



HAL
open science

Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels

Emmanuelle Huver, Cécile Goï

► To cite this version:

Emmanuelle Huver, Cécile Goï. Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels. Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle, Editions universitaires de Dijon, pp.191-204, 2013, 978-2-36441-057-2. hal-01633250

HAL Id: hal-01633250

<https://hal.science/hal-01633250>

Submitted on 12 Nov 2017

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.

Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues
Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels.

Emmanuelle HUVER, EA 4246 DYNADIV (Tours – Limoges)

Cécile GOÏ, EA 4246 DYNADIV (Tours – Limoges)

Liminaire : Articuler épistémologie et didactique

L'opposition classiquement établie entre épistémologie et théorie(s) de la connaissance (Kuhn, 1983) trouve une acuité et un écho particuliers dans le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, dans la mesure où s'y pose de manière cruciale la question du rapport entre les contenus des enseignements, les modalités de transmission / appropriation de ceux-ci et les théories, notions, concepts voire idéologies de références dans lesquels l'enseignant comme l'apprenant s'inscrivent. Ainsi, le modèle d'une science pensée comme appliquée, en s'intéressant essentiellement aux modalités de transposition des savoirs savants, reste ancré dans une conception fondamentalement disciplinaire de l'enseignement et de la didactique, renvoyant de fait l'épistémologie à la seule étude systématique de l'évolution et du fonctionnement des disciplines scientifiques.

Or, on peut renverser ce point de vue applicationniste et considérer que les théories de la connaissance telles qu'elles sont élaborées par les acteurs sociaux relèvent également de l'épistémologie. Dès lors, il ne s'agit plus (ou plus seulement) de s'interroger sur les notions et les théories de référence à transposer dans l'enseignement, mais au contraire de prendre acte du fait que celles-ci font l'objet d'une appropriation singulière par les acteurs qui les mettent en œuvre, les bricolent ou s'en inventent d'autres. Dans ce cadre, les connaissances disciplinaires et/ou scientifiques ne sont plus considérées comme prévalentes, puisqu'elles sont mobilisées conjointement à des ressources catégorisées comme non disciplinaires et/ou non scientifiques, et qui renvoient aux parcours, aux représentations, voire à l'imaginaire des acteurs. Ainsi, Develay (1993) s'efforce de dépasser le cadre applicationniste « savoir savant – savoir scolaire » en identifiant une « épistémologie scolaire » : selon lui, la manière dont l'enseignant aborde la notion qu'il cherche à enseigner est en effet l'expression plus ou moins biaisée d'une épistémologie qui l'amène à mettre en avant certaines connaissances sous-jacentes ou certaines modalités d'accès au savoir plutôt que d'autres. Dans la même perspective, Nonnon (1999) s'est quant à elle intéressée à l'épistémologie « spontanée » des apprenants.

Ces différents travaux visent ainsi les contenus d'enseignement d'une part, et les apprenants d'autre part (notamment sous l'angle du développement de leurs connaissances et de leurs compétences, i.e. de leur développement cognitif). L'enseignant occupe quant à lui « la place du mort » (Houssaye, 1993) dans cette orientation de recherche. En effet, si un certain nombre de travaux s'intéressent certes aux enseignants, ils l'abordent essentiellement sous l'angle de la description de l'activité enseignante, soit par le biais de l'analyse (ergonomique et didactique) des pratiques (cf. entre autres les travaux d'Altet, Clot, etc.), soit par le biais de l'analyse des discours de classe (cf. pour la didactique des langues (désormais DDL) les travaux de Cicurel, Bigot, Rivière...). Les représentations liées aux champs d'intervention des enseignants ont également été explorées : ainsi, en DDL, de nombreux travaux se sont intéressés aux représentations des langues véhiculées et construites par les enseignants (cf. travaux de Candelier, Castellotti, Moore, etc.).

Toutefois, peu de travaux, et notamment en DDL, se sont attachés aux postures épistémologiques des enseignants, c'est-à-dire non seulement à la manière dont ils « disent et pensent leur travail, (...) le conçoivent et (...) le vivent » (Goigoux 2001 : 130), mais aussi à la manière dont ils (se) racontent le processus de construction de leur posture, de leurs représentations et de leurs pratiques professionnelles. C'est donc à cette dimension que nous allons nous intéresser ici.

