



L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ?

Amel Ftita
Académie Militaire. ISEFC. UVT

Jean-Louis Dufays
UCLouvain
CRIPEDIS

Résumé

Cet article recense un certain nombre de travaux de recherche récents conduits en didactique du français qui s'intéressent à l'évolution des pratiques d'enseignement et de formation initiale et continuée. Plus précisément, trois aspects de cette évolution sont étudiés : la migration des concepts et des modèles didactiques relatifs à l'analyse des pratiques enseignantes d'un champ disciplinaire ou d'un espace à un autre ; le recours à l'analyse des gestes professionnels et des postures enseignantes ; et la manière dont l'évolution des pratiques est traitée dans les verbalisations des enseignants.

Mots-clés : évolution, changement, pratique d'enseignement, pratique de formation, geste professionnel, posture, verbalisation

Introduction

Voici une vingtaine d'années que bon nombre de travaux de recherche en didactique du français s'intéressent à l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation initiale et continuée¹. Ces travaux participent peu ou prou d'une triple intention : celle d'accroître la professionnalisation des enseignants, celle de produire des savoirs sur leurs pratiques, et celle de faire évoluer certaines de ces pratiques, dans la mesure où le changement apparaît comme un moteur de « l'agir professionnel ». Partant du principe que toute didactique essaie d'« influencer » et [de] « transformer » les pratiques « dans la perspective de lutte contre l'échec scolaire » (Halté, 2000, p. 14), bon nombre de recherches questionnent les tensions mais aussi les filiations qui se nouent entre les concepts et modèles proposés par la recherche et les réalités de classe et de la formation des enseignants dans le but à la fois de comprendre les pratiques et d'en favoriser l'évolution.

Dans cet article, nous examinons trois dimensions de l'évolution des pratiques enseignantes et formatives. La première concerne la migration ou la circulation d'un champ disciplinaire ou d'un espace à un autre des concepts et des modèles didactiques relatifs à l'analyse des pratiques enseignantes (Couturier *et al.*, 2013 ; Goigoux, 2007). La deuxième concerne l'analyse des gestes professionnels et des postures enseignantes considérés comme des outils qui favorisent la transformation de l'agir enseignant par et dans l'action en vue de résoudre des problèmes. La troisième concerne la verbalisation des pratiques, qui aide les enseignants à développer leur regard critique et à agir en professionnels réflexifs.

1. Circulation des concepts et des modèles didactiques et évolution des pratiques

Intéressons-nous d'abord aux travaux dédiés à la diffusion des résultats de recherche en didactique du français (dont les concepts et les modèles théoriques) et à leur rôle dans l'évolution des pratiques d'enseignement et de formation.

¹ Cette question était notamment au cœur des colloques organisés à Poitiers en octobre 2020 (<https://www.reseau-inspe.fr/la-circulation-des-modeles-didactiques-dans-les-pratiques-des-enseignant-e-s-debutant-e-s/>), à Toulouse en mars 2023 (<https://tlsemodelesdida.sciencesconf.org>) et à Tozeur (Tunisie) en avril 2023. Ce dernier, intitulé « L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ? », était co-organisé par l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues (AIRDL) de la Tunisie et l'équipe Éducation, Cognition, TICE, Didactiques (ECOTIDI) de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC) de l'Université Virtuelle de Tunis (UVT).

1.1. Une question vive pour la didactique du français

Dans sa définition de la transposition didactique, Perrenoud (1998) évoque les rapports mutuels qui existent entre les savoirs didactiques et les pratiques professionnelles et postule qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques ni de pratiques sans savoirs ; selon lui, il convient dès lors de partir de pratiques pour identifier des compétences (Altet, 2012).

