



HAL
open science

L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation

Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río. L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation: Problématiques de recherche et précautions méthodologiques.. Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation, Riveneuve éditions, pp.61-73, 2012, 978-2360130542. hal-00761010

HAL Id: hal-00761010

<https://hal.science/hal-00761010>

Submitted on 5 Dec 2012

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.

L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques.

José Ignacio AGUILAR RIO

Université du Mans

DILTEC (EA 2288)

Universidad de Malaga – HUM619

Le courant dit « Teacher cognition » auquel on se réfère ici prend comme objet d'étude la cognition des enseignants. Les études de la cognition enseignante menées dès les années quatre-vingts dix, principalement par des auteurs anglophones cherchent à caractériser la dimension non observable de l'action enseignante. On cherche par ces études à accéder à l'ensemble des croyances hétéroclites qui façonnent les pratiques pédagogiques, croyances issues de savoir-faire transmis lors de la formation initiale des maîtres, de représentations et théories personnelles qui résultent des expériences uniques, vécues en contexte éducatif notamment, par les enseignants. Les études sur la cognition des enseignants de langue, auxquelles sera consacré ce chapitre, s'intéressent tout particulièrement aux croyances des enseignants à l'égard de la langue, de son apprentissage et de son enseignement.

Pour rendre accessible cette dimension cachée on peut avoir recours à l'entretien d'auto-confrontation. Celui-ci suscite des commentaires des enseignants en leur présentant des moments de leurs propres cours vidéoscopés. L'analyse des discours produits dans ce contexte permet entre autres que soient proposées des relations entre les croyances pédagogiques et personnelles des enseignants et les actions concrètes qu'ils déploient en situation d'interaction avec des étudiants en classe. Après avoir rappelé les problématiques et principes des recherches sur la cognition des enseignants, nous présenterons cinq recherches récentes conduites dans le champ de l'enseignement des langues vivantes. Nous nous interrogerons sur les problèmes méthodologiques qu'a posé, dans ces recherches, le recours à l'auto-confrontation, notamment du point de vue de la difficile prise en compte de la dimension dialogique des données qui se construisent dans l'entretien chercheur-enseignant et de la reconstruction qu'entraîne toute situation d'évocation d'une action passée.

1. Les études sur la cognition des enseignants : argumentaire et origines.

Les études sur la cognition des enseignants (désormais ECE) relèvent d'un courant de recherche en éducation qui s'intéresse à la « vie mentale » des enseignants dans des contextes pédagogiques institutionnels (Borg, 2003, p. 86). Pour Tochon (2000, p. 130) il s'agit d'une recherche sur la « pensée » des enseignants, c'est-à-dire sur la manière dont ils se représentent leur profession et ses problèmes quotidiens. La cognition des enseignants relève ainsi d'un ensemble variable de représentations, de croyances et de savoirs savants qui interviennent lors de toute prise de décisions d'ordre pédagogique par un enseignant particulier, pris comme individu participant à une situation de classe face à des étudiants¹.

Selon Donald Freeman, chercheur américain en sciences de l'éducation, les ECE résultent d'une évolution dans la compréhension de l'action enseignante qui commence

¹ Puisqu'on ne s'occupe pas des processus cognitifs qui opèrent lors de l'acquisition d'une langue étrangère, on retient ici le statut institutionnel des participants apprenants, auxquels on se réfère comme « étudiants ».

dans les années soixante-dix² et va jusqu'à nos jours (2002). D'abord considéré comme un agent chargé de mettre en œuvre des idées « préfabriquées » dans un milieu où l'expérience antérieure et le contexte social n'étaient pas jugés pertinents, l'enseignant devient un acteur essentiel du processus d'enseignement, si bien que sa voix, sa perspective et son ressenti sont intégrés dans une conception plus large du métier (Tochon, op. cit., p. 130). En effet, pour Carlgren et Lindblad (1991, p. 510), l'apparition des ECE relève d'une réaction contre les visions réductrices de l'action enseignante. L'enseignant est désormais perçu comme l'un des co-constructeurs (ibid.). Cette vision polyphonique de la situation d'enseignement est soutenue par Cambra-Giné (2003, p. 203), pour qui l'enseignant, de langue étrangère³ (désormais L2) en l'occurrence, a des idées, des croyances et des ressentis à l'égard du métier qui déterminent ce qui se passe au cours d'une rencontre de classe en milieu institutionnel.

Comme ce fut le cas pour d'autres disciplines, dont la linguistique appliquée, une rupture s'est produite au cours des années soixante-dix avec le paradigme behavioriste, dominant jusqu'alors ; à la suite de cette rupture, de nouveaux modèles ont cherché à comprendre comment s'articulent la pensée intérieure de l'individu et le contexte social où se déroule toute interaction. Dans le cas des ECE, la rupture avec le behaviorisme donne lieu à une conception de l'action enseignante qui prend en compte le caractère social de l'interaction avec les étudiants, tout en reconnaissant le rapport unique et individuel qu'un enseignant donné entretient avec son métier.

2. Caractérisation de l'action enseignante par les ECE : l'enseignement comme prise de décisions située et liée à l'expérience.