Ainsi, si cet ouvrage vise, dans son ensemble, à explorer les articulations entre épistémologie des disciplines et enseignement, nous avons quant à nous choisi d'inverser le propos en évoquant plutôt les épistémologies propres aux enseignants et leur rapport aux disciplines. A cette fin, nous nous sommes plus particulièrement appuyées sur un travail mené avec des enseignants chargés de l'accueil et de la scolarisation d'enfants nouveaux arrivants (désormais ENA), en nous intéressant notamment à la manière dont deux d'entre eux se / nous racontent la construction de leur positionnement et les raisons qu'ils mettent en avant pour expliquer / justifier celui-ci. Nous verrons ainsi que les enseignants que nous avons interrogés n'invoquent pas tant leur *discipline* en tant que telle que leur *formation*, et plus largement, leur culture et leur identité professionnelles, présentées comme fondatrices de leurs pratiques et de leurs représentations. Nous verrons également qu'au-delà d'une explication centrée sur les cultures professionnelles, des imaginaires (linguistiques et professionnels), sont également à l'œuvre. Nous verrons enfin que ces imaginaires qui traversent les pratiques et les discours des enseignants interrogent ce faisant les pratiques et les postures des chercheurs, ainsi que la conception même de la recherche.

1. Postures épistémologiques et culture(s) professionnelle(s)

Notre propos s'inscrit dans le projet de recherche PARAADIV (PARcours d'Apprenants, Altérité DIVERsité), initié en 2009, et qui porte sur l'accueil, l'insertion et le parcours d'ENA à l'école française. Un volet de ce projet s'intéresse plus particulièrement aux enseignants de français langue seconde (désormais FLS)¹ mais aussi d'autres disciplines : on cherche à y saisir d'une part la manière dont le vécu et le parcours des élèves sont interprétés par ces enseignants et, d'autre part, les interactions entre leurs expériences (expériences de formation, d'enseignement, de vie), leur rapport à ce public et leurs pratiques et représentations de l'enseignement dans ce contexte particulier. Dans cette perspective, nous avons mis en place un dispositif de recherche en deux temps :

- un premier temps de recueil de moments de la vie scolaire de collégiens ENA filmés par nos soins ;
- un second temps d'entretiens, qui, sur la base d'une sélection d'éléments filmés que nous jugeons saillants du parcours de ces enfants, vise à croiser les interprétations construites tant par les enseignants interviewés que par nous-mêmes, chercheuses et parties prenantes du dispositif.

Nous mobiliserons ici plus particulièrement une séquence filmée d'évaluation diagnostique² menée en septembre 2009, ainsi que deux entretiens menés à partir d'extraits choisis dans la séquence filmée. Les témoins sont tous deux enseignants de FLS et présentent des profils contrastés :

- Caroline (désormais C) est une femme de 35 ans environ, enseignante de lettres depuis 10 ans, enseignante de FLS en collège depuis 3 ou 4 ans ;
- Daniel (désormais D) est un homme, de 50 ans environ, professeur des écoles depuis une trentaine d'années, enseignant de FLS en collège depuis une quinzaine d'années.

Les extraits choisis impliquent plusieurs enseignants, dont Caroline et Daniel, si bien que leur visionnage relève à la fois d'une auto- et d'une hétéro-confrontation.

1.1. Des interprétations détachées des théories de référence

¹ Les ENA sont en effet dès leur arrivée à l'école placés dans des dispositifs destinés à favoriser leur insertion linguistique et scolaire. Si ces dispositifs sont très variables, tous comportent des enseignements de français, dits de *français langue seconde*, dans la mesure où le français n'est pas – ou en tout cas pas prototypiquement – la langue première de ces enfants. Au collège, ces enseignements sont assurés soit par des enseignants du second degré, soit par des enseignants du premier degré.

² Dans le cadre du dispositif d'accueil des ENA, il est en effet procédé à une évaluation diagnostique au début de leur insertion scolaire : depuis 2002, cette évaluation comporte officiellement, outre des activités visant à évaluer le niveau de français des élèves, des épreuves de mathématiques et de lecture / compréhension en langue dite « d'origine ».

L'analyse des positionnements épistémologiques de Caroline et Daniel pourrait passer par une analyse des référents théoriques mobilisés dans leurs discours et par une analyse de l'inscription méthodologique de ceux-ci. Or, dans le cas présent, aucun des deux enseignants ne fait appel à la recherche pour interpréter la séquence proposée, ni, plus largement leurs pratiques : ainsi, par exemple, aucun nom de chercheur n'est cité, ni aucune théorie de référence. De même, un certain nombre d'idées actuellement diffusées dans la recherche ne sont ni reprises, ni mentionnées, ni peut-être même connues de Caroline ou de Daniel. C'est le cas de la notion même de langue par exemple, dont la sociolinguistique a largement remis en question la définition en tant que système fermé et prédictible, ce dont on ne trouve nulle trace dans les discours des deux enseignants³.