Le débat se poursuit cependant au sein des chercheurs sur les enjeux praxéologiques de la didactique du français ainsi que sur ses interventions dans le champ social et sa visibilité jugées encore insuffisantes. À côté de l'intérêt commun des chercheurs pour la production de savoirs scientifiques, notamment les savoirs langagiers (Cizeron, 2010 ; Dupuy et Soulé, 2021 ; Filliettaz, 2014) sur cette discipline et sur les pratiques (Marcel *et al.*, 2002), une attention particulière est accordée depuis longtemps aux conditions de diffusion des résultats de ces recherches dans les pratiques partagées de formation initiale et continuée et dans le travail enseignant (Cicurel, 2011 ; Goigoux, 2002). Les influences croisées entre recherche et espaces d'enseignement et de formation universitaire ont fait l'objet de plusieurs contributions, notamment lors du 13^e colloque de l'AIRDF (2016)². En outre, de nombreuses publications ont interrogé la circulation des concepts issus de la recherche (Denizot et Garcia-Debanc, 2021 ; Derouet, 2002 ; *Le français aujourd'hui* n°188, 2015 ; Garcia-Debanc, 2021 ; Marlot, 2020) ainsi que les modalités de leur vulgarisation (*Le français aujourd'hui* n°204, 2019 ; *Repères* n°63, 2021). Les conditions de la diffusion des résultats de recherches dans les dispositifs de formation et les critères de leur légitimation ont par ailleurs été questionnées lors du 15^e colloque de l'AIRDF qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en mai 2022 et dont des Actes ont été publiés en 2023 (Dufays *et al.*, 2023 – cf. notamment la conférence inaugurale de Goigoux).

Si les concepts constituent dans une discipline des syntagmes opératoires et stables qui permettent d'appréhender, décrire, expliquer et transformer le réel (Daunay *et al.*, 2011), et contribuent à construire des cadres théoriques associés à une méthodologie de collecte et d'analyse de données prélevées sur le terrain scolaire ou universitaire et à produire des résultats de recherche (Denizot et Garcia-Debanc, 2021 ; Garcia-Debanc, 2021), les modèles correspondent, quant à eux, à des « outils », ou à une formalisation pour mieux comprendre la réalité ou un phénomène observé, précisément, pour analyser ce qui enseigné, et le cas échéant, pour intervenir sur eux (Reuter *et al.*, 2013 ; Thouin, 2017).

De nombreux travaux ont été entrepris en vue de développer le champ épistémique et conceptuel de la didactique du français en interrogeant l'usage de ses concepts pivots

2 Intitulé « Diffusion et influences des recherches en didactique du français », celui-ci s'est déroulé en août 2016 à l'UQAM, à Montréal. Voir également les n° 44 et 65 de la *Lettre de l'AIRDF* ; Dolz et Gagnon, 2018 ; Donnay et Bru, 2002 ; Garcia-Debanc, 1990, 2007 ; Gauthier *et al.*, 2020 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Maubant, 2006 ; Nonnon, 1998 ; Penloup, 2017 ; Plane et Rinck, 2021.

par les enseignants de français tant en formation initiale qu'en formation continue. Il s'agit ainsi de questionner l'évolution des concepts et des modèles (Champy-Remoussenard et Daunay, 2011 ; Goigoux, 2007 ; *Pratiques* n°189-190, 2021) que la didactique de français a construits et/ou empruntés à d'autres champs disciplinaires intéressés par l'activité professionnelle et « le travail enseignant » : psychologie, théories de l'activité (Clot, 1999), sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, ergonomie du travail, linguistique interactionnelle, didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2015 ; Schwartz, 2009), etc. À titre d'exemple, un récent colloque de l'ARCD (Genève, 27-30, juin 2023)³ a questionné les évolutions curriculaires qui ont affecté la structuration des savoirs des différentes disciplines scolaires. Ces évolutions se traduisent, à titre d'exemple, par le passage d'un « code sériel » des savoirs scolaires à un « code intégré » (Bernstein, 1975), c'est-à-dire par l'intégration de nouveaux objets d'enseignement transdisciplinaires tels les « soft skills », le domaine multi-référentiel des « éducations à » (au développement durable, à la santé, à la citoyenneté, etc.), mais aussi de nouveaux modes de communication et espaces de médiation des savoirs liés à l'école (musées, associations, conservatoires, clubs sportifs, etc.).

