

La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante

Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation

Laura Nicolas



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/645>

DOI : 10.4000/rdlc.645

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Laura Nicolas, « La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/645> ; DOI : 10.4000/rdlc.645

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante

Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation

Laura Nicolas

Introduction : la verbalisation, un mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante

Si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements. (Bigot & Cadet, 2011 : 28).

- 1 Différents facteurs se trouvent à l'origine de notre intérêt pour les deux types d'entretien qui vont faire l'objet de cet article : l'idée de filmer les interactions didactiques a été adoptée dans la mesure où l'équipe Idap¹ débutait un travail, en 2011, sur un protocole d'entretien d'auto-confrontation. Une rencontre avec Vermersch² nous a ensuite amenée à suivre une semaine de formation à l'explicitation avant le début de l'enquête de terrain et à tenter l'expérience auprès des personnes qui allaient être observées et interrogées. Aussi n'est-ce qu'au fur et à mesure des entretiens, et en aval, lors de l'analyse, que s'est véritablement dessiné l'apport de la double démarche méthodologique adoptée, ce qui nous amène à évoquer l'image du "bricolage" chère à Lévi-Strauss :

L'univers instrumental du bricoleur est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble [...] est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock. (1962 : 30).

- 2 C'est cette démarche qui va être exposée, ainsi que les nombreuses interrogations qu'elle a suscitées. Les deux types de verbalisations enseignantes sur lesquels porte cet article sont :
- des commentaires d'enseignants sur une action qui a été filmée auparavant, recueillis en EAC (Entretien d'Auto-Confrontation) ;
 - des commentaires d'enseignants sur une action non filmée, recueillis en EdE (Entretien d'Explicitation).
- 3 Or, l'analyse du métadiscours de l'individu sur sa propre action, qu'il soit recueilli par EAC ou EdE, n'est pas sans soulever des interrogations en termes de psychologie et de philosophie de la connaissance (Cahour, 2006). Le premier point de réflexion consiste donc à s'interroger sur l'intérêt des verbalisations pour l'analyse des pratiques enseignantes.
- 4 On considère ici, dans la lignée de Bigot & Cadet (dir.) (2011) et de Cicurel (2011), que toute recherche portant sur les analyses d'interactions trouve dans les verbalisations enseignantes un éclairage essentiel sur les pratiques de classe. Etienne & Jean posent ainsi la base d'une connaissance scientifique de "*ce que fait le professionnel quand il agit*" (2007 : 433), connaissance qui, malgré son caractère herméneutique, n'en constitue pas moins un apport conséquent pour la compréhension de la fabrique de l'action :
- Comme il ne peut se connaître et se faire connaître (ou reconnaître) au moment où il fait puisqu'il est préoccupé par le faire et non par le dire sur le faire, comment déclencher et utiliser sa réflexion sur l'action passée pour en faire un élément constitutif du savoir sur son savoir caché et a posteriori construire une didactique professionnelle ? (loc. cit.).
- 5 Le courant de l'analyse des pratiques enseignantes se voit ici rejoint par celui de la pensée enseignante (*teacher cognition*), qui, basé sur une reconnaissance émique et non plus étique de l'agir professoral, envisage l'enseignant comme un acteur rationnel (Shavelson & Stern, 1981), un "*preneur de décision actif, réfléchi, focalisé sur la pratique et sensible à un réseau contextualisé de connaissances, de pensées et de croyances.*" (Borg, 2003 : 81). Aussi les verbalisations enseignantes sont-elles entendues sous l'angle de la réflexivité, en tant que "*mouvement de pensée au cours duquel l'acteur met à distance le registre de l'expérience vécue pour la mettre en mots*" (Vinatier & Altet, 2008 : 72)³.
- 6 Mais la réflexion de l'acteur sur sa propre action ne peut être entendue comme dénuée de son caractère éminemment subjectif (Cahour, 2006), et c'est justement au sein de la relation entre subjectivité et objectivité que reposent tant le principe de précaution par rapport aux verbalisations que leur intérêt pour la recherche. On entendra donc les méthodes d'explicitation et d'auto-confrontation en tant que "*contenants*" à l'expérience subjective" (Vermersch, 1998 : 2) :
- Elles permettent ainsi de sortir du paradoxe de l'introspection (être à la fenêtre et se voir passer dans la rue), parce qu'elles installent, par autrui, par le questionnement et le guidage souples et respectueux⁴, une médiation de soi à soi. (1998 : 2).
- 7 En convoquant les travaux de Vygotsky (1997) sur le passage de la pensée intérieure vers l'extérieure grâce à la médiation de l'autre (l'intervieweur), on tente de dépasser le paradoxe de la subjectivité ; on postule que c'est la confrontation entre les différents entretiens, les enregistrements vidéo ou audio et les observations de terrain qui permet de circonscrire l'agir professoral. Mais combiner l'entretien d'auto-confrontation avec l'entretien d'explicitation relève d'un pari risqué dans la mesure où les deux méthodes

diffèrent sur le plan de leurs bases conceptuelles et de leur démarche de questionnement. Aussi cherche-t-on ici à souligner les points de rencontre et de divergence entre les deux : la première partie présente les fondements théoriques qui sous-tendent l'EAC, puis un extrait de recherche de terrain permettra d'illustrer la manière dont les "croyances enseignantes" se révèlent lors de la confrontation à l'activité filmée. La deuxième partie suivra la même démarche : un extrait d'EdE permettra d'illustrer les fondements théoriques de cette pratique et d'en relever les difficultés de mise en place, en termes discursifs. On fera enfin une brève synthèse des constats des deux premières parties, et on proposera plusieurs pistes de recherche conséquentes.

L'EAC ou la mise en mots des "croyances enseignantes"

- 8 Le postulat d'une relation entre "pensée" et "action" a, sous l'influence initiale de l'ethnométhodologie et de la sociologie, encouragé la mise en place d'entretiens de recherche, de nature le plus souvent "semi-directive", visant à circonscrire les "motifs" (Schütz, 1998) de l'action individuelle et sociale. Comme le montre l'ouvrage de Blanchet & Chardenet (dir.) (2011), la didactique des langues et cultures a largement adopté tant le fondement conceptuel qui sous-tend la mise en place de ce type d'entretien que les différentes techniques d'entretien. Depuis quelques décennies, la démarche transdisciplinaire a encouragé les chercheurs de disciplines voisines à effectuer des emprunts méthodologiques ; on voit apparaître, principalement dans le champ de la didactique professionnelle (Vinatier & Altet (dir.), 2008 ; Etienne & Jean, 2007), un certain engouement pour les méthodes d'entretien issues de disciplines telles que l'ergonomie et la psychologie du travail, champs disciplinaires qui ont donné naissance à l'EAC, ainsi qu'à l'EdE.