Selon les Suédois Carlgren et Lindblad (op. cit., p. 507), l'action enseignante relève d'une pratique sociale façonnée, certes, par les actions ponctuelles que l'enseignant déploie, mais aussi par les réactions des étudiants à ces actions. Il s'agit ainsi d'une conception plurielle de l'interaction, qui est comprise comme une co-construction accomplie par tous les participants, enseignant et étudiants, dans des situations de classe spécifiques (ibid., p. 509). Dans l'ouvrage sur la formation des enseignants de L2 édité par Freeman et Richards (1996), Burns (ibid., p. 158), chercheuse en sciences de l'éducation en Australie, reprend la notion de multiplicité, si bien que l'action enseignante intègre pour l'auteure différents facteurs contextuels :

- Un *contexte institutionnel*, où se constitue une culture institutionnelle, et dont les programmes sont une matérialisation possible ;
- Un *contexte personnel*, où se concentrent les philosophies, les représentations, les attitudes, et les attentes des enseignants à l'égard du langage, de l'apprentissage et des étudiants ; c'est en fonction de ce contexte que l'enseignant planifie, sélectionne des contenus et favorise des formes d'interaction avec les étudiants⁴ ;
- Un *contexte spécifique*, où des décisions sont prises concernant le type d'instruction mise en place, les tâches effectuées et les matériaux utilisés.

² Selon Tochon (op. cit., p. 130), l'arrivée du courant dans le milieu francophone date de 1987 ; cela s'expliquerait par le désintérêt de l'univers envers le « développement professionnel des enseignants » (ibid., p. 142).

³ On ne prend pas ici en compte les différences d'ordre sociolinguistique qui peuvent distinguer une langue étrangère d'une langue seconde.

⁴ Burns parle d'« apprenants » et non d'« étudiants » (op. cit., p. 159).

Dans l'ouvrage édité par Freeman et Richards, Smith⁵ (1996) signale le caractère situé et immédiat de la prise de décisions par des enseignants de L2 ; selon l'auteure, le rôle de décideur de l'enseignant se matérialise parfois dans le vif de la rencontre avec les étudiants, notamment concernant des aspects d'ordre logistique en classe. Pour Cambra-Giné (op. cit., p. 206) il est des décisions « préactives », planifiées à l'avance, et des décisions « interactives », qui ont lieu au cours de la leçon, et qui peuvent être « improvisées » ou « routinières ». Selon l'auteure (ibid.) les décisions routinières dépendent des répertoires de pratiques de l'enseignant ; ces répertoires se développent par le biais de l'expérience et sont constitués par les croyances, les savoirs pratiques et les représentations de chaque enseignant⁶. Ainsi, les décisions prises par un enseignant sont façonnées par l'ensemble de croyances, de savoirs et de représentations qu'il possède, ce qui contribue à réduire la complexité de l'interaction en classe de langue (ibid., p. 207).

Pour Devon Woods (1996, p. 145), chercheur en sciences de l'éducation et en didactique des L2, le travail de planification que mène l'enseignant comporte deux niveaux, obéissant chacun à une logique procédurale : l'objectif de l'enseignant étant de proposer une réflexion collective encadrée portant sur des unités conceptuelles de la L2, telles qu'elles se présentent dans le programme, il doit d'abord donner une structure à ces unités. La structure conceptuelle produite par l'enseignant définit une séquence linéaire d'étapes qui doit être présentée progressivement aux étudiants. Ensuite, l'enseignant se focalise sur la mise en œuvre de cette planification préalable : il s'agit pour Woods de cartographier la structure conceptuelle dans des cadres chronologique liés – la temporalité du calendrier et de la rencontre. Enfin, le travail de planification pris en charge par l'enseignant est continuellement modifié en fonction de l'évaluation des résultats de ses décisions précédentes⁷.

En effet, tout au long de ces deux étapes, l'enseignant demeure, entre autres, un décideur qui, certes, intègre le programme dans la leçon, mais aussi les expériences des étudiants, ainsi que les siennes, tout en étant attentif à produire une structure cohérente. Ainsi, l'enseignant doit limiter les possibilités, trouver des alternatives, évaluer et sélectionner (ibid.), en même temps qu'il demeure à l'affût des options nouvelles qui peuvent apparaître au cours de l'interaction avec les étudiants, et qu'il peut intégrer dans la foulée dans le plan de la leçon.

⁵ La thèse de doctorat de Deborah Binnie Smith, soutenue en 1992, portait sur les processus de décision d'enseignants d'anglais langue seconde (<http://circle.ubc.ca/handle/2429/3060>, site consulté le 12 février 2010).

⁶ Cicurel (2002) suggère un « répertoire » propre à l'enseignant qui contiendrait « les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction » (ibid., p. 145) ; l'auteure propose l'hypothèse d'un « répertoire didactique », constitué « progressivement et peut-être par empilement », qui réunirait « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie » (ibid., p. 157). Selon l'auteure, la formation initiale et l'expérience enseignante participeraient au développement de ce « répertoire didactique » (ibid.).

