où il faut être le maximum à l'écoute des personnes et de se demander à chaque fois comment on va intégrer leur propre expérience à l'enseignement (...). Après dans le cours de français général, il y a plusieurs anecdotes. Et c'est aussi, je dirais toujours, c'est la base, d'être à l'écoute, heu... même des fois quand les étudiants discutent entre eux... (EBP – Soizic, annexes, p. 368)

Cette écoute, qui est aussi une observation, se traduit par une approche, des gestes d'hospitalité qui feront l'objet d'une modélisation dans le chapitre suivant. Voyons ce que la biographie familiale de Soizic nous apporte comme éléments de contextualisation quant à cette valeur d'écoute.

Contexte familial et valeurs éthiques

Les deux branches familiales de Soizic sont clairement distinguées, l'une placée sous le signe de la mer et des marins, l'autre sous le signe de la solidarité face à l'épreuve, ici la reconstruction de logements par de l'entraide. Nous percevons un équilibre dynamique entre d'une part la nécessité « d'écouter » les éléments dans le contexte de la navigation et d'autre part la considération des relations humaines qui, sur un navire, est au moins aussi importante que celle des éléments. Dans l'autre contexte, celui des familles s'organisant pour la reconstruction de leur logement, deux aspects renvoient également à une nécessaire attention portée à autrui : d'une part l'autoformation assistée qui a permis aux personnes non

professionnelles d'apprendre par l'écoute-observation et l'imitation des rares personnes du métier présentes sur les chantiers, d'autre part la promiscuité des familles logeant dans le château, et que Soizic a connue, engendre de nécessaires transactions afin de résoudre les conflits, réduire les tensions induites par cette promiscuité. Ce double héritage familial, celui de la marine et celui des Castors de l'Erdre¹⁹¹, semble réuni autour d'une volonté d'indépendance même si celle-ci prend des formes différentes : plus hiérarchisée et rigoureuse dans la marine, plus du côté de la solidarité, du plaisir partagé et de l'exemplarité¹⁹² du côté des Castors.

Quelles seraient les valeurs héritées, telles qu'elles semblent réunies aujourd'hui chez Soizic, héritière de ses sources multiples ? Être libre, indépendante, ouverte aux beautés du monde. Ces beautés du monde découvertes dès l'enfance avec les porcelaines de Chine rapportées par le grand-père ainsi que les têtes réduites d'Indiens Jivaro qui lui faisaient peur tout en l'attirant¹⁹³. Ces premières fenêtres ouvertes sur le monde et sur la diversité culturelle ont pu s'actualiser, personnellement et professionnellement, au travers d'un goût pour le lointain, goût de l'échange, des rencontres. Loin d'un « exotisme de pacotille », le « goût de l'autre » de Soizic l'amène à se mettre à l'écoute des autres, de leurs histoires aussi, en tant que mode d'existence et de présence à soi et aux autres, ce qu'elle a grandement développé dans ses pratiques.

Liens avec la pratique

Son histoire familiale riche a pu apporter un souffle à la fois épique et généreux. Ce souffle de vie a pu soutenir Soizic lors des épreuves de la vie qu'elle a eu à traverser et jusqu'à sa pratique professionnelle marquée par une grande confiance en ses ressources personnelles dont les valeurs éthiques éprouvées font partie. Elle a développé, en plus de cette confiance en elle, un puissant goût pour la vie, les rencontres, peut-être ancré dans les pratiques familiales telles que celle du camping à la ferme. Cette pratique allie en effet la sobriété, le partage avec les amis et le goût pour les rencontres de nouvelles personnes, le tissage de nouveaux liens. A cette confiance en elle, il semble possible d'associer la confiance dans l'autre et par opposition une défiance envers tout ce qui – dans l'institution – peut restreindre la liberté de mouvement et l'autonomie de la personne.

¹⁹¹ Il s'agit d'un mouvement réunissant des familles pour s'entraider dans la reconstruction de maisons après la seconde guerre mondiale.

¹⁹² Soizic rapporte que son grand-père maternel fut le dernier à construire sa maison.

¹⁹³ Pour Rudolf Otto (1917), le sacré se présente sous la double figure de l'effroi (le *tremendum*) et de la fascination (le *fascinans*).

La thématique de son mémoire de Master sur « Les élèves qui ne sont pas présents » fait d'ailleurs écho à son expérience de lycéenne libérée du contrôle des présences et, plus tard, à sa liberté de mouvement qui lui permet de se sentir bien dans différents lieux sur la planète.

Un équilibre structurant semble avoir été trouvé entre, d'une part, une certaine affection pour la discipline militaire dans ce qu'elle peut produire comme qualité d'organisation et de décision, également comme règle de vie que l'on se donne à soi-même¹⁹⁴ et d'autre part, un goût très prononcé pour l'aventure, le récit, l'imaginaire, qui s'exprime, lui, dans une capacité à expérimenter, à (r)éveiller l'envie de se raconter et de partager les récits en y intégrant les dimensions associées du sensible et de l'imaginaire.

La remarque sur les liens de Soizic au religieux est à cet égard révélatrice d'une forme d'indépendance acquise, là comme professionnellement, sur les aspects contraignants de la pratique religieuse, conformisme dont elle a su s'émanciper durant l'adolescence (et avec elle d'une guidance maternelle peut-être ?). Par ailleurs, Soizic dit apprécier les lieux de cultes, les mosquées, les temples en Asie, pour leur paix et parfois pour leur vitalité. Elle s'y sent bien. La dimension sensorielle, au travers d'une attention aiguë apportée aux ambiances, aux sons, aux parfums, aux mouvements, se retrouve professionnellement dans ses pratiques autour de la narration et de l'imaginaire (Rêves éveillés et simulations globales). Cette dimension sensorielle et imaginaire semble s'apparenter chez elle à un accès toujours possible à une « plage », un recours susceptible d'accueillir les vagues agitées, voire les tempêtes du monde, en vue de leur retour à la paix. Même si Soizic a interrompu sa pratique de la voile dès ses débuts professionnels, elle semble avoir converti ses compétences en art de la navigation. Celui-ci se traduit par une grande capacité de pilotage. Capacité qui peut se décrire selon au moins deux gestes professionnels complémentaires : d'une part la capacité à choisir l'orientation, et d'autre part – l'une n'allant pas sans l'autre selon notre conception d'une *métis* enseignante – la capacité à se rendre présente et sensible aux différents *courants* (sentiments, motivations, penchants des personnes présentes et d'elle-même en interaction). Cette habileté à guider un groupe en tenant compte des aspirations de chacun est portée par un souffle intérieur (la confiance en soi) et par une allégresse (rencontrer et emmener son « équipage » d'un lieu à un autre, fut-il imaginaire). Le tissage des contributions et des aspirations de chacun constitue son métier.

¹⁹⁴ Une anecdote racontée par Soizic illustre cette place des rituels quotidiens : son grand-père paternel, « sur le pont tous les matins à cinq heures », lavait à grande eau le sol de la maison.

7.2.2.2 *Virginie*

Dans son entretien portant sur son parcours professionnel, Virginie a évoqué deux valeurs éthiques : l'autonomie et l'équité. La première est reliée à son approche d'une participation active recherchée de la part des apprenants.

Je crois que j'avais déjà ça en tête au départ mais chercher l'autonomisation des apprenants et de pas être là pour leur donner du contenu mais leur faire trouver le contenu. (EBP – Virginie, annexes, p. 383)

Cette participation, est par exemple organisée autour de démarches qui sollicitent la curiosité (enquêtes de terrain) ou le goût pour la narration (Histoires vraies ou fausses). Ces participations doivent cependant être équitables. Virginie veille à l'équilibre des temps de parole et se dit gênée face à une situation de déséquilibre :

V : Oui, et parfois il y a un étudiant qui dit « Ah ! moi aussi j'ai quelque chose à vous montrer ! », un truc typique de son pays, et hop il a pris son clavier, heu le clavier de l'ordinateur, il a montré son objet et il a fait son petit show. Alors, au début c'était amusant, mais ça a duré longtemps, ça prenait sur le temps de l'activité que j'avais prévue, et je me dis « C'est pas très équilibré. Si lui, il le fait... », donc j'avais dit aux autres : « Demain, vous aussi vous pouvez chercher votre objet-mystère. » Mais personne d'autre n'a continué. Ça a été juste cette fois, ça aurait pu continuer... Peut-être à cause du temps, je les ai revus la semaine suivante, trop éloigné, donc c'était retombé. Mais bon voilà l'exemple. Où un étudiant koweïtien, très à l'aise... leader dans la classe... bon ça aurait été bien que ce soit plus équilibré... et que d'autres aussi puissent... avoir leur part...

E : *Tu étais un peu gênée parce qu'il prenait beaucoup de place ?*

V : Oui. (EBP – Virginie, annexes, p. 386)

Il est possible de considérer que cette vigilance par rapport à l'équilibre des temps de parole soit liée à une certaine conception de l'activité avec ses règles telles que dans les différents jeux proposés par Virginie, jeux dans lesquels il y a une égalité des chances. Il nous semble qu'elle peut être mise en relation avec une représentation de l'équité telle qu'elle se retrouve dans une certaine morale scolaire ou religieuse¹⁹⁵. L'activité de mise en récit de soi telle qu'*Histoire vraie ou fausse ?* est ainsi mise en avant par Virginie pour sa capacité à révéler des personnes :

V : Oui, mais ça les met dans une situation autre que simplement l'apprenant de langue... Ça va un petit peu au-delà... Les personnalités peuvent se révéler... Heu, parfois certains peuvent étonner... (EBP – Virginie, annexes, p. 387)

Il s'agit apparemment, par une diversité des activités proposées, de veiller à mobiliser diverses aptitudes de façon à ce que différents profils d'apprenant puissent trouver leur place.

¹⁹⁵ Morale scolaire avec le mythe républicain d'une égalité des chances qui s'articule avec un principe méritocratique et morale religieuse davantage du côté de la justice, comme sentiment du juste et de l'injuste.

Autre exemple de cette attention à ce que chacun trouve sa place, la situation de formation peut mettre en présence des personnes dont la situation d'origine est source de tension, d'antagonisme. Le travail en classe peut être l'occasion de rapprochements :

E : Il y a jamais eu des thématiques qui soient gênantes ? Politique ou religieuse ?

V : Ah politique si, quand il y avait des Libyens, un pro-Kadhafi et un contre-Kadhafi qui se mettaient aux deux bouts de la salle, qui se regardaient pas, au début et puis petit à petit, en arrivant, je sais pas comment, en arrivant à faire des activités... de liens entre eux... j'ai vu ces étudiants... enfin c'est pas mon action simplement, mais ces étudiants ont appris à se connaître, à s'apprécier, à se respecter et à la fin, ils travaillaient ensemble ! (EBP – Virginie, annexes, p. 389)

Quels échos pouvons-nous repérer dans ce qui nous a été dit par virginie concernant sa biographie familiale ? Nous savons que la famille de Virginie compte beaucoup de représentants du monde médical. Le rôle social du prendre soin y est donc très présent. Le père de Virginie, au-delà de sa profession de dentiste, contribuait à la collectivité par son action dans l'association des parents d'élèves permettant l'organisation de classes de neige. Nous savons également que Virginie fait partie d'une fratrie de six enfants ce qui laisse supposer que les situations de conflits ont pu être nombreuses et contribuer à mettre en avant l'importance des règles (de jeu, de partage, de vie...).

La dimension de l'autonomie, comme principe de vie vers lequel tendre est présente au travers du moulin ainsi que du scoutisme. Les parents de Virginie jardinent beaucoup et les enfants participent à leur niveau. Le père de Virginie est même apiculteur, il fabrique ses ruchettes qu'il installe aussi bien dans le jardin de la maison de Cholet qu'au moulin. La famille mange donc régulièrement les produits de ses récoltes ou ceux achetés à une ferme voisine du moulin : légumes du jardin potager, fruits, confiture, miel, le lait d'une vache. Les diverses expérimentations du frère de Virginie (faire du pain, pêcher, chasser, fabriquer un radeau) renvoient à une conception de l'enfance et de l'éducation où l'aventure comme dimension autoformatrice, mettant en jeu ingéniosité et exploration du monde, était acceptée, voire valorisée.

Valeurs familiales structurantes

La transmission des valeurs familiales, structurantes, s'est faite, me semble-t-il, selon deux voies complémentaires. La première, davantage patrilinéaire, relève d'un registre diurne, celui des savoirs, de la connaissance. Il est marqué d'une part par l'ingéniosité, l'aventure et l'engagement, et d'autre part par un intérêt pour les sciences qui a débouché sur des professions médicales, paramédicales et liées à l'informatique.

L'autre versant, voie féminine, matrilinéaire, s'ancre dans la terre, ses fruits, le geste anthropologique du « nourrir », il renvoie au registre nocturne de l'assimilation. A la confluence des deux voies, il y a le **Prendre soin**. Prendre soin de la nature, des proches et, au premier plan de l'attention familiale, prendre soin des enfants, qu'il faut à la fois *bien nourrir* (par l'école, la foi, des aliments sains), mais à qui il faut aussi offrir un espace d'expression, de créativité. Cela passe par une confiance qui leur est accordée et une assez grande liberté d'action dans différents lieux.

Ce fond familial semble orienté symboliquement à la fois par l'élément solaire (rayonnement, engagement social, foi) et par l'élément eau (source vive de la nature, jouvence, jeunesse...). Les lieux reprennent cette symbolique duale : le jardin en particulier, interface entre le monde humain et le monde naturel, celui d'une autre sémantique. Les lieux de vie, objets d'appropriation, s'organisent selon une série de cercles concentriques. Le premier cercle est davantage un centre de gravité. C'est celui de la maison familiale à Cholet, repère historique depuis plusieurs générations, symbolisant les transactions sous la forme d'engagements dans la société locale, ses communautés (engagement médical mais aussi plus ou moins religieux, associatif, social, caritatif). Un second cercle, est représenté par la maison de campagne, le moulin où la vie semble jaillir du milieu naturel. C'est la source, le lieu de la liberté et de l'expérimentation (lieu à la fois de *otium* et du *skhôle*¹⁹⁶). Il correspond davantage à l'ancrage féminin tout en ayant permis que se déploient des aventures-explorations plus masculines. Un dernier cercle, la maison de vacances dans les Alpes, a pu représenter l'extrême pointe de l'éloignement-respiration nécessaire durant la jeunesse des enfants (les séjours se sont arrêtés avec les études des aînés). Ce cercle a pu permettre d'offrir un cadre naturel à la *hauteur* des énergies enfantines, en accord avec un besoin de ciel et d'air neufs peut-être de la part des parents. Limite et sommet dont les circonstances – les enfants grandissent – ont fait qu'il fallait un jour en revenir même si ce lieu a bel et bien contribué à l'écoformation des enfants et à une période, heureuse semble-t-il, de l'histoire familiale.

¹⁹⁶ L'*otium* des latins renvoie aux diverses formes que peuvent prendre les loisirs, en tant que temps libéré des enjeux marchands et publics. Les Grecs de l'époque antique désignaient par *skhôle* le « temps libre », pour envisager autrement que selon des voies hétéroformées la formation d'une personne. Cependant, la même racine a donné *schola* en latin et Pierre Bourdieu, dans son livre *Méditations pascaliennes* (2003), y voit un sens technique: « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde » (p. 10). D'après Bourdieu, la *skhôle* est condition de l'existence de tous les champs savants. Elle est « la plus déterminante de toutes les conditions sociales de possibilité de la pensée « pure », et aussi la disposition scolastique qui incline à mettre en suspens les exigences de la situation, les contraintes de la nécessité économique et sociale, et les urgences qu'elle impose ou les fins qu'elle propose » (idem. p 27).

Liens avec la pratique

Le thème du **plaisir** est revenu plusieurs fois durant les deux autres entretiens. Il semble correspondre ici à un contexte familial plutôt heureux où les jeux, les lieux naturels et les plaisirs de la table sont très présents. Cette dimension du plaisir – corporel, sensoriel – est bien présente dans ce que nous dit Virginie de ses pratiques. S'y articule celle du **ludique**, qu'elle a pu explorer intensément durant son enfance et son adolescence avec ses frères et sœurs, ses cousins... et qui se décline aujourd'hui dans plusieurs activités qu'elle propose et comme source repérée et entretenue de motivation pour ses étudiants. De la même façon, l'importance du *dehors* comme occasion d'explorer, de rencontrer, se reflète dans les activités d'enquêtes ou de visites où il s'agit d'aller à la rencontre de lieux, de personnes, puis d'en revenir pour en rapporter un savoir recueilli, miel à partager.

Enfin, la dernière dimension, liée aux autres, centrale peut-être chez Virginie, est celle de la **narration**. Il y a chez Virginie un plaisir manifeste à raconter ces moments de vie familiale qui résonne avec son penchant, comme enseignante, pour les activités d'expression narrative. Il semble qu'une croyance forte s'exprime ainsi quant à l'importance accordée au fait de « se dire » par le récit, la narration. D'autres enseignants préfèrent marquer une frontière plus étanche entre leur vie professionnelle et leur vie familiale ou personnelle. Cette porosité reconnue, recherchée, indique chez elle une conscience bien ancrée (corporellement, affectivement) dans la valeur professionnelle d'un engagement dans l'action avec sa totalité vivante, son historicité. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de « mettre en scène » ses récits personnels – l'entretien d'explicitation nous a montré une forme de réticence et d'auto-limitation à baisser ce type de « garde » professionnelle – il s'agit cependant de reconnaître la place prise par son histoire familiale dans la personne adulte devenue enseignante, et d'accueillir chez l'autre étudiant, cette même possibilité de se raconter, possibilité dont l'enseignante sait l'importance pour elle-même et à laquelle, de façon réciproque, il s'agit de *faire place* dans le courant de la classe¹⁹⁷.

Le rapport à la langue chez Virginie reflète l'articulation intégrée de ces deux dimensions du jeu et de la narration. Le jeu avec les sons (ses pratiques très développées autour de la phonétique, des vire-langues...) d'une part, et la narration au travers d'activités diverses de création de récits invitent à diverses formes de plaisir telle que la proposition faite aux étudiants d'explorer leur jardin personnel, celui de leur passé ou celui de leur imagination.

¹⁹⁷ Moins d'ailleurs avec l'intention trop marquée de la « convoquer » qu'en organisant attentivement les conditions lui permettant d'être suffisamment bien accueillie (rôles de la fiction, de l'organisation de l'espace et du déroulement temporel).

Le plaisir naît alors de la liberté de créer, de se recréer, pour soi-même et dans le regard de l'autre.

7.2.2.3 *Mary*

Mary a peu exprimé ses valeurs professionnelles lors des entretiens. Son mode d'expression, davantage du côté de la narration et de l'interrogation, l'éloigne de ce registre. De rares expressions d'un avis nous informent cependant sur ses représentations de la formation, du rapport au savoir et à l'autre.

Et j'ai découvert la philo et ça a été **une grande rencontre** en fait, oui, la philo... Donc rencontre avec personne parce que super prof de philo, beaucoup d'activités **extra-scolaires**, voilà, tout voyages... c'était vraiment... (Code 2 – p. 1, en gras = insistance de l'énonciateur)

Et encore cette rare expression d'une opinion est-elle relativisée par sa valeur rapportée à la seule expérience individuelle :

Mary : Oui, un prof qui sort. Alors pour moi ça m'allait très très bien parce que heu... enfant, j'ai suivi l'enseignement Freinet. (Code 4 – p. 2)

La rencontre, valeur plus existentielle que professionnelle, émerge à plusieurs reprises dans le discours de Mary. Rencontre, comme occasion, par la diversité vécue, d'élargir le champ de l'expérience :

Mary : J'ai fait une maîtrise ! Jusqu'à maîtrise. Et en fait, heu... ça a été une super expérience, j'ai adoré ! Mes années de fac là à Tours, j'ai eu des supers profs, vraiment, j'ai rencontré beaucoup de monde et pendant que je faisais mes études, j'ai rencontré aussi beaucoup de ressortissants heu... Africains, donc des étudiantes.

E : Toujours l'Afrique ?

Mary : Toujours l'Afrique ! Et ça depuis toute petite aussi ! Afrique du nord, Afrique subsaharienne. Beaucoup, des amis de... Qui donc aussi, tu sais, plurilingues, francophones, anglophones... On utilisait les langues, enfin c'était vraiment très polyglotte ! (EBP – Mary, annexes, p. 393)

Cette diversité est à la fois une expérience vécue et un choix de vie, une recherche de contextes susceptibles de l'apporter :

Voilà, après je suis rentrée et là j'ai fait maîtrise... et là j'ai décidé... de me mettre au FLE parce que... évidemment heu... plus je passais de temps là-bas, plus je souhaitais repartir, trouver un moyen pour repartir, passer plus de temps... parce que finalement je voulais faire l'expérience de vivre là-bas pour m'imprimer intimement de la culture... **des cultures** ! Surtout, je vais dire des cultures parce que la variété, la diversité ! Et par le biais de la langue ! (EBP – Mary, annexes, p. 396)

Il semble que cette recherche de contexte diversitaire soit reliée à sa vie familiale marquée par la figure de l'étranger, accueilli ou rejeté.

Lors de l'entretien portant sur le parcours professionnel, Mary avait déjà largement réinscrit celui-ci dans une histoire personnelle. Nous avons ainsi connaissance de certaines caractéristiques biographiques importantes telles que le voyage, les rencontres, des formes d'immersion et d'engagement de soi.

Il ne semble donc pas utile de revenir en totalité sur les éléments très riches apportés par la biographie familiale. Nous faisons le choix de présenter ce qui pourrait éclairer certaines dimensions essentielles de l'agir professionnel de Mary, telles que ses relations à l'autre et ses relations à l'institution, comme espace de transactions formatrices par la confrontation à diverses formes de pouvoir.

L'histoire familiale de Mary, telle qu'elle nous la donne à entendre, tisse de façon entrelacée les contextes diurnes, et les contextes nocturnes, certains faisant l'objet de « secrets de famille », de ceux qui demandent à être dévoilés progressivement en acceptant de ne jamais réussir à tout éclairer, préservant ainsi leur aura de mystère. A ces contextes sombres représentés par les guerres, la maladie, les morts violentes, les injustices (sociales et/ou raciales), s'opposent les lieux de vie chargés positivement, tels que les maisons de familles accueillantes, et plus généralement les lieux de brassage où passent des personnes d'origines diverses. Il faut y ajouter les espaces sociaux caractérisés par des gestes d'hospitalité et de solidarités (corps médical hospitalier, syndicats, amitiés enfantines, certaines classes et leur maître). Ces contextes chaleureux peuvent être marqués, mais pas toujours, par la présence de la nature sous une forme rurale, domestiquée, nourricière (présence d'animaux d'élevage et des fruits de la terre cultivés avec soin), nature moins idéalisée pour elle-même que ressource primordiale d'une autonomie recherchée.

Une figure marquée positivement est ressortie : celle du grand-père maternel que Mary a connu, déjà retraité et très occupé par ses jardins. De ce grand-père, Mary garde le souvenir ému du jardinier, d'un homme qui soignait son jardin telle une œuvre d'art, lui apportant un soin méticuleux. Ce travail patient de l'homme avec la terre, l'eau, les plantes et les animaux, à l'écoute des leçons de la nature, est symbolique d'une relation humaine apaisée, attentive à la vie, relation écoformatrice dont il nous semble possible de trouver certains échos dans l'agir professionnel faiblement intentionnel de Mary. A ce grand-père est associé l'espace du jardin. Cette forme d'existence simple est emblématique d'une relation sensible à la nature nourricière, ici importée d'une époque antérieure rurale, culture paysanne héritée, et ayant permis de traverser les épreuves de la guerre. Cette culture des faubourgs s'illustre par les relations entretenues par la famille avec des fermes du département dont les premiers contacts remontent aux activités de bonne à la ferme de la grand-mère venue de Bretagne, liens qui se

raffermissent à l'occasion de la guerre et par la décision de laisser les enfants (dont la mère de Mary, encore petite) dans cette ferme qui va les nourrir et les éloigner des risques de bombardements.

La figure de l'étranger

A cette ferme, espace tiers symbolisant le refuge en dernier recours, la ressource fraternelle incarnée par l'art de vivre des fruits de la Terre, est associée, moins paradoxalement qu'il n'y paraît, la figure de l'étranger. Cette figure revient en effet de façon récurrente dans le récit : celle de l'étranger, comme être nomade, de passage, bien qu'il puisse aussi s'installer pour un temps (c'est le cas d'un réfugié espagnol). L'étranger, comme personne, n'est pas réduit à sa seule vulnérabilité, s'il est accueilli pour son besoin de protection, on lui reconnaît aussi ses contributions : il apporte sa culture, ses savoirs, tout un monde qui enrichit celui de ses hôtes. Cette figure de l'étranger apparaît très tôt dans l'enfance de Mary au travers de ses souvenirs d'enfants d'origines étrangères qu'elle côtoie dès l'école primaire (cas d'un « Mo » d'origine maghrébine, d'un gitan aussi). Les Gitans semblent emblématiques d'une relation libre aux espaces et d'une vie simple, communautaire, marginale. Ils traversent le décor de loin en loin : ceux du bidonville de « l'île noire » près de la maison familiale des faubourgs, à la ferme également où ils sont chaque fois accueillis. Ils sont présents également à Nantes, au café de l'oncle et de la tante où Mary passe des week-ends et des vacances. L'un d'eux – jeune adolescent de 13 ans scolarisé un temps dans la même école que Mary – semble l'avoir marqué par sa beauté et par ses dons d'imitation des chants d'oiseaux¹⁹⁸. Son humiliation par la directrice de l'école, aux comportements racistes, a pu contribuer à forger, à côté d'autres événements, la conscience des injustices subies par certains enfants, en particulier ceux des communautés considérées comme étrangères.

Cette figure de l'étranger – celui qui ouvre l'espace des possibles, de l'imaginaire – vient ainsi éprouver les qualités humaines présentes dans le groupe familial, son éthique de l'hospitalité. Si la terre est nourricière, donnant ses fruits à tous, sans distinction, alors il est naturel de faire une place à celui qui fuit le danger ou qui manque de soin. Mais l'hospitalité est une conduite de vie qui se cultive au quotidien et pas seulement en période de crise. Mary évoque sa mère qui accueillait ses camarades d'école pour le goûter lorsqu'ils se sont installés dans une petite ville de la région et alors même que leur intégration est difficile dans cette bourgade à l'esprit étroit.

¹⁹⁸ Double générationnel du petit paysan qui initia sa mère aux secrets de la nature dans la ferme-refuge.

Par cette forme de transaction engagée par la mère de Mary, femme au foyer, avec un environnement apparemment fermé, elle montre qu'il est possible d'appivoiser ce dernier par le biais des enfants en tant que corps social encore faiblement structuré par les conformismes sociaux des adultes. Continuation par elle des gestes d'hospitalité, exemple donné par ses propres parents (grands-parents maternels de Mary) qui accueillirent un enfant gitan et, plus tard, le jeune couple de retour de leurs premières années de mariage en Savoie. Gestes d'hospitalité aussi des fermiers qui les avaient accueillis, elles et ses frères et sœurs durant la guerre, de même qu'ils avaient ouverts leur porte à des gitans et à un réfugié espagnol. Autant de tissages de liens durables, à la fois intergénérationnels et interculturels, qui forment une tapisserie d'humanité susceptible de résister face aux diverses épreuves de la vie : guerres, maladies, bêtise, institutions froides telles que l'armée, l'école parfois, les partis et leur mécanique d'appareil¹⁹⁹.

L'analyse des entretiens réalisés a permis de caractériser l'agir singulier de chacune des formatrices. Certains traits du vécu familial et personnel a pu jouer un rôle important dans l'établissement de rapports plus ou moins affranchis au savoir, aux institutions elles-mêmes. Des étapes de vie ont permis à ces personnes, par leurs transactions, de mieux se connaître et d'oser faire des choix en cohérence avec leurs représentations du monde, de la formation et de leur métier, selon des principes qui placent la dimension relationnelle, l'accueil de l'autre, avant toute autre intention. Pourtant, chaque enseignante se distingue des autres par des pratiques originales.

L'agir enseignant de Virginie est *nourri* d'un rapport passionnel à la langue française comme espace de rencontre et d'expression de soi. Elle a développé des pratiques de narration qui, par leur souplesse, permettent aux participants d'investir différemment le récit, d'y rejouer une identité plus ou moins dévoilée-masquée. Plus généralement ses pratiques intègrent la dimension du plaisir par le recours récurrent à des activités ludiques. Enfin, le décroisement des espaces de formation, comme intégration des modes d'accès direct au monde, trouve une manifestation par la proposition d'enquêtes de terrain qui mettent les étudiants en contact avec des locuteurs locaux, modalité singulière de formation par la production de savoir qui rappelle, toute proportion gardée, les formations en alternance.

¹⁹⁹ Mary fait état de participation de certains membres de sa famille côté maternel, aux actions syndicales (CGT) mais d'un refus d'adhérer à un parti politique.

Soizic a développé une confiance en elle liée à des modes d'entrée en relation avec un contexte et d'établissement de rapports de confiance avec les apprenants. En s'appuyant sur des capacités d'observation et d'écoute attentive des étudiants, elle est en mesure de saisir les occasions de les solliciter, de les intégrer à un projet collectif. Elle fait une place importante aux dimensions du sensoriel et de l'imaginaire comme ressources d'investissement dans la langue en construction. Enfin, elle pratique des formes d'échanges en réciprocité qui permettent, dans certains contextes, que s'établissent des relations moins asymétriques susceptibles de convenir à chacun, formateur compris.

Mary, à partir de ses propres expériences d'élève, de voyageuse, puis de chercheuse en sociolinguistique, a développé une méthode liée à l'analyse dialogique des médias. Elle a trouvé dans celle-ci une approche cohérente avec son goût de l'autre comme personne engagée dans un contexte socio-historique et responsable de sa formation. Les dimensions analytique et relationnelle de sa pratique se manifestent dans le développement d'une professionnalité réflexive importante tournée vers la gestion de groupe et le tissage des expériences et des mémoires personnelles de chacun selon un mode d'accueil qui, par le tact, laisse la liberté et la responsabilité à chacun de décider du degré et de la forme de son engagement.

Ces trois enseignantes, avec d'autres, ont su s'engager dans la voie d'un changement de paradigme qui place la personne apprenante au centre des préoccupations du formateur et tel que des chercheurs en sciences de l'éducation appellent à son développement. La personne en formation est appréhendée dans sa globalité, pour ses besoins comme par ses ressources et ses projets. Elle peut nécessiter certaines modalités d'accompagnement mais en veillant alors à ne jamais décider à sa place. Leur rapport au savoir est ouvert, nous pourrions dire, en référence à leur rapport aux langues et aux cultures, « diversitaire ». Nous espérons avoir réussi à montrer comment ces enseignants, sans s'opposer aux savoirs formels, déductifs, à visée universelle, font place aussi à d'autres types de savoirs que nous qualifions d'expérientiels. Ces savoirs sont ceux qu'ils construisent en cours d'action, mais aussi ceux qu'ils reconnaissent chez leurs apprenants adultes. Par cette ouverture réciproque aux savoirs expérientiels de l'autre, une égalité relationnelle est possible (Denoyel parle quant à lui de « parité d'estime des savoirs »). Il y a là un rapport au savoir, à *tous* les savoirs, qui se fonde lui-même sur un rapport éthique à l'autre, mon égal en intelligence (Rancière).

Dans le champ de la formation linguistique, ces enseignantes ont fait le choix d'une didactique de l'appropriation qui s'appuie sur la richesse présente dans leur classe : celle de la diversité, c'est-à-dire sur une diversité réellement appréhendée jusqu'à sa part limite d'altération de soi, pour développer une andragogie qui organise les conditions relationnelles de la réception et de la participation. Les différents gestes professionnels repérés semblent mettre en avant d'une part les gestes d'atmosphère et de tissage comme art de conduire un groupe selon des voies dialogiques et relationnelles. Ces gestes s'incarnent dans une posture d'hospitalité et d'accompagnement sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant. Cet art de l'hospitalité permet que la langue soit vécue dans ses diverses dimensions d'expression, allant jusqu'à ses limites parfois, lesquelles sont en lien avec un besoin de retenue ou, paradoxalement de façon proche, d'un besoin d'expression personnelle, d'une *extimité*²⁰⁰, qu'il faut alors savoir accueillir.

Il s'agit maintenant, à ce stade final de la recherche, de dépasser les caractéristiques singulières de ces trois agir enseignant et de confronter les divers éléments empiriques présentés dans ce chapitre aux concepts théoriques travaillés dans la première partie, de façon à proposer une modélisation de ce qui pourrait être nommé un « agir enseignant congruent faisant place à la dimension expérientielle » avant d'envisager les limites de celui-ci.

²⁰⁰ Défini ainsi par Serge Tisseron (2001) : « Je propose d'appeler "extimité" le mouvement qui pousse chacun à mettre en avant une partie de sa vie intime, autant physique que psychique. Ce mouvement est longtemps passé inaperçu bien qu'il soit essentiel à l'être humain. Il consiste dans le désir de communiquer sur son monde intérieur ». Extimité qu'il relie avec l'intimité et l'estime de soi. C'est une piste qui mériterait sans doute d'être davantage explorée dans la perspective qui est la nôtre.

8 MODELISATION D'UN AGIR ENSEIGNANT EXPERIENTIEL

A partir d'un premier questionnaire professionnel sur l'accueil de la diversité en milieu scolaire, nous avons choisi d'aller interroger un contexte professionnel différent, la formation linguistique d'adultes, pour ce qu'elle pouvait nous apprendre des modalités d'accueil de la diversité au travers de formes d'intégration de la dimension expérientielle. Cette approche d'un nouveau contexte s'est doublée d'un voyage théorique qui, à partir du concept d'autoformation nous a conduit sur les champs de la formation d'adultes, de l'écoformation, ainsi que, dans une moindre mesure, de la didactique du FLE. Selon une alternance entre d'une part les observations et les pratiques réalisées sur le terrain de la recherche et d'autre part la découverte des notions théoriques, c'est le concept d'agir enseignant comme pratique et intelligence du métier s'incarnant dans des gestes et selon une éthique qui s'est progressivement forgé. Il s'agit maintenant, à partir des données recueillies et que nous avons présentées dans le chapitre précédent, de tenter de penser – au sens de mettre en relation – les traits saillants de celles-ci avec les notions théoriques qu'elles ont fait émerger autour de l'agir, des gestes, de l'accompagnement et de ce qui semble pouvoir se rapporter à une certaine intelligence relationnelle de l'agir apte à tisser du sens à partir de la diversité.

Nous allons dans un premier temps présenter au lecteur le mouvement de construction progressive des catégories communes à partir des singularités analysées selon la méthode de théorisation ancrée présentée précédemment (supra, 6.3.7.). Chaque catégorie devenue l'une des dimensions de l'agir sera ainsi définie et éclairée par ses propriétés et ses formes. Puis, dans un second temps, nous développerons cette première modélisation de ce qui pourrait être un agir enseignant expérientiel en interrogeant les liens qui peuvent être établis entre chacune de ces dimensions, ce qui permettra, nous l'espérons, d'appréhender la dynamique générale de ce modèle. Enfin, nous verrons selon quelles conditions ce modèle serait susceptible d'être transposé et quelles en seraient les limites.

8.1 Pour un modèle ternaire de l'agir expérientiel

8.1.1 Première modélisation à partir des trois niveaux d'appréhension de l'agir enseignant

De quoi nous ont parlé les enseignantes ? De leurs pratiques, de leurs relations avec les étudiants, de leurs représentations du métier, de leur rapport à la langue, au savoir et à l'expérience, de leur propre formation expérientielle aussi. Chacune à sa manière a essayé d'éclairer son rapport singulier au métier. Comment représenter cette diversité ? Commençons par rappeler les multiples dimensions présentes dans le métier d'enseignant et le contexte narratif de son exposition par les enseignantes.

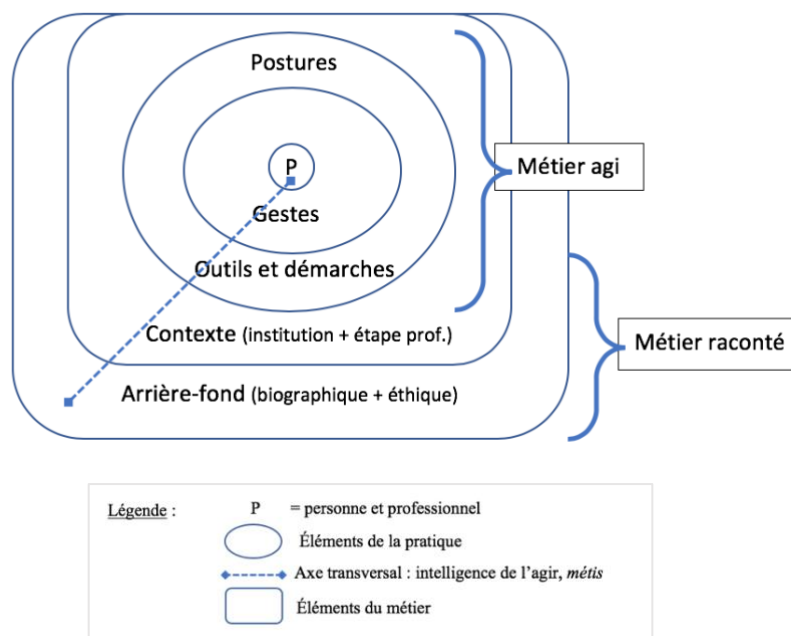


Figure 8 : Les dimensions du métier agi et raconté

Quelles seraient ces dimensions ? Lorsque l'on approche un professionnel, son agir se donne à voir par des gestes, des outils, des postures. C'est le premier cercle, celui du visible²⁰¹, nous pourrions l'appeler le « métier agi », c'est celui de la pratique en tant que forme singulière du métier incarnée dans une personne. Ce premier niveau met en avant les savoir-faire professionnels. Nous avons choisi d'interroger ces professionnels sur leur métier comme expérience de vie, c'est pourquoi le discours a d'abord porté sur les parcours, les différents contextes vécus. Ce point de départ méthodologique visant à comprendre le développement

²⁰¹ Et bien qu'une partie des savoirs d'action qui structurent les gestes soient difficilement explicites en raison de leur inscription dans des schèmes d'action qui, pour conserver leur efficacité dans l'instant, doivent rester faiblement conscientisés.

d'un agir au sein d'un métier vécu sur la durée, correspond sur la figure au premier cadre. Plus large, et bien qu'il englobe la pratique, il met en scène celle-ci selon un rapport narratif au métier. Les dimensions temporelles et institutionnelles sont tissées dans une mise en récit, c'est pourquoi nous choisissons de nommer cette focale « le métier raconté ». Ce second niveau puise dans les savoirs formels et expérientiels. Entre le premier et le second cercle, il est possible de situer le rapport aux outils, aux démarches, une ou plusieurs postures, comme objets et actions de médiation entre le métier agi, incarné dans des gestes, et les pratiques décrites, insérées dans un contexte, des institutions... Cet intervalle entre les deux niveaux, celui de la pratique et celui du métier, peut être abordé à l'aide de la notion de posture, telle que définie par Lameul (2009), nous y reviendrons.

A un troisième niveau, il semble possible de considérer l'« arrière-fond » culturel et symbolique lié à la biographie familiale et éducative de la personne. Celui-ci s'exprime par la référence à des valeurs, il éclaire donc la dimension éthique du métier. Cet arrière-fond, apparemment le plus éloigné du métier concret semble pourtant au cœur de certaines décisions et de ce que d'aucuns nomment *l'intelligence de la situation* (Lameul) ou *de l'agir* (Galvani). Or, celle-ci concerne davantage, apparemment, le sens sensible qui est aussi présent au premier niveau. C'est pourquoi nous préférons représenter cette dernière par un axe transversal reliant les différentes composantes du métier et qui lui donne sa signification profonde (au sens d'orientation mais aussi de sens existentiel²⁰²). C'est peut-être l'un des indicateurs de la réussite enseignante et de la congruence qu'il nous importe ici de comprendre.

Enfin, précisons que la distinction que nous établissons entre le premier niveau, celui de la pratique située, et le second, celui du rapport au métier, ne correspond nullement à une différence qui s'établirait par exemple entre la pratique comme faits et la théorie comme le dire du faire, les deux nous semblant toujours intimement liés dans l'action, mais qu'elle se justifie par la perspective biographique qui est la nôtre. En effet, nous cherchons à comprendre l'agir enseignant dans son développement, c'est pourquoi la focalisation sur une pratique à un moment T doit être rapportée à une pratique en évolution, contextuelle, historicisée que nous nommons *métier*. Ce sont les types de relation qui s'établissent entre ces deux « focales », l'une temporellement réduite et l'autre élargie au parcours de vie, qui nous semble être en mesure de nous aider à comprendre le développement d'un agir congruent et expérientiel, celui qui nous intéresse pour cette recherche.

²⁰² Pour Galvani, la mètis opère par transduction, par résonance des schèmes d'interaction c'est pourquoi elle à à voir avec la vocation (Galvani, 2010).

8.1.2 Des catégories singulières

Face à la diversité des points de vue recueillis, un premier travail d'analyse a permis de passer des catégories saillantes singulières à des catégories communes, transposables.

Tableau 9 - Comparaison des catégories singulières de chaque agir enseignant

	Virginie	Soizic	Mary
Catégorie 1 <i>Rapport existentiel au métier</i>	Vivre la langue (rapport passionnel à langue : vivante -relationnelle - sonore -ludique...) Symbole = <i>La langue-jardin</i> ²⁰³	Expérimenter + Choisir la mobilité (contextes, publics, démarches, domaines FLE) Symbole = <i>L'aventure</i>	Partir et s'émanciper, (par exposition à l'altérité) + S'immerger (limites : risque et intégration) Symbole = <i>Le voyage</i>
Catégorie 2 <i>Rapport aux outils du métier</i>	Autonomisation par l'appropriation des outils du métier	<i>Autonomisation par l'appropriation des outils du métier (moins explicité)</i>	<i>Autonomisation par l'appropriation des outils du métier (moins explicité)</i>
Catégorie 3 <i>Rapport à l'autre (apprenant)</i>	Autonomisation du sujet apprenant et éthique du métier (équité ?)	Établir des liens (hospitalité, confiance, curiosité, empathie, co-formation)	Tisser des liens (protecteurs, émancipateurs)
Pratiques phares	Activités ludiques (récits +/- fictionnels : rôle de l'imaginaire) + enquêtes de terrain (démarche de formation par production de savoirs)	Activités narratives (rôle de l'imaginaire, du sensoriel) + Démarches FOS (réciprocité des échanges de savoirs)	Analyse des discours médiatiques (forme d'autogestion accompagnée) + Visites thématiques
Figure et tonalité de l'enseignant	= figure de l'accompagnement et tonalité du jeu	= figure de l'accompagnement et tonalité de l'aventure	= figure de l'accompagnement et tonalité de l'émancipation

La première approche des différentes données recueillies a permis d'établir des profils d'enseignantes FLE dans la singularité de leur biographie professionnelle et familiale, en particulier celle de leur entrée dans le métier, de leurs contextes professionnels traversés et jusque dans celle de leurs pratiques. Ce tableau offre une mise en parallèle de ce que les deux premières approches (biographique et analyse de l'agir) nous ont permis de faire émerger.

Le métier d'enseignant de FLE, quel que soit la forme singulière prise par le professionnel, est un métier de mise en relation entre des personnes et une langue-culture (tout au moins des traits de celle-ci). Si l'on souhaite proposer un modèle de l'agir enseignant expérientiel, il semble donc nécessaire d'intégrer cette caractéristique comme première.

²⁰³ Ces symboles ont été choisis à partir des entretiens biographiques familiaux mis en résonance avec les entretiens sur les biographies professionnelles.

Nous choisissons, dans un premier temps, de nommer **Rapport à la langue** cette catégorie commune aux enseignants de FLE, représentés ici par les trois enseignantes suivies.

La langue est un espace de médiation permettant la rencontre entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre l'apprenant et des traits de sa culture qu'il redécouvre par son exposition à ses correspondances dans ceux de la culture appréhendée. Cet espace est celui de l'interculturel, de la rencontre avec l'autre. Pour l'enseignant chargé d'organiser²⁰⁴ cette rencontre, le rapport à l'autre – apprenant qu'il s'agit d'accueillir, de tenter de comprendre, éventuellement de rassurer et finalement d'accompagner – correspond probablement au lieu sensible du métier, celui des risques, de l'inconnaissable, des limites. C'est aussi, pour l'enseignant, le lieu d'une compréhension fine des divers phénomènes de groupe qui viennent complexifier les relations interindividuelles.

Selon la posture de formation choisie par l'enseignant, elle-même dépendante du rapport aux savoirs, à l'institution, aux outils du métier, une priorité sera accordée aux contenus, aux aspects grammatisés et fonctionnels de la langue ou bien aux dimensions relationnelles de celle-ci. Ces choix se traduiront par des discours, renvoyant à des représentations du métier, de l'apprentissage d'une langue, à des valeurs éthiques aussi. Mais ce premier niveau d'explicitation, s'il nous informe quant aux conceptions du métier, reste insuffisant d'après notre expérience pour comprendre la congruence qui nous intéresse ici, et ce, en raison de l'incorporation dans le métier de gestes professionnels qui intègrent une certaine intelligence de l'agir en partie non conscientisée ou pré-réfléchie dirait Vermersch. Pourtant, c'est bien à ce niveau subtil de réussite dans l'action qu'il semble nécessaire de plonger pour comprendre comment l'enseignant réussit à intégrer la dimension expérientielle, à faire une place à lui-même et à l'autre dans l'espace de la langue. Pour nous, ce sont dans ces gestes professionnels qu'il est possible d'approcher un peu ce que nous nommons, avec Lameul, l'intelligence de la situation et qui s'exprime par un tact (Galvani) et une *mètis*.

Pour cela, nous allons nous inspirer du modèle tripolaire de la formation permanente, tel que théorisé par Pineau. Celui-ci a permis de repenser la formation en la sortant de l'ornière éducative, celle d'une conception classique (Maître, savoir, élève) déjà institutionnalisée, propre à décrire les phénomènes éducatifs mais se limitant aux seuls apprentissages formels. Or cette conception semble se désintéresser des apprentissages non formels entérinant ainsi l'occultation des choses, du milieu, remplacés par leur transcription abstraite, formalisée,

²⁰⁴ Au sens d'animer, faire vivre et piloter dans une direction, même hésitante, ouverte aux imprévus.

que constituent les savoirs préformés. Pineau réintroduit la vie en replaçant les savoirs dans leurs multiples dimensions (soi-les autres-le milieu).

L'*autos*, ou l'autonomie fondamentale du vivant permet au sujet de jouer sa partie singulière par la médiation qu'il réalise entre les nécessités du milieu et celles de la société, les unes comme les autres le préexistant et le dépassant. Par l'assimilation toujours singulière des règles du vivant et des règles sociales, l'*individu-être* s'intègre à ce monde-là, qui le construit tout en y participant, contribuant ainsi, à sa mesure, à sa transformation. Par ce modèle ternaire, réactualisation de celui de Rousseau, Pineau réinsuffle une respiration dans la conception des dimensions qui nous forment. Et ce, de deux façons selon nous : d'une part « politiquement » en impliquant « un réel partage des pouvoirs formatifs » (Cottureau, 2001, p. 129) chez les formateurs et de la part des organismes, et d'autre part « psychologiquement » en redonnant du jeu dans les relations entre les trois pôles comme nous y invite Cottureau dans son approche de l'écoformation. Mais ce modèle est-il adapté à celui de l'agir enseignant ?

Par analogie avec le modèle tripolaire de la formation de Pineau, reprise par Cottureau, nous proposons de tenter une théorisation de l'agir enseignant congruent et expérientiel à partir des catégories suivantes :

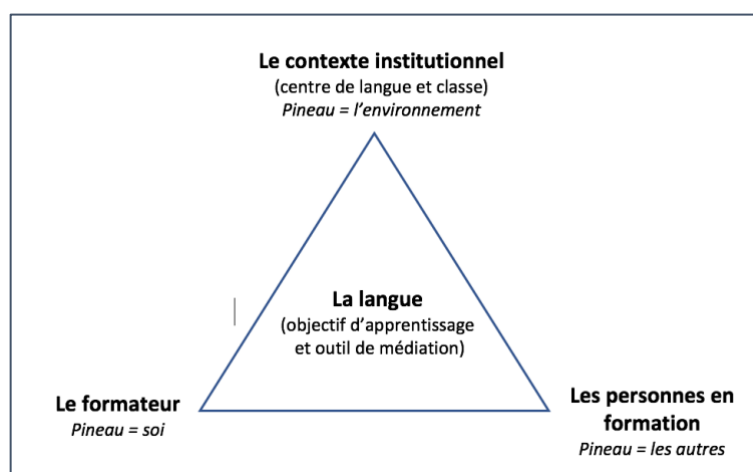


Figure 9 : Le modèle tripolaire appliqué au champ du FLE

Cette modélisation tente de décrire le rapport au métier selon la perspective d'un agir enseignant expérientiel. Si ce premier modèle permet de faire une place équilibrée entre le formateur et les personnes formées, il attribue une place aussi importante au contexte, en lieu et place de l'environnement naturel chez Pineau. Or, s'il est indéniable que le cadre professionnel compte dans l'appréhension de la fonction enseignante, notre expérience de

l'agir tel qu'observé chez les enseignantes suivies nous conduit, à rebours de nos croyances antérieures, à relativiser cette place. Le développement d'une professionnalité indépendante, autonome, a produit chez ces enseignantes une réelle capacité à mettre à distance ce cadre institutionnel. Arrière-fond présent par ses contraintes bien réelles, elles sont en mesure, une fois dans la classe, d'habiter leur métier dans un lieu qu'elles aménagent. Nous reviendrons plus loin sur les modalités de cette transaction réussie avec le cadre institutionnel (infra 8.2.2.). Ce lieu – qui est aussi un milieu²⁰⁵ – a pour premier objectif de recevoir les personnes selon un certain mode relationnel. Il est aussi un espace concret d'activité situé à l'intersection des deux autres pôles, il est enfin l'espace du dialogue et des rencontres autour des langues-cultures. C'est pourquoi, nous préférons considérer le pôle environnemental comme étant celui de la pratique, la matière concernée étant la langue et le métier se concrétisant par des gestes professionnels de pilotage et d'animation d'une dynamique de groupe. Voici le second modèle tripolaire tel qu'il permet de représenter les trois catégories communes issues de l'analyse des données :

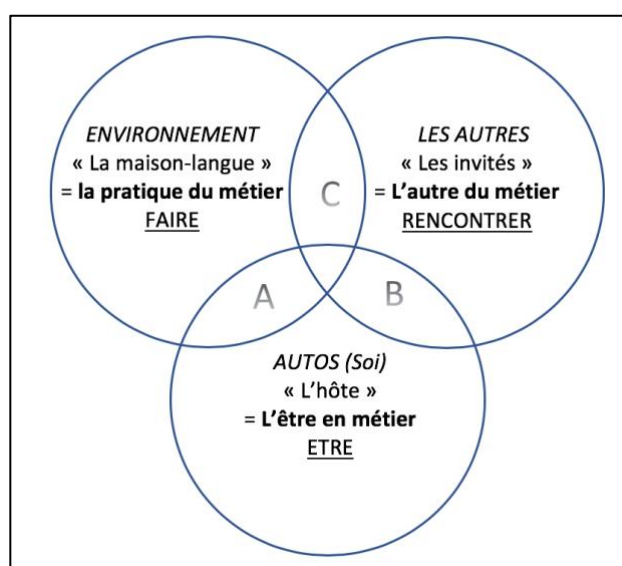


Figure 10 : Le modèle tripolaire de l'agir expérientiel (1)

Par ce choix, le lecteur aura remarqué que nous nous écartons du modèle tripolaire de Pineau duquel nous nous recommandions pourtant. Si nous conservons bien le pôle Auto comme celui d'un arrière-fond existentiel de l'agir comme « être en métier », nous assumons la centration de la relation entre autos et l'hétéro (le socio-historique dirait Galvani).

²⁰⁵ Plus précisément le lieu d'agrégation dialogique des milieux personnels. Au sens de Lerbet, le milieu est l'interface toujours singulière par laquelle la personne interagit avec son environnement.

Notre modèle prend acte d'une survalorisation, dans le contexte situé de notre recherche, du pôle social ou encore de l'hétéro-formation qui, nous l'avons dit avec Pineau, « s'est sur-développé par rapport au pôle naturel personnel et à celui des choses. » (Pineau, 1993, p. 95). Pour nous approcher de l'agir en tant que dimension relationnelle et déploiement de gestes professionnels, nous faisons le choix de subdiviser ce pôle social en deux pôles entrecroisés : celui des apprenants comme *autre du métier* (dimensions interindividuelle et groupale) et celui des pratiques, du *faire du métier* comme espace d'actions médiatrices nous l'avons dit précédemment (dimension institutionnelle au sens du travail entre l'institué et l'instituant). Cette subdivision nous a paru nécessaire pour approcher la forte dimension relationnelle d'un agir enseignant expérientiel qui semble s'ajuster en permanence entre la relation à autrui et le faire avec et ensemble. Il s'agissait donc pour nous d'être au plus près, théoriquement aussi, de ce que nous ont dit les praticiennes de leur métier.

Qu'est alors devenu le pôle Eco (au sens strict de Pineau : matières, éléments, ensemble du non-culturel) ? Là, comme dans bien d'autres dispositifs de formation, il semble absent. Pourtant, selon nous, il est bien présent et peut-être davantage au travers de cet agir expérientiel que par d'autres plus centrés sur les contenus. Nous espérons avoir montré combien il s'exprime chez ces enseignantes dans l'attention qu'elles prêtent aux corps (gestes, voix, dimension du sensible), aux affects, aux imaginaires des personnes, en commençant par elles-mêmes. La congruence manifestée par ces enseignantes ne se comprend qu'en raison d'un certain degré d'accord avec soi-même, connaissance de soi qui inclut, selon nous, les sédimentations naturelles des lieux et des éléments qui les ont, aussi, formées²⁰⁶. Le pôle éco, sous-jacent, est rendu présent par leur vigilance d'une part vis-à-vis de l'atmosphère de la classe, et d'autre part vis-à-vis de l'aménagement du mobilier et des circulations qui en découlent. A ce degré d'attention, nous pourrions considérer que l'espace de la classe est appréhendé et vécu par ces enseignantes comme un environnement humain qui intègre la dimension naturelle de celui-ci. Enfin, les relations qui peuvent s'établir avec le pôle écoformateur sont présentes dans leurs pratiques qu'elles soient créatives ou exploratrices d'un nouveau lieu, formes d'immersion qui ont bel et bien à voir avec l'écoformation. Le modèle tripolaire de la formation de Pineau permet de penser les trois grandes dimensions formatives du trajet anthropologique de l'humain, notre modèle n'a pas d'autre ambition que d'essayer de penser un mode d'être-agir-en relation d'un métier, celui de certains enseignants.

²⁰⁶ La ferme et les jardins chez Mary, la mer chez Soizic et le moulin ainsi que le jardin familial chez Virginie. Il faudrait ajouter la montagne pour chacune d'entre elles et bien que celle-ci intervienne selon des expériences et des valeurs symboliques différentes.

Cette remarque étant posée, ce modèle va nous permettre de considérer les données recueillies selon les trois pôles suivants : l'agir enseignant comme métier de la relation (l'autre du métier), comme le lieu de pratiques (la pratique du métier) et enfin comme ancré dans une personne avec son histoire, ses valeurs éthiques, son inconnaissable aussi (l'être *en* métier). Dans un premier temps, nous allons considérer chacune de ses dimensions, afin de tenter de les définir, puis, dans un second temps, nous tenterons d'analyser leurs relations (A, B, et C), afin d'en comprendre au moins partiellement la dynamique.

8.1.3 L'autre du métier ou métier de l'altérité

Dans leur dire du métier, les enseignantes parlent de leurs pratiques, de leurs relations aux autres. Ces relations professionnelles peuvent impliquer les collègues, la direction de l'établissement mais aussi les personnes en formation. Considérant que la relation à celles-ci forme le cœur du métier, avec la langue comme espace de dialogue, nous faisons le choix d'en faire une catégorie centrale, première, en cohérence avec notre conception d'un agir expérientiel mettant en jeu au premier chef, la place faite à l'autre, cet autre qui est l'objet-sujet du métier d'enseignant.

De qui parlons-nous avec « l'autre du métier » ? S'agit-il de l'apprenant réduit à sa situation d'être-en-apprentissage ou de la personne plus globale ? Le rapport de l'enseignant à cet apprenant dépend d'abord, selon nous, de cette appréhension de cet « autre-là » et il met en jeu ses conceptions de la personne humaine, de l'apprentissage et de son métier en tant que fonction et rôle social. Selon notre conception bio-cognitive de la formation, toute personne est toujours apprenante²⁰⁷ : la formation est une caractéristique anthropologique de la trajectoire de vie d'un être humain. Nous utilisons ici le terme d'apprenant en tant que personne en situation provisoire de formation institutionnalisée qui donc *apprend* et *s'apprend* dans un contexte culturellement et historiquement situé, par la mise en contact avec des contenus de savoirs organisés et socialisés au travers d'activités diverses menées avec d'autres (pairs et formateur) dans le cadre d'un dispositif de formation. Ce terme est parfois employé par certaines des enseignantes que nous avons suivies²⁰⁸. Voyons comment elles dénomment ces personnes avec lesquelles elles entrent en relation dans le cadre de la classe.

²⁰⁷ Même à son corps défendant et selon des résistances qu'il importe aussi de savoir entendre.

²⁰⁸ Nous pouvons supposer que l'emploi du terme « apprenant » par Virginie et Soizic soit à relier avec leurs interventions à l'université pour le Master FLE où cette dénomination générique est couramment employée.

8.1.3.1 Les usages repérés

Le terme le plus utilisé est celui d'**étudiant**. Cet emploi peut s'expliquer par le profil de jeunes adultes, encore inscrits dans un cursus de formation supérieure, tels qu'ils sont majoritairement présents à l'IEFT, mais aussi en raison du mode d'organisation des cours qui peut s'apparenter par certains aspects à une formation universitaire (voir supra 6.1.). Même dans le cas de personnes s'écartant de cette situation par leur âge (nous pensons à des retraités par exemple) ou par leur activité professionnelle, l'emploi du terme étudiant permet de les considérer comme membre de ce groupe à ce moment-là. C'est ainsi que les personnes sont nommées entre collègues également :

« Donc *elle* (en référence à Mary, avec laquelle AC était alors en binôme, se partageant le même groupe) et moi, on préfère avoir ce type d'échange avec les étudiants, c'est eux, ça part d'eux, leurs souhaits... » (EBP-AC-Code 29, p. 14)

Pour distinguer les étudiants entre eux, l'enseignant a souvent recours à leur nationalité, parfois à leur rattachement à un espace linguistique (« étudiant arabophone »). Le prénom est parfois utilisé quand l'enseignant s'en rappelle, ainsi que la profession lorsqu'elle est connue, qu'elle caractérise un groupe (« médecins saoudiens » ; « vétérantes américaines »). Dans de rares cas, le genre est également précisé²⁰⁹. Au cours de l'entretien avec Soizic parmi toutes les dénominations utilisées pour se référer aux personnes en formation, elle a utilisé une unique fois celle-ci : « la femme japonaise ». Il s'agissait de raconter un moment émouvant mettant en présence deux apprenantes. Alors que l'autre femme, canadienne, est nommée uniquement par sa nationalité officielle ou son origine culturelle familiale (amérindienne) l'autre est nommée « la femme japonaise » :

« Et elle dit : « Voilà, le souvenir est remonté comme ça, mais c'est de la bonne émotion et c'est la joie au fond de moi, c'est de la joie ! » Et à côté, la femme japonaise qui s'est mise à pleurer aussi alors je lui dis : « Bon ben alors pour vous c'est... ». Elle dit : « Non, moi je pleure parce qu'elle pleure. » (Rires) ». (EBP-AC- p. 11)

Il est possible qu'à ce moment du récit, une forme d'identification se soit réalisée : le récit de l'étudiante canadienne est très émouvant pour elle au point de provoquer ses pleurs et ceux de sa voisine, la « femme japonaise » qui est emportée elle aussi par cette émotion contagieuse. Le choix de cette dénomination par Soizic semble indiquer le lien qui s'établit entre le moment remémoré (celui d'un récit lui-même mémoriel) et le moment de l'énonciation durant l'entretien. Cette condensation temporelle semble manifester ici un lien d'identification entre elle et les deux étudiantes, entre trois personnes qui sont aussi des mères, des femmes,

²⁰⁹ C'est nettement plus le cas dans l'entretien d'explicitation de Mary mais la situation évoquée appelait à mobiliser la question du genre et des relations homme/femme.

catégorie anthropologique transversale. Un autre terme très couramment employé indique une conscience globale du sujet apprenant : la personne. C'est à son écoute que Soizic nous invite :

« D'abord, d'une façon plus générale avant de... je pense que quand on fait du FOS, justement, c'est là où il faut être le maximum à l'écoute des personnes et de se demander à chaque fois comment on va intégrer leur propre expérience à l'enseignement parce qu'eux ils sont dans une position particulière où pour la plupart, c'est assez inconfortable de se retrouver comme apprenants, alors qu'ils sont des professionnels (...). » (EBP – Soizic, annexes, p. 373)

La conscience de Soizic de cette difficulté potentielle est révélatrice d'une réflexivité qui lui permet d'apprendre de ce que lui renvoient les personnes et d'en tenir compte : c'est la position qui semble caractériser l'apprenant qui n'en est pas moins une personne engagée dans d'autres contextes, professionnels par exemple. Or ce changement de position peut potentiellement déstabiliser cette personne qui doit accepter de changer de posture. En effet, la posture d'apprenant – telle qu'elle se la représente en lien avec son histoire – n'est parfois plus en phase avec celle à laquelle la personne s'identifie le plus. Il s'agit alors pour l'enseignant d'établir des ponts entre la posture professionnelle et la posture d'apprenant permettant à ce dernier de mobiliser ses savoirs dans un objectif d'apprentissage linguistique et selon des modalités d'échange qui préservent l'image de soi.

Le terme « élève » a été très peu utilisé, il renvoie davantage au contexte scolaire (pour dénommer son propre statut chez Mary, pour nommer les élèves du lycée professionnel où Virginie a exercé à ses débuts). Pour les étudiants de l'IEFT, il n'est utilisé qu'une fois par Soizic pour souligner l'écart entre sa position et celle de l'étudiant, écart que l'enseignante tente d'ailleurs de réduire :

« Oui, oui, voilà, moi aussi, j'ai essayé de prononcer des choses, ça faisait rire les élèves, c'est intéressant de se mettre au même niveau et puis... de montrer que l'on peut tous avoir des moments d'inconfort comme ça, des difficultés... » (EBP-S-Code 19, p. 8)

Ces exemples montrent comment les enseignantes, dans le cadre professionnel qui est le leur, partagent les vocables génériques « étudiant(s) » ou « apprenant(s) » pour ce qu'ils signifient de la position, voire de la posture pour certaines des personnes concernées. Mais dès qu'il s'agit de prendre en considération la personne, comme sujet global, il importe de les nommer en leur singularité : leur prénom ou un signe d'identité tel que leur appartenance nationale ou leur profession, leur genre. La capacité à distinguer entre les différentes postures (étudiante ou professionnelle par exemple) et ce jusqu'à leur profil d'apprenant (participant ou en retrait par exemple) est probablement partagée par la plupart des enseignants de l'IEFT. C'est davantage dans la capacité à en tenir compte dans les pratiques que se signale un agir enseignant

expérientiel. C'est en particulier leur capacité à observer et à considérer chaque personne dans sa singularité que se distinguent selon nous ces enseignantes. Or ces capacités semblent liées à un mode d'entrée en relation avec autrui que nous appelons plus simplement un « mode relationnel fin ».

Le point de vue de cette recherche est celui de l'enseignant et de son agir. L'« Autre du métier » n'est donc pas appréhendé ici pour lui-même, comme extérieur à sa relation avec l'enseignant, bien qu'il existe et que l'enseignant, lui, le considère²¹⁰. C'est pourquoi il nous semble important de commencer à préciser ce que nous nommons mode relationnel pour comprendre ensuite, comment celui-ci caractérise un agir enseignant expérientiel.

8.1.3.2 *Le mode relationnel*

La définition d'un mode relationnel spécifique de l'enseignant avec ses apprenants est complexe à établir tant il recouvre de dimensions interconnectées :

La **dimension corporelle** (physique et psycho-affective) : elle peut se décrire selon des comportements, des gestes analysables en termes de schèmes relationnels construits par l'enseignant-formateur dans l'expérience de ses différentes sphères de vie et qui lui font ressentir de l'attrance, de l'empathie, de l'indifférence ou de l'antipathie avec telle ou telle personne.