L'auto-confrontation, origine et définition de la méthode

- 9 Borzeix *et al.* (1996) considèrent l'enregistrement vidéo d'une activité comme une tentative à double objectif : d'une part, *montrer le réel* de manière à pouvoir en "amplifier les possibilités analytiques" (*ibid.* : 9), et, d'autre part, "faire surgir de la signification" (*loc.cit.*) à partir de l'image, en provoquant une parole sur cette image. On utilise l'image comme un outil pour la description et la transcription des tours de parole autant que l'on s'en sert comme "matériau" (*ibid.* : 11) sur lequel se baseront les verbalisations des personnes interrogées. C'est sur le deuxième aspect que portera la réflexion qui suit, l'EAC étant justement la technique menant aux verbalisations sur l'action filmée.
- 10 L'auto-confrontation (ou *rétroaction vidéo* ou *rappel stimulé*) est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à leur propre activité en les incitant à commenter une vidéo de cette activité. Introduite en tant que moyen de produire des données empiriques sur l'activité humaine par Von Cranach & Harré (1982), en éthologie cognitive, la méthode d'EAC a été reprise par Theureau (2009), qui l'a fait connaître en l'utilisant dans un programme de recherche empirique, connu sous le label "cours d'action"⁵. Si la démarche d'EAC a largement été utilisée au cours de recherches didactiques outre-Atlantique, parmi lesquelles on retiendra celle de Baribeau (1996) et de Gass & Mackey (2000), elle a commencé à être appliquée à la didactique, en

France, par Faïta (2003). Comme en ergonomie (Clot & Faïta, 2000), l'EAC est considéré comme outil pour comprendre l'action des participants dans une situation particulière :

Chaque professionnel dispose d'une réserve de gestes possibles, comparables à une boîte à outils où puiser. L'activité en situation consiste à trancher entre ces différentes formes de possibles, pour faire face aux caractéristiques de la situation singulière. (Yvon & Garon, 2006 : 62).

- 11 Faïta (2003) et Etienne & Jean (2007), entre autres, posent les bases d'une collaboration étroite entre les sciences du travail et l'analyse des activités enseignantes, ce qui a encouragé l'utilisation de l'EAC à des fins d'analyse du métier d'enseignant, toutes disciplines confondues. Parmi les récentes recherches françaises en sciences de l'éducation, on citera, entre autres : Roustant & Saujat (2008) et Rix & Biache (2004) en didactique d'éducation sportive, Saujat (2003) en didactique des mathématiques, Griggs *et al.* (2008), Cicurel (2011) et Bigot & Cadet (dir.) (2011) en didactique des langues, Espinassy (2003) en didactique des arts plastiques et Yvon & Garon (2006) en didactique de la philosophie.

L'EAC : recueil des "informations satellites" de l'agir professoral

- 12 L'hétérogénéité des types de verbalisations obtenues par EAC peut constituer un obstacle à leur analyse, dans la mesure où elles se trouvent entremêlées dans le discours de la personne interrogée ; le premier travail du chercheur consiste donc à opérer une sorte de tri, en termes de *nature* des verbalisations. Vermersch (1994) opère une première distinction entre les "informations procédurales", qui renseignent sur le déroulement détaillé d'une action et les "informations satellites", qui renseignent sur le "non-vu" de l'action, sur ce qui entoure l'action. À partir de son modèle, on a différencié quatre types de verbalisations "satellites", selon qu'elles se rapportent 1) au contexte de l'action (circonstances et environnements), 2) aux savoirs déclaratifs (savoirs théoriques et procéduraux), 3) aux jugements (évaluations, opinions, commentaires, croyances) et 4) aux motifs (buts et finalités). Regardons ce paragraphe, extrait d'un EAC ; le premier tableau représente la séquence sur laquelle porte le commentaire de l'enseignant et le second tableau est la reproduction partielle de ce commentaire.

Tableau 1 - Extrait d'EAC

TP	SÉQUENCE
32 E	[...] on peut être proche de la personne ou très loin + un amour platonique
33 Nadia	comme dame inspiratrice pour quelques poètes
34 E	oh :::
35 As	rien

36 E	comme les dames inspiratrices pour les poètes oui + <u>comment on dit oui/</u>
37 Nadia	xxx
38 E	on appelle ça la muse hein/
39 Luigi	muse
40 E	muse M U S E pas l'amuse mais la + muse
41 Nadia	parce que ma fille elle est elle est + prépare + faisait par cœur quelque XXX littérature médié- + médiévale moyen âge ++ donc je souviens pas nom de cette poète
42 Luigi	Dante
43 Nadia	mais elle apprit par cœur + quelques petits poésies et il déclarait son amour à + dame inspiratrice
44 E	oui vous disiez quoi Luigi/
45 Luigi	euh : Dante Alighieri
46 E	oui
VERBALISATIONS ENSEIGNANTES sur SÉQUENCE	

alors là qu'est c`qui se passe ici ? ++

alors là y`a Nadia + qui était bon prof de littérature qu`est très très intéressée par ce genre de discussion + qui a beaucoup de culture + donc qui est intervenue pour euh : + alors j`ai pas trop entendu j`me souviens plus + pour euh donner un exemple j`pense concernant euh : est c`que c`était l`amour platonique est c`que c`était la :: l`obsession + j`sais plus + et : donc euh ++ les stagiaires ont l`air assez intéressés + par ce qu`elle dit parce qu`ils la regardent hein j`vois par exemple Ilhom qui lui était à un niveau quand même de compréhension limité hein dans cette classe donc il a quand-même essayé bon Luigi lui il a un bon niveau et là Luigi est intervenu a pris la parole suite à c`que disait euh : Nadia +

et toi + tu vas renchéirir + en lui demandant en sollicitant Luigi + et pas Nadia

oui alors là pourquoi j`ai fait ça j`sais très bien parce que Nadia euh Nadia : avait tendance à prendre continuellement la parole donc on la voit pas beaucoup à ce moment-là euh : euh : + donc j`avais tendance à pas trop aller dans dans le renforcement pour elle + parce que sinon on l`arrêtait plus et j`avais envie que les autres parlent + aussi + hein et l`autre chose c`est que : + euh : : + le problème de Nadia c`est qu`elle prenait facilement la parole mais elle avait : : elle ne se faisait pas d`autocorrection en matière de prononciation + elle a elle ne cherchait enfin c`était très gênant dans enfin pas très gênant mais c`était euh très euh difficile pour les autres de l`écouter ++ autant Luigi très + Luigi ou d`autres ont des accents prononcés mais suffisamment maîtrisés pour qu`on les comprenne + en faisant l`effort de parler euh : suffisamment distinctement + le problème de Nadia c`est justement que c`était pas ça + donc je n`avais pas envie du tout + de : d`imposer euh : + aux autres + ce français qui n`était pas euh : + qu`était elle était qu`était très intéressant au niveau des idées + mais par rapport à l`apprentissage en lui-même ça permettait de relancer le débat éventuellement." (EACE : 57)