⁷ Nous avons traduit ici assez librement la formulation originale de Woods (ibid.) : « One component of the task of the teacher was to structure the conceptual units in order to link the overall course goals to a linear sequence of events to be experienced by the learners. The other component was to map this conceptual structure onto a series of bounded time frames – the chronological schedule of calendar and clock time. Both of these had to be undertaken by the teacher by making planning decisions over time and based on the on-going assessment of the results of prior decisions. »

3. L'action enseignante comme problématique de recherche : individualité et réflexivité.

L'action enseignante est déployée *lors* de la rencontre entre l'enseignant et les étudiants. Cette rencontre donne lieu à une interaction collaborative et co-construite. Cependant, avant la rencontre⁸, l'action enseignante a été l'objet d'un projet imaginé par l'enseignant où l'institution, le programme, les contenus, les représentations et le ressenti de l'enseignant ont été convoqués⁹. Des enseignants différents peuvent se représenter différemment des aspects liés à l'enseignement, et cela en fonction de leurs expériences passées uniques ; dès lors qu'on accepte que des représentations différentes puissent exister, on légitime la possibilité que des manières de *faire* différentes puissent se développer¹⁰.

C'est dans ce sens que les ECE préconisent une conception de l'action enseignante qui prenne en compte sa dimension individuelle : une démarche adhérent aux ECE et s'intéressant à l'analyse de situations d'enseignement particulières intègre les visions, les attitudes et les représentations d'un enseignant-informateur à l'égard de sa pratique afin de permettre une caractérisation plus complète de l'action enseignante observée. Outre la légitimation de différentes manières de faire (on dépasse le paradigme behavioriste), l'analyse de l'action enseignante préconisée par les ECE légitime aussi des manières différentes de *dire* ce faire. Cette deuxième légitimation s'appuie sur des méthodes d'observation qui permettent de comprendre l'action de l'enseignant « de l'intérieur »¹¹, en étudiant ses valeurs et la manière dont il transmet ces valeurs dans son action quotidienne (Woods, op. cit., p. 47). Le but est en effet de reconstituer l'expérience de l'enseignant telle qu'il la décrit, par le biais de sa propre voix et dans le cadre d'une réflexion conjointe qui relève d'une relation complémentaire entre l'enseignant et le chercheur. Pour Tochon (op. cit., p. 134), c'est grâce à cette réflexion qu'on accède à la connaissance unique d'un enseignant sur son métier ; c'est cette connaissance unique qui permet une description détaillée de l'action enseignante, selon la logique propre à l'un des participants *dans* l'action. L'approche descriptive et le dialogue entre chercheur et enseignant donnent lieu à une recherche essentiellement qualitative (ibid., p. 139), cohérente avec les méthodes ethnographiques¹² de recueil et d'analyse de données souvent employées par les auteurs s'intéressant aux ECE.

⁸ On peut imaginer un *temps* avant la rencontre variable : l'enseignant peut planifier les unités conceptuelles des semaines à l'avance, et ce en dressant des plans détaillés ; il peut aussi prendre quelques notes sur un bout de papier quelques minutes avant la rencontre avec les étudiants, peut-être lors d'une pause entre deux leçons.

⁹ Peut-être à son insu.

¹⁰ Cambra-Giné (op. cit., p. 224) et Cicurel (2005) parlent de « styles ».

¹¹ Capables, donc, de restituer dans une perspective émique, le point de vue des participants, en l'occurrence les enseignants. cf. Borg (1999, p. 100), Breen et al. (2001, p. 477).

¹² L'ouvrage de Cambra-Giné en est un exemple : l'auteure décrit et analyse la manière dont les enseignants façonnent la rencontre institutionnelle avec les étudiants en fonction de leur parcours, leur formation, leurs attitudes et leur ressenti. Cambra-Giné s'intéresse ainsi à des phénomènes observables, tels que l'interaction parmi les participants, mais aussi des aspects qui ne sont pas directement accessibles, notamment les représentations des enseignants, que Cambra-Giné qualifie de « forces qui sous-tendent les comportements observables » (ibid., p. 203). Woods (op. cit., p. 22) revendique aussi le versant ethnographique de son étude qui puise dans le récit des informateurs-enseignants pour décrire la culture d'un groupe d'enseignants de L2.

Borg¹³ (2003, p. 81) distingue quatre types de problématiques dans le domaine des ECE.

- Sur quoi la cognition des enseignants porte-t-elle ? ;
- Comment se développe-t-elle ? ;
- Quel est son rapport avec la formation des enseignants, voire avec l'apprentissage du métier d'enseignant ? ;
- Comment interagit-elle avec les actions concrètes que les enseignants déploient en classe ?

La problématisation de l'action enseignante par les ECE résulte d'un type de recherche que l'on peut caractériser comme allant du *bas vers le haut*. Le dialogue entre le chercheur et l'enseignant peut ainsi se dérouler dans le cadre d'auto-confrontations, au cours desquelles le chercheur demande à l'enseignant de réfléchir à sa propre pratique, telle qu'elle a été documentée, entre autres, par le biais de moyens audio-visuels.

