

## Objectivation subjective de la subjectivité

La verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation

Fumiya Ishikawa

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/706>

DOI : 10.4000/rdlc.706

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Fumiya Ishikawa, « Objectivation subjective de la subjectivité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 13 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/706> ; DOI : 10.4000/rdlc.706

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



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

---

# Objectivation subjective de la subjectivité

La verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation

Fumiya Ishikawa

---

## Introduction

- 1 Le discours du professionnel en entretien d'explicitation est un produit verbal réalisé à travers l'observation réflexive que le sujet interrogé mène de sa "pensée en action", pensée qu'il a déployée durant sa pratique professionnelle et dont certaines composantes sont devenues, à travers cette dernière, saisissables sous forme d'actions<sup>1</sup>. S'y entrecroisent ainsi deux subjectivités du même sujet : celle qui régit cette "pensée en action" d'une part, et celle qui vise, en tant que "pensée sur l'action", à objectiver cette dernière. Ces deux ordres de subjectivité mettent en jeu non seulement l'unicité du sujet physique à la fois parlant, actant et pensant, mais aussi la verbalisation objective de ses actions pratiquées dans le métier. D'où aussi la question de savoir, s'agissant notamment du cadre de la formation des professionnels dans lequel cette méthode est largement exploitée, comment une telle objectivation de la "pensée en action" participe à l'enrichissement des savoirs et du savoir-faire professionnels chez le sujet enseignant soumis à l'entretien.
- 2 La présente contribution envisagera cette question, en s'inscrivant tout particulièrement dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE). Nous nous arrêterons dans un premier temps sur le discours de l'enseignant produit dans la situation de rétroaction pour démêler l'enchevêtrement de la subjectivité dans les actions objectivantes qui s'y déploient. Puis, notre réflexion portera sur les modalités d'articulation entre la pensée rétrospective de l'enseignant soumis à l'entretien d'une part et la "pensée en action" dans le métier d'enseignant d'autre part, pour mettre en lumière comment l'objectivation subjective de la subjectivité intervient dans le

développement du répertoire didactique (Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Causa, 2012)<sup>2</sup> pour l'enseignement du FLE.

- 3 Pour ce faire, nous nous fonderons sur le corpus d'entretien d'explicitation "simple" construit, avec l'aide d'étudiants en master à Paris III, en 2008-2011 par l'équipe Idap (tout particulièrement les corpus "Idap-7" et "Idap-8"). Notre argument s'appuiera aussi sur les données verbales du type entretien d'explicitation "croisé" recueillies et transcrites en 2001 par le corps d'origine d'Idap, dénommé à l'époque "Discours d'enseignement et interactions" (les corpus CC(ML)-1 et CC(ML)-2 dans l'ensemble des corpus "Marie-Laure"). Dans chacun des corpus "Idap" apparaît une enseignante ayant une expérience professionnelle relativement riche : plus de dix ans d'expérience pour l'enseignante dans le corpus "Idap-7" et un métier d'enseignant exercé *"depuis longtemps mais pas en continuité"* chez l'enseignante dans le corpus "Idap-8". En revanche, le Corpus "Marie-Laure" fait apparaître une enseignante-stagiaire, étudiante en maîtrise de FLE ayant comme formation une licence en lettres modernes avec mention FLE.

## Subjectivité et objectivité mises en jeu dans le discours d'entretien d'explicitation

### L'"altérité interne ou d'ordre cognitif" du sujet interrogé

- 4 L'entretien d'explicitation est l'une des méthodes souvent employées dans les domaines de recherche liés à la formation, tels que l'ergonomie cognitive, la psychologie développementale du travail et la didactique professionnelle<sup>3</sup>. Il consiste à inviter, après coup et souvent dans un espace (ré)aménagé spécialement en salle d'entretien, le sujet d'expérience à revenir sur les actions qu'il a pratiquées dans le métier, à verbaliser le vécu, à identifier l'origine des problèmes qu'il y a rencontrés, à en concevoir les solutions et ainsi à enrichir l'ensemble des savoirs et du savoir-faire professionnels relatifs à la profession (Vermersch, 2011). Le principe de cette méthode est donc de lui faire verbaliser ce qu'il pense concernant ses actions et son discours professionnels, c'est-à-dire de le faire parler de lui-même ultérieurement d'un point de vue autre que celui qu'il avait pendant la pratique de son métier. Ainsi apparaît chez le sujet enseignant soumis à l'entretien – l'auteur principal du discours d'entretien –, ce que l'on pourrait appeler une "altérité interne ou d'ordre cognitif", qualifiée de subjectivité objectivée par la subjectivité observatrice, distinguée, cette dernière, par sa postériorité. Autrement dit, la subjectivité se divise en deux éléments stratifiés, dont l'un, en tant que producteur d'actions professionnelles dans le travail, fait l'objet du discours du sujet soumis à l'entretien et dont l'autre, responsable de la production de ce discours, commente le premier pendant l'entretien.
- 5 Décalée à la fois spatialement et temporellement, cette altérité chez le sujet interrogé, qui est pour nous l'enseignant de FLE, est souvent mise en relief par des marques linguistiques spécifiques dans le discours, que Bulea & Bronckart (2012) désignent sous les termes de *"figures d'action internes"*. L'extrait suivant l'illustre<sup>4</sup> :

#### Extrait 1 [in corpus "Idap-8"]

là **je crois** que **j'ai dit** EN VITESSE mais **j'ai dit** je plaisante + que il y avait le temps de toute façon + c'est ce que **j'ai dit j'ai dit** on le ferait en vitesse mais après **j'ai dit** mais non je plaisante c'est pas en vitesse il y a suffisamment de temps donc il y a le temps c'est une manière un petit peu de les pousser

comme ça mais c'est pas en vitesse c'est XXX on devait faire la correction d'un exercice [...]

