

La posture réflexive dans le métier de l'enseignement. Une pratique d'auto-évaluation et de formation : Cas des enseignants du département de français à l'université de Chlef

الموقف التأملي في مهنة التدريس. ممارسة التقييم الذاتي والتكوين: حالة أساتذة قسم اللغة الفرنسية بجامعة الشلف

The reflective posture in the teaching profession. A practice of self-assessment and training: Case of teachers in the French department at the University of Chlef

Mohammed SETTOUF¹ *

Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, m.settouf@univ-chlef.dz

Date de réception 20/02/2024 Date d'acceptation 21/03/2024 Date de publication 01/06/2024

Résumé:

Il s'avère que la tendance actuelle de la didactique des langues se focalise sur l'articulation entre interaction et action et vise surtout le partenaire enseignant et ses pratiques. Cette articulation met en évidence une face apparente de l'action professorale et une deuxième face plutôt invisible. Nous nous intéressons ici aux pratiques réflexives dans le métier de l'enseignement. Notre contribution s'assigne comme objectif d'inciter l'acteur enseignant à commenter sa propre action enseignante pour aller de l'autocritique à une réflexion-évaluation. L'expérimentation est basée sur un enregistrement audio-visuel de l'interaction verbale en classe de langue suivi d'un entretien d'auto-confrontation simple. L'analyse de discours de l'enseignant nous a permis d'éclairer une grande partie des zones muettes de l'action enseignante. En effet, l'acteur-enseignant fait une réflexion-évaluation sur son agir professoral qui a été mis en œuvre.

Mots-clés: pratiques enseignantes, planification, réflexion, auto-évaluation, formation

ملخص:

تبين أن الاتجاه الحالي في تدريس اللغة يؤيد الربط بين التفاعل والفعل ويستهدف بشكل رئيسي الشريك التعليمي وممارساته. يسلط هذا التعبير الضوء على جانب واضح من العمل المعلم وجانب آخر غير مرئي إلى حد ما. نحن مهتمون هنا بالممارسات التأملية في مهنة التدريس. تهدف مساهمتنا إلى تشجيع الممثل التدريسي على التعليق على عمله التعليمي للانتقال من النقد الذاتي إلى تقييم التفكير. يتم تنفيذ التجربة باستخدام تسجيل صوتي ومرئي للتفاعل اللفظي في القسم ومقابلة بسيطة للمواجهة الذاتية. إن دراسة خطاب المعلم من خلال مقابلات بسيطة للمواجهة الذاتية تسمح لنا بإلقاء الضوء على جزء كبير من المجالات الصامتة للعمل التدريسي. في الواقع، يقوم المعلم بإجراء تقييم تأملي لعمله التدريسي الذي تم تنفيذه.

الكلمات المتاحية: ممارسات التدريس، التخطيط، التفكير، التقييم الذاتي، التكوين.

* Corresponding Author Mohammed SETTOUF

Abstract:

It appears that the current trend of teaching languages is in favour of a link between interaction and action. In particular, it aims at the teaching partner and his practices. This link highlights an obvious face of the teaching action and a rather second face which is invisible. In this paper, we are interested in reflective practices in the teaching profession. Our contribution aims to encourage the teacher to comment on his own teaching action for the purpose of going from self-criticism to a reflective assessment. The experiment is based on an audio-visual recording of verbal communication in language class and a simple self-confrontation interview. The study of the teacher's discourse through the simple self-confrontation interview allows us to illuminate a large part of the silent areas of the teaching action. In fact, the actor-teacher makes a reflection-evaluation on his professorial action that has been implemented.

Keywords: Teaching practices, planning, reflection, self-assessment, training

1. Introduction

Chaque enseignant possède des manières de faire et de réagir en classe. Il progresse selon des intentions planificatrices, il sait où il va, il suit à programme à exécuter. Cependant, il le suit dans la confrontation permanente avec le dire de l'autre. Lorsque l'enseignant franchit le seuil de la classe, sa mission est déjà commencée : mise en œuvre de l'action enseignante, anticipation du scénario didactique. La planification d'une activité pédagogique résulte de la coordination simultanée de plusieurs éléments. La classe devient donc le théâtre de la mise en scène de diverses *pratiques de transmission* qui vont de la stratégie anticipée jusqu'à la tactique surgissant dans le vif de l'action afin de pouvoir improviser des solutions.