4. Le rétablissement de la voix de l'enseignant : recueil de données et recours aux auto-confrontations.

Cambra-Giné (op. cit., p. 223-224) distingue deux types de données permettant d'accéder aux représentations, croyances et savoirs des enseignants :

- Des données « introspectives et déclaratives », obtenues à partir d'entretiens, de journaux de bord¹⁴ ou de commentaires rétrospectifs et par stimulation de la mémoire ;
- Des observations de classe, par le biais desquelles il est possible d'appréhender de comportements en situation d'interaction, ainsi que des attitudes chez les participants.

Selon Cambra-Giné (ibid.) les données introspectives permettent d'accéder aux croyances des enseignants à l'égard de leurs propres actions, voire de leurs souhaits ; quant aux observations, elles renseignent sur ce que les enseignants *font*. Le projet des ECE de décrire l'action enseignante comme étant socialement située tout en relevant de l'individu requiert la prise en compte des explications verbalisées par un enseignant à l'égard de sa propre pratique : l'utilisation de l'auto-confrontation est cohérente avec le projet, d'une part, d'observer la dimension cachée d'une activité (Cahour, 2006), en l'occurrence l'action enseignante, et, d'autre part, d'expliquer le lien entre les comportements observables des enseignants et leurs représentations, croyances et savoirs.

L'auto-confrontation est utilisée par l'Américaine Golombek (1998) auprès de deux enseignantes-stagiaires d'anglais L2 n'ayant pas d'expérience enseignante préalable ; les deux enseignantes suivent une formation de master de deux ans qui les prépare au métier d'enseignant d'anglais L2. Le protocole de recherche de Golombek comporte des observations de classe, systématiquement suivies par des entretiens avec les

¹³ Simon Borg, au départ enseignant d'anglais L2, conduit des recherches dans le domaine des ECE, notamment sur les représentations des enseignants de L2 sur la terminologie grammaticale. Il est également le webmestre d'un site consacré à la recherche sur la cognition des enseignants des L2 (cf. <http://www.personal.leeds.ac.uk/~edusbo/cognition/index.htm>, site consulté le 12 février 2010).

¹⁴ Cf. Cadet (2006).

enseignantes-stagiaires, trois entretiens semi-directifs programmés, et une auto-confrontation au cours de laquelle une séance de classe filmée est analysée. Golombek explore ce qu'elle appelle la « connaissance personnelle et pratique »¹⁵ des enseignantes ; cette exploration permet aux deux enseignantes d'articuler des tensions qui nuisent à leur capacité à mettre en œuvre des pratiques compatibles avec leurs intentions. Ainsi, par exemple, la pratique de l'enseignante-stagiaire Jenny est caractérisée comme une quête d'équilibre : elle jongle entre les attentes de ses formateurs qui lui conseillent d'accompagner la production des étudiants en leur donnant systématiquement du feedback¹⁶ et son ressenti vis-à-vis de la correction des étudiants. Jenny craint en effet que le feedback systématique n'ait une influence négative sur l'état émotionnel des étudiants, qui peuvent le percevoir comme de l'hypercorrection ; ce ressenti est à la fois influencé par l'expérience de Jenny comme étudiante de russe, qui a été marquée par un enseignant focalisé sur la grammaire et la correction formelle. Mais Jenny craint également qu'un travail de correction insuffisant puisse entraver le progrès des étudiants.

Golombek suggère que la connaissance pratique de ces deux enseignantes vis-à-vis du métier pour lequel elles se préparent est partiellement déterminée par les émotions qu'elles ressentent, ainsi que par des considérations d'ordre moral ; bien que le dialogue établi entre la chercheuse et les enseignantes-stagiaires ait permis le repérage de tensions, ainsi que l'articulation d'une connaissance pratique, il n'a pas eu de conséquences observables par rapport à la manière d'enseigner des deux enseignantes. Enfin, Golombek préconise un travail de sensibilisation auprès des formateurs chargés de former les futurs enseignants ; l'auteure recommande que la formation des futurs enseignants laisse une place à l'exploration des émotions et des croyances afin de relier le savoir savant avec la connaissance pratique des enseignants-stagiaires.

Borg (1999), pour sa part, intègre l'auto-confrontation dans le cadre d'une étude sur l'utilisation de la terminologie grammaticale par quatre enseignants d'anglais à Malte ; ces enseignants justifient la logique de leur action enseignante à partir d'un ensemble de situations de classe audio-enregistrées. L'auteur précise que son intérêt vis-à-vis de l'utilisation de la terminologie grammaticale est apparu au cours des entretiens auprès des enseignants qui ont suivi les observations de classe (ibid., p. 101) ; ainsi, le travail d'analyse accompli porte sur ce que l'auteur décrit comme « des épisodes d'instruction clés » (ibid.) au cours desquels les enseignants observés se sont orientés vers une activité de focalisation sur l'enseignement de la grammaire. Le dialogue entre le chercheur et les enseignants donne lieu à une réflexion qui permet aux enseignants de justifier certaines de leurs actions : l'enseignante Martha, par exemple, justifie son refus de favoriser l'utilisation de la terminologie grammaticale par les étudiants ; ce qui compte pour cette enseignante est l'utilisation de la L2, plutôt qu'une connaissance explicite de la grammaire. L'échange avec le chercheur permet à Martha de relier cette pratique avec son expérience comme étudiante de français L2 : bien que l'enseignante

¹⁵ La connaissance de soi, qui relève des identités évoquées par les enseignantes lors de l'analyse ; la connaissance de la matière à enseigner, qui renvoie à une manière personnelle de comprendre l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 ; la connaissance des formes d'instruction, où sont compris les objectifs des tâches, les rôles des participants, ainsi que les modalités d'interaction ; la connaissance du contexte, qui relève de la compréhension, par l'enseignant, du lieu institutionnel et politique dans lequel se déroule son activité (ibid., p. 451-452).