- 13 La première question ("*qu'est ce qui s`passe ici ?*") porte sur un fait (l'intervention de Nadia). L'enseignante, avant même d'arriver au fait ("*[Nadia] est intervenue*") émet déjà trois jugements au sujet de l'apprenante en question ("*bon prof de littérature*", "*très intéressée par ce genre de discussion*", "*a beaucoup de culture*"). Les jugements constituent la catégorie dominante ici ("*Ilhom qui était à un niveau de compréhension limité*", "*Luigi il a un bon niveau*") alors que la question du chercheur n'en infère pas spécialement. Vermersch (1994) insiste sur le fait que les verbalisations débutent très souvent par "*l'expression d'une évaluation subjective*" (*ibid.* : 47), souvent négative ou limitante, ou qui, même si elle est positive, n'en devient pas davantage informative.
- 14 On remarque également que l'enseignante donne très peu d'information sur le contexte d'occurrence de l'action, une absence de précision qu'elle justifie ainsi : "*j'ai pas trop entendu*", "*j`sais plus*"; elle commente l'action tant au niveau des apprenants qui effectuent l'intervention qu'au niveau des apprenants qui y assistent ("*les stagiaires ont l`air intéressés*") et justifie ses observations : "*parce qu`ils la regardent*".
- 15 La seconde question du chercheur porte sur la réaction de l'enseignante par rapport aux interventions d'apprenants : "*toi tu vas renchéirir [...]*", une formulation qui vise à inciter l'enseignante à une *description* de son action. Or on constate que l'enseignante ne *décrit* pas sa propre action mais convoque une série d'arguments visant à *expliquer les raisons* de son action : "*pourquoi j'ai fait ça j`sais très bien parce que [...]*". Ces arguments sont de deux natures :
- de nature déclarative et liés à l'expérience professionnelle ("*par rapport à l'apprentissage en lui-même ça permettait de relancer le débat*" ; "*Luigi ou d'autres ont des accents prononcés mais suffisamment maîtrisés pour qu'on les comprenne*) ;

- de nature intentionnelle, principalement liés aux "motifs de l'action" (Schütz, 1998 ; Cicurel, 2011)⁶ : "j'ai fait ça parce que Nadia avait tendance à prendre continuellement la parole" ; "je n'avais pas envie du tout d'imposer aux autres ce français" ; "j'avais envie que les autres parlent", etc.
- 16 L'EAC semble faciliter l'accès aux "actions secondes" (Bronckart, 1995), c'est-à-dire aux actions non observables et qui viennent éclairer les actions observables. Cicurel (2011) base la définition de l'agir professoral sur cette possibilité de co-construction d'un sens de l'action enseignante, à partir de l'explication par l'enseignant interrogé de ces actions secondes. Du court extrait qui vient d'être présenté, on peut ainsi déduire la présence chez l'enseignante interrogée d'un "motif" (celui de ne pas laisser l'apprenante Nadia s'exprimer trop longuement), motif ancré dans deux croyances principales : 1) le fait que tous les apprenants doivent s'exprimer ("*on l'arrêtait plus et j'avais envie que les autres parlent*") et 2) le fait qu'il n'est pas bon que le groupe soit exposé à un français "mal parlé".

L'influence des croyances enseignantes sur l'agir professoral

- 17 L'influence des croyances sur les actions constitue l'un des objets privilégiés du courant de la pensée enseignante (Woods, 2003 ; Schoenfeld, 2010). Contrairement aux études des croyances basées sur l'analyse des discours, narrations ou métaphores (Kramsch, 2002), l'approche contextuelle (ou située) suppose, en plus de la conduite d'entretiens, la mise en place d'un protocole d'observation des interactions afin de confronter les croyances à l'action. Dans la perspective de Dewey (1938), qui entend l'action comme un processus motivé, intentionnel et intrinsèquement lié à la pensée, les buts de l'action des enseignants sont envisagés comme intrinsèquement liés à leurs croyances (Woods, 1996 ; Barcelos & Kalaja, 2003 ; Schoenfeld, 2010). Borg définit la croyance (*belief*) à partir de quatre critères principaux :

[...] une croyance est une proposition qui existe, consciemment ou inconsciemment, dans le for individuel ; elle est de nature évaluative dans la mesure où elle est acceptée comme vraie par l'individu, et est donc imprégnée d'un engagement émotionnel ; cette croyance tient lieu de guide de pensée et de comportement. (Borg, 2001 : 186, notre traduction).

- 18 Les croyances constituent l'état mental d'un individu dont la proposition est considérée comme vraie par cet individu. Instances évaluatrices, elles participent au jugement de valeur (*loc. cit.*). Les croyances enseignantes sont individuelles dans la mesure où elles sont intériorisées par une personne particulière, mais, ancrées dans une culture sociale et politique partagée, elles constituent des produits socio-historiques qui demandent à être replacés dans un contexte spécifique :

[...] nous avons tous intériorisé une multitude de croyances ("habitudes d'esprit", selon l'expression de Peirce, habitudes discursives et mentales) que nous pouvons plus ou moins verbaliser, mais qui, pour une partie d'entre elles, sont liées à des normes sociales produites, portées et diffusées par des institutions aussi diverses que la famille, l'école, les médias, les églises, les institutions médicales, judiciaires, politiques, etc. (Lahire, 2003 : 418).

- 19 Puisque constituées dans l'expérience sociale, les croyances sont différemment ancrées dans la cognition individuelle : elles sont

plus ou moins confirmées par l'expérience ordinaire, plus ou moins soutenues par les institutions, et leur force varie en fonction de leur degré de constitution (apprentissage), puis de leur confirmation (sur-apprentissage). (loc. cit.)⁷.

- 20 La nature sociale des croyances ne se vérifie pas uniquement dans leur origine mais dans leur caractère polyphonique, dans la mesure où elles mettent en miroir les croyances des autres, qu'ils soient présents ou absents. La formation des croyances apparaît comme intrinsèquement polyphonique, non seulement dans la mesure où la parole de l'autre participe à l'occurrence des croyances individuelles, mais également parce que l'ancrage (institutionnel, social, individuel) de ces croyances relève lui-même d'une communauté au sens large. Par exemple, en entretien, l'enseignante évoque régulièrement le modèle qu'a représenté pour elle une enseignante plus expérimentée qu'elle avait rencontrée à ses débuts. Or, la "voix" de cette collègue résonne dans les propos de l'enseignante interrogée, puisqu'à une dizaine de reprises elle insiste sur le fait que les enseignants *doivent* prendre du plaisir à enseigner, une croyance mise en avant par cette collègue :

J'avais mon amie la prof d'anglais qu'j'aimais beaucoup qui euh :: + qui elle était enseignante depuis beaucoup plus longtemps que moi euh pas vieille mais ça faisait très longtemps qu'elle était prof d'anglais et j' lui disais tu sais le programme il faut que j' fasse le programme pour les BTS même si ça me plaît pas on est bien obligés de et puis elle m'avait dit ah ouais mais tu sais moi il faut que j' me fasse plaisir + j'peux pas faire cours si j'ne me fais pas plaisir + et ça m'avait marqué sur le coup parce que ++ moi à l'époque j'avais pas suffisamment d'expérience pour prendre encore plaisir.

- 21 D'une discussion passée, lieu de socialisation professionnelle, l'enseignante a forgé une croyance qui se révèle en entretien et se vérifie à l'observation des interactions filmées.
- 22 Pour conclure sur les apports de l'EAC dans la compréhension de la fabrique de l'action enseignante, on insistera sur le fait qu'il constitue un puissant outil de recueil d'informations satellites – et non descriptives – de l'action: jugements, motifs, informations contextuelles et savoirs déclaratifs et procéduraux sont les éléments majoritairement recueillis par EAC. On s'est arrêté un instant sur la relation entre croyances et agir, dans la mesure où les premières (souvent associées aux expériences passées) génèrent une certaine "disposition à agir" (Lahire, 2003 ; Muller & Plazaola Giger (dir.), 2014) en classe, une disposition souvent reconnue et expliquée (légitimée) par l'enseignant-praticien réflexif. L'EdE est sous-tendu par des concepts différents mais qui permettent au didacticien un accès à des données complémentaires à celles recueillies en EAC.