Grâce à ces différentes recherches, on en sait un peu plus sur l'impact de l'évolution et de la circulation des concepts et modèles didactiques sur les pratiques des enseignants et des formateurs⁴. Les critères qui permettent de considérer des produits de recherche comme des résultats ont été clarifiés. On sait davantage aussi quelles transformations les concepts et les modèles théoriques liés à l'activité enseignante et formative ont subies en circulant d'une didactique à une autre ou d'un champ de recherche à un autre. Lorsque ces concepts et modèles sont traduits dans les discours et les contenus de la formation des enseignants de français, ils font l'objet de transpositions et de recontextualisations, en particulier lorsqu'ils passent d'un contexte d'enseignement et de formation en et sur le français à un autre, du français langue maternelle vers le français langue seconde ou langue étrangère, ou encore vers le français « langue étrangère à statut privilégié » qui prévaut Tunisie. Ils sont ainsi associés à des dispositifs, compris comme des ensembles d'outils, de démarches, de discours et d'activités permettant la réalisation d'un but fixé, et qui deviennent alors des révélateurs des mutations de l'école. Par ailleurs, on étudie de plus en

3 Ce colloque avait pour thème « Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoirs et pratiques pour entrer dans la complexité du monde ».

4 En Tunisie, dans le cadre de la réforme de 2016 du système scolaire, le modèle du « praticien réflexif » est exploité en formation initiale des enseignants des écoles primaires dans une visée de professionnalisation. L'intérêt nouveau pour la pratique réflexive s'est traduit par la co-création dans la majorité des universités tunisiennes de la LAEE (Licence Appliquée en Éducation et Enseignement) qui remplace l'ancien parcours des ISFM (Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres). Certains objets de formation sont devenus des unités d'enseignement dans la maquette de cours et le plan d'études de cette licence, en l'occurrence l'*analyse des pratiques professionnelles* et la *gestion de classe* en 2^e année, et l'*analyse des pratiques professionnelles, l'éducation spécialisée* et les *compétences de vie* en 3^e année.

plus la circulation des savoirs sur l'enseignement dans les dispositifs de formation, dans les documents officiels (manuels, guides d'activités) et dans les discours qui entourent les pratiques. Il n'est pas aisé pour autant de reconnaître les modèles et les cadres théoriques qui sous-tendent ces dispositifs à travers l'analyse des pratiques des enseignants et des formateurs appartenant à différents contextes. L'étude des modèles qui sous-tendent les pratiques dites « efficaces » ou encore « récurrentes » des enseignants est donc particulièrement à l'ordre du jour.

1.2. Entre pratiques de formation et pratiques d'enseignement : quelles filiations, quelles ruptures ?

Une problématique privilégiée dans ce contexte est celle de l'articulation et de la continuité entre les pratiques de formation et d'enseignement. C'est ainsi que, depuis les années 1990, les formateurs ont déployé une large panoplie de notions liées à l'activité de l'enseignant dans les différents domaines (littérature, oral, écriture, lecture, lexicque, grammaire, orthographe) et aux différents niveaux (du primaire au supérieur) (Filliettaz, 2014 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2008) de la discipline « français ».

Des tensions et des écarts sont repérables non seulement entre les discours de formation et les pratiques d'enseignement déclarées et/ou observées, mais aussi entre les contenus de formation et leur mise en œuvre « chez tous les acteurs des situations scolaires » (Garcia-Debanc, 2010). Se pose ainsi la difficulté d'analyser les pratiques effectives des enseignants en raison de leur complexité et de leur multidimensionnalité, et celle de saisir « l'effet maître », influencé lui-même par d'autres facteurs d'ordres contextuel, administratif et personnel. Quelle composante de l'agir professionnel explorer lors de l'analyse ? Quels moments privilégier avant, pendant ou après l'action en classe ? Quelles méthodes de recherche adopter pour le faire ? Ces questions sont actuellement au cœur de diverses recherches.