¹⁶ « Simultaneous monitoring » en anglais original. Tel qu'elle est caractérisée par les formateurs de Jenny, cette stratégie enseignante est censée permettre aux étudiants d'aller de plus en plus vers une auto-régulation de leurs productions, voire vers l'auto-correction (ibid., p. 453).

affirme que l'utilisation de la grammaire était systématique, elle nie une influence positive vis-à-vis du développement de ses compétences communicationnelles.

Borg est favorable à ce qu'il y ait une réciprocité entre la recherche sur l'enseignement de la L2 et la pratique enseignante : placée au cœur du terrain, la recherche peut fournir aux enseignants-praticiens des éléments de réflexion leur permettant de conduire une analyse critique, et éventuellement d'améliorer, leur pratique (ibid., p. 122). Enfin, le cas de l'enseignant Eric particulièrement révélateur de l'évolution des représentations d'un enseignant au fil du temps, l'auteur insiste sur les limites de son travail tout en soulignant l'importance de mener des observations longitudinales (ibid., p. 123).

C'est par le biais de l'auto-confrontation que la Canadienne Gatbonton (1999) établit un dialogue avec sept enseignants chevronnés d'anglais L2¹⁷ ; ce dialogue permet de réfléchir à la possibilité d'une homogénéité parmi les modèles de « connaissance pédagogique »¹⁸ des sept enseignants. Confrontés à des extraits de vidéo tirés des enregistrements des situations de classe, les enseignants verbalisent ce à quoi ils pensaient à des moments particuliers d'une leçon. Ces verbalisations sont ensuite analysées : une vingtaine de catégories pédagogiques¹⁹ apparaissent, dont « décisions », « travail de groupe » ou « contenus », pour n'en citer que trois (ibid., p. 38). Gatbonton préconise certaines précautions afin de prévenir les effets subjectifs lors de l'analyse, notamment que les données soient traitées par deux personnes devant croiser leurs résultats. La présence assez systématique de la vingtaine de catégories pédagogiques retenues dans le discours des sept enseignants observés conduit Gatbonton à affirmer la pertinence de ces catégories en vue d'une caractérisation empirique de la connaissance pédagogique partagée par ces sept enseignants chevronnés.

Le dialogue comme cadre de réflexion sur la pratique enseignante est aussi à la base de l'étude menée par Anne Lazaraton et Noriko Ishihara²⁰ ; les auteures (2005) utilisent des transcriptions des classes et des enregistrements audio afin de nourrir la réflexion sur le comportement non-verbal d'une enseignante. Le dialogue entre les deux parties permet à l'enseignante de devenir plus consciente des aspects non-verbaux²¹ de son comportement, si bien que celui-ci lui est présenté comme systématique et coordonné avec ses explications de contenus lexicaux au cours des leçons de grammaire analysées. Grâce à cette prise de conscience l'enseignante devient capable d'explorer, d'abord, et de verbaliser ensuite, ses croyances vis-à-vis des aspects non verbaux de ses actions de classe.

¹⁷ Des enseignants ayant une expérience d'au moins dix ans (ibid., p. 37).

¹⁸ L'auteure la décrit comme la connaissance cumulative qu'ont les enseignants sur l'action enseignante ; elle se trouve à la base du comportement, ainsi que des actions, d'un enseignant lors de la rencontre institutionnelle (ibid., p. 35). L'auteure renvoie à des travaux antérieurs, notamment du début des années 1990 (ibid.). La « connaissance pédagogique », tel que Gatbonton la présente peut être rapprochée de la notion de « répertoire didactique » proposée par Cicurel (2002). La « connaissance pédagogique » de Gatbonton a un caractère réflexif tandis que le « répertoire didactique » de Cicurel semble plus penché vers l'action.

¹⁹ Ces catégories sont le résultat d'un travail d'analyse accompli par Gatbonton qui lui a permis d'isoler des domaines pédagogiques abstraits à partir du discours des enseignants étudiés.

²⁰ Anne Lazaraton travaille à l'Université de Minnesota, aux États Unis ; au moment de la publication de ce travail, Noriko Ishihara était rattachée à l'Université de Minnesota.

²¹ Les auteurs précisent que, lors de l'analyse des enregistrements vidéo, elles ont été frappées par cet aspect (ibid., p. 532), si bien qu'elles en ont fait l'objet de leur recherche.