L'EdE : verbalisation du "détail procédural" de l'agir professoral

- 23 Après une brève présentation des fondements théoriques de la méthode d'EdE, on soulignera la manière dont la description fine de l'action contribue à une compréhension que la seule observation du film ne peut atteindre, et on s'attachera à différencier les informations satellites de celles procédurales.

L'EdE, origine et définition

- 24 L'EdE est une technique d'entretien visant à "*guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales*"

(Vermersch, 1991 : 63). On demande à la personne interrogée de décrire "ce qu'elle a fait" (procédural) et non "ce qu'elle pense" (jugement), ni ses objectifs (buts de l'action), ni ses savoirs déclaratifs (théories).

- 25 L'EdE stipule que l'action est une connaissance autonome, action que le sujet lui-même effectue inconsciemment et dont il s'agit ici de lui faire prendre conscience⁸ :
- Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi, à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle. (Balas-Chanel, 2002 : n.p.⁹).
- 26 Souvent utilisée dans une perspective de remédiation, l'EdE constitue également une démarche d'accès aux actes pré-réfléchis, ceux-ci devenant alors des données de recherche. Si l'EdE peut, en tant qu'outil de recueil de verbalisations sur l'activité, intéresser tout chercheur, il s'adressera tout particulièrement au formateur : "*L'entretien d'explicitation en pédagogie a donc pour objet la description des actions menées aux différents niveaux : agir, apprendre, apprendre à apprendre*" (loc. cit.). Dans une recherche comme la nôtre, qui s'intéresse largement aux habitus¹⁰, une technique d'entretien comme l'EdE prend tout son sens.
- 27 À l'inverse de l'EAC, l'EdE consiste en une mise en mots du détail procédural de l'action enseignante : il permet l'accès à l'action dans une démarche séquentielle, par étapes successives. Le principe sur lequel repose l'EdE est le fait que la réalisation de l'action comporte une part implicite pour celui-là même qui l'effectue (Vermersch, 1994). Aussi, la démarche de faire verbaliser à l'individu les "savoir-faire en acte" (*ibid.* : 18) qu'il effectue et qu'il ignore en partie suppose d'approcher au plus près le détail de l'action enseignante¹¹.
- 28 Dans l'extrait suivant, le chercheur demande à l'enseignante d'explicitier un moment passé où une apprenante lui a posé une question embarrassante (l'enseignante est mise devant le fait qu'elle a donné une correction erronée d'un exercice à la séance passée). L'objectif du chercheur est de comprendre la manière dont l'enseignante fait face à la surprise et à l'inconfort d'une telle intervention.
- 29 En amont de l'extrait : la "mise en évocation", moment initial de l'échange où le chercheur met la personne interrogée dans un état de représentation sensorielle de l'action vécue, a été effectuée par ces mots : "*ce que je te propose c'est que tu prennes le temps + on est pas du tout pressés + tu prends le temps + de laisser revenir à toi ce qui vient spontanément*". Les premiers échanges permettent une mise en contexte, une description du lieu de l'interaction et des personnes présentes. L'enseignante en vient ensuite au fait : "*j'ai une stagiaire qui me dit ah oui mais là la dernière fois j'avais pas noté cette correction-là*" et embraye sur l'explication de la raison pour laquelle l'apprenante n'avait pas eu la correction. L'extrait présenté ci-dessous débute par la tentative du chercheur de revenir vers la description du déroulement de l'échange.

Tableau 2 - Extrait d'EdE

73 C	<i>ouais + et + si on revient juste au moment où + la fille fait son intervention + euh + est c'que tu peux + tu prends deux secondes si t'as besoin + te souvenir des termes + qu'elle a utilisés</i>
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

74 E	alors + elle m'a dit + euh :: + je n'avais pas cette correction-là + c'est-à-dire elle m'a pas dit vous m'avez pas dit ça + elle m'a dit + c'est c'est + je pense c'est ce qui m'a permis aussi d'être à l'aise avec ma réponse
75 C	<i>hum</i>
76 E	c'est qu'elle a pas du tout une attitude de reproche ou dire oui j'comprends pas j'avais pas cette réponse + elle a été parfaitement euh + diplomate + on peut dire + même prudente + je sais pas comment on peut ::
77 C	<i>ouais</i>
78 E	elle a été prudente je pense parce que + parce que elle pouvait p't-être se dire j'ai mal noté + j'ai pas bien entendu
79 C	<i>hum</i>
80 E	et elle m'a dit ce c'est bizarre je pense qu'elle a dû me dire ça ++ oui ++ je ne + je n'avais pas cette correction là
81 C	<i>hum hum</i>
82 E	et y'en a une à droite qu'a dû dire oui oui c'est vrai + moi non plus + ou quelque chose comme ça
83 C	<i>d'accord + donc une autre personne</i>
84 E	voilà
85 C	<i>d'accord + et à ce moment-là toi + comment tu + qu'est c'que tu FAIS ++ juste au moment ++ où + y'a ces deux phrases qui viennent dans la classe + qu'est c'que tu fais</i>
86 E	c'que je FAIS ?
87 C	<i>ouais</i>
88 E	euh :: + euh :: + ah j'dis ah :: :: bon + mais ça m'a pas surprise si tu veux sur le coup
89 C	<i>hum hum</i>
90 E	parce que c'était tellement compliqué + que ça m'a pas surpris + donc + mais euh :: : sur le coup j'ai dit euh + j'ai arrêté + j'ai dit + ah bon ? ++ et avant de rendre de de faire quoique ce soit j'ai j'ai demandé s'tu veux j'me suis arrêtée j'ai dit ah bon ?
91 C	<i>hum hum</i>
92 E	et euh donc j'étais un peu surprise sur le coup c'est vrai + j'ai dit ah bon ? ++ tu sais + ah bon ?
93 C	<i>hum hum</i>
94 E	j'lui ai dit j'me suis adressée à elle + alors qu'est c'que vous aviez ? + ou qu'est c'que je vous ai donné comme correction ou + qu'est c'que vous aviez comme correction ?

95 C	<i>hum hum</i>
96 E	voilà + j`lui ai demandé qu'elle me dise + et elle elle m'a donné la correction + et j'ai dit ah oui effectivement c'était + y`a des choses + mais c'est parce que j'étais fatiguée + j'ai pas mis ce qu'il fallait la dernière fois
97 C	<i>hum hum</i>
98 E	j'étais fatiguée et en riant et c'est passé sans problème
99 C	<i>hum hum + et quand tu dis j'ai pas été surprise + très intéressant + est c`que tu peux euh :: + me dire +++ qu'est c`que + comment tu es quand tu es surprise +++ parce que là tu m`dis que tu n'as pas été surprise + ça t'a pas surpris</i>
100 E	bah ça m'a surpris si dans un sens + parce que j`m'y attendais pas +
101 C	<i>hum hum</i>
102 E	mais j`veux dire + ça m'a pas surpris longtemps quelque part je + ça a été un : : + pourquoi parce que ça se justifiait tout à fait qu'il y ait une erreur sur ce genre de choses

- 30 Cet extrait a été choisi parce qu'il illustre à la fois la volonté du chercheur d'orienter l'enseignante vers la description du détail de son action et la propension de l'interviewée à convoquer les légitimations d'ordre intentionnel et théorique pour expliquer son action au chercheur au lieu de la décrire :

[...] verbaliser cette action n'est pas habituel, nous n'avons jamais été formés à le faire. Ce qui vient en premier, spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances. (Vermersch, 1994 : 18).

