

L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi »



Francine Cicurel

Université Sorbonne nouvelle-Paris III, France

Centre DILTEC

francine.cicurel@univ-paris3.fr

Résumé : La question posée par cet article concerne la problématique de l'action telle que la conçoit A. Schütz : d'un côté, elle est déterminée par ce qui la précède, les typifications, les scripts ou scénarios et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de sa mémoire. On peut alors se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve pris dans une interaction de classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...) ? Quel rôle joue-t-il réellement dans l'action enseignante ? Comment s'arrange-t-il pour ne pas la subir et en être plutôt l'auteur ? On s'appuie dans cette étude sur des paroles de professeurs obtenues par autoconfrontations au filmage de leur cours.

Mots-clés : agir professoral, autoconfrontations, culture éducative, répertoire didactique, typification

Teacher behavior/action: at the crossroads between professional genre, educational culture and the expression of 'self'

Abstract: The article investigates issues related to the concept of "action" as defined in A. Schultz's works. According to the author, a subject performs an action in a typical manner based upon a past experience (because of something identical that happened in the past c.f. scripts and scenarios), and also a goal to reach (in order to make something happen). At the "goal oriented" stage, the actor projects himself in a near future and plans for something to happen, yet he is not totally cut off from his personal experience and memory. The study focuses on the following research questions: 1) How can a language teacher use his/her personal teaching style amidst external constraints such as time and space, the likelihood of having to follow a prescribed program with pre-determined teaching materials, an unpredictable student audience, etc.? 2) What role does the teacher play in the classroom? 3) How does he/she manage to teach in a way that generates student discussion and participation? This study involves teachers' commenting on their practices in some of their own video-taped classes.

Keywords: educational culture, teacher thinking, teaching repertoire, stimulated-recall, typification

Introduction

« Bien sûr d'avoir cette base d'avoir cette grille je transmets quelque chose donc c'est quelque chose qui est + structuré↑mais en même temps ↑ d'une part je veux que ce soit très vivant ↑ ça c'est la première chose la deuxième chose je veux + aussi que

ce soit dans un échange + (avec le geste de l'échange) permanent ↑ c'est-à-dire que je veux solliciter un maximum les étudiants pour qu'ils osent qu'ils prennent le risque + de leur propre parole ↑ de prendre la parole en public ce qui déjà en tant qu'être humain + qui qu'on soit + c'est très difficile »

C'est en ces termes que s'exprime une enseignante de français à propos de ses étudiants chinois lors d'un commentaire sur son propre cours de langue. Par ces quelques mots, elle en dit long sur sa pratique professionnelle, ses paroles reflètent son vouloir-agir, ses intentions, sa visée intentionnelle, l'importance qu'elle accorde aux valeurs éducatives, culturelles, et même morales. Nous voulons, dans le texte ici proposé, interroger les convictions des enseignants. Quelles sont-elles, comment leur viennent-elles, quelle est la part du culturel, de la personnalité de chacun ? Pour ce faire, à partir d'une analyse d'autocommentaires d'enseignants, nous allons examiner quels sont les dilemmes et les défis que se lancent à eux-mêmes les enseignants de langue et tenter de montrer qu'il est possible de dégager comme un style professoral. Le style d'un professeur, tout comme celui d'un artiste, s'inscrit dans une époque ou un courant de pensée, prend racine dans une culture donnée. Ainsi, il existe une culture nordique marquée par des façons de faire, des représentations, des modes perceptifs. Mais pour pouvoir poser la question de la spécificité d'une culture, deux questions surgissent :

1. Quels sont les traits d'une culture et comment les identifier autrement que par la reprise de ce qui ne relèverait que de l'opinion courante ?

2. Quel est l'impact d'une culture sur le travail d'un professeur de langue, en quoi sa formation, l'environnement dans lequel il transmet des connaissances prend-il le pas sur sa manière personnelle d'être en cours ?

Ce qui va nous amener à réfléchir, de façon alors plus large, sur le métier d'enseignant : que veut dire enseigner, quel type de tensions existent entre culture éducative, singularité et occasions d'apprentissage ?