Il ne faut bien évidemment pas conclure de cette non-explicitation qu'aucune théorie ne fonde les pratiques et les représentations de ces enseignants. En revanche, cela signifie sans doute que celles-ci sont plutôt construites sur la base de leurs savoirs d'expérience que sur des savoirs savants. En d'autres termes, dès lors qu'on s'intéresse aux acteurs et non plus aux contenus, la question de l'épistémologie disciplinaire perd une partie de sa pertinence ou en tout cas, suppose qu'on s'intéresse à la manière dont les sujets l'entretiennent avec leur parcours (avec ses pliages et ses méandres professionnels et personnels). C'est en tout cas le point de vue que nous avons souhaité adopter et qui légitime, à nos yeux, le fait de nous intéresser aux épistémologies locales des acteurs, ou, plus exactement, à leurs *postures épistémologiques*, c'est-à-dire à la manière dont ils construisent leur professionnalité et la légitiment à nos yeux et aux leurs.

1.2. Proximité de valeurs, différences de postures

Lors des prises de vue, nous avons été frappées, voire choquées, par la différence de pratiques, mais aussi de postures de Caroline et Daniel. Si Daniel adopte une attitude très aidante, réassurante et ouverte, Caroline adopte quant à elle une attitude de retrait face à une élève nettement en difficulté. Celle-ci lance différents signaux d'alerte, notamment mimogestuels et proxémiques, et manifeste son blocage face aux activités proposées, ce que Caroline semble ne pas percevoir, voire refuser de prendre en compte.

Le choix des extraits soumis à l'auto/hétéro-confrontation résultait essentiellement de ce constat initial : nous souhaitions voir ainsi quelles catégories interprétatives les témoins

³ Ce qui pose d'ailleurs la question de la diffusion des travaux existant actuellement en sociolinguistique et en DDL autour de la notion de langue et de plurilinguisme.

allaient mobiliser pour nous expliquer ou pour s'expliquer la situation telle qu'ils la percevaient. En effet, dans le projet tel qu'il est mené, « l'accent est mis sur l'importance accordée à la parole élaborative, à la relation comme condition du processus et aux projets personnels ou collectifs comme quête de sens, de cohérence et de reconnaissance » (Giust-Desprairies, 2003 : 26). Or, les discours produits par Caroline et Daniel font apparaître qu'ils partagent un certain nombre de représentations et de valeurs, fondées sur :

- un véritable souci de l'élève, de son développement, de son bien-être : l'un comme l'autre se présentent comme et sont manifestement des enseignants impliqués dans leur métier. Ainsi, Daniel a accepté de prendre des responsabilités de coordination pédagogique et Caroline a repris des études de FLE suite à son arrivée dans une classe d'accueil pour ENA. De même, tous deux parlent régulièrement au cours de leurs entretiens de la prise en compte des besoins affectifs des élèves, et soulignent notamment le caractère « traumatisant », « anxigène », « terrifiant » des évaluations diagnostiques ;
- une affirmation forte et explicite du rôle positif de la diversité linguistique et culturelle : Caroline évoque ainsi longuement la place qu'elle accorde à la diversité et à l'altérité (linguistique et culturelle, mais pas seulement) dans sa classe « ordinaire », celle-ci étant très explicitement valorisée comme un vecteur de développement, de décentration et d'ouverture pour tous les élèves ;
- une épistémologie paradoxalement très monolingue : ils expriment tous deux une conception cloisonnée des langues, et centrent leurs préoccupations quasi-exclusivement sur le français. De même, tous deux sont très perplexes et dubitatifs face aux extraits présentant une collègue parlant un long moment en anglais (si ce n'est exclusivement d'ailleurs) avec un des élèves au moment de son évaluation. On pourrait y voir l'idéal imaginaire de la pureté de la langue confronté à une autre langue qui viendrait « caresser, perturber ou hanter celle que l'on parle ou écrit » et qui « déstabilise[rait] l'idéal de pureté » (Laplantine et Nous, 2001 : 471).

1.3. Revendication de l'empreinte d'une identité professionnelle

Cependant, Caroline et Daniel ne mettent pas l'accent sur ce fonds commun partagé : la mise en scène de plusieurs enseignants dans les extraits filmés les conduit en effet plutôt à *comparer* les pratiques sous l'angle de leurs différences, maximisant de fait celles-ci et faisant ainsi apparaître en creux des catégories d'interprétation. Or, la catégorie la plus massivement mobilisée est celle de l'identité professionnelle. Celle-ci est en effet envisagée, par Caroline et

Daniel – mais aussi par nous, en tout cas dans un premier temps (cf. *infra*) – comme le facteur de clivage par excellence, puisque les divergences de pratiques sont posées comme relevant essentiellement d’une opposition entre enseignants du premier et du second degré.