La **dimension sociale** : elle est dédoublée par la situation de formation entre d'une part l'appréhension générale du sujet, la perception de sa singularité et de ses éventuelles caractéristiques culturelles (nationales, académiques, professionnelles, sociales...) et d'autre part les phénomènes sociaux liés à la constitution du groupe et de sa dynamique²¹¹.

La **dimension formative et professionnelle** : la conception de la relation formateur-formé (la relation pédagogique) ou, pour employer le vocabulaire utilisé dans notre contexte, celle du couple enseignant-étudiant, est elle-même très dépendante de représentations plus ou moins conscientisées sur d'une part le(s) rôle(s) et le(s) positionnement(s) de l'enseignant-formateur et d'autre part sur les besoins et les processus même d'apprentissage et de formation du sujet apprenant.

La **dimension réflexive** qui permet à l'enseignant-formateur de s'observer entrer en relation et éventuellement de mieux comprendre ses réussites et ses erreurs dans ses tentatives toujours ouvertes à la fois à la possibilité de l'étonnement, de la découverte, au plaisir mais aussi au risque d'incompréhension, de quiproquo, voire de conflit avec cet autre qui m'est

²¹⁰ Selon une conception du sujet autonome, partiellement inconnaissable, que nous avons déjà mentionnée.

²¹¹ Voir supra le sous-chapitre 4.5 consacré à cette question.

irréductiblement différent, libre et partiellement inconnaissable. Cette dimension est au centre des processus d'ajustement, c'est elle qui fait la différence entre un professionnel novice et un professionnel expert (Perrenoud).

Ces différentes dimensions s'articulent les unes avec les autres selon une complexité due aux logiques de l'instant présent qui associent des facteurs individuels et des facteurs collectifs. Du point de vue individuel, la situation regroupe une variété d'intentions des personnes en présence, un tissage subtil de désirs et de projets à des degrés variables d'élaboration consciente. Du point de vue collectif, on peut distinguer entre d'une part les relations interindividuelles, celles du groupe, très dépendante du degré de familiarité, de connivences affective et cognitive, degré lui-même dépendant des facteurs individuels mais les dépassant par la rencontre, et d'autre part les différents facteurs « extérieurs » qui déterminent la situation en cours toujours inscrite dans un cadre organisationnel avec ses attendus, ses contraintes, ses possibilités, un lieu et un moment marqué par des caractéristiques concrètes et un imaginaire social enfin (Giust-Desprairies). Autant dire qu'il est très difficile de proposer une définition complète et stabilisée pour cette catégorie multidimensionnelle. A ce stade, nous pourrions avancer cette définition provisoire du **rapport de l'enseignant à l'apprenant** comme « le centre vivant du métier de la relation qui engage l'éthique du professionnel ». Concrètement, cette éthique se traduit par *un répertoire des différents gestes déployés par l'enseignant-formateur en vue de faire une place à la personne en formation dans la globalité de son être en développement*. La notion d'accompagnement devrait nous permettre d'aller plus loin dans le travail d'intégration de cette catégorie, par sa mise en relation avec les autres.

8.1.3.3 Propriétés de la catégorie « autre du métier »

Ce mode relationnel fin qui s'ancre dans une éthique de l'accompagnement se caractérise par des formes diverses d'attention à l'autre qui se traduisent dans des gestes (voir infra le paragraphe sur les formes). Elle intègre, nous l'avons dit, différents niveaux : interindividuels et celui, plus complexe, du groupe-classe selon des dynamiques variables. Au cœur du métier de la formation, elle reste en partie inconnaissable en raison de l'imprévisibilité de toute relation. Cette caractéristique, liée au phénomène d'émergence (celle de la personne accompagnée comme celle de l'accompagnant et celle de la situation), fonde la nécessaire dimension éthique du métier en lien avec les conditions sociales de son exercice. C'est bien la reconnaissance des limites de la compréhension de l'autre et donc de mon pouvoir d'agir sur lui qui fonde cette éthique de l'accompagnement.

8.1.3.4 Conditions sociales

Dimensions institutionnelle et contractuelle : la relation entre l'enseignant et l'apprenant s'inscrit dans l'espace de dialogue ouvert par l'enseignant et dont il est le garant par sa fonction (Paul, 2004). Cet espace constitue un entre-deux situé entre le niveau plus large de l'organisme de formation et le niveau plus individuel de l'apprenant avec ses adaptations au contexte, ses besoins et ses projets²¹². L'enseignant établit une relation, sinon égalitaire²¹³ avec l'apprenant, du moins horizontale. Il instaure un contrat pédagogique dans lequel, il est bien le garant de la direction du cours, des propositions d'activités. Ouvert à la richesse des personnes présentes, il sollicite leur participation, leur contribution, à partir de leurs centres d'intérêt, de leurs savoirs (d'expérience, académiques, professionnels...). Cette inclinaison à réduire la distance entre un enseignant qui serait le sachant et les apprenants qui seraient dépendants de lui pour leur apprentissage, relève d'une conception d'un sujet autonome, nous l'avons dit. Si certains enseignants peuvent se sentir menacés par cette forme d'humilité professionnelle qui leur retire la prééminence de leur rôle dans la formation de l'apprenant, elle peut aussi, et cela semble bien le cas chez les enseignantes suivies pour cette recherche, instituer une relation plus détendue au savoir et où les responsabilités de chacun sont mieux partagées. Dans le cas de Soizic en particulier, son goût déclaré pour les formations avec un public de professionnels et selon une méthodologie FOS, montre une professionnalité moins marquée par l'intention de transmettre des savoirs que par une recherche de proximité, de convergence, qui passe par le plaisir à être ensemble, à se connaître. Par l'échange de savoirs et le partage de récit, d'imaginaires, c'est davantage la figure de l'animateur qui se dessine. Enseigner fait partie des métiers de l'humain, métiers de la relation comme pour les métiers du soin. A la différence des métiers qui travaillent une matière pour la transformer, enseigner entre dans la catégorie des services proposés à une personne. Il s'agit moins de transformer celle-ci que de l'accompagner dans son développement. Ce métier demande une reconnaissance sociale de la capacité du formateur à exercer son métier, or celle-ci n'est pas garantie à vie comme une qualification certifiée par un diplôme, elle demande à être renouvelée en lien avec le développement de la professionnalité et les évolutions du métier

²¹² Voir supra la figure n°4 p 135.

²¹³ Cette dénomination relève davantage de l'appréciation morale et politique. Cette abstraction, valable en mathématique et pour toute situation purement quantitative, n'éclaire pas forcément le type d'équilibre, toujours instable, qui peut être recherché et s'installer entre un formateur et des formés, leur positions étant nécessairement asymétriques d'un point de vue numérique (l'un étant seul face à un groupe constitué de pairs) et leur rôle ne pouvant jamais être totalement superposés (les uns étant « demandeurs » tandis que l'autre est « accompagnant » des premiers) même si des signes de proximité peuvent utilement être donnés de la part du formateur comme c'est bien le cas, sous diverses formes, dans les pratiques des enseignantes suivies.

(technique par exemple mais aussi sociétales). Cette caractéristique de l'enseignement, et de la formation ou du conseil en général, implique que le professionnel développe une expertise non seulement des registres de l'interlocution mais également de lui-même : de ses modes relationnels, de ses ressources et de ses limites (nous y reviendrons avec la catégorie « L'être en métier »).

8.1.3.5 *Les différentes formes de la catégorie*

Entrer en relation avec l'apprenant, passe par un processus de reconnaissance mutuelle et d'ajustement entre le mode relationnel de l'enseignant et celui de la personne en formation. Ce processus, caractéristique des métiers de l'humain, s'incarne dans des gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2009). Ces gestes s'incarnent singulièrement dans l'agir congruent de chaque enseignant mais il est toutefois possible de les caractériser par leurs formes communes. Voici celles que nous avons repérées chez les enseignantes suivies :

Hospitalité et confiance - Il semble que certains gestes relèvent d'un « *faire-place à* ». Ils peuvent être de nature langagière ou gestuelle, voire même – selon ce qui relèverait alors du tact, d'une intelligence et d'une économie de l'action intégrant le non-agir comme *possibilité de faire advenir* – d'une absence de geste, une présence dans la retenue suffisamment invitante qui, en raison de ses effets bien réels, entre dans la catégorie large des gestes professionnels relationnels, bien que ces derniers soient difficilement observables et formalisables. Chez Soizic, par exemple, la posture d'accueil s'exprime corporellement par une présence ouverte et confiante qui transparait dans son sourire, l'éclat de ses yeux et la retenue du jugement. Nous développerons plus loin ce que nous nommons les gestes d'hospitalité. Retenons, à ce stade, l'accueil inconditionnel de l'autre, en tant que sujet autonome en développement.

Curiosité et empathie - Il y a semble-t-il chez les trois enseignantes suivies une facilité à partager l'étonnement qui peut favoriser le développement d'une atmosphère de classe accueillante et inciter ainsi les étudiants qui le souhaitent à participer sans craindre le jugement ou la moquerie. Certains gestes de l'enseignant semblent alors relever d'une capacité d'« écoute », d'observation fine de l'apprenant. Cette capacité à faire place à d'éventuels traits singulier de la personne n'est en rien systématisée au moyen de procédés figés (telle que l'emploi d'une fiche de présentation...) mais au contraire, pour être efficiente, doit s'exercer dans la retenue, la discrétion, « l'air de rien ».

Dans une distance dont les étudiants ne sont pas dupes : elle révèle à leurs yeux une facette du tact de l'enseignant qui s'exprime par sa qualité d'attention, sa curiosité à leur égard. Celle-ci n'est jamais instrumentale mais bien d'ordre relationnel (forme d'empathie possible non systématisée). Nous sommes là en présence de ce que Bucheton considère comme des *gestes d'atmosphère*, forme spécifique d'étayage veillant aux conditions psycho-sociales de l'engagement des personnes dans les activités proposées.

Tissage et co-formation - L'enseignant-formateur sait d'expérience que les apprenants d'un cours de langue se forment aussi dans le contact avec leurs pairs. La dynamique de groupe qu'il s'agit pour le formateur de favoriser et d'entretenir se nourrit d'une participation la plus libre possible de chacun. Elle dépend en grande partie de l'habileté à animer de l'enseignant-formateur qui passe par un « savoir tisser » les expression-participations selon une « trame » qui fasse suffisamment sens à la fois pour chacun et pour le groupe. Le recours de Virginie et de Soizic à des voies de narration-symbolisation mobilisant l'imaginaire (récits véridiques et fictifs, rêves éveillés, simulation globale...) indique selon nous une conscience claire de l'importance de la médiatisation de l'expérience par le récit, la narration en ce qu'elle est toujours double : présentation-évoquant d'un vécu et mise en scène de soi, de son histoire, voire de ses possibles par le recours à un imaginaire libérateur d'éventuelles inhibitions sociales²¹⁴. Cette conscience révèle une conception d'un sujet global, non réduit à ses processus de développement cognitif. Sujet qui se forme aussi au contact des autres dans un mouvement d'exposition de soi, de son vécu, de ses projets, de ses avis, qui relève d'un processus de subjectivation dépendant des conditions sociales. Ces gestes de tissage, qu'il faudra mieux déplier plus loin, sont encore du registre de l'atmosphère au sens où la personne est accueillie avec ses dispositions personnelles qui sont sollicitées mais nous sommes ici à la frontière de la catégorie suivante qui concerne les pratiques en tant que métier mis en œuvre, travail de la langue rendue possible par le cadre relationnel protecteur qui a été installé prioritairement par l'enseignant.

²¹⁴ Voir l'exemple fourni par Soizic avec l'épisode d'un rêve éveillé dans lequel une étudiante saoudienne s'est imaginée volant nue de liane en liane dans une forêt. Annexe 2 : retranscription entretien biographie professionnelle, code 26, page 372.

Ces trois formes esquissent une modélisation future que nous aurons à conduire autour des trois gestes-clés qui manifestent cette relation au sujet apprenant inscrite dans l'agir congruent et expérientiel que nous voulons décrire. Retenons, à ce stade leurs trois registres :

- *Un « Faire-place » à l'apprenant comme sujet autonome.*
- *Une « Écoute-observation » de celui-ci pour être en mesure de répondre à ses besoins et de percevoir ses éventuelles contributions à la dynamique de groupe.*
- *Un « Tissage relationnel » entre les membres du groupe.*

8.1.4 La pratique, espace du faire

Deux des enseignantes interviewées sont revenues largement sur leurs pratiques tandis que la troisième est restée plus discrète sur celles-ci, peut-être parce qu'elle savait que nous les connaissions relativement bien pour les avoir observées de l'intérieur. Peut-être aussi, parce que comprendre la singularité de sa démarche et de ses pratiques autour des médias, demande en effet de considérer aussi son évolution personnelle. Par la mise en récit de son parcours de vie, c'est le contexte biographique d'émergence de son agir qu'elle a souhaité éclairer, nous fournissant des éléments d'intelligibilité quant à son rapport au monde. Concernant les pratiques présentées par les deux autres enseignantes, elles révèlent la concrétude du métier, résultat d'une maturation, d'une expérience acquise et réfléchi. Il s'agit donc, par cette catégorie, d'aborder leur rapport au métier tel qu'elles ont pu le présenter dans sa mise en œuvre, et tel qu'il est à la fois le résultat d'une certaine continuité et aussi d'adaptations aux changements (de publics, de contextes, de degré d'expérience...). Cette catégorie, enfin, nous permettra de définir les gestes professionnels qui nous semblent caractériser un agir expérientiel congruent.

8.1.4.1 Agir, activités et démarches

Nous considérons l'agir enseignant comme l'ensemble réunissant des dispositions éthiques, des connaissances pratiques et relationnelles, ensemble étant mis en œuvre concrètement selon des démarches et des activités diverses, lesquelles peuvent être réunies dans ce que nous nommons des pratiques. Un métier se concrétise au travers de différentes *activités*. Il faut distinguer le sens générique, et le sens particulier.

Le premier sens sert à définir le métier par son action. C'est là le sens de Minet, cité par Hazard, et pour qui « une activité serait *“la transformation d'un objet dans un contexte”* ».

On peut d'après lui exprimer une activité professionnelle par une phrase comportant un verbe d'action auquel s'ajoute un complément d'objet direct et un contexte (...). » Hazard (2004, p. 2). Pour nos enseignantes, il est possible de présenter ainsi leur activité : former/accompagner²¹⁵ des adultes dans leur formation linguistique en français langue étrangère en contexte d'immersion. Il s'agit là du rôle social reconnu. Nous allons pour cette recherche envisager un sens plus restreint de ce mot tel qu'il est employé dans l'enseignement ou dans l'animation. Dans ces domaines, l'activité correspond à un dispositif provisoire, limité dans sa réalisation, permettant de mettre en relation un groupe de personnes autour d'une situation d'apprentissage, souvent au moyen d'un document-support ou d'une règle de jeu, et par la médiation d'un professionnel, garant du cadre. Cette activité est souvent inscrite dans une série plus large, qui peut être nommée session, unité, programme... Elle s'inscrit également le plus souvent dans une démarche. Ce terme renvoie à l'idée de progression, au déplacement pédestre, ou encore au style de la personne qui chemine. Alors que l'activité constitue un tout, une unité pré-réfléchie, organisée en vue d'un objectif précis et limité, et qu'elle correspond au registre de l'action, la démarche est plus floue, elle est davantage une perspective et une manière de faire. C'est dans le choix d'une démarche que s'expriment le mieux les choix éthiques et le « style professionnel » (Clot et Faïta, 2000) de l'enseignant. Par exemple, la démarche de présentation et mise en discussion d'objets médiatiques, telle qu'élaborée par Mary, renvoie à sa conception d'une formation par confrontation dialogique qui engage la responsabilité de chaque participant. Cette démarche peut se décliner dans diverses activités telles que l'analyse d'un discours médiatique, la présentation d'un fait d'actualité ou encore la réalisation d'un objet médiatique sous la forme d'un article écrit ou d'un podcast sonore. Elle est liée à la fois à un arrière-fond biographique, celui du sujet-enseignant, et elle s'inscrit dans une posture plus large, celle de l'accompagnement. Enfin, l'ensemble de cet agir est lui-même situé dans un cadre, un contexte institutionnel. Dans sa thèse sur « *L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui* » (2014), Marie-Josée Gacogne propose cette représentation emboîtée des différents niveaux dans lesquels s'intègrent les pratiques d'un professionnel :

²¹⁵ Selon les conceptions de la formation dont nous avons montré dans le chapitre théorique combien elles peuvent être diverses.

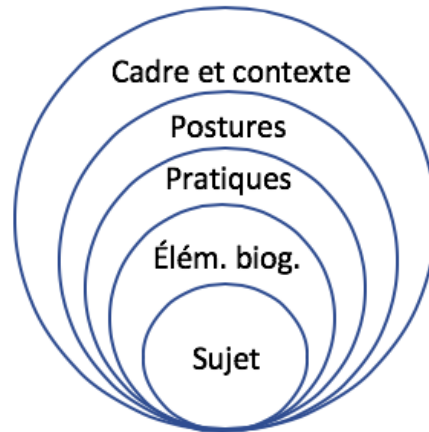


Figure 11 : Les différents niveaux de la pratique d'après Gacogne, (2014, p. 104)

Précisons d'abord que son terrain de recherche concerne l'agir professionnel de formateurs en Travail social. Son objet de recherche porte sur les gestes de présence dans les pratiques de communication de ces formateurs. Aussi, à partir des entretiens réalisés, elle situe ces pratiques comme « issues » d'éléments biographiques tels que les rencontres, les études, les expériences professionnelles et les valeurs. Elle intègre ensuite ces pratiques dans un cercle plus large, celui de la posture et de la pédagogie du formateur. Les éléments constitutifs de cette catégorie sont plus discutables selon nous : le rôle du facteur temps, la prise en compte des formés, les compétences de formateur. Enfin, un dernier cercle englobe l'ensemble dans un cadre comprenant le statut d'intervention, le public, les missions, le lieu et l'espace. Nous nous reconnaissons dans cette conception du cadre. La limite d'une telle représentation provient, à notre avis, de la centration sur le sujet qui donne l'impression d'être la source unique des niveaux supérieurs alors qu'il est « travaillé » également par des phénomènes sociaux (en particulier ceux qui émanent du cadre). C'est pourquoi il nous semble nécessaire de faire ressortir davantage le niveau de la posture, comme entre-deux qui articule les dispositions internes, elles-mêmes travaillées par les dimensions socio-historiques (les éléments biographiques) et les dispositifs externes (la situation concrète, changeante, et le cadre institutionnel qui comprend aussi une dimension socio-historique plus large, celle de l'organisme de formation, du métier, de la société...). A partir d'une seconde modélisation proposée par Gacogne sous la forme d'une rosace – laquelle évite ainsi le caractère englobant et intègre les chevauchements – nous proposons cette représentation des pratiques professionnelles et de leur articulation avec les différents niveaux intégrés et telle qu'elle permet de mettre en avant le rôle majeur des postures professionnelles :

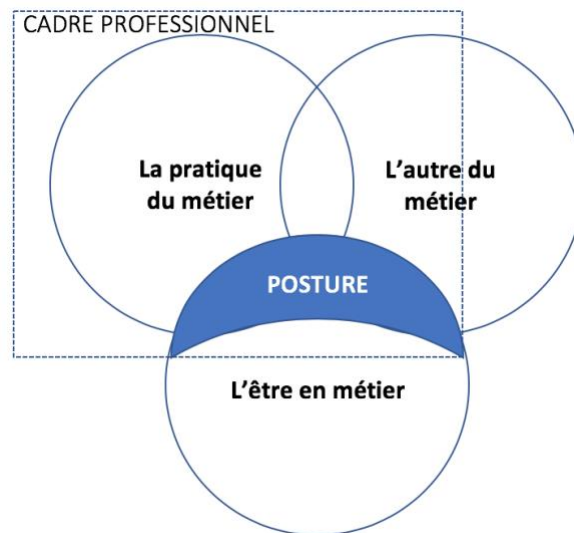


Figure 12 : Le modèle tripolaire du métier d'enseignant (inspiré de Gacogne, 2014, p. 107)

Nous nous intéressons ici à la fois aux démarches et aux activités pour ce qu'elles nous renseignent sur les modes de mise en œuvre plus ou moins congruentes et expérientielles des enseignantes. C'est pourquoi nous faisons le choix de réunir ces deux catégories emboîtées sous l'appellation de Pratiques. C'est d'ailleurs le terme qui a été utilisé lors des entretiens pour appeler à leur présentation. Ces pratiques sont à relier au public qu'elles concernent et vis à vis duquel elles s'ajustent (catégorie 1 définie précédemment) et sont l'expression d'une personne engagée par son être global dans le métier (catégorie 3 restant à définir). Dans la partie consacrée aux relations entre ces catégories, nous aurons à revenir sur le rôle de la posture ainsi que sur l'espace laissé vacant entre le cercle des pratiques et celui du public.

8.1.4.2 Propriétés

Les pratiques des enseignantes constituent le lieu concret du métier, c'est là que s'observent les gestes professionnels mais aussi la réflexivité, la créativité, les capacités d'adaptation et de transformation de l'agir. Dans cet espace du *Faire*, se révèlent également un rapport au savoir et à l'apprentissage d'une langue, l'ensemble pouvant être réuni dans un rapport aux phénomènes culturels qui, en situation de formation linguistique en groupe pluriculturel, appelle à des formes d'explicitation. Les pratiques relèvent de techniques, de l'usage de ressources diverses, appelées aussi des « outils » ou des « supports » par les intéressées. L'usage de ces techniques nous informe, au travers de leur mode d'appropriation, sur la relation plus générale de ces enseignantes avec le métier figuré, celui qu'elles ont rencontré à leur entrée dans le métier, celui qui peut présenter une face commune apparemment partagée par les membres de ce corps de métier, mais image très vite dissoute dans la réalité et la

variété de ses mises en œuvre. Enfin, les pratiques possèdent une dimension identitaire, c'est à la singularité de celles-ci que les étudiants identifient parfois un enseignant. C'est en ce sens-signalé que nous parlons parfois de « pratiques phares » en ce qu'elles éclairent à la fois l'agir de l'enseignant tout en nous renseignant sur ce qui l'identifie et le distingue, aux yeux de l'institution, de ses collègues et des étudiants. C'est d'ailleurs un indicateur, selon nous, du degré de congruence entre ce qu'*est* la personne et ce que *fait* le praticien.

8.1.4.3 Conditions sociales

Les pratiques enseignantes résultent d'une appropriation plus ou moins autonome des gestes de métier, des outils préexistants²¹⁶. Du type de rapport au savoir et l'apprentissage, souvent relié au vécu scolaire de l'enseignant mais ayant pu faire l'objet -ou non ou partiellement- d'un affranchissement, dépendra le développement de pratiques plus ou moins conformées, par gestes de métier imités, ou de pratiques plus autonomes, plus incarnées, expérimentées et ajustées sur la durée. L'étape d'entrée dans le métier est à cet égard, cruciale pour l'enseignant débutant comme l'a montré la thèse de Gesson (2015) et les différents profils qu'elle a mis à jour²¹⁷. Si le contexte d'exercice joue un rôle déterminant (les premières expériences d'enseignement « sur le tas » de Soizic en Chine par exemple), oser expérimenter des pratiques demande une importante confiance en soi et une capacité réflexive à apprendre de ses erreurs, capacité qui peut être renforcée ou freinée dans son développement selon les conditions de l'entrée dans le métier.

Le rôle des pairs est également à noter que ce soit par identification positive ou bien négative (nous pensons ici à Virginie qui, à ses débuts dans le centre de langue, et voyant un enseignant expérimenté monopoliser la parole, s'est positionnée de façon opposée, en recherchant des démarches favorisant la participation la plus large des étudiants et pour des activités qui les mobilisent). Enfin, les pratiques ne naissent pas dans l'éprouvette d'un praticien qui les applique ensuite durant toute sa carrière, elles sont le fruit d'une époque, d'un contexte. Cette « cueillette » résulte de choix effectués par l'enseignant parmi ce qu'il trouve autour de lui et elle fait l'objet d'un travail d'appropriation. Les sources peuvent venir du métier préexistant (la méthode à la mode lors de l'entrée dans le métier, objet d'éventuelle identification à ce qu'il y a de plus « moderne »²¹⁸) ou bien auprès de pairs, par affinités

²¹⁶ Nous pensons aux manuels par exemple, mais ceux-ci, en perte de vitesse, sont aujourd'hui complétés et concurrencés par une gamme infinie d'activités proposées sur le net que ce soit par des éditeurs institutionnels, médiatiques en particulier (TV5 monde, RFI par ex.), ou par des individus.

²¹⁷ Voir supra 7.1.2..

²¹⁸ Soizic est entrée dans le métier au moment où se développait l'approche actionnelle. Elle se l'est appropriée et l'a proposée aux formateurs FLE du Sri Lanka qu'elle a suivis durant huit ans.

professionnelles par exemple. Les évolutions techniques influent également sur les pratiques, encore que les outils numériques, de plus en plus présents, ne modifient pas forcément les principes pédagogiques sous-jacents²¹⁹. Un praticien soucieux de s'ajuster au mieux aux évolutions du public cherchera cependant à tenir compte par exemple des nouveaux modes de communication et d'information, pour éventuellement en faire des sujets de discussions. La capacité d'ajustement à ces évolutions (selon un mode d'appropriation critique), nous semble devoir progresser aujourd'hui dans les métiers de la formation.

Les trois enseignantes que nous avons suivies ont montré un rapport très autonome aux outils et aux supports. Leurs activités s'inscrivent dans des démarches longuement mûries et peu soumises aux évolutions des méthodes et des outils. Ce qui ne veut pas dire qu'elles se désintéressent de celles-ci mais qu'elles appliquent un même mode d'appropriation envers ces nouveaux outils. Voici ce qu'en dit Virginie et qui paraît refléter ce mode d'appropriation :

« Et en fait, pour ça, ça a pas tellement évolué dans mes pratiques : c'est que j'ai toujours utilisé des supports existants mais en me les appropriant et en changeant l'exploitation. Je pense que je suis toujours quelqu'un qui essaye de voir comment on pourrait faire autrement pour utiliser les supports. Et même des supports déjà préparés, j'ai jamais regardé de près les guides pédagogiques par exemple. J'ai toujours essayé de partir du document, des documents, des questions et comment les transformer pour me les approprier par rapport à tel et tel public. » (...) « Et ce qui a changé, c'est les types de supports, on utilise beaucoup plus le numérique. » (EBP, Virginie, annexes, p. 401)

L'ajustement et la créativité dans les activités interviennent en permanence même si le recours à des outils préformés (certains éléments du manuel) peut être nécessaire avec des niveaux débutants :

Soizic : « (...) quant au programme, bon c'est vrai qu'avec le niveau A1.3, on est un peu plus enfermé parce que là on suit quand même la méthode, on sait qu'ils arrivent, ils ont fait le début de la méthode, on les prend ils sont à la fin, donc on est un peu contraint mais même si j'utilise le fil conducteur de la méthode, mais c'est souvent aussi un élément déclencheur, voilà, je dis « Ouvrez votre livre page tant... et puis ça dure dix minutes et puis après, on en sort complètement. On a regardé un peu le thème, voilà, ça parle de ça, ça, ça... et puis moi je leur propose des activités en dehors. » (EBP, Soizic, annexes, p. 390)

Car l'enjeu professionnel est de conserver une posture souple d'ajustement qui implique le renouvellement et prévient ainsi des risques de routine :

« Oui, mais bon que je continue aussi à créer car chaque classe de toute façon, faut s'adapter et puis ce qui a marché avec une classe, marchera pas forcément avec l'autre et puis c'est en fonction de ce qui se passe aussi, à un moment donné dans la classe, on va proposer autre chose, donc faut être tout le temps en alerte... presque. Mais c'est ça qui est intéressant parce que ça fait qu'il n'y a pas de routine dans le quotidien... » (ibid)

²¹⁹ Sur cette question nous renvoyons le lecteur aux travaux d'Anne Jezégou et à ceux de Brigitte Albéro.

8.1.4.4 Différentes formes prise par la catégorie des « pratiques »

Nous venons de voir une pratique de fond du métier d'enseignant de FLE et qui consiste à préparer des activités et éventuellement des supports (les documents sélectionnés et plus ou moins didactisés). C'est là une forme essentielle dans un enseignement qui concerne l'apprentissage d'une autre langue. Ce travail de sélection ne peut cependant pas être séparé de la réflexion préalable sur les besoins des apprenants en fonction de leur niveau or celle-ci est elle-même reliée à des choix de démarches qui relèvent des représentations et de l'éthique du métier. Selon les conceptions d'une part, de l'apprentissage d'une langue-culture, et d'autre part, des processus cognitifs mis en jeu pour celui-ci, les démarches seront différentes ainsi que les activités qui en découlent. Sans rentrer dans le détail des activités très diverses des enseignantes, nous faisons le choix de présenter certaines pratiques qui correspondent le plus à l'agir expérientiel que nous voulons décrire c'est à dire des activités pour lesquelles l'enseignant fait une place à l'expérience de l'étudiant.

Pratique 1 – La réalisation d'un recueil de nouvelles (Soizic)

Dans le cadre d'un projet sur le thème des nouvelles comme objet littéraire, Soizic, après avoir travaillé sur certaines nouvelles d'un même auteur, a proposé à ses étudiants d'en écrire également et de les réunir sous la forme d'un recueil. Ce projet a été l'occasion pour l'enseignante, au-delà d'un premier objectif de travail sur la compréhension écrite et sur la réalisation de textes du même genre, d'intégrer l'une des étudiantes, en retrait, par son habileté au dessin :

« Il fallait qu'ils écrivent des petites nouvelles, voilà donc on était parti d'un recueil de nouvelles de Jean Teulé, et donc on avait lu deux-trois nouvelles extraites du livre, et puis sur ce modèle-là, à l'atelier d'écriture, ils devaient, en gardant les titres des nouvelles lues en classe, essayer à la manière de, écrire eux aussi des nouvelles. Niveau B2. Et donc, en groupe, ils avaient écrit leur nouvelle. Dans chaque groupe il y a toujours des éléments qui ont plus d'imagination pour trouver des idées, d'autres pour écrire. Et là, dans ce groupe, il y avait ces deux étudiantes-là, enfin surtout une qui était un petit peu en retrait par rapport à tout ça et qui là... On a pu valoriser ses compétences d'artiste on va dire. (...) Voilà, on a essayé d'accrocher comme ça. Et après, je dirais... même les autres allaient vers elle et elle se sentait quand même plus qu'utile puisque c'était devenu... chacun lui a demandé... l'a sollicité pour avoir une illustration. » (EBP – Soizic, annexes, page 368)

Dans un tel projet de création d'un objet littéraire, l'apprenant est sollicité non seulement dans ses capacités à comprendre et à rédiger (objectifs initiaux de l'activité) mais également pour ses capacités sociales d'organisation : comment donner une forme collective à un ensemble de textes individuels ?

C'est là qu'intervient le « bon geste » de l'enseignante qui sollicite une étudiante dont l'habileté au dessin est susceptible d'apporter une dimension artistique à l'ensemble, lui offrant ainsi une voie d'entrée-reconnaissance dans le groupe au travers de cette participation singulière respectant la singularité de la personne dans son « *métier intime* » (Hazard, 2004). Cette forme d'intégration de la dimension expérientielle relève ici de gestes professionnels d'appropriation et de tissage qui ont à voir, plus généralement avec la dimension relationnelle et sur lesquels nous reviendrons plus en détail dans le sous-chapitre consacré aux relations entre les dimensions de l'agir expérientiel.

Pratique 2 – Les enquêtes de terrain (Virginie)

Virginie a développé une démarche originale autour de la réalisation d'« enquêtes de terrain ». Il s'agit de proposer aux étudiants de s'informer sur les goûts et habitudes des Français dans tel ou tel domaine (alimentation, loisirs...) en allant les interroger à l'aide d'un questionnaire élaboré en groupe. Les étudiants ont ensuite à aller interroger des personnes en partant de leur entourage et en allant progressivement, pour ceux qui l'osent, vers des inconnus dans la rue. Ce passage du proche au lointain est l'occasion, pour les étudiants de mobiliser autrement leur contexte de vie :

« Chaque semaine, on a une thématique dans leur manuel et chaque semaine ils font une enquête dans leur voisinage, et il y a une Koweïtienne, elle est allée voir son esthéticienne, elle a fait sa séance de... d'esthétique. Et juste après, elle lui a fait voir son questionnaire et elles ont parlé 20/30mn avec les questions qu'on avait préparées ensemble en classe. » (EBP – Virginie, annexes, page 383)

Une fois les données recueillies à l'aide du questionnaire, les résultats font l'objet d'une présentation devant le groupe-classe :

E : « *Après, tout cela est ramené en classe et il faut qu'ils le présentent ?* »

V : Alors la présentation quand ils sont débutants ils ont leur papier, ils lisent exactement ce qu'ils ont dit : « Je lui ai demandé ça, elle m'a répondu ça... » Et puis petit à petit, on va vers un... un compte-rendu d'expérience avec une présentation rédigée et puis une synthèse de la conversation. Et ça commence à porter ses fruits et les étudiants sont très motivés par ça.

E : *Oui, parce qu'ils ont des choses à faire au dehors...*

V : Oui, sortir des murs de la classe, être... Mary, elle, elle est partie sur le côté média, actualités, elle travaille à fond là-dessus, ça marche très bien aussi parce qu'ils s'informent, ils écoutent la presse, les journaux...

E : *et puis ils ramènent ça en classe...*

V : ...et celui qui l'a pas fait, il se fait un peu chambrer par les autres... et il va, à un moment donné, être obligé de le faire aussi. Donc même si c'est pas au départ quelque chose de forcément voulu de leur côté, quand les autres le font ben ils le font aussi. Et après quand on leur demande : « Alors comment vous avez trouvé cette expérience ? », ils sont très contents

de l'avoir fait. Et au départ, ils ne pensaient pas qu'ils arriveraient à entrer en communication avec leur voisin, leur voisine... » (EBP – Virginie, annexes, page 383)

La forme collective donnée à cette activité réalisée en sous-groupes thématiques incite chacun à participer. La difficulté, progressive, d'aller à la rencontre de personne plus ou moins connues peut être appréhendée comme une épreuve traversée -quasi initiatique- qui permet de « grandir en langue » par une pratique concrète d'information de type journalistique et sociologique. Il s'agit par cette démarche d'amener les étudiants à produire du savoir par un usage, certes accompagné de la langue, mais qui mobilise leurs compétences sociales (aborder un inconnu) laquelle symbolise, d'une certaine façon, leur situation d'apprentissage.

Pratique 3 – L'exposé (Mary)

Nous avons dit que l'entretien réalisé avec cette enseignante n'avait pas permis d'entrer dans le détail de ses pratiques en dehors de l'évocation de plusieurs « racines » l'ayant conduit à développer sa pratique autour des médias. C'est donc à un moment d'observation d'une séance et aux notes du journal de recherche prises à la suite de celle-ci que nous avons recours ici. Ce jour-là, Mary avait organisé une rencontre entre l'un des étudiants de l'une de ses classes et ceux de son autre classe²²⁰. L'établissement d'une relation de confiance avait permis à cet étudiant iranien d'accepter de répondre favorablement à la proposition faite par Mary de présenter la situation politique dans son pays au travers de sa propre expérience. Alors que le travail habituel sur des sujets d'actualité, engage souvent les étudiants sur leur rapport aux médias et les conduit à soumettre leur point de vue, leurs opinions, à la discussion collective, il s'agissait à cette occasion de profiter d'une certaine expertise de cet étudiant et d'accompagner son mouvement-désir de témoignage que Mary avait su percevoir. La rencontre, animée par Mary, s'est structurée de façon classique avec une première partie d'exposé -temps d'information en partie incarné par une expérience réfléchie- et une seconde partie où les auditeurs participaient sous la forme de questions posés à l'étudiant-conférencier. Un ensemble de gestes professionnels a permis la réalisation de ce moment d'expression libre protégé. Il a demandé l'établissement préalable d'une relation de confiance entre l'enseignante et l'étudiant iranien, nous l'avons dit. La connaissance des étudiants du cours avancé, leur composition (plusieurs personnes venues ou destinées à rejoindre des carrières diplomatiques), lui a soufflé cette convergence possible entre un désir d'expression engagée de la part de l'étudiant iranien et un intérêt pour les questions géostratégiques.

²²⁰ Rappelons que les enseignants à temps plein suivent deux groupes-classes puisqu'ils interviennent alternativement en binôme.

Une fois réunies ces conditions favorables, la rencontre pouvait se réaliser mais devait encore faire l'objet d'une grande vigilance.

Les premiers moments de l'entretien ont été consacrés par Mary à la présentation de l'étudiant, du projet d'apprendre de son témoignage. Avant de lui donner la parole, elle a ouvert un espace de parole protégé en évoquant, avec tact, le courage consistant, pour l'étudiant, à venir témoigner ainsi d'une situation politique compliquée et sur laquelle, peut-être, n'étions-nous pas toujours très bien informés ou tout au moins vis-à-vis de laquelle il pouvait être intéressant de confronter les informations médiatiques au point de vue d'un citoyen iranien. A la fin de l'exposé, les remerciements chaleureux ont manifesté la reconnaissance pour ce partage d'une expérience réfléchie, portée par un point de vue politique assumé.

Cet exemple est selon nous révélateur d'une capacité de l'enseignante à faire advenir une parole engagée. Dans l'hésitation de sa pensée – structurée mais se cherchant et s'incarnant dans des expériences vécues – le témoignage touchant de cet étudiant iranien est l'occasion, pour l'enseignante de faire vivre aux auditeurs la distance entre un discours désincarné, celui des médias, et une parole fondée en expérience, selon une raison incarnée. Double confrontation donc : celle d'une expérience singulière cherchant à transmettre « quelque chose », difficulté qui est au cœur de la relation altéritaire, et confrontation à deux logiques de connaissance du monde. Dans le respect de chacun et par la médiation du langage, il s'agit de s'autoriser à faire vivre ces confrontations.

Les pratiques sont donc caractérisées par le Faire, les gestes professionnels, et par la diversité des formes d'appropriation du métier et de ses outils qui distinguent parfois l'enseignant selon un degré variable de congruence. L'agir expérientiel se distingue par des pratiques ouvertes à diverses formes de participation des apprenants mettant en jeu leurs qualités singulières, leurs expériences du monde et appelant, de la part de l'enseignant, à des gestes professionnels d'hospitalité et de tissage en lien avec une posture d'accompagnement. Dans le travail d'appropriation du métier qui passe aussi par celle des outils, il importe de comprendre comment la personne s'engage, et selon quelle manière, à être en métier.

8.1.5 L'être en métier

8.1.5.1 Deux niveaux et définition de l'être en métier

Selon la conception phénoménologique qui est la nôtre, l'être advient dans son aller-au-monde. Selon Malet, c'est moins le monde qui transforme l'être que le sujet qui laisse advenir quelque chose du monde en lui. Il nous semble que, dans nos sociétés caractérisées par une place centrale accordée au monde professionnel, l'aller-au-monde professionnel engage l'être dans son historicité, ne serait-ce que par l'importance du temps de la première socialisation, celle de l'éducation reçue. La question des formes prises par l'agir professionnel doit nécessairement interroger les modalités d'intégration du métier par la personne. Nous sommes redevables pour cette catégorie à l'expression très juste utilisée par le chercheur Marc Debono qui parle pour l'apprentissage linguistique de l'être *en* langue²²¹. D'une certaine façon, il semble possible d'établir un parallèle entre les différentes modalités d'intégration d'une langue et celle qui concerne le métier. Pour l'une comme pour l'autre, il s'agit de faire devenir sien quelque chose qui, au départ, ne l'est pas. L'étudiant qui débute son apprentissage du français n'est pas francophone, même s'il a des représentations de cette langue-culture et de comment il veut y entrer, et en vue de quel projet. Pourtant, en cours de route, ce qu'il découvre bouscule ses représentations initiales, il s'en forme de nouvelles, ce qu'il apprend le transforme plus ou moins et selon un degré de conscience également variable. L'enseignant lui aussi entre *en* métier, selon un processus d'approche puis d'immersion de même nature, semble-t-il, que pour une langue, processus qui engage la personne dans sa globalité, sa corporéité, son intelligence, son imaginaire. Nous avons considéré avec la première catégorie ce qui semble être la caractéristique des métiers de la relation à savoir l'autre, le public, la personne accompagnée, élève ou étudiant. La seconde catégorie a permis de prendre acte d'une concrétude du métier qui passe par des techniques, des outils, des démarches révélatrices, déjà, de conceptions, en particulier d'un rapport au savoir, à l'apprenant. Or ces conceptions sont souvent reliées à une éthique du métier. Cette éthique, plus ou moins congruente avec la personne qui en est porteuse dans ses actes, se traduit par une face visible, accessible, à savoir une *posture*, laquelle recouvre un inaccessible, l'être lui-même. Notre analyse des données recueillies a mis en avant la notion d'*appropriation* concernant les outils, les méthodes, les documents utilisés.

²²¹ Selon l'expression de Debono, 2010, Cité par Castellotti, 2017, p. 45.

Il nous semble qu'un agir expérientiel congruent ne peut se développer sans une capacité d'affranchissement de normes or celui-ci passe par un certain mode d'appropriation du métier qu'il s'agit de faire devenir sien. Ce travail d'incorporation, semble aller dans le sens d'une *transaction autoformatrice* au sens de Pineau (1983), c'est-à-dire d'une assimilation/accomodation qui réussit la priorité accordée à l'assimilation. Il demande au professionnel non seulement de *se* faire une place dans le métier (plusieurs voies sont possibles pour cela incluant l'assimilation comme conformation à un modèle pré-existant) mais principalement de se reconnaître une place à soi au sein de celui-ci. C'est au processus et aux formes prises par cette transaction qui voit l'être entrer en métier et le faire devenir soi que nous nous intéressons ici. C'est principalement lors de l'entrée dans le métier que ces transactions sont les plus visibles. Pourtant, les exemples donnés par les enseignantes nous le rappellent, d'autres remises en jeu de soi dans l'exposition à un nouveau contexte peuvent être observées. Il semble donc pertinent de distinguer entre deux niveaux.

Le premier niveau, celui des expériences initiales, fondatrices, correspond à l'étape d'entrée dans le métier. Il pourrait s'agir, chez ces enseignantes d'une disposition d'esprit permettant, à partir d'une confiance en soi et d'un goût exprimé pour l'aventure, de vivre des formes de mise à l'épreuve de soi. Nous retrouvons ici la dimension de l'éprouvé, dont nous avons vu combien elle était centrale pour comprendre le rôle du vécu²²². Il s'agirait ici, dans ce désir d'aller-vers, de se sentir capable d'aller à la rencontre d'un nouveau contexte et de s'engager dans une action, de s'autoriser à la mener sans l'assurance préalable d'une réussite attendue en raison d'une expérience acquise ou d'une expertise reconnue. Nous retrouvons ici la caractéristique anthropologique de la formation qui s'exprime, dès la naissance, dans le désir d'exploration et d'action de l'humain dans et avec son milieu. Ce niveau correspond aux profils d'entrée dans le métier tel que repérés par Gesson dans sa thèse, nous y reviendrons.

Au second niveau, celui des expériences professionnelles tournées vers la rencontre avec d'autres contextes, d'autres publics, s'appuyant sur une expertise déjà acquise, il s'agirait d'une certaine façon de s'exposer à nouveau, de se (re)mettre à l'épreuve de l'ailleurs-autrement. Ce second niveau se vérifie dans les moments de formation auprès d'un public nouveau, pour des missions spécifiques à l'étranger ou pour l'accueil de stagiaires ou encore le retour en France de Mary après de longues années à enseigner à un public anglophone plus homogène.

Selon une perspective bio-cognitive de l'autoformation, il nous semble possible de considérer le métier comme étant aussi un lieu important de découverte – par mise à l'épreuve –

²²² Voir supra le chapitre 2 consacré au concept d'expérience, page 49.

de soi-même, de ses potentialités, de ses désirs, de ses limites aussi, de ses principes. Nous pourrions définir cette catégorie, l'être en métier, comme correspondant à la dimension existentielle, éthique et symbolique qui fonde l'engagement du praticien dans son métier. Bien qu'elle se distingue de la dimension sociale et relationnelle présente dans le « métier au monde » (catégorie 1), et de la dimension pratique, technique et réfléchie du « métier œuvré » (catégorie 2), la dimension existentielle intervient aussi dans ces deux catégories, c'est pourquoi, il sera nécessaire, au travers de l'analyse des gestes professionnels, de questionner les relations qui peuvent s'établir entre ces trois catégories définies. De quels éléments disposons-nous, dans les discours sur leur métier des enseignantes pour comprendre au moins partiellement leur être-en-métier ?

8.1.5.2 Formes et propriétés de la catégorie

Virginie

L'entrée en métier a correspondu à la traversée d'une épreuve : supporter un contexte non désiré durant 5 ans (un poste d'enseignant en lycée professionnel). Il a fallu pour cela se faire confiance, s'autoriser à discerner entre ce que l'on souhaite développer comme posture et celles que l'on refuse. Cette étape décisive s'est traduite par un temps d'appropriation des outils du métier, selon un rapport autonome qui lui permet de les « faire à sa main ». Il s'agit donc de pratiquer le métier en faisant place à ce qui nous appelle (pour Virginie, le jeu, le plaisir, la gastronomie, la sonorité de la langue...), c'est à dire en lien avec le métier intime (Hazard, 2004). Pour Virginie, il semble pertinent de parler d'un « goût du métier ». La vocation est liée à son rapport passionnel à la langue.

Donc ce qui m'intéressait surtout c'est la composition de la langue, la phonétique, les sons... Je lisais des bouquins de linguistes, déjà en psycho et j'aimais beaucoup tout ce qui concernait le phénomène d'acquisition du langage, de déformation du langage avec les aphasies. Ça c'est quelque chose qui me passionnait. Donc, j'étais plus dans ce côté élaboration et construction du langage et j'ai toujours aimé les jeux de mots, je jouais avec les virelangues déjà quand j'étais lycéenne, oui, voilà. Toute cette composition de la langue et l'histoire de la langue. (Virginie EBP – Code 2 page 1)

La langue peut être le lieu d'une exploration.

Et en licence, j'ai découvert qu'il y avait le choix de la mention FLE, et j'ai dit « Tiens pourquoi pas ? ». J'ai fait la mention FLE. Et là, j'ai eu un prof qui venait de Paris, qui nous a fait des séminaires de FLE, des samedis entiers, j'ai trouvé ça passionnant et enseigner ma langue **comme** langue étrangère, je me suis dit : « c'est génial ! ». (Virginie EBP – Code 4 page 1)

Pour Virginie, enseigner sa langue *comme* langue étrangère lui permet de la vivre comme un voyage *en* langue étrangère. Ce mouvement d'immersion lui permet de revisiter la langue première reçue, d'établir ses propres relations, affectives, sensorielles, cognitives avec elle. Il s'agit bien, comme avec les outils du métier, de s'approprier la langue.

J'ai toujours essayé de partir du document, des documents, des questions et comment les transformer pour me les **approprier** par rapport à tel et tel public. Ça pour ça, tu vois, ça a pas tellement changé. Et, qu'il y ait des manuels ou pas de manuels, heu je pense que j'essaye toujours de **m'approprier** les supports pour les utiliser de la manière la plus adéquate par rapport au public. (Virginie EBP – Code 12 page 4).

A la question sur les évolutions qu'elle pourrait décrire dans son parcours professionnel et dans le métier en général, elle est d'abord troublée, sans doute parce que la question mêle trop d'aspects différents. Puis, elle choisit de mettre en avant un « sens profond » du métier, un fil rouge ayant guidé très tôt son action.

Ce que je peux voir comme évolution, depuis que j'ai pris davantage de confiance dans mes pratiques, je cherche beaucoup plus l'autono... enfin beaucoup plus.... (Virginie EBP – Code 13 page 4).

Selon le positionnement choisi, parfois par opposition, elle perçoit la question de l'autonomie des apprenants mais ne fait pas explicitement le lien avec la sienne.

Voilà, je pense que c'est quelque chose qui m'avait choqué dès le début. Quand je suis arrivée ici, j'ai observé des profs et je me suis dit : « On est dans un cours de langue et c'est le prof qui parle tout le temps, il y a quelque chose qui ne va pas. » Donc, très très rapidement, je me suis mis dans cet état d'esprit : que... pour que les apprenants puissent s'approprier la langue, il faut que ce soit à eux d'être actifs, de participer et d'être autonomes, et de chercher à devenir autonomes dans... aussi bien pour la compréhension que pour l'expression. Donc je crois que c'est toujours ça ce que j'ai eu en tête comme fil conducteur dans mes pratiques. (Virginie EBP – Code 15 page 4)

Elle s'intègre dans un genre professionnel qui serait celui des enseignants de FLE pour qui l'autonomie de l'apprenant doit orienter le choix des pratiques.

Mais oui, c'était peut-être ça le fil conducteur, c'est : « on est profs mais on n'est pas là du tout pour leur apporter plein de choses mais pour leur donner les outils pour que eux aillent chercher eux-mêmes. » (Virginie EBP – Code 16 page 5)

Pour Virginie, l'être en métier, celui qui lui permet de l'habiter avec ce qu'elle est, consiste en une manière d'être en langue, la sienne, *comme* langue étrangère. Cette approche fait de la langue le pays plus que l'objet de sa découverte organisée avec les étudiants, le lieu de rencontre et de plaisir qui allie connu et inconnu, structures stables et créativité langagière, un jardin à cultiver.

Soizic

Les débuts professionnels de Soizic sont caractérisés par un **oser faire** qui lui permet d'apprendre tout en confirmant le pari de se faire confiance.

« Je n'avais pas d'expérience mais j'ai accepté. J'ai fait avec les moyens du bord, j'avais quelques romans avec moi. Donc j'ai donné des cours de français comme je le sentais, les étudiants avaient déjà un petit niveau de français. C'était comme un premier poste de lectrice pour moi. » [EBP – AC - Code 2 - p. 1].

Par cette entrée aventureuse dans le métier, elle vérifie l'aspect secondaire des outils et des méthodes. **S'aventurer**, c'est apprendre des autres (réciprocité) et des situations à partir de ses ressources personnelles qui font une place à sa capacité à percevoir et solliciter celle des autres. Cette reconnaissance lui permet de la promouvoir auprès des enseignants novices.

« (...) elles n'avaient jamais enseigné encore donc on les prenait à la sortie de leur formation, et heu... sur une dizaine de jours, voilà on a essayé de leur faire partager des pratiques, nos pratiques à nous, des pratiques vraiment dans le communicatif, dans l'actionnel, avec les tâches heu... Bon des choses à mettre en place avec un public relativement débutant. Et puis elles se sentaient toutes un peu... fragiles on va dire (rires) et elles nous ont fait part tout de suite de leur insécurité. Déjà, elles avaient pas trop confiance en elles parce que le niveau de langue bon ben, ça allait de A2+ à B2, il y avait trois groupes. Souvent, elles se sentaient pas légitimes de prendre une classe dès la rentrée suivante donc, il a fallu les rassurer, leur montrer qu'elles pouvaient intervenir auprès d'un public quand même tout à fait débutant selon leur niveau. » [EBP – AC - code 11 – p 4]

Terminons avec Soizic en rappelant à quel point son agir est caractérisé par la grande ouverture de ses pratiques aux dimensions de l'être (sensoriel, imaginaire, créateur) ainsi que par la grande diversité de ses contextes d'exercice. C'est bien le métier intime, celui de l'aventurière, qui semble avoir porté, dans son voyage professionnel, sa posture et ses pratiques singulières.

Mary

Les transactions autoformatrices sont aussi très présentes dans le parcours de Mary : séjours professionnels à l'étranger, temps de réflexion qu'elle s'est donnée pour choisir ses études, poste à l'université de Manchester et choix du retour en France. Nous retrouvons les trois propriétés de l'être en métier déjà repérés avec Virginie et Soizic. Partir à l'étranger au sortir du bac, tout juste majeure pour une année entre Irlande et Hollande demande une confiance en soi importante. C'est l'occasion de se mettre à l'épreuve, jusqu'à certaines limites, le péril est alors l'occasion de vérifier sa capacité à trouver les ressources personnelles pour l'éviter. Il s'agit là d'un apprentissage expérientiel clé qui consiste à connaître ses limites et ses appuis.

Enfin, c'est bien une relation autonome avec la vie en générale (l'indépendance financière en particulier, mais aussi la lutte individuelle et collective pour ses droits), que ces expériences aventureuses ont permis de consolider chez Mary, appui solide à partir duquel elle peut sereinement entrer en métier.

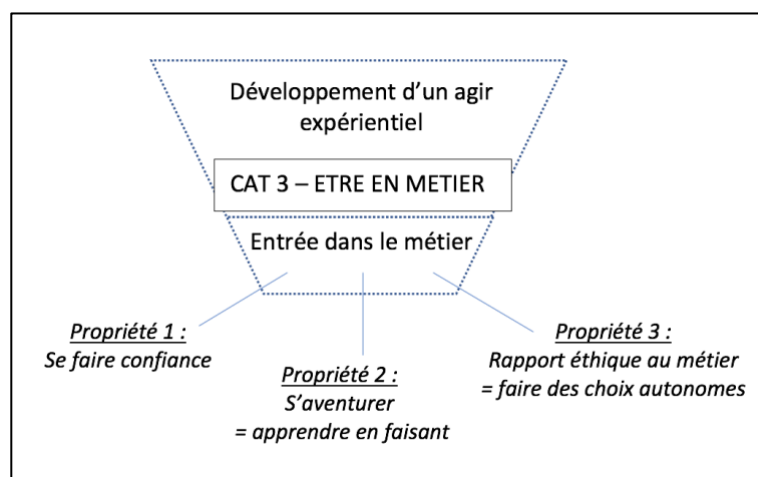


Figure 13 : La catégorie 3 « L'être en métier »

En résumé : L'être en métier commence par se faire confiance, suffisamment pour se lancer dans l'aventure du monde professionnel (et parfois plus largement culturelle dans le cas d'une expatriation). La situation constitue une expérience directe dans laquelle l'autonomie de l'être est mise à l'épreuve dans le travail d'adaptation nécessaire au nouvel environnement. Pour ce travail, ses ressources personnelles se trouvent mobilisées. Selon les formes prises par les transactions que la personne vit-réalise avec ce nouvel environnement, les capacités autoformatrices peuvent se développer à côté et parfois par-delà des forces hétéroformatrices. Un agir expérientiel congruent est marqué par des moments, des événements ayant permis de valider pour soi-même ses capacités à apprendre de la situation aussi en y forgeant ses principes éthiques. Ce sont ces expériences autoformatrices qui structurent, selon nous, un agir enseignant à la fois congruent (s'autoriser à être soi-même en métier) et expérientiel (vivre la situation de formation comme une expérience engageant ces mêmes capacités autoformatrices d'ajustement à ce qui advient dans la relation à l'autre, au groupe et à soi-même).

A partir du modèle de la formation tripolaire, il semble pertinent d'envisager l'agir expérientiel comme articulant prioritairement, selon un mode relationnel et une posture d'accompagnement, l'autre du métier avec l'être en métier. Le lieu de cette rencontre à la fois interindividuelle et collective est celui des pratiques, comme espace dialogique d'une part et espace d'exercice et d'ajustement des gestes professionnels par réflexivité d'autre part. Une fois posés ces trois éléments du métier, il nous reste à considérer la dynamique générale de l'agir tel que nous avons commencé à la décrire au travers du mode relationnel en y ajoutant les relations entre les autres catégories.

8.2 Relations entre les trois catégories

La définition des catégories issues des données recueillies et modélisées à partir du modèle ternaire de la formation a permis d'établir les trois dimensions de l'agir enseignant que sont l'autre, la pratique et soi. Cette partie consacrée aux relations entre les catégories maintenant définies, va nous permettre de penser les dynamiques à l'œuvre dans l'agir enseignant expérientiel. Nous avons déjà abordé la relation entre la catégorie *l'Autre du métier* et la catégorie *L'Être en métier*, tant ces deux catégories sont inter-reliées par la dimension relationnelle dont nous avons souligné le caractère prioritaire dans l'agir expérientiel congruent. Il nous reste cependant à considérer les relations qui s'établissent, et selon quels gestes professionnels, entre les pôles de la *Pratique* et de *l'Autre du métier* ainsi qu'entre la *Pratique* et *L'Être en métier*. Comment le praticien s'ajuste-t-il avec les personnes accueillies dans sa « Maison-Langue²²³ », lieu-espace des pratiques ? En quoi *l'Être en métier* peut-il nourrir le développement des pratiques et inversement être transformé par celles-ci ?

Pour aborder les relations entre l'être et ses pratiques, nous reviendrons sur le développement d'une professionnalité autonome permettant au praticien d'*habiter* son métier, d'y développer des formes réflexives d'appropriation. Pour aborder les relations entre les pratiques et l'autre du métier, nous tenterons de présenter une modélisation des gestes d'atmosphère et de tissage selon la théorie des trois gestes-clés de l'hospitalité.

Enfin, nous aurons à nous interroger sur le lieu-espace commun des trois catégories, cet espace inter-dimensionnel laissé vacant par les schématisations proposées jusqu'à maintenant.

²²³ Selon une perspective de l'agir enseignant, spécifique au FLE, qui concevrait la langue et ses pratiques comme le lieu d'un accueil et d'une hospitalité et selon des formes de **réciprocité** (laquelle est symbolisée dans bien des langues par le double sens de l'*hôte* : celui qui accueille, celui qui est accueilli).

S'agirait-il de l'espace d'orientation et de pilotage de la posture, s'ajustant sans cesse au public présent et au cadre professionnel changeant ou bien s'agit-il du canal offert à la délibération, celui d'une éthique collective toujours à reconstruire ? Mais peut-être cet espace vide renvoie-t-il également à l'inconnaissable de l'autre et de soi, à l'axe de respiration nécessaire au praticien pour forger sa pratique relationnelle selon un art de la retenue, un tact, une *métis* ? Enfin, serait-il possible d'y percevoir la porte de sortie, cette perspective ouverte du dispositif, art de la fuite sensible aux rayons obliques, appels de l'aventure et de l'immersion directe dans la vie ? A moins que cet axe libre ait justement pour fonction d'offrir ces multiples alternatives à l'agir expérientiel.

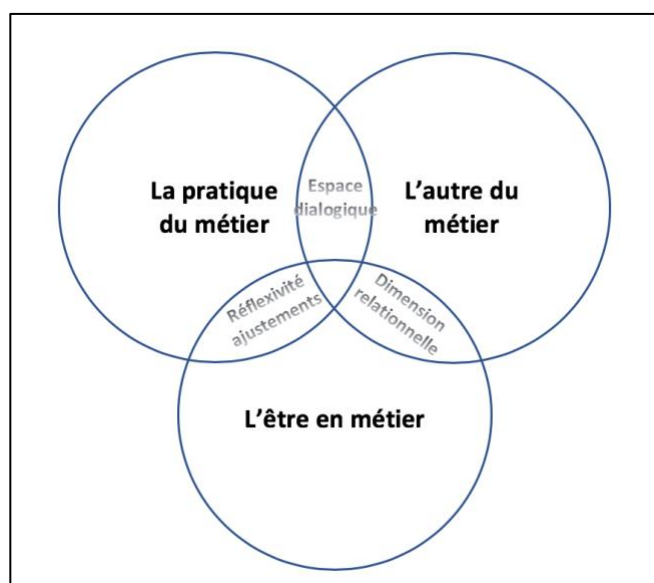


Figure 14 : Modèle tripolaire de l'agir expérientiel (2) et relations entre les trois dimensions

8.2.1 Oser expérimenter

Nous avons vu avec les trois enseignantes suivies combien leur entrée dans le métier s'est faite, par des voies détournées, des aventures personnelles et professionnelles qui ont pu contribuer à renforcer la confiance en soi. Entrer dans un métier peut se comparer à une étape d'emménagement dans un logement professionnel partagé avec d'autres. Sur ce modèle de la colocation, les co-salariés enseignants suivent des règles institutionnelles (le travail prescrit) qui leur permettent de situer leur action dans un cadre défini. Dans l'enseignement FLE à l'IEFT, il s'agit de l'organisation générale des cours, les « programmes » que constituent les référentiels adaptés du Cadre européen des langues (CECRL). Mais au-delà des règles communes de fonctionnement, celles des copropriétaires institutionnels, l'enseignant peut se rendre « propriétaire » de son agir à condition que celui-ci se vive dans son être *en* métier.

C'est à dire par des modes d'appropriation du métier qui concernent moins celle de l'espace et des objets que celle des gestes relationnels et des démarches. Cette inscription du métier dans la personne va dès lors refléter son rapport au monde, plus ou moins ouvert, selon un positionnement, une orientation de la posture sur laquelle nous reviendrons dans le paragraphe qui lui sera prochainement consacré. Qu'est-ce qui, dans la relation entre l'être et le métier, distingue un agir enseignant expérientiel ? Selon nous, la façon initiale de s'y engager de façon plus ou moins aventureuse, encore que cette capacité à s'affranchir des modèles reçus puisse prendre des formes et des temporalités différentes selon chaque enseignant. Si Virginie a moins eu l'occasion de s'éprouver à d'autres contextes étrangers que ses deux collègues, son rapport passionnel et corporel à la langue ainsi que les passages de relais réussis réalisés auprès d'un formateur-enseignant de FLE, lui ont permis de discerner dans les pratiques observées à ses débuts ce vers quoi elle voulait aller : les pratiques qui s'appuient sur le développement d'une autonomie linguistique à partir de l'autonomie sociale déjà là de l'apprenant. En faisant de la motivation de celui-ci l'une de ses principales boussoles guidant ses choix de démarches, elle a réinvesti dans sa pratique certaines facettes de son *métier intime* (Hazard, 2004), telles que celle du récit (lié à l'imaginaire), celle du jeu et, dans une moindre mesure, celle de la gastronomie. Elle continue d'expérimenter des activités d'enquête de terrain qui lui permettent de mettre en contact directement les apprenants avec des personnes et des contextes français. Elle expérimente et ajuste les pratiques de jeux et de récits de soi qui font une part belle au dévoilement-dissimulation de soi, art du récit permettant à certains étudiants de mettre en valeur des qualités habituellement moins mobilisées. De son côté, Soizic a pu découvrir dès sa première expérience d'enseignement, l'importance de se faire confiance quant à ses capacités à entrer dans une relation formatrice avec les personnes présentes et en l'absence de moyens matériels importants. Cette confiance lui a permis de continuer à expérimenter de nouvelles démarches, de repousser les limites du connu et d'en faire profiter les enseignants novices qu'elle accompagne. Mary, par sa pratique de la discussion autour de l'actualité, apprécie cette liberté des contenus qui lui permet de se concentrer sur la dimension relationnelle et la méthode de formation par confrontation dialogique. En cohérence avec son éthique personnelle de la liberté d'expression, elle s'expose parfois à des tentatives de vérification des limites par un étudiant, ces rares moments d'acrobatie andragogiques lui permettent alors de vérifier ses capacités à rebondir, à conserver un équilibre à partir d'appui solides, capacités issues de son expérience réfléchie et d'une grande connaissance des fonctionnements de personnes en situation de groupe pluriculturel restreint.

C'est la reconnaissance d'une vitalité intrinsèque, celle des dynamiques toujours changeantes de ces groupes, qui permet à ces enseignantes de « caler » leurs pratiques à la fois à partir de ce qu'elles sont et aiment faire mais aussi dans l'écoute et l'ajustement aux situations et aux personnes qui viennent enrichir le connu. Elles ont développé un agir expérientiel au sens où celui-ci s'apprend en faisant, dans l'expérience de la rencontre avec des contextes, des publics, des personnes. Leur expertise est moins du côté de la technique que d'un « penchant » relationnel, qui autorise chez elle un « savoir oser » qui, sous la forme d'un savoir-être que l'on peut nommer « tact » ou « intelligence relationnelle », les amène à faire vivre l'espace du dispositif selon une dynamique ouverte à l'aventure de l'autre, celle de l'altération de soi.

8.2.2 Établissement et défense de niches professionnelles

Le lieu de travail a ses contraintes, en partie inévitables, mais aussi ses différentes « pièces » parmi lesquelles le professionnel peut faire des choix. Crozier et Friedberg (1974) ont montré combien le professionnel est un acteur qui, au sein d'un « système », développe diverses stratégies allant du réaménagement de ses rythmes de travail à la résistance à certaines demandes de la hiérarchie. Depuis, la sociologie du travail et certaines recherches en ergonomie ont montré combien chaque tâche, aussi simple soit-elle, fait l'objet d'une forme de réappropriation par la personne dans l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. L'appropriation de son travail par l'acteur se traduit par des gestes et des organisations toujours singularisés. Comment penser ces modes d'appropriation, leurs enjeux pour la personne ? Bernoux (2015) distingue quatre enjeux possibles pour caractériser ces modes d'appropriation : les actes de résistance face à ce qui est perçu comme de l'oppression, les actions stratégiques pour défendre son territoire (l'espace de liberté qui permet les gestes et gestions singulières), l'affirmation de son identité ou aspiration à « pouvoir agir » de son propre chef.