- 6 Les occurrences de "je" accompagnées par un verbe au passé composé (mises en gras) témoignent du fait que l'enseignante soumise à l'entretien, qui apparaît elle aussi sous forme de "je" (en gras et italique), relativise en profitant de l'écart temporel ce qu'elle a dit dans la classe. Se produit ici un dédoublement de l'énonciation, dont l'un des éléments est l'énonciation effective de la séance d'entretien d'explicitation et l'autre, l'énonciation du cours qui est rapportée dans l'énonciation principale de l'entretien par l'enseignante interrogée.
- 7 Dans le discours en entretien d'explicitation, la subjectivité relativisée apparaît aussi autour des actions professorales réalisées par l'enseignant dans la classe ou autour des états psychologiques qu'il subissait en dispensant son cours :

**Extrait 2** [in corpus "Idap-8"]

[...] mais **j'ai mis du temps** + et en même temps ↑ du temps par tellement d'ailleurs mais surtout **j'ai tenu** pour réussir ça ↑ pour arriver à ce point où je suis aujourd'hui avec eux [...]

**Extrait 3** [in corpus "Idap-7"]

[...] alors **je ne je ne sais pas** là c'est un moment un p'tit peu confus ↑ **moi j'étais dans la confusion** parce que **je comprenais pas cette question** : elle [= une apprenante] n'arrivait pas à expliquer sa question : [...]

- 8 Dans l'extrait 2, le discours de l'enseignante se réfère à ce qu'elle a fait pendant le cours, à la différence de ce que nous avons observé dans l'extrait 1 où l'agir professoral (Cicurel, 2007, 2011a, 2011b et 2011c)<sup>5</sup> réalisé dans la classe est rattaché au dire. L'extrait 3 montre que l'enseignante, autre que celle des extraits 1 et 2, rapporte dans le discours les hésitations qu'elle a éprouvées concernant une question incompréhensible qu'une apprenante avait formulée et posée dans la classe.
- 9 Notons toutefois que les marques grammaticales indicatives du passé ne sont pas indispensables pour que la relativisation du dit et du fait soit reconnue en tant que telle :

**Extrait 4** [in corpus "Idap-7"]

[...] c'est la même chose : en fait + le le geste a déclenché forcément une émotion c'est pas possible de faire un grand geste comme ça sans rien sentir + émotionnellement + et l'émotion : va faciliter les locutions et : : là on a un bon cas de figure hein parce que tous ceux qui restent petits + en fait produisent euh une phrase inexpressive et tout ce qui a grandi produisent une phrase expressive tout ce qui a grandi ce geste c'est pour ça que **j'incite j'incite** à : élargir à exploser : sans compter que d'exploser physiquement bon [...]

- 10 L'"altérité interne ou d'ordre cognitif" apparaît ici sans être accompagnée d'un tel indice linguistique lié au temps. L'enseignante emploie le présent à valeur de passé proche pour s'objectiver elle-même.
- 11 Que ce soit à des conduites verbales, à des comportements non verbaux ou à des états psychologiques que se réfère le discours de l'enseignant soumis à l'entretien, l'"altérité interne ou d'ordre cognitif" caractéristique de ce dernier participe de la "polyphonie" (Bakhtine, 1975, trad. française 1978) ou du "dialogue interne" (Bakhtine, 1929, trad. française 1977). Suivant Filliettaz (2002), on peut aussi qualifier le discours envoyant aux

comportements non verbaux de "*praxéologiquement polyphonique*" (*ibid.* : 96) et ainsi celui qui se réfère aux états psychologiques du sujet de "*cognitivement polyphonique*" (Ishikawa, 2014). Dans le premier cas comme dans le second ainsi que dans le cas du discours renvoyant à son dit dans la classe – ou la "*polyphonie linguistique*" –, l'enseignant interrogé fait ainsi apparaître dans le discours de l'entretien son "*sub-destinataire*" (Clot, 2005).