Dans le domaine des recherches sur la classe de langue, l'enseignant est souvent désigné comme l'*acteur*, l'*interactant*, ou encore l'*agent*. Si on le désigne ainsi, si on parle de rôle enseignant, de participant expert c'est parce que l'enseignant est abordé au nom de sa « fonction enseignante ». Mais si on voit les choses autrement et qu'on le situe dans un lieu et un temps donnés, que l'on prend en compte sa formation, son expérience, sa biographie et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait dans sa classe, c'est alors plutôt au *sujet* qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. L'être-enseignant n'est alors pas un « agent » interchangeable.

Nous allons tenter de voir dans quelle mesure l'enseignant peut être pensé à la fois

dans sa singularité, dans sa manière personnelle de faire et dans son appartenance à une communauté enseignante dont il est le représentant légitime. Car cette communauté l'a construit et en retour il la construit.

1. La pratique d'enseignement vue sous l'angle du genre professionnel

Je voudrais commencer par évoquer le fait qu'exercer le métier d'enseignant renvoie à une connaissance du « genre professionnel », c'est-à-dire à une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une communauté donnée, autour d'une matière à enseigner. La notion de *genre professionnel* a été développée dans le domaine de l'analyse du travail. Pour Clot et Faïta, 2000, le genre professionnel est constitué par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir ». L'action dans le travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. Ce sont les formes communes de la vie professionnelle qui font que l'on sait, dans un contexte donné, comment s'adresser à l'autre, comment mettre en place une activité, la terminer, organiser ou participer à une rencontre, savoir quels sont les termes du contrat, ce que l'on attend de vous. Pour Clot 1999, il s'agit d'une « mémoire impersonnelle et collective » qui contient des conventions d'action sans lesquelles les actions ne pourraient pas s'organiser. Cela constitue des contraintes mais aussi des ressources.

Tout enseignant appartient de manière plus ou moins étroite à ce genre. Jadis, j'avais parlé d'*habitus didactique* (Dabène, Cicurel et alii, 1990) pour exprimer qu'un individu qui prend le rôle d'enseignant va adopter une posture d'enseignant qu'il va s'incorporer assez rapidement. Qu'il le veuille ou non, il est celui qui donne la parole, celui qui apprécie les paroles des apprenants, qui est en charge de la conduite des interactions, qui gère et surveille le déroulement des activités, etc.

Ces manières de faire ne sont pas personnelles, c'est pourquoi les termes de rituels, de routines sont indispensables pour décrire l'action professionnelle. Prenons connaissance de ce qu'écrivent Clot et Faïta, 2000 : 11, à propos du genre professionnel :

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. ».

1.1 Des pratiques de transmission communes

Nous rejoignons ici la problématique de l'action telle que la conçoit le phénoménologue Schütz (trad.fr. 1998) : d'un côté, elle est déterminée par ce qui la précède, et qu'il nomme *typifications*, ensemble de scripts ou scénarios acquis par l'expérience du sujet et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de ce qu'il a engrangé en mémoire. Le fait que nous puissions parler de « gestes professionnels », que des enseignants de tous bords se reconnaissent dans des pratiques de transmission, qu'ils se retrouvent aussi autour de questions communes indiquent qu'enseigner une langue est un métier qui a ses marques et qu'ils soient nordiques, sud américains ou chinois, les professeurs de langue ont des pratiques communes qui les relient.

Posons donc qu'il existe un *savoir enseignant* : l'action enseignante s'accomplit au nom d'une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une même discipline. Parce que les enseignants sont confrontés à des problèmes identiques, ils ont tous quelque chose en commun. Selon Cambra Giné (2003), ce terreau est constitué de stratégies professionnelles, de scénarios d'action, de formes de discours, de systèmes de valeurs, de codes communs. Lorsqu'on s'adresse à des professeurs qui viennent de pays et de culture très différents, on s'aperçoit que quelque chose transcende les différences, et que leurs réactions sont différentes de personnes qui n'auraient pas enseigné. Si dans nos travaux nous avons pu faire valoir la notion d'agir professoral cela sous-entend que l'action que l'on mène en classe auprès d'étudiants ou d'enfants possèdent des caractéristiques qui lui sont propres. En voici quelques-unes.

- L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. L'enseignant poursuit un but et se montre déçu dès lors qu'ils ne sont pas atteints.
- L'action dans la classe est l'actualisation d'un *projet* qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer, elle ne commence pas avec l'« entrée physique » en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours ;
- La mise en place de cette action comporte de nombreux buts - savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. -, et elle rencontre des obstacles de plusieurs sortes : difficultés à mettre en place des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention du public, de veiller à ce que le savoir soit reçu, etc.
- Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris. Après un cours, les enseignants

émettent souvent des auto évaluations (*ça a marché, c'est un bon cours, cela ne va pas...*) sur l'action accomplie. Comme si rien ne garantissait jamais la réussite de l'action.