Dans le contexte d'enseignement FLE qui est celui de notre recherche, c'est moins du côté de formes de résistance à l'oppression que de celui des actions stratégiques en vue de défendre un territoire – affirmation d'une certaine indépendance liée à son identité en tant qu'aspiration à son déployer son « pouvoir agir » – que nous situons les formes d'appropriation du métier. Nous établissons cependant une distinction entre l'étape d'entrée dans le métier qui peut comprendre des formes de soumission à des gestes du métier, formes d'intégration à un genre (Clot et Faïta), mais également, des choix éthiques ou intuitifs vers des démarches aventureuses, et l'étape suivante qui voit se renforcer une expérience professionnelle,

l'adoption d'un style et l'expression d'une identité et, par conséquent, une plus grande capacité à défendre ses positions selon des actions stratégiques plus élaborées.

Selon quelles modalités ? Tout d'abord, en fonction de ses préférences de public, de démarches, il est possible à l'enseignant de se positionner sur un niveau de cours permettant par exemple de s'affranchir plus facilement des méthodes, du manuel. Mais il est également possible de développer certaines compétences telles que l'accompagnement de stagiaires ou encore celles liées au développement d'une spécialité (FOS, phonétique, formation de formateurs...) qui, une fois reconnues par la hiérarchie, en lien souvent avec des formes de satisfaction exprimée par les destinataires, favorise un certain « fléchage » de ces missions. C'est ainsi que les enseignantes suivies arrivent à se ménager des parcours dans l'année qui incluent une part de « subi » et une part de « choisi ». La défense de ces « niches écologiques d'enseignement » passe par des compromis et bien souvent par des formes d'engagement plus important que ce qui est généralement attendu, avec dès lors le risque d'entrer dans une normalité de celui-ci. Dans certains cas, il sera nécessaire à l'enseignant d'accepter des missions supplémentaires en échange d'un accord par la direction d'un maintien prolongé sur un même niveau d'enseignement demandé. Pour reprendre la métaphore du métier habité, nous pourrions dire que l'emménagement dans l'appartement donnant sur le jardin collectif se paye par un surcoût de travail pour l'enseignant-jardinier qui doit dès lors accepter de s'en occuper davantage que les autres. C'est à ce prix d'un engagement important que les enseignantes suivies réussissent globalement à défendre le territoire qui correspond le mieux à leur agir.

8.2.3 Un régime d'appropriation

La dimension expérientielle, une fois installée dans les pratiques, et ce, très tôt lors de l'entrée dans le métier, instaure un régime d'appropriation qui est le signe d'un haut degré d'autonomie au sens de Lerbet « la propriété qu'a un système de ne pas dépendre de son environnement, de s'auto-réguler et de s'auto-organiser pour s'auto-gouverner » (Lerbet, 1992, p. 78). Faire devenir sien le métier passe par le développement de gestes, de pratiques, de démarches dans lesquelles se reconnaît la personne enseignante. Celles-ci, comme avec d'autres pratiques sociales, sont partiellement reprises de l'environnement proche (des pairs en particulier), mais elles font l'objet d'un travail d'expérimentation, de prise en main qui, par ajustements successifs, permet que l'outil s'adapte aux gestes professionnels et à la posture de l'enseignant.

Avec l'ambition de contribuer à construire une didactique des langues à partir d'une perspective phénoménologique, Castellotti propose de fonder celle-ci sur une conception de la formation qui, à l'opposé de celles qui se représentent le développement de la connaissance à partir des processus d'apprentissage ou d'acquisition, considérerait les phénomènes d'appropriation, entendue comme : « ce qui contribue à la transformation des êtres humains à travers, précisément, une mobilisation réflexive de leur expérience, en l'occurrence des dimensions linguistico-culturelles. » (Castellotti, 2015, p. 4). Si l'être en métier a pu se construire selon ce régime d'appropriation, c'est à dire dans une forme d'affirmation d'un soi éprouvé dans l'aller-au-monde, alors il est possible de concevoir qu'un autre rapport à la connaissance, moins scolaire, moins instrumental, ait pu se constituer durablement et contribuer ainsi au développement d'une professionnalité qui ne sépare par l'appropriation du métier par l'enseignant et l'appropriation de la langue-culture par les phénomènes de rencontre de l'autre. La congruence de l'agir enseignant que nous avons observé viendrait, selon nous, de cette non-séparation telle qu'elle est rendue possible par des formes d'affranchissement des rapports scolaires au savoir. Cette émancipation des rapports scolaires, instrumentaux, au savoir, n'a pu se réaliser sans que se développe une importante réflexivité. C'est bien par des formes de réflexion dans l'action et *a posteriori* que l'enseignant novice est en mesure de valider la pertinence de ses gestes, des démarches et activités proposées. A la différence des conceptions classiques de transmission des savoirs qui se réfèrent à des modalités d'évaluation par mesure des écarts à la norme – celle définissant les résultats attendus – c'est par d'autres canaux d'information que l'agir expérientiel trouve à « connaître » la réalité vécue et à s'y ajuster. La focalisation sur des objectifs à atteindre produit des grossissements de certaines informations au détriment d'autres. C'est bien la conception d'une formation (ou d'une didactique) relationnelle qui oriente l'action, comme mode d'ajustement à la situation, de l'agir expérientiel. Ses canaux d'information réflexifs sont du côté de l'intuition, des savoir-être, du ressenti, ils mobilisent une capacité à lire les signes d'une satisfaction ou d'une non pertinence de l'activité en cours chez les individus mais aussi dans l'atmosphère et la dynamique générale du groupe ainsi que dans ses échos à l'intérieur de soi. Ces « sondes » relationnelles sont difficilement explicitables mais sont à l'origine, semble-t-il, de l'importante réflexivité constatée de la part des enseignantes suivies. Dans le paragraphe consacré au trois gestes-clés, nous pourrions en décrire le processus au travers d'un exemple pris dans le récit d'un moment par Soizic. Mary aussi, nous a informé à plusieurs reprises d'une attention qu'elle a su développer lui permettant d'identifier d'éventuelles personnes-ressources auprès desquelles elle est en mesure de sentir si

l'orientation qu'elle donne à l'activité va rencontrer l'assentiment du groupe ou non. Virginie, de son côté, nous a fourni une indication quant à ses prises d'informations vis-à-vis de la situation et de l'atmosphère présente dans le groupe au travers de son récit d'un moment révélateur qui a fait l'objet d'une présentation dans le chapitre précédent.

Un agir expérientiel suppose une forme d'entrée dans le métier affranchie du rapport scolaire au savoir. Dans une non-distinction entre les modes d'appropriation autonome du métier et ceux de la langue tels qu'organisés avec les étudiants, l'agir enseignant peut s'ajuster aux situations en acceptant d'engager l'être en métier. Il ne s'agit pas, sauf exception, de se dévoiler, de se mettre à nu dans une présence totale qui n'a pas lieu d'être, mais d'ancrer sa réflexivité dans une connaissance de soi et par des formes d'engagement plus approfondies lorsque la situation l'appelle. La pratique n'est pas un espace clôt où se déroulent des activités réglées, selon une conception applicationniste de celle-ci (Galvani, 2016), mais un espace ouvert où les propositions sont reliées à des démarches choisies par l'enseignant en fonction de ce qu'il est, c'est à dire de son expérience du monde et des autres. Une éthique de l'altérité et de la diversité réelle amène l'enseignant à ajuster son agir à l'imprévu qui surgit, au risque de lui-même, dans l'acceptation de la manifestation de la dimension émotionnelle qui nous constitue comme être humain.

8.2.4 Accueillir et animer (relations entre la pratique et l'autre du métier)

Nous avons dit combien l'intelligence de l'agir enseignant expérientiel s'exprimait dans une posture d'accompagnement. Celle-ci -fondée sur l'être en métier inscrit dans une relation expérientielle au monde- s'oriente davantage du côté de l'être que du faire et bien qu'elle va pouvoir se déplacer selon une relative mobilité entre les aspects organisationnels, pratiques de l'activité, et les considérations de l'autre du métier, c'est bien vers la dimension relationnelle que la posture, *in fine*, trouve son nord magnétique.

8.2.4.1 Des gestes d'atmosphère et de tissage

Parmi les gestes professionnels d'ajustement repérés par Bucheton (2009) avec des enseignants en contexte scolaire, deux gestes paraissent prendre une importance supérieure dans le cas de l'agir expérientiel, et ce en cohérence avec la priorité accordée à la dimension relationnelle.

Alors que les gestes de pilotage de l'activité et d'étayage des connaissances et des méthodes d'apprentissage sont souvent plus importants selon une certaine conception de l'acquisition en milieu scolaire, le contexte de formation linguistique d'adultes mais aussi la conception de l'appropriation qui fonde l'agir expérientiel, semblent mettre en avant les gestes d'atmosphère²²⁴ et de tissage. Il ne s'agit pas, pour l'enseignant, de se désintéresser des progrès linguistiques et communicationnels réalisés par l'étudiant, mais de considérer davantage le processus que les résultats (Castellotti, 2015). L'attention portée aux conditions de l'être en langue, comme appréhension du phénomène global de transformation de soi par la traversée d'une autre langue-culture, implique, pour l'enseignant, de considérer prioritairement l'atmosphère dans laquelle cette traversée est vécue par les personnes concernées. Cela se traduit par des gestes d'institutionnalisation d'un espace de dialogue, et par des gestes d'attention envers la parole protégée qui peut y circuler. Ces gestes sont principalement de l'ordre de l'attention-perception (écoute et observation), ils sont donc partiellement invisibles aux acteurs mais ils peuvent aussi se traduire en gestes concrets de réajustement (paroles, contact, regards, visage ouvert...). Nous allons préciser ces différents gestes dans le paragraphe suivant. Précisons à ce stade que nous choisissons de les réunir dans la catégorie des gestes d'atmosphère et bien que certains d'entre eux, les gestes de tissage, puissent, selon l'interprétation qui en est faite par Bucheton, être considérés comme différents.

8.2.4.2 Propriétés

Ces gestes veillent à faire advenir et perdurer une atmosphère de confiance dans le groupe-classe, ils s'établissent à un premier niveau individuel puis collectif. La confiance est une notion très vague, difficile à définir. Posons, à ce stade, que nous envisageons ici la confiance au sens relationnel et non politique (Weinstein, cité par Cornu, 2016, p. 39) encore qu'ils puissent avoir des liens. La confiance est un sentiment de sécurité plus ou moins partagé par les personnes au cours d'une relation. Elle définit « un rapport à l'inconnu qui ne refuse pas l'incertain » (ibid). En ce sens, et puisque tout projet de formation met en présence des personnes face à de l'inconnu, il semble qu'elle soit une condition *sine qua non* de celui-ci.

²²⁴ Selon Bucheton, les gestes d'atmosphère sont peu étudiés alors même qu'ils semblent jouer un rôle déterminant dans la motivation des élèves, ils cherchent à « créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. » (Bucheton, 2009, p. 58).

En cours de langue, il est important que chacun se sente accueilli pour ce qu'il est : un sujet global en développement avec des traits culturels, un mode relationnel, des besoins, des projets, un imaginaire et une histoire, et qu'il puisse participer sans craindre de perdre la face. C'est à ce premier niveau interindividuel, celui de l'accueil, que les gestes d'atmosphère vont se déployer avant, une fois ces premiers fils tendus, de chercher ensuite -par des gestes d'animation²²⁵ du groupe- à favoriser l'établissement d'une dynamique de groupe en lien avec une atmosphère collective accueillante et respectueuse de la singularité de chacun, gage de la diversité présente qu'il s'agit, par l'agir expérientiel de l'enseignant, de faire vivre pleinement.

Les trois gestes-clés

Il semble que l'agir expérientiel mis en œuvre par les enseignantes suivies pour cette recherche, et bien qu'il puisse s'incarner dans des modes relationnels singuliers, se traduise par des gestes d'accueil déployés selon une certaine temporalité dont nous allons tenter de rendre compte. L'agencement et la temporalité des gestes relationnels peuvent être représentés ainsi :

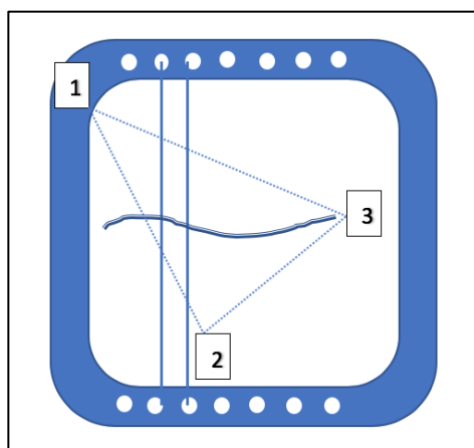


Figure 15 : Le cadre du tissage relationnel

L'enseignant, par sa fonction, est garant du cadre relationnel, lequel est une traduction par lui-même (et qui donc engage sa dimension éthique), du cadre institutionnel supérieur, celui de la formation linguistique des personnes qu'il se propose d'accompagner. Habituellement, ce cadre se réalise physiquement par la présence et les gestes de l'enseignant dans un même lieu, une salle de classe, mais il peut aussi, passé un certain stade de développement, se transposer dans un autre lieu, à l'occasion d'une sortie par exemple.

²²⁵ Animer vient du latin *animare* (donner la vie), et d'*anima*, le souffle vital lequel peut symboliser la vie elle-même, la respiration étant le geste physiologique le plus indispensable à la vie. (D'après le dictionnaire Larousse en ligne, consulté le 9 septembre 2018).

Nous proposons d'illustrer cette temporalité en trois temps-mouvements avec l'anecdote de l'étudiante coréenne racontée par Soizic lors de son entretien, bel exemple d'une forme d'intégration de l'expérience de cette étudiante.

1-Dans un premier temps, **les gestes d'hospitalité** ménagent une place à l'apprenant encore inconnu (d'où la nécessaire « gratuité » de la confiance accordée d'entrée et sans attente de retours, bien qu'ils puissent se présenter²²⁶).

« (...) il y avait deux étudiants dont une qui était déjà un peu en retrait dans le groupe et peut-être plus en difficulté mais qui dessinait vraiment très très bien. D'ailleurs elle voudrait faire une école d'art ou d'illustration de BD à Nantes. » (EBP – Soizic, annexes, p. 368)

Il s'agit d'abord d'appréhender la situation (telle étudiante semble réservée). C'est aussi l'accueillir comme personne qui choisit librement son positionnement et ses interventions dans le groupe, ce qui inclut l'abstention, un certain retrait. L'hospitalité s'exprime ici dans un non-agir, une retenue de l'enseignant qui commence par observer. Il ne s'agit pas d'être indifférent à la situation, mais de se donner le temps de la réflexion. L'étudiante est « peut-être plus en difficulté » que les autres sur le plan communicationnel, interpersonnel, mais elle ne saurait être réduite à cette difficulté, c'est pourquoi Soizic associe immédiatement à l'énoncé de celle-ci les aspects positifs de l'étudiante : son don pour le dessin et son inscription dans un projet. Nous sommes peut-être ici en présence d'une *prévenance*, forme de *mètis* intéressante à mettre en relation d'opposition avec le penchant enseignant consistant bien souvent à se focaliser sur le « problème » devenu objet d'une attention de nature analytique, et engageant une intention de résolution immédiate. Or, cette inclinaison, rationalisante, comporte le risque, ici évité, de se priver d'une démarche préalable consistant à tenter de « comprendre » la personne, en faisant le tour de ses ressources propres²²⁷. Par cette manière de circonvenir la situation, il s'agit pour l'enseignant ou le formateur d'envisager une auto-résolution ou, pour le dire autrement, de préserver le caractère potentiellement autoformateur de la transaction (Pineau, 2012, p. 259). Avant de *faire un geste* celui-ci doit être corrélé à une appréhension globale, fine, de la personne, de ses caractéristiques, de ses potentialités, telles qu'elle les *donne* à voir.

²²⁶ Pour Laurence Cornu, « La confiance est un mode d'action avec autrui. Comme culture, elle est une certaine disposition d'esprit dans l'action, disposition à la coopération. Elle est une acceptation de l'inconnu de l'autre. Elle ouvre des possibles. C'est une « mise », et le fait de faire cette mise, même minime, a des effets décisifs, parce que cela engage une relation d'une certaine manière, comme un don qui laisse venir le contre-don. » (Cornu, 2016, p. 47).

²²⁷ *Comprendre* qui inclut également pour nous, la reconnaissance de la part d'inconnaissable de l'autre, et sans laquelle, comprendre reviendrait, d'une certaine façon, à vouloir posséder l'autre.

La forme prise par l'action est ici révélatrice d'un *agir juste* qui passe par la saisie du moment opportun, un *kairos* selon Galvani (relier la compétence à dessiner de l'étudiante au projet collectif de réalisation d'un recueil de nouvelles).

2- Les gestes d'apprivoisement permettent de confirmer l'intérêt accordé à chacun (observer, interroger, solliciter). Il s'agit de tenter, avec tact, de connaître suffisamment la personne selon une stratégie non instrumentale d'apprivoisement.

« Et c'est aussi, je dirais toujours, c'est la base, d'être à l'écoute, heu... même des fois quand les étudiants discutent entre eux... parce que certains ne vont peut-être pas oser nous dire des choses et quand ils discutent, ou à la pause, si on les voit dessiner par exemple, « *Ah mais tiens, tu dessines, ah mais tiens, peut-être on va écrire des histoires, tu pourras illustrer le petit livret.* » (...) D'abord je lui ai dit « *Est-ce que tu pourrais faire la couverture du petit livret ?* » et puis après chacun lui a dit – parce qu'elle avait fait aussi une illustration pour l'histoire de son groupe : « *Ah mais tu pourrais aussi faire une illustration, fais-en aussi une pour nous.* » Et puis après il y en a une qui a dit « *Ah ben, je pourrais moi aussi l'aider.* » Et donc à deux, voilà, on a essayé de voir comment elles pouvaient illustrer notre petit livret. » (EBP – Soizic, annexes, p. 368)

La personne est acceptée ici dans ses spécificités relationnelles (« *certaines ne vont peut-être pas oser nous dire des choses* »). C'est par l'observation discrète de ce que donne à voir la personne de son agir relationnel, qu'il est possible de l'approcher sur un terrain intermédiaire, préservant les personnes et leur agir. Cet agir peut, en situation interculturelle, se trouver en position de repli vigilant. Il ne s'agit pas de forcer celui-ci mais de savoir en repérer les signes d'ouverture. Si nous employons le terme apprivoisement pour caractériser ces gestes c'est qu'il s'agit – c'est le rôle du tact – de tisser un lien²²⁸ entre deux personnes autour de la reconnaissance mutuelle d'un ou de plusieurs besoins (ici le besoin collectif d'illustrer le recueil de nouvelles d'un côté et de l'autre le besoin deviné et vérifié d'une intégration dans le groupe qui respecte son mode relationnel). Quel serait le besoin propre de l'enseignante ? Peut-être est-il possible d'envisager que, d'une certaine façon, ce geste est efficient parce qu'il n'est pas référé à un besoin propre²²⁹, autre que celui, plus général, de poursuivre une dynamique de groupe qui passe par des formes de tissage. Forme de don appelant à un contre-don qui inaugure une relation sociale.

²²⁸ Dans le *Petit Prince*, le renard lui explique ce que signifie apprivoiser : « C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie "créer des liens..." » St Exupéry (1940).

²²⁹ Tel que celui qui, dans un autre contexte, consisterait à vouloir « sauver l'étudiante » ou l'image professionnellement rassurante d'un groupe entièrement engagé dans les activités proposées.

3- **Les gestes de tissage** ont pour fonction d'accueillir les participations dans une dynamique relationnelle qui est celle, plus large, du groupe et qui dépasse les gestes 1 et 2 plus interindividuels mais sans lesquels les gestes de tissage favorisant la vie du groupe, ne peuvent s'ancrer. Pour « filer la métaphore », nous pourrions dire que les gestes 1 et 2 constituent le cadre (faire place) et la trame (tendre des premiers fils support) et les gestes 3 représentent le fil de chaîne qui va pouvoir, éventuellement se déployer dans ce cadre collectif entre les fils interindividuels déjà installés, quoique évolutifs.

« Là c'était un niveau B2. Et donc, en groupe, ils avaient écrit leur nouvelle. Au sein de chaque groupe il y en a toujours qui... des éléments qui ont plus d'imagination pour trouver des idées, d'autres pour écrire. Et là dans ce groupe, il y avait ces deux étudiantes-là, enfin surtout une qui était un petit peu en retrait par rapport à tout ça et qui là... on a pu valoriser ses compétences d'artiste on va dire. » (EBP – Soizic, annexes, p. 322)

L'enseignante montre dans cet extrait sa compétence professionnelle, issue de sa longue expérience des groupes d'apprenants de langue en contexte plurilingue et de leur dynamique d'action. S'il a pu revenir, dans ce cas, à l'enseignante, de repérer la qualité de dessinatrice de l'étudiante en retrait, son intervention a permis la reprise de l'invitation à participer au projet collectif sous la forme d'illustrations. Ces rebondissements, d'abord interindividuels, constituent l'invitation-mouvement, sorte d'*entrée dans la danse* qui, à un moment difficile à déterminer, réinsère la personne en retrait dans le cercle actif de la vie du groupe, ici engagé dans un projet. C'est l'alliance entre l'attention vigilante de l'enseignante et ses propositions d'activités ayant une dimension collaborative qui permet cette forme de repositionnement à partir d'une qualité singulière reconnue, valorisée car s'insérant socialement dans une production commune qui s'en trouve elle aussi valorisée. Le risque existe cependant et l'enseignante en est probablement consciente, d'enfermer la personne dans un rôle unique. La réinscription de celle-ci dans une dynamique de groupe qui passe par une reconnaissance de son rôle singulier doit être considérée non comme une fin en soi, de nature utilitariste et qui essentialiserait la personne, mais comme une clé d'accès ouvrant la voie à d'autres relations. Ici l'enseignante est davantage une « facilitatrice » d'intégration d'une personne dans un groupe par la valorisation de sa singularité.

Nous avons vu comment ces trois gestes que sont les gestes d'hospitalité comme premier accueil dans la confiance permettant de faire une place à chacun peuvent se décliner en gestes d'apprivoisement passant par l'observation et l'écoute ainsi qu'en des gestes invitant au tissage des participations lesquels permettent le passage des premières relations interindividuelles, danses en couple, au relationnel de groupe, danse collective qui intègre et dépasse les « danses

à deux » en proposant d'autres combinaisons. Dans la réalité, ces étapes ne s'enchaînent pas mécaniquement. Il y a des chevauchements en raison des arrivées et des départs successifs d'étudiants, mouvements qui reconfigurent les groupes et obligent l'enseignant à « remettre l'ouvrage sur le métier », à réajuster les fils, mouvements qui permettent aussi de rebattre les cartes des possibles. L'ordre proposé ici correspond apparemment à une priorité accordée par l'enseignant aux relations interindividuelles comme terreau préalable en vue d'un possible développement des échanges à l'intérieur du groupe et selon une dynamique interne non prévisible mais ainsi rendue possible.

Tout se passe comme si l'enseignant, bien que préoccupé par le second plan que représente l'accueil d'un groupe, prédisposait en parallèle de cet accueil collectif prescrit, des prises relationnelles partielles avec les personnes. Ce premier plan -la constitution progressive d'une trame de relations interindividuelles entre lui et certains apprenants- semble très présent chez les trois enseignantes suivies. La priorité donnée aux relations interindividuelles comme forme première d'entrée en relation, en soubassement du groupe qui au début, n'existe pas vraiment comme forme sociale ajustée et en capacité d'expression, permet d'engager la dynamique du groupe à partir des « têtes de pont²³⁰ » établies entre l'enseignant et quelques étudiants. Pour pouvoir engager ce premier travail de tissage interindividuel, lui-même contribuant à l'atmosphère collective d'accueil, l'enseignant se doit d'être lui-même. A ce titre, et bien qu'une posture lui assure une protection de son espace intérieur privé, c'est bien l'être en métier qui est appelé, d'une certaine façon, à entrer en relation, selon ses dispositions internes, avec les personnes vers lesquelles il se sent plus attiré.

8.2.5 Au cœur de l'agir, un centre-vide, une voie d'initiation ?

8.2.5.1 *Faire société*

Il est possible que la situation singulière de la formation linguistique d'adultes placés en contexte à la fois d'immersion à l'étranger mais aussi de groupe pluriculturel, contribue à développer un agir expérientiel qui, d'une certaine façon, naît de la reconnaissance d'une obligation : celle de « réinventer l'hospitalité à l'inconnu » (Cornu, 2007, p. 15). L'enseignant, plus encore qu'en situation de formation scolaire orientée par des considérations d'homogénéisation et par des pratiques sociales liées à celles-ci, doit ici prendre en charge, selon diverses approches, la cohésion du groupe.

²³⁰ Nous regrettons la connotation militaire de l'expression qui tente maladroitement de rendre compte du mouvement d'établissement des premiers liens ou « ponts » parmi l'archipel des personnes-îles présentes dans le groupe restreint et dont l'enseignant est, semble-t-il, le premier maître d'œuvre.

Qu'est-ce qui fait lien entre des personnes de nationalités, d'âge, de besoins et de projets différents ? De prime abord la situation d'appropriation de la langue. Dans les faits c'est bien elle qui préside à la répartition des étudiants par groupes selon les niveaux de compétences qui ont été évalués. Pourtant, au-delà de cette considération pratique, et selon une conception phénoménologique de la connaissance qui se construit par la rencontre et l'aller-au-monde, ce qui réunit ces personnes c'est avant tout leur situation laquelle consiste en une mise en contact de personnes autour de sujets qui mobilisent, certes, leurs compétences linguistiques mais aussi sociales, culturelles. Or, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité pratique et éthique d'organiser cette rencontre de la diversité, de tenter, inexorablement, de *faire société* (Caillé, cité par Cornu, 2007, p. 24). La question du lien, de ce qui fait groupe est dès lors essentielle, du moins dans la conception de l'agir expérientiel qui est la nôtre.

La diversité importante des personnes réunies, avec leur histoire propre, leurs modes relationnels, leur culture d'apprentissage, conduit l'enseignant à proposer un espace de dialogue qui doit à la fois ne pas méconnaître ces spécificités individuelles tout en établissant un *modus operandi* susceptible de convenir au plus grand nombre. Certains enseignants font le choix de s'appuyer sur leur propre vision de la formation sur le modèle plus ou moins scolaire dont ils ont une conception parfois universaliste (la « langue-culture » française comme horizon désirable pour tous les étrangers souhaitant s'y intégrer). D'autres, sur un mode plus ouvert à l'altération de soi, sont prêts à apprendre aussi des échanges, des confrontations de points de vue. Ils adoptent alors une posture d'accompagnement en lien avec d'une part des dispositions personnelles liées à un imaginaire social ouvert à l'altérité et d'autre part avec des dispositifs de dialogue permettant la construction d'une culture commune provisoire. Comment définir cette culture ? Il nous semble que, pour pouvoir fonctionner dans l'accueil de l'imprévu, de la diversité, et sans se perdre dans une réinvention permanente, cette culture dialogique provisoire doit s'appuyer sur une éthique de la relation qui trouve son origine à la fois sur un fond anthropologique commun, sur un certain questionnement du monde, mais également sur un centre-vide qui fait place à l'inconnu de l'autre, de soi et de la situation. Symboliquement, nous pourrions dire que réunir des personnes dans l'accueil de leur singularité ne peut se faire qu'autour d'un cercle, anneau qui reconnaît un intérieur et un extérieur. L'extérieur est présent comme arrière-fond social et institutionnel, certains de ses traits peuvent être mis provisoirement entre parenthèse quand d'autres seront placés à l'intérieur du cercle comme objet de discussion. Mais cet intérieur du cercle, espace de discussion, celui des tissages possibles, doit être préservé d'un trop plein, de la même façon qu'un feu trop chargé s'étouffe.

Si, comme le dit Cornu, « La confiance est une hospitalité au dire de l'autre, dont on crédite les paroles étranges de quelque sens. » (Cornu, 2007, p. 26)²³¹, le travail de mise en culture du groupe sous la forme d'un tissage progressif impliquant chacune des personnes mais sous les hospices de l'hôte-enseignant, alors l'espace central doit rester au moins partiellement libre. Le carrefour des trois catégories de l'agir (l'être – l'autre – la pratique) n'est pas un espace plein, celui du tout-contrôle de l'enseignant, voire de sa toute-puissance. L'agir expérientiel, pour faire place à l'autre, à l'inconnu de l'autre, mais également à soi-même, au métier intime, dont réserver une place vacante, un centre-vide pour que la dynamique de l'échange puisse se réaliser. Il s'agirait donc, de ne pas laisser envahir cet espace du mouvement, de l'imprévu, et de la rencontre par aucune hégémonie, ni celle de la personne enseignante oubliant sa retenue pour s'imposer à son auditoire, ni celle des désirs des apprenants, selon une forme de démission de l'enseignant, ni enfin celle d'une fixation sur la pratique, sur le seul faire, selon une conception techniciste et utilitariste de la formation qui tend à refouler l'expérience des personnes et leur singularité.

Nous pourrions concevoir une forme d'occupation tournante de cet espace central qui serait alternativement occupé par chacune de ces dimensions. Dans les faits, cela y ressemble : les préoccupations multiples de l'agir enseignant « tournent » autour de cet axe, mais celui-ci, pour tourner, doit justement rester protégé de toute appropriation définitive. Il est à la fois la limite reconnue au pouvoir d'agir de l'enseignant, la reconnaissance de l'inconnaissable de l'autre et de soi-même, inconnaissable qui est aussi la reconnaissance de la possibilité de transformation, ce lieu de l'émergence qui appelle au respect de principes éthiques (Paul, 2004, p. 147).

²³¹ Hospitalité qui a à voir avec le don : « L'hospitalité *qui se donne, se reçoit et se rend*, relève aussi du paradigme du don : elle est, quels que soient ses paradoxes, la manifestation du don immémorial, *sensible, concret, gestuel*, d'un espace pour l'autre, don multiforme et limpide à la fois, assumant chaque fois le défi de faire de l'*hostis* un *hospes*, de l'étranger un inconnu, de l'inconnu un hôte. » (Cornu, 2007, p. 26).

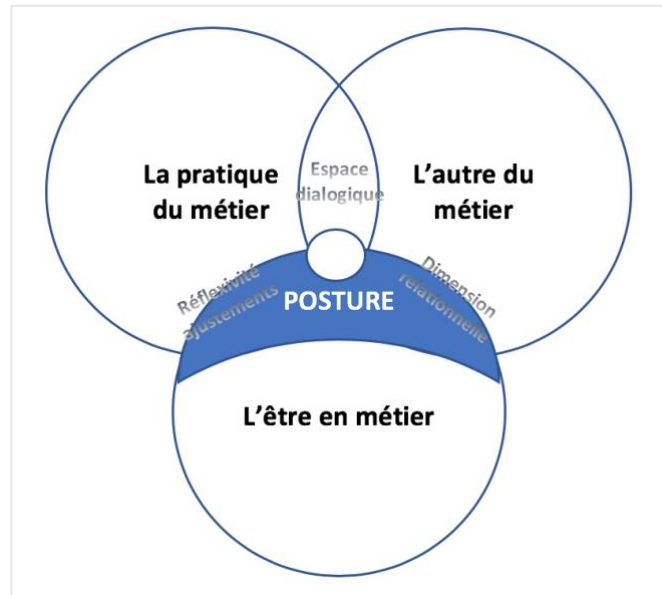


Fig. n°16 : Le modèle de l'agir expérientiel (3) et le centre vide, axe de rotation

Le centre-vide est aussi un point de fuite : celui au centre de l'espace dialogique ouvert par l'enseignant et dont les formes d'investissement multiples, ne sauraient être totalement prévues en fonction de règles préétablies et figées. Accueillir la parole, même étrange, de l'autre, c'est accepter que le cours de la discussion puisse, au moins en partie, s'échapper.

Si le centre-vide doit être le lieu de quelque chose, ce serait celui, aérien, de l'atmosphère du groupe, baromètre auquel se réfère et s'ajuste au mieux l'enseignant par ses gestes et le choix des démarches qu'il propose aux personnes accompagnées. La perception par l'enseignant de moments de saturation l'invite parfois à une réouverture, à une réinvention. Celle-ci peut se traduire par un changement de lieu ou plus généralement par la mise en projet d'un groupe dès lors tourné vers une perspective commune, une porte-fenêtre s'ouvrant sur le mur de la classe. Nous n'avons que peu d'éléments pour étayer cette thèse, davantage du côté de l'intuition, c'est pourtant ce qu'il nous a semblé percevoir dans le dire et l'agir singulier des enseignantes suivies. Des recherches pourraient être poursuivies pour tenter de mieux décrire cette forme de préservation d'un foyer central par des gestes d'hospitalité mais aussi par une forme de retenue, de silences et d'attention vigilante à ce qui vient ou qui cherche à venir. Une approche plus symbolique, telles que Frédérique Lerbet-Séréni et Maela Paul s'y sont essayées, pourrait également écouter/emprunter la voix/voie des mythes.

8.2.5.2 Une langue hospitalière et ses liens avec l'initiation et la mètis

Les liens entre la formation et le voyage sont désormais clairement établis. Or, deux enseignantes parmi les trois suivies ont des parcours de vie marqués par les voyages.

Nous ne retiendrons pour cette analyse que le cas de Mary, selon nous le plus emblématique d'une forme d'autoformation par le voyage qui relève de l'initiation. Mary parle de sa vie comme d'un voyage, ce qu'elle est en effet, mais plus encore symboliquement comme espace et temps d'une formation de soi. Son voyage hors de France nous semble possible à interpréter à la lecture du mythe du retour que constitue celui d'Ulysse. Nous allons, en nous appuyant sur l'analyse du récit d'Homère qu'en propose Maela Paul (2004), tenter de voir en quoi ce voyage a pu constituer une initiation (qui constitue avec la maïeutique et la thérapeutique, l'un des trois registres de l'accompagnement selon Paul) susceptible d'accoucher d'une voix singulière, celle de la mètis.

Nous avons signalé l'importance du Partir comme première étape d'une émancipation qui se traduit par une rupture avec le familier ainsi « qu'un éloignement de tout ce qui constitue l'abri (matériel, social, parental, culturel) » (Paul, 2004, p. 183). Cette rupture renvoie au « franchissement d'un seuil connu vers l'inconnu, à un élargissement relationnel (les frontières qui contiennent le menaçant sont repoussées) » (ibid). Ainsi, le voyage de Mary en Irlande puis en Hollande a constitué un arrachement du connu qui s'est réalisé par l'immersion dans un contexte inconnu. Sa volonté de repousser les frontières, de se mettre à l'épreuve est manifeste dans l'expérience hollandaise du « menaçant ».

Ce départ s'accompagne d'une étape de marginalisation nécessaire à l'initiation. En effet, l'aventure ne suffit pas par elle-même comme condition suffisante de l'initiation. Encore faut-il que « ce qui se joue au dehors fasse écho au-dedans. Non seulement les événements ne sont porteurs d'enseignement que pour celui qui s'y ouvre mais l'extérieur renvoie au mystère intérieur et, ce faisant, fait apparaître le caractère relatif de la séparation extérieur/intérieur. » (ibid). L'aventure bouleverse la personne lorsqu'elle s'ouvre à ce qui la ramène à un état initial (ses peurs par exemple) qu'il s'agit pourtant, par des ressources personnelles (mais aidé parfois aussi, nous l'avons vu), de dépasser pour s'arracher vers un devenir (Ibid).

Lors du voyage, un événement est choisi par Paul comme décisif pour le retour d'Ulysse. C'est celui du chant des sirènes. Cet épisode a connu diverses interprétations dont Paul retient la figure d'une distance avec le merveilleux. Il s'agit d'accepter de s'en approcher mais sans s'y perdre. Ulysse se doit de maintenir une distance entre « la voix du gouffre » et lui-même s'il veut conserver « sa propre voix » (Paul, 2004, p. 184). Pour Paul, la voix est le lieu de l'esprit singulier. Or celui-ci est menacé par toute sorte d'absorptions qui le menacent de disparition (désir de puissance, oubli dans la volupté...) au nom d'une quête de l'immortalité. C'est ce à quoi résiste et que refuse Ulysse en faisant le choix du retour, choix de l'humanité.

Or l'humain est celui qui produit de l'écart, entre lui et lui-même, entre lui et les autres, entre lui et le monde. Ainsi vit-il dans l'exploration des écarts sa condition de mortel qui « parle la distance ». Pour Paul, il serait possible,

« (...) d'envisager les rapports de l'homme au monde en termes de paroles, d'une parole qui transmette à la fois la vibration qui lie et l'intervalle qui ouvre. On dira qu'Ulysse, en renonçant au chant des sirènes, fonde l'éthique au sens où Homère utilise le terme *ethos*, autrement dit le séjour, la demeure. Il a trouvé le lieu d'une parole qui ne se transforme pas en discours sur les choses mais laisse apparaître l'écart entre celui qui parle et ce dont il parle, entre celui qui parle et « ce qui lui parle ». (ibid)

Or, qu'est-ce qui se joue dans l'accompagnement d'étudiants en formation linguistique sinon l'exploration d'un écart entre le connu et l'inconnu, entre l'être-au-monde dans la familiarité et un désir d'altérité, de cet autre-en-soi qui demande à naître ? L'enseignant suffisamment bon pour réaliser cet accompagnement est peut-être celui qui est revenu, initié, d'une aventure dans laquelle il a su trouver sa voix, celle qui fait place à l'autre à la fois comme témoignage de son humanité, toujours singulière car située, expérimentée, et comme aventurier lui-même d'un voyage vers l'autre qui est aussi le voyage vers l'autre en soi.

Il nous semble qu'avec les enseignantes suivies, chacune à sa manière a su trouver sa voix. Celle de Mary nous est la plus proche pour avoir travaillé avec elle. Elle manifeste une présence à l'autre qui est aussi, dans le même moment, une présence à elle-même. C'est bien par l'affirmation de soi, celle d'une méthode pédagogique qu'elle a forgée car elle lui convient, ainsi que par une participation active, engagée, qu'elle montre la voie à une identification possible. Mais celle-ci, désirable comme modèle, ne devient vraiment initiatique que par la proposition faite à l'autre d'entrer dans un voyage qui ne peut être que le sien. Par l'accueil des sujets, des propositions d'activités ou de projets collectifs, par certains gestes retenus (suspension du jugement, prudence des avis exprimés), elle préserve l'écart entre son égo et celui de chaque étudiant. Par sa voix hospitalière, voix qui ouvre une demeure, chacun est invité à entrer et à participer. Sa parole place en retrait ses savoirs, du moins ne les mobilise que sous le mode d'une interrogation partagée. Son intelligence relationnelle qui lui permet de saisir les instants propices, de lire les signes d'acceptation ou de défense du groupe, lui provient d'une formation qu'elle a reçue de la vie et qui est de nature initiatique.

Selon Paul, la démarche initiatique comme quête de sens suit trois principes : la totalité, la virtualité et la finalité. L'initiation concerne l'être dans sa totalité, elle est une « seconde naissance » par la mort symbolique du premier être. Elle agit sur le plan symbolique au travers de rites, elle se relie à une tradition (Paul évoque une « chaîne initiatique »). Enfin,

elle possède une double finalité en introduisant le novice à la fois dans « le monde des valeurs symboliques et dans la communauté humaine » (Eliade cité par Paul, 2004, p. 173).

Si l'initiation permet à la personne de renaître selon « une plus grande conformité avec sa valeur primordiale », elle est orientée vers l'existence de la communauté humaine :

« L'homme re-né s'est enrichi d'un savoir qui n'est ni celui d'une éducation ordinaire, ni celui qui est délivré par un contact avec la nature. Il s'est frotté à des expériences qui l'ont éprouvé sinon réveillé à un questionnement sur le sens et le but de la vie et l'homme qu'il est devenu à travers elles se distingue par une capacité à mettre en pratique ce qu'il est, autrement dit son humanité. » (Paul, 2004, p. 173).

L'initiation transforme la personne mais celle-ci n'a de sens que dans une activité tournée vers les autres : « l'initié est porteur d'une mise en relation entre sa communauté et le monde de l'*ailleurs* » (ibid). L'initiation en ce sens est toujours une transmission inscrite dans une filiation : « L'initié a une fonction à remplir à l'égard des autres : la seule manière d'être initié est de devenir à son tour initiateur. » (Vierne et Rausis, cités par Paul, 2004, p. 175).

Or, d'une certaine façon, il nous semble que l'agir enseignant de Mary relève de cet art de l'accompagnement qu'est la démarche initiatique. Selon Rausis (cité par Paul, 2004, p. 174), « La démarche initiatique se présente comme une quête de sens dans toute la polysémie du mot : organisation de *perceptions* en un système de *signification*, résultant et confirmant à la fois une certaine *orientation* donnée à la vie. » La pratique de Mary, s'appuie sur un savoir de l'ordre de l'expérience qui, d'une part lui inspire un agir singulier, une *mètis*, et d'autre part, sur le plan des finalités, lui permet de transmettre moins un contenu que

« (...) un mouvement d'expérience : toi aussi tu peux comme moi à ton tour éprouver... (le caractère unitif des mondes et la possibilité de vivre dans ce monde les valeurs de l'*ailleurs*.) La mort initiatique signifie la fin de l'enfant, de l'ignorance et de la condition profane » (Eliade cité par Paul, 2004, p. 174).

9 PERSPECTIVES ET LIMITES

9.1 Limites du modèle de l'agir expérientiel construit à partir de cas singuliers

Nous avons cherché à comprendre ce que pouvait être un agir enseignant que nous qualifions d'expérientiel et de congruent. La rencontre d'enseignantes de FLE dans un contexte particulier (diversitaire et en immersion) a été l'occasion d'appréhender leur rapport au métier selon trois pôles complémentaires : l'être-en-métier qui interagit avec l'autre-du-métier autour d'un Faire-du-métier (voir supra, figure 14, p. 315). Ces trois pôles sont eux-mêmes entraînés par une dynamique portée à la fois par des postures d'accompagnement traduites en gestes d'hospitalité et par des modalités diverses, mais congruentes, d'intégration de la dimension expérientielle.

Le métier d'enseignant est d'abord un métier de la relation, il s'agissait donc de comprendre comment le praticien concevait cette relation, quelle place il était prêt à faire aux personnes accueillies, à leur singularité, à leur parole, à leurs besoins. Nous avons montré que l'accueil de l'autre-du-métier faisait l'objet d'une attention prioritaire de la part des enseignantes selon une conception relationnelle de la formation et du développement de la personne (Rogers). Par une posture d'accompagnement issue d'une relation autonome au métier, ces enseignants sont en mesure de faire suffisamment de place aux personnes pour leur permettre de s'engager dans le respect de leur mode relationnel. Par l'exercice de gestes d'hospitalité et d'apprivoisement, ils sont capables de connaître suffisamment ces personnes pour s'ajuster à elles et ainsi, par le tissage de relations interindividuelles, de favoriser une dynamique de groupe à partir de la diversité présente et où chacun vérifie qu'il peut à tout instant être surpris par l'autre et se découvrir autre lui-même au contact de cette « intime étrangeté ».

Une recherche pourrait envisager d'observer plus précisément, avec la participation des enseignants, les formes de mobilisation du *pouvoir d'agir* de l'autre dans ce que Bandura nomme le *sentiment d'auto-efficacité* (2007 ; 2014) et qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive. C'est une piste que nous n'avons pas explorée.

Enseigner c'est aussi pratiquer un métier au travers de gestes, de modalités d'organisation, de démarches, d'activités. Cet espace est principalement celui du faire mais aussi celui qui accueille les personnes, par des propositions d'action, dans ce que nous appelons la Maison-langue, à la fois lieu, matière et moyen de la formation. Comment l'enseignant considère-t-il cet espace, comment l'habite-t-il ? Le retour sur l'étape biographique d'entrée dans le métier a mis en avant le rôle des transactions formatrices réalisées par ces personnes. Des mises à l'épreuve de soi ont permis à ces professionnelles de consolider une confiance en soi qui a été suffisante pour que chacune s'autorise à faire le métier à *sa main*, selon ses propres conceptions de la formation, et selon ce qu'elle est *en* métier. Leurs pratiques, comme démarches ouvertes, s'opposent à la conception d'une méthode stabilisée. Elles s'orientent par expérimentation vers l'intégration de l'expérience vécue des personnes présentes comme modalité vivante d'une pratique de la langue incarnée. Appréhendés comme sujets détenteurs d'une histoire, d'une sensibilité, d'un imaginaire et d'une raison, les activités qui leur sont proposées cherchent à diversifier les approches de la langue et ses différentes fonctions.

Pour réaliser ce travail de tissage entre apports individuels et réalisations collectives, l'enseignant a besoin d'être lui-même, selon un positionnement qui articule ses dispositions personnelles et les intimations objectives de la situation. C'est ce que Lameul nomme *posture* et que nous avons repris comme espace du déploiement d'une intelligence de l'agir. Cette posture permet à l'enseignant, par sa réflexivité, d'être présent à la fois dans sa fonction, mais aussi dans son métier, incarné par ce qu'il est. Cette posture s'adosse à ce que nous nommons l'être en métier.

L'être en métier est constitué par l'arrière-fond biographique de l'enseignant, celui auquel nous avons eu partiellement accès par des entretiens biographiques familiaux complémentaires. Il est la source à la fois éthique et émotionnelle à laquelle s'abreuvent le métier pratiqué et le métier relationnel. L'être-soi est engagé partiellement dans l'être en acte comme dans l'être en relation. Il guide l'orientation qui sera prise par la posture soit du côté du faire soit du côté de la relation. Il permet à l'enseignant, informé par ses expériences réfléchies, de se connaître suffisamment pour se faire confiance, pour oser s'aventurer, expérimenter, apprendre de ses essais, réussis ou non. C'est par l'être en métier que se développent, selon nous, une autonomie et une conscience éthique, la première venant inspirer, selon un rapport affranchi vis-à-vis des modèles préfabriqués du métier, une conception émancipatrice de la formation et la seconde guidant nécessairement les choix, certains des gestes à certains moments du métier.

La modélisation de cet agir expérientiel a mis à jour l'importance du hors-champ²³². Si l'essentiel de la pratique est bien situé dans le cadre professionnel à une place médiatrice entre l'organisme -institution pré-existante- et les réinterprétations individuelles réalisées par chaque étudiant (Sallaberry, 1996), les personnes qui entrent dans ce cadre apportent avec elles une histoire, des expériences, des contextes personnels qui le débordent largement. L'étudiant, tout comme l'enseignant, préservent une vie sociale et personnelle extérieure, des lieux et des moments de formation aussi. L'agir enseignant expérientiel doit à la fois tenir compte de cet hors-champ, pour ce qu'il peut l'informer de la situation singulière de l'étudiant et de ses acquis expérientiels mais il doit aussi veiller à respecter l'intimité, la réserve de celui-ci. Accepter de n'avoir accès qu'à une compréhension limitée de ce qu'est la personne, c'est aussi rester humble quant à son pouvoir d'agir sur-avec elle. Cette reconnaissance des limites de l'action et de la connaissance de l'autre s'intègre à une conception de la formation du côté de l'accompagnement, toujours provisoire, limité et sans assurance de résultat, un pari donc (Paul, 2004).

Tout en reconnaissant également la part inconnaissable de soi-même, l'enseignant a cependant tout intérêt à travailler au dévoilement de ses modes d'action et de ses modes relationnels. Ce travail de réflexivité lui permet d'accompagner le développement d'une professionnalité plus au clair avec soi-même, jusque dans ses zones d'ombre, identifiées, sinon comprises, professionnalité mieux informée de l'être qui est en métier, plus congruente donc.

Le modèle de l'agir enseignant s'est appuyé en partie sur le modèle tripolaire de la formation de Pineau. Il permet de considérer les trois maîtres que sont les autres, l'environnement et soi. Reconnaissant la faible présence de l'environnement naturel, nous avons considéré que l'environnement professionnel était principalement constitué par le cadre institutionnel, lieu du faire, de la pratique, et que l'agir enseignant même s'il s'observait dans cet espace, ne pouvait être pensé sans intégrer l'être en métier et le mode relationnel de l'enseignant qui déborde cet espace situé en accueillant les personnes dans leur globalité²³³ selon une forme non instrumentale d'hospitalité. Par cette priorité accordée à la dimension relationnelle, il nous semble que plusieurs aspects du pôle écoformateur sont bien présents, résurgences que nous percevons dans les silences, les gestes, les corps, la conception d'une langue expressive,

²³² Selon l'emploi qui en est fait dans le vocabulaire cinématographique : ce qui n'entre pas dans le cadre de l'image filmée et qui pourtant, entre plus ou moins dans l'intrigue, permettant même parfois d'établir des liens entre des scènes.

²³³ A distinguer d'un accueil des personnes qui prétendrait le faire en totalité, puisqu'une nécessaire part d'ombre, de réserve aussi avons-nous dit, se doit d'être respectée.

dans des pratiques qui favorisent l'expression du vécu, des expériences, d'une sensibilité, par des attentions diverses portées à l'atmosphère et à des besoins d'aller-au-monde aussi²³⁴.

Nous avons tenté de tenir compte de la temporalité du métier au travers de l'approche biographique en mettant l'accent sur le moment clé que constitue l'entrée dans le métier qui nous paraît être celui des premières transactions entre la personne, ses aspirations, ses représentations et le métier déjà-là, à la fois résultat d'une histoire et inscrit dans une époque. Sans doute serait-il utile de développer cette approche biographique comme l'a fait Gesson dans sa thèse en revenant voir des enseignants à plusieurs années d'intervalle, ne serait-ce que pour mieux comprendre les processus de transformations de l'agir entre continuité et ruptures. De façon à élargir la compréhension de cet agir expérientiel et de ses conditions d'émergence, une recherche portant sur d'autres lieux de formation d'adultes pourrait permettre de vérifier si ce modèle est transposable ou s'il doit être modifié. Nous avons bien conscience que cette recherche, à visée réflexive, nous a permis de mieux comprendre notre propre professionnalité ainsi que celle de quelques enseignantes. Sa portée est donc très limitée. Il aurait sans doute été utile d'explorer d'autres profils d'enseignants, peut-être afin de mesurer les écarts avec ce que nous nommons l'agir expérientiel, autrement qu'à partir de notre seule propre expérience d'enseignant. Nous espérons cependant que cette recherche aura pu contribuer à éclairer certains aspects cruciaux d'une professionnalité enseignante qui fasse sens. Cette profession, dont on a tenté de montrer qu'elle est aussi – et peut-être avant tout – un métier, un artisanat de la relation, est aujourd'hui face à une crise importante de son histoire. Elle va devoir repenser ses fonctions, ses enjeux au sein d'une société traversée par la question du changement rapide, des mobilités, de l'accueil de l'autre et de la diversité.

Le contexte d'une formation d'adulte en situation d'immersion et de pluralité culturelle pourrait permettre selon nous d'envisager, comme nous y invite Castellotti, à mieux comprendre ce que pourrait être une approche réelle de la diversité en formation. Deux enseignements semblent pouvoir être retirés de cette étude au regard de cette question : les deux concernent la relation au savoir mais selon deux perspectives différentes sur laquelle nous allons revenir maintenant.

²³⁴ Selon une conception du savoir qui, tente d'articuler le *savoir épistémè* (celui des médias ou des savants, l'école du dehors) au *savoir-gnose* (savoir personnel, intérieur, l'école du dedans) porteur de signification pour la personne mais plus difficilement partageable. (Lerbet, 1992).

9.1.1 Le différentiel institutionnel

Un premier élément de compréhension possible du retrait de la centration sur les contenus tel que nous l'avons observé avec cet agir expérientiel, concerne la dimension institutionnelle avec, en centre de langue, une moindre prégnance des institutions emboîtées telles qu'elles se manifestent en contexte scolaire. Pour décrire cette prégnance forte « *d'institutions multiples* », Bucheton fait référence à Goffman et à ses « *cadres de l'expérience* ». Nous les mettons en regard de ce qui pourrait en constituer l'équivalence dans le contexte du centre de langue. (D'après Bucheton, 2009, p. 22).

Tableau 10 - Comparaison des cadres de l'expérience

Cadre de l'expérience pour Bucheton	Cadre de l'expérience à l'IEFT
Cadre scientifique	Recherches en didactique du FLE
Cadre didactique	Référentiels et curricula « maison »
Cadre de l'établissement	L'organisme de formation (un centre de langue privé)
Cadre des Instructions officielles	Le CECRL ²³⁵ semble en faire fonction, forme plus souple encore que s'imposant progressivement
Cadre professionnel de la communauté des enseignants	Groupe hétérogène avec des statuts divers (titulaires, précaires...)
Cadres idéologiques et politiques	Relativement divers, selon nous. Peu explicités.

A l'Éducation Nationale, cette présence concentrée d'institutions emboîtées, ainsi que l'âge du public, incitent peut-être les enseignants à développer un agir plus instituant qu'avec un public adulte. Telle est en tout cas notre expérience. L'intention éducative se traduit plus nettement jusque dans les corps²³⁶. Jorro, citée par Bucheton évoque

(...) un corps instituant de l'enseignant (qui) est un repère social et culturel pour les élèves : les gestes d'institutionnalisation s'enracinent dans des actes cognitifs, des mouvements du corps (regards, déplacements, monstration, posture énonciative) chargés symboliquement, des rituels... (Bucheton, 2009, p. 23).

En centre de langue, la diversité, nous l'avons dit, des profils d'apprenants et de leurs besoins limite les tentatives d'homogénéisation des parcours, des méthodes, qui est au fondement d'une certaine didactique scolaire²³⁷.

²³⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

²³⁶ Et dans les *gestes éducatifs* selon Pesce (2010 ; 2011).

²³⁷ Il existe d'autres conceptions de la didactique, humaniste, dont se réclame Bucheton et, comme nous l'avons-nous-même mentionné pour le champ du Fle, avec la perspective diversitaire et altéritaire de Castellotti.

Le développement des GPA orientés vers la dimension relationnelle s'inscrit dans cette nécessité, pour les enseignants-formateurs de s'ajuster aux spécificités de leur public. Que ce soit au travers du pouvoir d'agir de l'enseignant, supérieur car tourné vers l'expérimentation en lien avec la diversité des personnes présentes, et leurs interactions tissées par l'enseignant, c'est avant tout le pouvoir d'auto-institution (individuel et collectif) que ces dispositifs peuvent favoriser.

9.1.2 La relativité de l'abstraction

Nous avons vu, avec Giust-Desprairies, combien l'imaginaire collectif des enseignants de l'éducation nationale était influencé par le mythe de l'universel. Ce dernier peut conduire à des formes de surinvestissement de la raison abstraite comme voie unique d'accès au savoir, et ce, au détriment d'autres processus liés au développement de la subjectivité (voir supra 5.3, page 155). Sur le plan de l'agir, celui des gestes professionnels, Bucheton aussi convient d'une prégnance forte d'un « logos abstractisant ». Celui-ci est rendu nécessaire pour les opérations de guidage, de description des tâches à accomplir et des techniques à mobiliser. Bucheton établit un lien de parenté avec les travaux de Bakhtine et de Vygotski :

« De même, la dimension technologique, ce logos abstractisant qui permet la formalisation des tâches et techniques, a pour nous des liens de parenté avec ce que plusieurs travaux issus du croisement de la pensée de Bakhtine avec celle de Vygotski ont appelé processus de secondarisation : un processus réflexif d'objectivation, de mise à distance du savoir de l'expérience. D'une approche réfléchissant sur les conditions de transmissions des savoirs à celle qui tente de saisir l'identification des savoirs par les élèves, il nous semble qu'un passage est nécessaire pour mettre en évidence la construction de la visibilité des savoirs par la communauté d'apprentissage, les savoirs intermédiaires à instaurer en situation de classe. » (Bucheton, 2009, p. 22).

Secondarisation vient de la différence qu'établissait Bakhtine dans le champ littéraire entre genres de discours premiers et genres seconds. Les genres premiers sont liés à un contexte, « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, in Reuter, 1998). En contexte scolaire, la notion de secondarisation est mobilisée par des chercheurs²³⁸ pour comprendre les difficultés de certains élèves, à réaliser l'attente implicite de l'enseignant, qui devrait se traduire, de leur part, en une capacité à décontextualiser et à analyser un objet de savoir. (Bautier et Goigoux, 2004, p. 91).

²³⁸ Dont ceux du réseau RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) auquel appartiennent Bautier et Goigoux, auteurs de l'article mentionné.

Si la secondarisation, à rapprocher de la réflexivité selon nous, est un processus crucial de prise en compte et de réélaboration de l'expérience vécue, permettant de ne pas s'y retrouver enfermé, ce processus pose problème, en contexte formatif, lorsque les objets de savoirs sont déconnectés de ce fondement expérientiel. Proposer, comme le font Bucheton et Castellotti, de questionner les conditions de la visibilité ou de la réception des savoirs par les apprenants, nous semble en effet nécessaire, encore faut-il que les savoirs puissent être mis en relation, d'une façon ou d'une autre, avec l'histoire, le vécu, les besoins, les projets de la personne.

En contexte de formation d'adultes, les « savoirs intermédiaires à instaurer en situation de classe » (Bucheton, 2009, p. 22), semblent plus aisés à mobiliser, encore que des écarts culturels puissent se manifester mais dès lors appeler à d'utiles explicitations. En contexte de formation linguistique, certains de ces savoirs intermédiaires sont/ont l'objet même de l'apprentissage tels que savoir s'exprimer devant les autres, donner un avis, raconter une expérience, etc.

Le contexte « diversitaire » de l'enseignement FLE dans un centre de langue contribuerait ainsi à réduire les représentations universalisantes parfois construites par les enseignants à partir de leurs conformations scolaires. La situation les pousserait davantage à tenir compte de la demande des élèves d'entrer dans des relations singulières, souples car construites pour une durée limitée, entre adultes issus de cultures diverses.

Le clivage qui s'est historiquement opéré dans l'institution scolaire « *entre les processus d'objectivation et de subjectivation se manifestant par une prééminence accordée à la pensée rationnelle et par un déni des processus subjectifs* » (Giust-Desprairies, 2009, p. 106) serait moins marqué dans les pratiques des enseignants FLE pour deux raisons principales :

- La matière travaillée : la langue étrangère conduirait les enseignants à une nécessaire prise en compte – au moins partielle – des facteurs culturels (cultures linguistiques et cultures éducatives). Les méthodes communicatives apparues dans les années quatre-vingt, en mettant l'accent sur les actes de communication et la prise en compte des dimensions sociales, culturelles et affectives de toute interaction humaine, ont contribué à réinsérer du particulier dans l'enseignement des langues (surtout en contexte d'immersion avec un public multiculturel²³⁹).
- Le choix de constituer des groupes culturellement assez hétérogènes défait *de facto*, le risque d'une homogénéisation trop systématique des sujets par la prise en compte des caractéristiques individuelles. Ce choix d'organisation des cours montre la valeur

²³⁹ Encore qu'une lecture superficielle de ces approches pourrait s'arrêter aux seules différenciations culturelles nationales avec le risque, dès lors, d'enfermer les personnes dans des catégories plus ou moins stéréotypées.

formative d'une diversité bénéfique à la fois pour l'étudiant (qui se retrouve en situation de plus grande réflexivité par les exemples de ses pairs) et pour l'enseignant qui peut s'appuyer sur la richesse heuristique de la diversité (besoin d'explicitation des différences culturelles, des rapports aux langues, richesse des expériences partagées...) et l'amener ainsi à accorder ses pratiques, ses modes relationnels à la situation.

Les risques de transfert d'idéalisation existent pourtant. Nous pourrions imaginer le renforcement d'une certaine « autorité », celle de l'expert linguistique et pédagogique, voire technique pour certains, et dès lors de la fonction de transmission. Ce penchant pourrait expliquer la préférence de certains enseignants pour les niveaux débutants et intermédiaires, plus dépendants ou moins armés pour négocier les modalités de leur formation. De façon proche, notre expérience nous conduit à évoquer le possible renforcement de la mission « civilisatrice ». Dans le cas où le professionnel se sent investi d'une mission, celle de transmettre des valeurs culturelles françaises (historiques, patrimoniales et littéraires surtout), susceptibles d'aider l'Autre à s'acculturer pour devenir un même, nous restons bien dans la représentation d'un sujet de raison à assimiler. Enfin, de façon plus subtile, une certaine pratique du groupe peut en faire un nouveau cadre d'homogénéisation. La pratique, ouverte, de l'accueil des singularités de chaque personne peut se transformer potentiellement en nouvelle culture de groupe, cocon qui protège l'expression de chacun, mais impose des règles de fonctionnement qui peuvent se rigidifier au profit du protecteur. Un ethos convivial peut alors s'exprimer et rejeter celui qui viendrait contester certaines de ses règles. Pour se prémunir de ce risque d'enfermement du groupe sur lui-même, il faut chez l'enseignant une éthique de tolérance, une grande expérience de l'animation de groupe, et une capacité à se décentrer, à renouveler les dispositifs proposés, à « oxygéner » au besoin pour sortir des habitudes. C'est là le rôle qui incombe à un espace central devant rester vacant, toujours en mouvement, et que nous pourrions nommer en référence à d'anciennes coutumes, « la part de l'étranger »²⁴⁰.

A condition d'être en mesure de se prémunir de ces risques d'idéalisation, il semble globalement que la dimension altéritaire et diversitaire présente en formation FLE en contexte pluriculturel et en immersion, réduise le risque d'homogénéisation. Cela se traduit par une approche moins centrée sur les contenus et davantage sur la relation et la mobilisation d'un

²⁴⁰ Nous faisons ici référence à certaines traditions populaires, et à « la place/part du pauvre ». Tradition qui liait symboliquement la place de celui qui pouvait venir (pauvre ou étranger égaré) lors de la nuit de Noël avec, plus anciennement encore peut-être, la place servant à honorer le souvenir des parents disparus.

fond expérientiel selon divers gestes qui s'inscrivent dans ce que nous avons nommé « dimension expérientielle ». Faire société avec du divers implique, nous l'avons vu, de savoir entretenir, par des gestes d'hospitalité, une atmosphère permettant à chacun de se sentir accueilli, reconnu pour sa valeur, pour sa singularité et sa capacité à contribuer aux échanges.

9.1.3 Faire société

On pourrait se demander, avec Giust-Desprairies, si le malaise des acteurs de l'école ne pourrait pas être associé au malaise général dans la société autour de la question de l'altérité. Pour les groupes institués, quelles significations imaginaires peuvent attaquer ou renforcer les fonctions organisatrices et défensives des groupes ? Giust-Desprairies propose une analyse très intéressante de l'économie de marché. Celle-ci se serait développée depuis une quarantaine d'année comme institution universelle de remplacement face au déclin des grandes idéologies et des religions réparatrices. Cette montée hégémonique de ce qui a pu être appelé la « pensée unique », conduit aujourd'hui à une forme d'écrasement des systèmes de pensées alternatives. Elle se réalise au travers de certaines valorisations de nature idéologique (bien que rarement avancées comme tel). L'efficacité est ainsi promue comme valeur en soi et tout instrument mis à son service pourra dès lors être considéré comme une finalité. Par une forme de réductionnisme, l'orientation organisatrice abstraite dépasse les logiques et les dynamiques locales, concrètes²⁴¹.

Autre caractéristique qui résonne avec les tensions dans le monde du travail : la logique de changement par la rupture. Plutôt que de travailler à des évolutions selon des formes négociées de changement, prenant en compte les durées d'évaluation de l'existant et d'acceptation sociale des changements qui semblent nécessaires, il s'agit de casser les équilibres existants, selon des mesures accélérées afin de fragiliser le corps social. Il est d'ailleurs possible d'établir des correspondances entre ces pratiques d'agression du corps social avec ce qui se pratique depuis plus longtemps comme forme de destruction et d'arraisonement des environnements naturels.

La coupure qui s'est faite en occident entre l'humain et le naturel, si elle a permis le développement d'une science du monde physique et de technologies « efficaces », a conduit les systèmes d'enseignement à nier une dimension essentielle de la formation d'un être humain : son inscription relationnelle dans un tissu naturel vivant plus large que sa culture.

²⁴¹ Giust-Desprairies rappelle comment l'invisibilité des intérêts économique est rendue possible par leur inscription dans une globalité objectivée. (Giust-Desprairies, 2009).

Il est possible, selon nous, d'imaginer qu'une refonte véritable des manières d'envisager l'accompagnement à l'autoformation d'une personne nécessite d'en passer par les voies du sensible, du divers, de l'intégration de toutes les dimensions formatives. Les lieux d'intégration de la dimension expérientielle tels que certains espaces de formation interculturels mais d'autres également du côté de l'écoformation, sont autant de pistes susceptibles de nous aider à penser la question d'un rapport au monde selon un rapport équilibré à soi, aux autres et au milieu.