Dans les discours de Caroline et de Daniel, l’identité professionnelle revêt à la fois une dimension sociale / culturelle, recouvrant des pratiques et des valeurs partagées, et une dimension biographique (Dubar 2000), plus précisément liée aux parcours de formation (et notamment de formation initiale). En outre, elle y apparaît à la fois comme revendication d’appartenance identitaire (« je suis... ») et comme revendication de l’identique au sein du groupe ainsi défini (« on est pareils ») :

C : Mais je trouve que là-dessus, mes collègues du 1er degré, ils ont une vision beaucoup plus large, mais moi, je suis pas prof de maths, je suis prof de lettres, j’ai vraiment un cursus de lettres, et j’ai pas la vision globale que peuvent avoir Daniel ou G⁴. Et ça c’est vraiment quelque chose qui nous manque, parce que c’est vraiment au niveau de la formation que ça joue (...). Je trouve que la formation est plus intéressante par rapport à ce genre de public que celle que moi j’ai eue. Et je trouve ça... dur (...) Un professeur des écoles, il va cibler directement la chose, alors que moi, je sais pas faire ça, parce que, parce que j’ai pas eu la formation.

D : B, même G, on va tenir le même discours. (...)

[Chercheure] : donc B, G, toi, vous êtes tous les trois

D : on est INSTIT, on est instits, oui, on a cette approche là.

[Ch] : Parce que B, elle est arrivée après Caroline ou F, elle est moins ancienne dans la fonction

D : c’est vrai, c’est vrai, tu as raison. Mais dans une évaluation, B et moi, on les sent pareil les évaluations ; nos compte-rendu, ils sont identiques, on va chercher les mêmes choses.

Ces catégories de l’identité et de la culture professionnelles constituent des filtres puissants pour l’interprétation des séquences visualisées, et, plus largement, de la diversité des pratiques, ce qui témoigne de représentations partagées, voire d’un « imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2003). Ainsi, Caroline et Daniel se montrent très résistants à la validation d’autres interprétations. Caroline, par exemple, est renvoyée et se renvoie elle-même à une forme d’incompétence, attribuée à sa formation d’enseignante de collègue (la séquence visionnée accentuant sans doute cette interprétation). Or, elle laisse paraître au fil de son discours des atouts non négligeables, et propres à son parcours professionnel (sensibilité particulière à la question de l’orientation professionnelle, attention considérable à

⁴ NB : B, G et F sont des collègues également impliqués dans ce dispositif d’accueil des ENA. B et G sont professeurs des écoles ; F est certifiée, enseignante de français.

l'articulation entre enseignement langagier et insertion scolaire par le français⁵), atouts qu'elle, ainsi que Daniel, peinent à identifier comme tels.

Caroline et Daniel n'envisagent donc pas ces cultures professionnelles sous un angle « diversitaire », puisqu'ils ne reconnaissent pas que la diversité de leurs profils puisse être un atout pour l'insertion des élèves. Ils affirment tous deux au contraire que l'identité professionnelle des professeurs des écoles est plus adéquate et pertinente au regard des enjeux d'insertion des ENA, de l'appréhension globale de l'enfant, bref, du fonds communs de valeurs que Caroline et Daniel partagent.

C : Des gens comme B ou Daniel m'impressionnent beaucoup, parce que, intuitivement, ET de par leur formation, il y a des choses que je vais mettre beaucoup plus de temps à voir ou à sentir. Sur les évaluations, c'est flagrant.

D : j'ai l'impression que l'instit... nous instit, on va essayer de valoriser. Les personnes qui ont une formation plus CAPES, plus prof, ils vont plus tac, tac, tac, et pourtant on a les mêmes lignes à lire, le même item. Je pense que pour les évaluations, c'est pareil, on a un fonctionnement, une approche un peu...

1.4. Au-delà des catégories professionnelles, l'hétérogénéité des dimensions personnelles

On voit par ailleurs que ces catégories (professeur des écoles, enseignant du second degré) sont pensées comme homogènes (« nous, on est instit »), gommant ainsi de fait l'hétérogénéité, et donc la pluralité, des postures au sein d'une même profession, alors qu'elle est présente dans les séquences proposées pour visualisation. En effet, F, qui apparaît dans l'extrait, est certes enseignante de Lettres du second degré (cf. *supra* note de bas de page), mais elle met en œuvre des stratégies et laisse percevoir une posture très différente de celle de Caroline, posture que nous avons par ailleurs observée partiellement chez Daniel, et que l'on aurait pu interpréter comme un attribut prévalent d'une formation initiale « premier degré » : recours à l'anglais, prise en compte des cultures éducatives antérieures de l'élève, étayage fort de l'élève évalué, etc.