- 31 Il peut en résulter une certaine tension discursive, rendue visible par les efforts du chercheur pour ramener l'enseignante au topic qu'elle a choisi de commenter.

Vers une position de parole "incarnée"

- 32 L'objectif du chercheur est de "coller au plus près" du moment où l'apprenante pose la question potentiellement gênante pour l'enseignante : observer la manière dont elle réagit à la question de l'apprenante demande de replacer l'enseignante dans l'état sensoriel déjà vécu. Cela suppose une position de "parole incarnée", et non pas conceptuelle¹². Prenons un exemple de Vermersch (1994) afin d'illustrer la différence entre ces deux positions. Un enseignant déclare : *"J'ai proposé un exercice, ça n'a pas marché du tout avec ces stagiaires !"*. Deux directions s'offrent alors au chercheur :

- Demander à l'interviewé d'expliquer ses critères d'appréciation de la réussite de l'action ("*ça n'a pas marché du tout ?*" ; "*qu'est ce qui n'a pas marché ?*", etc.), ce qui permet d'évaluer s'il existe une distance entre le jugement de l'enseignant et la réalité de l'action (il se peut en effet que les objectifs aient été atteints mais que l'enseignant, pour une autre raison, ne soit pas satisfait de son travail). Cette démarche n'est pas utilisée dans l'extrait ci-dessus mais aurait pu faire suite au TP 98, par questionnement sur la prise d'information, du type : "*À quoi tu vois qu'il y a un problème ?*".

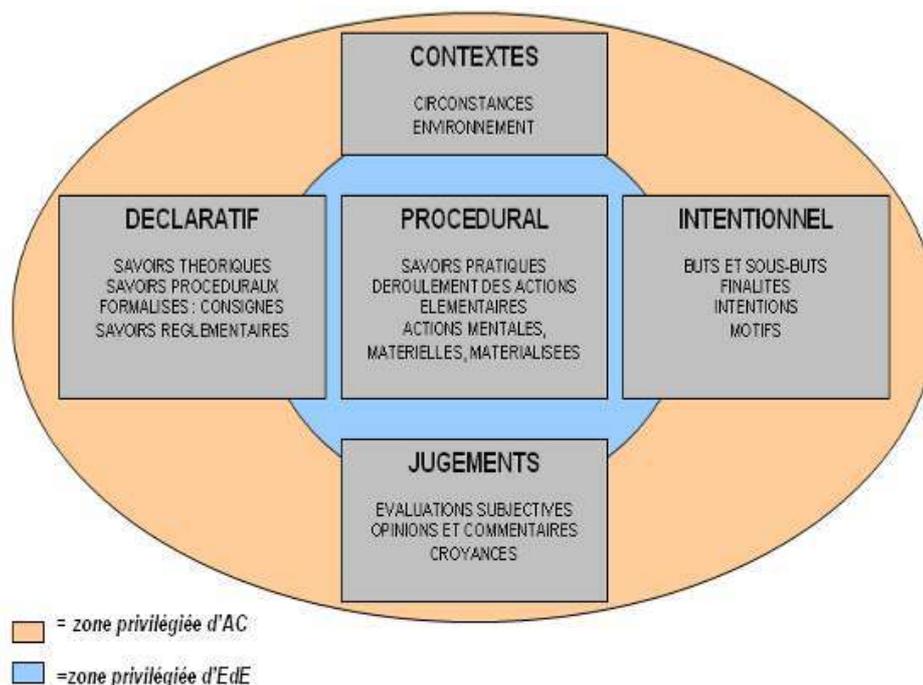
- Demander à l'enseignant de décrire ce que lui et les stagiaires ont fait, de manière précise, pendant l'exercice. C'est la démarche opérée par le chercheur ci-dessus : "*qu'est c'que tu FAIS ++ juste au moment ++ où + y'a ces deux phrases qui viennent dans la classe*". Cette description aide à éviter l'écueil d'émettre des hypothèses "fondées sur des éléments factuels et qui ne seront que le reflet de mes projections ou de mes croyances." (*ibid.* : 37).
- 33 En parallèle du questionnement, la démarche d'accompagnement de l'enseignante dans l'évocation de son action passe par une "*attitude d'écoute*" (*ibid.* : 24) permanente : les reprises en écho ("*la fille fait son intervention*") agissent comme incitateurs à la poursuite du discours, tandis que les reformulations amènent l'interviewé à reprendre contact avec ses sensations afin de maintenir la position de parole incarnée ("*quand tu dis j'ai pas été surprise...*").
- 34 De la part de l'enseignante, on assiste à des tentatives répétées de "sortie d'évocation", ce qui se traduit par un discours orienté vers des "*informations déjà conscientisées, voire formalisées*" (Martinez, 1997 : n.p.), qui se rapprochent alors des informations satellites obtenues par l'EAC : "*je pense c'est ce qui m'a permis aussi d'être à l'aise avec ma réponse*" (TP 74) ; "*elle a été prudente je pense parce que + parce que elle pouvait p't-être se dire j'ai mal noté*" (TP 78) ; "*parce que c'était tellement compliqué*" (TP 90) ; "*c'est parce que j'étais fatiguée*" (TP 96) : "*ça se justifiait tout à fait qu'il y ait une erreur sur ce genre de choses*" (TP 102). Ces glissements répétés vers des commentaires de nature évaluative rendent d'autant plus intéressant le travail de focalisation sur le "revécu" procédural de l'action passée. L'apport d'un travail sur le "revécu" réside dans le fait qu'il permet d'accéder à "*un gisement d'informations, considérés inaccessibles jusqu'à présent [...]*" (*loc. cit.*). Ces informations sont considérées comme inaccessibles dans la mesure où elles ne sont pas encore conscientisées. La suite de l'extrait montre la prise de conscience de l'enseignante par rapport à la sensation de surprise vécue suite à l'intervention de l'apprenante : elle se déclare progressivement "*surprise parce que je m'y attendais pas*", puis "*pas surprise longtemps*", puis "*pas trop surprise*". Face à ce paradoxe, le chercheur replace l'enseignante en évocation ("*comment tu es quand tu es surprise ?*" ; "*et tu t'es sentie...*"), ce qui amène l'enseignante à se déclarer "*sereine*" face à l'intervention de l'apprenante. Cette "sérénité" s'est traduite selon elle par l'absence de rougeur sur son propre visage, une situation qui sera ensuite soulignée par la verbalisation d'une autre situation, où, contrairement à la première, elle s'est sentie gênée par la question d'un apprenant : "*tu ris plus + tu + t'es un peu : + tu fais une tête de six pieds de long euh +*" ; "*j'me sens rougir*". Ici, le temps présent est utilisé, le rythme de la parole s'accélère, l'enseignante s'agite sur son siège et bafouille ("*est-ce que vous êtes mariée ++ euh : ben j'rigole et euh : puis j'lui dit ben oui : euh non + non justement non*"). La notion de "*position de parole*" (Vermersch, 1994) circonscrit la dichotomie entre le pré-réfléchi et le conceptualisé. Dans le premier cas, le sujet opte pour une position de parole "formelle", qui le fait s'exprimer à partir de son savoir et de son expérience. Cette position est "*facilement explicative, distanciée [...], entraînant un discours plutôt général et abstrait, n'impliquant pas le sujet et détachée du vécu [...]*" (*ibid.* : 57). Dans le second cas, le sujet se situe dans une position de parole "incarnée" :
 [...] au moment où il parle de la situation passée [le sujet] est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence [...] il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. (*loc. cit.*)
- 35 Le sujet a alors l'impression de revivre le moment précis qu'il décrit ; la situation qu'il évoque est davantage en présence que la situation actuelle d'entretien et, dans ces

moments-là, le chercheur a seulement besoin d'accompagner le sujet afin qu'il reste en évocation de la situation passée "pour se la décrire à lui-même et s'en informer en même temps qu'il en informe l'autre" (*loc. cit.*). Cette position de parole est systématiquement recherchée en EdE, dans la mesure où elle seule permet de circonscrire précisément à la fois les faits et les sensations ressenties par les acteurs de l'action.