Dans le contexte de délitement des liens sociaux et de disparition des liens « naturels », les institutions publiques ont un rôle important à jouer, à condition qu'elles le reconnaissent : celui de contribuer au prendre soin. Les enseignants et les formateurs sont en première ligne pour affronter ces dilemmes et ces responsabilités, encore faudrait-il qu'ils y soient suffisamment préparés.

9.2 Pour une formation réflexive et expérientielle des enseignants

Il nous paraît souhaitable de travailler à ce que la formation initiale des enseignants favorise une entrée autonome dans le métier. Cela passe selon nous par deux étapes articulées l'une avec l'autre : un travail de réflexion critique sur le rapport au savoir tel qu'il s'est construit durant la scolarité, et un accompagnement à l'expérimentation de pratiques qui encourage le praticien novice à trouver ses marques, à mettre les outils à sa main en lien avec ce qu'il est. L'expérience d'accompagnement d'enseignants novices dans le cadre d'un groupe de co-développement professionnel (Payette et Champagne, 1997), nous a permis de vérifier la valeur heuristique de ce mode de réflexivité dialogique en groupe restreint. Si l'université est prête à réellement développer la professionnalité des enseignants dans le sens de former des « praticiens réflexifs », visée appelée de ses vœux par Perrenoud, alors il serait souhaitable, selon nous, de s'inspirer des démarches herméneutiques et dialogiques déjà existantes qui ont fait leur preuve dans certains lieux de formation d'adultes²⁴². Le développement actuel des ESPE, par des formes d'alternance qui reste encore à faire fructifier, pourrait constituer un espace de recherche valide profitable aux chercheurs comme aux praticiens, lesquels, nous espérons l'avoir montré, ont bien des choses à se dire.

Nous partageons l'avis de Bucheton quant à l'importance de reconsidérer le métier d'enseignant comme étant un métier de l'invention, ce qui implique une part essentielle

²⁴² Démarches semble-t-il déjà organisées dans certains Espé (celui de Caen par exemple).

d'engagement de soi en lien avec des valeurs. Or, celles-ci, en formation d'enseignant, ne font pas toujours l'objet d'un travail suffisamment approfondi d'explicitation. C'est ce que Bucheton nomme des « logiques de positionnement » et sur lesquelles un réel travail réflexif aurait toute son utilité.

Les logiques de « positionnement » des stagiaires ou des formateurs sont-elles solubles dans la technicité, l'hyper conscientisation et la rationalisation de l'agir ou ne relèvent-elles pas de « formes de l'engagement » liées à l'histoire personnelle et professionnelle des acteurs, à leurs interrogations, leurs doutes, leurs certitudes, à leurs valeurs : les vrais moteurs de l'innovation ? A-t-on accès en formation à ces valeurs qui donnent sens à notre vie professionnelle, prend-on le temps de les raconter, de les faire émerger ? (Bucheton, 2012).

Nous avons tenté, avec cette recherche, de rendre plus visibles des savoirs de métier, savoirs relationnels construits par l'expérience réfléchie, pratiques qui, par leur diversité d'expression « forment une nébuleuse » (Perrenoud, 2001, p. 71). En formation initiale d'enseignant, celles-ci pourraient utilement, selon nous, faire l'objet de formalisation et de tissage avec les savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation. Nous rejoignons Perrenoud sur la nécessité d'articuler en formation d'enseignant, apport de contenus théoriques et professionnels et le développement d'une compétence réflexive à analyser collectivement des pratiques enseignantes. Une telle démarche doit en effet partir des pratiques, effectuer un retour réflexif, effort de décentration et d'explicitation, pour que se réalisent d'éventuelles prises de conscience des ressorts de l'agir (schèmes d'action), lesquelles pourront induire une posture d'appropriation du métier et une dynamique de changement. (ibid, p. 27).

La dimension interculturelle, enfin, tout comme celle de l'immersion dans un milieu avec lequel construire une relation réfléchie (écoformation), nous semblent des pistes à explorer pour favoriser un agir enseignant expérientiel congruent. Qu'y a-t-il de plus important aujourd'hui pour un formateur que d'apprendre à accompagner l'autre pour l'aider à grandir en liberté ? L'aventure de la rencontre, avec autrui ou avec un lieu, peut ouvrir, dans certaines conditions, l'horizon incertain mais (trans)formateur d'une autre expérience du monde.

Conclusion

Nous avons commencé ce voyage par la présentation d'une expérience professionnelle d'enseignant, la nôtre, qui a fait naître un questionnement professionnel – et existentiel – sur ce qu'enseigner voulait dire, de même qu'apprendre, se former. Ce questionnement a émergé d'un contexte formatif scolaire qui semblait ne faire qu'une place trop réduite à la dimension expérientielle de la formation avec, pour principale conséquence, une incapacité structurelle à faire place à la singularité, à la diversité des personnes accueillies²⁴³. Cette prise de conscience nous est venue d'une première réflexion sur l'accueil de la diversité culturelle dans les écoles françaises à l'étranger où nous avons eu la chance d'enseigner. L'expérience de classes de découverte, par leur réintégration du maître-lieu, a prolongé cette interrogation sur les formes d'assèchement du développement personnel – entendu comme formation de soi dans l'expérience singulière du monde – telles qu'elles sont parfois produites à l'école. Notre propre expérience de retour en formation pour un master FLE a révélé l'importance d'établir des ponts dialogiques entre les savoirs académiques et les savoirs expérientiels. Le détour par la galaxie de l'autoformation nous a permis d'éclairer théoriquement notre exploration d'un nouveau monde, celui de la formation linguistique d'adultes (FLE) en contexte d'immersion. Le choix de ce terrain de recherche a correspondu à un besoin de « dépaysement²⁴⁴ » du contexte scolaire. Ce choix, dicté par nos observations d'un contexte apparemment plus propice à l'intégration de la dimension expérientielle, devait nous permettre de confronter nos propres expériences issues de contextes scolaires marqués par la dimension altéritaire, avec des contextes d'immersion mettant en coprésence des enseignants avec leur langue-culture d'accueil et des apprenants et leurs langues-cultures d'origine. Que faisaient les enseignants-formateurs de cette diversité ? Quel rôle jouait-elle dans la structuration de leur agir ?

Nous avons poursuivi ce voyage par un détour théorique qui, s'appuyant sur une phénoménologie de l'agir enseignant, s'est intéressé aux gestes professionnels, aux postures et aux représentations des personnes, ensemble qui nous informe sur le degré de congruence de cet agir. Le courant bio-cognitif de l'autoformation nous a permis de reconsidérer les trois pôles de la formation d'un être humain que sont le monde, les autres et soi.

²⁴³ Incapacité de nature institutionnelle mais parfois subvertie par l'agir singulier d'enseignants, pratiques engagées, construites à la marge, voire en opposition avec la conception homogénéisante et sélective de l'orthodoxie scolaire.

²⁴⁴ Au sens juridique, lorsqu'une affaire doit être jugée en dehors de l'espace local de vie de ses protagonistes.

Pour appréhender le parcours de formation d'une personne, son « trajet anthropologique de formation » (Pineau, 1983, 2012), l'approche biographique a été choisie car elle nous a permis de replacer dans un *continuum* biographique les étapes de formation de la personne en lien avec les lieux et les contextes sociaux de vie. Qu'a mis à jour l'analyse des différents entretiens réalisés ?

La notion heuristique de transaction (Pineau) nous a permis d'appréhender les modes d'entrée en relation avec un contexte chez les enseignantes que nous avons suivies. La notion de geste professionnel d'ajustement (Bucheton) nous a conduit à décrire différents gestes. Structurés selon une posture d'accompagnement, des gestes d'accueil, d'atmosphère et de tissage semblent prendre une place plus importante que les gestes d'étayage et de pilotage. Cet équilibre différent nous semble caractériser un agir orienté par la priorité accordée à la dimension relationnelle et par une andragogie ouverte (Dufeu), fondée sur une didactique de l'appropriation (Castellotti). L'analyse de certains moments singuliers, enfin, a permis de mettre à jour une *intelligence de l'agir* qui s'exprime par du tact (comme capacité à suspendre l'intentionnalité), une sagesse pratique éthique (*phronésis*) et une intelligence pratique rusée (*mètis*), (Galvani, 2016).

La modélisation de cet agir expérientiel a révélé l'importance de la posture (Lameul) comme médiatrice de l'agir entre l'être en métier, l'autre du métier et la pratique du métier. L'être en métier est fortement structuré par une connaissance suffisante de soi permettant de se faire confiance, d'oser expérimenter, et par une éthique personnelle liée à la conscience de son autonomie fondamentale. L'étape décisive de l'entrée en métier permet de révéler les formes d'appropriation du métier, des outils et des gestes de métier, du côté d'un affranchissement vis à vis des normes et le développement, à partir d'un fond personnel biographique, d'un agir et d'une éthique autonomes. La posture d'accompagnement structure le déploiement des différents gestes dans le sens d'une priorisation du relationnel et d'une secondarisation de l'intention formatrice (telle que celle-ci se centre par exemple sur la construction des savoirs). La pré-disposition d'un terrain relationnel favorable permet, dans un second temps, d'aménager la rencontre avec les contenus de savoirs au travers de pratiques diverses organisées et instituées dans une « maison-langue » accueillant la participation des apprenants et selon une réflexivité suffisante permettant les ajustements de la part des enseignants.

Un principe d'hospitalité fonde l'éthique de cet agir expérientiel. Il se traduit par un cadre d'accueil permettant à chacun de trouver place, par des gestes d'apprivoisement passant par l'écoute et l'observation (curiosité et empathie), gestes qui peuvent être mobilisés ou rester suspendus selon les besoins et la situation telle qu'elle est comprise et ressentie par

l'enseignant. Enfin, des gestes de tissage, d'abord interindividuels enseignant/apprenant puis entre les apprenants, établissent un mode de circulation du sens (fils de chaîne) soutenu par une trame pré-disposée et une atmosphère favorisant l'engagement et la participation libre de chacun.

Au centre de cet ensemble dynamique et que nous proposons de penser selon une vision tripolaire du métier mettant en relation une personne (soi), des apprenants (les autres) et des pratiques instituées (l'environnement social), semble être préservé un espace ouvert, lieu d'une retenue, d'un non-agir, de la part du formateur. Par cet espace central de non investissement, de non-maîtrise du formateur, le groupe peut s'instituer une dynamique selon une culture provisoire de l'être-apprendre-ensemble. Ce centre-vide est aussi le lieu des limites, de l'inconnaissable (du langage et de l'autre). Il est enfin un point de fuite, l'échappée toujours possible vers un autre voyage.

Cette recherche, très limitée par son terrain situé, a donc permis d'envisager certains aspects de la formation expérientielle en contexte formel et interculturel. Peut-être a-t-elle permis d'éclairer certains des processus de professionnalisation « autonomes » (Gesson, 2015), formation par l'expérience qui pourrait contribuer à la réflexion sur la formation initiale des enseignants dans laquelle il s'agirait de développer un *art du faire* qui serait celui d'un praticien réflexif (Perrenoud) capable de penser sa pratique, de l'expérimenter et d'y faire place pour un être-en-métier ouvert à ses intuitions et à ce qui l'appelle dans le métier. De notre côté, nous souhaiterions aujourd'hui explorer d'autres terrains de formation où peut-être se manifestent d'autres formes d'intelligence de l'agir afin de vérifier si le modèle de l'agir expérientiel peut être transposé, adapté ou remis en question par ces contextes. D'ores et déjà, nous avons pu, au moyen de cette recherche, explorer également nos propres représentations et nos pratiques dans leur confrontation à cet autre métier qu'est l'enseignement du FLE, métier de l'autre, métier de l'accueil de l'autre dont les savoirs relationnels sont aujourd'hui, plus que jamais, nécessaires à faire connaître et partager.

Bibliographie

- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., & Durand, M. (2017). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Puf.
- Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Puf.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Puf.
- Arendt, H., Fradier, G., & Ricoeur, P. (1988). *Condition de l'homme moderne*. (1^{ère} édition française : 1961). Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H., & Lévy, P. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Trad. P. Lévy *et al.* Paris : Gallimard.
- Aristote. (2008). *Métaphysique ; introduction, traduction, notes, bibliographie et index par Marie-Paule Duminil, Annick Jaulin*. Paris : Flammarion.
- Arsac, G., & Chevillard, Yves (Éd.). (1994). *La transposition didactique à l'épreuve : ouvrage*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bachelard, G. (1996). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin (1^{ère} édition : 1938).
- Baeta, S. (2013). *Contexte d'enseignement et liberté pédagogique - Pour une vision dynamique de l'éducation au sein d'un établissement*. Portfolio, Master FLE/FLS, université de Tours.
- Baeta, S. (à paraître). *Un atelier webzine : approche actionnelle et animation de groupe - Quels gestes d'accompagnement ?* Dans *Accompagnement collectif et agir coopératif. Éducation, formation, intervention*. Éditions Tétraèdre, coll. Passages aux actes. Co-direction Sébastien Pesce & Hervé Breton.
- Baeta, S. (à paraître). *D'un continent à l'autre, à l'école des situations Expériences d'enseignant en Asie et conscientisation*. In *Se former par le voyage. Vivre l'épreuve de l'ailleurs, entre initiation et mobilités pédagogiques*. Coord. Loïc Brémaud, Hervé Breton & Sébastien Pesce.
- Bakhtine, M. M., & Kolitcheff, I. (1998). *La poétique de Dostoiévski*. Paris : Éd. du Seuil.

- Bandura, A. (2014). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (1ère édition 2007).
Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche action*. Paris : Anthropos : Economica.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris, France : F. Maspero.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Beacco, J.-C. (Éd.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (1re éd). Paris : Puf.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions universitaires.
- Bernoux, P. (2015). *Mieux-être au travail : appropriation et reconnaissance*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bézille-Lesquoy, H., & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation [sous la direction de] H. Bézille et B. Courtois*. Lyon : Chronique sociale.
- Bigot, V., & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Bonvalot, G., Courtois, B., & Pineau, G. (1991). Éléments d'une définition de la formation expérientielle. Dans *La formation expérientielle des adultes* (p. 317-325). Paris, France : La Documentation française.
- Boumard, P. (2006). Déviance scolaire et dissociation - Pour une autre pédagogie. Dans *Le mythe de l'identité : apologie de la dissociation* (Anthropos, p. 11-76). Paris, France.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes* (éd. revue et corrigée). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

- Boutinet, J.-P. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. *Éducation permanente*, (163).
- Boutinet, J.-P. (2009). Préface de *Pratiques réflexives en formation : ingéniosité et ingénieries émergentes*. (C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel, Éd.). Paris, France : l'Harmattan.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éd.
- Bucheton, D. (2012). Accompagner les transformations du métier enseignant. Consulté le 20 septembre 2018 à [cette adresse](#).
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (Éd.). (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche* (1^{ère} éd.). Paris : Puf.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12(1). [Lien url ici](#).
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Les éditions Didier.
- Castoriadis, C. (2006). *L'institution imaginaire de la société* (1^{ère} édition 1975). Paris : Édition du Seuil.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. : Arts de faire* (1^{ère} édition 1980). Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie* (Poche éducation). Paris : Anthropos.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Éd.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Claparède, E. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. (1^{ère} édition : 1931). Paris : Fabert.
- Claparède, E., Association pour le développement de l'éducation nouvelle, & Groupe Éditions. (1997). *L'Éducation nouvelle*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes. *Travailler*, (n°4), 7-42.
- Cornu, L. (2007). Confiance, étrangeté et hospitalité. *Diogène*, (n°220), 15-29.
- Cottureau, D. (1994). *A l'école des éléments : écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale.
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre terre et mer : alternance écoformatrice*. Paris, France : L'Harmattan.
- Courtois, B., & Pineau, G. (Éd.). (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris : Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle : Documentation française.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. (1^{ère} édition : 1977). Paris : Seuil.
- Dastur, F. (2011). *Heidegger et la pensée à venir*. Paris : Vrin.
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey : philosophie de la continuité*. Paris, France : Éditions du Scarabée.
- Denoyel, N. (1998). *Le biais du gars : travail manuel et culture de l'artisan*. Paris : Éditions universitaires UNMFREO.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (apprentissage 3)*. Paris : Éditions ouvrières.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (2011). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J., Meuret, D., Zask, J., & Deledalle, G. (2011). *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. (F. de Singly, Éd.). Paris, France : Armand Colin, DL 2011.
- Dubar, C. (2009). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (Première édition : 1991). Paris : Armand Colin.

- Dufeu, B. (1992). Pour une pédagogie ouverte. *Le français dans le monde*, (246), 74-79.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire ; introduction à l'archétypologie générale*. Poitiers : Bordas.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives [archive]. *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation* (1. éd). Paris : Puf.
- Feldman, J. (2006). Propos sur l'expérience à travers la vie, la connaissance, la science. In *Penser la relation expérience-formation* (Chronique Sociale, pp. 31-48). Lyon, France : sous la direction d'Hélène Bézille et de Bernadette Courtois.
- Felix, R., & Mouvement ATD Quart Monde. (2013). *Tous peuvent réussir ! : partir des élèves dont on n'attend rien*. Lyon : Chronique Sociale.
- Foucault, M. (2003). *Surveiller et punir : naissance de la prison* (1ère édition 1975). Paris : Gallimard.
- Gacogne, M.-J. (2014). *L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui : l'exemple de formateur en Travail social*. CNAM - École doctorale Abbé Grégoire, Paris. Consulté le 12 avril 2018 à l'adresse <http://www.theses.fr/2014CNAM0924>
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Traduction d'Etienne Sacre. Paris : Éditions du Seuil.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2001). Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes : didactique, pratique et symbolique.

- Galvani, P. (2012). Apprendre de la vie une démarche réflexive d'auto-éco-formation, extraits de la communication au « 3ème forum Mondial des apprentissages tout au long de la vie », Marrakech (du 31 octobre au 2 novembre 2012).
- Galvani, P. (2014). L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne. *Éducation permanente*, (201), 98-111.
- Galvani, P. (2016). Conscientiser l'intelligence de l'agir : les kaïros de l'autoformation pratique. Dans P. Galvani (Éd.), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales.
- Geay, A., & Harmathèque. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris ; Montréal : L'Harmattan.
Consulté à l'adresse
- Gesson, B. (2015). *Comment devient-on enseignant ? : les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles* (thèse de sociologie). Université de Bordeaux.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif dans les groupes institués*. Érès.
- Giust-Desprairies, F. (2008). Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée. Dans : Kaës, R, *L'institution en héritage* (Dunod).
- Goffman, E., & Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. Paris : Ed. de Minuit.
- Goï, C. (2005). *Autorisation à réussir et transculturalité en éducation : contribution à la conceptualisation de l'entre-trois au travers du cas de trois personnes dites « de double culture »*. Thèse en sciences de l'éducation, université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé - CNDP.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage* (1^{ère} éd). Paris : Puf.
- Guillaumin, C. (2016). Le sens de l'alternance. *Alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique*. *Phronesis*, n°5(1), 28. [Lien url ici](#).

- Guillaumin, C., Pesce, S., & Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation : ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan.
- Hazard, D. (2004). De quel métier suis-je porteur ? L'atelier du métier intime. *Revue Présence*, n°4, 1-19.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Huberman, A. M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. T. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.
- Illich, I. D., & Sissung, M. (1981). *Le travail fantôme*. Paris : Seuil.
- Jodelet, D. (Éd.). (2003). *Les représentations sociales* (7. éd). Paris : Puf.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, (n° 145-146), 125-140. [Lien](#).
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité* /. Paris, France : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Colin.
- Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.
- Krech, D., & Crutchfield, R. (1952). *Théorie et Problèmes de psychologie sociale*. Trad. De H. Lesage. Paris : Puf.
- Krishnamurti, J., Larreur, L., & Plasait, J.-M. (1994). *De la nature et de l'environnement*. Monaco : Éditions du Rocher.

- Lameul, G., Bringer-Trollat, A.-F., Jézégou, A., & Carré, P. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique sociale.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes: néo-autodidaxie et formation*. Sainte-Foy, Québec : Lyon: Presses de l'Université Laval ; Chronique sociale.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Puf.
- Lepri, J.-P. (2007-2018). *L'être de L'EA*. Lettres mensuelles du CREA (Cercle de Réflexion pour une Éducation Authentique), consultables [en ligne ici](#).
- Lerbet, G. (1980). L'archéo-pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 52(1), 4-18. [Lien url ici](#).
- Lerbet, G. (1992). *L'école du dedans*. Paris: Hachette.
- Leroi-Gourhan, A. (2014). *Le geste et la parole. 2 : La mémoire et les rythmes* (Repr.). Paris : Albin Michel.
- Lewin, K. (1940). « The Background of Conflict in Marriage ». *republié par G. Weiss Lewin, 1948*.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *I.R.E.S. La revue de l'Ires*, (n°55), 79-95.
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris, France : Harmattan.
- Mizubayashi, A. (2013). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris: Gallimard.
- Morin, E., & Morin, E. (1980). *La vie de la vie*. Paris : Seuil.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris : Éditions de Minuit.

- Oberlé. (1999). Le groupe en psychologie sociale. *Sciences humaines*, (n° 94). Consulté à l'adresse
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (n° 23), 147-181. Lien url ici.
- Paín, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, (15), 7-38.
- Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. CNAM École doctorale Abbé Grégoire, Paris, France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris ; Budapest; Torino: L'Harmattan.
- Paul, M. (2010). Penser la relation d'accompagnement, Hors-série des *Cahiers pédagogiques* (n°22).
- Paul, P. (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire : Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 21-34. Lien URL ici.
- Payette, Adrien, C., Claude. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel* (Presses de l'université du Québec, Vol. 1 vol. (211 p.). Québec.
- Pelletier, W. (1985). *Le silence d'un cri*. Sainte-Foy, Québec : A. Sigier.
- Peneau, A.-C. (2016). *L'étudiant qui n'est pas présent dans la classe - Réflexion sur la question de l'absentéisme, ses raisons et les remédiations possibles*. Mémoire de Master FLE/FLS, Sodilang, Université F. Rabelais de Tours.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive sur les sciences humaines, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, (160), 35-60.

- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (s. d.). Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! Texte en ligne consulté 7 novembre 2017, à [cette adresse](#)
- Pesce, S. (2010, juin). *Gestion de la vie scolaire : traitement des situations critiques*. Conférence filmée à l'ESENER. [Consulté à l'adresse](#) (cliquez sur le lien)
- Pesce, S. (2011). Le geste éducatif comme « trace de sémiose »... Observer le sens en action dans l'institution. *Recherches pédagogies différentes.net*. [Consulté à l'adresse](#) (cliquez sur le lien)
- Pineau, G. (1977). *Éducation ou aliénation permanente ? : repères mythiques et politiques*.
- Pineau, G. (2000). Histoire de vie et formation anthropologique de l'histoire humaine. *Éducation permanente* (n°142), 63-70.
- Pineau, G. (2003). Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°31(1), 35-46. [Lien url ici](#).
- Pineau, G. (Éd.). (2005). *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. Paris : Puf.
- Pineau, G., Marie-Michèle, & Delory-Momberger, C. (2012). *Produire sa vie autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre.
- Postic, M., & Marquet, B. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique* (1. éd). Paris : Puf.
- Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologies : de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : éditions 10-18.
- Reuter, Y., Brassart, D.-G., & Université Charles de Gaulle-Lille III (Éd.). (1998). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque* (2. éd). Bern ; New York : P. Lang.

- Rey, A. (Éd.). (2012). *Dictionnaire historique de la langue française* (Nouv. éd. augm). Paris : Le Robert.
- Robillard, D. de. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : Harmattan.
- Rogers, C. R. (1999). *Liberté pour apprendre*. (D. P. Le Bon, Trad.). Paris, France : Dunod, DL 1999.
- Rogers, C. R., & Pagès, M. (2005). *Le développement de la personne*. (E. L. Herbert, Trad.). Paris, France : Dunod-InterEditions, DL 2005.
- Romano, C. (2010). *Au coeur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Rousseau, J.-J., & Charrak, A. (2009). *Émile, ou, De l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris, France : Harmattan.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simondon, G., & Simondon, N. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques* (Nouv. éd. rev. et corr). Paris : Aubier.
- Stiegler, B. (2012). *De la misère symbolique*. Paris : Flammarion.
- Suchodolski, B. (1964). *La pédagogie et les grands courants philosophiques : pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris, France : Ed. du Scarabée.
- Terrasson, F., & Miller, R. de. (2007). *La peur de la nature : au plus profond de notre inconscient, les vraies causes de la destruction de la nature*. Paris : Sang de la terre.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay.
- Toulet, E. (2014). *La beauté à la rencontre de l'éducation Académie internationale de Théâtre pour enfants*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Trinquier, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, (n°185), 103-116.

- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Havelange, V. (2012). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : Esf éditeur.
- Violet, D. (1996). *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*. Paris : Harmattan.
- Wieviorka, M. (2007). Le retour du sujet. *Journal français de psychiatrie*, n° 28(1), 43.
- Wolton, D. (2006). *L'autre mondialisation*. Paris : Flammarion.

Index

INDEX THEMATIQUE

A

accompagnement.... 17, 19, 22, 30, 35, 37, 39, 41, 46, 50, 55, 89, 94, 113, 116, 127, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 155, 159, 163, 165, 196, 198, 203, 205, 213, 214, 219, 220, 224, 255, 260, 261, 267, 269, 281, 282, 285, 294, 299, 307, 313, 317, 319, 326, 329, 331, 332, 334, 341, 345
accompagnant.....224
agir enseignant .. 16, 18, 19, 23, 30, 49, 99, 100, 106, 116, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 165, 177, 179, 190, 205, 207, 209, 210, 217, 218, 228, 245, 255, 259, 267, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 292, 298, 313, 315, 318, 319, 327, 331, 332, 334, 344
agir expérientiel..... 10, 11, 13, 17, 18, 19, 108, 231, 245, 247, 283, 288, 290, 298, 303, 304, 307, 308, 313, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 328, 332, 334, 335, 345, 346
alternance.... 18, 23, 25, 26, 37, 41, 57, 58, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 96, 97, 102, 175, 209, 214, 215, 280, 282, 341
autoformation ... 16, 18, 23, 33, 49, 58, 59, 66, 67, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 136, 149, 165, 169, 173, 209, 211, 212, 217, 219, 238, 240, 248, 250, 270, 282, 309, 329, 344, 349, 351, 355

C

compagnonnage.....33, 90, 102, 103, 115, 214, 222

D

dimension expérientielle..... 16, 18, 42, 89, 93, 150, 163, 165, 175, 181, 182, 183, 210, 213, 216, 217, 221, 222, 227, 228, 232, 242, 262, 267, 281, 282, 286, 304, 317, 332, 339, 344
dimension relationnelle 107, 114, 177, 189, 214, 240, 267, 268, 279, 304, 313, 316, 320, 336, 345

E

écoformation.....16, 33, 93, 275, 282, 287, 289, 340, 342

G

geste professionnel
geste éducatif 129
tissage..... 130, 142, 324
gestes professionnels .. 16, 17, 19, 31, 41, 43, 49, 99, 103, 115, 124, 125, 126, 127, 128, 142, 175, 176, 210, 215, 216, 219, 223, 225, 241, 245, 254, 260, 261, 269, 272, 281, 286, 288, 295, 298, 301, 304, 306, 307, 309, 313, 318, 320, 337, 344
hospitalité 270, 277, 307, 314, 322, 324, 328, 332, 339

H

hospitalité 204, 279, 281, 296, 322, 325, 334, 345

I

intelligence pratique.....91, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 126, 208, 345, 417

M

modèle tripolaire de la formation 286, 334

P

posture. 16, 19, 29, 34, 35, 46, 49, 98, 101, 106, 116, 123, 130, 132, 133, 135, 137, 142, 153, 198, 204, 211, 222, 245, 250, 253, 254, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 283, 284, 286, 291, 296, 299, 300, 303, 308, 309, 312, 314, 315, 318, 319, 325, 333, 336, 342, 344, 345
hospitalité..... 281

R

rapport au savoir .16, 23, 63, 67, 105, 131, 156, 157, 160, 162, 164, 191, 192, 193, 198, 200, 202, 235, 241, 269, 276, 281, 301, 308, 341

T

transaction.....17, 36, 41, 73, 82, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 152, 192, 205, 209, 211, 218, 223, 225, 231, 235, 245, 270, 274, 277, 279, 308, 312, 322, 333, 334, 345

INDEX DES PRINCIPAUX AUTEURS CITES

Barbier, 28, 172, 210, 212, 217
Boutinet, 93, 124
Bucheton, 21, 42, 105, 120, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 147, 180, 182, 216, 251, 267, 303, 304, 327, 328, 345, 346, 347, 351, 356
Castellotti, 79, 80, 81, 82, 113, 166, 186, 261, 326, 328, 344, 347, 356
Charlot, 20, 42, 110, 166
Cornu, 328, 330, 333, 335
Cottureau, 35, 36, 294
Denoyel, 124, 214, 287
Desroche, 26, 28, 29, 74, 87, 100, 123, 182, 211, 215, 217
Dewey, 25, 65, 71, 75, 76, 77, 82, 87, 92, 95, 96, 102, 121, 129, 155, 175
Dufeu, 98, 219, 221, 356
Durand, 77, 78, 90, 94, 145, 174, 178
Fabre, 67, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 215
Feldman, 64, 65, 67, 69, 76
Galvani, 22, 29, 42, 44, 63, 65, 71, 78, 85, 88, 89, 90, 91, 97, 106, 123, 126, 127, 167, 175, 177, 180, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 229, 230, 271, 291, 293, 295, 327, 331, 356
Gesson, 31, 110, 111, 112, 113, 120, 147, 243, 309, 316, 344, 357
Giust-Desprairies, 160, 161, 162, 163, 164, 174, 182, 207, 301, 346, 347, 349
Goï, 100, 140
Guillaumin, 99, 100, 101, 102, 124, 214
Illich, 42, 71, 73, 74, 163, 165
Jorro, 111, 129, 130, 131, 134, 147, 157, 216, 345
Kolb, 82, 84, 87, 95, 96
Lameul, 137, 291, 293, 342, 356
Lerbet, 78, 92, 214, 325
Lerbet-Sereni, 108, 181, 336
Lhotellier, 59, 68, 146, 216, 219
Malet, 22, 26, 33, 98, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 184, 223, 230, 315
Morin, 61, 87, 88, 167
Paillé, 22, 232, 233, 234
Paul, 22, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 302, 335, 336, 337, 338, 339, 343
Perrenoud, 22, 25, 26, 33, 42, 43, 46, 73, 106, 109, 111, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 136, 156, 167, 168, 174, 198, 215, 216, 301, 350, 351
Pesce, 124, 134, 135
Piaget, 55, 56, 71, 76, 82, 83, 87, 90, 125, 127, 129, 164, 177, 229
Pineau, 20, 21, 36, 42, 53, 58, 62, 69, 71, 78, 83, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 104, 107, 123, 127, 154, 163, 167, 173, 174, 179, 214, 217, 226, 231, 237, 293, 294, 296, 316, 330, 343, 355
Rogers, 53, 74, 87, 137, 164, 174, 179, 181, 182, 237, 341
Sallaberry, 149, 152, 153, 154, 156, 198, 202, 343
Schön, 25, 82, 122, 125, 130, 174, 216
Vermersch, 65, 175, 180, 213, 217, 229, 230, 293

Annexes

Présentation des annexes

Nous avons choisi de fournir les retranscriptions complètes des entretiens qui ont été les plus mobilisés pour cette recherche.

La première série d'entretiens compréhensifs concernait le parcours professionnel et les pratiques développées par l'enseignant. Nous en fournissons le guide d'entretien tel qu'il a été utilisé ainsi que les retranscriptions complètes. Celles-ci comprennent les codes afin que le lecteur puisse repérer les extraits dans leur contexte.

La seconde série d'entretiens, cette fois d'explicitation, est proposée ici dans sa version brute, non codée. Les différentes phases de l'entretien sont cependant indiquées en lien avec la présentation de cette démarche très spécifique qui en a été faite (voir 6.3.6.3, page 225).

Enfin, nous avons fait le choix de ne pas rendre public les entretiens biographiques à caractère familial. D'une part car ils n'ont pas de lien direct avec l'agir enseignant, leurs liens indirects ont fait l'objet d'interprétations. D'autre part en raison de la confiance qui nous a été accordée par ces enseignantes qui ont bien voulu confier leur histoire, il ne nous paraît pas souhaitable d'exposer ces récits qui restent du domaine privé. De la même façon, en ce qui nous concerne, nous préférons nous contenter des seuls éléments de l'autobiographie raisonnée qui ont été mobilisés dans le premier chapitre.

Sommaire

Annexe 1 : guide des entretiens compréhensifs (biographies professionnelles)

Annexe 2 : retranscription de l'entretien compréhensif de Soizic

Annexe 3 : liste des codes et tableau des catégories (Soizic)

Annexe 4 : retranscription de l'entretien compréhensif de Virginie

Annexe 5 : liste des codes et tableau des catégories (Virginie)

Annexe 6 : retranscription de l'entretien compréhensif de Mary

Annexe 7 : liste des codes et tableau des catégories (Mary)

Annexe 8 : retranscription de l'entretien d'explicitation de Mary

Annexe 9 : retranscription de l'entretien d'explicitation de Virginie

Annexe 10 : exemple de restitution aux enseignantes

Guide d'entretien compréhensif

Guide d'entretien – Enseignants de l'IEFT – Février-mars 2017

Entretien du : __ / __ / 2017

Avec : _____

Problématique :

Comment font les enseignants qui réussissent à faire une place à l'expérience, à l'expression du vécu des apprenants, de leurs préoccupations, dans ce qui pourrait être nommé une *pédagogie de la rencontre* ?

Partie 1 : Historique

Démarrage à __ h

–Présentez votre **parcours** professionnel

15mn

+ les éventuels **éléments personnels** en lien avec l'éducation, l'interculturel, les langues...

ex : les voyages, les séjours linguistiques, les rencontres, les formations...

–Quelles **évolutions** avez-vous constatées dans vos pratiques d'enseignant ?

15mn

En établissant des liens entre vos pratiques et vos **représentations** de ce métier, du public, du contexte professionnel...

Partie 2 : Au cœur de la pratique

–Décrivez **un moment** d'une séance où vous avez réussi à intégrer l'expérience du monde des élèves :

15mn

- le contexte (public, niveau, objectifs)
- les étapes, gestes, réflexions ;

–Comment, dans une situation d'imprévu, gérez-vous l'équilibre entre les contenus programmés et ces « échappées » ?

15mn

Fin de l'entretien à __ h

Annexe 2 – Retranscription de la biographie professionnelle de Soizic

ENTRETIEN COMPRÉHENSIF – Soizic – 14 février 2017

Retranscription brute + codage (analyse par théorisation ancrée)

Légende des styles typographiques utilisés :

<i>Police en italique</i>	Questions et remarques de l'enquêteur désigné par (E)
Police normale	Réponses et remarques de l'interviewée (S = Soizic) et en gras : insistance perçue
[---]	Précisions, remarques et hypothèses de E sur l'énoncé de Soizic ex : [arrêté ?]
...	Courte hésitation ou suspension
(...)	Un silence de plusieurs secondes
4-Evocation de...	Codage des items

E : Pourrais-tu présenter ton parcours professionnel ?

Code 1 – Études de chinois et voyage en Chine pour examen

S : A la base, j'ai fait des études de langue étrangère, j'ai étudié 2 ans le chinois à Langue O. Ensuite je suis partie en Chine, à l'origine pour passer un examen...

Code 2 – Première exp. d'enseignement en Chine (10 mois) (Répondre à un besoin, à l'instinct ?)

...mais j'y suis restée 10 mois car on m'a proposé d'enseigner à l'université de Kunming [au sud-ouest de la Chine, où on parle le mandarin !]. Ils n'avaient plus d'enseignant depuis 6 ou 7 ans. Je n'avais pas d'expérience mais j'ai accepté. J'ai fait avec les moyens du bord, j'avais quelques romans avec moi. Donc j'ai donné des cours de français comme je le sentais, les étudiants avaient déjà un petit niveau de français. C'était comme un premier poste de lectrice pour moi.

Code 3 – Licence d'anglais et d'italien et 1 an comme lectrice en Italie

De retour en France, j'ai fait une licence d'anglais/italien à Nantes et je suis partie un an avec un statut de lectrice dans une école. J'ai enseigné le français avec l'aide des autres profs italiens de français. C'était un lycée avec une mention tourisme. Une fois par mois, j'accompagnais les groupes dans une visite.

Code 4 – Premier poste FLE à l'IEFT

Au retour en France, l'été, l'IEFT recherchait quelqu'un pour des cours de traduction Français/Italien et comme il leur manquait un enseignant... me voilà en poste ici depuis 26 ans.

Code 5 – Reprise d'études et Master 2 (Mémoire sur les étudiants qui ne sont pas présents dans la classe)

Puis, dans le cadre de la VAE, j'ai passé un master 2 de FLE. La première année fut consacrée au dossier des UE universitaires à valider et la seconde au mémoire professionnel que j'ai fait sur « L'étudiant qui n'est pas présent dans la classe » en référence avec ce que je vivais ici.

E : C'est à dire ? Les étudiants qui sont absents ?

S : Pas présents, qui sont présents ailleurs. Pour quelle raison ne sont-ils pas là ? Quelle est leur motivation ? Ce fut une année de réflexion avec des entretiens de collègues, d'étudiants et la mise en place d'un livret avec des explications. Pas des justifications, il ne s'agissait pas de contrôler mais de comprendre les motivations. Il y a aussi eu des entretiens plus poussés.

En ce moment avec le cours des avancés, nous travaillons sur le thème de l'école et nous avons parlé de ça, de l'ennui, l'absentéisme, le décrochage scolaire...

E : Et quelle était la conclusion de ton mémoire ?

Code 6 – Conclusions du mémoire : déconstruire nos représentations / difficultés de l'étudiant en fait singularité de chaque parcours, chaque étudiant donc, nécessité pour l'enseignant de s'interroger sur « comment leur donner envie de venir en classe ? »

S : On a toujours tendance à vouloir classer, mettre les gens dans des cases... et dire : « voilà, ils sont absents pour telle et telle raison... » Et créer des profils et au final, il y a pas de profil, il y a pas de réponse, c'est la motivation qui est au cœur de tout ça et c'est heu... comment motiver et donner envie heu aux étudiants d'être là, c'est plutôt ça. Bon au cas par cas, car souvent on a des idées aussi : on se dit souvent « ben c'est parce que l'étudiant, il est en difficulté et s'il se sent en difficulté, il aura moins envie de venir peut-être ». Voilà, ça c'est une idée. Et, au cours des entretiens, par exemple, il y a une étudiante coréenne qui a complètement renversé cette idée reçue où elle, elle expliquait, c'était tout à fait le contraire : au début elle était arrivée comme débutante donc pas capable de se débrouiller toute seule dans la ville, même ne serait-ce que pour commander un repas au restaurant. Donc, pour elle c'était indispensable de venir en cours pour avoir un minimum d'outils de base pour se débrouiller. Et puis, une fois qu'elle avait acquis suffisamment d'outils, elle s'est dit : « bon ben maintenant, je peux me débrouiller dans la plupart des situations de la vie quotidienne, ben je sentais moins l'utilité de venir en cours donc j'ai commencé à être absente, je suis allée au cinéma, voir des expositions, me promener à Paris... Et puis, je ne me sens plus du tout en danger. » Donc voilà... Et là, elle dit : « Ben maintenant, je pensais rester ici pendant un an, mais – il lui restait trois mois à faire – je vais aller dans une autre ville où je vais me sentir à nouveau en danger, pour sentir... cette obligation de venir en cours où je vais connaître personne, heu pas les codes de l'école, donc elle dit : « j'ai besoin que « ça aille mal », enfin d'avoir des pressions pour aller en cours. Quand tout va bien, je vois pas l'utilité. » On prend conscience de certains phénomènes, on peut pas faire des... avoir des théories comme ça... mettre les gens dans des cases ou avoir des idées, parce que finalement c'est chacun réagit à sa manière, avec son vécu, avec son parcours, avec... oui, tout ça.

Et l'idée c'est plutôt ben comment accroître cette motivation, qu'est-ce qui va faire que nous, en tant qu'enseignants, on peut aussi jouer de ce côté-là et donner envie de... de venir ?... Hum.

E : Ok. Bon, donc là, je retiens dans un parcours professionnel d'enseignante de Français langue étrangère, une grande place de ton propre apprentissage des langues.

S : Hum, hum.

E : Heu, en plus d'expériences, de séjours professionnels à l'étranger.

S : Oui.

E : Il y a eu un an en Chine et un an en Italie. Et puis je crois que tu as aussi fait des stages de formatrice FLE à l'étranger ?

Code 7 – Missions à l'étranger comme formatrice de formateurs (historique et contenu principal)

S : Oui, les missions de formateur de formateurs. Donc ça, c'est depuis... Non, la première mission c'est en Italie, en 1998 pour former des enseignants FOS en français du tourisme et puis après il y a une période où il y en a eu moins et puis depuis 2008, à nouveau une moyenne de 2 à 3 missions par an pour former des profs étrangers notamment. Donc là c'est des Pratiques de classe, partager des pratiques de classe et puis il y a eu toute une partie avec l'Éthiopie sur le français militaire.

Code 8 – Missions à l'étranger en lien avec de l'édition de méthodes

Là, c'est la collaboration, l'écriture de méthode de français pour des militaires. Donc ça, il y a eu plusieurs déplacements. Et donc les autres c'est vraiment les pratiques de classe : on va dire le français général, pour un public tout niveau. Et l'autre branche c'est le FOS, le français sur objectif spécifique où là, c'est à peu près... moitié-moitié on va dire.

E : Comment tu situes le FOS par rapport au FLE ?

Code 9 – Distinction FLE / FOS (méthode et ex. d'application pour création de programmes)

S : C'est une méthodologie particulière, on va dire. C'est du français. On n'enseigne pas le français mais du français lié à un contexte. Voir quelles sont les passerelles, les ponts qu'on peut mettre entre ces deux types d'enseignement. Comment mettre en place cette méthodologie ou, pour certains pays, c'est plus précis : vraiment monter un programme. Ils vont avoir l'ouverture d'un cours de français médical ou français de l'agronomie et ils ont besoin de mettre en place un programme donc là, je vais les aider à mettre en place ce programme.

En Gambie, c'était ça, il y avait les infirmières qui... les enseignantes qui intervenaient à l'école d'infirmière donc je les ai aidées à monter ce programme et puis d'autres, il y avait des ingénieurs agronomes qui travaillaient avec des francophones au Sénégal donc je les ai aussi aidés à monter un programme, leur programme par rapport à ça. Et là, il y a eu des Néerlandais aussi avec qui j'ai fait du français militaire, c'est aussi... le programme et un peu... on a commencé à développer certaines activités en fonction du temps dont ils disposent avec leur public et bon c'était des séjours, des stages de 3 semaines. On a monté le programme sur trois semaines et après on a commencé à prendre les 4/5 premiers jours pour commencer à construire des activités car eux, ils avaient déjà récolté du matériel donc on pouvait commencer à travailler.

E : Qu'est-ce qui t'intéresse le plus dans ce type de mission ?

Code 10 – Intérêt 1 pour ce type de missions à l'étranger (Programme FOS) : « répondre à des besoins précis »

A.C. : Ben c'est répondre vraiment à des besoins assez précis parce que quand il y a une demande,

voilà, on répond à des demandes. Alors on n'a pas encore de propositions bien... clairement affichées, c'est à dire qu'on répond à des demandes qui sont diffusées par le ministère. Donc en général ce sont des personnes qui ont des besoins très précis et assez immédiats, on va dire. Donc, on est attendu, vraiment (rires). Et c'est vraiment pour les aider à monter quelque chose... un manque, ils ont un manque... là ils ouvrent une nouvelle section, ils ouvrent une nouvelle école... donc c'est vraiment les aider à partir... Pour certains ça peut être renouveler les pratiques aussi. Mais ça...

Code 11 – Intérêt 2 pour ce type de missions à l'étranger (Groupe du Sri Lanka) : suivre et voir « grandir » un groupe de formateurs (RECIT DETAILLE)

Ce qui m'intéresse aussi... mais chaque mission a aussi un caractère spécifique. Avec le Sri Lanka, c'est que depuis 2008, on suit le même groupe de jeunes, enfin de profs maintenant, jeunes et qui deviennent moins jeunes (rires), donc ça fait 8 ans qu'on suit le même groupe.

E : C'est des personnes qui forment des guides ?

S : Non, là c'est du français général. Donc, heu, elles sont sorties de l'école en 2008 hein, c'était cette promotion-là. La première fois, on était 3 collègues à être intervenues, elles n'avaient jamais enseigné encore donc on les prenait à la sortie de leur formation, et heu... sur une dizaine de jours, voilà on a essayé de leur faire partager des pratiques, nos pratiques à nous, des pratiques vraiment dans le communicatif, dans l'actionnel, avec les tâches heu... Bon des choses à mettre en place avec un public relativement débutant. Et puis elles se sentaient toutes un peu... fragiles on va dire (rires) et elles nous ont fait part tout de suite de leur insécurité. Déjà, elles avaient pas trop confiance en elles parce que le niveau de langue bon ben, ça allait de A2+ à B2, il y avait trois groupes.

Souvent elles se sentaient pas légitimes de prendre une classe dès la rentrée suivante donc, il a fallu les rassurer, leur montrer qu'elles pouvaient intervenir auprès d'un public quand même tout à fait débutant selon leur niveau. Et puis après, chaque année, on les a suivies à tour de rôle et puis un grand nombre, parce qu'une douzaine déjà d'entrée sont venues sur le stage didactique ici l'été, donc on a pu voir leur évolution, leur parcours...

E : Ah bon, elles sont venues là ?

S : Oui, oui, chaque été, il y en a qui viennent là, il y en a d'ailleurs deux qui sont à l'université actuellement et à l'Institut on en a accueilli déjà une bonne douzaine. Donc ça c'est un suivi très particulier, assez intéressant. Certaines sont passées aussi au FOS, donc moi il y a 3 ans, je suis allée les aider à partager cette méthodologie parce que là elles intervenaient dans les hôtels parce que le tourisme est reparti après la guerre. Et là, ils ont ouvert leur cours pour former le personnel des hôtels donc il y a 3 ans je suis allée pour ça.

E : Quand Anne V. y est allée cette année c'est dans le même cadre ?

S : Toujours dans le même cadre, donc là elle a repris le même groupe dans le français général et puis à chaque fois heu... eux ils ont des demandes mais ils nous demandent aussi, qu'est-ce que vous nous proposez, qu'est-ce que vous pouvez apporter en plus ? Donc, une année on avait fait quelque chose autour d'ateliers culturels. Heu, là elles voulaient apprendre par le jeu et puis la grammaire

buissonnière, la grammaire autrement on va dire. Eux, ils ont des demandes et nous on leur suggère des idées, des thèmes, en fonction du public aussi... Là, elles ont développé le français militaire. Ils forment des militaires, alors au début ils m'ont dit « Ben on veut utiliser la méthode » et je dis « Ben non, c'est vraiment pour des militaires du continent africain. » Mais finalement, ils formaient des militaires pour partir en Afrique. Donc, le hasard a fait qu'ils ont pu utiliser la méthode. Ils l'utilisent toujours aujourd'hui et maintenant ils sont passés au deuxième tome. Donc le public a progressé aussi du niveau A1 donc maintenant ils sont sur le niveau A2.

E : C'est une autre branche de tes activités, l'édition et la création de méthode.

Code 12 – Historique des participations à l'édition de méthodes FLE ou FOS

S : Un petit peu oui, avec alors avant le FOS, j'ai fait avec les Éditions Didier le français général mais pour adolescents avec les méthodes « Bravo ! » « Ça va ? » et ça c'était pour un public grands adolescents (15/18 ans). Et puis après ça les méthodes de français pour les militaires. Donc, il y a eu d'abord les 3 volumes pour l'Afrique (A1/A2/B1). Et là, on fait une adaptation de ces méthodes-là pour l'international. Donc là on en est au deuxième tome de français militaire international.

E : Donc qui sera moins contextualisé Afrique ?

S : Oui. Et c'est beaucoup plus compliqué. C'était une demande de l'ONU par rapport à la méthode que l'on avait faite en disant : « Bon ben vous allez l'adapter. » Mais c'est beaucoup plus compliqué.

E : Oui, parce que, tu me dis si je me trompe, je peux imaginer que ce qu'il y a d'intéressant quand on fait ce genre de méthode, c'est cette adaptation entre le français qui est à construire et puis la réalité de terrain, leurs besoins, ce que tu disais. Et donc comment on fait pour articuler ces deux choses-là ?

S : Et oui.

E : Et d'un certain côté, le terrain, les besoins de ce public particulier, ça permet de cadrer, de limiter dans le champ immense [de la langue].

S : Exactement.

E : Et c'est intéressant parce que c'est presque une expérimentation du français adapté à ce contexte.

Code 13 – Importance de « besoins clairement définis » et problème avec demande « vague » de l'ONU.

S : Oui, oui, pour nous la première expérience était assez facile, parce que les besoins étaient très clairs, on savait que c'était pour des militaires africains qui rentraient à l'Union africaine qui allaient réaliser des opérations de maintien de la paix sur le territoire africain, donc c'était très clair et ça a été plus beaucoup plus facile de répondre à cette demande. C'était vraiment du FOS. Le FOS on répond à une demande. Alors que là on nous demande d'être force de proposition, on nous dit on veut une méthode... presque universelle français militaire mais là, c'est pas du FOS, c'est pas ça la... c'est un peu passe-partout, donc on est un peu perdu, dans le sens où c'est tellement vaste. Parce que quels sont les besoins ? Et puis nous ben le militaire qui nous... – ça émanait de militaires sur le terrain hein – donc là on n'a plus de référent. C'est un peu compliqué, alors on reste... on essaye de faire du très général mais bon, on est un peu dans le vague quoi.

E : Si on devait définir ce qui te passionne le plus dans le métier, ce serait quoi ?

Code 14 – Valeurs de ce métier ? Échanger – essayer de comprendre - partager expériences et de connaissances

S : L'échange d'abord avec les étudiants, les apprenants, et puis essayer de comprendre chacun et de cerner leurs besoins, et puis essayer d'y répondre au plus près, enfin de... mais c'est aussi l'expérience, le partage d'expériences, de connaissances, c'est ça qui est intéressant.

E : Donc là, on y est, sur cette question de l'expérience et de comment on peut faire face à ça. Je te propose de raconter un moment où l'intégration de l'expérience des personnes t'a paru riche.

Code 15 – Exemple d'écoute 1 (+ valorisation de l'expérience avec Médecins saoudiens)

S : D'abord, d'une façon plus générale avant de... je pense que quand on fait du FOS, justement, c'est là où il faut être le maximum à l'écoute des personnes et de se demander à chaque fois comment on va intégrer leur propre expérience à l'enseignement parce que eux ils sont dans une position particulière où pour la plupart, c'est assez inconfortable de se retrouver comme apprenants, alors qu'ils sont des professionnels, voilà qui n'ont plus rien à prouver dans leur pays, ils ont un statut social déjà installé. Alors je pense aux médecins saoudiens qu'on a eu ou même les militaires, et là ils se retrouvent en position d'apprenants. Et c'est pas évident d'assumer ça, de faire face à peut-être aux difficultés, peut-être ils vont se trouver en difficulté par rapport à la langue. Nous on va les évaluer, ils vont avoir des notes, enfin, c'est très compliqué (rires). Et psychologiquement, pour eux c'est une position pas évidente, souvent ils souffrent, donc là c'est au maximum d'être à leur écoute et valoriser leur expérience. Donc, c'est sans arrêt leur poser des questions : « ah ben comment vous faites », par ex. les médecins, « expliquez-moi, racontez-moi... »

Donc, ça quand on fait du FOS, on essaye globalement d'intégrer ça.

Code 16 – Exemple d'écoute 2 (+ valorisation d'une compétence pour favoriser l'intégration d'une étudiante)

Après dans le cours de français général, il y a plusieurs anecdotes. Et c'est aussi, je dirais toujours, c'est la base, d'être à l'écoute, heu... même des fois quand les étudiants discutent entre eux... parce que certains vont peut-être pas oser nous dire des choses et quand ils discutent, ou à la pause, si on les voit dessiner par exemple, « Ah mais tiens, tu dessines, ah mais tiens, peut-être on va écrire des histoires, tu pourras illustrer le petit livret. » Et c'est ce qui est arrivé, le mois dernier, par exemple. On avait fait un petit recueil de nouvelles et puis il y avait deux étudiants dont une qui était déjà un peu en retrait dans le groupe et peut-être plus en difficulté, mais qui dessinait vraiment très très bien d'ailleurs elle voudrait faire une école d'art ou d'illustration de BD à Nantes.

D'abord je lui ai dit « Est-ce que tu pourrais faire la couverture du petit livret ? » et puis après chacun lui a dit – parce qu'elle avait fait aussi une illustration pour l'histoire de son groupe – : « Ah mais tu pourrais aussi faire une illustration, fais-en aussi une pour nous. » Et puis après il y en a une qui a dit « Ah ben, je pourrais moi aussi l'aider. » Et donc à deux, voilà, on a essayé de voir comment elles pouvaient illustrer notre petit livret.

E : Tu peux m'expliquer la démarche...

S : Il fallait qu'ils écrivent des petites nouvelles, voilà donc on était parti d'un recueil de nouvelles c'est Jean Teulé. Voilà, on avait lu 2 ou 3 nouvelles extraites du livre, et puis, sur ce modèle-là, à l'atelier d'écriture, ils devaient donc, en gardant les titres des nouvelles lues en classe, essayer « à la manière de » écrire eux aussi des nouvelles.

E : Quel niveau ?

S : Là c'était un niveau B2. Et donc, en groupe, ils avaient écrit leur nouvelle. Au sein de chaque groupe il y en a toujours qui... des éléments qui ont plus d'imagination pour trouver des idées, d'autres pour écrire. Et là dans ce groupe, il y avait ces deux étudiantes-là, enfin surtout une qui était un petit peu en retrait par rapport à tout ça et qui là... on a pu valoriser ses compétences d'artiste on va dire.

E : Tu as pu l'accrocher par le dessin ?

S : Voilà, on a essayé d'accrocher comme ça. Et après, je dirais même les autres allaient vers elle et elle se sentait quand même plus qu'utile puisque c'était devenu... chacun lui a demandé... ou l'a sollicité pour avoir une illustration. C'est vrai que là, on voit après il y a plus de confiance aussi qui sort de ce groupe. Donc ça c'est intéressant. Ça, c'était le mois dernier.

Code 17 – Exemple 3 (solicitation de l'expérience prof. d'un étudiant lui-même enseignant)

Et puis, si on veut une autre petite anecdote, là cette semaine, toujours avec un groupe de niveau avancé. Dans ce groupe, il y a un enseignant espagnol et autre australien, qui ont tous les deux des expériences en tant qu'enseignant et qui sont en reconversion ou en essayant de faire évoluer leur parcours et là comme le thème c'était l'éducation aussi... Plusieurs fois... parce que souvent je dis « Bon ben vous dans vos souvenirs, quand vous étiez à l'école primaire, racontez-moi comment ça se passait vos journées, est-ce que vous vous êtes ennuyés ? » Et là « Ben toi en tant qu'enseignant maintenant, est-ce que tes pratiques justement... est-ce que tu t'appuies sur tes souvenirs ou comment tu construis un cours ? » et faire part de son expérience personnelle donc on a eu une discussion très intéressante vendredi et aujourd'hui il est même arrivé avec des petites affiches, enfin des illustrations qui sont diffusées en Espagne sur « Comment est vue l'école ? ».

Donc au départ on voit les enfants entrer tous habillés différemment, les coiffures différentes et tout et c'est comme une usine, enfin c'est tout un circuit alors à la fin il y a c'est comme un gros tuyau, les déchets, donc ceux-là ils ressortent toujours avec la même apparence qu'au début et puis à la fin, il y a un autre tapis, on les voit tous comme des robots, et ça c'est ceux qui sortent, et on voit ça c'est la porte du succès, et ça fait peur quoi c'est heu... Et il a pu nous, « voilà comment je vois ça et en tant qu'enseignant, je garde toujours cette image-là à la tête » et il a recherché ça pendant le week-end pour nous apporter son...

E : Il avait le souvenir de cette affiche et...

S : Oui, il a fait des recherches et il en a imprimé une pour tout le monde en plus et aujourd'hui il l'a distribuée en cours donc heu... il a expliqué et après chacun a pu s'exprimer sur cette image...

Donc ça c'est quelqu'un adulte mais qui... je dis « surtout, n'hésitez pas, chaque fois que vous aurez

une expérience ou quelque chose à partager... » Et bon ben lui, il a pris vraiment l'initiative et c'est très intéressant. Voilà, ça c'est des périodes où j'essaye de faire appel à leur vécu, à leur parcours... **Code 18 – Exemple de participations de chacun à partir de sa langue (= Comparons nos langues)**

Des fois ce sont des choses beaucoup plus simples : on travaillait sur les mots l'autre jour, tous les vendredis, on a un petit rituel, c'est « le mot du jour » et nous faire partager un mot qu'ils ont découvert au cours de la semaine ou une expression et puis après, certains essayaient dans leur langue de trouver un équivalent et là je dis « Ben tenez, chacun vous allez passer au tableau et vous écrivez dans votre langue le mot que vous préférez ! »

E : Tu fais du « comparons nos langues » ?

S : Voilà, « le mot que vous préférez dans votre langue ! » Alors ils l'ont écrit avec leur écriture : en coréen, en thaï, en japonais et puis il y avait l'espagnol, l'anglais etc. et donc chacun est venu, a écrit le mot, l'a prononcé et essayé de le faire prononcer aux autres donc on a vu aussi que les problèmes phonétiques... Et après on a essayé de dire le mot qu'ils pensent qu'on aura le plus de difficulté à prononcer pour des étrangers. Alors ça a été amusant, certains mots ne posaient pas de problème pour certains et pour d'autres c'était imprononçable évidemment.

Parce qu'on était parti du fait que certains n'arrivaient pas à prononcer certains mots en français et je dis « oui, mais ça dépend de votre langue maternelle et on est pas tous égaux, et essayez vous de me faire prononcer des mots difficiles », et chacun essayait, et là c'est vraiment le partage des langues.

E : Oui et puis c'est le partage d'une situation d'inconfort, d'impossibilité, qui finalement est partagée par tous.

Code 19 – Partager une situation d'inconfort avec ses étudiants

S : Oui, oui, voilà, moi aussi, j'ai essayé de prononcer des choses, ça faisait rire les élèves, c'est intéressant de se mettre au même niveau et puis... de montrer que l'on peut tous avoir des moments d'inconfort comme ça, des difficultés...

E : Tu l'as dit : accepter de se mettre en danger comme l'un des moteurs aussi de la motivation.

Code 20 – Se mettre en position d'échanger des savoirs : chacun détient une expertise (FOS médical par ex.)

S : Bien oui, mais ça justement quand on fait du FOS, moi je leur dis dès le départ : « Moi, je vais vous apporter des éléments de réponses, je vais vous apporter des aides au niveau de la langue. » Mais je dis : « Vous, vous allez m'apprendre énormément de choses sur votre métier, sur votre profession ». Et je dis : « Même au cours d'une activité, si vous n'êtes pas d'accord par exemple sur une définition de spécialité – parce que j'ai pas mal de médecins – vous apportez, vous corrigez. C'est pas un cours de médecine, c'est un cours de français mais avec des documents de votre spécialité. Il y a des moments, moi je n'y connais rien, il y a peut-être des suppositions, des hypothèses qui sont fausses donc ce sera à vous aussi de m'apporter, de corriger des choses, de compléter heu... ». Voilà, pour qu'ils voient bien que c'est vraiment un échange. On peut pas, pour n'importe quel FOS, se dire spécialiste du domaine, ce sont eux les spécialistes et nous on va apporter des éléments linguistiques uniquement. Mais c'est

vrai, se mettre en danger, c'est en permanence, eux ils le sont et nous c'est intéressant de leur montrer qu'on peut aussi l'être, dans certaines choses... oui.

E : Et comment tu situes, dans tout ça, dans ton idée d'échanges, de partages, de cerner les besoins... des pratiques heu autour de l'imaginaire comme tu faisais avec les rêves éveillés ?

Est-ce que c'est une mise en situation particulière, originale pour faire parler ? Puisque là c'est plutôt toi qui apporte une ambiance, des émotions...

Code 21 – Description d'une pratique originale : exemple 1 le REV (élément déclencheur)

S : Oui, ça c'est un élément déclencheur... Alors tout dépend parce que on a vraiment, dans les rêves que j'ai construits, on peut partir dans tous les sens. Voilà, on veut travailler sur l'art, le rêve éveillé, je les emmène au musée. Donc ça c'est pour les niveaux plutôt débutants. La description de tableau... d'abord je mets une ambiance particulière : je dis « je vous emmène au musée. Regardez le premier tableau, c'est le tableau d'un enfant, comment est-il ? Regardez ses cheveux, ses yeux tout ça. » Et on va voir 3 tableaux à peu près et après je leur propose toute une série de tableaux, des reproductions et ils vont venir chercher celui qui ressemble le plus à celui qu'ils ont vu, qu'ils ont imaginé plutôt, on va faire des descriptions, ils vont comparer, alors si plusieurs ont vu le même, ils vont voir si c'est exactement la même chose ou si il y avait des différences.

Code 22 – Description d'une pratique originale : exemple 2 la Simulation globale (élément déclencheur)

On va travailler après de cette manière-là, faire des descriptions de personnages et puis de l'art, introduire ça. Après ça peut être aussi, quand on va introduire... j'ai aussi fait de la simulation globale, je l'avais fait avec des niveaux B1. Le thème c'était l'île, l'île déserte. Donc le naufrage et l'île. Et donc, le rêve éveillé c'était justement l'épisode du naufrage donc on est sur le bateau, il y a la tempête et vivre tout cet instant un peu tragique en rêve et après oups, c'est l'élément, ils sont sur l'île, on va chercher, essayer de voir quelle île... Ils vont se trouver des personnages, des éléments, ils vont se construire une identité... Donc ça c'est l'élément déclencheur.

Code 23 – Description du processus général (plaisir, réflexion activée par la mémoire sensorielle et expression partagée) et des différents objectifs-déclinaisons (décrire un personnage, s'en inventer un, décrire un lieu, un sentiment...). Ça peut être uniquement un moment agréable, essayer de découvrir, de partager un moment agréable qui va les... peut-être les faire réfléchir ou se remémorer un moment important ou intéressant de leur vie. Donc là, par exemple, ils sont à la plage, tout seuls, ils se promènent et ils arrivent en haut d'une falaise et puis, bon ça dure 5 minutes, même pas, ça dure 3/4mn, ils arrivent tout en haut et là c'est « à quoi pensez-vous ? » et il y a toujours... ou alors ils arrivent à la montagne et ils mettent les pieds dans l'eau dans un lac et puis aussi : « à quoi pensez-vous ? »

Là, après, ils vont tout de suite partager leurs expériences et souvent, ils se rappellent un moment heureux ou émouvant de leur jeunesse ou d'un moment avec leurs amis, leur famille, de vacances... Et là, ça permet aussi, certains, d'exprimer des sentiments. Donc, il y a différents objectifs ici, tout

dépend ce sur quoi on va travailler. Ça peut être aussi dans le cadre du FOS tourisme : découvrir des régions FOS Bretagne, j'avais fait la Touraine aussi, là on va se promener dans un château... aussi la côte d'Azur, là on se promenait sur les hauteurs de Nice... Bon il y a différents objectifs, tout dépend de notre objectif.

Code 24 – Avis personnel / intérêt d'ouvrir ces espaces de plaisir-sensorialité-mémoire-sentiment dans le temps contraint du cours. (= respiration, retour à l'intime, à l'histoire personnelle qui permet un ré-ancrage dans la singularité de l'être sensible, en formation ?)

Mais moi j'aime bien aussi celui juste pour avoir les sensations, des impressions... faire émerger les souvenirs et chacun va expliquer le souvenir et souvent c'est... « ah, je me souviens des vacances avec mes grands-parents... » ou : « le dernier moment que j'ai passé avec ma famille avant de partir... » ou au contraire certains vont « ah ça m'a rappelé à quel point mes amis, ma famille me manquent... » C'est ça aussi, c'est un moment où ils peuvent s'exprimer. Bon dans la classe, on va pas forcément avoir un moment pour ça.

E : Est-ce que ça aussi, ça peut rentrer dans une forme de prise de risque si l'on considère que tu leur proposes de revenir un peu sur l'intériorité, sur des choses qui sont parfois un peu intimes ? Pour toi, ça fait partie des choses aussi importantes à vivre en classe même si on peut considérer qu'il y a une forme de prise de risque ?

Code 25 – Place des émotions : anecdote 1 ex. de « dérapage » (souvenirs de ses grands-parents indiens d'une Canadienne)

S : Oui, oui, ça peut déraiper ou certains... oui, oui tout à fait, c'est... Bon au départ, je le pense, je pensais pas que cela allait susciter autant d'émotions la première fois, et c'est vrai qu'une fois, il y a deux étudiantes qui se sont mises à pleurer. Voilà, alors c'était la première... enfin, elles étaient un peu plus âgées que la moyenne d'âge qu'on a actuellement, elles avaient une soixantaine d'années.