### L'"altérité externe ou d'origine substantielle" : les (ré)actions des apprenants constitutives de l'objet de l'entretien

- 12 À la différence du cas de la manipulation de machines ou de véhicules, dans laquelle le sujet travaille essentiellement sans accompagnement humain (Faïta, 1997), l'entretien d'explicitation effectué auprès de l'enseignant de langues s'impose du fait que l'objet du discours n'est pas uniquement constitué par le dit et le fait que la personne interrogée a produits dans la pratique de son métier. Les (ré)actions verbales et non verbales générées par les apprenants dans la classe de langue font elles aussi l'objet de l'objectivation. Elles peuvent être introduites dans le discours en entretien en tant qu'objets marqués par ce que l'on pourrait appeler "altérité externe ou d'origine substantielle", caractérisée par le fait que les ressources de référence discursive incombent à un sujet autre que l'auteur du discours tenu en entretien.
- 13 En effet, les éléments principaux constitutifs de la classe de langue sont des "*dialogues externes*" (Bakhtine, 1929, trad. française 1977), c'est-à-dire des interactions verbales et non verbales entre l'enseignant et les apprenants. Dans la classe, c'est en adressant des propos aux apprenants que l'enseignant leur transmet les savoirs et le savoir-faire langagiers. Il agit auprès d'eux et réagit en fonction de leurs réactions. C'est à travers cette série successive d'actions et de réactions que se noue l'interaction, dont certaines des composantes comportementales chez les apprenants peuvent être rapportées comme "*figures d'actions externes*" (Bulea & Bronckart, *op. cit.*) dans l'entretien d'explicitation et font ainsi l'objet du discours de l'enseignant soumis à l'entretien. On observe cela dans l'extrait suivant :

#### Extrait 5 [in corpus "Idap-7"]

[...] c'est **Sylvia** qui + qui était là et qui **a répété PARfaitement + la phrase** + et Sylvia n'a pas le niveau avancé + euh + **elle a répété** par contre c'est quelqu'un qui est très spontané et elle sait pas poser des questions elle n'a pas analysé **elle n'a pas non plus laissé + un temps euh + de silence [...]** **Sylvia l'a fait + elle a répété immédiatement après moi** + sans se poser de question + **très spontanément en entrant aussi dans une gestuelle dans un mouvement physique qui était le sien [...]**

- 14 L'enseignante introduit ici dans le discours les conduites à la fois verbales et non verbales de l'apprenante Sylvia (en gras), ce qui fait apparaître la "polyphonie linguistique" et la "*polyphonie praxéologique*" telles qu'on l'a observée dans les extraits 1 à 4, polyphonies qui se différencient néanmoins de celles-ci, par leur particularité que l'on peut expliquer en termes d'"altérité externe ou d'origine substantielle".
- 15 Comme nous l'avons vu jusqu'ici, l'entretien d'explicitation est un dispositif permettant au sujet professionnel d'objectiver, d'un point de vue toujours subjectif mais rétrospectif, ce qu'il a dit et fait dans la pratique du métier (dans les extraits 1, 2 et 4) et ce, s'agissant tout particulièrement du travail à faire en face d'autres – tel que l'enseignement des langues –, en fonction des réactions apportées par ces derniers (dans l'extrait 5). Il

permet aussi de dévoiler ce que le sujet pensait, sentait ou percevait pendant le travail (dans l'extrait 3), autrement dit les états cognitifs ou psychologiques qu'il n'a pas toujours explicités verbalement lors de la pratique du métier. Chez Borg (2003), ces derniers constituent la "*cognition de l'enseignant*" (ou "*teacher cognition*"), qu'il définit comme "*dimension cognitive inobservable de l'enseignement - ce que l'enseignant sait, croit et pense*" (*ibid* .: 81)<sup>6</sup>. Nous nous arrêtons maintenant sur cette dimension cachée pour montrer comment une telle subjectivité recelée par la pensée enseignante est mise au jour par la pensée rétrospective objectivante déployée dans l'entretien d'explicitation.

## L'articulation entre la pensée rétrospective de l'enseignant interrogé et la pensée en action dans le métier d'enseignant

### Le dévoilement de la pensée cognitive de l'enseignant par l'entretien

- 16 Dispositif dans lequel est convoqué un ensemble de techniques d'écoute visant à aider le sujet d'expérience à verbaliser le vécu de son métier (Vermersch, *op. cit.*), l'entretien d'explicitation se caractérise en effet par le fait qu'il révèle non seulement l'intention du sujet au travail inexprimée dans les pratiques professionnelles, mais aussi son arrière-plan psychologique. Il permet, de plus, de mettre en lumière l'avis ou le jugement rétrospectif du sujet d'expérience relatif au résultat de ses conduites verbales et non verbales et, dans un cas comme le nôtre, où il agit et réagit auprès d'autres durant la pratique du métier, au dit et au fait de ces derniers. Observons cela de plus près.

### Le dévoilement de la visée des stratégies mises en pratique

- 17 On ne peut construire le cours sans avoir préalablement un projet d'enseignement. Un cours est la réalisation de ce que l'enseignant a préalablement conçu, ébauché et planifié comme préparatif, ce qui revient à dire qu'objectiver la réalisation du plan dans l'entretien d'explicitation se caractérise par ce que l'on pourrait appréhender comme une "double objectivation subjective de soi", c'est-à-dire l'objectivation subjective, au moment du cours, de soi en tant que planificateur ou concepteur de tâches pédagogiques et la relativisation subjective, au moment de l'entretien, de ce sujet objectivant et réalisateur des tâches préconçues :

#### Extrait 6 [in corpus "Idap-8"]

(rires) [...] faut pas AVOIR PEUR ↑ une fois encore : de de euh + comment dire de **d'ironiser sur sa propre réalité** + c'est-à-dire **que quand je parle des Français** + très souvent je sais que j'exprime des choses que des étudiants vont dire entre eux en chinois ↑ + ils vont pas le dire en français à des Français + mais je sais qu'ils pensent à ça + et donc j'exprime tout + j'exprime XXX ce que eux pensent + et là encore : c'est une MANIÈRE de créer du lien + de créer d' la complicité + et une fois encore ↑ pour le BUT qui est de prendre la parole + de s'amuser en même temps + [...]