Un autre problème tient à l'inconstance des critères d'efficacité qui varient chez le même enseignant d'un cours à un autre ou d'un enseignant novice expérimenté à un enseignant expérimenté (Wirthner, 2011). Enfin, se pose le problème de l'intelligibilité des pratiques une fois que des modèles sont confrontés à la complexité et à la diversité des situations d'enseignement. Par ailleurs, des travaux s'intéressent à la formation des enseignants débutants ou stagiaires sur ces objets de la recherche, ainsi qu'aux dispositifs⁵ qui sont mis en œuvre pour les former. Ils montrent en outre dans quelle mesure les enseignants mettent en œuvre les pratiques, les discours, les programmes et les contenus privilégiés lors de leur formation. On voit ainsi que tantôt ils s'appuient explicitement sur ces éléments dans leurs pratiques de classe, tantôt ils se livrent plutôt à des pratiques spontanées et improvisées. Ces études portent aussi

⁵ Le n°223 de la revue *Le français aujourd'hui* (décembre 2023) questionne les usages de la notion de « dispositifs » dans l'enseignement du français et la formation sur et en français, en l'abordant comme un révélateur des évolutions de la discipline.

sur les obstacles que les formateurs et les enseignants rencontrent pour s'approprier et mettre en œuvre les outils et les dispositifs de la recherche, mais aussi sur les vecteurs de leur vulgarisation et les conditions de leur appropriation par ces deux acteurs sociaux. On voit que, parfois, ils les mettent en œuvre en les prenant pour des invariants de l'activité, et d'autres fois ils les adaptent aux contextes d'enseignement-apprentissage en les régulant et les réajustant en fonction des besoins ou des obstacles rencontrés pendant le cours. Il apparaît par ailleurs que leur mise en place ne nécessite pas forcément un dispositif de formation de type collaboratif / coopératif / participatif piloté par la recherche. En outre, ce processus prend une allure particulière quand la formation s'effectue hors dispositif de collaboration explicite et dans des situations de formation initiale en alternance, c'est-à-dire effectuée tour à tour en classe de stage et dans les instituts de formation (Chartier, 1997 ; Gervais, 1995 ; Marlot, 2020 ; Perrenoud, 2001 ; Veillard, 2017).

1.3. Quelle circulation entre pratiques et recherche ?

D'autres recherches concernent les incidences de l'évolution de l'enseignement et de la formation sur les travaux des didacticiens (*Repères*, n°67, 2023 ; *La Lettre de l'AIRDF*, n°28, 2001 et n°44, 2009). Qu'en est-il de l'impact sur la recherche des pratiques de classe et de formation professionnelle ? Cette question implique de confronter l'analyse des programmes et des pratiques d'enseignement et de formation initiale et continue avec les cadres et les modèles didactiques. En l'occurrence, on peut constater les évolutions que connaissent les modèles didactiques lorsqu'ils servent de ressources dans des modules de formation initiale et continuée pilotée par des chercheurs-formateurs.

Dans ce contexte, l'analyse de l'activité enseignante vient généralement en premier lieu : c'est elle qui permet d'élaborer une ingénierie de formation (initiale ou continue) ou une ingénierie didactique, tandis que les concepts et les modèles font l'objet d'un certain nombre d'adaptations jugées nécessaires à leur mise en œuvre. Le plus souvent, ces travaux centrés sur la construction d'ingénieries commencent par une analyse de besoins de terrain, développent une théorisation des pratiques et des gestes professionnels et débouchent sur l'élaboration de dispositifs didactiques. Dans ces travaux, non seulement les concepts et les modèles issus de la recherche servent d'outils d'analyse des « pratiques efficaces » des enseignants et/ou des formateurs, mais ils permettent aussi de voir en quoi cette analyse peut les enrichir en retour.

Enfin, une hypothèse complémentaire défendue par bon nombre de travaux est que les pratiques enseignantes peuvent être porteuses de savoirs didactiques⁶ (savoir et savoir-faire enseignés) et que les pratiques de formation et d'enseignement peuvent

⁶ Tels les nouveaux concepts, « savoirs professionnels » ou « savoirs d'action » (Barbier, 2004, 2011 ; Coail et Gourdet, 2008).

nourrir en retour la recherche en didactique du français en réinterrogeant le statut des savoirs didactiques dans l'activité effective de l'enseignant.