L'action "pensée" et l'action "revécue", modes d'accès complémentaires à la fabrique de l'action enseignante

- 36 L'auto-confrontation et l'explicitation, ainsi que d'autres méthodes de recueil (instruction au sosie, entretien de recherche) se rejoignent sur un certain nombre de points, en particulier le fait qu'ils aboutissent tous à "la production de textes du genre entretien" (Bronckart & Bulea, 2012 : 131). Partant du principe qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action, la subjectivité du sujet doit être réintégrée dans l'analyse de son action via un entretien portant sur cette action. Cette action doit être "située", c'est-à-dire :
- ancrée dans un contexte bien spécifique, avec des enjeux propres aux acteurs effectivement présents dans cette situation, une histoire et une culture qui vont influencer sur les agissements et les vécus dans cette situation (Cahour & Licoppe, 2010 : 246).
- 37 Si l'EAC et l'EdE partagent cette perspective, leur appréhension de l'action diffère, ce qui entraîne une manière différente de mener l'entretien. L'EdE est une *technique d'entretien en soi* tandis que l'EAC est un *mode de recueil de verbalisation*, un dispositif matériel sur lequel l'enquêteur se base pour utiliser la technique d'entretien de son choix, en général l'entretien semi-directif ou non directif. La raison pour laquelle nous n'avons pas insisté sur la manière de mener l'EAC, contrairement à l'analyse qui a été faite pour l'EdE, réside dans cette distinction : dans la mesure où l'EAC s'intéresse, sans distinction, aux croyances, motifs, théories personnelles et professionnelles ainsi qu'au déroulement de l'action, il n'est pas (pas encore ?) de technique discursive particulière qui le différencie de l'entretien semi-directif. C'est donc dans la distinction entre recherche d'informations satellites de l'action et informations procédurales que réside tant la différence de démarches entre les deux méthodes, que l'intérêt de leur complémentarité, en termes de nature des verbalisations obtenues.
- 38 Si l'EAC vise à comprendre la pensée enseignante dans toutes ses dimensions, et encourage par là-même la production de représentations de la part de l'acteur, l'EdE vise à cerner l'aspect procédural d'une action particulière et pour cela place l'acteur en situation d'évocation de cette unique action. En reprenant Vermersch (1994), on pourrait schématiser le niveau de complémentarité des deux méthodologies de la manière suivante :

Figure 1 - Adaptation du schéma de Vermersch (1994 : 45)



- 39 En EdE, "le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action est au centre de l'explicitation" (Vermersch, 1994 : 44). Les verbalisations de l'individu portant sur le contexte, le savoir déclaratif, les jugements et l'intentionnel sont reléguées au rang d'informations satellites de l'action. Elles sont jugées utiles pour saisir le vécu dans sa globalité, mais sont parfois entendues comme des informations parasites, dans le sens où elles peuvent "polluer" le discours central, le procédural. L'analyse des verbalisations d'enseignants recueillies en EAC montre par contre à quel point ces informations satellites sont présentes, en particulier les motifs de l'action. Or, sur notre terrain de thèse, il nous est apparu essentiel de saisir autant la dimension pré-réfléchi des interactions de l'enseignant et des apprenants que leurs représentations sur ces interactions, ce qui a légitimé la mise en place d'une méthodologie "combinée".
- 40 Mais, pour éviter de tomber dans une vision manichéenne des deux méthodes, on nomme "zone privilégiée" les tendances de chaque méthodologie à encourager le premier ou le second type de verbalisations, sachant qu'elles "débordent" forcément dans le cadre l'une de l'autre. Dans la pratique, on a utilisé l'EAC pour faire émerger des représentations de la part des personnes interrogées sur leurs actions, tandis qu'en EdE, on a tenté d'appréhender le "pré-réfléchi" d'une action singulière, via une description la plus fine possible. Cahour (2006 : n.p.) résume ainsi l'apport des deux méthodes en schématisant l'entretien sur l'axe de la durée :

[...] soit le vécu de l'activité dans un temps donné, l'E[d]AC va donner davantage d'information tout au long du déroulement temporel alors que l'EdE permettra un accès plus en pointillé mais dévoilera plus le vécu pré-réfléchi. On peut dire métaphoriquement qu'on obtient un accès plus 'en largeur' avec l'E[d]AC et plus 'en profondeur' avec l'EdE, si l'on considère comme 'profondeur' ce qui est moins directement accessible à la conscience réfléchie, sachant aussi que le pré-réfléchi peut devenir réfléchi et que ce schéma ne représente donc qu'un instantané qui évolue au cours des entretiens.

- 41 Si l'on peut reprocher à l'EAC, avec Rix & Biache, le fait que les enseignants soient " toujours enclins à commenter, non leurs actes propres mais ce qui, dans leur dos, leur avait échappé" (2004 : 368), ils sont ramenés par l'enquêteur, lors de l'EdE, vers une description rigoureuse de leurs propres actions. C'est à ce niveau que la complémentarité nous paraît s'instaurer, l'une et l'autre méthode reposant sur des *supports différents*, qui permettront à la personne interrogée de se focaliser sur des *détails différents*. Il est entendu que seul un dialogue permanent, entre ce qui se dit en EAC et ce qui se dit en EdE, permet de conserver les apports des deux méthodologies. L'enquêteur est donc encouragé à sélectionner avec précaution les situations qu'il tente de faire "explicitier" à la personne interrogée, les lui faire remémorer à travers une mise en évocation, puis les lui montrer en vidéo et engager un entretien d'EAC. Ensuite seulement, il pourra comparer les verbalisations et faire usage de l'une des méthodologies pour éventuellement compléter l'autre.