On voit bien ici en quoi l'interprétation de la différence et de l'altérité à l'unique aune d'un « culturel » conçu comme objet plutôt que comme processus revient à maximiser d'une part les différences entre les groupes ainsi constitués et d'autre part l'homogénéité à l'interne de ces groupes. Cette orientation culturaliste n'est pas spécifique à ces deux enseignants ni à cette situation. On retrouve en effet des démarches similaires dans certaines recherches en DDL, qui s'attachent à définir et à décrire des cultures d'enseignement ou encore des cultures d'apprentissage, comme si les unes ou les autres étaient indépendantes des personnes qui les

⁵ « C : [la formatrice du CASNAV] m'avait dit qu'elle trouvait intéressant ma manière de fonctionner, de toujours essayer en cours de FLS de revenir à la matière – le français au collègue »

habitent, les agissent et leur donnent sens. On pense ici par exemple, dans le champ du FLE/S, au projet CECA, qui cherche, au moyen d'un protocole standardisant, à comparer dans une vingtaine de pays les « modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du Français Langue Étrangère et du Français Langue Seconde en milieu institutionnel » (CECA, <http://ceca.auf.org/>), pour y repérer des « données comparables, [des] variables, [des] traits universaux » (*ibid.*).

Nous-mêmes avons également émis cette hypothèse et (pré)jugé⁶, au vu des observations effectuées, que la « culture professionnelle » constituait vraisemblablement un facteur déterminant dans les différences de postures observées. Nous nous sommes alors interrogées sur la prépondérance de cette catégorie interprétative, en nous demandant s'il ne s'agissait pas, au moins en partie, d'un allant de soi implicitement partagé par tous – nous y compris.

Or, il y a des conséquences multiples à ce constat qui apparaît, formulé ainsi, somme toute très naïf. Ainsi, premièrement, nous avons exploré d'autres pistes d'interprétation et de catégorisation possibles, ce qui nous a amenées à nous poser la question des imaginaires qui traversent et travaillent les sujets. Deuxièmement, et de manière plus fondamentale pour notre propre métier, cela nous a amenées à réfléchir au statut même du chercheur et de l'activité dite scientifique, question épistémologique s'il en est.

2. De la relativisation de la culture à la notion d'imaginaire

La démarche de déconstruction des catégories, dès lors qu'elles sont pensées comme homogènes, étanches et à décrire « en elles-mêmes et pour elles-mêmes », est au cœur de notre démarche, en ce qu'elle vise à l'inverse à travailler non pas seulement « sur » la diversité, mais avec celle-ci, tentant ainsi de cerner les principes, les enjeux et les implications de ce que notre équipe de recherche (EA 4246 DYNADIV) qualifie d'« approche qualitative diversitaire » (Goï coord., à paraître).

Cette démarche vise entre autres à interroger la notion de langue (cf. *supra*), mais aussi celle de culture. Ainsi, dès le commencement du présent projet, nous avons souligné notre visée de travailler à la construction articulée d'une méthodologie, d'une épistémologie et d'une posture de recherche qui vise à « abattre les cloisons » (Goï et Huver, à paraître), en nous intéressant aux points de vue des *sujets* sur des situations communément catégorisées comme multi- ou interculturelles, et en y posant l'altérité comme première sur la culture (Abdallah-Preteuille, 2003). C'est également dans cette perspective que s'inscrit le projet de recherche

⁶ (Pré)juger étant ici à entendre comme « prendre une décision provisoire », mais peut-être aussi comme « porter un jugement prématuré ».

DIFFODIA⁷, qui vise réfléchir à la notion de diversité, envisagée non seulement comme objet d'étude, mais également comme fondement épistémologique de la démarche de recherche.

En (re)venant à cette posture, l'hypothèse culturaliste (selon laquelle la pratique des enseignants découlerait en droite ligne de leur identité et de leur culture professionnelles) s'est écroulée d'elle-même, dans la mesure où elle n'épuise pas la complexité des phénomènes observés. En effet, dans les discours de Caroline et de Daniel, nous avons pu constater que d'autres éléments d'explication sont présents, actualisables, notamment leurs expériences (professionnelles et personnelles), mais aussi leur expérience, c'est-à-dire, respectivement, les dimensions biographiques et temporelles du processus de construction de leur professionnalité. Toutefois, ces éléments ne sont pas actualisés, ou, plutôt, pas reconnus par les témoins comme des paramètres explicatifs probants, puisqu'ils les évoquent à maintes reprises sans toutefois les relier explicitement à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation actuelles. Il faut également souligner la dimension réflexive, nettement visible au moment du visionnage du film et de l'entretien par exemple, et qui constitue surtout pour Caroline, mais aussi pour Daniel, un véritable moment de formation dont ils disent tous deux qu'il va jouer sur leurs pratiques ultérieures.

Par ailleurs, en considérant de manière conjointe les pratiques observées des enseignants ainsi que leurs discours sur ces pratiques (discours s'appuyant sur les extraits filmés, mais aussi, plus largement sur la globalité de leur vécu professionnel), il nous est apparu que les discours de Caroline et de Daniel étaient travaillés par des imaginaires très différents, qui nous semblaient pouvoir rendre compte de ce que nous percevons comme un contraste fort entre leurs pratiques respectives (en tout cas, telles qu'elles nous ont été données à voir lorsque nous les avons observées).