- 18 Apparaît ici dans les propos de l'enseignante soumise à l'entretien, la subjectivité parlant des stratégies pratiquées (mis en gras). On observe aussi celle qui assume la conception de ces stratégies ("*c'est une MANIÈRE de créer...*" (en gras et en italiques)), conception justifiée

par l'habitude et l'expérience de l'enseignante constitutives du répertoire didactique de cette dernière ("*quand je parle des Français très souvent je sais que... mais je sais qu'ils pensent à ça*" (en gras et en italiques)).

### La "souplesse" des pratiques enseignantes fondée sur la pensée en action

- 19 Il arrive que les stratégies préconçues subissent des modifications dans l'interaction avec les apprenants et ce, en fonction des réactions de ces derniers. L'entretien d'explicitation permet d'élucider la pensée en interaction de l'enseignant, c'est-à-dire ce que ce dernier pense concernant les réactions des apprenants – pour lui constitutives de l'"altérité externe ou d'ordre substantiel" – et dans le besoin de modifier les stratégies en fonction de ces dernières :

**Extrait 7** [in corpus "Idap-8"]

[...] quand euh : je vois que + là on va dire épice herbe piment **tout de suite j'attrape le mot parce que je me dis voilà ça c'est un mot + et une RÉALITÉ** + puisqu'ils ont exprimé qu'ils connaissent ↑ donc **je me prends je prends (avec le geste de prendre) comme appui + comme prise ce que EUX connaissent ↑ pour aller plus loin donc en même temps j'ai une grille très préparée ↑ mais en même temps j'ai une spontanéité une fois encore comme on dit dans le free style ↑ et je n'hésite jamais ↑ + en direct en spontanéité à attraper ce que les étudiants me donnent + donc j'ai une part d'improvisation très importante ↑ + en faisant ça je prends plus de risques puisque je sors ↑ + de ma grille ↑ + préparée + mais en même temps je sais que aussi qu'en étant spontanée c'est-à-dire en attrapant les connaissances que les étudiants me donnent + ça me permet + de mieux fixer mon enseignement dans leurs connaissances et donc au lieu de parler XXX et de leur taper sur la tête avec un marteau ↑ je préfère + mettre mes racines dans ce que EUX déjà connaissent ↑ et leur permettre de grandir comme un arbre ↑ à partir de leurs racines et pas à partir d'une manière arbitraire et comme ça violente [...]**

- 20 En revenant sur les pratiques qu'elle a effectuées dans la classe (en gras), l'enseignante fait ici émerger ce qu'elle envisageait à l'égard des réactions des apprenants dans le cours (en gras et en italiques). Elle s'arrête sur la réaction de l'un des apprenants ("*tout de suite j'attrape le mot*") pour dire que cette réaction lui a servi d'amorce ("*je me prends je prends comme appui + comme prise ce que EUX connaissent*") pour modifier la stratégie préconçue ("*pour aller plus loin...*"). On constate aussi qu'en s'apercevant que la tactique qu'elle adopterait sur place n'irait pas complètement dans la direction fixée par ce qu'elle avait initialement planifié, elle s'est décidée à modifier sa stratégie sans hésitation ("*je n'hésite jamais*"), voire avec la conviction que cette improvisation, au demeurant bien risquée pour elle ("*je prends plus de risques*") mais importante pour les apprenants ("*très importante*"), finirait en tous cas par conduire à l'accomplissement de ce qu'elle visait en tant que tâche pédagogique ("*ça me permet de mieux fixer mon enseignement dans leurs connaissances*").

### La subjectivité de la conviction

- 21 Les séquences que nous venons d'observer dans les extraits 6 et 7 sont des extraits du corpus de l'enseignante qui, comme le décrit son profil, a une expérience relativement riche de l'enseignement du FLE. Cette richesse s'explique entre autres par le fait qu'elle se

fonde sur une conviction relativement sûre pour planifier un cours (dans l'extrait 6) ou pour modifier avec "souplesse" son projet pédagogique en fonction des réactions des apprenants (dans l'extrait 7), conviction, comme nous le constatons par ailleurs dans les extraits suivants, souvent exprimée par l'enseignante sous forme de justification, de jugement d'importance ou d'auto-évaluation positive :

**Extrait 8** [in corpus "Idap-8"]

[...] je m'adresse à effectivement un groupe de Chinois + qui sont très différents de moi d'accord ↑ et ceux qui sont effectivement dans ce groupe-là ont des niveaux très différents également donc pour que tout le monde attrape quelque chose pour que chacun puisse faire un profit à 10 % à 50 % à 100 % il faut que je sois dans cette pluralité-là + et **c'est pour ça** c'est une c'est ma manière d'être en général mais **c'est pour ça** que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN ÉVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle [...]