L'action enseignante se fait dans la rencontre entre projet et une interaction avec des apprenants, mais aussi en fonction de conceptions fortes que les acteurs enseignants possèdent à propos de leur pratique professionnelle. Tout enseignant a inévitablement vécu la situation suivante : il lui revient de mettre en place une action planifiée. Cette action devrait répondre à un programme, viser des objectifs etc. En effet, il y a quelque chose qui préexiste en amont de son action enseignante.

La question de la réflexion dépend de sa chronologie. Elle peut apparaître avant, pendant ou après l'action enseignante. La réflexion peut prendre une autre nature de discontinuité, si le contexte prend en considération le mobile et les enjeux plus que l'aspect spatio-temporel. Après un temps fort de l'action, on peut avoir un temps mort durant lequel, l'enseignant peut réfléchir sereinement à ce qui s'est passé ou à ce qui va venir.

En didactique des langues, on s'intéresse beaucoup à l'apprenant et sa réflexion et moins à celle de l'enseignant et l'effort que lui demande sa prestation publique. C'est par le biais d'un entretien d'auto-confrontation que l'enseignant commente sa propre action située dans le temps qu'il revit en la

revivant encore une fois. Notre recherche est construite autour de la problématique suivante: Comment la posture réflexive de l'enseignant sur sa propre action mène à une posture d'autocritique voire d'autoévaluation ?

2. Cadre théorique

La classe de langue est un lieu où se passe quotidiennement un ensemble très important de pratiques enseignantes planifiées, guidées par des stratégies, mais aussi par des manœuvres qui apparaissent dans le feu de l'action. Ces manœuvres permettent à l'enseignant de trouver des solutions pour maintenir l'équilibre interactionnel en classe. En effet, les pratiques de transmission sont le résultat d'une alliance entre des traditions adoptées à partir d'une culture éducative donnée, et des modes communicatifs provenant d'un renouvellement de pratiques de transmission en classe.

À travers l'interaction verbale en classe de langue, l'enseignant vise à réaliser plusieurs tâches qui vont de la planification d'un cadre participatif à la réalisation d'une dynamique interactionnelle. Cette planification vise à amorcer et sceller l'interaction, planifier les objets discursifs et établir un dialogue participatif. Il semble que ces savoir-faire proviennent d'expérience passée et d'un vécu de l'enseignant. Ce vécu a quelques chances d'apparaître à la surface lorsqu'on pousse les praticiens à s'exprimer sur leur propre action. L'entretien avec les praticiens nous donne un enseignant capable de faire une classification des types d'actions, il peut même nommer ce qu'il fait ou ranger les actions dans des catégories existantes ou créées. L'enseignant peut donc faire des réflexions à la fois sur son propre agir, mais aussi sur l'agir des apprenants. Dans ce cas, l'enseignant tente de maintenir un équilibre entre la situation dans laquelle il se trouve en classe et les expériences de son vécu qui exercent une influence sur ses choix dans le vif de l'action enseignante. À partir de cette posture réflexive sur son action et ce retour sur ce qui a été dit et fait, l'enseignant trace les grandes lignes de son *agir professoral*. C'est pourquoi « les actions du praticien sont le produit de l'ensemble des expériences sociales qui ont fait de lui un enseignant » (2001, p. 33)

A partir des entretiens réalisés avec les enseignants, nous pouvons dire que le professeur décrit ce qu'il accomplit et ce qu'il tisse avec son public. Cela fait émerger l'orientation et l'intentionnalité de l'agir professoral. Il est clair, à travers les discours réflexifs des enseignants que chaque action est justifiée. Néanmoins, cette justification est faite sous prétexte de principes de bien établis ou de normes liées à ce qui relève de l'interrelation entre l'enseignant et ses apprenants. Ici, nous découvrons une immense réalité sociale qui accompagne l'enseignant dans son agir. C'est un vécu qui qualifie ce métier d'enseignant hors du commun par les enjeux apparents et latents mis en œuvre.

2.1 Les pratiques réflexives dans le métier de enseignement

En classe de langue, la réflexion sur l'action se renouvelle d'une manière continue dans la mesure les événements se succèdent mais ne se ressemblent pas. Les interactions et les échanges se réalisent et s'éteignent rapidement dans une classe. Chaque jour nous assistons à de nouvelles scènes pédagogiques différentes de celles d'hier. La réflexion sur l'action est trop limitée car les

événements se succèdent rapidement en classe. Ces événements exigent d'autres décisions et d'autres réflexions dans le feu de l'action. En effet, les interactions les plus récentes font oublier les précédentes.