- C'est enfin une action qui comporte une exposition corporelle, l'enseignant comme l'acteur est celui qui fait l'objet de la focalisation du regard (Goffman, 1987). Il est celui que tout le monde voit, il a une relation avec les objets didactiques² : écrire au tableau, utiliser un projecteur, etc. Faire des gestes, user de mimiques, pour un professeur de langue, c'est l'ordinaire de la classe.

1.2 L'autoconfrontation comme moyen d'investigation de l'action

Avant d'aller plus loin, il faut ici donner quelques justifications quant à la méthodologie de recueil de données. Car en effet comment en arrive-t-on à la détermination de ces traits de l'agir ? C'est au cours d'entretiens d'autoconfrontations, durant lesquels on demande à des professeurs de commenter le filmage de l'un de leurs cours que l'on suscite ainsi « quelque chose » qui pourrait se rapprocher d'une « pensée en direct », qui s'exprimerait par la voix de l'enseignant et qui donnerait accès aux perceptions que le professeur a de sa propre action¹. La technique que l'on appelle auto confrontation ou *stimulated recall* (cf. Gass et Mackey 2000) a pour particularité de stimuler le souvenir. Au moment de son action en classe, l'enseignant trop pris par cette action, ne peut pas avoir une posture réflexive mais, a posteriori et dans certaines conditions, il va retrouver quelques-uns des motifs, des émotions, des intentions qui l'avaient animé.

Découvrons les propos d'une enseignante de FLE, Valérie, qui déclare son envie d'écouter ses apprenantes (des femmes asiatiques résidant en France et travaillant en entreprise comme caissières) relater des éléments de leur vie (corpus Corny³ : verbalisation)

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

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

vois + donc en fait quand je dis revenons c'est un peu à moi que je le dis c'est ça que j'voulais dire revenons au cours (rires)

Quel est le *souci* de cette jeune enseignante ? Malgré son désir d'écouter les femmes qui forment son public, de faire attention à leurs goûts ou à leur histoire, il lui faut revenir au cours, donc au genre professionnel. Et par conséquent ne pas s'attarder. En tant que *personne*, ce professeur aimerait ne pas interrompre les évocations culinaires, culturelles ou politiques des femmes qui forment son public, mais la conscience d'être un « professeur » et d'avoir à « faire un cours » vient contrarier cette envie. Elle reprend alors la gestion des activités à finalité didactique, et énonce ce que doit être selon elle un cours de langue : il doit comporter un objectif langagier, cet objectif doit être utile à tout le groupe, le cours ne peut être seulement bavardage. Elle ressent comme un danger le fait que la classe puisse se transformer en « salon de thé ». Paradoxalement, lorsque le cours de langue devient communicatif (et à ce égard est une réussite) il constitue une menace pour le format didactique. Ce qui nous amène dès à présent à identifier qu'il peut y avoir *conflit* entre les valeurs liées à la pratique du métier et aux représentations qu'un professeur s'en fait, et un désir, plus personnel, plus enfoui, d'entrer en communication et d'approcher l'autre dans son individualité. Des questions viennent aussi latéralement nous interroger : qui sont les apprenants ? sont-ils de même culture que le professeur ? Ces appartenances peuvent-elles générer des conflits ou des tensions ou mettre en évidence ce qui relève de l'interculturel ?

2. La notion de typalité en rapport avec la culture éducative

L'action d'enseigner demande à ce que des décisions soient prises dans l'urgence comme le dit Perrenoud (1996). Les professeurs connaissent ces tiraillements qui font partie de la condition enseignante. Mais on voit aussi se profiler la question du contexte. L'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics. Car qui peut nier que les enseignants se trouvent dans des contextes qui vont avoir une influence sur leurs pratiques ? D'abord parce que leur *répertoire didactique* (entendu comme l'ensemble des ressources sur lesquels un enseignant s'appuie pour faire cours) inclut leur propre formation, y compris les périodes où en tant qu'élèves ils ont été exposés à des situations d'enseignement et ont rencontré des figures d'enseignant qui vont les marquer plus tard dans leur pratique ; ensuite parce que, quand on enseigne dans un certain contexte, national, institutionnel, on subit l'influence de ce milieu, et de façon consciente ou inconsciente, on se l'incorpore ⁴.