**Extrait 9** [in corpus "Idap-8"]

[...] oups je rentre + dans la porte ouverte + et ça c'est aussi une double euh : une double réalité : dans laquelle je fonctionne avec les étudiants en permanence + la préparation ↑ + je sais où je vais ↑ je sais ce que j'ai donné ↑ avec une impression d'improvisation et en plus une RÉELLE improvisation en fonction de ce que les étudiants me donnent + **c'est très très important je pense** d'être dans une relation dialectique je suis enseignante j'enseigne mais je suis enseignée également et je dois être dans le savoir des étudiants + pour leur permettre d'augmenter + leur savoir donc [...]

**Extrait 10** [in corpus "IDAP 8"]

[...] **c'est très important** de laisser quelque chose qui a l'impression d'être un peu chaotique + arriver + bien sûr je surveille + je vais pas laisser : + mais je vais pas couper ↑ + quand il y a une dynamique comme ça + je veux absolument la laisser parce que ça veut dire que vraiment les étudiants sont : : impliqués dans le processus + et pour moi **c'est très important ça** c'est dur à GÉRER + mais en même temps c'est un des indicateurs une fois encore de euh du caractère efficace et opérationnel de ma technique + mais c'est DUR à gérer + et là encore c'est une prise de risque + en tant que prof on prend un risque de faire ça + c'est difficile + c'est beaucoup plus facile d'être dans une discipline absolue ↑ [...]

**Extrait 11** [in corpus "Idap-8"]

[...] j'ai travaillé d'une manière très très consciente pour que justement ↑ ce type de respect ↑ + existe toujours puisque évidemment ils me respectent comme je les respecte mais que les respects + se traduisent + par autre chose que le silence ++ et donc **je pense que j'ai en grande partie réussi** mais ça a mis du temps et j'ai dû de mon côté ↑ avoir + vraiment une stratégie ↑ parce que c'est une vraie stratégie très claire dans ma tête + pour arriver à aujourd'hui au fait qu'ils sont beaucoup plus libres ↑ beaucoup plus spontanés ↑ beaucoup plus dans les réactions dans les rires ↑ dans les sourires dans les participations ↑ et c'est effectivement ce que je voulais + mais j'ai mis du temps + et en même temps ↑ du temps par tellement d'ailleurs mais surtout **j'ai tenu pour réussir ça ↑ pour arriver à ce point** où je suis aujourd'hui avec eux et moi j'estime que on a fait beaucoup de progrès ensemble ↑ [...]

- 22 L'extrait 8 illustre qu'en objectivant son geste fait dans la classe, l'enseignante en justifie la raison. Par ailleurs, elle relate la raison pour laquelle les stratégies qu'elle a mises en œuvre sont importantes et pertinentes pour un enseignement à la fois dynamique et efficace (dans les extraits 9 et 10). Dans l'extrait 11, on observe qu'elle s'auto-évalue concernant les pratiques didactiques qu'elle a réalisées en classe, auto-évaluation par laquelle elle se juge "bonne" au regard des réactions des apprenants, vives et actives.

### Une comparaison entre enseignant "chevronné" et enseignant "novice"

- 23 Une comparaison entre le corpus "Idap-8" : dont l'enseignante a une expérience d'enseignement riche, et le corpus "Marie-Laure" construit en collaboration avec une enseignante-stagiaire, permet de dire qu'un enseignant "novice" n'a pas toujours de "souplesse" dans l'exécution des pratiques enseignantes, ni de conviction assurée, telles que nous les avons constatées chez l'enseignante "chevronnée" dans les extraits 7 à 11. Le corpus "Marie-Laure" montre en effet que notre enseignante-stagiaire trébuche souvent sur des réactions inattendues des apprenants pour finir par se perdre dans ce qu'elle devrait faire comme activité pédagogique (dans l'extrait 12) ou par ne pas oser les confronter (dans l'extrait 13) :

#### Extrait 12 [in corpus "Marie-Laure" : CC(ML)-1]

[...] ben maintenant qu'est-ce que c'est pourquoi j'dis ça pourquoi j'dis pas ça [...] et en fait tout de suite ils m'ont posé la question [...] en même temps j'suis pas sûre parce que j'suis pas sûre d'avoir réussi à autant leur éclaircir les idées que j'l'aurais voulu alors en fait j'suis un peu frustrée parce que du coup comme ça : ils me demandaient du sens et j'voulais tout à fait leur en fournir parce que j'voulais pas seulement rester grammaticale [...] mais en même temps j'préfèrais faire par étape et puis ça a ça a [...] bon j'ai changé mon mon truc [...] mais du coup du coup euh : + du coup j'ai pas traité à fond le sens [...]

#### Extrait 13 [in corpus "Marie-Laure" : CC(ML)-1]

[...] y avait eu ça et y a aussi le coup du passé composé [que les apprenants ont produits comme réponse à ma question sur les expressions hypothétiques] que j'ai laissé tomber [...]