2.1.1 Une réflexion avant l'action enseignante

Cette pratique réflexive apparaît au moment de la *planification* d'une nouvelle activité pédagogique. Il s'agit de la projection ou de l'anticipation des événements qui pourraient se passer en classe. L'enseignant revient donc sur ses expériences personnelles plus moins transposables.

La réflexion avant l'action enseignante n'est pas toujours une tâche facile. Elle est souvent basculée, prise en étau entre deux moments forts en profitant de quelques minutes pendant que les apprenants réalisent une tâche individuelle. Néanmoins, ce type de réflexion est organisé dans la mesure où l'enseignant peut avoir un petit moment de réflexion entre deux cours, pendant la récréation ou à la fin de la journée. En effet, il réfléchit à son action chez lui, dans la rue, ou même lors d'une conversation avec les collègues dans les couloirs. C'est un moment où il y a moins de pression puisque l'enseignant a plus de temps pour réfléchir à ce qui va se passer.

2.1.2 Une réflexion dans le vif de l'action enseignante

Pendant ce moment de réflexion, l'enseignant ne dispose pas de beaucoup de temps pour réfléchir, il tente surtout de gérer le pas suivant pour décider de la marche à suivre : cesser un bavardage en classe, démarrer ou non un autre élément du cours avant la fin de la séance etc. Ces démarches demandent aussi de la réflexion. Le quotidien de l'enseignant fait de lui un praticien qui réfléchit sans qu'il le sache. « On pense mais on n'a pas conscience de penser, il n'y a pas de délibération intérieure, pas d'hésitation, donc, dira-t-on, pas de réflexion au sens fort de l'expression. » (Perrenoud, 2001. P. 33).

Parfois, l'enseignant n'a pas une idée claire sur ce qu'il doit prendre comme décision dans l'immédiat. En effet, c'est une démarche qui dépend de plusieurs éléments : le temps limité, la nature de la classe, le travail engagé. Cette situation peut amener une réflexion dans le feu de l'action. Or, l'interaction se poursuit et interdit un véritable « *arrêt d'agir* » (Pelletier, 1995). La réflexion est donc immédiate, elle gère un ensemble de « décision », sans recours possible à d'autres moyens ou la possibilité de consulter d'autres personnes d'extérieur. Ne pas intervenir est aussi une façon d'agir. En effet, cette attitude influe d'une façon ou d'une autre sur l'enchaînement des événements. Il est donc déconseillé à l'enseignant d'agir trop vite. Il pourrait être pris par l'émotion ou qu'il manquerait d'éléments d'appréciation pour décider en connaissance de cause. Toujours est-il possible de dire clairement à ses apprenants : « je ne sais pas. On en parlera demain. ».

Entre le fait d'estimer l'urgence d'une décision et la prendre dans le feu de l'action, il faut que les enseignants adoptent une posture réflexive mobilisable « dans l'urgence et l'incertitude » (Perrenoud, 1996).

2.1.3 Une réflexion après l'action enseignante

Ce type de réflexion surgit lors la réalisation d'une activité ou d'une interaction. Elle a pour but de dresser un bilan, de comprendre ce qui a bien fonctionné mais surtout ce qui n'a pas vraiment fonctionné. En plus, cette dernière peut orienter l'enseignant pour bien préparer le prochain cours. En creux, il y a toujours une possibilité de réfléchir à un éventuel cours qui vient juste après. La réflexion après l'action pourrait faire appel à l'expérience et la transformer en un savoir susceptible en l'utilisant dans l'avenir. Nous passons à présent au cadre méthodologique dans lequel nous présentons le descriptif de l'enquête que nous avons menée.

3 Cadre méthodologique

Notre étude va se focaliser sur le milieu universitaire. En effet, les programmes à l'université ne sont pas clairs et réalisés souvent à la liberté des enseignants. Le passage du système classique vers le LMD a provoqué plusieurs remises en question et difficultés. C'est pourquoi nous nous sommes focalisés sur le milieu universitaire. Les recherches récentes en didactique ont fait une extension au niveau théorique, dans la mesure où il est possible de faire une juxtaposition de l'interaction et de l'action pour mieux comprendre l'agir de l'enseignant.