2. Les gestes et les postures comme outils de description et d'évolution des pratiques

Un autre levier de l'évolution des pratiques d'enseignement et de formation concerne les gestes professionnels et les postures d'enseignement quand on les considère comme des modalités de l'agir enseignant mises en œuvre par et dans l'action en vue de résoudre des problèmes.

2.1. Analyser les pratiques enseignantes et formatives pour les faire évoluer

De nombreux travaux visent à susciter l'évolution et la professionnalisation des pratiques d'enseignement en prenant la réflexivité comme levier de développement de l'agir professionnel (pour un état des lieux, cf. Bishop et Cadet, 2015 ; Carnus *et al.*, 2008 ; Dewey, 1938, 1947 ; Nonnon et Goigoux, 2007 ; Schneuwly, 2012 ; Sensevy, 2011). Ces travaux se sont d'abord attachés à mieux comprendre le travail enseignant (Goigoux, 1994, 1998b, 2000b, 2003b) en soutenant que l'amélioration des pratiques d'enseignement est possible (Goigoux, 2007). L'intérêt grandissant pour les pratiques en formation et en recherche est manifeste depuis les journées d'études que la DFLM⁷ a organisées à Poitiers en 2001 (Marquilló Larruy, 2001) : en témoignent nombre de travaux qui visent à décrire, interpréter et/ou mesurer l'efficacité des dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de formation. Considérant l'effet déterminant de l'analyse de l'action dans la construction des connaissances et le rôle fédérateur de l'enseignant dans cette analyse, ces travaux visent d'abord à fournir une compréhension affinée de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques enseignantes ordinaires (Schön, 1991). Des études approfondies (Bernié et Goigoux, 2005 ; Bucheton, 2009 ; Garcia-Debanco et Sanz-Lecina, 2008 ; Goigoux et Vergnaud, 2005 ; Reuter, 2007) menées par plusieurs équipes ont ainsi cherché à appréhender la complexité du travail enseignant et des besoins de formation professionnelle, et par là à soumettre les pratiques enseignantes à une analyse de « la tâche redéfinie » (Goigoux, 2007, p. 56).

Quant à la visée praxéologique de transformation des pratiques d'enseignement, elle s'appuie sur la collecte et l'analyse de grands corpus scolaires, oraux ou écrits, ainsi que sur des études longitudinales sur les effets à court, moyen et long terme d'interventions d'enseignement (Garcia-Debanco, 2010 ; Guérin *et al.*, 1991 ; Saujat, 2004 ; Schubauer-Léoni et Dolz, 2004). Plus largement, les travaux sur la réflexivité,

⁷ Ces travaux ont été menés dans le cadre de l'association qui s'est appelée la DFLM avant d'être élargie à l'ensemble de la didactique du français et de devenir l'AIRDF en 2004.

considérée à la fois comme facteur et trace de professionnalité, ont pénétré d'autres champs disciplinaires (sociologie, psychosociologie, sciences de l'éducation, management, etc.) et le champ de la formation initiale des enseignants stagiaires qui joue un rôle moteur dans le changement de l'agir professionnel.

En particulier, la question de l'évolution de l'agir professionnel figure au cœur des travaux récents menés en didactique des langues par les membres de l'unité DILTEC⁸ qui travaillent à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 sur le discours en classe. Ces travaux (Bigot et Cicurel, 2005 ; Cicurel, 2002 ; Cicurel et Blondel, 1996 ; Cicurel et Doury, 2001), qui étaient d'abord centrés sur l'étude des interactions didactiques, ont évolué vers l'étude de l'agir enseignant (Laurens, 2013 ; Nicolas, 2014 ; Xue, 2016), puis vers l'étude de la pratique réflexive de l'enseignant, et enfin, vers l'étude du changement de son action. Un récent colloque (Paris, juin 2022)⁹ mené par le groupe IDAP¹⁰ s'est intéressé à l'étude du changement que l'enseignant réflexif opère au sein de son agir et de ses gestes et postures pour faire face aux obstacles¹¹, identifier des solutions et mettre en œuvre des dispositifs de formation (Balslev, Bulea Bronckart *et al.*, 2022 ; Clot, 2008).