- 24 Dans ces deux extraits, on constate que l'enseignante-stagiaire arrive au moins à relativiser les réactions des apprenants en tant qu'éléments constitutifs de l'"altérité externe ou d'origine substantielle" et à objectiver ce qu'elle a fait vis-à-vis de ces dernières, ce qui ne veut toutefois pas dire qu'elle ait réussi à y réagir d'une façon permettant un "bon" déroulement de l'interaction. Bien que consciente de son incapacité de trouver une "bonne" solution face à ces imprévus, en d'autres termes de l'insuffisance de son répertoire didactique mis en œuvre dans la classe, elle ne peut discerner toute seule l'origine du problème, mais il lui faut l'aide de la conseillère pédagogique, qui l'interroge dans l'entretien d'explicitation, comme l'illustre la séquence suivante :

#### Extrait 14 [in corpus "Marie-Laure" : CC(ML)-2]

093 CP pourquoi ce enfin ce silence entre guillemets parce qu'ils réfléchissaient ils cherchaient et euh ils suivaient vos directives ce qui est ce qui est très positif mais pour pourquoi vous avez ressenti ce cette inertie ou

bien pourquoi ça vous a fait passer du temps vous avez dû passer du temps sur sur certaines choses alors que vous pensiez que ça ça irait beaucoup plus vite

094 ML(Stag) ouais

095 CP qu'est-ce que vous auriez dû expliquer de plus + + ou quel est ce à quoi vous ne vous attendiez pas ++

096 ML(Stag) euh :

097 CP **mettez-vous à leur place**

098 ML(Stag) ouais ouais

099 CP eh ↑ **un texte littéraire par rapport à l'ÉCART justement à :**

- 25 La conseillère pédagogique joue ici un rôle de "*maïeuticienne*" (Ishikawa, 2012a) pour aider l'enseignante-stagiaire à connaître la raison de l'inertie chez les apprenants (en gras).
- 26 Notons encore qu'en plus de ce problème relatif à l'objectivation de la subjectivité réalisatrice du projet d'enseignement préconçu, notre enseignante-stagiaire en a connu un autre lorsqu'elle préparait le cours la veille. Elle l'avoue dans l'entretien d'explicitation mené après le cours, comme on l'observe dans l'extrait suivant :

**Extrait 15** [in corpus "Marie-Laure" : CC(ML)-1]

165 ML(Stag) j'pense que **j'aurais dû avoir la puce à l'oreille déjà hier en faisant mes papiers parce que déjà hier j'ai galéré en faisant mes papiers** où je trouvais que communicativement ça se justifiait vous dites vous-même que des fois le conditionnel présent dans les petits papiers ça serait même mieux et du coup j'm'accrochais à ma volonté de quand même vouloir qu'ils me sortent des conditionnels passés et j'pense que ça c'était pas vraiment malin

166 CP non mais **vous avez senti c'est ça qui est important qu'y a un sémantisme des verbes** et que

- 27 Ici, l'enseignante-stagiaire fait paraître dans le discours la subjectivité relative à la conception des tâches pédagogiques. À l'égard aussi de cette préparation du cours, l'enseignante-stagiaire a de la difficulté à imaginer toute seule ce que la tâche qu'elle a conçue produirait comme conséquence dans la classe si elle la mettait en place dans la classe (en gras et en italiques). Ce n'est qu'en bénéficiant du soutien de la conseillère pédagogique, que l'enseignante-stagiaire arrive à s'objectiver en matière de planification du cours (en gras).

## Pour conclure

- 28 Aucun acte d'objectivation n'est exempt de subjectivité. On ne peut parler d'un objet sans s'appuyer sur un certain point de vue tributaire de la subjectivité. Parler, s'exprimer ou se prononcer consiste à manifester une position que l'on prend en le faisant et à partir de laquelle on "objective" l'objet.