Conclusion

- 42 Il apparaît nécessaire, à l'heure où la méthode d'auto-confrontation semble s'éloigner de sa focalisation sur la "*reconstruction d'une pensée passée*" (Tochon, 2008 : 425), pour se focaliser sur "*la réflexion et la métacognition post-active et sur la réflexion partagée sur les actions présentes et futures*" (loc. cit., notre traduction), de repenser l'orientation des méthodologies de recherche qui la côtoient, et par là-même, l'interrogent. L'explicitation, technique de recueil de verbalisations plus récente et en plein développement conceptuel et pratique, vise à saisir un vécu dans sa forme particulière pour en favoriser la prise de conscience par l'individu interrogé, dans un but de remédiation évident. La complémentarité que nous envisageons nous semble résider dans l'objectif intrinsèque à chaque méthode. Au sein de notre étude, l'utilisation de l'EAC a permis d'obtenir les représentations concernant le contexte, les savoirs déclaratifs, les intentions, les jugements et les croyances des acteurs. La mise en place de l'EdE, plus complexe en termes techniques, a néanmoins permis d'appréhender le détail procédural des actions "revécues" par les personnes interrogées. Si la combinaison de ces deux méthodes soulève de nombreuses questions (*Par laquelle commencer ? Où se trouve la limite des objectifs de chacune ? Quelles techniques de questionnement utiliser en EAC qui ne soient pas les mêmes qu'en EdE ? Comment s'effectue le croisement des données issues des entretiens ? Pourrait-on travailler sur une grille d'entretien combinée ?, etc.*), elle semble ouvrir la voie à de possibles mises en complémentarité entre les méthodes de recherche actuellement utilisées en didactique des langues et cultures.

BIBLIOGRAPHIE

Balas-Chanel, A. (2002). "L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite". *Recherches & éducations*, n° 1. Consultable à l'adresse suivante : <http://rechercheseducations.revues.org/159>.

- Barcelos, A. M. & Kalaja, P. (2003). *Beliefs About SLA: New Research Approaches*. Norwell, MA : Kluwer Academic Publisher.
- Baribeau, C. (1996). "La rétroaction vidéo et la construction des données". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3. pp. 577-598.
- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). "Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve. pp. 11-29.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Archives contemporaines.
- Borg, M. (2001). "Teachers' beliefs". *ELT Journal*, vol. 55, n° 2. pp. 186-188.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, vol. 36, n° 2. pp. 81-109.
- Borzeix, A., Grosjean, M. & Lacoste, M. (dir.). (1996). "Le chercheur et la caméra". *Travail & Langage*, n° 8.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1995). "S'entendre pour agir et agir pour s'entendre". In Baudoin, J.-M. & Friedrich, J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Paris-Bruxelles : De Boeck. pp. 133-154.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012). "Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien"". *Raido : Revista do PPG em Letras*. pp. 131-149.
- Cahour, B. (2006). "L'expérience vécue des utilisateurs ; pourquoi l'étudier et comment ?". *Actes du colloque Coopération Innovation Technologie (Cite 2006)*. Nantes. Consultable à l'adresse suivante : http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Cahour_CITE2006.pdf
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). "Confrontations aux traces de son activité". *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2. pp. 243-253.
- Champseix, E. (2015). "La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation". Dans ce recueil.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygotski*. Paris : la Dispute.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). "Genre et style en analyse du travail. Concept et méthodes". *Travailler*, n° 4. pp. 7-42.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis : Kappa Delta Pi.
- Dufva, H. (2003). "Beliefs in dialogue : a Bakhtinian view". In Barcelos, A.-M. & Kalaja, P. (dir.). *New approaches to beliefs in SLA*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher. pp. 131-151.
- Espinassy, L. (2003). "Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au collège ?". *Skholê*, n° hors-série 1. pp. 83-93.
- Etienne, R. & Jean, A. (2007). "L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie". *Recherches Qualitatives*, n° hors-série 3. pp. 424-439.
- Faïta, D. (2003). "Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes". *Skholê*, n° hors-série 1. pp. 17-23.

- Filliettaz, L. (2002). *La Parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Éditions Nota bene.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Griggs, P., Baurens, M. & Blanc, N. (2008). "Films de classe et auto-confrontation croisée : rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues". *Études de linguistique appliquée*, n° 151. pp. 341-356.
- Kalaja, P. & Barcelos Ferreira, A.-M. (2003). *Beliefs About SLA: New Research Approaches*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Kramsch, C. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres : Continuum.
- Lahire, B. (2003). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Presses pocket.
- Martinez, C. (1997). "L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données". *Expliciter - Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 21. pp. 2-7. Consultable à l'adresse suivante : <http://www.grex2.com/no-21-octobre-1997.html>.
- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (dir.) (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès Editions.
- Rix, G. & Biache, M.-J. (2004). "Enregistrements en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience". *Intellectiva*, n° 38. pp. 363-396.
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). "'Genre débutant" et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans)". *Travail et formation en éducation*, n° 1. Consultable à l'adresse suivante : <http://tfe.revues.org/616>.
- Saujat, F. (2003). "Réfléchir sur le métier enseignant : une activité dialogique". *Skholê*, n° hors-série 1. pp. 95-104.
- Schoenfeld, A. (2010). "How and Why Do Teachers Explain Things the Way They Do?". In Stein, M. K. & Kucan, L. *Instructional Explanations in the Disciplines*. New-York : Springer. pp. 83-106.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior". *Review of Educational Research*, vol. 51, n° 4. pp. 455-498.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès Editions.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action de l'utilisateur*. Toulouse: Octarès Editions.
- Tochon, F. (2008). "A brief history of video feedback and its role in Foreign Language Education". *Calico Journal*, vol. 25, n° 3. pp. 420-435.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1991). "L'entretien d'explicitation". *Les cahiers de Beaumont*, n° 52bis-53. pp. 63-70.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.

Vermersch, P. (1998). Objectivité et subjectivité. *Expliciter – Journal du Groupe de Recherche sur l'Expliciter*, n° 24. pp. 1-4. Consultable à l'adresse suivante : http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/24_mars_1998.pdf.

Vinatier, I. & Altet, M. (2008). "Introduction : les analyses de la pratique et de l'activité des enseignants". In Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 9-22.

Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Von Cranach, M. & Harré, R. (1982). *The Analysis of Action: Recent Theoretical and Empirical Advances*. Cambridge : Cambridge University Press.

Vygotski, L. S. ([1934] 1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (2003). "The social construction of beliefs in the language classroom". In Kalaja, P. & Barcelos Ferreira, A-M. (dir.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher. pp. 201-228.

Yvon, F. & Garon, R. (2006). "Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée". *Recherches Qualitatives*, n° 26. pp. 51-80.

Site Internet

GreX : <http://www.grex2.com/>

ANNEXES

Tableau 3 – Conventions de transcription

Phénomène	Exemple
Enseignant	E
Apprenant identifié	Angela
Apprenants ensemble	As
Participant non identifié ou incertain hésitation entre deux participants (précisions disponibles données sous forme de commentaire en fin de tour)	? (COM : peut-être ANG ou KLA)
Commentaires (dans paragraphe propre sans identification de tour, entre parenthèses)	COM : fin de la cassette 0905)
Chevauchement	-----

Événement non attribuable (<i>description entre parenthèses</i>)	(EVT : bruit de perceuse)
Enchaînement immédiat (latching)	=
Action/non-verbal à valeur de tour (<i>description de l'action concernée entre parenthèse</i>)	(lève la main)
Structures segmentales incompréhensibles (<i>chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe</i>)	Xxx
+	pause de 1 à 2 secondes
++	pause de plus de 2 secondes
+++	pause de plus de 5 secondes
Structure segmentale inaudible, nombre de syllabe non identifiable	(inaud.)
Allongement (<i>les ":" sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement</i>)	je ne peu : :x pas
Troncation	je pen- pense
Élision non standard	j`pense
Montée et chute intonatives	tu y crois/ non\ tu y crois//
Montée et chute intonatives fortes	non\\
Saillance perceptuelle	c'est FAUX
Scansion	im-pos-si-ble
Énoncé en langue autre que le français	***between them

NOTES

1. L'équipe Idap (Interactions Didactiques et Agir Professoral), au sein de laquelle nous avons effectué notre thèse, fait partie de l'unité de recherche Diltec (Didactique des Langues des Textes et des Cultures) de l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

2. Vermersch, psychologue et psychothérapeute de formation, a développé la technique d'entretien d'explicitation ; le lecteur trouvera un panel de ressources au sujet de l'explicitation, en format texte et vidéo, sur le site du Grex (Groupe de Recherche sur l'EXplicitation) (<http://www.grex2.com>).