En effet, l'observation d'une classe de langue permet d'étudier les interactions verbales à partir d'une méthodologie centrée sur l'analyse conversationnelle qui forme l'un des principaux pivots de l'interactionnisme. Pour renforcer notre cadre méthodologique, il nous semble utile de réaliser des entretiens réflexifs axés particulièrement sur une approche actionnelle et une analyse des discours des enseignants. Ce type d'analyse issue de l'ethnométhodologie rend opérationnelle notre démarche sur le terrain.

Nous avons réalisé notre enregistrement du cours 23/01/2023 à 13h : 00 avec un groupe de première année licence, au département de français à l'université de Chlef. C'est un groupe de 28 étudiants (22 filles et 06 garçons). Notre enquête avait pour but d'inciter l'enseignante à commenter sa propre action professorale à travers un enregistrement audiovisuel. Le fait d'observer une classe de langue et d'étudier les interactions verbales qui y sont produites, nous permet de « capturer le réel ». En effet, c'est une démarche basée sur des enregistrements, des filmages et des transcriptions. Autrement dit, nous sommes « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit » (2008, p. 261).

Nous avons consolidé notre enregistrement audiovisuel par entretien semi-directif dans le but mettre l'enseignant en confrontation avec sa propre action. Cet entretien de 15 minutes a eu lieu le 06/02/2023 à 10 heures. Ce type d'enquête invite l'enseignante à fournir des commentaires pour nous expliquer sa façon de réagir. Cette pratique permet d'obtenir une réflexion sur sa propre action. Perrenoud démontre « deux processus mentaux qui coïncident avec le moment de l'action en s'interrogeant sur ce qui est en train de se produire ou ce qui pourrait se produire à l'idée d'y réfléchir rétrospectivement » (2001, pp. 30-31). L'auto-confrontation avec sa propre action permet d'obtenir le point de vue du praticien sur sa prestation. Il s'agit d'un recueil de notes écrites ou un

enregistrement audio ou audio-visuel transcrit (Amigues, 2003). La confrontation simple se passe entre deux acteurs : le praticien et le chercheur auquel il adresse des commentaires » (Clot, Faïta et al, 2000). La transcription des séquences ciblées est basée sur les conventions de l'équipe de (GARS), Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe. Nous avons apporté quelques modifications pour une meilleure interprétation des séquences compte tenu du contexte particulier dans lequel elles sont produites.

Les séquences transcrites du cours enregistré et les commentaires fournis par l'enseignant représentent le corpus de notre expérimentation. Nous allons voir dans la partie d'analyse comment le fait de commenter sa propre action mène à une autocritique voire une réflexion-évaluation.

4. Analyse des données

4.1 De la réflexion à l'autoévaluation : un agir contre son désir

L'extrait ci-dessous montre une certaine distance entre le désir d'agir et la manière dont l'action se réalise dans la classe. En effet, tout enseignant souhaite voir ses apprenants acquièrent des savoirs dans un environnement favorable. Néanmoins, cette pratique se trouve généralement contrariée par des éléments inattendus qui surgissent dans le feu de l'action. (Cicurel, 2011, p, 176).

Extrait de l'entretien réalisé

25. Wer : à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ?

26. Wé : en fait° dans l'ensemble je pense qu'ils manquent de mots ils manquent pas d'idées ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées

27. Wer : est-ce que ça gêne l'interaction Q

28. W2 : Oui ça gêne **parce que je me mets à parler plus qu'eux** au lieu de les faire parler j'essaie de répéter la même idée je change les mots je le le le lexique° et pour inciter la réaction mais au final je pense que° parfois ils me disent madame j'ai compris qu'est-ce que je vous le dis en arabe **Q non↑ le but c'est pas de me le dire en arabe heu le but c'est que tu essaies justement de formuler ça d'aller chercher dans ta mémoire dans ton capital lexicale ce que tu peux me dire avec tes mots à toi voila c'est ça le plus difficile**

L'enseignante est consciente que ses apprenants ont de difficultés pour dire ce qu'ils pensent « **je pense qu'ils manquent de mots ils ne manquent pas d'idées** ». Elle leur demande de parler en changeant les mots, le lexique dans l'espoir d'inciter leur réaction. L'intention de l'enseignante est de pousser ses apprenants à intervenir en langue cible et elle rejette clairement les interventions en langue maternelle « **parfois ils me disent madame j'ai compris qu'est-ce que je vous le dis en arabe Q non↑ le but ce n'est pas de me le dire en arabe heu le but c'est que tu essaie justement de formuler ça d'aller chercher dans ta mémoire dans ton bagage linguistique** ». Or, l'utilisation de la langue maternelle dans un cours de langue étrangère peut « répondre à divers

besoins, l'objectif est d'assurer l'intercompréhension entre l'enseignant et les étudiants.