Dans la plupart des cas, notre comportement ne relève pas d'une opération intellectuelle consciente et préméditée. Nous accomplissons un grand nombre d'actions

de façon impulsive en réponse à des situations qui l'exigent. Nous avons notre réserve d'expériences antérieures qui est là pour nous aider. La capacité d'opérer des typifications (Schütz 1998 : 62) est ce qui permet à un sujet de réaliser une action en fonction de son expérience passée. Ces typifications sont acquises dans le milieu culturel où vit l'individu. L'action de typifier n'est donc pas sans rapport avec la culture éducative. Le professeur dans sa classe use lui aussi de ces typifications. C'est en vertu de son expérience, de routines acquises qu'il a la capacité de donner des réponses appropriées.

Dans l'extrait de verbalisation suivant une enseignante (Catherine enseigne le FLE à des Chinois, corpus Ginabat), consciente de la distance entre des types d'étudiants selon leur origine, déclare adopter une stratégie différente selon l'estimation qu'elle fait de leur familiarité avec une activité pédagogique: « expressive » avec un public de Chinois mais beaucoup moins avec des Norvégiens.

quel clown (rire) ah ben voilà mais il faut toujours les + c'est vrai que je suis toujours plus expressive ça c'est sûr avec les Chinois qu'avec par exemple les Norvégiens + où j'ai + il faut moins que je les impressionne les Norvégiens parce que les Norvégiens ça je l'ai pas de façon aussi impressive ce discours-là je l'ai mais + ils connaissent déjà depuis leur enfance ils sont habitués aussi à faire des dissertations donc euh ils ont quelques détails à modifier par rapport à la présentation en France mais rien de catastrophique donc je fais pas tout ce cirque avec les Norvégiens mais avec les Chinois je suis obligée de de vraiment euh MARQUER leurs esprits alors je fais le clown (rire) donc je suis très expressive pour les marquer

Il est particulièrement intéressant de constater que l'enseignante explicite elle-même les variations de son comportement en fonction de sa connaissance antérieure des publics. Les Norvégiens ne sont, selon elle, pas très éloignés des Français pour ce qui est de la connaissance de l'exercice de la dissertation mais elle estime que les Chinois ne sont pas habitués à l'exercice, il lui faut donc « marquer les esprits ».

Certes, nous le voyons, et les enseignants en ont conscience, les cultures éducatives peuvent être fort éloignées mais, toutes différentes qu'elles soient, il leur revient d'apporter des réponses au même type de questionnements : le rapport du public au professeur et à son autorité, le contrat de parole, la relation de l'individu au groupe, l'évaluation, les modèles d'enseignement, les genres d'activités didactiques et leur adaptation au public. Les facteurs identifiés pour définir le style professoral sont donc d'un côté la formation professionnelle, de l'autre l'insertion dans une culture éducative, mais ce n'est pas tout.

3. Sous l'enseignant, une personne ...

Le fait d'enseigner une *langue*, qui est l'outil de communication par excellence, encourage à tenir un discours où la subjectivité peut jouer un rôle important. L'enseignant peut faire appel à son imagination, raconter des anecdotes, user du registre affectif ou préférer un registre plus formel, évoquer son expérience personnelle, etc. Il peut avoir une tolérance plus ou moins grande à la digression, théâtraliser son dire, évoquer son expérience personnelle, s'impliquer à titre personnel dans l'interaction. On peut donc parler d'une implication du sujet-professeur plus ou moins marquée dans le cadre du métier d'enseignement d'une langue. Dans l'extrait qui suit (voir lignes en gras), on note de quelle manière l'enseignante Gaya commente sa manière de faire, qui n'est pas sans rapport, selon elle, avec l'un de ses traits de caractère. Il ne s'agit alors plus du genre professionnel, ni de la culture éducative mais du « soi enseignant ».

mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN EVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle et plus l'origine est différente plus je dois tenir l'auditoire en éveil et donc bouger beaucoup faire beaucoup de gestes beaucoup de avec la voix c'est très très important la voix c'est très très important c'est vraiment ↑ le vecteur immatériel ↑ grâce auquel ↑ on peut transmettre donc c'est capital+ c'est pour ça je joue beaucoup avec la voix je joue beaucoup avec les gestes+ même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire et pensée même quand j'ai l'air de flotter + de faire des truc un peu wooo comme ça (avec le geste de flotter) en même temps c'est TOUJOURS maîtrisé parce que mon but c'est toujours d'attraper l'attention et de transmettre au maximum+ de mettre les gens les étudiants en éveil au maximum pour pouvoir quand ils ont l'esprit ouvert au maximum leur donner le plus possible + donc je vois que + ça fait un peu exagéré mais en même temps j'ai raison (rires)

Que lit-on dans ces paroles de professeur ? On découvre d'abord l'objectif poursuivi et verbalisé à plusieurs reprises : garder en éveil les étudiants, capter leur attention. Pour ce faire, sont énoncées les stratégies mises en place : faire des gestes, utiliser la voix (qualifiée de « vecteur immatériel »), exagérer les postures. Pour Gaya, le « jeu avec la voix » est une tactique qui surgit en situation pédagogique. Elle théâtralise sa manière de parler. Et ceci devient sa manière d'enseigner. Elle utilise son corps et sa voix comme vecteur de transmission. C'est sans aucun doute en se regardant agir lors du visionnement du filmage de sa classe qu'elle prend conscience de procédés et sans doute du lien entre ce qu'elle est et la manière qu'elle a d'en faire un atout pour enseigner.

C'est d'une certaine manière le mouvement inverse de ce que nous avons vu précédemment où, dans le cas de l'enseignante Valérie, face à un public de femmes asiatiques, le sujet privé tentait de s'effacer pour laisser place au rôle professionnel. Mais dans les deux cas, sont captés, au titre de ressources didactiques, des traits de la personnalité qui vont permettre à l'agir professoral de se déployer.

On constate ici combien le répertoire didactique a des limites impossibles à assigner puisque la personnalité elle-même est considérée comme une composante de ce répertoire. Curieusement dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement.

La singularité entre contraintes et ressources

Poursuivons notre interrogation en nous demandant jusqu'à quel point les pratiques d'enseignement sont personnelles. Est-ce que chaque professeur invente ce qu'il va faire ? N'est-il pas plutôt le porteur d'actions qui lui sont plus ou moins suggérées par le contexte social ? On peut se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve dans une interaction de classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...).

Les gestes du professeur sont certainement en partie suggérés par l'environnement : en agissant de telle ou telle manière, il renforce des normes, des règles, des attitudes qui sont considérées comme souhaitables ou acceptables par la communauté des enseignants. Mais, pour autant, il n'est pas privé de l'initiative de l'action et de la possibilité de la modifier, car c'est lui qui trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement.

Reprenons la question déjà posée plus haut : quel rôle personnel joue l'enseignant dans son action d'enseignement ? Quelle est la part de la singularité alors même que son action s'inscrit dans un genre professionnel ? Dans notre dispositif d'autoconfrontation, lorsqu'une personne se voit sur un écran, elle n'y est généralement pas habituée, elle se voit confrontée - parfois avec rudesse - à sa propre image, à sa posture, qui plus est, dans l'exercice de son métier. Ce qui tend, constatons-le, à orienter son commentaire sur la gestualité, sur le déplacement dans l'espace, sur des éléments para verbaux, sur la pertinence des actes découverts au cours de ces moments réflexifs. Lors des verbalisations que font les professeurs à propos de leur action d'enseignement, l'attitude et le corps sont fréquemment verbalisés (des expressions du type « je fais le clown », « je les fais rire » ne sont pas rares).

En prêtant attention aux typifications à propos de son propre comportement, on

découvre ce que l'enseignant considère comme représentatif de son agir en classe (*en fait oui là c'est tout à fait mon genre de travail c'est bien moi ça ; bon c'est ma façon de faire ; n'essayez pas de me faire diverger vers autre chose*). Ne découvre-t-on pas ainsi que la singularité des pratiques n'est pas effacée par le statut professoral et que chaque enseignant possède sa manière propre de faire la classe ?

4. L'action : choix ou jeu avec les possibles

Les paroles de professeurs nous éclairent sur les choix propres à leur action d'enseignement. Elles font apparaître la référence à des normes, sceau d'une extériorité qui nourrit l'action enseignante. Elles montrent des contradictions, des conflits intérieurs. L'action porte la marque d'une époque, de croyances méthodologiques souvent dominantes, l'actionnel après le communicatif, par exemple.