Enfin, Phipps et Borg (2009) réalisent des observations de classe auprès de trois enseignants d'anglais L2 en Turquie ; ce travail de terrain s'étale sur 18 mois, chaque enseignant est observé à quatre reprises, chaque observation est suivie par quatre auto-confrontations²². Au cours des dialogues entre les chercheurs et les enseignants les premiers s'intéressent aux tensions entre les croyances des deuxièmes, notamment à l'égard de l'enseignement de la grammaire, et leurs pratiques de classe. Selon les auteurs, ces tensions se matérialisent autour de trois aspects propres à l'enseignement de la grammaire : la présentation de contenus grammaticaux, la pratique contrôlée des contenus, et la pratique en groupes des contenus étudiés. Ainsi, les auteurs soulèvent des décalages entre, par exemple, la préférence d'une enseignante pour un type de présentation de contenus dans un contexte d'utilisation précis face à des étudiants de niveau débutant et la façon dont la même enseignante se représente les attentes des étudiants vis-à-vis de la présentation des contenus sans construction de contexte d'utilisation chez les étudiants de niveau avancé. Un autre exemple de décalage relève des croyances d'un des enseignants à l'égard de la valeur négative des exercices à trous en tant que dispositif favorisant l'apprentissage de la L2 et la croyance affirmée par le même enseignant de la capacité de ce type d'activité de calmer les étudiants, en ce sens qu'elle impose une dynamique de travail individuel. Tout en reconnaissant l'ancienneté du concept de *tension* dans le cadre de la recherche en éducation²³, les auteurs préconisent l'institutionnalisation du travail d'exploration des tensions entre croyances et pratiques : c'est la capacité de cette exploration à déclencher une prise de conscience, et donc un développement, chez les enseignants et les formateurs d'enseignants qui est mise en valeur par Phipps et Borgs.

Tableau récapitulatif des travaux en ECE présentés.

Étude	Objet de la recherche	Questionnement méthodologique des auteurs sur leur recours à l'auto-confrontation
Golombek (1998)	Caractérisation de la connaissance personnelle de deux enseignantes-stagiaires ; définir comment cette connaissance détermine la pratique.	Le dialogue entre chercheur et praticien permet le repérage de tensions chez les enseignants observés, mais si ce repérage permet la prise de conscience vis-à-vis de ces tensions , il ne se traduit pas par des modifications dans la pratique des enseignants observés.
Borg (1999)	Utilisation de la terminologie grammaticale par un groupe d'enseignants. Étude des facteurs cognitifs et contextuels qui déterminent les décisions des	Les résultats sont limités de par la population réduite, ainsi qu'à cause de la courte durée de l'étude. L'auteur préconise des études longitudinales.

²² Cela semble prendre en compte la recommandation de Borg (1999, p. 123) concernant la pertinence qu'il y ait une dimension diachronique dans la recherche sur les représentations des enseignants.

²³ Ils se réfèrent notamment à Pajares (1992).

	enseignants.	
Gatbonton (1999)	Modèles de connaissance pédagogique de sept enseignants chevronnés. Une vingtaine de catégories pédagogiques sont reconstituées dans une perspective émique.	Les auto-confrontations ont lieu peu après l'observation (pas plus tard que trois semaines). L'utilisation par les enseignants de formes du passé lors de l'auto-confrontation est considérée comme le signe de l'évocation de souvenirs encore vifs.
Lazaraton et Ishihara (2005)	Analyse du comportement non-verbal d'un enseignant et de son articulation avec les comportements verbaux.	Les auteures filment trois séances de classe au cours d'un semestre ; les enregistrements sont employés lors des auto-confrontations. Les auteures soulignent l'effet du caméscope sur le comportement de l'enseignante observée ; au cours des rencontres avec les chercheuses, l'enseignante a affirmé s'être sentie gênée ²⁴ pendant les vidéo-enregistrements. Les auteures mettent en garde sur la valeur limitée de leur observation : les résultats obtenus n'illustreraient pas la pratique normale de l'enseignante observée.
Phipps et Borg (2009)	Analyse des tensions entre les croyances profondes et périphériques de trois enseignants, à l'égard de l'enseignement de la grammaire, et leurs pratiques de classe.	Les auto-confrontations ont lieu quelques jours après les observations ; cela permet au chercheur de compléter la transcription sans pour autant entamer les souvenirs de l'informateur. L'utilisation d'une grille de questions lors de l'auto-confrontation encourage le travail réflexif des informateurs, et permet d'aller au-delà de la simple description.

Ce qui est commun aux cinq travaux ci-dessus est la valeur du dialogue établi entre le chercheur et les enseignants observés. Ces recherches révèlent une certaine idée du travail du chercheur qui, au-delà du travail de description des pratiques (par exemple pour établir un répertoire de catégories correspondant aux actions des enseignants) est susceptible de susciter des modifications de l'action par le biais de cette description. Or, ces modifications éventuelles ne se présentent pas comme le résultat d'une imposition issue d'un savoir-savant, mais comme le résultat d'une réflexion collaborative,

²⁴ « Self-conscious » en anglais original (ibid. 538).

accomplie par le chercheur et le praticien²⁵. Les travaux montrent des cas où le dialogue entre les deux parties donne lieu à des épisodes où les praticiens découvrent des aspects liés au métier d'enseignant qui jusque là leur étaient cachés, comme, par exemple, la manière d'intégrer des gestes dans des considérations d'ordre métalinguistique ; le dialogue peut aussi permettre que les enseignants mettent de mots autour de leur ressenti, permettant ainsi que des tensions soient repérées et rationalisées. Le regard que portent les informateurs sur leur pratique peut s'en trouver modifié.