L'emploi d'autres langues que la langue enseignée a de multiples fonctions dont la création et le maintien d'une dynamique interactionnelle en cours de langue » (Cherrad, 2009. p. 252). Cette situation oblige l'enseignante à parler plus que ses apprenants, ce qui est totalement contre son objectif. Selon Cicurel, il arrive au professeur d'agir contre ses principes. Des indices présents dans son commentaire montrent « qu'il pense posséder une certaine liberté actionnelle » (2011, p. 67).

4.2 Le discours réflexif de l'enseignant: entre critique et auto-évaluation

L'efficacité de l'action enseignante est la somme des expériences mises en œuvre à chaque épreuve didactique. En sollicitant l'enseignante à commenter sa propre action située dans le temps qu'elle revit en la visionnant, nous avons pu avoir accès à une partie cachée de sa pratique enseignante.

Extrait de l'entretien réalisé

43 Wer : avez-vous des normes de conduite dans votre classe ?
Lesquelles ?

44- Wer : heu pas particulièrement je ne sais pas moi j'ai heu il faut dire que toute heu **je puise tout dans mon expérience j'ai travaillé pas mal d'années au lycée heu**

45- Wé : c'est-à-dire il n'y a pas des normes précises pour gérer Q

46- Wé : je ne pense pas vous avez certainement fait la même expérience des entretiens avec les autres collègues je suis sûre que **chacun a sa méthode** ce qui est sûr c'est que je donne la priorité à l'étudiant pour moi c'est sa séance et heu heu **je suis je suis contre le fait que certains enseignants là c'est mon avis heu fassent de la séance de l'oral une présentation d'exposés j'ai constaté chez certains enseignants malheureusement qu'en première année ils proposent aux étudiants de faire des exposés ++ je trouve que c'est comme même un peu heu difficile non on ne peut demander ça à un étudiants qui vient en première année licence↑**

L'enseignante a une vision personnelle dans la mesure où elle puise de son expérience comme étant enseignante au lycée pendant des années. Elle affirme que chaque enseignant a sa méthode personnelle. Pour elle, c'est la séance de l'apprenant où il peut s'exprimer librement. Elle n'a pas hésité à critiquer certains de ses collègues qui font de la séance de l'oral une présentation des exposés. Pour elle, c'est un peu difficile pour des étudiants récemment arrivés à l'université. Cette expérience de l'enseignante résulte de la particularité de son public apprenant en suscitant tout l'intérêt de l'expérience personnelle et en utilisant les outils appropriés pour maîtriser toute forme de situations.

A partir de l'entretien d'auto-confrontation, nous avons pu découvrir une enseignante capable de faire une catégorisation des types d'action. Elle peut même nommer ce qu'elle fait. Elle effectue des réflexions sur son propre agir mais aussi sur l'agir de ses apprenants. Nous avons eu accès à la dimension cachée de l'agir

enseignant, à ce qui ne s'exhibe pas sur la scène pédagogique. Sous l'effet de l'entretien, l'enseignant expose ses outils, ses attitudes et ses façons d'agir en classe, il s'est auto-évalué. Les dires de l'enseignante justifient clairement ses pratiques enseignantes et son comportement en classe. Grace à ses commentaires, nous avons pu découvrir les motifs de ses actions, ses intentions, ses émotions, ses critiques et son autoévaluation.

4.3 Posture réflexive pour défendre sa face

Cicurel considère la culture éducative comme un ensemble de comportements, d'images et de valeurs etc., « transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés au actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral » (2011, p. 188). Cette situation est souvent vécue quand le professeur et les élèves n'ont pas la même culture et partant des représentations différentes de l'acte transmissif, ce qui provoque une confrontation.

Cependant, une confrontation pourrait surgir dans le cas où le public enquêté partage une grande partie de cet héritage culturel algérien. Un héritage constitué d'espace, de langue, d'origines, de citoyenneté ; mais en abordant un thème tabou qui sort de l'ordinaire et ne figure pas dans la société du public enquêté. En effet, le thème de l'euthanasie a provoqué une certaine réflexion plus profonde chez les apprenants et a divisé leurs avis entre ceux qui sont pour et ceux qui sont contre.