Il n'y a pas qu'une seule voie possible pour l'action professorale ; l'enseignant exerce un métier qui certes a ses traits mais qui se matérialise par un ensemble d'actions prenant effet dans une classe située à un moment précis, devant un public formé de sujets apprenants dotés de personnalités uniques. Et c'est un sujet unique qui est le fabricant de l'action⁵. La vie d'un enseignant, dans sa créativité et sa liberté, consiste à opter pour l'une ou l'autre des voies qui s'offre à lui.

4.1 Les convictions méthodologiques

Les actions en classe sont motivées par plusieurs types de motifs qui s'entrecroisent : la planification et la prévision ou les obligations liées au programme ; les situations de classe et les réactions d'élèves ; les principes méthodologiques (acquis par formation, expérience...) ou les convictions des enseignants. Car peut-on enseigner en n'ayant pas à l'intérieur de soi *comme un modèle*, un idéal d'enseignement auquel on se conforme ? Nous avons chacun une représentation ou des représentations de ce que l'on considère comme devant être fait en classe et sur la manière dont cela doit être accompli. Faire cours ne peut se faire sans que l'acteur professeur ait une représentation sur la manière d'agir d'un « bon enseignant » et sur ce qu'un cours doit être.

Ces convictions se construisent au fil des expériences, elles ne sont pas nécessairement stables mais elles existent. L'action d'enseignement est ainsi basée sur des principes que l'enseignant a acquis au cours de sa formation, son passé et au fil de l'expérience. Si on demandait à un enseignant de les formuler, il n'est pas sûr qu'il puisse le faire (voir chez Tochon 1993 la question du savoir tacite au sein du paradigme de la pensée des enseignants). En revanche, placé devant le filmage de son cours, il

émet un ensemble de commentaires qui permettent de suivre la ligne de ses convictions. Les verbalisations font ainsi apparaître des normes qui sont le sceau d'une *extériorité* innervant l'action enseignante. Les convictions sont personnelles mais sont aussi la marque d'une époque, de croyances méthodologiques parfois dominantes, d'interdits aussi parfois. Examinons la verbalisation de cette enseignante qui exprime en quelque sorte une maxime professorale à propos de la relation didactique

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

Comment démêler ce qui ressort du genre professionnel et qui peut s'énoncer comme un principe didactique fort de transmission, à savoir prendre en compte l'identité, les besoins du public et d'une attitude plus générale dans la vie qui recommande de se décentrer de soi ? Comment dire ce qui est premier : l'attitude dans la vie et ensuite celle dans les cours ou au contraire c'est transmettre qui apprend à vivre avec l'autre d'une certaine manière ?

Difficile de donner une réponse, sauf à considérer que, pour être enseignant, le professeur n'en est pas moins « homme pluriel » (cf. le sociologue Lahire 2005), c'est-à-dire un individu qui s'est socialisé et formé au sein de strates différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique. Se forgent en lui des convictions, et c'est en fonction de ce système de croyances qu'il agit dans la classe. Le métier de professeur est établi sur des bases communes, mais cela n'exclut pas l'influence de facteurs de la vie personnelle d'un individu.

4.2 Les dilemmes

On a observé que l'enseignant de langue se trouvait placé à très haute fréquence devant des dilemmes (Perrenoud 1996). La notion de dilemme nous rappelle qu'enseigner c'est devoir prendre avant et pendant le temps des cours des décisions. Phénomène accentué lors d'enseignements où l'interaction avec les publics est vive et rapide car précisément la parole de l'autre a une influence immédiate sur la parole de l'enseignant. Nous suggérons que c'est là, au moment où la parole de l'élève vient en quelque sorte déranger l'ordre de la parole du professeur, son style de départ, ordonné, tracé, inséré dans un plan lui-même influencé par le contexte, que vient surgir ce qui

est propre au soi enseignant.

Si nous reprenons l'exemple de l'enseignante Catherine vu plus haut, nous pouvons dire qu'elle exprime un dilemme : doit-elle écouter les femmes parler des problèmes qui leur tiennent à cœur et c'est son moi qui en a le désir en raison de l'intérêt qu'elle porte à ces femmes, à leur vie, à leur culture ou bien est-ce le maintien de sa fonction de professeur qui doit primer et c'est alors le genre professionnel qui prime?