L'auto-confrontation peut aussi servir à décrire la manière dont des enseignants novices se représentent le métier d'enseignant ; cela permet alors d'apporter à l'institution chargée de former ces enseignants-stagiaires des outils qui lui permettent de comprendre les représentations des enseignants qu'elle forme et de remettre en question, et éventuellement de modifier, la manière dont la formation est conçue et mise en œuvre. Les ECE cherchent à caractériser l'action enseignante tout en prenant en compte le vécu d'un enseignant donné ; or, dès lors qu'elles font rentrer dans leur analyse l'institution chargée de former les futurs enseignants, la portée des ECE dépasse le cadre de l'enseignant particulier pour comprendre comment la formation initiale est intégrée dans la description de son action par l'enseignant.

Un autre aspect qui ressort des cinq travaux commentés porte sur la valeur des données recueillies, ainsi que sur la manière dont le temps de la recherche détermine les résultats obtenus : Borg (1999) insiste sur la variabilité des représentations dans le temps ainsi que sur l'intérêt de donner une dimension longitudinale aux études afin de prendre en compte les évolutions éventuelles de ces représentations²⁶. Enfin, le temps peut aussi avoir un effet négatif dans les auto-confrontations, en ce sens qu'il peut nuire à la capacité de l'informateur à évoquer l'action que le chercheur lui demande d'analyser.

5. Aspects méthodologiques de l'auto-confrontation : le poids du temps et le risque de reconstruction de l'évènement.

Afin que l'auto-confrontation donne lieu à une véritable évocation des actions qui stimule la formulation de commentaires par les enseignants il est important qu'elle ait lieu peu de temps après l'observation de l'« événement premier »²⁷ (Phipps et Borg, op. cit., p. 383). Dans le but de prendre en compte l'influence négative du temps sur la capacité des informateurs à garder des souvenirs sur l'évènement premier, Gatabonton (op. cit., p. 39) propose de se focaliser sur la structure des verbalisations produites par les enseignants interviewés : l'apparition de formes du passé dans les verbalisations²⁸ serait pour l'auteure l'indice d'un souvenir net, proche de la situation de classe commentée ; par contre, des formes où les informateurs établiraient des liens avec le moment présent de l'auto-confrontation²⁹ seraient l'indice d'un souvenir flou, dont le

²⁵ Tochon (op. cit., p. 134) parle d'un « rapport conversationnel » entre le chercheur et les praticiens, unis par une relation complémentaire plutôt que hiérarchique.

²⁶ La durée du recueil de données est de quatre mois pour Golombek (op. cit., p. 450), onze pour Borg (1999, p. 100), vingt pour Lazaraton et Ishihara (op. cit., p. 532) et dix-huit pour Phipps et Borg (op. cit., p. 382). Nous n'avons pas trouvé de précisions concernant la durée du recueil de données dans l'article de Gatabonton (op. cit.).

²⁷ Pomerantz (2005) distingue entre un « événement premier », capturé par le biais d'une observation de type ethnographique, et un « événement deuxième », qui résulte de l'auto-confrontation auprès d'un des participants à l'« événement premier ».

²⁸ Lorsque l'enseignant produit un énoncé comme « ce que je voulais faire c'était... ».

²⁹ Par exemple, si l'enseignant dit « là, je me rends compte que... ».

lien avec la situation de classe analysée serait fragile. Cambra-Giné (ibid., p. 223) insiste sur le travail d'interprétation que doit mener le chercheur désireux d'accéder aux représentations d'un enseignant-informateur, dont les verbalisations doivent être examinées à la loupe du contenu, mais aussi de la forme, afin de faire le tri parmi les croyances exprimées par un enseignant au cours d'un entretien. En effet, outre l'influence négative du temps sur la capacité d'évocation de l'enseignant, lorsqu'on conduit des auto-confrontations il existe un danger de reconstruction de l'« événement premier » par l'enseignant ; cette reconstruction ne satisferait pas la condition d'évocation requise, d'autant qu'elle ne servirait pas à caractériser le ressenti de l'enseignant, voire la logique mise en place, *lors* de la situation de classe sur laquelle porte la réflexion. Comme Woods (op. cit., p. 27-28) et Cambra-Giné (op. cit., p. 222) le signalent, du fait que les représentations ne sont pas toujours accessibles, un enseignant-informateur peut justifier sa pratique non pas en fonction de son propre ressenti, voire de sa logique, *lors* de la situation d'enseignement analysée, mais en fonction de ce qu'il aimerait croire, ou faire croire.

Il serait certainement naïf d'imaginer que l'auto-confrontation donne accès à la pensée des enseignants-informateurs (Gatbonton, 2008, p. 164 et Rivière ici-même), d'autant qu'il serait épistémologiquement irresponsable de prendre les verbalisations produites par ceux-ci lors d'une auto-confrontation pour argent comptant (Pomerantz, op. cit., p. 101-102). Comme Cambra-Giné le signale (op. cit., p. 226), lors d'un entretien, dont une auto-confrontation, il y a des fluctuations au niveau de l'implication de l'informateur qui ont une influence sur la valeur du discours produit. Conscients du fait que toute description post-hoc relève d'une reconstruction³⁰, Breen et al. (2001, p. 478) affirment que c'est en respectant scrupuleusement les verbalisations produites par les enseignants-informateurs qu'il est possible, à tout le moins, de s'approcher des représentations mentales de ceux-ci.