3. On souhaite ici souligner le fait que la réflexivité de l'acteur permet, entre autres aspects, de circonscrire "ce qui n'a pas été fait". "Le réalisé n'épuise pas le réel" écrivent Yvon & Garon (2006 : 63), en insistant sur l'éclairage supplémentaire qu'apporte l'analyse des verbalisations au sujet de ce qui se trouve derrière l'action, "ce qui ne se voit pas" à l'œil nu. Clot abonde dans le même sens en déclarant que "le réel de l'activité est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir -- le drame des échecs -- ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter -- paradoxe fréquent -- ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire [...] les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse" (1999 : 120).

4. Champseix (dans ce recueil) insiste très justement sur la nécessité d'une formation à l'entretien d'explicitation, le guidage de l'interviewé supposant la maîtrise d'une technique spécifique, qui ne s'acquiert que par une pratique répétée de l'EdE.

5. Il faut entendre "cours d'action" comme "l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur" (Theureau & Jeffroy, 1994 : 19).

6. Les motifs de l'action sont un "état des choses" (Schütz, 1998 : 56) décrivant l'interaction entre intention et action ; Schütz décline les motifs de l'action en deux catégories : les "motifs-en-vue-de" et les "motifs parce-que". Le motif *en-vue-de* renvoie "aux intentions qui président à une action et qui s'inscrivent dans une projection dans le futur" (Cicurel, 2011 : 120). L'analyse des verbalisations enseignantes laisse apparaître une pluralité d'expressions qui illustrent le motif "en-vue-de" : les nombreuses occurrences de "pour (que) + verbe", "en vue de", "afin de", "de façon à", "de sorte que", "le but de, c'est...", entre autres, révèlent la présence d'un motif-voulant-être atteint par l'enseignante. Les motifs *parce que* circonscrivent les expériences passées de l'acteur. Soit l'exemple suivant, donné par Schütz (1998) : un meurtre est commis. Le motif *en vue* duquel l'assassin a commis le meurtre, son objectif, est l'obtention de l'argent de la victime. Admettons qu'il ait été élevé dans un environnement violent ou qu'il ait été maltraité : on pourra dire que le motif *parce-que* du meurtre, ses causes, sont ses malheureuses expériences passées.

7. Nous nous limitons ici à l'analyse des croyances enseignantes, mais il faut préciser que l'EAC permet également de mettre en lumière un second lien, celui qui relie l'agir aux "socialisations" passées des acteurs (Lahire, 2003) : "Les agents n'inventent pas de toute pièce la manière dont ils interviennent dans le monde, mais [...] recourent, pour s'orienter dans l'interaction aussi bien que pour organiser leurs discours, à des traces laissées par leurs expériences passées" (Filliettaz, 2002 : 297). Si l'entretien semi-directif, et en particulier le récit de vie, se trouve sans doute être, dans la tradition sociologique, le plus approprié pour l'étude des "dispositions à agir" (Lahire, 2003), l'EAC n'en constitue pas moins un outil qui permet de vérifier les tendances enseignantes à reproduire les mêmes schémas d'actions. Les entretiens regorgent en effet de formulations telles que : "trois heures de cours en langues c'est énorme bon moi je coupe **toujours** avec une grosse pause" ; "je n'aime pas être mise à mal par rapport au fait que je sois une référence + parce que ça **jamais jusqu'à présent** ça s'est produit".

8. La prise de conscience est ici entendue comme "le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à une autre : par exemple, du plan de connaissances en actes (niveau sensori-moteur) au plan de la représentation, ou encore du plan des connaissances représentées au plan des connaissances formelles" (Vermersch, 1994 : 210).

9. Version numérique non paginée.

10. Nous entendons le terme dans l'héritage de Bourdieu (2002) : "Il désigne l'ensemble des règles, des valeurs, des façons d'agir et de penser qui sont devenues "naturelles" et "spontanées" en raison de l'intériorisation d'une pratique habituelle" (Vermersch, 1994 : 198).

11. Précisons que l'on entend ici les discours enseignants et apprenants comme une "parole en action" (Filliettaz, 2002), une action qui s'effectue au moyen du langage.

12. Une notion que Vermersch emprunte à Varela *et al.* (1993) dans leur théorisation autour de la relation du sujet avec son expérience.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur l'apport d'une méthode de recherche mixte, qui allie des entretiens d'auto-confrontation à des entretiens d'explicitation dans le but de circonscrire l'agir professoral d'un enseignant de français langue étrangère. Si l'entretien d'auto-confrontation rencontre un franc succès auprès des chercheurs en didactique des langues, l'entretien d'explicitation reste une technique de recueil de verbalisations peu utilisée au sein de la discipline. Après avoir utilisé ces deux méthodes de recherche dans le cadre de notre thèse, auprès d'apprenants et d'enseignants de français langue étrangère, on abordera ici l'apport de cette méthode mixte dans la mesure où elle permet de circonscrire, de manière complémentaire, la fabrique de l'action enseignante. On présentera les points de convergence et de divergence de ces deux méthodes d'entretien en termes d'ancrage disciplinaire et de fondements méthodologiques.

The purpose of the following paper is to examine potential ways to combine two different interviewing methodologies: stimulated recall and explicitation. As we have been utilizing both methodologies in our PhD research in the field of educational sciences, we aim at identifying the differences and similarities between the two methodologies, in terms of their theoretical backgrounds as in more practical aspects. This paper will provide examples from our research field to highlight the various issues that the discourse analyst may face during the phase of interpretation of the data that was collected through both methodologies. We will eventually show how the two methodologies would interact in order to provide a complementary view of how teachers' decision making is being processed during classroom activities.

INDEX

Mots-clés : méthodologie, verbalisation, auto-confrontation, explicitation

Keywords : methodology, stimulated recall, explicitation interview

AUTEUR

LAURA NICOLAS

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Laboratoire Diltec (équipe Idap)

Laura Nicolas a récemment soutenu la thèse qu'elle a menée sous la direction de Francine Cicurel, au sein du laboratoire Diltec, à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Elle est actuellement en poste d'Ater au sein du département de sciences de l'éducation de l'université Lille 3. Sa recherche porte sur les interactions didactiques dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère pour migrants, et s'appuie sur les entretiens d'EAC et d'EdE afin de circonscrire le processus de décision des enseignants face aux interrogations et assertions

spontanées d'apprenants.

Toile : <http://www.univ-paris3.fr/mlle-nicolas-laura-128839.kjsp>.

Courriel : lauranicolas84[at]yahoo.fr.