Elles étaient assises à côté, dans la même classe, donc, il y avait une Canadienne et une Japonaise. Et c'est la Canadienne qui a commencé à pleurer - donc là c'était à la montagne, ils arrivent tout en haut de la montagne, il y a un plateau, ils se mettent les pieds dans l'eau et puis voilà, ils doivent réfléchir, enfin penser, juste : « A quoi pensez-vous ? » c'était la fin. Et après, elle s'est mise à pleurer et évidemment, c'est toujours un peu gênant et elle dit : « Mais non, ce sont des larmes... c'est de l'émotion mais c'est de l'émotion très positive... » parce qu'elle dit : « Ça me rappelle mes grands-parents au Canada, qui sont Indiens, d'origine indienne et qui vivent là dans les réserves, et quand on était petit, on allait les voir, souvent, et on passait toutes les vacances sous les tentes, le soir... justement il y avait un lac... et tout ça, elle dit ça m'a rappelé ça et à quel point ça peut me manquer, ça fait tellement d'années que c'était sorti presque de ma mémoire.. » Et elle dit : « Voilà, le souvenir est remonté comme ça, mais c'est de la bonne émotion et c'est la joie au fond de moi, c'est de la joie ! » Et à côté, la femme japonaise qui s'est mise à pleurer aussi alors je lui dis : « Bon ben alors pour vous c'est... ». Elle dit : « Non, moi je pleure parce que elle pleure. » (Rires).

Elle dit : « Quand je vois quelqu'un pleurer, ça me fait pleurer aussi. » Et là on dit : « Bon ben on va

arrêter, est-ce que quelqu'un a un souvenir joyeux ? » Pour essayer de dévier ça... Mais en même temps, après elle dit « Mais j'étais si contente d'avoir retrouvé aussi ces souvenirs ! »

E : Oui parce que c'est sorti.

S : Voilà, que ce soit remonté... et pour le cours d'après, elle avait d'ailleurs écrit un texte très joli qui rappelait tout ça... où elle racontait ses souvenirs...

E : Elle l'a lu ?

S : Oui, oui, elle l'a lu, j'avais demandé si certains voulaient lire leur texte et elle, elle était vraiment volontaire. Et elle avait lu tout ça où elle racontait justement toutes ses vacances, l'atmosphère... elle avait essayé de décrire tout ça donc heu... Alors ça c'est... On maîtrise pas toujours, justement hein ce qui se passe. Il y a des choses tout à fait inattendues...

Code 26 – Place des émotions : anecdote 2 ex. imaginaire joyeux qui modifie de regard porté sur tel étudiant (Saoudienne qui passe, nue, de liane en liane dans la forêt)

Quelque fois ça peut être dans la joie la plus complète, ça a été une autre anecdote tout à fait à l'opposé : c'était une étudiante saoudienne, qui est arrivée un peu plus tard que les autres après le début de la session de cours, bon qui était voilée, qui était toujours au fond de la classe, pas vraiment intégrée au groupe, timide, par timidité aussi. Et puis bien voilà, c'était le rêve éveillé en forêt, promenade, à l'automne, tout ça... Et puis quand le rêve se termine, je dis « Voilà vous revenez dans la classe tout doucement... » et tout de suite, je leur demande « Racontez à votre voisin ou à votre voisine tout ce que vous avez vu, vécu, pensé... pour que... pour mettre des mots tout de suite sur ce qu'il y avait dans votre tête. » Et puis, bon le groupe était assez grand et là j'entends – elle était avec un Américain qui était à côté – et qui explose de rire, mais qui part à rire, à rire... Et tous les deux, je les vois rire vraiment. Alors tout le monde s'est tourné vers eux et puis il dit : « Ah faut que je vous raconte ce que Fatima elle a vu ! » et elle avait imaginé que, dans la forêt, elle avait enlevé tous ses vêtements, qu'elle s'était retrouvée nue et de liane en liane...

E : Tarzan quoi !

S : Oui, non ce n'était pas du tout ce qui était décrit...(rires) et de l'imaginer comme ça c'était... inconcevable, impensable. Même qu'elle ait pu raconter ça qu'elle était sans vêtements et la liberté complète pour elle. Et à partir de là, tout le monde l'appelait Jane (rires). Dans la classe, c'était Jane et Tarzan. Et son image a complètement changé, finalement voilà, elle s'est retrouvée intégrée dans le groupe d'une façon tout à fait inattendue. Et son... voilà, son image avait changé à partir de ça.

Alors là c'est pareil, on mesure pas du tout... Jamais je n'aurais pu imaginer... C'est des cas extrêmes mais voilà, ça peut provoquer ce genre de choses aussi, plutôt agréable avec l'émotion là, le rire... mais ça on mesure pas avant car on ne connaît pas le vécu de chacun, ce qu'ils vont penser... Mais c'est vrai que c'est aussi quand même prendre le risque d'avoir des...

E : Tu as eu des expériences qui étaient plutôt négatives des fois, non ?

Code 27 – Réticences parfois des étudiants face à ce type d'activité mais rares

S : Pas vraiment, là jamais vraiment négatives. Même au début certains sont réticents, je vois que

certains... Je leur dis : « Le mieux c'est de fermer les yeux. ». Mais certains non, ils veulent pas fermer les yeux parce que... Et puis bon, ils se laissent prendre quand même au fil... Et puis il y a toujours eu quand même quelque chose. Alors après, plus ou moins intéressant ou exploitable après mais j'ai jamais eu vraiment de refus net... ou même si... des fois on peut...

Code 28 – Réticences parfois de la part de l'enseignante et désavouée par l'expérience (anecdote avec les militaires africains et REV pour préparer une action sur le terrain)

Là où moi-même j'avais vraiment beaucoup de réticences parce que moi-même je l'aurais jamais proposé... c'est avec les militaires justement, en Afrique, et parce qu'avec Caroline, l'auteure des méthodes, on parlait de ça, elle me disait : « Ah ce serait bien de le faire ici. », et moi je dis : « Franchement je me vois pas, c'est un public, c'est un peu idiot de ma part, je dis je vois pas... » Parce que le mois d'avant, on avait fait de la simulation globale parce que ça c'est un exercice très intéressant en FOS, d'ailleurs ça été créé pour eux à la base. Et, ils voulaient pas jouer le jeu tout simplement parce qu'ils voulaient pas changer de grade. Il y avait des portraits à tirer au hasard et il y avait aussi le grade qui était retourné pour créer les personnages, ils ne voulaient pas être dégradés. (rires communs) Ils voulaient bien monter mais pas descendre ! Le lieutenant-colonel, il voulait pas se retrouver sergent ça... et on avait dû vraiment batailler pour leur dire « Non non, il y a des règles, c'est le hasard qui va faire les choses... peut-être que vous allez vous retrouver au même grade, peut-être au-dessus, peut-être en dessous mais voilà, il faut jouer le jeu, c'est juste aussi voilà pour avoir un personnage... » et ça avait été très compliqué et je me suis dit on va pas s'embarquer à faire un REV où ils ne vont comme l'autre fois pas vouloir jouer le jeu complètement et puis bon je réfléchis, je dis comment on pourrait faire en sorte pour que déjà ça puisse leur servir concrètement et puis qu'ils se sentent impliqués.

Et comme la semaine suivante ils devaient faire un exercice sur le terrain – les sorties terrain, ça c'est... nous on les préparait beaucoup à ça dans nos méthodes – on avait demandé donc au lieutenant-colonel de nous donner un peu les grandes lignes de la mission qu'ils allaient avoir à réaliser... Donc la mission c'était heu, c'est une situation fausse, mais l'idée c'est qu'ils la vivent en réel, il y avait un village, il y avait des rebelles qui avaient été repérés dans le village et ils devaient aller sécuriser les abords du village, pénétrer dans le village, mettre la population en sécurité, repérer les rebelles etc. Donc on avait... on nous avait montré sur la carte le plan avec tout ça. Donc je dis : « Ce serait intéressant de faire le rêve où ils vont... les préparer à l'entrée dans le village. ». Donc là, c'était le matin de bonne heure, il faisait encore nuit, parce qu'ils allaient faire ça à cette heure-là, dès que le soleil se levait... « Vous êtes en position au-dessus de la colline, voyez le village en contrebas, il y a des fumées, vous approchez tout doucement, les deux groupes se séparent... ». Bon on avait imaginé cette scène-là et puis ça a été très bien réalisé.

Et après, donc le temps du rêve, ils devaient aller sur la carte, repérer les lieux, dire comment ils allaient faire, comment ils avaient pénétré.....en ligne, en colonne, enfin voilà, essayer de vivre le... c'était une répétition, on va dire, de leur action. Et puis après ils ont réalisé ça sur le terrain au réel, quelques jours plus tard. Et quand on les a eus à nouveau en cours, heu, il y avait donc deux groupes,

et il y a un groupe qui nous a dit : « Oui, mais eux ils ont été favorisés parce que dans le rêve, ils avaient tout vu parce que c'était la pénétration dans le village alors que nous on avait dû contourner et on avait pas vu avant. » Moi je dis « Mais c'était juste un exercice. » Ils ont dit « Non, mais maintenant il faut qu'on en fasse à chaque fois, car eux ils étaient mieux préparés que nous. » (Rires)

E : Un bon outil de préparation...

S : Ils l'ont vu comme ça... au retour, en disant « Non, mais c'est un super truc car on arrive à vivre, enfin à se mettre en condition... » Donc finalement ça a été beaucoup mieux perçu que ce que j'avais imaginé par rapport à la simulation globale où là il y avait eu un petit blocage là au contraire... et après ils en redemandaient donc finalement, on a fait des fiches de rêves éveillés associés aux méthodes. Donc là ça a été une intégration inattendue.

E : Pour finir, tu as présenté pas mal d'activités différentes qui ont cette caractéristique de s'appuyer sur l'expérience passée (en fait surtout la mémoire, les souvenirs) ou les capacités d'imagination des personnes... qui sont forcément liées à leur histoire etc. Donc c'est quelque chose qui est vraiment intégré dans tes démarches...

S : Ben j'espère oui...

E : ...beaucoup. Et donc la dernière question c'est « Est-ce que dans l'évolution du contexte de FLE ici à l'IEFT, avec eux, voilà peut-être des fois des attentes plus fortes d'étudiants pour avoir leur diplôme, pour aller plus vite, ou les programmes ici qui sont plus précisément définis... est-ce que tu sens des limitations de ces ouvertures-là que tu fais dans la classe, ou pas ?

Code 29 – Relations au contraintes, limites, méthodes... Conserver une grande liberté ! Co-définition des thèmes d'étude avec les étudiants avancés par ex.

E : Moi je vais pas en avoir, moi je ne souhaite pas en avoir de limites, ne pas m'imposer de contraintes... bon déjà avec la classe des niveaux avancés, je n'ai pas de méthode, donc comme ça ça me laisse encore plus de liberté. Et justement avec S., la collègue avec qui je travaille, au début du cours, le premier cours, on leur a demandé : « Est-ce qu'il y a des thèmes sur lesquels vous souhaiteriez travailler ? ». Le fait de ne pas avoir de méthode, ça laisse cette liberté-là. Donc eux, ils ont proposé par écrit des thèmes, des sujets de discussion et puis nous on leur a dit : « Bon on ne pourra peut-être pas tout aborder mais, au moins, on va essayer d'aborder les sujets qui vous intéressent le plus, là où vous êtes le plus nombreux à vouloir discuter de ça. » Donc elle et moi, on préfère avoir ce type d'échange avec les étudiants, c'est eux, ça part d'eux, leurs souhaits...

Code 30 – Positionnement / aux contraintes d'examens (DELTA/DALF) et gestion de l'hétérogénéité des objectifs/besoins

Après par rapport aux contraintes d'examen, (souffle), pas forcément car certains ont cet objectif Delf B2 ou C1, même si moi je leur propose des exercices ou des activités qui les préparent à ça, mais c'est souvent en dehors du cours... voilà je vous propose des essais, des synthèses... vous les faites à la maison si ça vous intéresse parce qu'il y a quand même des étudiants qui n'ont pas du tout cet objectif-là. Et puis ceux qui ont vraiment cet objectif, je leur dis d'aller aux cours de préparation, il y a aussi

ces cours-là en atelier B2/C1, ils peuvent me faire des préparations de sujets écrits qu'ils me rendent en dehors. Donc comme ça, ça libère aussi l'espace dans la classe pour pouvoir aborder des choses différentes... et puis quant au programme, bon c'est vrai qu'avec le niveau A1.3, on est un peu plus enfermé parce que là on suit quand même la méthode, on sait qu'ils arrivent, ils ont fait le début de la méthode, on les prend ils sont à la fin, donc on est un peu contraint mais même si j'utilise le fil conducteur de la méthode, mais c'est souvent aussi un élément déclencheur, voilà, je dis : « Ouvrez votre livre page tant. ». Et puis ça dure 10mn et puis après, on en sort complètement. On a regardé un peu le thème, voilà, ça parle de ça, ça, ça... et puis moi je leur propose des activités en dehors.

Code 31 – VALEURS PROFESSIONNELLES : LIBERTE pédagogique : rapports aux outils, méthodes et CREATIVITE (création de ses propres documents, « rester en alerte pour éviter la routine »)

Donc au maximum, je... non je ne me sens pas prisonnière de ce genre de contraintes. Mais c'est aussi, parce que je n'aime pas avoir des... des barrières (rires), trop, ...se sentir enfermé parce que si on leur propose du matériel qu'on a conçu en fonction d'eux, il y aura beaucoup plus d'échanges, ce sera beaucoup plus dynamique aussi dans la classe, hein...

E : Aussi parce que tu as l'expérience, tu as beaucoup de matériel que tu as créé toi-même...

S : Oui, mais bon que je continue aussi à créer car chaque classe de toute façon, faut s'adapter et puis ce qui a marché avec une classe, marchera pas forcément avec l'autre et puis c'est en fonction de se qui se passe aussi, à un moment donné dans la classe, on va proposer autre chose, donc faut être tout le temps en alerte... presque. Mais c'est ça qui est intéressant parce que ça fait qu'il n'y a pas de routine dans le quotidien...

E : Et la dimension interculturelle ? Est-ce que c'est une dimension qui est présente en permanence ou tu as des activités propres... un débat interculturel... ?

Code 32 – Place permanente de la dimension interculturelle

S : Alors de temps en temps, voilà, il y a des moments réservés à ça mais j'essaye au maximum que ce soit... dans la conversation...

E : Quand ça surgit...

S : Ben oui. Et puis certains comprennent pas. Je dis : « Parce que peut-être pour vous ça se passe comme ça... » Donc voilà, ça c'est vrai que ça se passe en permanence. « Dans votre pays ou dans votre famille comment ça se passe, ou quand vous étiez à l'école... ou dans la rue... ? » Donc je pense qu'on ne peut pas ne pas faire appel à tout ça. J'essaye de faire que ce soit en permanence, c'est présent tout le temps... essayer qu'il y ait un maximum d'échange aussi autour de ces éléments interculturels.

E : Bon, on a décrit des moments, des situations d'imprévus, l'équilibre entre les contenus programmés et ce que j'ai appelé des « échappées » mais...

S : Oui, chez moi il y a beaucoup plus d'échappées que d'éléments programmés (rires)

E : Oui c'est ça pour toi c'est pas tellement des échappées, c'est presque des appuis en fait...

S : Presque des échappées permanentes (rires)

E : Des sources ?

S : Oui.

E : Ça devient des ressources pour toi, ce qu'ils ont à dire.

S : Oui puis même pour moi, je veux dire, ça serait tellement ennuyeux si on se contentait de tourner les pages d'un livre ou de suivre une méthode comme ça pas à pas, enfin... je pense qu'au bout d'un moment non... (rires).

E : Pourtant tu crées des méthodes.

Code 33 – Relative contradiction entre pratiques très libres et édition de méthodes (concilier liberté des consignes dans le manuel pour les étudiants et une grande directivité dans celles rédigées pour le Guide de l'enseignant)

S : Oui ! Alors je réponds à des demandes, voilà je réponds à des demandes, mais heu...

E : Comment tu fais quand tu crées tes méthodes pour anticiper leur utilisation ouverte. Est-ce que tu te mets en position d'imaginer comment l'enseignant va utiliser la méthode ?

S : Alors ça, c'est...

E : Est-ce que ça va être contraignant pour lui ou je lui laisse juste des pistes ?

S : Alors ça, c'est... c'est aussi la question parce que... bon avec le français militaire, parce que c'est vraiment là le plus gros travail, on sait qu'il y a des enseignants **militaires** et d'autres non, FLE... Donc là, ça a été aussi dans la rédaction de consignes ou dans le guide pédagogique, d'ailleurs au départ ils nous avaient demandé 2 guides pédagogiques (1 pour les enseignants militaires et 1 autre pour les non-militaires). Han ! on s'est dit mais là non, on va pas... déjà c'est tellement... C'est la partie la moins intéressante à faire. Donc on en a fait un seul mais assez conséquent. Et tout en guidant vraiment au maximum parce qu'à chaque fois on se dit oui, mais parce que le militaire ça il pourrait y répondre en 30 secondes au niveau linguistique... mais pour l'autre là c'est le contraire... donc, c'est... C'est vrai que là c'est... en essayant de donner un maximum de liberté dans la consigne de l'ouvrage mais dans le guide pédagogique, qui est très très directif et avec beaucoup de détails et précisions donc heu... ça c'est une partie quand même assez difficile je dirais. Et puis on a compté aussi, on a fait beaucoup de changements à partir des retours, on a adapté on a fait quelques modifications, oui... Et puis aussi beaucoup l'utilisent maintenant dans les casernes. Donc on a fait beaucoup d'activités où on propose justement par exemple quand c'est le matériel : « Allez dans le garage pour voir tous les véhicules ». Quand c'est les armes : « Allez au stand de tir de façon pratique ». Donc ça c'est intégré dans les méthodes en disant : « Allez là, allez là... ». Tout en sachant que bon, il y en a toute une partie, ils sont dans des salles de classe mais la majorité, les trois-quarts, ils sont en caserne. Ou comment exploiter le lieu ici...

E : Et la dernière chose que je ne voudrais pas oublier : est-ce que ça t'arrive de parler de ta propre expérience heu... d'étrangère ?...

Code 34 – L'enseignant parle de sa propre expérience de vie à l'étranger : changements des modalités de communication qui changent le vécu des situations de « déracinement ».

S : Ah oui, oui !

E : *Tes débuts lorsque tu as vécu en particulier en Chine, peut-être l'endroit où tu as ressenti le plus grand sentiment d'étrangeté, j'imagine, est-ce que ça t'arrive en classe...*

S : Ah oui, oui ! De temps en temps,

E : *...de dire, « j'ai vécu cette situation comme vous de ne rien comprendre, de ne rien pouvoir lire... » ?*

S : Ah bah exactement ! il n'y a pas si longtemps, je leur ai dit : « Moi, j'avais appris le mandarin évidemment et là le premier jour quand je suis arrivée à Canton, là, je n'ai rien compris, absolument rien, je ne comprenais pas le cantonais et j'étais là en train de me dire : j'ai appris la langue, j'ai fais du chinois pendant deux ans, je n'ai fait que ça pendant deux ans et je suis incapable de comprendre quoi que ce soit (rires) ! ». Je dis : « Vous ne pouvez pas imaginer le sentiment de frustration que c'était et puis de me dire mais je reprends un avion et je repars chez moi. » (rires) Et oui, oui, ça je leur dis... Et quand aussi on parlait, il n'y a pas longtemps de la technologie, qu'ils sont tout le temps à... Presque tous les jours, ils peuvent communiquer avec leurs parents, je dis : « Moi c'était 87/88, il y avait pas de téléphone, il y avait pas rien, je dis pendant plus de 2 mois, ma famille n'avait pas de nouvelles, parce que les courriers n'arrivaient pas, alors ce qu'il fallait, ce qu'on faisait, c'est qu'on essayait de trouver des groupes de touristes qui passaient dans la ville, des Allemands, enfin des Européens plutôt et de leur donner des courriers qu'ils postaient à leur retour de leur pays donc je dis « Voyez le délai que c'était ! » C'est des choses qu'ils ne peuvent pas imaginer aussi.

Je leur dis : « Là c'est sûr que vous avez l'éloignement mais bon vous êtes si proches aussi, vous pouvez vous voir tous les jours... » Donc oui, quand on parle de plein de choses, on essaye de partager, ils parlent de leurs expériences dans d'autres pays... donc oui.

E : *Je te remercie beaucoup pour cette contribution riche, riche !*

S : Bon ben tant mieux si ça peut t'aller.

FIN de l'enregistrement

Recherches d'occurrences pour les mots suivants :

« **expérience** » : 12 occurrences

« **aider** » : 7 occurrences (dont 6 liées à l'action de l'enseignant dont 5 / programmes FOS)

Annexe 3 – Liste des codes et tableau des catégories (Soizic)

Analyse de contenu par théorisation ancrée

1-CODIFICATION (suite) – Listage :

N°	CODES	Nature du code
1	PAGE 1 – Études de chinois et voyage en Chine pour examen	Socio-historique Réserve : # langues
2	PAGE 1 – Première expérience d'enseignement en Chine (10 mois) (Répondre à un besoin, à l'instinct ?)	Central (Pratique et improvisation autoformation)
3	PAGE 1 – Licence d'anglais et d'italien et 1 an comme lectrice en Italie	Socio-historique et cheville : co-formation
4	PAGE 1 –Premier poste FLE à l'IEFT	socio-historique
5	PAGE 1 – Reprise d'études et Master 2 (Mémoire sur les étudiants qui ne sont pas présents dans la classe)	socio-historique
6	PAGE 2 – Conclusions du mémoire : déconstruire nos représentations / difficultés de l'étudiant en fait singularité de chaque parcours, chaque étudiant donc, nécessité pour l'enseignant de s'interroger sur « comment leur donner envie de venir en classe ? »	Conceptuel : catégorie (# réflexif au métier)
7	PAGE 3 – Missions à l'étranger comme formatrice de formateurs (historique et contenu principal)	socio-historique
8	PAGE 4 – Missions à l'étranger en lien avec de l'édition de méthodes	socio-historique
9	PAGE 4 – Distinction FLE / FOS (méthode et ex. d'application pour création de programmes)	Cheville : # FLE et FOS
10	PAGE 5 – Intérêt 1 pour ce type de missions à l'étranger (Programme FOS) : « répondre à des besoins précis »	Conceptuel : # au métier (F de F)
11	PAGE 5 – Intérêt 2 pour ce type de missions à l'étranger (Groupe du Sri Lanka) : suivre et voir « grandir » un groupe de formateurs (RECIT DETAILLE)	Conceptuel : # au métier (F de F)
12	PAGE 7 – Historique des participations à l'édition de méthodes FLE ou FOS	socio-historique
13	PAGE 7 – Importance de « besoins clairement définis » et problème avec demande « vague » de l'ONU.	Cheville : éditions
14	PAGE 8 – Passion dans ce métier ? Partage d'expériences et de connaissances (= socialisation ?) + capacité à analyser des besoins et à y apporter une réponse (= utilité sociale ?) et pour cela : compétence-clé ?	Central :

	L'ECOUTE (= empathie ?)	# au métier L'écoute
15	PAGE 8 – Exemple d'écoute 1 (+ valorisation de l'expérience avec Médecins saoudiens)	Cheville : écoute
16	PAGE 9 – Exemple d'écoute 2 (+ valorisation d'une compétence pour favoriser l'intégration d'une étudiante)	Cheville : écoute + intégration par exp.
17	PAGE 10 – Exemple 3 (solicitation de l'expérience prof. d'un étudiant lui-même enseignant)	Cheville : participation par exp. d'1 étudiant
18	PAGE 11 – Exemple de participations de chacun à partir de sa langue (= Comparons nos langues)	Cheville : écoute + intégration par exp.
19	PAGE 12 – Partager une situation d'inconfort avec ses étudiants	Central : positionnement de l'enseignant
20	PAGE 12 – Se mettre en position d'échanger des savoirs : chacun détient une expertise (FOS médical par ex.)	Cheville : positionnement de l'enseignant
21	PAGE 13 – Description d'une pratique originale : exemple 1 le REV (élément déclencheur)	Central : PRATIQUES (recours à l'imaginaire)
22	PAGE 13 – Description d'une pratique originale : exemple 2 la Simulation globale (élément déclencheur)	Cheville : (recours à l'imaginaire)
23	PAGE 13 – Description du processus général (plaisir, réflexion activée par la mémoire sensorielle et expression partagée) et des différentes déclinaisons selon objectifs (décrire un personnage, s'en inventer un, décrire un lieu, un sentiment...)	Cheville : (recours à l'imaginaire)
24	PAGE 14 – Avis personnel / intérêt d'ouvrir ces espaces de plaisir-sensorialité-mémoire-sentiment dans le temps contraint du cours. (= respiration, retour à l'intime, à l'histoire personnelle qui permet un ré-ancrage dans la singularité de l'être sensible, en formation ?)	Cheville : (recours à l'imaginaire) Valeur pédagogique et transition / place de l'émotion
25	PAGE 15 – Place des émotions : anecdote 1 ex. de « dérapage » (souvenirs de ses grands-parents indiens d'une Canadienne)	Central : PLACE DES EMOTIONS

26	PAGE 16 – Place des émotions : anecdote 2 ex. imaginaire joyeux qui modifie de regard porté sur tel étudiant (Saoudienne qui passe, nue, de liane en liane dans la forêt)	Cheville : place des émotions
27	PAGE 17 – Rares réticences parfois des étudiants face à ce type d'activité	Cheville : place des émotions
28	PAGE 17 – Réticences parfois de la part de l'enseignante et désavouée par l'expérience (anecdote avec les militaires africains et REV pour préparer une action sur le terrain)	Cheville : place des émotions
29	PAGE 19 – Relations au contraintes, limites, méthodes... Conserver une grande liberté ! Ex : Co-définition des thèmes d'étude avec les étudiants avancés	Cheville : VALEURS DU METIER et contraintes
30	PAGE 20 – Positionnement / aux contraintes d'examens (DELFDALF) et gestion de l'hétérogénéité des objectifs/besoins	Cheville : VALEURS DU METIER et contraintes
31	PAGE 20 – VALEURS PROFESSIONNELLES : LIBERTE pédagogique : rapports aux outils, méthodes et CREATIVITE (création de ses propres documents, « rester en alerte pour éviter la routine »)	Central : VALEURS DU METIER
32	PAGE 21 – Place permanente de la dimension interculturelle	Réserve
33	PAGE 22 – Relative contradiction entre pratiques très libres et édition de méthodes (concilier liberté des consignes dans le manuel pour les étudiants et une grande directivité dans celles rédigées pour le Guide de l'enseignant)	Cheville : valeur du métier et pratiques
34	PAGE 23 – L'enseignant parle de sa propre expérience de vie à l'étranger : des changements technologiques qui modifient les possibilités-modalités de communication et donc changent l'expérience vécue du « déracinement ».	Cheville ; positionnement de l'enseignant

Tableau des catégories émergentes – Soizic (EBP)

2-CATEGORISATION

Les codages qui ont émergé comme catégories éventuelles :

Codage conceptuel	N°	A quel événement, comportement ou phénomène renverrait cette catégorie ?
A - Positionnement de l'enseignant / soi-même: Improvise, se faire confiance , oser se mettre en danger	1	[code 2 – p 1] - A l'occasion d'une première expérience d'enseignement en Chine : oser improviser , « faire avec les moyens du bord »
	2	[code 3 – p 1] - Apprendre sur le tas avec l'aide de ses pairs (lectrice en Italie)
	3	[code 19 – p 12] - Partager une situation d'inconfort avec ses étudiants (activité type « Comparons nos langues »)

<p>B – Triangle pédagogique (formateur-savoir-apprenant) : établir une relation de réciprocité entre l'enseignant et ses étudiants(surtout avec FOS)</p>	4	[code 9 – p 4] - Distinction FLE / FOS (méthode et ex. d'application pour création de programmes)
	5	[code 14 – p 6] - <i>Valeur professionnelle 1</i> : Passion dans ce métier ? Partage d'expériences et de connaissances (= socialisation ?) ex : médecins saoudien (voir [code 15 – p8]) <i>Thèse : relier avec démarche des réseaux d'échange réciproque de savoir (Hubert et Suffrin) et éducation populaire</i>
	6	[code 18 – p 11] - Exemple de participations de chacun à partir de sa langue (= Comparons nos langues, prendre conscience des difficultés de tous avec les langues étrangères)
	7	[code 20 – p 12] - FOS : essentiel (partage des connaissances entre le domaine professionnel inconnu de l'enseignant et le FOS dont ce dernier guide l'appropriation)
	8	[code 32 – p 21] - Apprendre les uns des autres : présence permanente de la dimension interculturelle
	9	[code 34 – p 23] - L'enseignant parle de sa propre expérience de vie à l'étranger (les changements technologiques qui modifient les possibilités-modalités de communication et donc changent l'expérience vécue du « déracinement »)
<p>C-Rapport réfléchi au métier C1-Relations d'écoute entre l'enseignant et ses étudiants Écouter, faire une place aux récits d'expériences de l'apprenant</p>	10	[code 6 – p 2] - A l'occasion du mémoire de M2 : déconstruire nos représentations (sur l'élève absent par exemple) et s'interroger sur l'attractivité de nos démarches
	11	[code 14 – p 8] - <i>Valeur professionnelle 2</i> : capacité à analyser des besoins et à y apporter une réponse (= utilité sociale ?) et pour cela : compétence-clé ? L'ECOUTE (= empathie ?)
	12	[code 15 – p 8] - Exemple d'écoute 1 : valorisation de l'expérience avec Médecins saoudiens
	13	[code 16 – p 7] - Exemple d'écoute 2 (+ valorisation d'une compétence pour favoriser l'intégration d'une étudiante)
	14	[code 17 – p 10] - Exemple 3 : sollicitation de l'expérience prof. d'un étudiant lui-même enseignant
<p>C2 - Rapport au métier, à l'institution, aux contraintes transiger entre contraintes inévitables et préservation d'une liberté et créativité pédagogique</p>		[code 31 – p 20] - VALEURS PROFESSIONNELLES : LIBERTE pédagogique : rapports aux outils, méthodes et CREATIVITE (création de ses propres documents, « rester en alerte pour éviter la routine »)
		[code 29 – p 19] - Relations au contraintes, limites, méthodes... Conserver une grande liberté ! Ex : Co-définition des thèmes d'étude avec les étudiants avancés
		[code 30 – p 20] - Positionnement / aux contraintes d'examens (DELFD/DALF) et gestion de l'hétérogénéité des objectifs/besoins
<p>C2 - Formation de formateurs accompagner des formateurs sur des besoins précis</p>	23	[code 10 – p 4] – Missions à l'étranger pour de la formation de formateurs - Intérêt 1 : « répondre à des besoins précis » (Programme FOS)
	24	[code 11 – p 5] - Intérêt 2 : suivre et voir « grandir » un groupe de formateurs(Groupe du Sri Lanka)
		[code 12 – p 7] - Historique des participations à l'édition de

		méthodes FLE ou FOS
		[code 13 – p 7] - Importance de « besoins clairement définis » et problème avec demande « vague » de l'ONU.
		[code 33 – p 22] - Relative contradiction entre pratiques très libres et édition de méthodes (concilier liberté des consignes dans le manuel pour les étudiants et une grande directivité dans celles rédigées pour le Guide de l'enseignant) <i>Ambivalence entre une certaine directivité (GUIDER) et une attention à la liberté de CHOISIR des pistes = très militaire en opération ? Entre obéissance à des ordres de mission et part d'initiative ?</i>
D - Création, développement d'activités : D1 - ouvrir des espaces de respiration (REV et Simulation globale)	15	[code 21 – p 13] – Description d'une pratique originale : exemple 1 le REV (élément déclencheur)
	16	[code 22 – p 13] – Description d'une pratique originale : exemple 2 la Simulation globale (élément déclencheur)
	17	[code 23 – p 113] – Simulation globale Idem descriptif
	18	[code 24 – p 14] – Les REV et la simulation globale <i>(Perso : intérêt d'ouvrir ces espaces de plaisir-sensorialité-mémoire-sentiment dans le temps contraint du cours = respiration, retour à l'intime, à l'histoire personnelle qui permet un ré-ancrage dans la singularité de l'être sensible en formation ?)</i>
D - Création, développement d'activités : D2- Faire une place aux émotions (pluie dans la classe ? Fonction d'irrigation, fluidification des relations interpersonnelles ? Accepter et permettre l'imprévu, l'étonnement)	19	[code 25 – p 15] – Place des émotions : anecdote 1 ex. de « dérapage » (souvenirs de ses grands-parents indiens d'une Canadienne)
	20	[code 26 – p 16] – Place des émotions : anecdote 2 ex. imaginaire joyeux qui modifie de regard porté sur tel étudiant (Saoudienne qui passe, nue, de liane en liane dans la forêt)
	21	[code 27 – p 17] – Rares réticences parfois des étudiants face à ce type d'activité
	22	[code 28 – p 17] – Réticences parfois de la part de l'enseignante et désavouée par l'expérience (anecdote avec les militaires africains et REV pour préparer une action sur le terrain)
Connaître, avoir connu et mobiliser-explorer différents rôles dans la formation		Apprenant (se mettre encore parfois à leur place ex : prononcer des mots de leur langue) : A1 – A2 – A3 – B9 Formateur FLE : B6 – B8 ; C10 – C11 – C13 – C14 ; D15 à D18 ; E19 à E22 ; H28 – H30 Formateur FOS : B4 – B5 – B7 ; C12 Formateur de formateurs : F 24 (+ interventions dans le Master FLE, non mentionné) Conseiller pour la mise en place d'un nouveau programme : F 23 Éditeur de méthode, concepteur d'activité : G25 à G27 – H29

Annexe 4 – Retranscription biographie professionnelle de Virginie

ENTRETIEN COMPRÉHENSIF – VIRGINIE – 21 février 2017

Retranscription brute + codage (analyse par théorisation ancrée)

Légende :

<i>Police en italique</i>	Questions et remarques de l'enquêteur désigné par (E)
Police normale	Réponses et remarques de l'interviewée (Virginie) et en gras : insistance perçue
[---]	Précisions, remarques et hypothèses de E sur l'énoncé de Virginie ex : [arrêté ?]
...	Courte hésitation ou suspension
(...)	Un silence de plusieurs secondes
4-Evocation de...	Codage des items

E : Est-ce que tu peux me présenter ton parcours professionnel en essayant de repérer les premiers fils de ton histoire personnelle qui t'ont amené à... les langues, le français langue étrangère ?

1 – Études – Projet de devenir orthophoniste avant le FLE

V : Alors, heu... je suis arrivée dans le FLE et dans les langues d'une manière un peu détournée puisque j'avais fait des études de psycho, deux années en DEUG de psycho avec l'objectif de passer le concours pour devenir orthophoniste.

2 – Études – Passion pour le langage (phonétique surtout)

Donc ce qui m'intéressait surtout c'est la composition de la langue, la phonétique, les sons... Je lisais des bouquins de linguistes, déjà en psycho et j'aimais beaucoup tout ce qui concernait le phénomène d'acquisition du langage, de déformation du langage avec les aphasies. Ça c'est quelque chose qui me passionnait. Donc, j'étais plus dans ce côté élaboration et construction du langage et j'ai toujours aimé les jeux de mots, je jouais avec les virelangues déjà quand j'étais lycéenne, oui, voilà. Toute cette composition de la langue et l'histoire de la langue.

3 – Études – Échec du projet initial

Et après mon DEUG, j'ai commencé à passer le concours d'orthophoniste qui est extrêmement difficile, j'étais à un cheveu de l'avoir mais je l'ai pas eu donc j'ai continué en licence Sciences du langage et ça continuait toujours à m'intéresser autant, tout ce qui concernait les langues, mais plutôt la langue française.

4 – Études – Rebond avec la découverte du FLE

Et en licence, j'ai découvert qu'il y avait le choix de la mention FLE, et j'ai dit « Tiens pourquoi pas ? ». J'ai fait la mention FLE. Et là, j'ai eu un prof qui venait de Paris, qui nous a fait des séminaires de FLE, des samedis entiers, j'ai trouvé ça passionnant et enseigner ma langue **comme** langue étrangère, je me suis dit : « c'est génial ! ». Et tout ce qui est linguistique, phonétique etc.

Donc je me suis lancée dans un master FLE, juste après ma licence et j'ai laissé tomber le concours

d'orthophonie. Je l'ai quand même passé cinq fois. (rires)

E : Il y avait déjà le master fle ?

5 – Professionnalisation – premiers stages et vacances à l'IEFT (années fastes)

A : Heu... maîtrise FLE en juin 91 à Tours car elle n'existait pas à Angers. Donc maîtrise sciences du langage **mention FLE** et j'ai enchaîné là en janvier-février 91, j'ai fait un stage à l'Institut de Touraine. J'ai eu du travail très rapidement parce que c'était des années où il y avait énormément de travail. Donc les vacataires étaient très facilement embauchés, surtout les stagiaires.

6 – Entrée par la langue française, pas par les langues ni expériences étrangères

Et voilà, je me suis lancée dans cette carrière. Vraiment centrée sur la langue française puisque j'ai jamais vécu à l'étranger, j'ai pas eu d'expérience à l'université d'apprendre l'anglais, l'espagnol, ou de travailler une langue, c'est vraiment la langue française. Et la linguistique. Mon parcours.

7 – Expériences de l'étranger – rares (Espagne)

E : Il y avait des personnes dans ta famille qui avaient vécu à l'étranger ?

V : Non. Non. C'est une heu... Depuis oui, mais pas historiquement.

E : Tu es venue par la langue française voire la langue tout court.

V : Oui. Oui c'est vrai que les séjours linguistiques... J'avais fait un échange évidemment avec mon lycée en Espagne. Heu, mais une semaine ou deux, enfin très très court, un échange de lycée. On avait reçu...

8 – Expériences de l'étranger – conditions de l'échange avec Guides France/Québec

Ah si quand même ! Il y a une chose que je pourrais dire qui peut être intéressante ! A 17 ans, je faisais partie des Guides de France, et je suis partie au Québec avec un groupe de filles, sans mes parents. C'était mon premier voyage, la première fois que je prenais l'avion mais sans ma famille. Parce qu'avec ma famille, on faisait des vacances toujours en France, on restait en France. J'étais jamais partie à l'étranger avec mes parents.

E : Tu étais partie seule ?

V : Oui enfin avec un groupe de filles de 16/17 ans. Et on était reçu par des scouts québécois de 16/17 ans. Donc, la première année en 85 on est allé au Québec et en 86 eux sont venus, c'était un jumelage des deux communes.

E : Un vrai échange.

V : Oui, un vrai échange. Alors ça c'est vrai, que ça a quand même certainement dû marquer un peu...

E : Parce que, c'était des Québécois, mais ils parlaient français.. ?

V : Il y a eu quelques quiproquos au niveau de la langue.

E : Oui, quand même.

9 – Expériences de l'étranger – anecdote plaisante au Québec

V : Il y a une anecdote savoureuse : par exemple, ils utilisaient comme « sacs de couchage », les « slips » et ils nous avaient dit dès notre arrivée : « Bon j'espère que vous n'avez pas emmené vos slips parce qu'on a tout ce qui faut pour vous ! » Et nous on était là : « Heu, mais... non, on a nos... » (rires)

Et ça a duré un quart d'heure, le quiproquo sur les slips. Donc, oui, il y avait déjà eu ce genre d'anecdote.

10 – Études – Relance sur le professeur de FLE qui transmet sa « passion du FLE »

E : Il y a pas eu de rencontres particulières, de personnes, tu parlais d'un prof... ?

V : Oui, en Licence mention FLE, un prof de Paris qui venait de... c'était vraiment un prof de FLE, il venait faire des séminaires le samedi. Moi, j'étais que en linguistique et dans cette mention FLE, je me rappelle de ce prof qui m'avait vraiment montré à quel point ça pourrait être passionnant de faire ce métier : d'enseigner **le français comme** langue étrangère. C'est quelque chose qu'était pas... qu'est pas très connu dans la société. Les gens quand tu dis « français langue étrangère », « ben, quelle langue ? » Non, **comme** langue étrangère. Ils comprennent pas que c'est singulier. Hum.

E : Tu démarres à l'Institut de Touraine en 91 ?

V : Oui, dès 91.

E : Tu n'as pas eu de ruptures ?

11 – Expérience professionnelle insatisfaisante (lycée professionnel)

V : J'ai quand même fait une parenthèse de 5 ans où j'avais un mi-temps en lycée professionnel de 95 à 2000. Et mi-temps à l'Institut et mi-temps au lycée professionnel, section d'apprentissage.

E : Tu enseignais quoi ?

V : J'enseignais le français et l'histoire-géo. (Silence de 6s) Avec des BEP, Bac Pro.

E : Et alors, c'est plutôt un bon souvenir ?

V : Non, du tout ! Enfin... il y avait... des élèves attachants, qui étaient des personnes intéressantes parce qu'ils voulaient s'en sortir, ils voulaient progresser, mais il y avait aussi beaucoup d'autres personnes, pas du tout motivés par l'enseignement général. Donc pas seulement mes matières, mais... la prof d'anglais avait les mêmes difficultés... C'est des jeunes qui étaient... qui venaient d'un parcours où leur scolarité n'avait pas été une réussite et qui ne savaient pas pourquoi ils étaient là... Comme ils étaient en apprentissage, les semaines en entreprise, ils se comportait comme des employés... modèles et dès qu'ils arrivaient au lycée...

E : On les remettait en situation d'échec, plus ou moins ?

V : Donc, c'était dur nerveusement. J'étais jeune hein, j'avais 27/28 ans et je me souviens que c'était très difficile.

E : Mais tu l'as quand même fait cinq ans ?

V : Parce que j'avais que ça. J'avais pas plus ici, j'aurais bien voulu avoir plus et dès que j'ai pu avoir un CDI à plein temps ici bye, bye... je les ai quittés. Ah non, c'est pas du tout le même public. Donc, je suis à plein temps ici depuis 1999/2000, 17 ans oui c'est l'âge de mon fils, c'est juste après mon congé maternité.

E : Est-ce que tu as constaté des évolutions dans ton métier, l'organisation, tes pratiques ?

V : Heu à quel niveau ? C'est difficile de... On peut faire une pause ?

REPRISE ENREGISTREMENT

12 – Avis / évolution du métier (changements des outils techniques mais mêmes pratiques de réappropriation des supports)

V : Alors parce que l'évolution : il y a eu quelques changements d'évolution au niveau des supports, d'utilisation des supports avec manuels ou pas manuels, création de matériel ou matériel déjà constitué... Et en fait, pour ça, ça a pas tellement évolué dans mes pratiques : c'est que j'ai toujours utilisé des supports existants mais en me les **appropriant** et en changeant l'exploitation.

Je pense que je suis toujours quelqu'un qui essaye de voir comment on pourrait faire autrement pour utiliser les supports. Et même des supports déjà préparés, j'ai jamais regardé de près les guides pédagogiques par exemple. J'ai toujours essayé de partir du document, des documents, des questions et comment les transformer pour me les **approprier** par rapport à tel et tel public.

Ça pour ça, tu vois, ça a pas tellement changé. Et, qu'il y ait des manuels ou pas de manuels, heu je pense que j'essaie toujours de **m'approprier** les supports pour les utiliser de la manière la plus adéquate par rapport au public.

E : Donc tu n'as pas perçu d'évolution vers plus ou moins de contraintes au niveau général du contexte professionnel ?

13 – Évolution perçue : plus de confiance en soi / pratiques

V : Non, pas spécialement. Je m'adapte. Ce que je peux voir comme évolution, depuis que j'ai pris davantage de confiance dans mes pratiques, je cherche beaucoup plus l'autono... enfin beaucoup plus....

14 – Le « fil conducteur » pédagogique : chercher l'autonomisation des apprenants et leur activité

Je crois que j'avais déjà ça en tête au départ mais chercher l'autonomisation des apprenants et de pas être là pour leur donner du contenu mais leur faire trouver le contenu. Je pense que ça, j'ai toujours eu ça en tête... depuis le début... enfin, peut-être pas au tout début mais de... de toujours faire en sorte de ne pas donner les éléments mais de leur faire trouver les éléments. Ça, je crois que c'est un des points... Les faire être actifs !

15 – souvenir d'une prise de conscience initiale / passivité-activité des apprenants

Voilà, je pense que c'est quelque chose qui m'avait choqué dès le début. Quand je suis arrivée ici, j'ai observé des profs et je me suis dit : « On est dans un cours de langue et c'est le prof qui parle tout le temps, il y a quelque chose qui ne va pas. » Donc, très très rapidement, je me suis mis dans cet état d'esprit : que... pour que les apprenants puissent s'approprier la langue, il faut que ce soit à eux d'être actifs, de participer et d'être autonomes, et de chercher à devenir autonomes dans... aussi bien pour la compréhension que pour l'expression. Donc je crois que c'est toujours ça ce que j'ai eu en tête comme fil conducteur dans mes pratiques.

16 – Importance des documents-supports authentiques

Et ce qui a changé, c'est les types de supports, on utilise beaucoup plus le numérique. Mais dès le début je me souviens que je cherchais toujours les documents authentiques : authentiques heu, les

sources audio et vidéo, mais aussi dans la rue, les petits prospectus... les documents liés à la vie pratique puisqu'on est en France. Mais oui, c'était peut-être ça le fil conducteur, c'est : « on est profs mais on n'est pas là du tout pour leur apporter plein de choses mais pour leur donner les outils pour que eux aillent chercher eux-mêmes. »

17 – Avis / situation d'immersion ? Langue à apprendre par utilisation en tout lieu

E : Et par rapport à la situation particulière de l'immersion ? Qu'est-ce que tu as essayé de promouvoir pour intégrer cette dimension ?

V : Alors ça c'est évident : j'essaye toujours de leur faire prendre conscience que la langue elle ne reste pas dans les murs de la classe mais hors de la classe. Donc, ils vont faire un travail en langue française ou utiliser la langue française dans la classe mais j'essaye toujours de les inciter – par différents moyens – à continuer en dehors de la classe, à faire vivre leur expérience dans la langue donc à utiliser le français au maximum dans les contextes de la vie quotidienne, aujourd'hui de plus en plus avec internet, mais utiliser la langue hors de la classe, hors les murs de la classe.

PARTIE 2

E : Pour la deuxième partie : au cœur de la pratique, l'idée c'est que tu puisses décrire quelques moments de réussite ?

18 – Pratiques pédagogiques : Les enquêtes de terrain (outil de rencontre des Français)

V : Alors toutes les expériences d'enquête sur le terrain que j'ai pu faire, alors ça, ça marche vraiment... Quand... ils réalisent le travail, de la manière dont ça a été pensé... C'est vraiment efficace pour les aider à rencontrer des Français, être dans des vraies interactions et utiliser les outils de la langue vus en classe comme le questionnement par exemple mais dans un **vrai** contexte avec des **vrais** Français. Donc, c'est ce que je viens de dire : sortir de la classe pour utiliser la langue et la rendre vivante. Et ça c'est aussi un facteur de motivation car ils vont se rendre compte que ce qu'ils ont appris dans la classe, ils peuvent l'utiliser en situation réelle. Et puis, ils vivent à Tours, donc heu, ils observent des lieux, ils rencontrent des gens, et ces enquêtes de terrain leur permettent de mieux appréhender, de mieux découvrir, connaître, heu... ce que pensent les Français... C'est des enquêtes d'observation, des enquêtes d'opinion pour mieux connaître, heu mieux connaître la vie des Français, dans leur contexte, dans leur environnement local.

19 – Pratiques pédagogiques : Les enquêtes de terrain (démarche)

E : Tu as contribué à leur fabrication, ces enquêtes ?

A : On les fabrique... on les travaille... Ce sont les étudiants qui font le questionnaire. Moi, je les guide juste sur un contexte. On fait les questions ensemble, mais c'est eux qui font leurs questions. On prend un thème, par ex. dès les niveaux A2, on peut dire « Tiens on va faire une enquête... » C'est un peu à la manière de *Ici*, les Cahiers découverte, les fichiers découverte.

Donc, on prend un thème, les loisirs des Français, alors il y a un groupe qui peut travailler sur les sports, un autre sur les loisirs, les achats, les Français et le téléphone portable, voilà, on peut choisir différentes thématiques, entrées... Et après, chaque groupe présente, heu prépare des questions et vont

faire leur enquête, poser leurs questions à quelques Français qu'on trouve soit ici à l'Institut, d'autres profs, la bibliothécaire, et puis après, les voisins, voisines, la famille d'accueil...

20 – Pratiques pédagogiques : Les enquêtes (exemple avec groupe actuel)

Là, actuellement, dans le groupe des Koweïtiens, on fait des enquêtes de terrain chaque semaine. Chaque semaine, on a une thématique dans leur manuel et chaque semaine ils font une enquête dans leur voisinage, et il y a une Koweïtienne, elle est allée voir son esthéticienne, elle a fait sa séance de... d'esthétique. Et juste après, elle lui a fait voir son questionnaire et elles ont parlé 20/30mn avec les questions qu'on avait préparées ensemble en classe.

E : Après, tout cela est ramené en classe et il faut qu'ils le présentent ?

V : Alors la présentation quand ils sont débutants ils ont leur papier, ils lisent exactement ce qu'ils ont dit : « Je lui ai demandé ça, elle m'a répondu ça... » Et puis petit à petit, on va vers un... un compte-rendu d'expérience avec une présentation rédigée et puis une synthèse de la conversation.

Et ça commence à porter ses fruits et les étudiants sont très motivés par ça.

E : Oui, parce qu'ils ont des choses à faire au dehors...

21 – Pratiques pédagogiques : référence à celles d'une collègue

V : Oui, sortir des murs de la classe, être... Mary, elle, elle est partie sur le côté média, actualités, elle travaille à fond là-dessus, ça marche très bien aussi parce qu'ils s'informent, ils écoutent la presse, les journaux...

E : et puis ils ramènent ça en classe...

22 – Pratiques pédagogiques et motivation (référence à l'effet de groupe sur moins motivés ou plus réticents)

V : ...et celui qui l'a pas fait, il se fait un peu chambrer par les autres... et il va, à un moment donné, être obligé de le faire aussi. Donc même si c'est pas au départ quelque chose de forcément voulu de leur côté, quand les autres le font ben ils le font aussi. Et après quand on leur demande : « Alors comment vous avez trouvé cette expérience ? », ils sont très contents de l'avoir fait. Et au départ, ils ne pensaient pas qu'ils arriveraient à entrer en communication avec leur voisin, leur voisine...

23 – Pratiques pédagogiques et motivation : Les enquêtes de terrain (précision / progressivité de la difficulté)

E : Oui, parce qu'au départ tu les mets un peu dans une situation... inconfortable.

V : Sauf que les premières enquêtes – là je pense aux Koweïtiens – ils avaient pour consigne d'essayer de trouver un Français proche, donc soit famille d'accueil, soit quelqu'un à l'Institut, un... ou un collègue. Puis petit à petit, essayer d'aller plus loin. Et puis on avait listé ensemble : Quels Français ? A qui je peux poser mes questions ? Avec qui je peux faire cet entretien ?

E : Oui c'est un peu aménagé comme démarche...

V : Oui.

S : ... parce qu'on peut imaginer que pour certains étudiants, ils peuvent être assez réfractaires à ce genre de pratique.

24 – Pratiques pédagogiques et motivation : Les enquêtes de terrain (rapprocher l'outil, l'exercice d'une situation réelle, professionnelle par exemple ici avec les médecins)

V : Oui, alors pour le groupe des médecins, j'ai un peu vendu le truc en leur disant : « Vous allez vivre en France, en contexte médical, vous allez avoir des entretiens avec des patients et vous allez faire un compte-rendu de l'entretien à des confrères. Donc, dans votre situation à l'hôpital, vous serez amené à faire ce genre d'activité. Donc, on le prépare ! » Un questionnaire, prendre des notes, et restituer à quelqu'un d'autre la conversation. Et donc, là ils sont partis...

E : Oui, là tu peux relier à une activité professionnelle...

V : Oui

S : ...comme avec le FOS, il y a un intérêt, une motivation directe.

25 – Pratiques pédagogiques et motivation : place de l'oral (exemples d'enquêtes à thèmes)

V : Oui, en plus ! Mais quand on n'a pas ça, heu, bon, on n'a pas ce petit bonus pour les motiver, mais ils le font quand même parce que c'est intéressant de découvrir ce que pensent vraiment les Français. Pas seulement... Et puis ce qu'ils pensent sur des sujets... un petit peu plus loin. Avec des niveaux A2/B1 l'année dernière, la semaine balisée orale, on ne faisait que de l'oral pendant une semaine, 25h d'oral, on avait fait une enquête comme ça aussi, on avait commencé dans la classe, poser des questions aux camarades de la classe, et le lendemain, hop, on sort ! On va aux halles et on prend des passants dans la rue et alors là... !

E : Sur quels thèmes ?

V : Alors c'était les loisirs, la consommation, le sport, les horaires de la vie quotidienne, je ne me rappelle plus... chaque groupe avait choisi une thématique et on avait élaboré les questionnaires ensemble et après, ils avaient restitué les... les enquêtes. Donc, ils avaient trouvé... les vacances ! Il y avait un sujet sur les vacances. « Où partez-vous en vacances ? Combien de temps ? A la mer à la montagne ? », « Vous préférez rester en France ou vous allez à l'étranger ? » C'est des questions comme ça... Alors pour cadrer aussi l'enquête, je leur demande de poser, par exemple 6 questions : 2 questions ouvertes, 2 questions fermées, 2 questions QCM, plus ou moins.

E : Pour varier un peu...

V : Oui.

E : C'est presque de l'initiation à de la recherche sociologique que tu leur fais faire.

V : Oui.

E : Tu les mets en situation de recherche.

26 – Pratiques pédagogiques et motivation : (liée au plaisir et fierté de s'informer par eux-mêmes)

V : Oui. Mais ça ça fonctionne bien et après ils sont très fiers et très contents...

E : Oui, ils produisent du savoir.

V : Oui. Et c'est aussi de l'interaction... réelle ! Et parfois ils ont des refus des gens « Non, j'ai pas le temps ! » Mais parce que c'est comme ça que... c'est aussi ça la réalité.

E : Ok, là tu es sur quelque chose d'un peu général, les enquêtes de terrain, que tu pratiques, on peut peut-être aller sur un moment où c'est plus quelque chose qui a surgi et que tu as réussi à intégrer. Quelque chose qui n'était pas prévu et qui arrive dans la classe et qui pourrait rompre un peu l'équilibre de ce qui est en train de se passer mais qu'on réussit à intégrer ? Si il y a quelque chose comme ça qui te revient.

27 – Problème de l'équilibre du temps de parole (exemple de l'activité « objet-mystère »)

V : Oui, quand on a des groupes multi-nationalités, il y en a toujours certains qui sont beaucoup plus à l'aise pour prendre la parole et on est en train de faire une activité et... par exemple, je me rappelle de octobre novembre, où... c'était « L'objet mystère » où je montre des objets mystères et je leur demande de trouver en me posant des questions auxquelles je répondais oui ou non, jusqu'à ce qu'ils devinent ce que c'est.

E : Tu as des photos de quelque chose où vraiment on n'arrive pas à voir ce que c'est ?

V : Oui, et parfois il y a un étudiant qui dit « Ah ! moi aussi j'ai quelque chose à vous montrer ! », un truc typique de son pays, et hop il a pris son clavier, heu le clavier de l'ordinateur, il a montré son objet et il a fait son petit show. Alors, au début c'était amusant, mais ça a duré longtemps, ça prenait sur le temps de l'activité que j'avais prévue, et je me dis « C'est pas très équilibré. Si lui, il le fait... », donc j'avais dit aux autres : « Demain, vous aussi vous pouvez chercher votre objet-mystère. » Mais personne d'autre n'a continué. Ça a été juste cette fois, ça aurait pu continuer... Peut-être à cause du temps, je les ai revus la semaine suivante, trop éloigné, donc c'était retombé.

Mais bon voilà l'exemple. Où un étudiant koweïtien, très à l'aise... leader dans la classe... bon ça aurait été bien que ce soit plus équilibré... et que d'autres aussi puissent... avoir leur part...

E : Tu étais un peu gênée parce qu'il prenait beaucoup de place ?

V : Oui.

E : Mais il avait bien suivi le type de démarche que tu avais proposé ?

V : Ah oui oui ! C'était un objet de cuisine, un espèce de pic... un truc...

E : Mais il y a eu des interactions avec les autres ? Ils ont posé des questions ?

28 – Pratiques pédagogiques : (exemple avec « Histoire vraie ou histoire fausse ? », présentation)

V : Oui, oui. Alors peut-être qu'il y a une activité aussi qui peut être intéressante à raconter à ce niveau-là : Je fais un jeu qui s'appelle « Histoire vraie ou histoire fausse ? » Ils doivent raconter une anecdote personnelle – qui est vraie – une autre qui est fausse et toute la classe, individuellement doit se décider sur : quelle est l'histoire vraie, quelle est l'histoire fausse ?

Alors là, ça fait toujours, à chaque fois que je le fais dans tous les cours, dans tous les groupes, ça crée des choses de malade ! Où l'étudiante, la petite Coréenne, très discrète, va raconter ses deux histoires et où tout le monde va... mais convaincue que sa première histoire c'est du flan complet et que la 2ème est vraie et alors elle gagne un maximum de points parce qu'on compte les points...

Et la dernière fois c'est arrivé avec une Coréenne, elle a gagné le jeu parce que tout le monde a cru... à son histoire qui était complètement abracadabrante, tout le monde a cru que c'était faux et c'était...

vrai ! Et donc, c'était très drôle parce que d'un seul coup, elle s'est ouverte, elle était toute contente, tous les autres lui ont dit « bravo ! Super ! » Et j'ai eu la même chose avec les Koweïtiens : celui qui a gagné, c'est celui qui a le plus réussi à tromper les autres, et c'était très marrant parce que là ils sont dans une situation où ils doivent raconter... faire un récit... alors soit ils n'ont qu'une histoire à raconter et tout le monde doit dire « ça c'est vrai ou ça c'est faux ». Mais j'aime bien quand je fais 2 histoires. Et une est vraie et l'autre est fausse.

E : Oui, on joue sur la véracité...

29 – Pratiques pédagogiques et révélation de personnalité : « Histoire vraie ou histoire fausse ? » (suite) = Plaisir, surprise + Effet de révélation / Mettre dans une autre situation ?

V : Oui, mais ça les met dans une situation autre que simplement l'apprenant de langue... Ça va un petit peu au delà... Les personnalités peuvent se révéler... Heu, parfois certains peuvent étonner... Et j'ai vu parfois des choses étonnantes... Il y a un étudiant un jour, un Japonais, qui a raconté quelque chose de très personnel, c'était arrivé à son grand-père, il s'est approprié l'histoire, mais c'était son grand-père... et à la fin les autres ont dit « Ouah... ! Ton grand-père... ! » Une histoire de champion olympique de natation... Donc, c'est...

E : Ils partagent, des vrais moments avec un petit masque de « je raconte une histoire qui est peut-être vraie, peut-être fausse... ».

V : Oui, parfois ça donne des choses très étonnantes parce que certaines nationalités qu'on n'imagine pas être capables de... et les autres sont surpris aussi... Oui, tiens ça j'y aurais pas pensé comme activité mais c'est vraiment sympa comme activité, et puis je suis toujours surprise, en plus on rigole bien...

E : Oui, c'est un jeu.

V : Oui, et la règle du jeu c'est que quand il y en a un qui raconte, s'il y a 9 étudiants dans la classe, il y en a 5 qui ont dit vrai et 4 qui ont dit faux. Si l'histoire est fausse, il (le narrateur) marque 5 points et tous ceux qui ont mis faux ils marquent un point. Donc, à chaque fois tu peux marquer un point quand tu trouves la bonne, la vraie ou la fausse... et quand c'est toi qui racontes, les autres, s'il y en a 4 qui se trompent, tu marques 4 points direct. Donc c'est très indécis jusqu'à la fin.

E : Ça prend du temps ?

V : Une heure, une heure et demie. Et je ne le fais pas quand ils sont 17.

E : Tu leur demandes de préparer la veille ?

V : Ça dépend.

E : Des fois tu le fais à chaud.

30 – Pratiques pédagogiques « Histoire vraie ou histoire fausse ? » = lien avec le cours (temps du passé) et adaptation selon les niveaux

V : Ou à chaud, quand on vient de voir les temps du passé (passé composé/imparfait). Et même avec des débutants A1, je le fais avec... le lundi matin, comme démarrage de la semaine : Je [moi, l'enseignante] raconte un vrai week-end et un faux week-end avec juste le passé composé (« ce week-end je suis allé..., j'ai fait ci, j'ai fait ça... »). Ou bien ce week-end version 1, version 2. Et ils doivent

trouver quel est mon vrai week-end et après à eux. Donc on peut le faire de façon très basique, dès le niveau A1. C'est une activité transversale pour tous les niveaux.

E : Comme se présenter en donnant 5 infos sur soi et il y en a une qui est fausse...

V : ...et trouver laquelle. Hum.

Heu... [une idée venait peut-être... que j'ai interrompue par ma question]

E : L'équilibre entre les contenus programmés et ces échappées... Tu vois là tu viens de passer une heure avec des récits, tu te dis c'était super... est-ce qu'après tu penses : il faudrait que je choppe 2/3 trucs dans ces récits... pour réutiliser... ou pas ?

31– Pratiques pédagogiques « Histoire vraie ou histoire fausse ? » = lien avec le cours et formes de correction - reprise

V : Pour ça non, par contre je suis vigilante pour l'utilisation des temps du passé. Donc si je vois que dans le récit, ils se sont pas mal trompés entre l'imparfait, le passé composé... je vais le reprendre après au niveau linguistique.

E : Tu peux reprendre des phrases de leurs récits ?

V : Oui, alors la correction orale dans ces cas-là, je note leurs erreurs de phonétique, de grammaire, [elle précise] de prononciation, de grammaire orale et heu, je prends quelques notes et soit le lendemain, parce que j'ai jamais le temps sur le coup, le lendemain, je remets au tableau avec un document Word, quelques erreurs et ils doivent dire... alors par ex. une mauvaise prononciation : ça a été prononcé vaconces au lieu de vacances, enfin je dis n'importe quoi. Je note les 2 et je dis « Comment on prononce ça ? Ou : deux heures / douze heures... » je sais pas Donc je reprends des choses que j'ai entendu, des erreurs de langue... et je les reprends le lendemain.

FIN DEUXIEME PARTIE – *Je pensais arrêter là, « Pour un premier tour ». V m'a proposé un éventuel entretien complémentaire : « Si tu veux recréer un peu, me retitiller sur un point, si moi je repense à d'autres trucs.. » Mais finalement, la discussion reprend et je redémarre l'enregistrement.*

REPRISE DE L'ENREGISTREMENT

32 – Anecdote / moment émotionnel intense : comment le gérer ou limiter les risques

V : Je me rappelle d'un jour où j'avais demandé aux étudiants de raconter... de faire le portrait de quelqu'un... d'un proche de leur famille. Et les étudiants avaient préparé ça à l'écrit et devaient raconter ça aux autres, parler d'une personne, alors « mon grand-père, ma grand-mère... et tout ça...»

Et c'est une étudiante américaine qui avait fait le portrait de sa mère qui était décédée un an avant, elle avait 20 ans la fille, sa mère en avait 45 ans... Et alors au début, elle racontait avec une voix normale et puis la voix commençait à trembler de plus en plus et à la fin, les larmes commençaient à couler et là... Argh ! qu'est-ce qu'on fait ? (rires). Et je me suis dit après je referai plus jamais ça à l'oral et j'éviterai ou je ferai attention parce que là c'était à l'oral alors vraiment le plein d'émotion... Alors c'était il y a longtemps, je ne sais plus exactement comment j'avais géré mais là du coup c'est vrai que c'était... silence dans la classe... tout le monde était « kik »... et je pense qu'on l'avait laissée heu, se laisser aller

un peu dans son émotion, et je sais plus ce que j'avais dit... mais je me suis dit après, attention quand on est trop dans le personnel, on risque d'avoir des... mais bon.

E : Elle avait choisi ? [d'écrire, de lire]

V : Oui mais peut-être qu'elle pensait gérer son émotion heu... et... oups ! C'était pas facile. Ouais, surtout que cette fille elle avait 20 ans et c'était brutal, je crois que c'était un accident de voiture. Quelque chose comme ça.

E : Elle avait participé à l'activité comme les autres.

V : Ah oui ! Mais c'est vrai que depuis, heu... quand c'est vécu très personnel...

E : Comme dans le vrai/faux ?

V : Alors le vrai/faux, je donne toujours des exemples un peu loufoques, amusants, pour leur donner des idées de ce qu'ils peuvent raconter donc on est plus dans le côté « une anecdote incroyable » qu'on arriverait pas à croire, incroyable au sens propre.