- 29 Dans l'entretien d'explicitation, ce paradoxe de l'objectivation donne naissance à une "double objectivation subjective de soi" (en 3.1.), dans laquelle le soi est mis en jeu sur deux strates par le sujet interrogé, c'est-à-dire une objectivation du sujet jouant le rôle réalisateur des tâches pédagogiques, lequel se relativise durant la classe dans son rôle à la fois de concepteur de ces dernières et de planificateur du cours. Provenant de l'"altérité interne ou d'ordre cognitif" (en 2.1.), une telle stratification de l'objectivation subjective est l'une des caractéristiques majeures du discours du sujet soumis à l'entretien, discours que l'on peut qualifier non seulement de "dialogal", mais également "dialogique" et ce à la fois de linguistiquement, praxéologiquement et cognitivement (en 2.1.). Remarquons aussi que l'objet de ce discours est lui aussi d'ordre à la fois "dialogique" et "dialogal". En effet, outre le fait qu'il contient des "voix" de l'enseignant concepteur de tâches pédagogiques et planificateur du cours, il se construit en collaboration avec les partenaires du sujet enseignant, c'est-à-dire les apprenants. Soulignons à cet égard que ces derniers peuvent être envisagés comme éléments constitutifs de l'"altérité externe ou d'ordre substantiel" dans le discours de l'enseignant soumis à l'entretien (en 2.2.).
- 30 "*Palimpseste de "voix"*" (Ishikawa, 2012b), le discours de l'enseignant en situation d'entretien d'explicitation est ainsi entre autres un dispositif discursif révélateur de la pensée enseignante. Il permet en effet de mettre en lumière comment il a planifié le cours, comment il a tenté de réaliser cette planification et comment il a cherché à réagir aux réactions des apprenants. L'observation comparative que nous avons faite nous amène à dire qu'un enseignant "chevronné" se distingue à la fois par une conviction sûre dans la planification (en 3.2.) et par une "souplesse" dans la mise en œuvre des tâches pédagogiques vis-à-vis des réactions des apprenants (en 3.1.), ce qui ne se retrouve que difficilement chez un enseignant "novice" (en 3.3.). À ce sujet, on peut souligner les occurrences fréquentes du "dilemme" (Wanlin, 2009) que Wanlin & Crahay (2012) considèrent comme "*noyau dur des processus de pensée des enseignants lorsqu'ils enseignent*" (*ibid.* : 9) et dont les enseignants "novices" se sentiraient impuissants à sortir tous seuls, sans appeler à l'aide une tierce personne "experte", comme un conseiller pédagogique (Ishikawa, 2012a).
- 31 Le développement du répertoire didactique résiderait donc dans l'appropriation des "voix" de ce "*sur-destinataire*" (Clot, 2005), autrement dit dans le fait que l'enseignant devient autonome dans la réflexion non seulement sur la planification du cours, mais aussi sur le dit et le fait dans la classe, de même que sur la réflexion rétrospective sur la pensée enseignante ou, comme le dit Bourdieu (2004), dans "*la réflexivité comprise comme objectivation scientifique du sujet de l'objectivation*" (*ibid.* : 84).
- 32 Reste à se demander ce qu'est le rôle des commentaires apportés par les pairs de l'enseignant au moment de l'entretien d'explicitation "croisé", que nous n'avons pas traité dans la présente recherche. De plus, pour les recherches en didactique du FLE telles que la nôtre inspirée de l'analyse du discours, il sera important de savoir quel est l'apport de l'analyse des données transcrites pour la formation des enseignants, domaine d'investigation qui est en train d'émerger au sein de la didactique du FLE.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit (trad. française de M. Yaguello, 1977).
- Bakhtine, M. (1975). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Éditions Gallimard (trad. française de D. Olivier, 1978).
- Bigot, V., Blondel, É., Cadet, L. & Causa, M. (2004). "La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE". *Marges linguistiques. Revue semestrielle électronique en Sciences du Langage juillet 2004*. Disponible en ligne. <http://marges.linguistiques.free.fr/>
- 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° 02. pp. 81-109.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir éditions.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012). "Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien". *Raído*, vol. 6, n° 11. pp. 131-149.
- Causa, M. (2012). "Le répertoire didactique : une notion complexe". In Causa, M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Paris & Bruxelles : De Boeck. pp. 15-72.
- Cicurel, F. (2007). "L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?". In Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-36.
- Cicurel, F. (2011a). "De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action". *Pratiques*, vol. 149/150. pp. 41-55.
- Cicurel, F. (2011b). "Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement". In Bigot, V. & Cadet, L. (éds.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions. pp. 27-39.
- Cicurel, F. (2011c). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Clot, Y. (2001). "Clinique du travail et action sur soi". In Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (éds.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 255-276.
- Clot, Y. (2005). "L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue". In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en Situation de travail : concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters. pp. 37-55.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes". *Travailler*, n° 4. pp. 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, M. & Scheller, L. (2000). "Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité". *Pistes, revue électronique*, vol. 2, n° 1. Disponible en ligne. <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>

- Faïta, D. (1997). "La conduite de TGV : exercices de styles". *Champs visuel*, n° 6. pp. 75-86.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). "Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée". *Skholé*, hors-série 1. pp. 125-154.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- Ishikawa, F. (2012a). "Analyse des commentaires du conseiller pédagogique : la didacticité du discours du formateur de formateurs". In Ishikawa, F., *La Transmission des savoirs : une analyse dynamique du discours*. Yokohama : Shumpûsha Publishing. pp. 171-192.
- Ishikawa, F. (2012b). "Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'"agir professoral" en interaction". In Rivière, V. (éd.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 267-281.
- Ishikawa, F. (2014). "La verbalisation de la "dimension cachée" : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants". *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 56. pp. 136-150.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF (Presses Universitaires de France).
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF (Presses Universitaires de France).
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). "La didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n° 154. pp. 145-198.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Wanlin, P. (2009). "La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement". *Revue française de pédagogie*, n° 166. pp. 89-128.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2009). "La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone". *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 6. pp. 9-46.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). "Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée". *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1. pp. 51-80.