Conclusion

Nous avons montré la diversité des domaines que l'auto-confrontation permet d'explorer, ainsi que les problèmes méthodologiques qu'elle pose. La recherche en ECE utilise l'observation de classes de L2 afin de repérer les actions des enseignants ; ces observations peuvent ponctuellement être complétées par des auto-confrontations. En tant qu'outil de recherche, l'auto-confrontation entraîne, certes, le risque de reconstructions de la situation analysée ; elle demeure, cependant, un outil capable de provoquer la parole des enseignants, nécessaire en vue d'une reconstitution de leur perspective, pourvu que certaines conditions soient réunies et qu'un protocole soit respecté. La parole produite au cours de l'auto-confrontation résulte d'un dialogue entre le chercheur et le praticien ; dans le cadre des ECE, l'analyse collaborative de cette parole suggère :

- Que la cognition des enseignants porte sur la manière dont chaque enseignant se représente l'enseignement d'une L2 – et son apprentissage. Ces représentations peuvent se présenter comme des contradictions entre l'intention de l'enseignant et la matérialisation de cette intention. Ces contradictions peuvent trouver leur origine dans des tensions définies par des intentions en concurrence, relevant parfois de vécus différents chez un même enseignant.

³⁰ Dont le chercheur est tout aussi responsable que l'enseignant-informateur (cf. Tochon, op. cit., p. 145)

- Que la cognition des enseignants se développe dans les différents cadres de socialisation où se matérialise le vécu d'un enseignant. Ces différents vécus intègrent le répertoire personnel et professoral de l'enseignant et peuvent évoluer dans le temps.
- Que l'enseignant possède déjà une manière de se représenter le métier lorsqu'il intègre le cadre d'une formation initiale pour de futurs enseignants ; que le savoir-savant auquel l'enseignant est exposé lors de cette formation peut générer de nouvelles tensions entre ses intentions et sa capacité à matérialiser celles-ci. Que le travail d'exploration peut donner lieu à des modifications dans le regard que l'enseignant porte sur sa pratique ; que ces modifications peuvent aider l'enseignant à comprendre certaines tensions.
- Que les différents cadres de socialisation comportent l'adhésion à des valeurs d'ordre moral, ainsi que le ressenti d'émotions qui peuvent être présents en classe, lors de la rencontre institutionnelle avec les étudiants. Que ces valeurs et ces émotions déterminent partiellement les décisions prises par l'enseignant dans le vif de l'action enseignante, si bien qu'elles peuvent être répertoriées dans des catégories, en l'occurrence partagées par un groupe d'enseignants. Que l'adhésion à des catégories particulières comprise comme l'affirmation de l'adhésion de l'enseignant à une croyance, mais aussi comme la matérialisation d'une action concrète déterminent des styles, des manières de faire différentes.

Références

- BORG, S., « The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions », *Applied Linguistics* 20, 1999, p. 95-126.
- BORG, S., « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching* 36, 2003, p. 81-109.
- BREEN, M. P., HIRD, B., MILTON, M., OLIVER, R., THWAITE, A., « Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices », *Applied Linguistics* 22, 2001, p. 470-501.
- BURNS, A., « Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners », D. Freeman et J. C. Richards (dir.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 154-177.
- CADET, L., « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du praticien réflexif ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 55, 2006, p. 43-61.
- CAHOUR, B., « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment », CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance Nantes, 2006.
- CAMBRA-GINE, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Crédif-Didier, 2003.
- CARLGREN, I., LINDBLAD, S., « On teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking », *Teaching & Teaching Education* 7, 1991, p. 507-516.
- CICUREL, F. « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* 16, 2002, p. 145-163.

- CICUREL, F. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. » *Le français dans le monde : Recherches et applications* Les interactions en classe, 2005, p. 145-164.
- FREEMAN, D., « The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching », *Language Teaching* 35, 2002, p. 1-13.
- FREEMAN, D. et J. C. RICHARDS, *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge, CUP, 1996.
- GATBONTON, E., « Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge », *The Modern Language Journal* 83, 1999, p. 35-50.
- GATBONTON, E., « Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. » *Language Teaching Research* 12 (2), 2008, p. 161-182.
- PAJARES, M. F. « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct », *Review of Educational Research* 62, 1992, p. 307-332.
- PHIPPS, S. et BORG. S., « Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices », *System* 37, 2009, p. 380-390.
- POMERANTZ, A., « Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices », H. Te Molder et J. Potter (dir.), *Conversation and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 93-113.
- SMITH, D. B., « Teacher decision making in the adult ESL classroom », D. Freeman et J. C. Richards (dir.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 197-216.
- TOCHON, F., « Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité », *Revue Française de Pédagogie* 133, 2000, p. 129-157.
- WOODS, D., *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.