33 – Autres moments de tensions potentielles ex 1 : divergences politiques

E : Il y a jamais eu des thématiques qui soient gênantes ? Politique ou religieuse ?

V : Ah politique si, quand il y avait des Libyens, un pro-Kadhafi et un contre-Kadhafi qui se mettaient aux 2 bouts de la salle, qui se regardaient pas, au début et puis petit à petit, en arrivant, je sais pas comment, en arrivant à faire des activités... de liens entre eux... j'ai vu ces étudiants... enfin c'est pas mon action simplement, mais ces étudiants ont appris à se connaître, à s'apprécier, à se respecter et à la fin, ils travaillaient ensemble !

Au début, j'aurais jamais fait de binômes : toi avec toi, parce que c'était le neveu de Kadhafi qui était là, un des neveux et une étudiante en droit qui était plutôt complètement anti-kadhafi, on était juste après la guerre, voilà, là heu... C'était pas... Au début, je me suis dit : « Hou là ! Ça va pas être facile. », mais c'est vrai des fois quand il y a des heu... des antagonismes... un Américain d'origine juif et un étudiant arabophone d'un pays plutôt pro-palestinien et avec... Donc on peut avoir des...

E : des tensions... ?

34 – Autres moments de tensions - ex 2 : Tension liée à une pratique religieuse

V : On a aussi des tensions homme/femme dans les heu... les publics arabophones : une femme qui n'est pas voilée qui se fait insulter par les autres, mais ça ça nous échappe, on le sait... on le sait après... on a déjà eu...

E : Pas en classe ?

V : Si, ... en arabe, on comprend pas. Ça crée des tensions et heu... donc la femme n'a pas le droit de parler et heu... parce qu'elle est pas voilée et elle a pas la parole donc on l'interroge, elle répond pas. Enfin, moi ça ne m'est pas arrivé personnellement, j'ai pas le souvenir précis mais c'est arrivé et ça peut arriver ce genre de chose, mais bon... C'est épisodique et heu, je pense pas que ce soit majoritaire. Mais ça peut arriver... [Silence...12"]

E : Bon,

V : Ça te va ?

E : Oui, pour un premier tour, je crois que ça va aller, c'est déjà riche. Il faut que je réécoute tout ça.

V : Oui, que tu te remettes ça en tête...

FIN DE L'ENREGISTREMENT

Repérage de mots récurrents

« **langue** » : 30 occurrences

« **vrai** » : 24 occurrences (dont 12 pour le jeu du vrai/faux) + 2 « authentiques » (documents)

« **vraiment** » : 10 occurrences

« **classe** » : 17 occurrences (11 connotées salle, 4 connotés groupe-classe et 2 ambivalents)

« **étudiant(s)** » : 13 occurrences

« **activité** » : 8 occurrences

« **expérience(s)** » : 5 occurrences (1= apprentissage d'une langue étrangère non vécue pour elle)

(1= l'immersion « vivre leur expérience dans la langue en dehors de la classe »)

(2= enquêtes à l'extérieur + 1= outil lié aux enquêtes « compte-rendu d'expérience »)

« **jeu** » : 4 occurrences (1 jeu de mots apprécié par A et 3 concernant l'activité « Histoire vraie/histoire fausse) + « **point(s)** » : 6 occurrences

Annexe 5 – Liste des codes et tableau des catégories (Virginie)

1-CODIFICATION (suite) – Listage :

N°	CODES	Nature du code
1	ETUDES – Projet de devenir orthophoniste avant le FLE Entrée détournée, perçue comme originale, dans le FLE	réserve
2	ETUDES – Passion pour le langage (phonétique surtout)	Central C1
3	ETUDES – Échec du projet initial (déception?)	Cheville : articuler avec C1
4	ETUDES – Rebond avec la découverte enthousiasmante du FLE	Cheville : articuler avec C1
5	PROFESSIONNALISATION – premiers stages et vacations à l'IEFT (années fastes)	socio-historique
6	CONCLUSION : Entrée par la langue française, pas langues ni expériences étrangères	Cheville avec C1
7	EXPERIENCES de l'étranger – minimales (Espagne +...	réserve
8	EXPERIENCES de l'étranger – conditions de l'échange avec Guides France/Québec	réserve
9	EXPERIENCES de l'étranger – anecdote plaisante au Québec	réserve
10	ETUDES – Relance sur le professeur de FLE qui transmet sa « passion du FLE »	Central, cheville
11	EXPERIENCES PROFESSIONNELLES DEPLAISANTE : lycée prof. Problème faible motivation du public (avec conséquence pb de discipline mais non verbalisé ainsi) Relation négative avec le public	Cheville : articuler avec motivation du public
12	AVIS / EVOLUTIONS DU METIER : CHANGEMENTS TECHNIQUES MAIS MEME PRATIQUE DE REAPPROPRIATION DES SUPPORTS – Dire son rapport au métier (ici outil)	Central : CATEGORIE : RAPPORT AU METIER
13	EVOLUTION PERCUE + DE CONFIANCE EN SOI / PRATIQUES Aperçu autobiographique sur son métier (ici confiance dans ses pratiques)	Central, cheville : articuler avec précédent
14	NOMMER SON « fil conducteur » PEDAGOGIQUE : chercher l'autonomisation des apprenants et leur activité Dire son rapport au métier (ici fil conducteur de ses pratiques)	Central, cheville : articuler avec précédent CATEGORIE : VISEE PEDAGOGIQUE
15	SOUVENIR D'UNE PRISE DE CONSCIENCE INITIALE / passivité/activité des apprenants (observation d'autres enseignants)	Central, cheville : articuler avec

	Dire son rapport au métier (ici prise de conscience initiale déterminante pour la direction de ses pratiques)	précédent
16	IMPORTANCE DES DOCUMENTS/SUPPORTS AUTHENTIQUES	Cheville : articuler avec 12 et 15
17	Avis / situation d'immersion ? Langue à apprendre par utilisation en tout lieu	Cheville av 18
18	PRATIQUES PEDAGOGIQUES : 1-Les enquêtes comme outil de rencontre des Français – Aventure pédagogique	Central : spécificité de la pratique
19	PRATIQUES PEDAGOGIQUES : 1-Les enquêtes (démarche)	Cheville av 18
20	PRATIQUES PEDAGOGIQUES : 1- Les enquêtes (exemple avec groupe actuel)	Cheville av 19
21	PRATIQUES PEDAGOGIQUES : Référence à celles d'une collègue (SJ avec médias)	Cheville-transition avec 22
22	PRATIQUES PEDAGOGIQUES et MOTIVATION : référence à l'effet de groupe sur moins motivés ou plus réticents - Compétence pédagogique	Central : CATEGORIE : MOTIVATION
23	PRATIQUES PEDAGOGIQUES et MOTIVATION : 1-Les enquêtes (précision / progressivité de la difficulté) Compétence pédagogique	Cheville av 22
24	PRATIQUES PEDAGOGIQUES et MOTIVATION : 1-Les enquêtes (rapprocher l'outil, l'exercice d'une situation réelle, professionnelle par exemple ici avec les médecins) Aventure pédagogique	Cheville av 23
25	PRATIQUE PEDA et MOTIVATION / PLACE DE L'ORAL (exemples d'enquêtes à thèmes) Aventure pédagogique	Cheville av 24
26	PRATIQUE PEDA et MOTIVATION (liée au plaisir et fierté de s'informer par eux-mêmes) Réussite pédagogique	Cheville av 23
27	SITUATION PEDA et PRISE DE PAROLE (exemple de l'activité « objet-mystère »)	Central CATEGORIE : PRISE DE PAROLE
28	PRATIQUE PEDA et PROBLEME de l'équilibre des temps de parole (chacun devant « avoir sa part ») Principe pédagogique	Cheville av 27 ? réserve ?
29	PRATIQUE PEDA et PRISE DE PAROLE second exemple avec « Histoire vraie ou histoire fausse ? » (présentation)	Cheville av 27
30	PRATIQUE PEDA et PRISE DE PAROLE « Histoire vraie ou histoire fausse ? » (suite) = Plaisir, surprise (dimension ludique) + Effet de révélation / personnalités + les Mettre dans une autre situation Aventure pédagogique	Croisement CAT : Prise de parole + Motivation
31	PRATIQUE PEDA « Histoire vraie ou histoire fausse ? » = lien avec le cours (temps du passé) et adaptation selon les niveaux – Compétence pédagogique	Cheville liens avec 22 et 23 + 28
32	PRATIQUE PEDA « Histoire vraie ou histoire fausse ? » = lien avec le cours et formes de correction – reprise Compétence pédagogique	idem
33	ANECDOTE / moment émotionnel intense : comment le gérer ou limiter les risques – Tension émotionnelle	Central : catégorie

		EMOTIONS
34	AUTRES MOMENTS D'INCONFORT POTENTIELS ex 1 : divergences politiques – Tension émotionnelle	Cheville av 33
35	AUTRES MOMENTS D'INCONFORT POTENTIELS ex 2 : pratique religieuse – Tension émotionnelle	Cheville av 33 et 34

Tableau des catégories émergentes – Virginie (EBP)

2-CATEGORISATION :

Les codages qui ont émergé comme catégories éventuelles :

Codage conceptuel	A quel événement, comportement ou phénomène renverrait cette catégorie ?
A/ La Passion pour le langage LE RAPPORT A LA LANGUE	Événement = études Comportement = PASSION POUR : la langue en tant que phénomène sonore (et ludique?) – passion et moteur professionnel(le) <i>la source vive de l'enseignante ?</i>
B/ Les savoirs de métier : <i>dim. didactique</i> : motivation des apprenants, éthique ?	Comportement/valeur ? ATTENTION A : Comment je m'assure l'adhésion et la participation active des étudiants ? PENDANT – visée pédagogique (dimension affective, relationnelle) Valeur* ? Implication des apprenants
C/ Rapport aux outils et aux documents	Quel est mon rapport aux outils, comment je me les approprie, les fait devenir mien ? AMONT - Visée préparatoire (sélection des contenus et des démarches) Didactique ? Valeur* ? Fabriquer ses outils, autonomie ? (déclaration d'une permanence)
D/ Projet-intention pédagogique du métier <i>dim. réflexive</i> : évolutions, fil conducteur	AVAL - Qu'est-ce qui m'importe, qu'est-ce que je veux pour les étudiants ? Visée projective (éthique ?) Valeur* ? Favoriser l'autonomisation des apprenants + VISION TOTALISANTE Regard réflexif, unificateur sur la trajectoire professionnelle* (déclaration d'une permanence)
E/ Description de pratiques « remarquables »	Illustration par des exemples, des valeurs professionnelles énoncées*
F/ La prise de parole et son équilibre	En référence à une activité (l'objet-mystère) reprise par un seul étudiant Vigilance / prise de parole = Valeur égalitaire* ?
G/ La place des émotions (plaisir, jeu, étonnement, risque aussi de débordement)	1/ Pratique <i>Histoire-vraie ou Histoire fausse</i> comme jeu révélateur de personnalités 2/ Le portrait (mère décédée) 3/ Tensions politiques ou religieuses entre étudiants ? (moins émotionnel que « ce qui échappe à l'enseignant »)

Annexe 6 – Retranscription biographie professionnelle de Mary

Entretien réalisé le 22 février 2017

Légende :

<i>Police en italique</i>	Questions et remarques de l'enquêteur désigné par (E)
Police normale	Réponses et remarques de l'interviewée (Mary) et en gras : insistance perçue
[---]	Précisions, remarques et hypothèses de E sur l'énoncé de Mary Noms de personnes, d'écoles ou de communes anonymés
...	Courte hésitation ou suspension
(...)	Un silence de plusieurs secondes
4-Evocation de...	Codage des items

E : Pourrais-tu nous raconter ton parcours professionnel ?

Mary : Alors je suis tombé là-dedans... Je ne suis pas arrivé là par hasard parce que ça a été un voyage pour arriver jusque-là mais initialement c'était pas ça du tout. Quand j'étais au lycée, je me dirigeais plutôt vers les sciences, parce que je voulais être chirurgien ! Voilà, pas du tout heu... hein.

1-Première frustration / projet prof. (chirurgien) et considérations / années de lycée : ambivalence

Et j'ai été frustrée parce qu'on ne m'a pas autorisé à pouvoir redoubler ma seconde qui m'aurait permis de faire une bonne première scientifique à l'époque pour pouvoir poursuivre en médecine, voilà. Et donc par défaut, je me suis retrouvée en section philo que j'avais pris avec langue à l'époque... c'était A2. Dans l'urgence, il a fallu que je trouve une troisième langue et j'ai fait du latin, hein. On m'a autorisé à commencer le latin pour ma première pour le présenter au bac. Heu alors ça a été des années je dirais assez terrible, dans le sens où je me suis beaucoup ennuyée car ce n'était pas du tout ce que j'avais prévu. Depuis toute petite, j'étais fascinée par les hôpitaux, la médecine heu enfin voilà... et donc ça a été un peu la descente, quand bien même, j'ai toujours été attirée par la littérature, l'histoire, la géographie... enfin les Humanités quoi ! Il y avait un intérêt et donc du plaisir.

2-Grande rencontre avec la philosophie et un prof « super » qui sort (« La philosophie dans la rue »)

Et j'ai découvert la philo et ça a été **une grande rencontre** en fait, oui, la philo... Donc rencontre avec personne parce que super prof de philo, beaucoup d'activités **extra-scolaires**, voilà, tout voyages... c'était vraiment...

3-Appréciation générale / propre parcours de vie = un VOYAGE

E : C'était quoi ?

Mary : Heu, ciné-club, des sorties, avec lui, donc dans des musées, voilà, et puis toujours beaucoup de philosophie. La philosophie **dans la rue**, dans...

E : Un prof qui sort.

4-Evocation de l'instituteur Freinet en primaire (en écho avec prof de philo qui les fait sortir et réfléchir)

Mary : Oui, un prof qui sort. Alors pour moi ça m'allait très très bien parce que heu... enfant, j'ai suivi l'enseignement Freinet. Au niveau primaire. Et donc pour moi, ça a été **l'écho**, hein, cette année... avec ce prof de philo, écho avec mon instit en primaire avec lequel, enfin voilà, il y avait quand même tout un voyage aussi philosophique en primaire, on ne le savait pas mais on faisait notre voyage...

E : Vous faisiez des débats ?

Mary : Des débats beaucoup... l'actualité le matin, on avait notre outil de presse dans la classe, comment ça s'appelait.. ? Une ronéo...

E : Une ronéotype ?

Mary : Oui, voilà, on faisait notre journal, on sortait hein, tous les jours on sortait, on sortait tous les jours et puis des rencontres en dehors de la classe et je me rappelle encore tous les personnages qu'on a rencontré en dehors de la classe et avec lesquels on s'asseyait pour parler, enfin voilà, enfin vraiment... le **voyage**, déjà ! Hein, le voyage.

5-Seconde frustration : projet d'études de journalisme avorté

Alors à l'issue de mon année de terminale, ben je me suis inscrite en fac mais c'est pas vraiment ce que je voulais faire. J'avais envisagé peut-être le journalisme parce que j'étais quand même très attirée par la presse écrite. Ouais, mais pas les possibilités de pouvoir envisager, aller m'installer à Lille... enfin les écoles de journalisme...

6-Choix d'un départ à l'étranger (fille au pair 9 mis en Irlande)

Et donc à partir de là, j'ai décidé de partir et je suis partie au pair en Irlande. Je suis partie 9 mois en Irlande et lorsque j'étais en Irlande, j'ai fait un voyage, donc j'ai quitté l'Irlande et je suis partie travailler au printemps en Hollande.

E : Pendant tes 9 mois ou à la suite ?

7-Redoublement de l'expérience à l'étranger (usine de fleurs en Irlande)

Mary : A la suite. Pour travailler. Là, je travaillais dans les usines de fleurs... C'était les bulbes... Donc c'était au printemps... les bulbes de tulipes, enfin tout ça : ramasser les fleurs, et puis après travailler dans les grandes usines où on conditionnait et puis on envoyait... c'était... voilà.

Et là je suis restée heu, je suis restée combien heu, je suis restée 4/5 mois quelque chose comme ça.

8-Avis sur l'expérience (dure, périlleuse mais soutiens relationnels)

Ça a été une **bonne expérience**, ça a été **dur** ! Hein, ça a été dur parce que voilà, je me suis retrouvée dans un environnement... à chaque fois j'ai quand même eu... je me suis retrouvée dans des situations un peu périlleuses, j'aurais pu basculer dans quelque chose de franchement dangereux

et j'ai toujours, par le biais de rencontres, réussi à me sauver de situations qui auraient pu être très très dangereuses. Ouais très dangereuses. J'étais jeune hein, j'avais 19 ans à l'époque hein. Ouais... heu... j'ai rencontré des heu ressortissants heu... Africains ! Une amie africaine du Nigéria, mariée à un chef hollandais, cuisinier. Donc on a passé du temps ensemble.

9-Retour en France et tâtonnements (petits boulots et petits voyages : Irlande + Espagne)

Et puis après ça, je suis rentrée en France et là, non, je voulais pas me retrouver, je ne savais pas quoi faire. J'étais partie une première fois et là, c'était compliqué de décider qu'est-ce que j'allais faire... Aucune idée donc j'ai procédé par élimination, en fait, j'ai fait des petits boulots. J'ai fait des petits boulots en France et puis de là, je voyageais, j'allais en Irlande, je vadrouillais un petit peu...

E : En Irlande, tu as retrouvé les personnes que tu connaissais ?

Mary : Ben voilà... et j'ai été aussi en Espagne car mon frère y habitait à ce moment-là... et puis...

10-Choix d'une reprise d'études en anglais

heu j'ai décidé après quoi... donc à l'issue de cette année ...et bien j'ai décidé... heu pardon... de m'inscrire en fac et j'ai choisi la fac d'anglais.

E : Avec quelle idée en tête ?

11-Rappel / découverte de l'anglais en 6ème (pouvoir se transposer par l'utilisation d'une langue-culture autre) = source 1

Mary : Bon ce qu'il faut savoir c'est... J'avais découvert l'anglais, alors dans mon parcours d'élève, de collégienne, heu... Mon année de sixième a été une année fantastique pour moi parce que je découvrais l'apprentissage d'une langue étrangère et pour moi, ça a été une grande grande découverte...hein... le fait de pouvoir se transposer par le biais de l'utilisation de la langue étrangère dans une autre culture, une autre personne, enfin, voilà, d'avoir une autre vision...

E : Changer de peau ?

Mary : Voilà, changer de peau, j'ai trouvé ça un voyage formidable ! Par le biais de l'apprentissage de la langue étrangère...

E : Alors qu'en 6ème tu n'es pas partie en voyage ?

12-Source 2 : un voyage scolaire marquant en Ecosse (année de 3ème et contexte de luttes sociales en GB, années Thatcher)

Mary : Non, non je suis partie en 4ème et je suis allée en **Écosse** ! Et ce qu'il faut savoir c'est que lorsque j'ai fait mon voyage à cette époque-là, c'était l'époque des grandes émeutes en Angleterre. Heu, Londres brûlait, c'est dans les années 80.

E : Ah ouais, époque Thatcher, la répression des mineurs en grève...

Mary : Ouais c'était ça... Époque Thatcher, la Poll tax tout ça, il y avait des émeutes à Londres, Manchester, Birmingham... en Écosse aussi. Moi j'étais à Édimbourg mais on a subi, enfin moi j'ai subi le le... la loi qui était passée : on n'avait pas le droit de se rassembler, on avait pas le droit... la police était toujours à nos trousses... enfin voilà c'était un climat social très très tendu, très tendu... C'est l'époque du punk... c'était très riche hein ! Un beau voyage aussi ! Et puis on a fait un grand

voyage en train, dans le nord de l'Angleterre, le ferry... l'Écosse à l'époque, c'était vraiment loin, culturellement aussi ! On était loin les uns des autres. C'était en 3ème !

E : C'est marrant parce que pour faire un séjour d'anglais, c'est assez original de choisir l'Écosse avec son accent.

13- Remarque, digression / Les variétés de la langue anglaise (prémisse de son intérêt pour la sociolinguistique?)

Mary : Oui c'est original, hein ? Et de fait après moi j'ai toujours... dans mon...(parcours)... Après l'Écosse où l'accent est dur, vraiment, et puis l'Irlande... où c'est pas facile... et puis je me suis retrouvé en Angleterre à Newcastle, alors là c'est c'est quelque chose aussi hein le nord-est de l'Angleterre et puis Manchester... enfin vraiment, les gens sont toujours étonnés disant mais c'est pratiquement les régions là où l'accent est le plus dur, le plus à couper au couteau. Qui m'a toujours f... [fasciné ?] enfin voilà... Ça m'a toujours... inspiré ! Tu vois, inspiré de la curiosité parce que c'est très socialement marqué, enfin voilà, culturellement, socialement... c'est... c'est...

E : Il y a peut-être des effets régionaux en plus ?

Mary : Oui, exactement, exactement, par exemple à Manchester, tu vas avoir les accents et en plus selon, les quartiers, tu vas avoir des accents particuliers, et évidemment, plus tu es bas dans l'échelle sociale, plus tu vas avoir l'accent qui va être marqué social mais aussi régional.

Donc, ça c'est mon expérience. Alors après à la fac...

E : Pourquoi l'anglais à la fac alors que tu avais déjà vécu en Irlande et probablement déjà un bon niveau d'anglais ?

14-Objectifs des études d'anglais : connaissance académique de la langue

Mary : Je voulais reprendre la fac parce que je voulais étudier la langue, je voulais entamer quelque chose d'académique et puis aussi... le... lors de mon séjour en Hollande, à un moment où je me suis retrouvé dans une situation périlleuse, j'ai eu la chance de rencontrer – je les appelle des « grands frères » tu vois, qui ont pris soin de moi, de faire attention, tu vois – et donc un qui était étudiant et qui disait : « Bon Mary, il faudrait peut-être penser à faire autre chose, tu vas pas rester comme ça... » tu vois, et puis c'est resté, une résonance... Je me suis dit, « je vais peut-être quand même faire le voyage », parce que je suis académique aussi, enfin académique... intellectuelle aussi ! Alors j'ai décidé d'étudier l'anglais du coup plus... intellectualisé, tu vois ! L'étude de la langue...

E : Tu l'avais pratiquée, tu avais vécu un peu dans des milieux anglophones.

Mary : Ouais !

E : La langue de tous les jours... Mais peut-être que tu ressentais ce besoin maintenant de regarder comment est cette langue...

Mary : Exactement ! Exactement ! Exactement !

E : Un retour vers la structure...

15-Rappel / différentes approches pédagogiques de l'anglais durant scolarité (communicatif + et littéraire -) besoin de linguistique (ok à la fac)

Mary : Vers la structure... Du coup j'avais été quand même frustrée au lycée... Très bien au collège parce que c'était communicatif, c'était très bien... mais au lycée pas assez... pas assez linguistique, c'était trop littéraire, dans le sens tu sais analyse de textes, étude de textes... enfin c'était ça... reprendre... Donc oui, ça a été super !

E : Donc tu as fait une licence ?

16-Bilan / études d'anglais : expérience très + (profs + rencontres)

Mary : J'ai fait une maîtrise ! Jusqu'à maîtrise. Et en fait, heu... ça a été une super expérience, j'ai adoré ! Mes années de fac là à Tours, j'ai eu des supers profs, vraiment, j'ai rencontré beaucoup de monde et pendant que je faisais mes études, j'ai rencontré aussi beaucoup de ressortissants heu... Africains, donc des étudiantes.

E : Toujours l'Afrique ?

Mary : Toujours l'Afrique ! Et ça depuis toute petite aussi ! Afrique du nord, Afrique subsaharienne. Beaucoup, des amis de... Qui donc aussi, tu sais, plurilingues, francophones, anglophones... On utilisait les langues, enfin c'était vraiment très polyglotte !

17-Expérience d'assistante (dans le secondaire, un an à Newcastle)

J'ai fait aussi... j'ai été assistante... à Newcastle... pendant mes études.

E : Pendant un an ?

Mary : Oui, une année. Plus d'une année [universitaire], je suis restée de septembre au milieu du mois d'août.

E : Donc là tu enseignais à des étudiants ?

Mary : J'enseignais à des jeunes gamins, dans des écoles primaires. Donc dans le nord-est de l'Angleterre.

18-Contexte social difficile à Newcastle (pauvreté)

Newcastle très très déshérité ! C'est les régions minières, heu... chantiers navals... mais très pauvre ! Hein, post-indus... hein vraiment très très pauvre : j'ai vu des gamins aller à l'école qui avaient pas de chaussures aux pieds, enfin vraiment... ! Ça c'est.. Dickens !

E : Ça c'est ta première expérience d'enseignement, vraiment ?

Mary : D'enseignement oui, j'avais fait quelques petits cours privés... mais rien de... là c'est vraiment ma première expérience dans les classes. Dans les classes avec les gamins... J'ai été accueillie dans une famille – au départ c'était temporaire, pour me dépanner – et j'ai rencontré cette... tout de suite on s'est plu voilà ! Ca a été une rencontre ! Donc c'était les parents avec 4 enfants, heu... Ils avaient 2 fils et 2 filles, donc un garçon, une fille, un garçon, une fille. La toute petite avait 2 ans, le grand avait 14 ans, ils étaient adorables ! C'était une famille très... très alternative... qui mangeait bio qui... enfin voilà. Et puis le père du père de famille avait été médecin au Biafra. Il était là pendant la guerre du Biafra. Et il a été fait chef du village... à titre posthume, à sa mort. C'est des gens qui avaient aussi beaucoup voyagé et on s'est aperçu que la mère de famille elle-même qui avait étudié le français et bien avait été assistante un an à Tours ! Mais c'était vraiment une coïncidence heu... Le père de famille travaillait à

la fac de Newcastle et il était ingénieur pour Rolls Royce. Je crois qu'ils étaient en fac... heu à Oxford tous les deux. Et elle était venue en France, c'est obligatoire dans leur cursus de faire une année à l'étranger.

Il y avait tellement peu de probabilités que ça se fasse, enfin voilà, on s'est rencontré comme ça et en fait j'ai passé tout le temps chez eux et on a fait beaucoup de choses ensemble.

E : C'est quelle année ?

Mary : Ça c'est... c'est l'année... dans les années 90/91/92 par là. C'était les postes d'assistant, pour un an seulement et après tu reviens. Vraiment j'étais bien dans un petit... un lycée qui était super, les profs étaient supers. A l'époque, qu'est-ce qu'il y avait à l'époque ? Il y avait plein de trucs, ils étaient très engagés, je sais plus ce qui se passait enfin il y avait eu un truc international encore, ils étaient très engagés, très pacifistes... j'ai fait la connaissance de quakers, tu vois...

E : C'était un lycée religieux ?

Mary : Non non public, là il y avait de tout depuis l'âge de 10 ans jusqu'à la fin du lycée... qui étaient très sympas. Et c'est l'année...c'est l'année... où le mur de Berlin était tombé et c'est la première fois qu'arrivaient comme assistants des ressortissants de l'Allemagne de l'Est. Moi je me suis retrouvée en poste avec un Allemand qui arrivait de Leipzig qui n'avait jamais passé le mur. Et on m'a investi d'une grande mission : il fallait que je chaperonne le... l'Allemand qui arrivait de... (rires) Leipzig et Glasgow était capitale culturelle... européenne ! Donc pleins d'artistes qui arrivaient des pays de l'Est, de Russie... tu vois. Le mur venait de tomber, c'était heu... donc beaucoup de brassage ! (...)

19-Retour en France et maîtrise d'anglais + licence FLE (projet de repartir travailler à l'étranger)

Voilà, après je suis rentrée et là j'ai fait maîtrise... et là j'ai décidé... de me mettre au FLE parce que évidemment heu... plus je passais de temps là-bas, plus je souhaitais repartir, trouver un moyen pour repartir, passer plus de temps... parce que finalement je voulais faire l'expérience de vivre là-bas pour m'imprimer intimement de la culture... **des cultures** ! Surtout, je vais dire des cultures parce que la variété, la diversité! Et par le biais de la langue !

E : Mais tu voulais aller en Angleterre ?

Mary : Heu, en Angleterre, en Irlande... en Grande-Bretagne. L'Angleterre au départ j'étais réticente, car j'avais tellement aimé l'Irlande, j'y retournais souvent en Irlande... que... a priori l'Angleterre, enfin je voyais pas trop... et puis l'Écosse aussi, j'adorais... et, en fait j'ai découvert l'Angleterre et là il fallait trouver les moyens.

20-Cause (projet de départ) : contexte économique français difficile au milieu des années 90

C'était les années 94-95, c'était compliqué en France, il n'y avait pas de travail, on était déjà étudiant à la fac à passer des diplômes parce que pendant ce temps on était pas au chômage ou je ne sais quoi, tu vois... Et donc il fallait trouver les moyens de pouvoir partir. Alors donc c'est là que j'ai décidé de faire la licence FLE. Je m'étais dit « ça pourra me donner une opportunité pour partir. »

E : Tu avais peut-être aussi rencontré des gens à l'étranger qui avaient qui faisaient ça ?

Mary : Non pas du tout ! Non non, du tout ! En fait dans mes voyages, j'ai toujours été **très très** peu en contact avec des... à part quand j'étais au pair pendant quelque temps mais sinon, j'ai vraiment été très très peu en contact avec des ressortissants tu sais francophones ou... très peu ! Et qui n'étaient pas forcément dans le même trajet que moi, dans les études ou... tu vois ?

Donc, j'ai fait la licence FLE... C'était la mention FLE que j'ai passée à l'époque en parallèle de la maîtrise d'anglais.

21-VAE compliquée : nécessité de faire un stage (FLS)

Alors là ça a été un petit peu compliqué parce qu'ils voulaient pas valider... tu sais on avait besoin de valider des... des expériences... donc ça a été un petit peu compliqué, ils voulaient pas me valider mon expérience d'assistante et donc il a fallu que je me débrouille pour trouver des stages... alors j'ai travaillé, j'ai trouvé quelqu'un, un instituteur qui faisait l'accompagnement FLE dans les écoles primaires donc à [nom d'école] et puis il intervenait aussi à [nom de commune] à... auprès de jeunes gamins... alors à [nom d'école], il y avait des Maliens, à l'époque il y avait des Serbes... on avait Sri Lanka... on avait... Polonais aussi... et puis Algériens, je m'en rappelle car c'est l'époque, tu sais de la décennie sanglante. On allait à [nom de commune], je le suivais car on intervenait là aussi. Cet instit était super ! Moi je découvrais autre chose hein du coup ! C'était la réalité des étrangers qui arrivaient en France.

22-Intérêt / public enfants mais pas de dispositions (souvenir de Newcastle, pas « fibre disciplinaire »)

Et puis les enfants, j'ai toujours aimé le public des enfants quand bien même en expérience d'enseignante à Newcastle avec les enfants, je me suis aperçue que je n'étais pas faite du tout pour enseigner à ce public car je n'ai vraiment pas la fibre disciplinaire tu vois, du tout du tout et donc c'était... (rires) l'escalade, c'était plutôt « La croisière s'amuse » ! Mais curieuse de voir et puis... c'était intéressant...

23-Récits d'enfants migrants qui la bouleversent

Et j'ai été bouleversée par des récits de gamins enfin les gamins ne disaient rien mais de voir... heu... Un gamin, je me souviens, à [nom de commune], c'était l'école, donc l'institution avait décidé de le mettre en section... heu... une filière parallèle parce que le gamin était... avait une déficience... mais pas du tout, il était malheureux comme la pierre tu vois, il arrivait d'Algérie, il était dans une ferme... avec ses oncles, sa famille, il y avait la plage à côté, et il se retrouvait à [nom de commune], dans une tour, tu sais, il était au 7ème étage. Tu vois, c'était... **bouleversant** ! Il parlait plus ! Voilà, du jour où il est arrivé, il parlait plus ! Terrible, terrible ! Donc voilà, j'ai été bouleversée par ces gamins.

24-Dimension d'accueil et d'accompagnement du FLE (confiance pour libérer le récit) = découverte d'une vocation, lien avec le soin ?

Alors à partir de là ça m'a heu... j'ai pris plaisir au FLE, tu vois la dimension un peu... **accueil** ! Alors accueil de l'étranger, alors il y a la langue évidemment mais pas seulement. Il y a l'accompagnement, il

y a... il y a quand même, comment dire... la confiance, le... permettre à ces personnes de se libérer de ce qu'ils ont... voilà ! Hein.

(...)

E : La parole comme outil pour exprimer son vécu... ?

Mary : Voilà exactement, exactement... oui, oui... Comme en psychologie, en psychiatrie, enfin voilà... Et puis moi j'avais toujours contact avec les personnes que j'avais rencontrées à l'université, des personnes qui venaient du Burundi, du Rwanda, donc on est en plein dedans, oui c'est les années... tu vois... qui ont vécu des choses... tragiques ! Tragiques ! Pendant qu'elles étaient ici...

25-Maîtrise FLE et découverte de la sociolinguistique + contexte socio-historique (ressortissants de la région des Grands Lacs présents à l'université)

et donc voilà poursuivre avec la maîtrise FLE et puis repartir, alors c'était pas très déterminé, je voyais pas trop ce que j'allais... faire. Mais quand j'ai été assistante à Newcastle, là j'ai découvert la sociolinguistique en fait. Parce que moi, je préparais des UV pour la fac en même temps tu vois, hein. Et j'ai découvert la sociolinguistique. Ça a très très bien marché, j'ai validé mon UV et je me suis dit c'est... je vais poursuivre là. Je vais continuer, je vais faire de la recherche, enfin voilà, j'étais engagée... pour poursuivre... Alors moi c'était l'anglais, ma recherche.

26-Recherche d'un poste à l'étranger (université où donner des cours de FLE + en // études de sociolinguistique en anglais)

J'allais faire des études de sociolinguistique mais en anglais ! Pour la langue anglaise.

Et donc, il fallait que je me retrouve à... Ben je voulais partir en Angleterre, voilà ! Alors ce que j'ai fait... On m'avait proposé un poste à Dublin, au Trinity College mais c'était pas super, financièrement c'était pas fiable tu vois ! Moi, il fallait que je trouve un truc viable tu vois parce que je n'avais pas de bourse, je n'avais rien du tout. J'étais âgée tu vois je voulais pas dépendre de mes parents... mes parents, il n'était pas question qu'ils m'aident... Fallait que je me débrouille !

Donc j'ai pris l'annuaire, j'ai fait toutes les facs dans le Royaume-Uni, puis hop !... j'ai envoyé CV, lettres de motivation... j'ai fait des candidatures spontanées. J'ai eu pas mal de réponses : il y a eu le Pays de Galles, heu... qui me proposait un truc, Trinity aussi... heu.. Alors il faut savoir aussi qu'une prof. m'avait proposé de partir dans une réserve d'Indiens dans le Dakota nord. Elle voulait m'emmener, elle voulait que je parte là-bas. Il y avait un chef indien qui était venu à Tours, on avait fait la rencontre, elle l'avait fait venir tu vois dans un séminaire et elle voulait que je parte, tu vois... au moins 6 mois là-bas. Après on m'avait proposé Oklahoma mais moi les réserves... je savais pas trop... moi j'étais quand même îles britanniques, les États-Unis moins a priori. Quand bien même j'étais curieuse mais moins. Puis Oklahoma, c'est l'année où il y avait eu un attentat, je sais pas si tu te rappelles et là du coup ils avaient dit « on n'annule tout ». Et donc je me suis retrouvée à faire ça : mes CV mes candidatures spontanées donc il y avait eu ça, il y avait eu Bristol ! Mais ce qu'ils me proposaient n'était pas super. Moi il me fallait vraiment trouver un truc qui me permette de pouvoir

faire mes recherches, de travailler... d'être payée et de fait de ne pas avoir à payer la fac. ...il fallait trouver un deal.

27-Prise à Manchester (meilleures conditions proposées) et réputation (+ fac et - social)

Et puis c'est l'université de Manchester qui m'a proposé la meilleure offre. Alors Manchester avait quand même mauvaise presse, tu vois, parce que c'était une ville qui craignait, l'université bien mais c'est quand même une ville qui craint, le campus est dans la ville ! On m'avait dit « Ça va être raide ! Le nord-ouest, tu vois, à voir... »

E : Toi tu dis : ok

Mary : Mais moi j'ai dit ok ! Moi j'ai dit banco ! J'avais demandé aussi l'Irlande parce que Belfast, tu sais, je voulais faire quelque chose en sociolinguistique et je me disais ah je vais travailler auprès des femmes et puis des deux communautés : les catholiques et les protestantes. Et on m'avait dit « Mais tu pars sur une zone de guerre là ! Tu te rends pas compte (rires) à quoi tu t'exposes et tout ! » Et puis finalement, tu vois, Manchester ! Et puis je me retrouve comme ça, spontanée ! On m'appelle pour passer un entretien pendant les vacances de Pâques et donc je pars, je rencontre celle qui allait devenir ma directrice de recherche et puis le département de français et ils disent « ok c'est bon, on vous prend. » Et puis alors en fait tout était à construire parce que le poste que j'ai eu n'existait pas. J'ai été prise comme lectrice mais ce n'était pas vraiment ça puisque j'allais être étudiante dans le département de linguistique anglaise. Quand tu es lecteur en général tu es étudiant dans une fac en France et tu pars pendant deux ans, tu vois... Là c'était un statut particulier.

E : Lectrice intégrée ?

Mary : Ben on était salarié. Et je me suis retrouvée donc avec une qui avait été lectrice auparavant qui elle, a pris aussi ce poste-là.

E : Donc tu travaillais dans le département d'études françaises, tu avais quelques heures de cours à donner...

Mary : Oui !

E : Et en même temps, tu pouvais suivre des cours dans le département de linguistique.

Mary : Oui, j'étais étudiante en linguistique à un niveau recherche, post maîtrise.

E : En doctorat donc ?

Mary : Oui, alors première année, à l'époque c'était DEA. Eux ils ont les *master philosophy* qui correspond à un DEA. Mais qui devait déboucher sur un doctorat.

E : Alors c'était quoi ton projet de recherche ?

28-Projet de recherche : récit et narration des communautés caribéennes

Mary : Moi c'était en sociolinguistique, les récits, la narration, par les enfants de six et neuf ans. ... Ouais.

E : Ça venait d'où ?

Mary : Ça venait, heu, alors je sais pas...(Rires), je sais même pas comment j'ai nourri le... les gamins voilà, et puis qu'ils me racontent des histoires... la narration et puis... ah ben si je sais ce que c'est, c'est

Labov ! Tu sais qui a travaillé beaucoup avec les communautés aux États-Unis et qui a travaillé sur les distinctions entre les Afro-américains...

E : Ah oui !

Mary : Et moi, je travaillais avec des Anglais... heu des Anglais-anglais... avec heu... des communautés indiennes et puis avec des communautés caribéennes à Manchester.

29-Difficultés d'approche du terrain (contexte de défiance)

Ça a été compliqué parce que je me suis retrouvé dans le circuit public [celui des écoles publiques] mais là j'ai été confrontée à la dure réalité c'était que les Caribéens ne voulaient pas du tout se plier au... tu sais il fallait que je demande la permission et tout... ils étaient sûrs que cela allait se retourner contre eux. Que c'était une étude qui se faisait et qui allait les desservir. C'était déjà tellement compliqué pour eux ! Heu... scolairement tu vois... qu'ils ne voulaient pas participer.

30-Stratégies d'approche

Et donc en fait j'ai réussi à faire en maintenant [le choix de] ces communautés tu vois, dans le privé, en allant dans le privé. Où là les parents étaient plus à même de participer heu... au projet.

E : Tu passais par l'intermédiaire d'un établissement pour avoir accès aux enfants ?

Mary : Ah oui, oui ! Alors qu'au départ, j'étais parti dans le public, j'ai visité plusieurs écoles, j'ai passé du temps, tu sais, j'ai été surveillante de cantine, j'ai été dans les classes, j'ai été assistante, sans être rémunérée mais pour passer du temps avec les gamins, pour créer un climat de confiance, jouer avec eux, pour que, à un moment, ils puissent se poser et puis me raconter des histoires.

Et puis alors je voulais qu'ils me racontent... qu'ils me parlent d'eux tu vois alors narration, récits personnels... et puis aussi récits heu, heu, fiction, c'était heu... à partir d'une... d'un livre pour enfant, un livre d'images tu sais où il n'y a pas de textes, c'est les enfants qui racontent l'histoire. Et donc, je travaillais sur les variations socioculturelles dans la narration, tu vois, de discours, de récits autobiographiques et non autobiographiques, fiction, tu vois... voilà, voir les variantes.

E : Et tu es allée au bout de ta recherche ?

31-Déception / institution universitaire (rapports marchands)

Mary : Alors j'ai été, heu j'ai été, sauf que je l'ai altéré [arrêté?] parce que ça a pris du temps et puis après bon ben y a eu, y a eu beaucoup de choses qui se sont passées pendant que j'étais là-bas, tu vois heu... j'ai décidé au bout d'un moment... et puis j'ai connu intimement le le le... l'institution ! (rire court) tu vois, dans laquelle j'étais. Et je me suis aperçu que moi, il y a des choses que je n'allais pas faire et que... J'ai été **très très** déçue tu sais par l'institution... J'avais une image tu sais d'une communauté d'intellectuels, qui étaient là tu sais, qui cherchaient, qui réfléchissaient ensemble et tout le monde était heureux dans le meilleur des mondes possible. Et c'était pas ça du tout ! C'était extrêmement marchand !

E : Tu as découvert les enjeux de pouvoir ? De rivalités...

32-Contexte anglais trompeur : sentiment de « team » et pourtant rapports hiérarchiques + domination masculine

Mary : De rivalités... de... ah, là là, ça a été terrible, terrible ! Puis alors en plus, l'Angleterre est quand même une société extrêmement stratifiée quoi, tu vois. Alors, c'est vrai, il y a un aspect qui est très agréable, on peut être tous là, on rigole tous ensemble, le sentiment de « *team* » tu vois, mais (petit rire) n'empêche que...

E : Mais quand on passe aux choses sérieuses...

Mary : Voilà ! Chacun heu... Chacun... Et personne ne déborde, tu vois. Et j'avais du mal... si tu veux, le fait de me rendre compte que ben on faisait le boulot et c'est les autres qui se tiraient le laurier, tu vois. Alors heu... d'un point de vue rémunération... et puis quand même dominante masculine, quoi ! Hein, c'était vraiment...

E : Pourtant tu avais une directrice ?

Mary : Alors, moi j'avais une directrice qui était quand même *provice chancellor*, elle avait un poste très très important, tu vois. Heu alors, heu, à ce niveau-là mais au niveau moi de d'où... du département dans lequel je travaillais,

33-Investissement personnel important dans le département de français

parce que j'étais quand même très investie dans le département... de plus en plus investie. Ils ont quand même créé un poste, parce que ça les intéressait de... avec mon profil tu sais de... FLE, j'allais pouvoir réformer l'enseignement du français au sein... de la langue française au sein du département de français.

E : Parce qu'ils voulaient que ça change ?

Mary : Que ça change, voilà ! Parce que c'était... ils n'étaient pas assez profil FLE, justement tu vois, c'était extrêmement littéraire, tu sais...

E : A l'ancienne...

Mary : A l'ancienne et puis à l'anglaise, du coup ils faisaient les thèmes-version...

E : Méthode grammaire-traduction. Ils voulaient qu'on passe à du communicatif, du moderne dépoussiéré ?

Mary : Voilà, du moderne dépoussiéré ! Voir les autres... voir tout ce qu'ils pouvaient faire...

34-Contexte de transformation des universités (vers le clientélisme)

et puis c'était à une époque où... les facs allaient devoir..... tu sais on allait vers le clientélisme, hein. Et il allait falloir attirer, heu... voilà dans l'offre ! Voilà, faire une offre qui qui... Donc extrêmement déçue, mais **vraiment déçue** ! Et puis ben moi, je me suis dit, je vais pas aller... je vais pas travailler dans l'institution, ça va pas me convenir... J'ai participé à des... comment on appelle... séminaires... tu vois, alors ça m'a... c'était bien intellectuellement, y avait des choses enrichissantes mais heu, je voyais bien il y a tout un côté qui me plaisait pas du tout tu vois, les enjeux de pouvoir.....se tirer la couverture..., d'être extrêmement négatif, tu vois, heu, casser les collègues... enfin... qui pour moi, ne... enfin voilà, c'était... loin de l'image que je me faisais tu vois de... voilà.

35-Décision d'arrêter la recherche

Et de là j'ai décidé heu... ben je ne vais pas aller jusqu'au doctorat, je vais m'arrêter au niveau DEA, quoi. Voilà.

E : Tu as fait un an, deux ans ?

Mary : J'ai fait heu... Au total, la recherche, j'ai fait... heu... trois ans, ouais. Et en fait, j'ai converti, tu vois, j'arrivais à la fin et puis j'ai dit hop ! Moi j'arrête heu... je... je... je vais passer ça en DEA tu vois quoi.

E : Et tu as pu publier quelque chose ?

Mary : Ben j'ai, j'ai rédigé, j'ai fait quelques articles, tu vois. Heu lors des présentations de séminaires, de... et puis ben donc j'ai fait heu tu sais une thèse de M Philc [?]. Je suis allée au bout, ça a été heu... présenté ! Alors il n'y a pas une soutenance, c'est pas pareil mais heu j'ai eu la cérémonie du diplôme à l'anglaise, alors voilà... Y a tout ça qui s'est fait.

36-Naissance premier enfant

Et puis ben [nom de l'enfant] était bébé là ! Donc voilà, j'ai décidé de changer un peu de choses...

37-Découverte de l'analyse des médias

Et puis entre temps, moi j'ai découvert les médias, enfin je connaissais les médias parce que j'utilisais beaucoup les médias, mais j'ai découvert par le biais de professionnels des médias, (C'est à dire ?) tu vois, et la sociolinguistique m'a amené au « discours des médias », le « discours des médias » qui m'intéresse beaucoup.

(...)

E : Oui, il y a des auteurs de sociolinguistique qui se sont spécialisés sur ce type de discours ?

Mary : Oui ! Bien sûr ! Qui décortiquent, tu sais, qui dit quoi, quand, comment, où, à qui ?... Tu vois, bien sûr. (...) Alors tout ça en résonance évidemment avec heu tu vois, les médias, je retrouvais moi, mon expérience avec mon instit. Freinet, tu vois, voilà... Et puis mon prof de philo en terminale, tu vois, hein. Toujours...

38-Médias + sociolinguistique = « tout mettre ensemble »

Et puis aussi, quand j'étais à la fac ici, j'ai suivi des cours en sociologie, j'étais très intéressée par la sociologie, tu vois, à un moment je me suis dit « ah, peut-être que je ferais de l'anthropologie... » aussi tu vois et finalement la sociolinguistique m'a permis de tout mettre ensemble. Voilà, de tout mettre ensemble. Et donc j'ai continué à travailler pendant très longtemps dans le département de français. Ils m'ont gardé, on a... ils ont augmenté les heures. Ça a été (rires) tout un parcours parce que tu vois,

39-Lutte pour obtention d'un congé maternité

je me suis retrouvé enceinte, mais ils n'avaient jamais prévu dans nos statuts heu... ben qu'on pouvait nécessiter tu sais des... congés maternité. Donc il a fallu se battre au niveau des Syndicats pour faire reconnaître ben tu sais qu'on avait travaillé heu tant d'années, qu'on avait peut-être droit quand même à un congé... enfin que j'avais peut-être droit à un congé. Enfin il y a eu plein de choses qui sont la réalité du... du travail tu vois. C'était intéressant !

40-Interrogation / contexte professionnel universitaire et...

Bon, il y a plein de choses qui se sont mis parce qu'effectivement quand j'avais pris le poste, le poste se créait quand comme je suis arrivée tu vois et après évidemment, ils ont pris d'autres personnes qui avaient le même heu... si tu veux... dont les postes avaient la même dénomination que le mien mais moi ils savaient pas si tu veux c'était au fur et à mesure... C'est très anglais ça ! Ils ont un besoin quelque part, on prend, et puis on démêle au fur et à mesure que ça se fait quoi ! Tu vois, bon.

E : Tu m'as dit que tu étais restée 14 ans, il y avait 3 années au départ pour la recherche...

Mary : Oui. Et puis après j'ai continué avec les cours de français, oui j'avais de plus en plus de cours... tu vois ou heu... j'ai eu une période aussi... où je pensais... alors je me suis arrêtée heu c'était... une période heu... je crois que c'était à la fin de la première année de recherche... je travaillais hein en même temps ! ou deuxième année de recherche... ah non est-ce que c'est la deuxième année ? Je sais plus...

E : Tu as eu une coupure ?

Mary : Oui, j'ai eu une coupure dans... j'ai arrêté de travailler à la fac... Et puis là heu tu sais, donc je continuais avec ma recherche... tout ça... et puis je me disais, qu'est-ce que je vais faire ? Est-ce que je vais continuer ? Parce que je sentais bien que de toute façon moi j'allais pas... j'allais pas avoir de poste de... prof ou de chercheuse à la fac, ça me convenait pas... heu des personnes avec qui je m'entendais très très bien avaient remballé leur poste, tu vois, avaient **démissionné** pour faire complètement autre chose et pouvoir se consacrer ben justement à la publication de la recherche, de ce qu'elles aimaient mais pas dans l'institution, c'était pas possible.

41-...tentative de bifurcation (médiation culturelle)

Et là, je me dis... je voulais voir ce que j'aurais pu...faire, peut-être un peu plus tu vois heu... du côté heu... des événements artistiques... j'ai postulé heu... C'était pas mal, tu vois, je me suis rendu compte... j'ai quand même été en... jusqu'à dernière sélection avec une autre fille qui a été prise finalement... mais c'était pour s'occuper de traductions, traductions et com... pour des projets culturels...

E : Un peu « médiation culturelle » comme on dit ?

Mary : Voilà, c'était ça, pour une grande boîte connue à Manchester à l'époque.

Voilà, j'ai pensé faire ça et puis comme heu ben finalement heu après à l'issue de ça ben j'ai été heu... il fallait quand même que je retrouve du boulot j'allais pas pouvoir rester comme ça...

42-Reprise pour des cours de français par le responsable du département

Par chance, j'ai rencontré heu... un prof qui était devenu directeur du département d'études françaises heu, et puis qui m'a dit « mais je te reprends Mary » ou heu « au mois de septembre, Mary, je te reprends ! ».

E : Avec plus d'heures ?

43-Investissement professionnel croissant et devenant intense

Mary : Avec un peu plus d'heures, oui. Ben de toute façon dans mon contrat j'avais... Quand j'ai commencé, je crois que j'avais 10 heures après j'ai dû passer à 14 heures et puis après à 16 heures, ils ont augmenté tu vois. Enfin ils ont augmenté avec des charges importantes à côté hein, on avait

beaucoup de... tu sais, il fallait faire les les... syllabus... les... oui, beaucoup de trucs à faire hein... les ressources et tout ça. On était sur le pont, 12 semaines tu vois et c'était vraiment très très intense ! On enchaînait heu... oui !. C'était...Tu sais heu 12 semaines quand on partait pour 12 semaines, ça commençait puis tu sais vraiment... fff ! Tu mettais les croix, cette semaine-là elle est finie ! T'enchaînais, t'enchaînais. Tu te posais pas jusqu'à la fin de la 12ème semaine. Non c'était littéralement... il y avait des réunions puis on était hyperactif parce qu'à côté de ça, il fallait publier.

44-Initiatives personnelles / département de français

On était pris dans plein de trucs, et puis des projets, j'ai fait pas mal de projets à côté : j'avais mis en place le programme de révision intense pour les étudiants qui venaient ici [à l'IEFT] et puis j'avais mis en place les assises de la presse aussi là-bas. Donc projets extra-curriculum.

Tu vois, puis voir ce qui marche... ce qui marche pas... Puis l'évaluation, enfin... tu vois, on je on enseignait au niveau licence enfin première année licence jusqu'à... la licence quoi...

E : C'est un système type « bachelor » en 4 an ?

Mary : Oui, avec une année à l'étranger. C'est ça, c'est ça. Donc c'était bien, c'était vraiment super ! Très intéressant.

E : Oui tu as touché un peu à tout...

45-Réflexion / ambiance professionnelle

(team ok mais aussi luttes de places, dans « l'intimité de l'institution »)

Mary : Moi j'adorais parce que vraiment tu sais heu l'esprit d'équipe, hein vraiment heu vraiment ça ! Heu... heu... bon... j'étais peut-être moins parfois (rire) tu vois conciliante que certains tu vois heu qui acceptaient heu des choses qui me... moi je trouvais qu'il fallait quand même savoir mettre un frein, tu vois hein quand même. Heu et puis heu... pour plein de choses parce que c'était quand même connaître intimement le fonctionnement de l'institution, tu vois la fac en Angleterre, c'était une université pas une polytechnique qui avait le statut de... Tu sais les polyp comme les IUT qui avaient le statut de fac après... enfin tu vois il y a... Et puis m'imprégner aussi de... socialement... j'étais là aussi pour ça tu vois [elle semble en prendre conscience au moment où elle l'exprime]. De connaître de plus en plus intimement la...

E : Et peut-être que tu as pu profiter de ta position aussi... d'étrangère ?

Mary : Complètement ! Complètement !

E : Bon elle l'a ramène un peu plus mais bon elle est française, ils sont tous comme ça...

46-Singularité du département de français (luttes sociales et présence de profs atypiques)

Mary : Ah ben oui, c'est exactement ça ! C'était très drôle : on était la *school of languages* donc il y avait le département de français on était au dernier [étage ?] Si tu veux... il y a quand même eu des mouvements de grève dans le département de français donc tout le monde rigolait tu vois... c'était... département d'espagnol il disait « ah ben, voilà les Français ! » on faisait partie du folklore ! C'était... Et puis on avait quand même des profs il y avait de vieux profs-chercheurs qui étaient là qui étaient extrêmement francophiles tu vois ! C'étaient des vieux... Alors il y avait le directeur du département,

heu lui il s'était retrouvé tu sais dans les années 60 à San Francisco... il était absolument pas question qu'il se retrouve en fac lui ! Tu vois, il faisait du jazz hein ! Et un jour on l'a appelé en lui disant : « On a besoin de quelqu'un pour donner des cours. » c'est comme ça qu'il s'est retrouvé à la fac de Manchester tu vois ! C'était vraiment des parcours atypiques ! Cette génération de profs-là. C'était... tu vois ! Hein. Qui étaient quand même aussi nourris de l'université de Vincennes... enfin voilà hein ! Qu'est-ce qu'on avait dans le département ? On avait... il y avait des situationnistes, tu sais Guy Debord... enfin voilà, c'était... hein... c'était un climat très particulier quoi, **hyper-intéressant** ! intellectuel, c'était hyper-intéressant !

47-Retour sur l'intégration difficile de la communauté caribéenne et sa formation à travers leurs récits d'une conscience historique (colonisations françaises...)

Et puis heu le statut d'étranger tu sais qui m'a fait découvrir les différentes communautés qui composent la ville et puis surtout la communauté afri... comment on va dire la communauté africaine-anglaise... caribéenne ! Jamaïcain, Trinidad... Alors ça avait été compliqué aussi parce que les gamins, j'avais pas d'accès possibles, les parents étaient très très méfiants et puis j'ai quand même réussi à rencontrer des gens tu vois et à m'intégrer heu dans cette communauté... tu vois dur socialement la dure réalité de... voilà et là ça a été un long voyage aussi parce que du fait que j'étais étrangère, on m'a raconté des récits, beaucoup hein, beaucoup m'ont raconté des récits... extrêmement douloureux... des récits de vie... heu... pour les gamins, pour les plus grands, tu vois, c'est la première, deuxième, troisième générations... c'était compliqué... et puis résonance avoir notre histoire commune en France aussi, on a quand même une histoire commune tu sais, en tant que colonisateurs. C'était... Oui ! Oui, donc voilà ! Des années...

E : Bon c'est tellement riche...

48-Note finale sur « Beaucoup de rencontres »

Mary : Oui c'est vrai que ça a été beaucoup de rencontres...

E : Ton parcours a été tellement riche qu'on va devoir faire un deuxième tour parce que là on a surtout vu ton parcours avant l'Institut.

Mary : Oui, j'y pensais aussi.

Fin de l'enregistrement

Repérage d'items récurrents

« **tu vois** » = 77 occurrences ! « **tu sais** » = 31 occurrences

« **vraiment** » = 26 occurrences « **voyage(s)** » = 15 occurrences

« **langue(s)** » = 14 occurrences « **rencontre(s)** » = 10 occurrences

« **communauté(s)** » = 10 occurrences « **récit(s)** » = 8 occurrences

« **histoire(s)** » = 6 occurrences (3 au sens de discipline, ou de l'histoire d'un pays et 3 au sens de récit)

« **institution** » = 6 occurrences « **étranger** » = 5 occurrences (3 lieux + 2 personnes)

« **parcours** » = 4 occurrences « **résonance** » = 3 occurrences

Annexe 7 – Liste des codes et tableau des catégories (Mary)

1-CODIFICATION (suite) – Listage

N°	CODES	Nature du code
1	PAGE 1 – Appréciation générale / propre parcours de vie = un VOYAGE	Central : VIE = VOYAGE
2	PAGE 1 – Première frustration / projet professionnel (chirurgien)	Cheville : éducation formelle
3	PAGE 1 – Considération / années de lycée : ambivalence (beaucoup d'ennui mais aussi de l'intérêt pour les « humanités » et passion / philosophie)	Central : éducation formelle
4	PAGE 1 – Grande rencontre avec la philosophie et un prof « super » qui sort (« La philosophie dans la rue »)	Cheville : éducation formelle
5	PAGE 1 – Evocation de l'institut Freinet en primaire (en écho avec prof de philo qui les fait sortir et réfléchir)	Cheville : éducation formelle
6	PAGE 2 – Seconde frustration : projet d'études de journalisme avorté	Cheville : éducation formelle
7	PAGE 2 – Choix d'un départ à l'étranger (fille au pair 9 mis en Irlande)	Central : voyage et autoformation (choix de vie)
8	PAGE 2 – Redoublement de l'expérience à l'étranger (usine de fleur en Irlande)	Cheville : voyage et autoformation
9	PAGE 2 – Expérience dure, périlleuse mais...	Cheville : voyage et autoformation
10	PAGE 3 – ...soutien relationnel	Cheville : voyage et autoformation
11	PAGE 3 – Retour en France et tâtonnements (petits boulots et petits voyages : Irlande + Espagne)	Cheville : voyage et autoformation
12	PAGE 3 – Choix d'une reprise d'études en anglais	Central : éducation formelle (choix de vie)
13	PAGE 3 – Rappel / découverte de l'anglais en 6ème (pouvoir se transposer par l'utilisation d'une langue-culture autre) = source 1	Cheville : éducation formelle et rapport à l'anglais
14	PAGE 3 – Source 2 : un voyage scolaire marquant en Ecosse (année de 3ème et contexte de luttes sociales en GB, années Thatcher)	Cheville : éducation formelle et rapport à l'anglais + Contexte socio-historique
15	PAGE 4 – Remarque, digression / Les variétés de la langue anglaise	Central ? Rapport

	(prémisse de son intérêt pour la sociolinguistique?)	aux langues et cultures
16	PAGE 5 – Objectifs des études d'anglais : connaissance académique de la langue (approche intellectuelle, structurée, structurante?)	Cheville : éducation formelle et rapport à l'anglais
17	PAGE 5 – Rappel / différentes approches pédagogiques de l'anglais durant scolarité (communicatif + et littéraire -) besoin de linguistique (ok à la fac)	Cheville : éducation formelle et rapport à l'anglais
18	PAGE 5 – Bilan / études d'anglais : expérience très + (profs + rencontres)	Cheville : éducation formelle et rapport à l'anglais
19	PAGE 6 – Expérience d'assistante (secondaire) un an à Newcastle	socio-historique
20	PAGE 6 – Contexte social difficile à Newcastle (pauvreté)	socio-historique
21	PAGE 6 – Belle rencontre avec une famille d'accueil (+ éléments de vie de celle-ci, contexte socio-historique)	socio-historique
22	PAGE 7 – Bilan : Bonne expérience professionnelle / de vie	socio-historique
23	PAGE 7 – Contexte socio-historique : chute du mur de Berlin	socio-historique
24	PAGE 7 – Retour en France et maîtrise d'anglais + licence FLE (projet de repartir travailler à l'étranger)	Central : éducation formelle
25	PAGE 8 – Cause (projet de départ) : contexte économique français difficile milieu années 90	socio-historique
26	PAGE 8 – VAE compliquée : nécessité de faire un stage (FLS)	socio-historique
27	PAGE 8 – Intérêt / public enfants mais pas de dispositions (souvenir de Newcastle, pas « fibre disciplinaire »)	Cheville : pratique d'enseignement (type de public)
28	PAGE 9 – Récits d'enfants migrants qui la bouleversent	Cheville : une des sources initiales / projet de recherche sur le narratif
29	PAGE 9 – Dimension d'accueil et d'accompagnement du FLE (confiance pour libérer le récit) = découverte d'une vocation, lien avec le soin ?	Central : # au métier (FLE et utilité sociale)
30	PAGE 9 – Maîtrise FLE et découverte de la sociolinguistique + contexte socio-historique (ressortissants de la région des Grands Lacs présents à l'université)	Cheville : recherche sur le narratif (apports académiques)
31	PAGE 10 – Recherche d'un poste à l'étranger (université où donner des cours de FLE + en // études de sociolinguistique en anglais)	Cheville : Pratique FLE + recherche sur le narratif
32	PAGE 11 – Prise à Manchester (meilleures conditions proposées) et réputation (+ fac et - social)	Cheville : contexte professionnel et social (Manchester)

		(choix de vie)
33	PAGE 11 – Projet de recherche : récit et narration des communautés caribéennes	Central : recherche sur le narratif
34	PAGE 12 – Source : Labov et variétés de langues selon classes et communautés	Cheville : recherche sur le narratif (apports académiques)
35	PAGE 12 – Difficultés d'approche du terrain (contexte de défiance)	Cheville : conditions de la recherche (1)
36	PAGE 12 – Stratégies d'approche	Cheville : conditions de la recherche (2)
37	PAGE 13 – Déception / institution universitaire (rapports marchands)	Central : # à l'institution universitaire
38	PAGE 13 – Contexte anglais trompeur : sentiment de « team » et rapports marchands	Cheville : # à l'institution universitaire
39	PAGE 13 – Investissement personnel important dans le département de français	Cheville : # à l'institution universitaire
40	PAGE 14 – Contexte de transformation des universités (vers le clientélisme)	Cheville : # à l'institution universitaire (contexte socio-historique)
41	PAGE 14 – Décision d'arrêter la recherche	Cheville : recherche sur le narratif et (choix de vie)
42	PAGE 15 – Naissance premier enfant (bifurcation de vie ?)	Contexte socio-historique
43	PAGE 15 – Découverte de l'analyse des médias	Cheville : pratiques FLE autour des médias
44	PAGE 15 – Médias + sociolinguistique = « tout mettre ensemble »	Cheville : pratiques FLE autour des médias
45	PAGE 15 – Lutte pour obtention d'un congé maternité	Cheville : # à l'institution universitaire
46	PAGE 16 – Interrogation / contexte professionnel universitaire et...	Cheville : # à l'institution universitaire
47	PAGE 16 – tentative de bifurcation (médiation culturelle)	Cheville : stop université, essayer

		ailleurs ?
48	PAGE 17 – Reprise pour cours de français par le responsable du département	Cheville : pratiques FLE autour des médias
49	PAGE 17 – Investissement professionnel croissant et devenant intense	Central : pratiques FLE autour des médias
50	PAGE 17 – Initiatives personnelles / département de français	Cheville : pratiques FLE autour des médias
51	PAGE 17 – Réflexion / ambiance professionnelle (team ok mais aussi luttes de places, dans « l'intimité de l'institution »)	Cheville : # à l'institution universitaire
52	PAGE 18 – Singularité du département de français (luttes sociales et présence de profs atypiques)	Cheville : # à l'institution universitaire
53	PAGE 19 – Retour sur l'intégration difficile de la communauté caribéenne et sa formation à travers leurs récits d'une conscience historique (colonisations françaises...)	Cheville : recherche sur le narratif et conditions de la recherche
54	PAGE 19 – Note finale « Beaucoup de rencontres »	Central : VIE = VOYAGE et RENCONTRES

Annexe 8 – Retranscription de l’entretien d’explicitation de Mary

Entretien d'explicitation – Mary – 2 novembre 2017

Légende :

<i>E - Police en italique</i>	<i>Questions et remarques de l’enquêteur désigné par E</i>
M (= Mary)	Police normale : Réponses et remarques de l’interviewée <i>En italique : paroles rapportées</i>
[---]	Précisions, remarques et hypothèses de E sur l’énoncé de l’interviewée ex : [arrêté ?]
...	Courte hésitation ou suspension
(...)	Un silence de plusieurs secondes

E : Alors, est-ce que tu as choisi un ou plusieurs moments révélateurs dans ta pratique ?