## ANNEXES

### Conventions de transcription

Pour l'ensemble des corpus "Idap" de même que pour les corpus "Marie-Laure", nous adaptons les conventions de transcription employées dans ce dernier, en les simplifiant comme suit :

|          |   |
|----------|---|
| CP       | Conseillère pédagogique (dans les corpus "Marie-Laure")           |
| ML(Stag) | Marie-Laure en tant que stagiaire (dans les corpus "Marie-Laure") |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| pas PEUR                           | Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement. |
| ↑                                  | Intonation montante.  |
| +, ++                              | Pause dont le nombre de "croix" est proportionnel à l'allongement.  |
| euh :                              | Allongement de la syllabe.  |
| euh :::                            | Allongement plus long de la syllabe.  |
| XXX                                | Éléments inaudibles.  |
| CP : plus vite<br>ML(Stag) : ouais | Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.  |
| (rires)                            | Mise entre parenthèses et en italiques pour la description d'éléments non verbaux ou para-verbaux ou pour le commentaire de type "méta".  |

## NOTES

1. Il s'agit de l'"agir professoral" (Cicurel, 2007, 2011a, 2011b et 2011c). Cicurel entend par là "l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné" (Cicurel, 2011c : 119).
2. Le répertoire d'enseignement est "l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. Ces savoirs se forment à partir d'un faisceau complexe de modèles intériorisés acquis par formation et/ou par imitation, de représentations (partagées et individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à enseigner et sur les langues en général, etc. et se modifient tout au long de l'expérience enseignante ; l'actualisation de ces savoirs dans le réel de la classe permet de les transformer en compétences didactiques et professionnelles". (Causa, 2012 : 15-16).
3. Une autre méthode souvent utilisée dans de tels domaines de formation est l'entretien d'auto-confrontation, simple ou croisée. Ce dernier se distingue de l'entretien d'explicitation par le fait qu'au moment de l'entretien, le sujet interrogé est confronté avec ses actions vidéo enregistrées (Clot, 2001 ; Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Leplat, 1997 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011 ; Yvon & Garon, 2006). Dans le domaine de la didactique professionnelle inspirée par la psychologie du travail ou la psychothérapie de formation (Vermersch, 2011), l'entretien d'auto-confrontation est souvent utilisé comme moyen complémentaire de la séance de "debriefing", c'est-à-dire la confrontation du sujet d'expérience avec ses pratiques effectuées dans le métier ou dans la simulation du travail.
4. Pour les conventions de transcription, voir l'annexe.
5. Voir la note 1.
6. Nous le traduisons.

---

## RÉSUMÉS

L'entretien d'explicitation est un dispositif souvent utilisé pour la formation. Il consiste à inviter le sujet d'expérience à verbaliser les actions qu'il a réalisées dans sa pratique professionnelle. Le discours qu'y produit le professionnel en formation se caractérise par une double strate de subjectivité. Y apparaît une subjectivité objectivant la subjectivité productrice des actions durant la pratique du métier, c'est-à-dire que celle-là relativise celle-ci. Dans l'entretien d'explicitation exploité pour la formation des enseignants de FLE, l'enseignant "novice" verbalise, en interagissant avec l'enquêteur, ce qu'il pense concernant les actions qu'il a pratiquées auprès des apprenants de même que les (ré)actions que ces derniers lui ont apportées. Il le fait aussi sans mettre à part ce qu'il n'a pas réalisé sous forme d'action dans la classe. Ainsi s'unissent dans l'entretien d'explicitation la "pensée sur l'action" et la "pensée en action". D'où une polyphonie complexe dans le discours de l'entretien. Une observation comparative de la verbalisation chez l'enseignant "novice" et de celle de l'enseignant "chevronné" permet de dire que le développement de la pensée enseignante réside dans l'appropriation de la réflexivité dans la pensée enseignante.

The clarification interview is a device often used for training different professionals. It consists of encouraging subjects to verbalize the actions that they have realized in their profession. The discourse produced by the clarification interview is characterized by a double layer of subjectivity. There appears a subjectivity that objectifies the subjectivity, which produces actions while performing their duties. In verbal interaction with an expert, the subject relativizes the latter. In clarification interviews utilized for training teachers of French as a foreign language, beginner teachers express, while interacting with the interviewer, their view of what they did or thought in the classroom as well as what the learners said as reaction. Then a complex polyphony appears in the discourse of the clarification interview. A comparative observation with the verbalization of matured teacher makes it possible to conclude that teacher thinking develops through their acquisition of reflexivity in teacher thinking.

## INDEX

**Mots-clés** : entretien d'explicitation, objectivation, réflexivité, subjectivité

**Keywords** : clarification interview, objectification, reflexivity, subjectivity

## AUTEUR

FUMIYA ISHIKAWA

Université Rikkyo, Japon & Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, France

Fumiya Ishikawa est professeur à l'Université Rikkyo et membre de l'équipe Idap-Diltec de Paris III. Spécialisé en didactique des langues et des cultures, il a publié en 2002 sa thèse (soutenue à

Paris III en 2001) et plus récemment, en 2012, *La transmission des savoirs : une analyse dynamique du discours*.

Toile : <http://interactions-didactiques.org/Ishikawa.html>

Courriel : fumiya[at]rikkyo.ac.jp