Tableau 1 : Commentaire de l'enseignante interviewée.

Question (s) de l'interviewer	Réponse de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
37. Wer : si vous vous rappelez bien vers la fin vos étudiants vous ont demandé votre avis vous avez dit je ne peux vous dire et sincèrement je ne sais pas donc ce qui fait vous avez laissez le débat ouvert qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité Q	38. Wé : non non	c'est parce que c'est une question très très personnelle je pense que dans ce genre de sujet hein en l'occurrence l'euthanasie qui a trait à la vie à la mort des être les plus chers les plus proches je ne sais pas ne peux pas avoir une idée franche tant que je n'est pas était personnellement heu concernée par la chose donc c'est très facile de juger quand on est pas touché soi-même et dire non↑ moi j'aurais jamais fait ça ou alors oui oui moi je suis tout à fait d'accord SINCÈREMENT et j'ai pas dit pour heu pour fuir pour échapper à une réponse en tout honnêteté sincèrement jusqu'à l'heure d'aujourd'hui je ne sais qu'elle serait ma réaction en face d'un être cher qui s'rait dans un état voila

La source : Extrait de l'entretien réalisé

Surprise par une question très personnelle posée par l'un de ses apprenants à propos de l'euthanasie, l'enseignante a hésité de donner une réponse claire « *je ne sais pas je ne peux pas avoir une idée franche* ». Elle se trouve face à une situation étrange. Cette démarche a fait découvrir la culture éducative personnelle de l'enseignante.

La particularité de la question posée mène l'enseignante à aller chercher dans son répertoire culturel pour pouvoir donner son avis personnel. Elle parle clairement au nom de sa culture éducative dont les apprenants ne semblent pas avoir pris toute la mesure de son affranchissement et les répercussions que cette question provoquerait au niveau des représentations de l'agir de leur enseignante. Cette confrontation se traduit au niveau interactionnel dans la mesure où l'enseignante évite de prendre une position claire et reconnaît la difficulté de la situation. « *sincèrement jusqu'à l'heure d'aujourd'hui je ne sais qu'elle serait ma réaction en face d'un être cher qui s'rait dans un état voila* ».

En somme, nous pouvons dire que les deux types de motifs de l'action enseignante complètent. En effet, le *motif parce que* est basé sur ce que l'enseignant a observé et expérimenté. Tandis que le *motif en vue de* exprime la volonté de l'enseignant de provoquer une progression du savoir chez ses apprenants.

4.4 Des pratiques enseignantes réfléchies

Tableau 1 : De l'interaction à la verbalisation

Interaction en classe [235–241]	Verbalisation de l'enseignante interviewée [15–20]
<p>204. Pr : très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez (<i>une étudiante demande la parole</i>) oui</p> <p>205. Apte : donc heu xxx</p> <p>206. Pr : plus fort s'il te plaît pour que tout le monde puisse t'entendre et que ça soit enregistré aussi</p> <p>207. Apte : je dis non parce que je vais relier ça à la religion</p> <p>208. Pr : ah donc si ta religion n'avait pas parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q</p> <p>209. Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça</p> <p>210. Pr : uniquement donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est uniquement d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas uniquement la religion il y a</p> <p>211. aussi l'éthique humaine d'accord très bien</p>	<p>15. donc vous avez choisi un sujet qui fait parler</p> <p>16. Wé : délicat très délicat et d'ailleurs délicat même du point de vue moral et éthique et religieux c'est-à-dire que faire réellement Q je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou</p> <p>17. Wer : justement la question suivante est plusieurs de vos apprenants ont utilisé l'argument religieux pour exprimer leur point vue, ne trouvez-vous pas que c'est un handicap dans ce genre de débat Q</p> <p>18. Wé : c'est la réalité leur argument religieux reflète la réalité des arguments de la société actuelle vous pouvez voir cet argument chez heu chez certains professeurs aussi donc heu je peux leur en vouloir je je voulais juste les brusquer un peu en leur disant que l'argument religieux ne peut servir et ne peut valoir et ne peut avoir de poids que dans une communauté religieuse</p> <p>19. Wer : justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étaient pas musulmans Q</p> <p>20. Wé : ou alors si celui que vous tentez de convaincre n'est pas de la même religion que vous votre argument serait faible et donc j'essaie à travers certains sujets tabou de leur faire heu de les faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance etc.</p>