2.2. Ajuster des gestes et des postures pour contourner des obstacles

D'autres travaux relatifs à l'agir professoral ont porté sur la relation enseignant-élève et sur les aspects techniques et rationnels de l'activité enseignante (Schneuwly, 2015)¹². Dans ce cadre, des chercheurs ont mobilisé des concepts issus de recherches sur l'analyse des pratiques pour en faire des outils d'analyse des situations de classe à l'usage des formateurs de formateurs (Bucheton *et al.*, 2015). Le concept de « geste professionnel » (Bucheton, 2009)¹³ et ses déclinaisons – « gestes de métier » (Jorro, 2002, 2004 ; Sensevy, 2005), « gestes langagiers » (Jorro, 2005), « gestes évaluatifs » (Jorro, 2000), « gestes didactiques » (Dufays, 2019 ; Jaubert et Rebière, 2005 ; Schneuwly et Dolz, 2009) – ou ses corollaires – « multi-agenda, jeu croisé des postures,

8 Unité de recherche en Didactique des langues, des textes et des cultures.

9 Ce colloque avait pour thème « Agir professoral et changement. Pourquoi et comment change-t-on quand on enseigne une langue ? ».

10 Interaction Didactique et Agir Professoral.

11 Intégrée à cette perspective évolutive, la notion « d'obstacles » a fait déjà l'objet de deux manifestations scientifiques au sein du DILTEC : le colloque international (juin 2017) et le symposium inter-équipes DILTEC/ IMAGER/ TALES /GRAFE (mars 2019).

12 Voir aussi le travail de l'équipe ED-268 Langage et langue du DILTEC (avril 2017) : « Analyse des pratiques et réflexivité : quels objets pour la recherche en didactique des langues ? ».

13 Ce concept a été proposé en 2000 par Jorro, puis développé par Bucheton et l'équipe du LIRDEF de Montpellier.

jeu croisé des gestes didactiques » et « gestes d'étude des élèves » (Jorro, 2005), « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2008) – sont les plus investis. Selon Bucheton (2015), l'analyse de l'action de l'enseignant en termes de « gestes » lui permet d'ajuster ou d'actualiser à la fois ses « préoccupations » récurrentes – l'atmosphère, le pilotage, l'étayage, le tissage et la transmission des contenus d'enseignement – et ses « postures » – de contrôle, d'accompagnement, de lâcher-prise et d'enseignement ou du magicien. Ainsi défini, le modèle du multi-agenda des gestes professionnels et des postures des enseignants permet de décrire, d'analyser la pratique enseignante et de rendre compte de sa complexité et des caractéristiques favorisant l'exercice et la transformation du métier (Bucheton et Soulé, 2009 ; Dupuy et Soulé, 2021).

Une attention particulière est accordée par les chercheurs au changement des gestes professionnels et des postures d'enseignants débutants. Ces derniers ont des difficultés à ajuster leur action en situation pour contourner des « obstacles » (Balslev, Fouquet-Chaprade *et al.*, 2022) et des imprévus, car cet ajustement ne se fait que progressivement au cours de leur formation (Bucheton et Soulé, 2009)¹⁴. L'efficacité des pratiques se développe en effet dans la durée, à travers des gestes professionnels de plus en plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action (Bucheton, 2015). Plus précisément, il semble que l'évolution de l'agir enseignant s'effectue tout autant par et dans l'interaction considérée comme lieu de changement et par les ressources ou dispositifs fabriqués dans l'action que par les dispositifs prescrits. Du fait que l'agir enseignant est constamment ajusté et régulé, qu'il entraîne mutuellement l'ajustement des élèves en retour (Sensevy, 2011) et que l'efficacité passe par des gestes professionnels plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action, l'enseignant ne cesse de s'ajuster à la discipline, aux tâches et surtout à la diversité de ses élèves. Le travail sur des gestes professionnels plus ajustés et renouvelés figure ainsi désormais de plus en plus au cœur de la formation, et il permet aux jeunes enseignants d'augmenter leurs capacités d'auto-analyse et d'accélérer leur développement professionnel. Bucheton (2015) précise que les transformations pédagogiques les plus importantes supposent un travail sur la posture d'accompagnement qui, située entre celles de contrôle et de lâcher-prise, permet d'apporter une aide de proximité aux élèves en leur laissant du temps pour réfléchir.