Toute action didactique consiste à transmettre et à essayer de faire acquérir certains contenus dans un temps limité par l'institution. L'action d'enseignement se produisant dans un temps toujours contraint, elle provoque chez l'enseignant une certaine tension : que lui faut-il sacrifier pour arriver à tenir ces temps et remplir les obligations de programme ?

le là on aurait pu travailler sur les intonations après comme j'ai dit ça aurait été rudement bien ça c'était complet comme travail mais c'est sûr que par rapport à nos objectifs on n'a pas le temps + de faire de peaufiner comme ça ça ils vont se débrouiller[...] ils peuvent se poser des questions d'interprétation de ton par rapport au français etc qu'on pourrait comment dire mettre en chantier dans la classe mais on va pas jusque-là + là on se contente du superficiel et puis après ça pour les objectifs de communication + on va pas très loin dans le culturel + parce qu'on n'a pas temps

On voit ici que l'enseignante (corpus Ginabat) est obligée de renoncer à l'approfondissement culturel en partie souhaité, faute de temps. Placée devant le dilemme dont l'un des termes est de faire un travail complet et l'autre de respecter le temps imparti, elle déclare que ses étudiants vont « se débrouiller » car ses objectifs, fixés à l'avance, ne lui permettent pas de faire le détour nécessaire. La réflexion sur l'agir professoral pose la question de la liberté d'action d'un professeur. Qu'est-ce qui conditionne son agir ? En fonction de quels facteurs prend-il des décisions ?

Mais il ne suffit pas de constater que le professeur est placé devant des dilemmes et qu'il fait partie de son agir de chercher à les résoudre au mieux. Il faut se poser la question des moyens dont il dispose pour le faire. A quoi fait-il appel ? A son expérience ? A une part d'intuition ? Ou à ce qui serait une « raison enseignante » qui exige qu'il puisse déployer des arguments qu'il cherche ensuite à énoncer ? Placé devant une alternative, c'est certes en tant que sujet personnel que l'enseignant va tenter de résoudre les dilemmes, mais pour les résoudre il lui faut disposer d'arguments, d'expériences, de stratégies, de typifications. C'est là qu'intervient la question de la formation et celle de la mise en place de ce qui fait d'un enseignant un praticien réflexif. C'est la raison pour laquelle il nous paraît fondamental de veiller à ce que dans une formation pédagogique les futurs enseignants soient placés devant des scénarios différents, qu'ils apprennent à voir qu'il y a plusieurs solutions et invention possibles.

Car comment se défendre contre la « tyrannie de l'immédiateté ? » (cf. le psychanalyste J.P. Lebrun). Il faut pouvoir être exposé à des obstacles de toutes sortes pour parvenir à affiner les décisions. Il faut bénéficier des strates d'exposition à des situations différentes. C'est alors que l'action enseignante pourra se manifester dans son amplitude et sa faculté créatrice...

Dans la perspective qui est celle de Clot et Faïta, le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective au cours de laquelle le sujet affronte des conditions singulières et affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes. C'est bien au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant une distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l'action.

Conclusion

Comment harmoniser les différents éléments qui construisent une identité professionnelle ? Je voudrais articuler trois éléments que l'on peut considérer comme des composants de l'identité enseignante : le genre, le soi, et les situations.

- Le genre : être enseignant, c'est faire partie d'une communauté professorale, c'est-à-dire faire partie d'un *métier* qui a ses gestes et ses pratiques. Tous les enseignants de langue ont des questions en commun auxquelles ils vont s'intéresser : le programme, la progression, les manuels, l'évaluation, faire participer les élèves, etc. Au sein de cette vaste communauté professorale, les cultures éducatives dans leur diversité vont chacune à leur manière innover ces pratiques et les différencier.

- La *personne* qui est derrière chaque enseignant. J'évoquerai ici les travaux du sociologue Lahire (2001) dont le livre *L'homme pluriel* montre qu'un individu est certes inséré dans un ensemble social, professionnel, mais il est issu d'une histoire familiale et personnelle qui le rend différent de son collègue. Peut-être faut-il évoquer ici la notion de « style professoral » : ainsi, le fait d'utiliser une même méthodologie suffit-il à définir le style d'un professeur ? Certainement pas.

- Enfin, la *situation* est le troisième terme de cette action: il s'agit des circonstances, des occasions dans lesquelles et avec lesquelles l'enseignant fabrique l'action. « *Je saisis l'occasion je fais feu de tout bois* » dit un professeur. Quelque chose arrive dans la classe qui ne peut être prévu, et il s'agit d'en faire une occasion d'apprendre.