M : Oui, je me suis arrêté sur un moment parce que j'en ai déjà parlé à plusieurs personnes. Je me suis rendu compte combien parfois ma réaction à moi est en décalage avec la perception des personnes avec qui j'en ai parlé et pour ça c'est intéressant.

E : Je rappelle que cet entretien intervient après un premier entretien de type biographique qui a permis d'établir son parcours personnel et professionnel et l'intérêt pour ma recherche de comprendre davantage comment un type de pratique pédagogique s'incarne dans des gestes, des postures. Il s'agit par cette technique d'éviter autant que possible le filtre du rationnel qui empêche souvent d'atteindre le « pré-réfléchi », cette intelligence pratique qui n'est pas immédiatement explicable sans un recours à l'évocation et à la mémoire sensorielle.

M : Choix d'un moment de classe, un matin de juin en salle B22, à côté, il y a un an.

E : Pourrais-tu me le décrire globalement ?

M : Oui, alors, c'est un moment qui s'inscrit dans ma pratique et mon utilisation de l'actualité comme méthode d'enseignement. Je le fais toujours le matin quand on se retrouve en salle de classe. Donc, c'est « partage-échange-réaction » à propos de l'actualité pendant laquelle les étudiants sont invités à se présenter en classe avec une actualité qu'ils doivent partager avec le reste de la classe et puis bien sûr les autres étudiants sont invités à réagir. Moi aussi je réagis... Et puis on échange du vocabulaire, du lexique, tous les domaines, donc moi je ne sais rien des domaines, de l'actualité qui va être abordée de qu'est-ce qui va se passer, voilà.

E : (Je reformule) C'était un moment particulier mais qui s'inscrit dans une habitude...

M : ...voilà... dans une pratique...

E : ...dans une pratique régulière

M : ...régulière... heu... même plus que régulière... parce que moi c'est systématique...

E : ...*une pratique systématique.*

M : Oui systématisée

E : ...*de démarrage.*

M : ...oui de démarrage et puis en fait de démarrage et selon heu... comment vont réagir les étudiants, il est fort possible qu'en fait ma séquence de cours soit uniquement basée sur l'actualité. Donc des aménagements sont possibles dans les séquences en fonction de l'actualité et des réactions à l'actualité heu... par les étudiants et moi-même d'ailleurs. Voilà, parce qu'on est tous ensemble à réagir face à l'actualité. Alors, c'était dans une classe heu... particulièrement cosmopolite. Heu... alors intéressante pour moi parce que c'est à l'époque où l'Institut a accueilli des vétérans de la guerre d'Irak. Donc, il y avait un groupe qui était là, conduit par une femme A., qui était là, oui. Et donc, que j'avais dans la classe, donc je l'ai accueillie dans ma classe. On était au niveau avancé. Il y avait A. et il y avait M. avec elle. Et dans cette classe, nous avons des étudiants... il y avait une jeune Coréenne, il y avait un Saoudien, deux Saoudiennes, des Japonais, un Américain et puis Maria, vétéran qui était elle à l'origine de...

E : *Deux femmes militaires ?*

M : Deux femmes militaires mais alors des hauts gradés, très hauts gradés. A. était responsable de l'information, de la gestion de la communication en Irak. Donc elle avait sous ses ordres des groupes d'hommes, voilà. Et elle a terminé sur les sites (?) etc. C'était vraiment du gratin !

E : *Un groupe très cosmopolite avec en plus la particularité quand même de ces femmes avec des liens avec la guerre, beaucoup de responsabilités...*

M : ...beaucoup de responsabilités ! Très très féministes, hein ! Elles étaient très très féministes, alors c'était marrant de voir... parce que finalement dans une institution (militaire) on a du mal à s'imaginer quand même, une institution très masculine, et ces femmes, très très féministes ! Enfin voilà, avec des postes à hautes responsabilités. Et puis dans cette classe, on avait deux jeunes Japonais et d'emblée, quand elles sont arrivées dans la classe, j'ai senti de la part des Japonais, surtout d'un Japonais, une certaine heu... Alors c'était pas heu... avec un mauvais fond mais le Japonais allait se poser face aux vétérantes américaines. ...femme ou homme, pour lui, ça... il y avait pas de différence.

E : *Tu as senti que ce Japonais allait se mettre en face, se poser...*

M : Oui se poser en face... et d'ailleurs, physiquement dans la classe il était posé en face. On avait d'un côté les vétérans américaines et en face, mais vraiment, face, il y avait les deux Japonais qui étaient là, alors il y en avait un qui était peut-être un peu plus dans la... dans le non-dit, pas réagir... enfin voilà...

E : *dans une certaine réserve.*

M : Voilà, pondéré quand il fallait... et l'autre il allait jusqu'à un seuil, mais il allait dire à un moment ce qu'il souhaitait dire. Parce que c'était comme ça. Alors heu... jamais les vétérans américaines l'ont ressenti comme de la malveillance de sa part jamais, jamais... ça a jamais été conflictuel en fait.

E : D'accord, alors il y a un groupe avec des positions, des personnalités un peu fortes, marquées mais il y a pas eu de conflit spécifique.

M : Jamais ! Au contraire, ça a été très très riche pour nous qui n'étions pas dans ce rapport... c'était très très riche d'enseignement de voir le ressenti par rapport à des périodes de l'histoire heu... difficiles, compliquées entre les USA et le Japon. Et surtout que la vétérante A. avait des origines russes dans sa lignée.

E : (reformulation) Ok, si je comprends bien, on a un groupe cosmopolite d'étudiants avec des personnalités très marquées et l'activité chaque matin à faire ce travail sur l'actualité fait que peut-être il y a des fortes positions sur des sujets géopolitiques.

M : Voilà, exactement, c'est ça ! Géopolitiques, voilà !

E : Et qu'est-ce qui s'est passé de particulier ?

M : Alors, il s'est passé que j'avais un étudiant japonais que je connaissais depuis très longtemps, que je suivais depuis sept mois je crois et donc je le connaissais très très bien. Heu qui de toute façon n'avait jamais d'actualité à partager quand bien même je lui demandais une actualité le matin, il n'en avait jamais. Et ce matin-là, il avait une actualité à partager. Donc, j'étais surprise, étonnée... puisque c'était la première fois. Et je lui ai demandé de présenter son actualité. Alors je sais pas si... et à ce jour je ne sais toujours pas s'il l'a fait exprès donc si c'était vraiment une intention de sa part pour me déstabiliser... enfin pour créer un petit peu... pour créer comme ça un mouvement dans la classe. Et voir comment on allait tous rebondir. Je sais pas. Peut-être, je me suis dit c'est possible que ce soit ça de voir comment moi-même j'allais rebondir sur son actualité mais ça a été l'occasion de... Ça a été alors vraiment... heu... un échange interculturel important hein, qui a été quand même déstabilisant d'un point de vue pédagogique puisque je n'avais aucun contrôle sur ce que le Japonais me racontait, son actualité et puis lui, au départ, il pensait avoir le dessus et puis finalement, il avait pas du tout le dessus puisqu'il se l'est repris, comme je lui ai dit à la fin, comme un boomerang !

E : Quelle était son actualité ?

M : Alors l'actualité qu'il a présentée c'est qu'il dit, il me dit « Ah, si, j'ai une actualité que j'ai entendue à France-Info ce matin ! Heu ça concerne la durée de pénétration pendant l'acte sexuel. » Voilà, donc c'est quand même particulier ! Surtout qu'il y avait quand même les Saoudiens qui étaient là heu... en classe tu vois donc il y avait les femmes et il y avait l'homme et il y avait... voilà. Alors c'est surtout qu'avant il me dit : « Mais si j'ai une actualité mais je sais pas si je peux. »

E : Il avait trouvé ce sujet-là ? Est-ce qu'il avait un support ?

M : Non, il n'avait pas de support. C'est ce qu'il disait avoir entendu à France Info ce matin-là. Donc, je ne sais pas si c'est vrai, si ça a été du fabriqué de toute pièce. Et il me dit : « Ah ben si, j'ai une actualité ! » Et donc, je dis : « Ah, tu as une actualité et tu vas nous la présenter. » Et il me dit : « Et je ne sais pas si je peux. » « Ben a priori tu peux, tu peux » Je pensais pas que... (?) J'ai dit après « Tout va dépendre de la façon dont c'est présenté. » et puis voilà donc.

E : Il a annoncé ça.

M : Il a annoncé ça. Et donc heu, j'ai pas du tout été déstabilisée par la thématique. Parce je dis : « après tout il y a pas de... on n'a pas de tabou, hein. On peut... c'est un domaine heu, c'est un sujet d'actualité comme un autre et il n'y a pas de raison. » (sous-entendu : de le censurer). Sachant quand même qu'il y avait les Saoudiens, heu, il fallait pas tomber non plus dans un travers où ils se seraient sentis mal à l'aise, enfin tu vois, voilà ! Heu et puis les vétérantes américaines pas du tout déstabilisées non plus voilà. Alors il commence à nous raconter son actualité et puis moi je réagis en lui disant alors c'était le temps, tu sais le temps de l'acte sexuel et puis heu... à un moment je lui dis « Mais tu me racontes n'importe quoi ! » (rires) Je savais plus. Et il me dit « Non, je te jure que c'est... » Et puis alors après je dis : « Oui mais ça veut dire quoi ? » Il me dit : « Ben écoute, moi je sais pas ce que ça veut dire. » Enfin, il rapportait, c'est ce qu'il disait, factuellement.

E : Est-ce qu'il proposait la question au débat ou simplement il avait un sujet un peu provocateur ?

M : Moi je pense qu'il avait un sujet un peu provocateur. Alors est-ce que c'était pour voir les réactions ? Peut-être. Alors je me suis posé la question : « Est-ce que finalement, pour lui, heu, il pouvait en parler, il voyait pas de problème à en parler... culturellement », je me suis posée la question aussi hein. C'est, c'est possible heu... mais enfin on s'est quand même retrouvé dans une situation un peu particulière heu, parce qu'il y avait quand même du vocabulaire donc il fallait s'entendre sur le vocabulaire et à un moment il était question heu... d'orgasme. Tu vois ? Et puis, alors moi comme on était dans l'actualité etc. je commence à écrire le mot au tableau et tout [les gestes habituels d'étude ?] et lui, il était mort de rire... alors là je me suis dit « Ça c'est de la provocation ! C'est clair ! » Je me dis « c'est pas grave, je vais maintenir. » Et puis, après, je me suis dit : « Il faudrait pas que quelqu'un rentre quand même dans... (rires) dans la classe à ce moment-là ! » Et puis il y a une des Saoudiennes qui m'a demandé « qu'est-ce que c'était que orgasme ? » A ce moment-là. Et là... Alors c'est là où j'ai été vraiment déstabilisée. Tu vois déstabilisée.

E : Alors, on rentre pas dans le... tout de suite dans le détail, hein...

M : D'accord !

E : Là, on fait le global.

M : Voilà.

E : Donc ça c'est le moment quand même où tu as pu être déstabilisée...

M : Voilà, déstabilisée.

E : ...finalement pas par l'intervention du Japonais...

M : Non !

E : ... mais plutôt après on va dire plutôt par les conséquences de ce sujet qui a été lancé...

M : C'est ça, c'est ça.

E : Ok, on va revenir après...

M : Et que moi, j'ai laissé aller hein !

E : tu as poursuivi l'activité comme d'habitude.

M : Comme d'habitude, voilà.

E : Sauf que, il y a eu quelque chose d'un peu déstabilisant...

M : Déstabilisant, voilà.

E : Est-ce qu'il y a eu des après-coups ?

M : Et bien oui il y a eu un après-coup car ça a été vraiment l'occasion de heu... je dirais tu vois de souder vraiment les étudiants, entre eux, dans leur apprentissage, mais vraiment, tu vois. Heu un échange... Alors il y avait les générations, il y avait les femmes, il y avait des hommes qui étaient plutôt jeunes, tu vois, il y avait heu... et puis il y avait vraiment...

E : Les vétérans étaient les plus âgées ? Tu as dit plutôt vers la quarantaine ?

M : Voilà. Qui étaient plutôt tu vois... moi-même...

E : Des gens plus âgés aussi ?

M : Non, on faisait partie des plus âgés, tu vois et puis après c'était plus jeune. Voilà, il y avait la tranche après, trentaine, et puis après il y avait beaucoup plus jeune. Tu vois. Et de fait, ça a vraiment rapproché les étudiants ! Entre eux, comme un moment, un moment heu... d'enseignement fort ! Heu fort parce que il y avait pas de maîtrise [sous-entendu : de contrôle unique par l'enseignant de la direction prise ?] mais on y est allé, tout le monde a été très respectueux, en fait. Très respectueux et puis l'utilisation de la dérision quand même pour permettre de désamorcer quelque chose qui aurait pu être pesant. Parce que tabou, parce que évidemment avec des Saoudiens, c'était très compliqué. Et enfin voilà... elles étaient voilées hein... D'un côté il y avait le Saoudien et de l'autre côté il y avait les Saoudiennes voilées. Donc ça aurait pu être un peu compliqué... compliqué. Mais ça a été très... heu enfin un moment fort... pour moi c'est un moment important ! C'est un moment important. Quand je le raconte... J'ai eu l'occasion de le raconter. A. l'a raconté elle-même, elle m'a toujours demandé la permission de le raconter quand on était en présence... c'est resté après si tu veux... inscrit dans notre mémoire collective... du groupe quoi... c'était un moment dont on se rappelait, tu vois et on rigolait, c'était ça. Et elle l'a raconté donc, les étudiants... alors ça a été un sujet de rires ! Évidemment de rires, de fou-rires... heu mais ça a été aussi pour eux l'occasion de dire que ben en fait, moi j'avais pu faire face, que j'étais restée professionnelle, très professionnelle, voilà ! Alors que ça aurait pu être un moment où j'aurais pu décider : « Ben non finalement, on ne va pas faire l'activité... c'est pas possible, enfin voilà... » Et pas du tout, en fait, hein.

E : Tu n'as pas esquivé on pourrait dire... le sujet.

M : Du tout, du tout. Ouais, du tout.

Et puis heu... Alors donc ça a été l'occasion de voir la réaction d'autres collègues qui n'ont pas du tout perçu le moment de la même façon que moi je l'ai perçu et qu'elles l'ont perçu aussi...

E : Explique-moi dans quelles conditions tu as eu l'occasion de raconter ça à d'autres collègues ?

M : A d'autres collègues ? Alors c'est lors de rencontres entre nous dans la salle des... alors c'était pas dans la salle des profs, c'était un moment, heu... je me demande si c'était pas un moment de déjeuner d'ailleurs [en référence au déjeuner qui nous a réuni moi et les 3 enseignantes concernées par les entretiens, quelques jours auparavant] où j'en parlais avec Soizic et... il y avait Virginie et il y avait

une autre prof... ah je me rappelle plus qui était... et et qui avait/avaient senti quelque chose de très heu... offensant, quoi.

E : quoi, cette situation-là ou le fait que tu la rapportes ?

M : Non, non, la situation, et que pour elles c'était vraiment intentionnel de la part de l'étudiant, de me déstabiliser et... que moi, j'avais pas... alors à la longue [?], je me suis posé la question mais pas plus que ça et ça m'a pas plus déstabilisé que ça de... savoir... si... si tel était le cas, ça ne me gênait pas plus que ça. Ouais, c'était plutôt un jeu. De voir comment moi j'allais maîtriser une situation, en fait c'était ça aussi peut-être tu vois, pour voir moi comment moi j'allais maîtriser une situation qui aurait pu être... un peu compliquée tu vois. Et donc elles, elles heu... vraiment pas, elles ont perçu quelque chose de très mal... enfin... mal intentionné de la part de l'étudiant.

E (je récapitule) : Donc il y a eu dans le cadre d'une activité systématique, régulière, de travail sur l'actualité, il y a eu un moment de la part d'un étudiant qui normalement ne présentait... ne jouait pas le jeu...

M : Oui.

E : ...qui ce jour-là a apporté un sujet qui potentiellement, aurait pu être... porteurs de gêne ?

M : Oui.

E : ... de déstabilisation de l'enseignante. Voilà mais finalement, ce moment a été fort.

M : fort, fort ! Oui.

E : pour la classe.

M : fédérateur !

E : Fédérateur. D'accord. Et tu... tu y as trouvé une importance telle que par exemple c'est ce sujet que tu as choisi aujourd'hui de raconter, c'est un sujet qui est revenu ensuite dans les discussions dans le groupe et que tu as pu raconter aussi à des collègues.

M : Voilà, à des collègues oui.

E : C'est ça, on est sur un moment particulier.

M : Oui ! C'est ça, c'est ça !

E : Ok, heu... c'est bon ? J'ai... pu voir... ?

M : C'est... c'est le seul moment de ma carrière en fait...

E : Oui, ...où ?

M : Où... où j'aurais pu perdre pied.

E : D'accord.

M : J'ai pas perdu pied mais où j'aurais pu. Tu vois, où j'aurais pu. C'est le seul moment. Tu vois, quand on me demande... Ben moi, c'est celui où je... je pense pour moi, ça a été un moment de... riche d'enseignement ! De fait hein. Riche d'enseignement à plusieurs niveaux. Voilà. Hum.

[Lesquels ?]

E : Bon, heu... Maintenant, on va essayer de se focaliser sur... quel serait le moment du moment.

M : Oui.

E : Si possible. Donc je te propose si tu en es d'accord, ce serait d'identifier dans ce moment que tu viens de raconter, quel serait le moment – ou les moments parce qu'il y en a peut-être deux ou trois, ça dépend – qui seraient vraiment les moments décisifs... selon toi.

M : Oui, alors, donc ben le premier moment décisif c'est quand une des étudiantes heu du groupe, une jeune saoudienne, a posé une question, finalement une question de lexique, purement de lexique. Donc quand elle a demandé ce que c'était que l'orgasme. Et que visiblement elle ne savait pas du tout ce que c'était que... heu... alors non seulement... heu... elle connaissait pas le mot... mais elle voyait pas du tout ce que c'était. Et là ça a été un moment décisif parce que je crois que c'est le moment où on a tous réalisé, on a tous réalisé dans la classe – et pas elle de fait – heu qu'on avait des connaissances qu'elle n'avait pas du tout, qu'elle n'avait pas du tout. Et c'était lié à des faits culturels, hein. Et donc un décalage important entre nous – le reste de la classe – et elle.

E : Ok, il y a ce moment décisif où une étudiante heu... a posé une question sur un lexique, lié au sexe, qui... qui a révélé d'une certaine façon, une différence importante...

M : le décalage.

E : un décalage.... dans les connaissances...

M : dans les connaissances partagées en fait, hein.

E : Donc ça c'est un moment. Est-ce que ça a été un moment décisif le moment d'avant, celui où quand même le Japonais a apporté ce sujet-là ? Est-ce que ça fait partie des...

M : Oui, ça fait partie des étapes marquantes parce que heu... de la même façon que le Japonais présentait son actualité, moi je l'accompagnais quand même (comme un autre étudiant avec un autre sujet ?) Parce que moi je suis une enseignante qui accompagne quel que soit le sujet heu que présente l'étudiant, j'accompagne dans sa démarche de présenter et d'être compréhensif, d'être compréhensible par les autres, voilà.

E : Voilà, donc il y a quand même le moment d'abord de présentation de ce sujet que tu accueilles, d'une certaine façon, que tu accompagnes...

M : Oui, oui.

E : Il y a le moment un peu de rebond par une étudiante avec ce vocabulaire, avec le mot orgasme qui... où il y a de la déstabilisation, on va revenir dessus... est-ce qu'il y aurait un autre moment après qui est encore rebond ou c'est essentiellement ces deux-là.. ?

M : Oui, oui oui, il y a un troisième moment où l'une des étudiantes, alors la vétérante, en fait heu... va reprendre la situation. Parce qu'elle a dû sentir, elle a dû percevoir à un moment un moment de déstabilisation pour moi. Et elle va reprendre ce moment et le relancer (elle fait le geste avec ses mains) vers le Japonais, en fait. Qui lui, là s'est trouvé complètement déstabilisé pour le coup. Voilà.

E : Donc il y a un troisième moment. Donc si je reprends, heu... On a un étudiant qui ne participe pas normalement à ce travail d'apport, de travail sur l'actualité qui ce jour-là apporte un sujet on a dit potentiellement scabreux... porteur de gêne... Heu, il y a un deuxième moment qui est le moment où l'une des étudiantes heu, qui est bien rentrée dans l'activité.

M : Oui.

E : Puisque tu as laissé dérouler l'activité comme d'habitude heu... pose une question qui ouvre la compréhension sur le décalage par rapport à ce domaine-là. Et dans ce deuxième moment, où peut-être que tu montres des signes de déstabilisation, ou... en tous les cas, une étudiante a senti qu'il y avait peut-être ce risque-là de déstabilisation... elle a... elle a repris, on verra comment hein... elle a repris la chose et elle l'a détourné sur d'autres étudiants.

M : oui.

E : ...elle l'a relancé...

M : Ben sur le générateur de l'actualité en fait. C'est sur lui, qu'est revenu... Voilà.

E : C'est ça on a ces trois moments qui se sont produits pendant cette matinée-là.

M : Oui, on a les trois moments... Oui... et débouché en fait sur la dérision. Tu vois, progressivement la gêne...on a basculé...

E : Il y a eu une évolution de la gêne initiale qui aurait pu augmenter... et vers un détournement...

M : voilà, vers la dérision ! Et le rire collectif après. Et même avec la Saoudienne !

E : Et avec des suites... fédérateur.

M : Voilà !

E : ...quelque chose qui s'est consolidé parce que vécu là une expérience un peu spéciale... rare on va dire.

M : Oui, oui. Ah ben complètement. Ben c'était la première fois, ça m'était jamais arrivé, ça m'était jamais arrivé. Oui.

E : Ok, heu...

M : Oui, parce que ce que je veux dire alors je sais pas si c'est culturel... mais heu... j'ai eu l'occasion de remarquer que en choisissant de travailler l'actualité quand même dans notre contexte à l'Institut de Touraine donc heu les classes multinationales heu multicultures... les étudiants s'autocensurent, toujours ! Hein. A propos des sujets qu'ils vont pouvoir aborder, comment ils vont les aborder etc. Donc il y a des sujets qu'on n'aborde jamais. Oui, en fait le sexe et la mort, je crois, ne sont jamais abordés.

E : Des sujets tabous.

M : Voilà.

E : On va essayer de rester dans ce moment-là. Heu, donc là on va vraiment rentrer dans l'explicitation. Donc, ce que je te propose c'est de bien te détendre, on va essayer de rentrer dans chaque petit moment. On va déplier un peu. Alors, je vais essayer de revenir sur le premier moment, tu me dis si j'ai pas bien compris le contexte...Nous sommes ce matin-là dans ton activité systématique de travail sur l'actualité avec des sujets amenés, proposés par des étudiants. On est avec un étudiant qui, exceptionnellement, alors qu'il ne le fait pas d'habitude, propose un sujet, une question qu'il dit avoir entendu à la radio sur la durée de pénétration durant l'acte sexuel. C'est ça ? Au moment où... au moment où l'étudiant amène ce sujet-là heu... qu'est-ce que tu fais ?

M : Heu, au moment où... Alors moi je suis debout. Parce que je suis toujours... la la classe est en U et moi je suis toujours debout et à ce moment-là... parce que généralement je reste heu donc assise sur le bureau et à ce moment-là, je me rappelle me lever et puis m'approcher un peu de lui et lui dire « Ah vraiment ? » tu vois. Lui dire : « Vraiment, est-ce que tu peux expliquer ? » L'inviter heu... donc l'inviter à expliciter son actualité mais physiquement, il y avait quand même de ma part un peu un challenge tu vois le fait que je me déplace, que j'aille au devant...

E : tu te déplaces, tu t'approches de lui...

M : Voilà, je m'approche de lui, donc je me co...(cogne devant lui ?) je me mets devant lui, lui il est assis et moi je suis debout hein. Tu vois. Et donc c'était... je l'invitais au challenge

E : tu es en face, il y a les tables entre toi et lui ?

M : Oui. Alors je suis à l'intérieur du U.

E : D'accord.

M : Donc je me dirige vers lui. Voilà.

E : Hum. Tu es allée vers lui, tu es entrée dans le U et qu'est-ce que tu lui as demandé ?

M : Alors je lui ai dit « oui ben... » c'est parce qu'à ce moment-là il m'a dit « Mais je sais pas si je peux » quand même hein, il a demandé et alors je lui dit... je me souviens de lui demander « Mais pourquoi tu sais pas pourquoi tu peux ? » Voilà. Et il me dit... Donc je... il hésitait, il savait pas trop comment formuler... et c'est là qu'il me dit « le sujet. Parce que le sujet. » Et je lui dit « mais le sujet, enfin c'est une actualité ? » Il me dit « Mais oui, c'est une actualité. » Alors je lui dis « Mais de quelle ordre ? » il me dit « C'est plutôt sociologique. » Alors je lui dis : « Mais a priori il y a pas de... il n'y a rien qu'on ne puisse pas entendre. » Donc voilà, hein. Donc je lui dis « Parce que c'est un domaine qui peut nous heurter ? » et lui a dit « Parce que c'est plutôt sexuel. » et...

E : Attends, on va rester là. On a un étudiant qui d'habitude ne participe pas et qui là, t'a amené le sujet, est-ce que c'est le premier ?

M : Oui c'est le premier parce que je faisais toujours le tour de table, c'était toujours le dernier, il avait jamais rien. Et ce matin-là, j'avais décidé de commencer par lui pensant que il aurait rien. Voilà.

E : Tu avais anticipé le fait que comme d'habitude il aurait pas...

M : Voilà, voilà.

E : Et il se trouve que ce jour-là, il a quelque chose à dire. Mais il ne présente pas son sujet comme ça, sur le coup, directement...

M : Non.

E : ...il montre quand même de signes de précaution.

M : Oui, tout à fait. Il me demande et il est vraiment... il le montre et... il me regarde et c'est moi qui avais quand même la commande.

E : Et tu, donc tu t'approches de lui et tu l'invites d'une certaine façon à expliquer pourquoi il est éventuellement gêné avec ce sujet, tu l'invites à poursuivre et donc l'étudiant va jusqu'à formuler son actualité. Est-ce que tu te rappelles ce qu'il dit ?

M : Alors, heu... Je me rappelle qu'il présente donc c'est une recherche qui a été faite et dont les résultats ont révélé que l'acte de pénétration durait entre je sais plus ce qu'il me dit... je crois qu'il me dit entre 3 et 9 minutes. Et moi je le regarde abasourdi. Pas parce qu'il me dit mais abasourdi par les révélations de la recherche. Alors moi, c'est vraiment d'un point de vue informatif. Je commence à me poser des questions sur Qui a commandé la recherche ? Est-ce que c'est un laboratoire de préservatifs ? Heu... de je ne sais quoi enfin... Tu vois.

E : Le contexte.

M : Le contexte. Parce que ça me paraissait vraiment aberrant qu'on ait pu calculer ça... moi je voulais savoir qui avait participé, dans quel contexte... voilà.

E : Donc, tu l'as invité à formuler son sujet, et lorsqu'il rapporte cette enquête, ton premier ressenti c'est enfin tu t'interroges : « ça sort d'où ça ? ».

M : Voilà, alors je ne m'interroge pas sur... finalement à partir de là, je ne mets plus en doute son information moi, il me dit : « J'ai entendu ça à France-Inter. », c'est vrai, c'est pas vrai, je m'en fous mais je valide que c'est une information qu'il rapporte. Et à partir de là, je vais commencer à questionner les données de l'information qui ont été présentées.

E : Donc, tu embrayes, comme d'habitude sur... on essaye de contextualiser... de décortiquer...

M : Décortiquer l'actualité, voilà.

E : A ce moment-là, il n'y a pas de signe dans la classe, dans le groupe de gène... ?

M : Non, non...

E : Tu n'es pas attentive spécialement à ça ?

M : Non, pas du tout, pas du tout, sauf qu'à un moment je dis – alors moi je réagis pour le coup – et je dis : « Je suis quand même surprise parce que j'imagine bien... » je dis « Enfin je ne sais pas qui a quantifié ça comme ça, moi je serais d'avis qu'il doit quand même y avoir des variantes culturelles, tu vois, hein, des variantes culturelles. » Donc moi je réagis là et puis les autres acquiescent.

E : Alors attends. Tu réagis sur le fait qu'il y a peut-être ...

M : des données.

E : Sur les données que tu apportes, il y a peut-être des variantes culturelles. Est-ce que tu as dans l'intention de justement intégrer les étudiants... de les amener sur cette discussion qui a peut-être des différences culturelles ? Ou pas ? C'est vraiment personnel ?

M : Non, non. Voilà, moi c'est ma réaction si tu veux, moi je m'interroge et donc moi c'est ma réaction verbalisée qui me... tu sais... comme je me serais posé la question à moi-même. Tu vois, c'est ça, hein. Donc pas du tout heu...

E : Pas d'intention pédagogique.

M : Non. Pas du tout, pas du tout.

E : C'est ta réaction à toi de personne voilà... avec tes connaissances interculturelles qui font que peut-être pour toi, c'est une question qui peut se discuter en intégrant la dimension culturelle.

M : Voilà. Oui.

E : Et donc là, qu'est-ce qui se passe ?

M : Alors là, heu... le le lui me dit « Ben je sais pas » Enfin, il essaye de reprendre en main l'actualité, sa présentation de l'actualité en me disant « Ben je sais pas, c'est ce qu'ont dit... » Donc on parle comme ça et je lui dis : « mais il y a quelque chose... » Parce que je voulais quand même plus d'explicitation dans ce qui me racontait, j'arrivais pas vraiment à comprendre. Mais je lui dis « Alors est-ce que c'est vraiment la pénétration ? » Donc (rires) je suis très factuelle. Je lui demande « Est-ce que c'est vraiment la pénétration ? Ou est-ce que c'est les prémices ? Donc les jeux sexuels avant ? » Etc. Et alors lui, du coup il est quand même déstabilisé, peut-être qu'il manque de vocabulaire, je ne sais pas. Mais il me dit : « j'en ai aucune idée. Moi, je te rapporte ce que... moi je te rapporte l'actualité telle que je l'ai entendue. » Il dit bien que c'est ce qu'il a entendu.

E : Il donne pas la source ?

M : C'est France-Info.

E : Il dit qu'il a entendu ça à France-Info.

M : A France-Info, voilà. Heu, et puis ben voilà. On en est là et puis alors à un moment, mais je me rappelle plus comment... Oui donc c'était ça pénétration jusqu'à l'orgasme, en fait c'était ça. C'est là où le mot est introduit.

E : Attends un peu, comment il sort le mot ?

M : Heu... alors il me dit...

E : Est-ce que c'est lui ou c'est un autre...

M : Voilà, parce que ça y est, je me souviens, parce qu'il y avait tu vois, entre le début et la fin. Et je lui dis « Mais la fin, la fin de quoi ? » Et je dis « La fin jusqu'à l'orgasme ? Où on arrive à l'orgasme ? » Et puis alors lui, il savait pas trop. Il me dit « Ben, peut-être. » Il ne savait pas et donc c'est là que le mot est lâché et c'est là que l'étudiante intervient pour me demander... elle me dit « Pardon Mary, j'ai une question à poser. » « Ben oui, posez une question » « Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? » Et là, personne ne s'attendait à une question à cette question en fait. Personne. Parce que je pense que tout le monde avait compris ce que c'était.

E : Ok, va pas trop vite. Nous sommes au moment où tu amènes l'étudiant à expliciter un peu davantage cette enquête : ça sort d'où ? Tu cherches à comprendre... Ça parle de durée : un début, une fin, des moyennes... de 3 à 9 minutes... Tu amènes un peu du vocabulaire en disant « La fin ? Ils ont mesuré jusqu'à quand ? Est-ce que c'est voilà l'orgasme ? » Et à ce moment-là quand tu amènes ce point de vocabulaire, en fait, il y a une étudiante qui intervient, qui pose une question, parce qu'elle ne connaît pas ce mot. Alors, au moment où tu entends l'étudiante poser la question, qu'est-ce que tu fais ?

M : Alors, moi je la regarde et visiblement, c'est là où moi j'ai un moment d'arrêt. Parce que en fait, dans la classe heu... tout le monde connaissait le mot.

E : Comment tu vois ça ?

M : Ben parce que je le voyais, tu vois. C'est, c'est... A aucun moment ça n'a été une gêne de compréhension de l'actualité par quiconque... je le voyais, tu sais j'arrive quand même à mesurer quand des termes techniques peuvent gêner la compréhension par les étudiants. Et là ce qui m'a interpellé c'est que non seulement la personne ne connaissait pas le mot, mais ne connaissait pas la chose. Tu vois. Et là moi j'ai été vraiment... il y a eu un... pour moi c'est si tu veux, j'étais face à une réalité que je n'avais pas anticipée. Tu vois.

E : Alors si on essaye de mettre des mots sur cette réalité, ce serait le fait que cette étudiante dans la classe a une méconnaissance totale

M : De la sexualité !

E : De la sexualité ou au moins de cet aspect, de ce moment de...

M : de ce moment de l'acte sexuel. Voilà.

E : Et ça c'est quelque chose que tu n'avais pas imaginé.

M : Du tout ! Du tout ! Et moi, à ce moment-là, quand elle me pose la question, c'est là que me rebondis si tu veux, que je prends en pleine face mais vraiment, tu sais comme un, je sais pas comme une balle, le fait que j'étais face à une femme, à une jeune femme hein qui était fiancée, qui allait se marier, elle allait rentrer en Arabie Saoudite pour se marier... heu... et pour moi si tu veux, qui avait une méconnaissance de ce qu'était l'orgasme. Voilà. Et moi, j'en étais complètement abasourdie. En fait, c'est ça. Mais c'est culturel, c'est culturel. Et donc un moment d'arrêt. De ma part. Heu, moment d'arrêt alors, on me le rapporte à tel point que je suis restée quand même la bouche ouverte quelques secondes. (rires) Ça n'a pas duré longtemps mais quand même la bouche ouverte quelques secondes.

E : « On me le rapporte. » c'est des étudiants ?...

M : C'est les vétérantes américaines qui me l'ont rapporté. Et donc c'est là que la vétérante américaine A. qui avait ramené son groupe a...

E : Elle est où A. ?...

M : Donc elle est...

E : Toi, tu t'es rapproché de la saoudienne ?...

M : Non, la Saoudienne elle est là [elle me montre une place à sa droite], moi je suis restée à mon bureau. Donc le Japonais est là et face au Japonais, il y a l'Américaine, A..

E : Parce que tout à l'heure, tu étais devant le Japonais...

M : Voilà mais je me suis reculée. Et à un moment je me suis même déplacée derrière le bureau pour écrire au tableau. Orgasme, tu vois, orgasme.

E : Tu as déjà écrit ?

M : Parce que elle me demande ce que c'est qu'orgasme et donc j'écris le mot tu vois pour qu'elle le voit orthographié.

E : mais alors quand est-ce que tu es en arrêt ? C'est avant d'avoir écrit le mot ?...

M : Voilà. Parce que voilà, c'est avant d'écrire le mot. Donc après je vais me déplacer. Et je [me] dis : « Bon faut... » [bouger, réagir, répondre ?] Je vais écrire le mot parce que peut-être que c'est uniquement une question de vocabulaire effectivement tu vois. J'écris le mot et je vois bien qu'elle... [sous-entendu : elle est toujours dans l'incompréhension] et tout le monde est quand même interloqué, et tout le monde est interloqué par...

E : Attends parce que c'est un peu confus là pour moi, il faut que je vois bien la scène. Tu étais en train d'expliquer que pour cette enquête il était important qu'on comprenne qu'est-ce qu'ils avaient mesuré les scientifiques entre le début et la fin, et donc tu as proposé d'utiliser ce mot peut-être qu'ils ont mesuré entre le début de la pénétration et puis le moment de l'orgasme qui serait la fin. Et c'est lorsque tu amènes ce mot, qu'il y a – alors je sais pas – tout de suite après ? - Il y a une étudiante qui – je sais pas – elle a levé la main, elle t'a regardé ?...

M : Elle m'a regardé en me demandant « Mais Mary, est-ce que je peux poser une question ? »

E : Voilà, elle te pose une question et qu'est-ce qu'elle pose d'ailleurs comme question ?

M : Elle dit : « Mais qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? »

E : Et est-ce que c'est là que tu as ton moment d'arrêt ?...

M : Alors j'ai un moment d'arrêt parce qu'elle me dit : « Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? » Elle ne me dit pas : « Qu'est-ce que ça signifie orgasme ? » Tu vois, hein. Alors moi, c'est pourquoi si tu veux je l'interprète comme une méconnaissance, voilà, c'est pas un problème de...

E : Ce n'est pas un problème de traduction, de vocabulaire, de connaissance du mot français...

M : ...de vocabulaire. Voilà.

E : Parce que peut-être tu imagines que c'est un mot assez transparent avec l'anglais...

M : Voilà et surtout qu'elle parlait très bien l'anglais enfin voilà tu vois.

E : Donc tu interprètes que c'est un signe de méconnaissance.

M : Voilà et de la façon dont elle le formule, tu sais « Mais qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? » Donc c'est bien le... ce n'est pas une question de vocabulaire.

E : Donc là, dans ce moment d'arrêt, tu es tournée vers elle ?

M : Alors je suis face à elle, face au groupe, face à la classe, et puis là, je dis : « Ah ! » et j'ai eu un moment de... han ! [elle mime la stupéfaction : immobilité, yeux écarquillés, bouche ouverte] d'arrêt si tu veux où j'avais un peu la bouche entrouverte et puis je me lève, et puis je vais me diriger vers le tableau, donc le tableau numérique qui est là, je vais écrire orgasme au tableau tu vois, je vais l'écrire. Et donc, je suis face au tableau et je me retourne et là c'était gagner quelques minutes pour trouver quoi lui répondre.

E : C'est ça. Technique on gagne un peu de temps... pour récupérer... [Je mime l'enseignant qui s'extrait d'une situation délicate, en m'essuyant le front]

M (rires) : Tu vois... Exactement ! C'est ça. Tout en [me] disant : « Ah, j'espère que personne ne va entrer maintenant dans la classe. »

E : Ah, c'est à ce moment-là que tu as cette idée de...

M : Ben oui parce que je me rends compte que, quand même, là on est parti sur un terrain qui est peut-être pas... Parce que tu sais il y a des sujets... Je crois que c'est C. (un collègue) qui me dit toujours : « Il y a quatre ou cinq sujets tu sais qu'on ne doit jamais aborder avec les étudiants : la politique, le sexe... », je ne sais quoi...

E : La religion... la mort... ?

M : Voilà. Donc gagner du temps et donc je me retourne et de fait c'est là que A...

E : Donc là tu as écrit ?

M : J'ai écrit le mot et puis je me retourne, en même temps que je termine d'écrire le mot parce que je veux pas être trop longtemps tournée non plus, tu sais...

E : Tu veux pas être trop longtemps tournée...

M : Non pas trop longtemps retournée parce que je je veux quand même faire face tu vois et puis juger, pouvoir juger comment je vais pouvoir prendre en main la situation.

E : Est-ce que tu observes heu ?

M : Les autres ?

E : Est-ce que tu as une vision globale de la scène ?

M : Oui.

E : Je te dis ça, là je me permets... parce que dans ce genre de situation quand il y a de la gêne, moi j'ai l'impression que mon champ de vision se rétrécit. Est-ce que toi tu as réussi à conserver un peu le regard...

M : Moi au contraire, ça s'est élargi : j'étais plus sur elle uniquement et puis ce Japonais parce que je savais bien que le Japonais lui il rigolait allègrement en lui-même, tu vois je le sentais quand même.

E : Tu le sentais ?

M : Je le sentais. Que lui tu vois... Et je me suis dit parce que j'ai quand même toujours le pressentiment qu'il calculait un peu comment j'allais maîtriser la situation, tu vois.

E : Donc c'est comme si pendant toute la situation pendant tout le développement de la question, qui a été posée par cet étudiant, même encore avec le rebond de cette étudiant sur son mot orgasme, tu gardes la préoccupation du premier qui a lancé la question.

M : Voilà, du premier qui a lancé le...

E : Il en est où avec cette histoire.. ?

M : Voilà, il en est où, qu'est-ce qu'il fait ? Voilà : j'ai une vigilance.

E : Et oui, c'est la première fois qu'il intervient, il intervient sur un sujet particulier.

M : Voilà

E : Donc, il y a un questionnement qui se maintient sur qu'est-ce qu'il veut... qu'est-ce qu'il cherche ?

M : Voilà... alors...

E : On revient là, sur ce moment-là où il y a une autre étudiante qui veut intervenir. Alors comment ça se passe ?

M : Alors voyant que moi j'ai quand même heu... un petit moment à... voilà d'hésitation, elle... elle voit le Japonais en face (rires) et – ce qu'il faut dire c'est que, pendant le séjour, il y a eu des moments où quand même il y a eu confrontation entre les deux hein. Mais c'est toujours resté très poli, très cordial. Alors elle dit, elle regarde ce Japonais, elle lui dit : « Ben tu sais pas, puisque c'est ton actualité, tu vas expliquer. » Voilà ! C'est comme ça que ça lui revient... [en pleine face ?] et du coup, c'est lui qui a été complètement déstabilisé. Voilà.

E : Donc toi tu étais encore près du tableau ?

M : J'étais près du tableau.

E : Et tu as vu A., l'étudiante, qui... elle t'a regardé avant ?

M : Non, elle s'est adressée directement à lui en disant « Ah ben puisque c'est ton actualité, eh ben tu vas pouvoir expliquer. » Et du coup moi j'ai trouvé ça tellement drôle, tellement drôle tu vois, c'était vraiment... Et puis j'ai dit « Ah ben ça, voilà, tu vois, tu te le prends comme un boomerang ! » Voilà, ça clôt...

E : « Tu l'as bien cherché... »

M : Voilà donc « tu te débrouilles, débrouille-toi avec ça. Tu vas te dépatouiller de ça. »

E : Donc tu souris, tu ris ? T'es amusée ?

M : Alors là oui, là j'ai ri et puis du coup A. aussi. Elle a beaucoup ri. Elle aussi.

E : Sur ce moment là, dès qu'elle lui propose ça...

M : Oui oui sur ce moment là parce que le fait... lui a été interdit, il a été... il s'y attendait pas. Il s'y attendait pas du tout. Et puis nous de voir sa réaction comme ça où il a... [elle mime l'étudiant stupéfait] et puis du coup lui...

E : D'avoir à expliquer le mot orgasme...

M : Il savait pas comment expliquer.

E : Un mot qu'il connaît, tout le monde

M : tout le monde...

E : tout le monde connaît sauf l'étudiante qui a posé la question. Mais c'est à lui de relancer l'explication...

M : Voilà et je me rappelle d'A. qui dit « Ben puisque c'est ton sujet d'explication c'est toi qui vas expliquer à... » à l'étudiante.

E : Ça c'est A. qui dit ça au Japonais. Et toi qu'est-ce que tu dis un peu pour accompagner un peu l'étudiante qui lui refile un peu la patate chaude ?

M : Alors moi j'ai dit « Ben oui, ben oui, c'est normal, c'est ton actualité, tu dois heu... tu dois gérer. C'est... tu prends en charge. Tu prends en charge, moi je peux accompagner mais voilà. C'est à toi de prendre en charge l'actualité que tu as choisie de présenter. »

E : Ok et est-ce que ton regard quand tu dis ça il... associe tout le monde ou... ?

M : Oui, oui.

E : Parce que je sens ça.

M : Oui oui, tout à fait parce que j'ai pas voulu non plus le mettre mal à l'aise. C'était pas du tout mon intention. Pas du tout, mais enfin quand même lui renvoyer quelque chose... Heu... c'était plus un jeu. On était plus dans un petit rite heu... un rituel de maîtrise de situation en fait c'était ça.

E : *Oui, et alors est-ce que ce serait ça, en fait c'est à ce moment-là, c'est à dire le moment où A. lui renvoie la responsabilité de sa demande. Est-ce que c'est à ce moment-là avec ton invitation à... non c'est pas ton invitation... En fait, tu fais le constat que c'est bien ce qui se passe que « Ça te revient » ?*

M : Oui, oui, tout à fait !

E : *Tu constates que « Tu vois ! ». Est-ce que c'est là que tu sens qu'on bascule dans la dérision.*

M : Oui complètement ! A ce moment-là la dérision. Et puis tout le monde, ça va détendre, on va rire...

E : *Parce qu'il ne peut pas répondre.*

M : Parce qu'il ne peut pas, il ne peut pas et il se vexe pas du tout, il rit avec nous. Donc on n'est pas à rire de lui mais on rit ensemble. On rit ensemble

E : *Ça, ça s'est passé, il y a du rire ?*

M : Voilà, voilà.

E : *Alors j'essaye de rassembler ce que j'ai compris, tu me dis s'il faut compléter quelque chose. Donc je reste sur le deuxième moment, l'étudiante saoudienne qui ne connaît pas le terme orgasme, elle te pose la question, toi l'enseignante experte de la langue, j'aimerais savoir, j'aimerais comprendre... et par cette demande de vocabulaire...*

M : Mais tu sais, elle me dit : « Mais qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? ». Elle ne me dit pas « qu'est-ce que ça signifie ? »

E : *Ah...*

M : Tu comprends ?

E : *Il y a un trouble...*

M : ...la nuance.

E : *...possible entre...*

M : ...la description de l'objet

E : *de l'acte ?*

M : ...de l'acte, tu vois, du fait...

E : *physiologique ?*

M : Voilà et vocabulaire. Et pour moi c'est pour ça qu'il y a eu... c'est pour ça que j'ai été interloquée. Parce qu'elle m'a pas dit : « qu'est-ce que ça signifie le mot orgasme ? » mais elle m'a dit : « Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? »

E : *Parce que comment expliquer ? Un mot comme ça... ?*

M : Parce que moi, dans ma tête... C'était tellement... Moi dans ma tête, elle me demandait : « Qu'est-ce que c'est que l'orgasme ? » et non pas : « Qu'est-ce que ça veut dire orgasme ? ». Tu comprends ?

E : *Et oui. Et c'est vrai qu'encore une fois tu n'esquives pas on pourrait dire la profondeur de la question.*

M : Non.

E : Parce que tu aurais très bien pu esquiver en donnant le sens du dictionnaire.

M : Voilà, voilà.

E : Ok, donc tu n'esquives pas ça mais comme c'est une question qui est profonde et à laquelle on ne peut pas répondre... au moins dans ces conditions-là...

M : Ben surtout que j'étais consciente qu'il y avait un saoudien à côté.

E : Il y avait un contexte qui...

M : ...particulier quand même dans la classe...

E : Tu as eu besoin d'un peu de temps, donc il y a cet arrêt...

M : Voilà ! Pour savoir comment... ? [faire, réagir, répondre..?]

E : Donc j'analyse la question, j'analyse le contexte et comment je vais me dépatouiller avec ça ?

M : Comment on va faire ? Oui.

E : Tu trouves un dérivatif, une technique d'enseignant : on va écrire le mot au tableau, on pose le mot, il est là. C'est pas juste une idée dans ma tête elle est là et puis elle est visible et affichée pour tout le monde.

M : Oui (rires) Pour tout le monde.

E : Et là, dans ce petit temps que tu as gagné de réflexion, il y a un rebond, cette étudiante qui relance heu.....c'est presque comme si elle t'enlevait le... l'épine...

M : Oui, c'est ça ! C'est ça.

E : Hein ! Et elle le relance au premier quoi. A l'étudiant qui avait lancé le sujet... le débat... Et toi, d'une certaine façon là... tu – assistant à ce mouvement – on sent un mouvement dans la classe... Tu parles de boomerang d'ailleurs... Tu accompagnes ce mouvement et tu accompagnes l'étudiant qui se prend le boomerang à la fin en disant : « Ben voilà, tu as lancé le sujet, tu vois, il te revient... ». Et en fait c'est drôle. Et c'est drôle pour tout le monde ce qui s'est passé.

M : Voilà. C'est ça, exactement ça. Donc c'est un moment assez fort hein en plus parce que c'est une étudiante, c'est pas moi, c'est une étudiante qui va donner un mouvement à ce moment de la classe. C'est pas moi, hein.

E : Oui, c'est une étudiante qui prend... qui intervient dans le... la...

M : ...la tournure que va prendre... hein...

E : Elle vient un peu te sauver quand même...

M : Oui, oui, ben complètement !

E : ...de l'enfermement dans la question problématique d'un étudiant que tu as bien décidé de ne pas esquiver mais qui a amené une deuxième question encore plus problématique puisque totalement expérientielle...

M : Oui, exactement, exactement.

E : ...puisque difficile à expliciter... surtout étant donné le contexte, sans t'amener sur des terrains un peu mouvants, des sables mouvants... et c'est une étudiante qui...voilà qui t'aide, qui vient te sauver la mise en détournant. Oui, je me rappelle parce que...

M : Oui, on en avait parlé.

E : On en avait parlé une fois et tu avais mentionné la maturité de cette personne qui avait déjà dû former d'autres gens, etc.

M : Exactement !

E : Qui avait une capacité à voir la situation...

M : Oui, et moi je me suis toujours dit : « Ça se sent qu'elle est dans l'armée, qu'elle a pris en main tout de suite... » une situation qui aurait pu être un peu... particulière.

E : Dans l'armée elle a eu sans doute...

M : Exactement ! Elle a dû être tellement...Et sa capacité à rebondir ! Heu, voilà.

E : Et donc quand il se passe ça, cette étudiante qui vient te tirer d'affaire, et qui renvoie comme ça, si intelligemment, à la personne qui avait lancé le sujet... et de façon douce, enfin, sympathique, drôle... il y a le côté... (sous-entendu : humoristique, la dérision) comment tu te sens ?

M : Alors heu... moi j'ai quand même à cœur de... donc je trouve ça intéressant, si tu veux de voir comment ça mène... mais j'ai à cœur de ne pas déstabiliser l'étudiant qui a...

E : Alors, qu'est-ce que tu as fait ? Tu t'es approchée de lui.. ?

M : Voilà, je lui dis... « Alors qu'est-ce que tu vas proposer comme explication ? »... et il se tourne vers le Saoudien – ils étaient que deux garçons – il se tourne vers le Saoudien, ils se connaissaient bien, en disant au Saoudien « Tu comprends ce que c'est ? » il le regarde, voilà. Et oui, il comprenait ce que c'était. Il y avait aucun problème. Et donc le Japonais il dit : « Tu ne peux pas expliquer ? » Et non, le Saoudien il pouvait pas expliquer.

E : Ah oui, le Japonais il propose à un autre de venir l'aider ?

M : Voilà, il demande.

E : « Tu peux m'aider à expliquer ? » Mais il ne regarde pas la Saoudienne qui est la demandeuse ?

M : Non, non. Et puis donc, Ali, il me regarde quand l'étudiant japonais le sollicite, et il me fait comprendre que non, il ne pourra pas l'expliquer à la Saoudienne. Et je voulais pas que lui soit désemparé, je voulais pas qu'elle... je voulais pas qu'on arrive dans une situation...

E : Alors, qu'est-ce que tu as fait ?

M : Alors là, ben moi du coup, j'ai proposé une explication technique, physiologique, de type dictionnaire. Voilà... Vraiment, j'ai dit « Bien voilà, l'orgasme c'est... » Alors donc, elle m'a bien écouté, elle a bien enregistré. Donc je voyais qu'elle savait pas ce que c'était, qu'elle n'en avait pas eu l'expérience mais elle a bien entendu ce que je disais. Voilà. Tout le monde a bien entendu l'explication que j'ai donnée. Et puis après... ça a été clôturé comme ça.

E : D'accord, le sujet d'actualité s'est arrêté finalement sur l'explication technique ?

M : Voilà. Et puis alors je me rappelle plus vraiment si j'ai pas dit encore « Mais je trouve ça vraiment un peu biscornu dans cette recherche qui avait été faite, les données, le contexte de l'enquête... ». Je trouvais ça très particulier, pas tellement d'un point de vue sociologique, non mais c'est surtout comment ils avaient quantifié le truc tu vois qui me paraissait vraiment bizarre.

E : Et ça s'est terminé comme ça ?

M : Oui, après on a continué sur d'autres actualités... Mais ça a été l'occasion, après ça, jusqu'à la fin du séjour des vétérantes américaines, ça a été l'occasion de rire mais vraiment de rire très très fort de ce moment fort de la classe, on a beaucoup ri, tu vois. Heu et puis c'est resté aussi avec le Japonais quand on s'est croisé par la suite on a évoqué ce moment-là et donc on en rit toujours.

E : C'est resté un moment mémorable.

M : C'est resté un moment mémorable. Voilà.

E : Tu as senti que c'était quelque chose qui avait fédéré aussi le groupe, cette capacité à affronter des sujets un peu...

M : Voilà, exactement.

E : Et toi, tu as l'impression, c'est un rare moment comme enseignante où tu t'es sentis un peu en danger ?

M : Oui, oui. C'est le seul moment où, vraiment, hein où je sentais hein... où j'aurais pu basculer et ne pas voir comment... Alors évidemment, le fait de choisir l'actualité. J'ai pas commandé... je commande pas...

E : Et oui, les contenus apparaissent...

M : Voilà ! Mais comme je te disais, il y a l'autocensure. Il y a le fait... Tout se passe toujours bien et là c'était un moment alors heu... pour quelle raison je... je pense quand même qu'il y avait peut-être une petite intention (rires) de l'étudiant derrière... pour déstabiliser un peu tu vois, voilà.

E : Quand on ouvre le champ des libertés, ça peut être tentant de voir si c'est vraiment vrai.

M : Voilà. C'est ça, c'est ça !

E : Ok.

M : Ça va ?

E : Très bien.

M : Donc c'est resté dans les annales. Et où c'est drôle, c'est quand j'en parle avec d'autres étudiants, avec l'étudiant en question, avec le Japonais, on évoque ce moment-là à d'autres étudiants qui regardent et qui sont abasourdis parce que si tu veux l'autre étudiant, devant moi, n'a jamais dit : « Je l'ai fait exprès ce jour-là. » Il ne l'a jamais dit. Je sais toujours pas si c'est vrai, l'actualité, je sais rien. Je sais rien... Mais ça n'empêche pas que moi, j'évoque ce moment fort de...

E : Oui, oui, tu n'as pas plus que ça essayé d'aller vérifier...

M : Du tout. C'était pas le fond le fond de l'affaire.

E : Comment as-tu vécu cette plongée dans ce moment ? Est-ce que tu as senti à un moment que tu étais à nouveau présente.. ?

M : Ah ben pour moi, c'est très vif hein ! Tu sais, c'est un souvenir que j'ai vraiment, je m'en rappelle du matin, je me rappelle du soleil, la lumière dans la classe, ah ben c'est vraiment un moment fort. J'ai vraiment mémorisé les conditions, les étudiants, les mots, tout, tout. Tu vois, je visualise bien les étudiants et quand même le lendemain parce que c'était le jeudi et le lendemain était le dernier jour pour les deux Saoudiennes tu vois. Donc l'une rentrait en Arabie saoudite pour se marier, faire la fête tu vois et puis elle allait revenir après en France pour poursuivre ses études et elle m'a offert une boîte de chocolat le lendemain. Elle est venue me voir donc avec l'autre étudiante, elles étaient toutes les deux et elles sont venues, elles m'ont vraiment félicité. Elles n'avaient pas assez d'éloges pour me féliciter et me dire combien elles trouvaient que j'étais une bonne prof. Combien elles avaient adoré chaque... enfin voilà, tu vois c'était... Et j'étais vraiment touchée, touchée parce que je me suis dit, j'étais un peu quand même... je me suis dit j'espère qu'elles l'ont pas senti comme quelque chose de négatif à leur encontre, à leur culture, à... quelque chose qui aurait pu être un peu blessant, humiliant...

E : Le fait qu'elles n'aient pas cette connaissance-là...

M : Voilà, qu'elles n'aient pas les... c'était loin de moi l'intention de vouloir créer une gêne, tu vois... Si il y en avait une qui pouvait être créée c'est à l'intention du Japonais qui a essayé quelque chose au départ c'est tout mais tout en restant léger quand même car le but n'est pas l'humiliation, pas du tout, c'est pas ça le but, c'est rire, on va rire ! La dérision hein. Rire ensemble et ça va être tout ce qui va se passer. Et pas du tout, elles l'ont pas du tout ressenti comme ça, au contraire. Pour elles ça a été... [?] voilà. [silence]

E : Ok, bon ben voilà un moment.

M : Voilà un moment... c'est fort. Voilà un moment fort.

E : Je te remercie beaucoup. J'espère qu'on a pu déplier un peu.

M : Oui, je pense.

E : Dans l'analyse après...

M : Tu vas voir après ce que tu peux...

E : Je te redemanderai si jamais il y a des petites choses car c'est le premier entretien d'explicitation que je fais...

M : Oui, oui.

E : C'est pas facile. Mais bon, je crois qu'on a quand même touché des petits moments où tu étais dedans...

M : Oui, je pense.

E : Moi, en tous les cas j'ai...

M : Tu as réussi à visualiser...

E : Oui, il y a eu des moments où j'étais dedans, j'étais présent dans la classe, donc après le travail ce sera de voir un peu quels sont les gestes qui te caractérisent... là je sais pas comme ça, après, là maintenant, tu viens juste de raconter ça... Est-ce que tu sens qu'il y a un geste un peu caractéristique de ta part ?...

M : Pendant ce moment ?

E : *Oui.*

M : Pendant ce moment, c'est qu'en fait j'ai toujours à peu près la même posture quand je fais l'actualité, donc tu sais on est toujours en U et moi je suis assise contre le... alors à l'intérieur du U, mais assise contre le bureau et donc les étudiants sont assis... ce qui va faire que moi je peux me déplacer facilement pour aller écrire du vocabulaire et puis parfois je me déplace pour aller vers les étudiants quand ils présentent quelque chose, que c'est un peu difficile, ou un petit peu tu sais pour rire, voilà, donc je me déplace vers l'étudiant pour rigoler un peu soit parce qu'ils ont pas fait le travail, soit parce qu'ils racontent un truc et ils ont envie d'être drôle parce qu'ils partagent quelque chose devant les autres.

E : *Tu es à la fois dans le cercle, enfin présente sur le cercle on va dire mais à une place qui te permet de te déplacer assez...*

M : Voilà et d'être plus dans l'intimité, dans un rapport d'intimité...

E : *Pouvoir le toucher...*

M : Voilà avec l'étudiant qui fait sa présentation.

E : *Pour accompagner ce qui peut se passer, ce qui peut se produire...*

M : Exactement ! Exactement.

E : *Et le besoin de temps en temps d'écrire au tableau.*

M : Mais très peu le tableau, car je n'aime pas tourner le dos aux étudiants à ce moment-là.

E : *Oui. Il y a ces histoires de « face » qui sont revenues plusieurs fois, les étudiants qui se font face d'ailleurs, toi qui ne veut pas tourner le dos...*

M : Voilà. Et puis faire face ! Faire face à la situation. C'est ça aussi. Oui.

E : *Voilà un geste, une posture qui s'appellerait « Faire face » et « accompagner ».*

M : Oui. Voilà !

FIN DE L'ENTRETIEN durée : 1 heure 11mn 41s

Réflexion de Mary après l'arrêt de l'enregistrement :

« C'est presque du trapèze sans filet. »

(Une image de sa pratique qui lui vient à ce moment-là ?)

Repérage de mots-clés :

« **face** » et « **faire face** » = 19 occurrences (20 en comptant 1 occurrence de la forme adverbiale « **devant moi** » synonyme)

adjectif « **déstabilisé** » = 10 occurrences

Verbe « **regarder** » = 7 occurrences

Annexe 9 – Retranscription de l'entretien d'explicitation de Virginie

Entretien d'explicitation de Virginie – 13 novembre 2017

Légende :

<i>E - Police en italique</i>	<i>Questions et remarques de l'enquêteur désigné par E</i>
V (= Virginie)	Police normale : Réponses et remarques de l'interviewée <i>En italique : paroles rapportées</i>
[---]	Précisions, remarques et hypothèses de E sur l'énoncé de l'interviewée ex : [arrêté ?]
...	Courte hésitation ou suspension
(...)	Un silence de plusieurs secondes
(X)	Nom caché pour préserver l'anonymat de l'interviewée

PREMIERE PARTIE DE L'ENREGISTREMENT (durée : 5'34)

ETAPE 1 - Présentation de l'entretien et demande / choix du ou des moments

E : Dans un premier temps, il s'agit de faire la liste des moments auxquels tu as pensé.

V : Alors il y a une activité que j'ai fait de manière récurrente avec plusieurs groupes et la dernière fois que je l'ai faite ça a vraiment pris une autre dimension. C'est un jeu que j'appelle le « Qui dit vrai ? ». Donc dans cette activité, les étudiants sont amenés à raconter une anecdote personnelle qui peut être vraie ou inventée. Et les autres étudiants du groupe doivent deviner si l'anecdote racontée est vraie ou fausse. Alors c'est un jeu, on fait ça avec des points. Et la dernière fois que je l'ai fait, au lieu de, d'être en grand groupe, parce qu'ils étaient seize... Quand ils sont douze on peut le faire en grand groupe, et on a passé beaucoup de séances, comme ça très amusantes, où chacun a écrit d'abord son anecdote, la raconte à tout le monde et tout le monde doit décider individuellement si l'histoire est vraie ou fausse. Donc c'est le jeu « Qui dit vrai ? ».

Et la dernière fois je l'ai faite, ils étaient seize donc j'ai trouvé que ce serait trop long, en plus c'était des niveaux avancés, presque B2 [sous-entendu : ils peuvent faire des récits assez longs, détaillés.], donc je les ai mis par table de quatre. Donc on a séparé l'espace en tables de quatre et par quatre, chacun avait la même consigne. Ils avaient quelques minutes pour prendre des notes pour rafraîchir la mémoire si c'était un vrai souvenir ou inventer un faux souvenir. Et par quatre, chacun à tour de rôle racontait son histoire et les trois autres devaient deviner si c'était vrai ou faux. Au moment où ils devinent, si c'est faux et que eux disent vrai, celui qui raconte marque un point, et s'ils disent faux et que c'est faux, c'est eux qui marquent un point.

E : Et c'était la première fois que tu les mettais en groupe ?

V : La deuxième fois. Non, je l'avais déjà fait d'autres fois

E : Et il s'est passé quelque chose d'un peu particulier ?

V : Oui, ce jour-là parce qu'à la fin, ils m'ont demandé : « Et vous madame, racontez-nous une anecdote ! » (rires). Voilà, j'ai été amenée à raconter une histoire très personnelle sur mon grand-père et je leur ai dit « Voilà, mon grand-père a une rue, dans la ville où je suis née, de son nom, et un jour je me suis retrouvée à l'université et j'ai vu sur la pochette du prof à qui je voulais parler, qu'il y avait une adresse avec le nom rue... « Ah, c'est mon grand-père ! » ». Voilà. Et donc je leur ai demandé : « Alors à votre avis est-ce que c'est vrai ou faux ? » Et donc j'ai fait le jeu, comme eux, alors que d'habitude, je le fais jamais ça. Mais comme là, c'était leur demande. Et ça a créé quelque chose dans... dans le lien. Parce que déjà avant ça avait très très bien marché entre eux : ils ont rigolé, ils ont échangé, ils ont appris... découvrir des aspects des uns ou des autres, ceux qui savent mentir, ceux qui savent deviner, ceux qui savent cacher la vérité... Ils ont été... Ils se sont surpris mutuellement et puis voilà et ce qui était sympa, c'est que là, on est vraiment sorti du contexte classe-classique où... on est vraiment sorti... un peu plus loin... Tu vois.

E : Oui, ils t'ont invité à participer au jeu.

V : Alors ça, ça arrive assez fréquemment que... à la fin d'une activité, il y ait un étudiant qui dise : « Et vous ? ». Ça ça arrive. Mais bon là, du coup...

E : Ok, on va pas le déplier maintenant. Donc ça c'est un des moments que tu as

retenus : une activité ludique, le jeu « Qui dit vrai ? » et où ce jour-là, tu as l'idée de les mettre en groupe et où à la fin, un étudiant t'a demandé de participer.

V : J'ai juste oublié une petite étape dans le déroulé de l'activité. Une fois qu'ils ont fait leur activité par quatre, je leur ai demandé à chaque groupe de choisir leur meilleure histoire, l'histoire la plus drôle, la plus incroyable et ils ont raconté à nouveau l'histoire aux autres groupes. Voilà, donc on a fait aussi cette dimension. Ça a duré une heure et demie, l'activité. Toute une demi-matinée.

Et ça, ça a aussi, je crois, créé quelque chose dans le groupe. Il y avait double jeu.

E : Est-ce que tu avais pensé à un autre moment ?

V : Heu... Ben là c'est celui-là qui est remonté. Quand on en a parlé l'autre fois.

[Pause demandée pour la réflexion.]