La notion d'imaginaire reste pour l'instant peu travaillée en DDL et mériterait sans doute de l'être, tout d'abord dans son articulation à la notion de représentation. En effet, lorsqu'elle est convoquée en DDL, elle ignore souvent la dimension du symbolique et historique pour se limiter à des dimensions représentationnelles, souvent sous la forme de représentations sociales des langues, projections anticipatrices qui présideraient aux choix d'apprentissage (Auger, Dervin, Suomela-Sami, coord. 2009). Houdebine (2003), quant à elle, aborde la

⁷ « *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* » : projet de 3ans (2011-2013) financé par l'AUF (porteuse : E. Huver).

notion d'imaginaire linguistique par une entrée essentiellement sociolinguistique, où les représentations de la langue « normale » ou de la langue normée tiennent l'essentiel du propos. La question d'un imaginaire didactico-linguistique créatif et fondateur des pratiques et des représentations reste en revanche peu posée. Par ailleurs, il serait intéressant de ne pas ignorer non plus la question de l'imaginaire du point de vue de son intérêt propre pour la recherche, notamment en DDL. Pour des raisons de concision, cela ne fera pas l'enjeu central de cet article, mais cette perspective constitue un à-venir de notre projet.

Nous définirons provisoirement cette notion comme « un ensemble de représentations psychiques dont le moteur est l'imagination radicale de l'être humain », (Barbier, 2008). Elle inscrit donc la relation éducative et didactique dans une perspective empreinte de symbolique et d'un imaginaire que l'on pourrait qualifier d'imaginatif, voire relevant d'un *monde imaginal* (Corbin, 1958). Dans le champ qui nous occupe, celui de la relation éducative et didactique, Postic indique que « ce sont les rapports de soi au réel visible ou invisible et à l'Univers qui sont au centre de notre vie imaginaire. Non dans la recherche d'une signification se situant sur le plan rationnel, mais dans l'éveil d'images qui retentissent en nous et qui incarnent un sens » (Postic, 1989 : 13).

Dans cette perspective, on peut avancer que Caroline s'inscrit dans ce que nous pourrions nommer avec Jorro (2000) l'imaginaire de la maîtrise : maîtrise de la langue, de l'acte évaluatif, etc. Ainsi, Caroline envisage les enfants sous l'angle quasi-exclusif de leur non-compétence en français, projetant de fait sur eux une identité « a-langagière » (Huver et Goï, 2010). Couplé à son souci empathique du bien-être des enfants, il en résulte qu'elle met très souvent l'accent sur « la difficulté qu'il y a à débarquer dans un pays et de ne RIEN comprendre » (extrait entretien) voyant en l'autre face à soi « un personnage symbolique, [par lequel] on échappe au face-à-face avec le personnage réel, on accède à l'univers de l'autre, un autre qui est à la fois moi et un autre » (Postic, 1989 : 16).

Cet imaginaire de la maîtrise est également à l'œuvre dans ses pratiques d'enseignante : ainsi, lors des évaluations diagnostiques, Caroline se plonge dans une prise de notes abondante, destinée à argumenter au mieux le diagnostic effectué. De même, lorsqu'un élève est en difficulté, elle lui apporte non pas de l'aide, mais des exercices toujours plus faciles. Cette posture apparaît également au moment de l'entretien, comme l'atteste l'extrait suivant, qui concentre en une formule non seulement le souci des élèves et la centration sur les outils, mais aussi la conception objectivisante de l'évaluation et la nécessité de penser sa pratique dans des cadres prescrits (« il faut »).

C'est toujours compliqué, moi je me dis qu'il ne faut pas les mettre en difficulté avec quelque chose d'immédiatement trop dur, et en même temps, il ne faut pas non plus cibler trop bas, parce qu'il faut arriver à viser juste, pour pouvoir orienter le mieux possible.

L'insistance sur les outils, l'objectivité, l'exactitude et le prescriptif est à notre sens caractéristique de l'imaginaire de la maîtrise, qui ne traverse en revanche pas le discours de Daniel, celui-ci s'inscrivant plutôt dans un « imaginaire de la construction » (Jorro 2000). Ainsi, du point de vue des langues, il fait une place aux processus d'appropriation, en soulignant à plusieurs reprises (dans les entretiens, mais aussi dans maintes discussions informelles que nous avons pu avoir avec lui) que « ça vient petit à petit ». De même, au moment des évaluations, on peut voir qu'il ne s'attache pas tant aux résultats des activités, qu'à une observation attentive des élèves en train de mener ces activités. Enfin, lors de son entretien, il insiste sur la nécessité de « chercher à savoir ce que les élèves savent », y compris dans les autres langues de leurs répertoires, en regardant « s'ils ont fait un peu d'anglais, s'ils comprennent à peu près ce qu'ils lisent dans leur langue », s'il y a « des trucs qu'il[s] transfère[nt] de [leur] langue ». Enfin, contrairement à Caroline qui ne laisse aucune place à l'imprévu et au flou, Daniel accepte, voire revendique ces dimensions au sein de son activité professionnelle :