La source : Extraits de l'interaction et de l'entretien

A travers son discours, l'enseignante cherche à créer une bonne dynamique interactionnelle en classe dans l'intention de faire impliquer ses apprenants dans des sujets tabous. Elle espère installer chez eux cette volonté d'argumenter d'une façon objective pour pouvoir prendre position dans un débat. Aborder des sujets tabous au niveau moral, éthique et religieux est la meilleure des façons pour lever cette représentation peu fondée sur ce genre de sujets corsés. Cette stratégie pousse l'apprenant à dépasser sa culture locale pour aller vers l'universalisme et la scientificité des arguments donnés. *Le débat* crée un climat favorable où les apprenants s'engagent dans des interactions ouvertes et s'expriment librement et mener une réflexion fondée. « ce genre d'activité est très important pour les approches

communicatives basée sur la création d'une bonne dynamique interactionnelle en classe où l'apprenant est l'acteur principal et fait un usage authentique de la langue » (MAHIEDDINE, 2009, p. 51).

Pour l'enseignante interviewée, un débat de ce genre laisse une marge de tolérance. L'apprenant pourrait donc s'ouvrir sur l'autre en discutant des sujets corsés et un peu philosophiques. La nature des commentaires et l'interaction verbale du cours font apparaître des éléments totalement imprévisibles. À travers ce genre d'expérience, nous obtenons des données sur l'action enseignante qui autrement, demeurerait inaperçues à l'observateur.

5. Résultat et discussion

La réalisation d'une action enseignante planifiée permet d'atteindre plusieurs buts : la gestion et le maintien de l'interaction, la préservation des faces, répartition du temps prévu, etc. L'entretien d'auto-confrontation est un outil d'investigation efficace pour découvrir un enseignant capable de faire une typologie d'actions. La catégorisation de ses propres actions lui permet de faire une réflexion à la fois sur sa propre prestation mais aussi sur celle de l'apprenant. Nous avons pu découvrir la face cachée de l'agir enseignant, à ce qui ne souhaite pas monter sur la scène pédagogique. Sous l'effet de l'entretien, l'enseignant expose ses outils, ses attitudes et ses façons d'agir en classe, il s'auto-évalue.

L'auto-observation guidée par un entretien réflexif nous a permis de découvrir la partie dissimulée des pratiques enseignantes (émotions, image de soi, perception des autres, jugements sur leur pratique)

La pratique réflexive de l'enseignant sur ce qu'il a réalisé en classe l'incite consciemment ou inconsciemment à fournir des auto-évaluations sur son action accomplie. En effet, les interactions multiformes et visibles guidées par des expériences sociales mènent le praticien jusqu'au métier d'enseignant » (Lahir 2001).

Les actions réalisées en classe mènent les enseignants vers un monde peu connu, voire inconnu. Cette situation les oblige à puiser dans leurs ressources diversifiées, à façonner des modèles et à inventer des tactiques dans le vif de l'action, en espérant se rapprocher d'un modèle d'enseignant dit « idéal ». La réalisation d'une action enseignante planifiée vise à atteindre plusieurs buts : la gestion et le maintien de l'interaction, la préservation des faces, répartition du temps prévu, etc. Cette action planifiée rencontre sans doute des obstacles de différentes catégories comme le maintien de la planification qui risque d'être modifiée par les apprenants, la nécessité de susciter l'attention des apprenants parfois incapables d'interagir. L'action enseignante comporte donc un certain degré d'incertitude dans la mesure où l'enseignant exécute une action publique qui pourrait être déstabilisée. La posture réflexive de l'enseignant se traduit souvent par des auto-évaluations (*j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas*) sur son action accomplie.

Par ailleurs, cette pratique réflexive ne s'arrête pas au fait de réfléchir dans le vif de l'action ou après coup ce que tout le monde fait, mais aussi de questionner son point de vue et, par-là, apprendre, c'est-à-dire changer de vision (Perrenoud, 2001, p. 18). Une posture réflexive pareille laisse l'enseignant s'engager dans une autoévaluation qui dépasse le simple fait de réfléchir dans le vif de l'action. Ce type de réflexion nécessite de la distanciation, de la décentration, pour toucher sa pratique et

ce qui la fonde. C'est une tâche réalisée à partir d'une volonté d'un enseignant praticien qui voudrait évoluer voire se transformer. Quand l'enseignant arrive à faire une analyse de sa pratique professionnelle dans l'intention de l'évaluer, on peut dire qu'il s'agit d'une posture réflexive efficace.