REPRISE – SECONDE PARTIE DE L'ENREGISTREMENT (durée : 1h17'10")

E : Donc moi, je vais essayer de t'accompagner dans le récit du moment. Mais pour le moment on rentre pas dans les détails, j'ai juste besoin de comprendre le contexte général. Donc tu laisses remonter...

V : Heu... Ben là c'était la classe du mois dernier (en semaine 2 ou 3), c'était une classe objectif B1.4. J'étais en binôme avec VS et elle avait travaillé les temps du passé. On devait être le jeudi matin, donc là on était dans la mise en pratique, donc dès le jeudi matin, on a commencé par cette activité. Il était 9 heures. J'ai tout de suite réparti par tables... Je pense que la consigne, je l'ai fait évoluer au moment même [sous-entendu : le fait de mettre en groupes les étudiants plutôt qu'en grand groupe habituel].

Ça, ça m'arrive assez souvent, j'ai pas forcément prévu comment je vais faire le déroulé de l'activité mais quand j'ai vu le nombre ; j'ai dit : « *Bon, on va le faire comme ça* » donc je leur ai demandé de se mettre par quatre, librement. Les groupes se sont répartis spontanément, pas forcément comme ils étaient placés au départ, mais par groupe, par table de quatre. Donc ça, ça a été très rapide. Et je leur ai expliqué la consigne. Est-ce qu'il y avait un petit papier ? Oui, ils avaient un petit papier, un petit bandeau avec juste la consigne : « *une anecdote originale, vraie ou fausse, racontez les circonstances, qu'est-ce qui s'est passé ce jour-là ?* » Et c'est tout. Et dans la consigne, pour que les autres puissent deviner si c'était vrai ou faux, ils avaient droit de poser quelques questions. Genre : si ça se passait dans tel pays, c'est quoi la capitale de ce pays ? Enfin, pour essayer de vérifier si c'est vraiment vrai, pour tester...

E : Et chacun a une histoire ?

V : Oui chacun racontait une histoire. Donc voilà, ça ça a duré... je les ai laissés une demi-heure, trois-quarts d'heure par petit groupe, pour que tout le monde ait eu le temps de raconter leur histoire. Et je pense que la consigne de choisir la meilleure histoire du groupe et de la faire deviner aux autres, cette consigne-là, je l'avais pas prévue au départ, c'est pendant (petit rire). Donc je me suis dit : « *Tiens, vu comment ça...* » Oui, j'ai écouté les histoires de table en table, c'était génial ! il y avait des trucs vraiment sympas.

E : Toi, pendant qu'ils racontent, tu tournes de table en table ?

V : Oui je passe, j'écoute, j'interviens pas beaucoup. Je fais pas tellement de correction, je les laisse raconter et se poser des questions. Et donc, au fur et à mesure, je suis passé expliquer la suite de la consigne. Et ils ont compté leurs points, hein. Déjà. Et après je leur ai demandé : mettez-vous d'accord pour choisir l'histoire la plus incroyable et vous allez la raconter aux autres. Et quand ils l'ont raconté aux autres, celui qui avait raconté sa propre anecdote pouvait prendre la parole mais les autres pouvaient compléter, ça pouvait être collectif.

E : Et toi tu as pu entendre la différence entre la première histoire racontée dans un groupe et ce qu'elle devenait ensuite racontée aux autres groupes ?

V : Oui. Et la consigne du jeu pour marquer des points restait la même. Donc, chaque équipe devait se mettre d'accord : l'histoire est vraie ou fausse ? [Av explique le système des points].

Et à la fin, il y a vraiment eu des vainqueurs. C'est parti dans tous les sens. L'enthousiasme ! On a gagné, on a gagné ! (rire). Donc là il y avait vraiment beaucoup de plaisir et beaucoup de sourires partout et ceux qui ont perdu étaient pas du tout mauvais joueurs parce que le but c'était... c'était de gagner bien sûr, mais comme il y avait très peu d'écart... Et ils avaient l'occasion de gagner une fois à l'intérieur d'un groupe et l'occasion de gagner collectivement.

E : Et est-ce qu'il y a eu des conséquences après sur le groupe ?

V : Ah bien c'est sûr que le groupe était déjà assez dynamique. Il y avait une bonne ambiance au départ, très bon groupe dynamique et ouvert dès le début de la matinée, dès 9 heures, ils sont tous... Après cette activité, on a gardé cette dynamique. Je suis pas sûr qu'il y ait eu une différence entre avant

et après l'activité.

E : Est-ce que tu aurais quelque chose à dire sur la composition du groupe ?

V : Des âges très variables, des origines géographiques très différentes, et puis des parcours différents, certains étaient moins universitaires que d'autres... étaient là plus pour le plaisir. Mais il y avait aussi ceux qui ont des objectifs très universitaires. Certains préparaient le Delf B2. C'était assez hétérogène aussi dans les niveaux parce que il y en a un ou deux qui étaient meilleurs, peut-être plus à l'aise, plus d'aisance, mais globalement, ils étaient tous d'un niveau largement un peu plus que B1.4., je pense. Il y en avait très peu qui étaient complètement fermés ou très en dessous des autres. Il y avait cette homogénéité vers le haut... au niveau de leur niveau... d'aisance, de... Ils étaient déjà tous... Je pense que... Cette même activité, je l'ai faite avant donc heu avec d'autres groupes, ça ne fonctionne pas forcément toujours de cette manière-là.

E : Cette fois-là tu as eu l'impression d'une réussite totale ?

V : Oui, bon peut-être aussi parce que la consigne, c'était la première fois que je la faisais exactement de cette manière. Je pense que ça peut marcher avec tous les groupes si on va jusqu'au bout.

E : Hétérogénéité d'âge, d'origine, d'objectifs. Tu étais en bonne entente avec ton binôme...

V : Oui, oui. A la fin de ce mois-ci, les étudiants, à la réunion des délégués, ont dit et ils nous l'ont dit après que l'équipe était très complémentaire entre V. et moi, il n'y avait pas la même approche et que c'était très complémentaire. Mais on n'a pas de détails sur leur analyse, mais ils ont trouvé qu'on ne faisait pas les choses, V. et moi, de la même manière mais que c'était très complémentaire.

E : Donc, c'est une activité qui s'est déroulée il y a un mois, un jeudi matin, en début de matinée avec un groupe dynamique assez hétérogène mais bon niveau d'aisance global, une activité bien réussie peut-être aussi parce des formes d'improvisation de ta part, avec des consignes différentes et avec après un écho général positif sur la complémentarité du binôme. C'est ça ?

V : Oui. Je pense que ça englobe pas mal.

ETAPE SUIVANTE GRANULARISATION

E : Voilà, donc on va essayer de déplier, de repérer les moments du moment. Donc là, je te propose de revenir au moment où tu décides que tu vas les mettre en groupe. Comment tu étais, où tu étais dans la classe, qu'est-ce que tu leur dis ?

V : Alors, c'est une salle qui n'est pas grande, il doit y avoir huit tables et quand ils sont 14 ou 15, ils occupent presque toutes les places. Derrière la porte, c'est très étroit. Oui, ça y est ça me revient tout ça, c'est... je visualise ! Donc au moment où je leur ai dit : « On va faire quatre tables, quatre groupes. » On a commencé à déplacer les bureaux mais je crois que j'ai commencé à déplacer mon bureau pour avoir vraiment quatre espaces éloignés... ou trois parce que non on n'a fait que trois groupes. Il y avait un groupe au fond, un groupe complètement devant là où il y a normalement le bureau du prof que j'ai relégué dans un coin, près de l'ordinateur, et un groupe à droite.

Ce jour-là ils devaient être douze. / Ah oui ! ils étaient 4, 4 et 3 mais il y en a un qui est arrivé au milieu de l'activité. Un Américain qui est excusé car il a des cours à l'université. Donc 4, 4, et 3. C'est

eux qui ont déplacé les bureaux.

E : Tu leur avais dit déjà ce que vous alliez faire ?

V : ce qu'on allait faire, non. Je leur ai dit : « *On va faire une activité par petits groupes, je pense que je leur ai dit ensuite : « Voilà on va faire une activité pour reprendre les temps du passé, pour reprendre le récit, raconter...»*. Je leur ai pas distribué le papier tout de suite, le petit guide, un petit bandeau, je pense que je leur ai... On a dû d'abord se mettre par table et là je leur ai expliqué... J'étais toujours debout face aux trois groupes et je leur ai dit « *Voilà ce qu'on va faire aujourd'hui, / on va raconter, chacun va raconter une anecdote...* ». Bon j'ai expliqué la consigne à l'oral et je leur ai donné le petit papier en leur disant : « *D'abord vous commencez à réfléchir individuellement, prenez deux-trois notes, juste sur le petit papier...* »

E : Ok, attends, va pas trop vite. Je reprends : ce matin-là, tu arrives, après les rites habituels, tu leur annonces qu'il va y avoir une activité par petits groupes et tu leur demandes de se mettre en groupe, de déplacer les tables...

V : Oui, je pense que j'ai commencé à bouger les tables, le bureau du prof.

E : Ok, toi-même tu as bougé le bureau du prof, tu l'as mis près de l'ordinateur pour dégager de la place... Tu m'as dit qu'ils se sont facilement...[mis en groupe]

V : Oui, très vite ! Oui oui, alors là, ça a été très rapide. Parfois c'est un peu plus long avec d'autres groupes mais là, ce groupe-là a très bien... tout de suite. Et ils se sont placés par groupe.

E : Tu as remarqué la facilité avec laquelle ils se sont placés en groupe.

V : Oui. Oui, oui.

E : Et une fois qu'ils sont installés, c'est là que tu donnes les petits papiers ?

V : Alors d'abord, j'ai dû expliquer la consigne à l'oral. J'ai dit : « *Voilà ce qu'on va faire aujourd'hui, on va faire une activité orale.* ». J'ai dû annoncer le titre : « *On va jouer au Qui dit vrai ?* » Quand j'annonce « on va jouer ! » déjà ça met dans l'ambiance. « *Donc on va jouer au **Qui dit vrai ?** Donc, dans cette activité, chaque personne va chercher dans son histoire personnelle, dans l'enfance, dans ses voyages, une histoire incroyable et cette histoire elle est peut-être vraie ou s'il n'y a rien d'incroyable dans votre vie personnelle, vous pouvez inventer une expérience enfin une anecdote, les autres... Quand vous allez la raconter, vous la raconter comme si elle était vraie et les autres vont devoir décider si votre histoire est vraie ou si vous l'avez inventée.* » Donc ils ont... je pense que je leur ai expliqué à l'oral. Ensuite je leur ai distribué le petit papier qui était vraiment un petit bandeau qui résume ce que je venais de dire et là je leur ai dit : « *Individuellement, vous avez trois minutes pour noter... pour chercher l'idée, chercher l'anecdote.* » Et donc ils ont individuellement noté deux trois petites choses...

E : Le petit papier, il sert à quoi ? A les préparer chacun...

V : Qu'ils puissent prendre deux-trois notes pour démarrer l'histoire et surtout pour donner à chacun le temps de chercher une histoire vécue ou d'inventer quelque chose. Quand je faisais l'histoire, spontanément avec « *Qui veut commencer ?* », c'était pas facile et au fur et à mesure que j'ai fait cette

activité au début, je donnais pas du tout de papier... là le petit papier, ça permet d'avoir un petit temps où ils réfléchissent « *Qu'est-ce que je vais bien pouvoir raconter ?* » Est-ce que j'ai vraiment... alors je leur donne pas vraiment d'exemple parce que je veux que ça puisse partir dans tous les sens. Si je leur ai dit quand même : « *Dans une classe, l'année dernière, il y a un étudiant qui a raconté que son...* » alors j'ai donné un exemple : « *Son grand-père était champion de natation et que il avait peur de l'eau mais quand il m'a appris à nager, après je suis devenu moi aussi champion, j'ai gagné une médaille et tatata...* » et l'histoire était fausse, il y avait juste un tout petit bout de vrai et l'étudiant c'était un Japonais et il avait bluffé tout le monde tellement ça avait l'air vrai. Voilà donc je crois que j'ai donné cet exemple, oui, oui.

E : Ok, donc là les étudiants sont assis par groupe, ils ont leur petit papier, tu leur as expliqué qu'ils doivent noter...

V : Deux-trois idées : le pays, par exemple si ça c'était passé dans un pays ou l'âge « quel âge vous aviez ? » et juste quelques étapes pour le récit. Ça a duré... 5 minutes cette étape.

E : Là, qu'est-ce que tu fais ?

V : Je suis restée debout à regarder. Et je suis restée debout à attendre que chacun écrive... et j'étais à l'affût, si quelqu'un avait une question... Je ne crois pas que ce soit arrivé.

E : Tu es où ?

V : Debout, devant heu face aux trois tables. [Elle me rappelle la disposition générale des éléments dans la salle.] Et moi je suis là de façon à ce que tout le monde... à ce que je vois les trois groupes et... je crois pas me souvenir... mais si y en a un qui m'avait dit...hop ! Je serais venue voir individuellement... Mais je me souviens pas.

E : Je récapitule (V. rebondit sur des actions qu'elle aurait pu faire à ce moment-là)

V : C'est à dire qu'en fait, ça c'est une chose que j'ai remarquée : je ne remplis pratiquement jamais le suivi en classe [tableau excel de notation des présences/absences installé sur tous les ordinateurs dans les salles de cours et dans la salle des professeurs] Parce que quand tu remplis le suivi en classe, tu te mets sur l'ordinateur, tu ouvres le... et en fait, du coup, tu n'es plus avec les étudiants. Donc je le fais pratiquement jamais, encore moins remplir l'ENT la Classe du jour [outil type Carnet de la classe où sont notés les activités réalisées, les éventuelles devoirs demandés] c'est pas possible. Je peux pas imaginer qu'on puisse le faire parce que, même des moments où ils sont en train de travailler, je suis quand même presque toujours disponible au cas où.

E : Tu es disponible, tu es présente avec eux. Et donc j'imagine que tu entends les premiers récits qui démarrent ? Ou il s'est passé quelque chose avant ?

V : Je pense qu'à un moment donné, ils attendent mon feu-vert.

E : Tu as dit quelque chose ?

V : J'ai dû dire : « C'est bon ? Tout le monde a une idée ? » J'ai vérifié que dans tous les groupes, tout le monde avait une idée. Et tout le monde avait une idée donc j'ai dit : « Allez-y maintenant, chacun, à tour de rôle, commence à raconter. » Et là, par petits groupes, ils ont commencé.

Et moi, je me suis dirigé vers une des tables et j'ai commencé à écouter le premier qui racontait. Je suis pas sûre que systématiquement j'écoute jusqu'au bout l'histoire... Il est possible qu'à un moment donné, je me dis : « *Bon, hop, je continue.* ». Je vais pas jusqu'au bout. Pour que j'aie le temps vraiment d'aller écouter le maximum d'étudiant. Si j'étais restée jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'il ait fini, j'aurais sans doute pas eu le temps d'aller écouter. J'essayais en fait de voir qui prenait la parole dans la première équipe, puis aller voir un autre dans la deuxième équipe. Au maximum pour écouter le plus d'étudiants différents.

E : Revenons sur le moment où tu leur as dit : « Allez-y » Dans ta consigne il n'y a rien qui indique... qui doit commencer ?

V : Non. C'est libre.

E : Tu leur dis quoi exactement ?

V : Ben : « *Celui qui est prêt raconte son histoire.* » Donc dans chaque groupe quelqu'un a commencé. En général ils se regardent, ils décident eux-mêmes et donc les autres l'écoutent attentivement. Mais je leur avais dit : « *Pour vérifier, pour voir si l'étudiant dit la vérité ou s'il invente, n'hésitez pas à lui poser deux-trois questions.* »

E : Ça tu leur as dit quand ?

V : Avant de donner le petit papier. Quand j'ai expliqué à l'oral la consigne. Quand j'ai donné l'exemple de l'étudiant japonais un jour qui avait raconté ça... Donc j'avais dit à ce moment-là, j'avais expliqué toute la consigne, y compris cet aspect : « *Quand chaque étudiant a raconté son anecdote, vous avez le droit de lui poser des questions pour essayer de le tester.* » *Et c'était où exactement ? Et c'était quel temps ? Et c'était quel mois ?* » Voilà, pour vérifier si c'est plausible.

E : Quelques questions, tu ne limites pas ?

V : Non.

E : Donc les étudiants, j'imagine qu'il y en a un qui se lance dans chaque groupe, comment tu fais pour décider où tu vas ?

V : Alors c'est ce que je disais tout à l'heure, je pense que je vais écouter, donc ils sont quatre, j'en écoute un petit bout de un, mais pas forcément jusqu'au bout parce que sinon ça va être trop long, c'est plus en temps que je limite. Quand je l'ai écouté un petit peu, hop, je vais voir un autre groupe pour écouter celui qui est en train de parler, et puis je change et je reviens quand je... j'essaye de voir, ou j'essaye d'écouter : « *Ça y est lui il a fini donc après ça va être une autre personne qui parle...* » En fait j'essaye toujours de voir pour écouter le plus d'étudiants possibles. Je cherche pas forcément là dans cette classe celui qui va avoir le plus besoin d'aide, de temps, pas dans ce groupe-là, pas cette fois-là.

E : Ton attention c'est plus essayer d'écouter un peu tout le monde.

V : Oui. Et parfois j'arrive à un moment où ils se demandent s'ils doivent utiliser le plus-que-parfait ou je ne sais pas moi... un temps et si je suis là, ben ils me regardent : « *Heu, c'est ça ?* » (voix d'étudiant timide). Donc je peux être là aussi pour les aider à... Pas forcément corriger parce que dans le flux de

paroles... si je les interromps pour les corriger... ou parfois il leur manque un mot alors je les aide. Je peux être là aussi en soutien mais c'est pas le but. Pas forcément.

E : Tu es plus attentive aux récits en fait ?

V : Oui.

E : Mais tu as encore une oreille qui... quand même... est là pour aider s'il y a besoin.

V : Oui. Mais j'aurais tendance à participer un peu au jeu. Parce que je me souviens d'un moment (rires) où l'étudiante a fini de raconter, personne ne posait de question et moi, ça me brûlait un peu la langue, donc j'ai dit : « *Et...* » et c'est moi qui ai posé la première question (rires). Dans un des groupes où il y avait pas trop... Après les groupes ont continué à poser d'autres questions.

E : Est-ce que tu te rappelles l'histoire ?

V : C'était l'histoire d'une voiture. Ah c'était laquelle ? C'était soit Caroline soit... (Elle raconte l'une des histoires dont elle se rappelle. Footing au Costa Rica et rencontre avec des singes la nuit.)

E : (je reformule sur les mouvements de l'enseignante dans la classe, son écoute et ses rares formes d'intervention.) Comment ça s'est terminé ?

V : Alors, quand je passais dans les groupes aussi, je leur demandais « *Alors qui gagne ? Combien y a de points ?* ». Oui, oui, je leur demande : « *Alors vous en êtes où ?* ». Et heu, alors il y a un groupe qui avait terminé avant, je pense. Et ils devraient être que trois, car le quatrième était pas encore arrivé. Et je pense que c'est à ce moment-là que j'ai eu l'idée de me dire : « *Tiens puisqu'il reste un peu de temps, faut... trouver quelque chose.* ». Je leur ai demandé à eux : « *Choisissez votre meilleure histoire et préparez de la raconter aux autres. Parce qu'on va continuer le jeu avec l'histoire que vous racontez et les deux autres groupes vont devoir décider si votre histoire est vraie ou fausse. Donc mettez-vous d'accord pour choisir la meilleure histoire.* ». Et avant que je leur dise ça, ils étaient déjà en train de... Dans cette histoire [ce groupe ?] il y avait Vrai-vrai et faux. Les deux qui étaient vraies, il y avait une histoire incroyable d'une étudiante américaine qui, au sortir d'une... d'une comédie musicale dans les années soixante-dix, elle sort dehors dans la rue, elle a failli tomber, elle a été ramassée par un homme qui se trouvait être Robert de Niro. Et son histoire était **vraie**. Donc, les autres avaient envie de lui poser plus de questions : « *Alors il est comment ?* », « *Il était pas très ouvert.* ». Enfin bref... Donc, je les ai laissés parler un petit peu puis je me suis dit : « *Bon ben les autres, il y en a encore...* ». Dans les deux autres groupes, ils n'avaient pas fini, il restait encore une personne à raconter dans chaque groupe. Donc à eux, à tous les trois, je leur ai dit : « *Bon maintenant choisissez votre meilleure histoire et mettez-vous d'accord pour... pour ensuite raconter cette histoire aux autres.* »

E : Tu étais avec le groupe où ils n'étaient que trois. Tu te dis, « ça va aller plus vite que prévu. Du coup on va avoir du temps. ». Tu as l'idée : « Tiens on pourrait faire la meilleure histoire de chaque groupe. ». C'est ça ? Comment tu fais ensuite, tu l'expliques à la cantonade ?

V : Non, je pense que je suis passé dans les deux groupes, dans chaque groupe. Je suis passé dans un groupe qui avait presque fini, ils étaient en train de raconter leur dernière histoire. En fait ça s'est décalé. Bon le groupe un, ils étaient que trois, je leur avais déjà dit : « *Choisissez votre histoire.* » De

toute façon, dans ce groupe-là, il n'y a jamais de temps mort parce que même quand ils ont fini l'activité, ils continuent à discuter, ils discutent ensemble. Donc, je vais voir le groupe, le deuxième groupe qui avait presque fini et j'attends la fin de leur histoire. Les autres n'avaient pas fini [troisième groupe?] et je leur dit : « *Maintenant vous choisissez votre meilleure histoire et vous allez la raconter aux autres.* ». Ça c'était très rapide et je suis allée voir le dernier groupe. Au fond. Et je leur ai dit la même chose.

E : Quand tu vas les voir, comment tu fais ? Comment tu es, comment tu te mets ?

V : Heu... Là, ils étaient pas table de quatre. S'il y avait la place, je rajoutais une chaise et je m'asseyais pour être à hauteur. En général, je crois que c'est ce que j'ai fait à chaque fois. Parce que les tables étaient rapprochées, c'était pas une table avec quatre personnes agglutinées autour, mais on avait bien mis deux tables.

E : C'est des carrés ?

V : Oui, voilà vraiment des îlots carrés. Donc c'était facile de se rajouter une chaise au bout. Voilà... Le groupe de trois, je pense que je me mettais sur la place libre et les autres... Oui, non, je restais pas debout, hein, je m'asseyais oui, à leur niveau.

E : Et tu m'as pas dit, il faut beau ce jour-là, c'est une belle lumière, c'est gris ?

V : Heu, on est obligé de fermer les rideaux dans cette salle donc je peux pas trop voir le ciel. Parce que le rétroprojecteur et à chaque fois que... c'est la salle R14 – tu visualises la salle R14 ? – il y a une trop grosse luminosité sur le TBI donc on est vraiment obligé d'avoir les rideaux fermés. Donc les rideaux étaient fermés.

E : Donc ils étaient plutôt dans une ambiance un peu tamisée ?

V : Oui, oui. Je pense qu'il y a toujours cette ambiance tamisée dans cette salle. Après si on était en R21, ce serait différent mais en R14... Oui. On est un peu obligé : le TBI est très proche de la fenêtre. Grande fenêtre.

E : Ok, donc tu as circulé de groupe en groupe à la fois durant les récits et tu fais une espèce de dernier tour où, à partir du groupe de trois, tu annonces que il faut choisir, il faut élire le meilleur récit qui sera présenté aux autres groupes avec la même règle de deviner si c'est vrai ou faux. Tu l'as fait d'abord avec le groupe de trois, ensuite avec le groupe qui était le plus près, tu as entendu la fin du dernier récit avant et après tu termines sur le groupe du fond. Comment ça se passe là ?

V : Ah très bien, ils adhèrent tout de suite au projet. Et ça a pas dû prendre beaucoup de temps avant qu'ils choisissent le récit. Et après je suis revenue devant les trois groupes. Et alors, souvent quand ils font des activités pas petits groupes... Je suis pratiquement sûre que j'ai sorti ma cloche. J'ai une petite clochette et quand ils sont par groupe et qu'on veut reprendre... en grand groupe, je sors de mon sac la petite cloche, je sonne la cloche et hop ! Ça y est, on reprend ensemble.

E : Tu as une clochette qui te sers à attirer l'attention.

V : Oui, pour le retour... Oui, et je pense que je l'ai utilisée ce jour-là. Je l'utilise presque à chaque fois dans ce type de situation. Donc ce jour-là, ce serait étonnant que je ne l'ai pas utilisée. Je suis pas sûre à 100% mais... Et les étudiants ont l'habitude. De me voir sortir ma petite cloche.

E : *Parce qu'il y a un besoin à un moment d'arrêter. Parce que je suppose qu'ils discutent pour se mettre d'accord sur l'histoire...*

V : Et ils parlent d'autres choses parce qu'ils sont presque en B2 donc ils ont de l'aisance, ils s'entendent bien, il y a une très bonne atmosphère... Donc je pourrais les laisser parler encore longtemps avant de mettre en commun. Si je fais pas le ding-ding !

E : *Comment tu décides qu'il faut arrêter ?*

V : Heu, là quand je regarde l'heure, je me dis – je sais plus quelle heure il était mais – je visualise par rapport au temps qu'il va falloir avant la pause. Donc, heu, il devait être dix-heures et quart, quelque chose comme ça. Et je me dis « *Bon, là on y va. On met en commun.* »

E : *Est-ce que tu as eu le temps d'entendre qu'il y a eu décision dans les trois groupes ?*

V : Oui, je me suis assuré, ça c'est sûr. Oui, oui. De toute façon, dès que j'ai dit : « *Choisissez.* » Je me souviens dans le deuxième groupe, ils ont tout de suite dit : « *Bon, ton histoire !* ». C'était l'histoire de Veronica. L'autre groupe, ils ont hésité entre deux histoires [elle raconte l'une d'elles, celle d'un étudiant chinois, l'autre étant celle de la rencontre avec Robert de Niro].

E : *Donc chaque groupe a choisi son histoire à présenter aux autres. Tu as sorti ta cloche pour arrêter les conversations. Qu'est-ce que tu fais ?*

V : « *Qui commence ?* » J'ai dit : « *Qui veut commencer ?* » Donc j'ai dit « *Alors, on va jouer maintenant en classe complète. Dans chaque groupe, vous avez choisi une histoire à raconter et comme tout à l'heure par petit groupe...* » Alors est-ce que j'ai demandé... Non, peut-être qu'avant ça, j'ai demandé : « *Alors, dans chaque groupe, comment ça s'est passé ? Vos histoires ? Qui a gagné ? Et est-ce que quelqu'un a eu plus de points ?* » Et alors là, ça y est, il y en a un qui dit « *Moi, j'ai gagné, j'ai trois points.* ». Voilà, je fais un petit récit de comment ça s'est passé. Et sans raconter les histoires mais juste dire : « *Est-ce que quelqu'un a gagné ?* ». Et tout le monde, dans chaque équipe, il y avait quelqu'un qui avait plus de points que les autres. Ils pouvaient marquer jusqu'à cinq-six points parce que si par exemple quelqu'un a une histoire fausse et que tout le monde a dit vrai vrai vrai, il marque déjà trois points. Et s'il devine à chaque fois si c'est vrai ou faux pour les trois autres, il marque encore trois points. Donc six points. Alors là, je sais plus qui a eu le plus de points mais potentiellement ils peuvent avoir six points. Entre zéro et six points.

E : *Et là tu veux savoir s'il y a eu des écarts ?*

V : Oui, et dans chaque groupe quelqu'un se démarquait. Quelqu'un avait réussi. Alors soit parce qu'il était très fort pour deviner. Soit parce que tout le monde s'était trompé sur son histoire.

E : *Est-ce qu'il y a des étudiants qui s'expriment là-dessus ?*

V : Oui, et quelques petits... justement aspects de la personnalité qui peuvent paraître dans cette activité. Et ça m'est arrivée dans d'autres classes, justement... Alors j'ai une autre expérience, je fais

une parenthèse. La même activité au niveau A2 où on avait... ils devaient raconter un vrai et un faux souvenir. Là, on l'avait fait classe complète. C'était un atelier d'écriture. Et quand ils racontaient leurs deux histoires mais c'était lecture de leurs anecdotes parce que c'était à l'écrit. Tout le monde dans la classe devait deviner quelle était la vraie, quelle était la fausse. Et il y a une étudiante coréenne très discrète, qui parlait très peu, elle a raflé tous les points parce que tout le monde a pensé que l'histoire un était vraie, l'histoire deux était fausse. C'était exactement l'inverse et elle a bluffé tout le monde avec une histoire de nounou nord-coréenne, enfin, un truc improbable mais qui était vrai. Donc parfois... Et là elle a été... L'étudiante, elle était toute surprise, elle était toute contente parce qu'elle avait gagné alors qu'on l'entendait pas, qu'elle était très discrète...

Et c'était pas du tout la même consigne.

E : Et là ce jour-là, tu as été surprise par un étudiant ?

V : Non, ce jour-là, le jour dont on parle avec le niveau B1.4, il y a pas eu un étudiant qui a vécu quelque chose de particulier.

E : Qui changeait un peu son image dans la classe ?

V : Non. Ce qui était le cas un an avant avec... Mais une autre consigne. Le même principe d'activité avec le même système de gagner des points mais pas la même consigne.

E : Alors, on revient. Donc, tu leur as demandé à chaque groupe de dire ce qui s'était passé en petit groupe. Est-ce qu'il y a eu des écarts de points ? Tu laisses chacun exprimer ses étonnements, ce qui s'est passé. Et ensuite, comment tu annonces le deuxième tour ?

V : Et après je dis : « *Bon ben maintenant, chaque groupe, vous racontez l'histoire que vous avez choisie dans le groupe et on continue le même principe : les autres groupes doivent... devront se mettre d'accord pour dire si l'histoire racontée par... l'histoire choisie de ce groupe est vraie ou fausse.* ». Je marque rien au tableau hein. C'est vrai que je mets pas de... Tout se fait à l'oral. Oui, j'avais oublié ce détail mais heu. J'ai pratiquement rien écrit sur le TBI qui était allumé pour rien.

E : Bon, pour les groupes c'est eux qui gèrent leurs points individuellement ?

V : C'est ça.

E : Et là maintenant que tu es en phase collective, il n'y a que trois groupes donc tu peux gérer à l'oral ?

V : On gère tout à l'oral. Oui, parce que quand je le fais vraiment individuellement sur un groupe où ils sont que douze et où chacun raconte, je note au tableau les points. Mais là, ce n'était pas la peine. Donc on en est à l'étape où il y a un groupe qui commence. Il y a un groupe où il y a une étudiante italienne qui est très dynamique et assez prégnante [présente ?] dans la classe. Donc tout de suite elle dit « *On commence.* » Donc je les laisse commencer. Et elle raconte sa propre histoire et, du coup elle a pas laissé les autres poursuivre. Elle racontait. Donc les autres ont deviné, vrai ou faux. Je pense que les deux groupes avaient dit « *c'est vrai* », « *c'est vrai* ». Et l'histoire était fausse donc, d'emblée ce groupe-là marque deux points.

E : Et chaque groupe tu leur donnes un peu de temps pour répondre, puisque c'est une réponse collective ?

V : Oui.. Ils doivent se mettre d'accord. Donc, le deuxième groupe, c'était l'histoire du concours de piano, donc, ils n'ont pas marqué de points car les deux autres groupes ont deviné que c'était faux. Donc le groupe du fond a marqué un point, les autres venaient d'en marquer, un ou deux, je ne sais plus. (...) Je crois deux, il me semble. C'était l'italienne, elle avait vu Johnny Depp à Venise et c'était vrai. En tous les cas c'est eux qui ont gagné au final. Et donc le groupe de trois... à ce moment-là ils devaient être quatre parce que l'étudiant américain était arrivé. Donc lui, il a pris le train en marche. Il a pas pu beaucoup participer parce qu'il avait pas d'histoire.

Et après donc, le deuxième groupe a raconté, et le troisième groupe, celui du fond, a raconté. Et là, ce qui s'est passé, c'est que à nouveau le groupe de trois s'est trompé, il n'a pas marqué de point, le groupe du fond a donc eu un point et le groupe devant avait gagné parce qu'ils ont du marquer deux points dès le début et ils ont deviné à chaque fois si c'était vrai ou faux pour les récits des deux autres groupes. Et là c'était l'heure de la pause.

E : Tu as fini juste à temps pour la pause ?

V : Oui.. pile poil. Et c'est après la pause... Après la pause je suis revenue...

E : Attends va pas trop vite. On reste sur ce moment-là des récits de chaque groupe proposés aux deux autres. Toi tu es attentive à quoi ? Les points, les réactions, la reformulation des histoires ?

V : Oui.. je pense que là je suis plus attentive à la correction de la langue et si il y a des passages où clairement il y a une phrase qui est mal... un verbe qui est mal conjugué... ou un accord qui est pas fait... ou phonétique, mal prononcé... Sans aller au tableau l'écrire, je le corrige ou je mets en avant le point. Quand ils sont en petits groupes, je l'ai pas trop fait ou je l'ai fait peut-être un petit peu ponctuellement mais je l'ai peut-être fait à ce moment-là.

E : Quand la parole est collective...

V : Oui. Donc je suis plus attentive à la correction de la langue et je reformule. J'ai reformulé plusieurs fois la manière dont ils ont fait le récit.

E : Et tu n'interviens pas dans le jeu ?

V : Ah non ! Du tout et je leur dis pas si je sais ou pas. En général, je sais comme je suis allée écouter, je sais si c'est vrai ou faux. Je dis : « *Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?* ». Alors là également, ils avaient droit à une question. Ou deux. Donc je : « *Vous avez des questions ? Vous voulez des précisions ?* ». Je leur laisse... Et là, ils sont là (elle mime leur réflexion). Ils sont vraiment à fond !

E : Tu leur rappelles qu'il y a cet outil possible... des questions subsidiaires un peu...

V : Oui. Oui. Donc alors ils essayent, ils sont là : « *Et est-ce que tatata.. ?* » Alors je ne sais plus le contenu mais... Donc, heu... Ils jouent le jeu d'aller, de tester...

E : Mais tu as le temps, il n'y a pas de débordement ? Il y a pas un moment où tu t'es dit « hou là là, ils posent trop de questions » ?

V : Non, je sens que ça se gère.

E : Et pourtant à un moment tu es peut-être interrompue par l'arrivée d'un étudiant ? Comment tu gères ça ? Il a frappé ?

V : Je pense que... Non, T., il sait qu'il a le droit de rentrer à n'importe quel moment puisque il a cours à la fac jusqu'à dix heures. Il est arrivé peu de temps avant la pause, il est arrivé vers la fin il arrive vers dix heures dix. Mais il m'avait demandé la première fois : « *J'ai cours jusqu'à dix heures, est-ce que je peux venir juste après mon cours ?* » Je lui ai dit : « *Oui, pas de problème.* » Donc il arrive discrètement, je m'occupe pas de lui. Surtout là. Donc il s'est glissé. Il a vu qu'il y avait une table de trois, qu'il y avait une chaise libre. Hum. Il s'est installé là. Et c'est vrai qu'il s'est installé discrètement.

E : Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? On est déjà dans le récit des histoires choisies par chaque groupe ?

V : Oui, oui. Ben il a pas pu vraiment intervenir... Peut-être que les autres – j'ai pas fait attention – les autres ont dû lui dire rapidement ce qu'ils étaient en train de faire ? Dans ce groupe-là il y avait l'Indonésien, une Américaine, et le troisième ou la troisième ? Ça devait être le Taïwanais. Oui c'est ça, deux garçons et C.. Mais je crois qu'Indonésie mais d'origine chinoise et étudiant aux États-Unis. Et comme là, T. c'était aussi un étudiant américain... Il s'est glissé dans ce groupe-là. Parce que oui, voilà. Mais il devait être dix-heures dix, dix-heures quinze donc... Il est arrivé vraiment à la fin.

E : Donc, chaque groupe a fait le récit de son histoire choisie. Il y a eu des questions complémentaires. Et ça y est, on sait... Qu'est-ce qui se passe au moment de la victoire ? Comment ça se passe ?

V : Je pense que V., elle a dû faire un geste : « *On a gagné !* » Ils se sont tapés dans la main. Il y a un moment où tout dépendait de la dernière réponse. Deux groupes devaient être à égalité, ce groupe à droite de trois puis quatre, ils ont rien trouvé, c'était réglé pour eux dès le départ. Ça s'est joué entre les deux autres groupes.

E : Est-ce que tu te rappelles du dernier récit ?

V : Le dernier récit ? Le groupe du fond. Ben c'était l'histoire des singes. C'était ça, les singes à l'hôtel. Qui était très plausible, très réaliste. Très bien racontée. Et là, c'était un récit collectif. C'était une autre Américaine mais qui n'a pas raconté toute seule [à la différence de l'Italienne]. Et dans le groupe deux aussi, hein. L'Italienne pour son groupe, elle a raconté toute seule. Alors que les deux autres groupes, il y a eu des compléments... ou ont répondu aux questions, peut-être ?

E : Ok, donc là durant les récits de ces trois groupes et puis les réponses aux questions, essentiellement tu observes ce qui se passe, tu es attentive aux formulations, de temps en temps tu reprends.

V : Oui, oui. Je corrige.

E : Tu corriges.

V : Ou je reprends et puis eux-mêmes corrigent, hein. Je fais pas forcément toutes les corrections moi-même.

E : Et tu es attentive un peu aux points ?

V : Oui, oui.

E : *A l'espèce d'enjeu là.*

V : Oui, oui.

E : *Ok. Et donc il y a un moment où ça y est c'est fait ? Ils ont noté.*

V : Oui, c'est l'heure de la pause mais on applaudit le groupe qui gagne. On applaudit tout le temps.

Dès qu'il y a un jeu surtout quand c'est collectif comme ça.

E : *Et tu as eu l'impression que ça a été un moment de jeu que tu connaissais, que tu as fait plusieurs fois mais que cette fois avait été un peu agréable, même très agréable et en dépit des modifications que tu avais pu apporter.*

V : Oui, oui.

E : *C'est ça ?*

V : Oui, oui.

E : *Alors quels seraient les moments peut-être où tu as improvisé quelque chose ?*

V : Le... Ben le fait d'aller plus loin dans la consigne du jeu et de faire gagner une équipe. Ça je l'avais pas du tout anticipé, je l'avais jamais fait avant. Mettre en groupe, je l'avais déjà fait mais pas de faire une deuxième fois le récit et de faire voter chaque groupe. Et peut-être justement, dans cette phase orale, d'avoir le temps de faire un peu de correction et d'observer un peu les structures. Le récit : ce qui était du domaine du descriptif... Parce que en fait ils ont – même encore en B1.4 – encore parfois du mal entre : « *est-ce que je peux utiliser l'imparfait ou le passé composé dans le récit ?* » Donc on a essayé de voir un petit peu les moments où il valait mieux utiliser l'imparfait et des moments où c'était bien l'enchaînement des actions, des événements donc au passé composé.

Et il y avait eu une ou deux questions sur le plus-que-parfait avec le groupe de l'hôtel, du singe. Je crois me souvenir. Après les autres... Il y a certains récits dont je me souviens mieux, peut-être parce que c'est ceux qui ont été racontés une deuxième fois. Et quand je passais dans les groupes parfois j'ai eu qu'un petit bout d'histoire avec... mécanique... Et dans ce groupe-là au fond, je me souviens plus du tout des autres histoires. Et dans le groupe devant c'est pareil, je me souviens plus.

E : *Et avec ce second tour de récit, tu remarques peut-être l'intérêt parce qu'il y a reformulation ? Soit c'est l'étudiant qui l'a déjà raconté lui-même soit c'est un autre...*

V : Ou qui complète.

E : *mais si c'est l'étudiant qui l'a déjà raconté, peut-être qu'il a déjà amélioré, il a enrichi son histoire... Tu te rends compte de l'intérêt qu'il y a à avoir deux récits ?*

V : Oui. Mais j'imagine que des niveaux plus élémentaires ce serait compliqué la phase par petits groupes de quatre [Première phase des récits en petits groupes]. Là ça fonctionne parce qu'ils ont une aisance. Et ils sont autonomes dans le récit. Ils peuvent raconter. Ils font encore des petites erreurs mais ils ont cette autonomie. Cette activité à un niveau A2, par tables de quatre, se serait plus compliqué avec un seul enseignant. Ça fonctionnerait peut-être moins bien. Mais je l'ai déjà fait avec... Mais... je ne le fais pas s'ils sont seize. Je le ferais soit à un module oral soit à un module écrit l'après-

midi quand ils sont moins nombreux. Pour le faire un raconte et les autres écoutent et votent. Et on fait le tour jusqu'à la fin. C'est pas possible à seize. Et pourtant ce matin-là, ils étaient pas seize !

Finalement non ! Il devait y avoir des absents ce jour-là. Je me suis très vite dit : « *Bon, ils vont être trop nombreux.* » Puis peut-être aussi que tout de suite, spontanément, avec ce niveau, je l'avais peut-être jamais fait à un niveau proche B2.

E : C'est pas la salle, tu te serais dit : « Ça vaut le coup de les mettre en petits groupes. » ?

V : Non, je pense que c'est peut-être parce que je me disais : « *Si tout le monde arrive là...* ». Heu, j'ai lancé assez rapidement la consigne, je pense.

E : Et à la fin ?

V : Alors à la fin, c'était l'heure de la pause. Mais juste avant la pause, ils m'ont posé la question – il devait déjà être 10h32 ou 33, « *Et vous ?* » Alors j'ai dit « *Et moi, vous voulez que je vous raconte une anecdote ? Et devinez si c'est vrai ou faux ?* ». Alors je pense que c'est l'Italienne qui a suggéré ça. Parce qu'elle était très... oui, assez leader. Et donc j'ai dit « *Ok ! Donc on va prendre la pause et après, je vous raconte.* »

E : Tu te rappelles comment elle te l'a demandé ?

V : « *Et vous, est-ce que vous avez une anecdote à nous raconter ? Vraie ou fausse ? Un exemple, vous pouvez aussi nous raconter...* »

E : Quand elle t'a demandé ça, qu'est-ce que tu fais ?

V : Ben vu l'heure. J'ai dit « *Ah, ah ! Vous voulez...* » Je pense que j'ai dû rebondir positivement mais les autres avaient déjà vu que c'était le temps et puis j'avais pas de réponse spontanée, spontanément alors j'ai dit : « *Allez, on fait la pause et après la pause je reviens avec une histoire.* ».

E : Tu te donnes du temps ?

V : Oui, oui.

E : Mais tu as accepté le jeu ?

V : Oui, toujours, quand ils me demandent quelque chose comme ça, oui j'accepte... enfin toujours, en général oui.

E : Ce jour-là, tu prends favorablement cette demande mais comme c'est l'heure de la pause, tu reportes à après. Donc tu leur dis ?

V : Je leur dis : « *On fait la pause et après la pause je reviens avec une anecdote.* »

E : Que tu n'as pas encore dans la tête ?

V : Ben non. Je me dis : « *Qu'est-ce que je vais leur raconter ? De vrai ou faux.* » Je cherchais une anecdote. Et puis le flash de la pochette du prof avec l'adresse... Ça m'est venu pendant... Tout de suite hein, je devais déjà avoir...

E : Quelle pochette ?

V : Non mais le flash de l'image que... j'étais à l'université, c'est ça, je suis partie de là avec l'anecdote : je suis à l'université en licence. Je descends à la fin du cours tout l'amphi. Je vais voir mon prof de fac pour lui poser une question et je vois sa pochette avec le nom de mon grand-père. Je me dis :

« Pourquoi il a le nom de mon grand-père sur sa pochette ? » Et en fait c'était une adresse : rue (X) et du coup, cette adresse c'est bien une rue dans la ville où je suis née et (X) c'est mon grand-père ! Vrai ou Faux ?

E : Est-ce que tu te rappelles, j'imagine pendant la pause, comment ça t'est venu ?

V : Aucune idée. Non parce que ça n'avait rien à voir avec leurs récits à eux.

E : Tu as cherché dans ce qui était un peu extraordinaire, des moments qui t'ont surpris. Tu as eu le temps de réfléchir à ton récit ?

V : Non.

E : T'avais trouvé cette idée... Et donc après au retour ?

V : J'ai raconté très rapidement, je voulais pas que ça prenne trop de temps. Et alors, quand même, ce qui a été plus loin, et c'est vrai que ça reste un moment important, c'est que après ils ont voulu en savoir plus parce que pourquoi mon grand-père a une rue ? Donc heu... Il a fallu que j'aie un peu plus loin dans le récit. « Et ben oui, mon grand-père était médecin, il a été décoré... »

E : Ah, ils t'ont questionné ?

V : Oui, voilà, ils m'ont questionné. Et là je me suis retrouvée en position de répondre à leurs questions. Et là je me suis dit : « Bon ils vont deviner que c'est vrai ». Et forcément ils ont tous dit « C'est vrai ! ». « Oui, c'est vrai ! ». Et personne n'a pensé que c'était faux. J'étais trahie par le côté, sans doute... Je parlais de mon grand-père donc ça ne pouvait pas être faux.

E : Tu penses qu'il y avait trop d'émotion ?

V : C'est possible. Et ils ont pas imaginé une seconde que ça pouvait être faux. Donc je pense que ça, c'est vraiment le piège de cette activité, c'est que c'est difficile de... Enfin quand tu laisses entrer de l'émotion... Alors ils étaient très amusés et après c'est vrai qu'on a terminé cette activité, on a tourné la page et fait autre chose mais j'ai senti qu'il y avait eu... Enfin pour eux c'était intéressant d'avoir... d'aller au-delà de simplement la façade du prof mais ils étaient plus en face du prof mais en face d'une personne française et... c'était intéressant pour eux. Et il y en a un discrètement qui avait tout de suite regardé sur Google rue (nom du grand-père de Virginie) et qui avait trouvé effectivement. Il l'a pas dit aux autres, pour dire que c'était vrai parce que j'aurais pu aussi inventer l'histoire de... mais bon, du coup...

E : Et quand tu dis : « J'ai senti que cette histoire plus personnelle ça les avait touchés », à quoi tu le vois ?

V : A leurs sourires ! A leurs regards bienveillants, et des regards tous tournés vers moi : « Ouh là, bon, allez, on passe à autre chose ». Normalement, je suis... en tant qu'enseignant on n'est pas au centre, c'est eux qui sont au centre.

E : Tu t'es sentie gênée ?

V : Non ça ne m'a pas gênée, mais c'est pas un moment qu'on recherche parce que c'est pas à nous d'être mis en lumière, c'est à eux.

E : Donc tu esquives, tu passes à autre chose ?

V : Oui. C'est pas le but. Mais je pense qu'ils aiment bien justement qu'à des moments – là c'était vraiment net et visible – mais à des moments où c'est pas un prof en face d'eux, c'est pas juste l'enseignant dans son rôle stricte d'enseignant mais... qui va aussi être là en tant que personne. Hum, oui. Donc je pense que c'est pour ça que j'ai choisi ce moment-là. Et que c'est celui-là qui est venu en premier. Au delà de la pratique pédagogique, il y avait ce petit moment.

E : *C'est assez rare ?*

V : Oui.

E : *Tu l'as bien vécu ?*

V : Ah oui, très ! Puis après je dis : « *Bon allez ! Maintenant on passe à autre chose. On tourne la page.* » (rires) mais je pense que j'ai dû... Parce que peut-être qu'ils étaient en train de... d'attendre, « *Bon on voudrait bien... oui si elle était prête à continuer, pourquoi pas ?* » Mais bon après trop ça aurait été trop. Plus ça aurait été trop. (Silence de 4') Donc on est passé à autre chose.

E : *Tu acceptes la proposition d'une étudiante de te prêter au jeu. Tu as le temps pendant la pause de trouver une anecdote avec ton grand-père. Au retour de la pause, tu racontes, c'est pas préparé ?*

V : Non, j'ai eu l'idée, le flash de cette anecdote et j'ai pas cherché à raconter autre chose.

E : *Tu improvises ton récit. Tu ne joues pas suffisamment bien la comédie (rires) un peu d'émotion peut-être transparait et ?*

V : Ben c'est surtout quand j'explique pourquoi mon grand-père a une rue à son nom. Parce qu'il était décoré, voilà, la première guerre mondiale, il était étudiant en médecine puis la deuxième guerre mondiale et puis après... Un homme respectable dans sa commune et... tatata...

E : *Tu as été en position de donner pas mal d'éléments de ton histoire familiale et c'était évident que tu trichais pas ?*

V : Ben voilà. Ils imaginaient pas : « *Mais pourquoi elle aurait inventé un truc pareil ?* »

E : *Donc, ils ont deviné sans problème que c'était vrai. Mais tu sens à la fois leur satisfaction du fait que comme enseignante, tu t'es livrée un peu. Mais tu ne souhaites pas prolonger cette situation-là et donc tu trouves un moyen de « tourner la page ».*

V : Oui, c'est ça. Et on passe à autre chose.

E : *Est-ce qu'il y a eu des suites ?*

V : Non. Ils n'en n'ont pas reparlé. On était en semaine deux mais c'était une classe que je ne voyais que les mardis et jeudis. Mais après coup, en réfléchissant, mais là on est sorti de ce cours-là, je me suis dit la prochaine fois que je ferai cette activité, je préparerai avant d'arriver un exemple, je leur raconterai une histoire au lieu de prendre un récit d'un étudiant, je leur raconterai. Alors j'ai déjà trouvé l'idée : « *Quand j'avais quinze ans, mon oncle et ma tante sont allés au Japon et ils ont proposé à mes parents de m'emmener parce qu'on était une famille avec beaucoup de frères et sœurs et donc je n'avais pas la possibilité de voyager, donc à quinze ans j'ai fait mon premier voyage au Japon et j'ai découvert ce pays tatata... et c'est pour ça que j'ai décidé de devenir professeur de français, c'est parce que je voulais enseigner le français tatata...* ». Ce qui est complètement faux mais là du coup, je

suis prête et je leur dirai : « *Alors vrai ou faux ?* » Et là ça introduira la prochaine fois cette activité. Sur le coup c'est plus dur d'inventer une histoire et c'était jamais arrivé avant.

E : C'est bon, tu penses que tu as fait le tour du moment ?

V : Oui, c'est bon.

E : Avant il n'y a pas eu beaucoup de choses. C'est un type d'activité que tu fais régulièrement. Tu es dans une classe qui est riche, dynamique et vous venez de voir les temps du passé.

V : Et toute la semaine, du lundi au mercredi, avec Véronique, ils ont aussi beaucoup travaillé les temps du passé, la chronologie, les rapports de temporalité, avant après, antériorité, postériorité, « jusqu'à ce que... », « en attendant que... ».

E : C'est donc des conditions idéales pour amener ce type de jeu ?

*V : Oui. Et j'avais pas pu le faire le mardi après-midi à l'oral parce que j'avais une autre activité qui tombait bien aussi. Et le mercredi, Véronique avait repris beaucoup de... Donc, je me suis dit : « *Bon ben il faut que je le fasse maintenant, car après je ne les vois que le mardi suivant et on aura changé de dossier, de thématique...* ».*

E : Donc, c'était le moment de le faire. L'activité se passe bien. Ce jour-là tu as décidé de les mettre en petits groupes, peut-être parce que tu imaginais qu'ils allaient être trop nombreux, même si finalement ce n'est pas le cas. Mais ça marche bien. Toi, durant cette activité, essentiellement tu es en écoute, en déplacement. Tu proposes quelques petites corrections si besoin, mais assez peu. Et à un moment, parce que il y a du temps, un décalage entre les groupes, tu as cette idée de rebondir avec cette phase de jeu où l'histoire choisie par chaque groupe va être racontée aux autres et où les groupes vont voter. Donc jeu d'équipe. Durant ce récit unique de chaque groupe, cela te permet de réentendre certains des récits que tu avais pu entendre partiellement, d'être un peu plus vigilante sur la correction de la langue, de reformuler si besoin. Victoire de l'un des groupes, un moment agréable et une étudiante qui, peu de temps avant la pause, te demande de participer au jeu en racontant toi aussi une anecdote.

V : C'est ça.

E : Pendant la pause, tu as une idée qui t'es venue. Et au retour, tu racontes cette histoire qui est liée à ton histoire familiale et à ton grand-père. Et suite aussi aux questions posées par les étudiants qui veulent en savoir un peu plus, tu livres peut-être trop d'informations (rires), le fait est qu'ils comprennent que c'est véridique. Tu ressens l'attention particulière de la part des étudiants qui sont contents de te voir aussi enlever le masque de l'enseignant, de te livrer dans un récit presque intime, familial. Et par une phrase tu signifies ensuite que ce moment où tu t'es livrée, qu'il est terminé qu'on va reprendre la suite des activités. C'est ça ? Il n'y a pas eu de suite ?

V : Non, ils ne m'ont pas reparlé de mon grand-père après. Ils ont continué à avoir la même attitude positive, bienveillante, ouverte qu'ils avaient avant après.

E : Mais toi, tu as intégré que pour ce type d'activité, de jeu, ça peut être intéressant de développer avec le « deuxième tour » ?

V : Oui. Je pense que je le referai. Hum. Oui, je pense que je le referai de cette manière car ça peut... car ça apporte un petit... un petit élément nouveau au jeu. Hum. Une nouvelle façon de gagner : ceux qui n'ont pas gagné individuellement peuvent toujours gagner collectivement. Et puis c'est toujours bien aussi de passer au collectif, de se mettre d'accord...

E : Oui parce que là ils ont besoin de débattre.

V : Oui. Même si c'est assez rapide mais... Quand même. Hum.

E : Très bien. Bon, là on termine par un avis, retour sur l'expérience vécue de l'entretien.

V : C'est intéressant. Il y a vraiment pleins d'images... On se rappelle pas de tout en fait mais comme c'était une séance pas très lointaine, j'ai pu me rappeler de pas mal de détails. Mais c'est vrai que d'avoir un peu l'esprit, la tête ailleurs, ça permet de se replonger plus facilement dans l'atmosphère du moment. Les images sont venues très facilement. On visualise. On se rappelle les prénoms ! Je suis sûre qu'au début de la séance [de l'entretien ?], je ne me rappelais pas tous les prénoms mais là c'est revenu : G... Oui, oui, les prénoms reviennent. Hum.

E : Et qu'est-ce que tu en retiens ? Peut-être pour ta pratique ?

V : Peut-être que c'était un peu long bien que personne se soit ennuyé. Ça c'est clair, ils ont tous pris beaucoup de plaisir. C'est ça l'essentiel. On n'a pas beaucoup insisté sur la grammaire mais c'était de la pratique orale. Ils se sont tous exprimés. Ils ont tous eu des moments de parole puisque quand on les met par petits groupes tout le monde parle. Et il y a eu un équilibre des temps de parole : ceux qui d'habitude parlent moins, là ils avaient la même possibilité que les autres pour parler. Ils pouvaient allonger un peu leur récit, dans le petit groupe. Et ils avaient un temps où les autres les écoutaient, sans être stressé car c'était pas devant toute la classe. Et ça j'ai senti... En tous cas quand je le fais comme ça, j'aime bien avoir ce moment où chaque étudiant a un temps de parole autant que les autres. En petits groupes, mais où vraiment ils ont la possibilité de s'exprimer et c'est prévu dans l'activité en elle-même : ils ont le temps de parole. J'aime bien cette idée et puis moi, d'être assez en retrait finalement de ne pas être là de façon à tout le temps être directive parce que là c'est pas eux qui ont fait évoluer la consigne mais ça aurait très bien pu arriver qu'il y en ait un qui dise : « Et est-ce qu'on peut raconter... ? » L'idée que j'ai eu, ça aurait pu venir d'un étudiant. [Comme ce fut le cas avec la demande que lui a faite une étudiante de participer elle aussi.] Je crois que spontanément, très facilement j'aurais adhéré. Donc je crois qu'il y a cette souplesse.

Et ce que j'aime bien aussi c'est, ce genre d'activité, c'est différent à chaque fois. Si c'est une activité sur un texte, où on sait que le déroulement va être le même, heu je la refais pas forcément cette activité. Mais une activité comme celle-ci où je sais que d'un groupe à l'autre ça va pas se passer de la même manière : les histoires vont être différentes. Donc ce n'est pas ennuyeux pour l'enseignant.

E : Et oui, les contenus viennent des étudiants. Il y a forcément de la surprise avec le risque lié à l'inconnu aussi...

V : Ah oui, ça m'est jamais arrivé avec ça mais il pourrait y avoir des histoires dramatiques.

E : Mais c'est vrai qu'avec la proposition du vrai ou faux, on est sur du ludique.

V : Personne n'a jamais... A l'écrit, ça arrive beaucoup plus fréquemment quand ils racontent un souvenir extraordinaire ou un souvenir inoubliable... Parfois à l'écrit ils racontent des moments douloureux. Des moments de vécus très forts, très puissants mais c'est à l'écrit et il n'y a que le prof qui lit le texte. Mais là, ça m'est jamais arrivé.

E : *Mais ce que tu dis aussi à propos des étudiants qui sont parfois un peu réservés*

V : Ils peuvent se révéler.

E : *Oui ça c'est intéressant aussi parce que, en gros, tout le monde a les mêmes cartes en mains au départ.*

V : Exactement.

E : *Et du coup les étudiants parfois un peu réservés, là des fois leur histoire elle peut plaire au groupe. Voire même justement parce que ce sont des étudiants réservés – je pense à des étudiants asiatiques -*

V : A non, mais une fois c'était un étudiant koweïtien, dans le groupe des médecins koweïtiens.

E : *Qui sait bien cacher ses émotions ?*

V : A ben complètement ! Alors là il a raconté une histoire, tout le monde a dit que c'était vrai. C'était complètement faux et il a marqué huit points d'un coup. Donc il est passé devant tout le monde, c'est lui qui a gagné. (rires)

E : *C'est presque une activité qui va rééquilibrer en donnant peut-être un peu davantage à ceux qui sont peu expressifs.*

V : Oui, quand on fait... quand il y a vraiment beaucoup de points en jeu. D'un seul coup un étudiant peut gagner 10 points donc ça renverse complètement... l'équilibre. Quand ils doivent deviner les autres histoires, ils marquent un point ou zéro mais quand ils racontent leur histoire, d'un seul coup...

E : *Ils peuvent rafler la mise.*

V : Oui, et c'est déjà arrivé avec la petite coréenne et avec le médecin koweïtien, qui était plutôt réservé, un peu moins fort en langue que les autres, mais c'est lui qui a gagné. Donc c'est lui qui était devenu numéro un alors que c'est pas le meilleur en langue. Donc c'est vrai que c'est le genre d'activité aussi qui rééquilibre un peu.

E : *C'est un peu l'intérêt du ludique. Il y a des ouvertures...*

V : Bien sûr, tout le monde peut gagner.

E : *Mais tout le monde s'engage aussi, tout le monde doit un peu donner de soi, quand il faut raconter une histoire, même si elle est un peu fausse...*

V : Oui,

E : *Ok, bon ça va ?*

V : Oui, c'est intéressant de se replonger dans une séance de cours.

FIN DE ENREGISTREMENT : Partie complémentaire

(Durée totale = 1h et 17 minutes)

Annexe 10 – Restitution collective auprès des enseignantes

RESTITUTION (du vendredi 27 octobre 2017)

Points communs qui ont été détaillés :

1. PARCOURS PROFESSIONNELS RICHES :

- des parcours professionnels marqués par des expériences de vie à l'étranger plus ou moins importante (ce n'est pas un facteur indispensable : 3 enseignantes sur les 4 interrogées ont séjourné plus d'une année à l'étranger) ;
- pour les 3 formatrices de l'IEFT : des parcours professionnels marqués par l'**apprentissage des langues** et une réflexion importante (professionnelle et universitaire) sur les enjeux personnels, culturels, de ce type d'apprentissage, avec des résonances en terme de didactique (ex : activités de comparaison, de traduction...)
- une importante expérience professionnelle acquise sur de nombreuses années d'enseignement (une vingtaine d'années en moyenne), dans des contextes assez variés (publics, pays, niveaux...) et avec un volet plus ou moins important de formation de formateurs ;

2. ETHIQUE DU SUJET APPRENANT :

- Un **rapport à la personne** apprenante comme **sujet social** qui implique d'intégrer la préoccupation de leur formation linguistique dans le contexte plus large de leur développement global qui se manifeste par :
 - une prise en compte la plus individualisée possible des besoins de chaque apprenant
 - un suivi individuel qui se manifeste par une attention au soutien de sa motivation et de sa participation.

3. RAPPORT EMANCIPE AUX SAVOIRS :

- Un **rapport aux savoirs** moins disciplinaire que culturel (influences acceptées des diversités linguistiques et culturelles) – formes de distance voire d'émancipation²⁴⁵ vis à vis des savoirs didactisés, programmes, méthodes, outils... (le souci prioritaire étant de répondre aux besoins particuliers des apprenants et de soutenir leur motivation)
 - en lien indirect : peut-être une meilleure capacité à s'adapter aux évolutions et à résister aux modes et injonctions de changement grâce aussi au développement de spécialisations qui les placent dans des niches de relative autonomie vis à vis de la direction de l'organisme de formation.

4. PEDAGOGIE OUVERTE :

- Rapport émancipé au savoir et dimension éthique de la relation ayant comme conséquence dans les pratiques, de pouvoir **nourrir** la pratique quotidienne des connaissances et de l'expérience des apprenants avec le plaisir déclaré de s'enrichir comme personne dans la rencontre avec les étudiants (la dimension du plaisir a été rappelée par Soizic lors de la restitution)

²⁴⁵Mary a utilisé l'adjectif « *affranchi* » pour caractériser ce rapport aux savoirs didactisés lors de la restitution.

- en lien direct : une aptitude dès lors, dans le pilotage de la classe, à **s'appuyer, sur les personnes** en tant qu'individus autonomes et **sur le groupe**, sa dynamique propre
- à diversifier les formes de sollicitations : place du corps (les 5 sens + le mouvement avec des sorties de la salle de classe), de l'imaginaire, de la pédagogie de projet, de l'humour, des jeux, de la dimension plaisir... ;

Développement d'**aptitudes professionnelles** liées à des enjeux actuels des structures d'enseignement :

- singularisation des parcours d'apprentissage
- implication des personnes dans leur apprentissage
- animation d'un groupe, d'une dynamique collective d'apprentissage

Ces aptitudes, bien qu'issues de conceptions proches du métier, se traduisent dans des interprétations singulières, des **gestes professionnels d'ajustement** (GPA, Bucheton) qui leur sont propres (le *biais du gars* selon Denoyel faisant référence aux GPA de techniciens) et qui restent à expliciter.

Hypothèse 1 : retrait de la préoccupation dominante habituellement sur l'**étayage** et la **centration sur les contenus** au profit des GP d'**atmosphère** et de **tissage**. (Voir le Schéma de Bucheton)

Hypothèse 2 liée : ce retrait libère une « place vide » au centre de la situation pédagogique qui permet aux énergies de circuler.

= un espace dialogique doit être ouvert (GP d'accueil) et maintenu ouvert (GP d'attention, écoute, sollicitation pour favoriser le *sentiment de sécurité* des personnes, de leur parole, image de soi + *envie/plaisir de participer*)

Agir professionnel et dimension expérientielle dans les pratiques enseignantes

Réflexivité, explicitation et analyse de parcours d'enseignants de français langue étrangère en centre de langue

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans la perspective de l'autoformation. Par le choix d'un contexte pluriculturel favorable, elle vise à identifier des formes d'intégration de la dimension expérientielle dans un agir enseignant. A partir d'une démarche réflexive, de l'analyse de données croisées selon la méthode d'*analyse par théorisation ancrée*, nous tentons ici de comprendre l'agir d'enseignants de Français langue étrangère en centre de langue à partir de nos propres expériences d'enseignant en milieu scolaire. Au niveau de la pratique, nous cherchons à comprendre comment s'agencent les multiples dimensions du métier. Nous interrogerons le rôle joué par la posture dans le déploiement des gestes professionnels. Nous mobiliserons l'approche biographique et herméneutique pour considérer le parcours professionnel et certaines des transactions réalisées par ces personnes. Seront ainsi éclairés leur mode d'entrée dans le métier et leur rapport d'appropriation avec celui-ci. Enfin, nous tenterons de formaliser ce qui pourrait être un agir enseignant expérientiel congruent.

Mots clés : agir enseignant ; gestes professionnels ; herméneutique ; dimension expérientielle

Résumé en anglais

This research fits in the framework of self-study. Through the particular choice of a multicultural context it aims to identify various integration forms within the experiential dimension of teachers' « acting ». Coordinating theory developing approach with a data analysis, it attempts to understand teachers of French as a foreign language's « acting » processes within schools of languages along with our own experiences as a teacher in primary schools.

The focus is to comprehend the work practice multiple dimensions while questioning the posture adopted within professional « gestures ». To this end, a biographic and hermeneutics approach will be relied upon in order to access to the professionals career history as well as some of the teachers' transactions. This will highlight their entry into and progressive mastering of the profession.

Finally, formalizing of an experiential and congruous teacher's acting will be developed.

Key words : teacher's acting ; professional gestures ; hermeneutics ; experiential dimension