Que ce soit utile, que ce soit un outil utile, tout en sachant qu'il n'est pas VRRAI. Il te donne des pistes, mais il te donne pas tout, après une semaine de travail avec l'élève tu vas te dire, ah ben il a des qualités que j'avais pas vues. L'élève, il va prendre sa place et il va parler un petit peu « tiens ce jour là, j'aurais pas pensé qu'il pouvait savoir tout ça ».

Ainsi, la notion d'imaginaire nous semble, à la lumière de cette rapide analyse, particulièrement intéressante et féconde pour le champ de la DDL. En effet, elle subsume la notion de représentations en ce qu'elle permet de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs – en l'occurrence les enseignants –, et, par conséquent, des théories que ceux-ci se sont forgées à propos de l'exercice de leur métier. En ce sens, elle est indéfectiblement liée aux questions d'épistémologie dans la mesure où les valeurs et les postures épistémologiques sont, c'est en tout cas ce que nous supposons, au fondement des imaginaires.

En outre, donner une place à l'imaginaire au sein de la recherche permet de se distancier d'une conception normative et rationaliste de la notion de représentation. Les représentations sont en effet souvent présentées comme erronées et faisant obstacle à la connaissance scientifique et/ou objective. Or, reconnaître que l'imaginaire travaille – pétrit – les sujets,

c'est reconnaître que les représentations ne constituent pas un « obstacle épistémologique » et qu'elles sont constitutives de la construction des connaissances et de l'identité⁸.

En outre, dans une appréhension « classique » de la notion de représentation, il appartient à l'enseignant, au formateur ou au chercheur-scientifique de *corriger* les représentations erronées. L'implicite véhiculé ici est que le chercheur-scientifique – mais aussi l'enseignant et le formateur – est dénué de représentations, ou en tout cas est porteur des « bonnes » représentations, qu'il s'agirait d'inculquer à l'apprenant / au formé, ce qui pose la question de la posture épistémologique des chercheurs et donc de la conception même de l'activité scientifique.

3. Imaginaires et posture épistémologique des chercheurs

Les chercheurs sont-ils exempts de cette part manifestement irréductible d'imaginaire ? La question mérite d'être posée, notamment dans un ouvrage qui problématise la notion d'épistémologie, et pose ce faisant la question du statut de l'objectivité dans l'activité de recherche. La question mérite également d'être posée, dans la mesure où nous ne sommes pas seulement des chercheurs, mais aussi – entre autres ! – des enseignantes, des enseignantes – chercheuses. Pourrions-nous dire que nos imaginaires influencent notre activité d'enseignante – comme celle de Caroline et Daniel, comme celle de chacun de nos collègues – mais qu'ils n'influencent pas notre activité de chercheuses ? Serions-nous dès lors des schizo-professionnels, subjectifs en tant qu'enseignants, objectifs en tant que chercheurs, impliqués et partenaires dans le cadre de la relation formative, extérieurs et neutres dans la relation de recherche (qui ne serait d'ailleurs dès lors plus une relation) ?

Il est évident que non et que les imaginaires travaillent aussi bien nos activités d'enseignement que nos activités de recherche. Mais la question n'est pas vraiment là. Elle porte non pas tant sur la présence de cette dimension dans le chercheur (en tant qu'être humain), que dans le statut qu'il choisit de lui accorder et de lui reconnaître au sein de sa recherche. Or, poser cette question revient à penser autrement la recherche et la démarche dite scientifique, en ce qu'elle suppose par exemple de repenser le statut des interprétations et des connaissances construites par les témoins et les chercheurs⁹.

⁸ Les travaux de G. Bachelard mériteraient d'être revisités sous cet angle, dans la mesure où ils présentent d'une part cette visée de « lutte contre [les] préjugés » (Bachelard, 1938/1993 : 10) et d'autre part, une exploration des imaginaires travaillant les œuvres littéraires (cf. son travail d'analyse des quatre éléments dans l'imaginaire littéraire), le clivage entre science et littérature n'étant ici sans doute pas anodin.

⁹ Nous pourrions évoquer également ici les modalités d'écriture de la recherche, ou encore le statut du « corpus », qui se trouvent ici également interrogés.