C'est dans cet entrecroisement de situations concrètes, d'occasions inattendues, de pratiques, de routines que l'enseignant de langue joue avec les possibles et se construit une identité dont les racines plongent aussi dans les traits de sa personnalité.

Le métier d'enseigner se trouve à la jonction d'une présence immédiate où l'autre

me fait aller là (et où je n'irais pas sans lui) et d'une incarnation de valeurs, de convictions, de principes qui préexistent à l'interaction. L'action pédagogique n'est pas sclérosée, ce sont des choix d'actions à effectuer généralement à très grande vitesse, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de parole des élèves et une planification sans laquelle aucune instance éducative ne peut fonctionner. C'est dans, ou entre, ces contraintes et possibilités que peut s'exprimer le style du professeur, plus ou moins flexible, plus ou moins prompt à saisir des occasions d'interagir. Si l'enseignement consistait uniquement à mettre en place une méthodologie, si l'occasion n'était ni vue ni saisie, cela signerait la disparition de l'autre avec qui je parle, pour qui je parle. L'agir professoral ne serait qu'un mécanisme.

Bibliographie

- Bigot, V., Cadet, L. 2011, eds. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Hatier-Didier, coll. LAL.
- Cicurel, F. 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In : Plazaola Giger I., Stroumza K., 2007, eds : *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck, pp. 15-36.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel F. 2011. « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement ». In : Bigot V. et Cadet L. (eds). *Discours d'enseignants sur leur action en classe de langue. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 51-69.
- Dabene, L. Cicurel, F. et alii, 1990. *Variations et rituels dans l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.
- Frigo M. 2011. *Rencontre entre la culture éducative française et la culture éducative suédoise dans un contexte français*. Mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues » : Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Clot, Y., Faïta, D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? » : *Travailler*. pp. 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. 2000. « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente* 146, pp. 17-25.
- Ginabat, H. 2006. *La planification dans l'agir enseignant*. Mémoire de Master 2 Recherche « Didactique du français et des langues » : Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Gass S.M. et Mackey A., 2000. « Stimulated Recall Methodology in Second Language Research ». Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.
- Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Paris : Éditions de minuit.
- Lahire B. 2001. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin/ Nathan.
- Lahire, B. 2005, 2007. *L'esprit sociologique*, Paris : La découverte.
- Perrenoud, Ph., 1996, 2^e éd. 1999. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.
- Plazaola Giger, I., Stroumza, K., eds, 2007. *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.
- Schütz, A., trad.fr. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. 2010. « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les

traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Volume 4, n° 2, pp. 287-322.

Tochon F.V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Notes

1. L'analyse de la mise en mots de l'action par des professeurs de français langue étrangère (voir Cicurel, 2007) a permis de dégager un certain nombre d'éléments constitutifs de l'agir professoral. Il est constitué par l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ainsi que par les intentions qui accompagnent l'action. Ces actions ont la particularité de vouloir provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus en vue de la transformation et de l'amélioration de savoirs et parfois de comportements.

2. C'est ce que l'on observe lorsqu'au début de son auto commentaire l'enseignante Catherine déclare : « *déjà cette première euh déjà moi je vois une critique que je me fais directement c'est que je commence une activité orale de communication en leur tournant le dos et en effaçant le tableau c'est pas tellement indiqué mais bon apparemment ils en ont l'habitude...* »

3. Tous les exemples sont issus de corpus de paroles de praticiens collectés et rassemblés dans le cadre des travaux de l'équipe IDAP du DILTEC. Les conventions de transcriptions sont : pause + ; *intonation montante* ↑ ; *Majuscule* = *accentuation*. Sont cités le corpus Ginabat (enseignement du FLE à étudiants chinois), le corpus Corny (enseignement du FLE à femmes ouvrières), le corpus Gaya (enseignement du FLE à étudiants chinois).

4. M. Frigo (2011) a montré de quelle manière, dans un lycée international en France, la culture suédoise pouvait rencontrer la culture française et provoquer chez les ressortissants des deux cultures l'étonnement que cela ne se passe pas comme chez soi.

5. Allusion au Colloque IDAP Université Sorbonne Paris 3, 10 et 11 juin 2013 « La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux didactiques ? ».