6. Conclusion et perspectives

Le rejet de l'autoévaluation, dans l'analyse des pratiques enseignantes, incite à dire qu'elle est réservée uniquement aux apprentissages de l'acteur apprenant. Par conséquent, les enseignants restent dans l'évaluation des apprenants loin d'un apprentissage tiré de l'auto-évaluation des pratiques enseignantes. Néanmoins, l'autoévaluation dans l'analyse réflexive des enseignants est une tâche difficile à réaliser.

En effet, il faudrait que l'enseignant établisse une grille de lecture de situations particulières vécues en classe. Il devrait faire des combinaisons entre plusieurs cadres de références. Or, la plupart des enseignants critiquent le niveau de leurs élèves et leurs résultats obtenus, mais continuent à résister au travail en équipes sur des projets communs. Parfois, ils refusent même de faire ses séances de coordination ou une analyse de leurs propres pratiques enseignantes. L'enseignant, dans une posture réflexive, se trouve consciemment ou inconsciemment dans une démarche d'autoévaluation. Dans ce cas, il devrait prendre de la distance par rapport à son action. Dans ce cas, il serait capable de faire une analyse réflexive pour régulariser sa pratique en classe.

Nous espérons, à travers cette contribution, installer une posture réflexive chez les enseignants (débutants surtout) et ainsi à les professionnaliser. Néanmoins, la plupart des enseignants refusent d'exposer leurs pratiques au regard des autres, considérés comme intrus dans leurs classes. De plus, résister à faire de l'auto-évaluation dans l'analyse des pratiques enseignantes pourrait laisser croire que l'enseignant ne se forme pas dans ses pratiques en classe et il ne fait qu'épuiser de ses expériences. Donc, il ne faut pas se contenter des formations académiques pour professionnaliser l'enseignement. En effet, le métier de l'enseignant repose sur la combinaison de plusieurs éléments : le savoir académique, l'efficacité de l'action enseignante, la pensée du praticien, sa la liberté, sa la responsabilité et son engagement. Le retour de l'enseignant sur sa propre action n'est pas dans l'intention de porter des jugements négatifs, mais pour faire de l'autocritique voire l'auto-évaluation. Ce comportement forme des enseignants réflexifs.

Réintégrer cette pratique permettrait de comprendre le processus d'autoévaluation, d'inciter les enseignants à s'inscrire dans une démarche réflexive constructive et formatrice, et participerait à faire évoluer leur conception de l'évaluation qui ne dépasse pas actuellement le stade du contrôle chez les apprenants, vers l'évaluation comme recherche de sens dans les pratiques enseignantes.

7. Bibliographie

- Amigues, R., Faïta, D. (2003) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Eds..Skholê, hors-série n°1.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* . Paris: Hatier/Didier.
- Bigot, V & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation* . Paris: Riveneuve .
- Cherrad,N. (2009). *Langues, cultures et interactions en classe de français. Synergies Algérie n° 4 -* , pp. 239-253.
- Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). *De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante*. In *Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez M., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique, 1*, mai. En ligne : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (2001). *"L'acteur entre disposition et contextes"* In *Bigot, V & Cadet, L (Dir), Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve.
- MAHIEDDINE Azzeddine. (2010). Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"* (pp. 1-17). Lyon: H.A.L.
- Pelletier, G. (1995) « Les vigiles du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion », *Harvard L'Expansion Management Review*, n°78, Paris, pp. 90-95.
- Perrenoud, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Schütz. A . (1998). *Elément de sociologie phénoménologique*. Paris: Hermattan.

Annexe

Vous trouvez ci-dessous la table des conventions de transcription pour vous faciliter la lecture des extraits utilisés dans cette étude :

1. Majuscule : pour les noms propres
2. Interruption avec coupure de la bande ///
3. Incompréhension : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
4. Multi-transcription
5. Chevauchement
6. Commentaire de l'observateur-transcripteur (...)
7. Amorce d'un mot + par exemple
8. Discours rapporté : « »
9. Syllabation : ...
10. Pr : le professeur
11. Ap : garçon
12. Apte : fille
13. Aps : groupe d'apprenants