Ainsi, ce projet de recherche ne vise pas à observer et à analyser les pratiques des enseignants, comme si les chercheurs étaient des experts, seuls en mesure de produire des connaissances. Il vise justement à donner la parole aux enseignants, à écouter ce qu'ils ont à dire de la manière dont ils conçoivent leur métier, leurs pratiques, les enfants dont ils ont la responsabilité, etc., en d'autres termes, à « interroger les significations dont sont précisément porteurs les acteurs, pour co-construire avec eux le sens » (Giust-Desprairies, 2008 : 32)

La notion de co-construction implique par ailleurs qu'il ne s'agit pas non plus de nous effacer, en tant que chercheur, comme si notre intervention biaisait le protocole de recueil de la parole des enseignants – censée être alors la « vraie » parole. Nous sommes bien présentes, non seulement au moment de la co-construction du sens avec les témoins, mais plus généralement de part en part de ce travail. C'est nous qui avons sélectionné les extraits présentés aux enseignants, qui portent ainsi largement l'empreinte de nos propres représentations et de nos hypothèses¹⁰. De ce fait, ces extraits ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la séquence filmés : ils constituent bien au contraire des choix situés de notre part¹¹.

De même, c'est nous qui choisissons, à tel ou tel moment de l'entretien, de faire des rapprochements avec les entretiens précédents et/ou avec nos propres impressions : la séquence proposée pour visionnage constitue donc essentiellement un support pour susciter la parole, mais elle est complétée et enrichie, au moment de l'entretien, mais aussi en amont et en aval, par nos expériences – diversement construites et situées – et par l'ensemble de l'expérience antérieure au sein de la recherche. Ainsi, les entretiens intègrent explicitement les interprétations des enseignants précédemment interrogés ainsi que nos propres interprétations, comme autant de voix multiples à mettre en écho et à soumettre à l'interprétation de l'autre.

Enfin, c'est aussi nous qui, au final, livrons cette interprétation là, pour cet article là, en fonction de cette thématique là. Nous qui avons donc, d'une certaine manière, « le dernier mot », empreint de l'histoire et des histoires de cette recherche, mais aussi de nos histoires personnelles et scientifiques propres. La place, le rôle et le statut des interprétations respectives du chercheur et des témoins se trouvent ainsi interrogés : il ne s'agit en effet plus tant d'analyser les pratiques des enseignants, ni même leurs interprétations de ces pratiques. Il

¹⁰ Par exemple, nous avons choisi des extraits en nous appuyant sur notre hypothèse initiale de l'importance de la « culture » professionnelle, et en sélectionnant volontairement des extraits dans lesquels les pratiques des enseignants, ainsi que les attitudes des élèves sont particulièrement contrastées.

¹¹ D'ailleurs, les enseignants ne sont pas dupes, notamment C, qui se demande à plusieurs reprises si l'impression que lui renvoient ses propres pratiques n'est pas un effet dû au montage.

ne s'agit pas non plus de comparer diverses interprétations. Il s'agit surtout de faire émerger une pluralité d'interprétations, afin de nous amener, en tant que chercheuses, à conscientiser, à déconstruire, à complexifier nos propres représentations mises au contact de représentations autres et/ou semblables.

Ainsi, à l'image de ce que F. Jullien nomme un « usage méthodique de la Chine » visant à faire émerger les allants de soi de la société « occidentale », on pourrait parler plus largement d'un « usage méthodique de l'altérité », qui dans le croisement (et non plus la comparaison) des points de vue, assume la récursivité méthodologique de la démarche en y intégrant les reconfigurations du discours des témoins, mais aussi, des questionnements des chercheurs.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteceille M., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.
- Auger N., Dervin F., Suomela-Salmi E., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938/1993.
- Barbier R., *Imaginaire et « identité espérée » dans l'entreprise*, <http://www.barbier-rd.nom.fr/imaginaire-synthese08.pdf>, 2008.
- Corbin H., *L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn'Arabi*, Paris, Flammarion, 1958.
- Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, 1993.
- Dubar C., *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 2000.
- Giust-Desprairies F., *L'imaginaire collectif*, Paris, Erès, 2003.
- Goï C. et Huver E., « Ecole et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants », à paraître.
- Goï C. coord., « Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? », *Revue Recherches Qualitatives*, Trois-Rivières, à paraître.
- Goigoux R., « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation », in : Marquilló-Larruy M., « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », *Cahiers Forell*, 2001, pp.125-132.
- Houdebine A.-M., *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- Huver E. et Goï C., « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », in : Pierozak I., Bulot T., Blanchet P. (Dirs.), « Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?) », *Cahiers de Sociolinguistique*, 2010.
- Jorro A., *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Jullien F., *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, Fayard, 2008.
- Kuhn T.-S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983.
- Laplantine, F., Nouss, A. (dir.), *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pauvert, 2001.
- Nonnon E., « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999, pp.87-131.