Les gestes et les postures décrits et modalisés par les chercheurs et les formateurs sont considérés comme des révélateurs de l'évolution et de la progression des pratiques des enseignants quand ils les changent pour faire face à un obstacle survenu lors de l'interaction. Ce changement de l'agir professionnel a fait l'objet de recherches¹⁵ (Chabanne et Dezutter, 2011 ; Muller, 2022) qui ont cherché à identifier les obstacles émergents au cours de l'interaction dans des situations de classe (obstacles liés à

14 Bucheton (2015) constate la mobilisation prédominante chez les enseignants débutants des postures de *contrôle* et d'*enseignement*.

15 Cf. le colloque international et inter-équipes de recherche du DILTEC, « Les obstacles dans l'enseignement des langues : quelles postures enseignantes ? » (juin 2017).

la langue, au contexte éducatif ou aux relations interpersonnelles) et à dégager les postures adoptées par les enseignants pour y faire face (postures de contournement, de résistance ou de prise de décision). Plus précisément, Chabanne et Dezutter (2011) ont étudié des gestes de régulation et d'improvisation professionnelle, tandis que Muller (2022) a montré à quel point trois processus relatifs au changement du travail enseignant – « la renormalisation », « l'élasticité » et « l'improvisation » – constituaient des ressources pour la professionnalité et le développement professionnel. Les obstacles apparaissent ainsi comme des éléments déclencheurs et des occasions pour l'évolution du répertoire de l'enseignant, qu'il soit novice ou chevronné.

On constate dès lors que les recherches sur les pratiques enseignantes et, en particulier, celles qui concernent l'agir professionnel et la réflexivité stimulent de nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants. Les formations initiales et continuées cherchent à leur transmettre des gestes et des postures qui leur permettent de développer leur regard réflexif. Parallèlement, ces gestes et ces postures sont étudiés par la recherche en didactique pour développer de nouvelles connaissances sur les pratiques d'enseignement et de formation. C'est largement dans ces gestes et ces postures décrits par la recherche que se marquent l'évolution et le développement des pratiques formatives et enseignantes : ils permettent en effet de comprendre comment les difficultés sont perçues, énoncées et traitées par l'enseignant, devenant ainsi des indices de l'agir professoral en développement.

3. Entre les pratiques d'enseignement effectives et leur verbalisation, quelles traces d'évolution ?

Un troisième et dernier lieu où peut s'observer l'évolution des pratiques d'enseignement et de formation concerne les verbalisations des enseignants sur leurs pratiques. Étudier l'évolution des pratiques d'enseignement et du développement professionnel implique en effet d'en définir les traces par des outils d'analyse adaptés. C'est sur cette base qu'il est possible ensuite de favoriser et d'accompagner cette évolution au sein d'une recherche-intervention en classe, comme le fait Goigoux (2022) lorsqu'il propose de modifier les pratiques pour et par un dispositif de formation et de recherche au sein d'une ingénierie. Développer ou améliorer les pratiques en les analysant requiert cependant que les formateurs soient initiés aux démarches jugées plus performantes et plus efficaces ainsi qu'à l'analyse des dysfonctionnements à partir d'indicateurs de performance prédéfinis. Un tel dispositif est alors « négocié entre le praticien qui accepte ce retour sur sa propre action et l'enquêteur »¹⁶. Lorsque l'analyse vise à améliorer la professionnalisation, elle va de pair avec la verbalisation des pratiques professionnelles les plus fréquentes (Bigot et Cadet, 2011 ; Bronckart,

16 Cf. le séminaire « Analyse de pratiques et réflexivité : quels objets pour une recherche en didactique des langues ? » organisé en avril 2017 par l'école doctorale 268 « Langage et langues » (https://arlap.hypotheses.org/files/2017/02/Affiche_samedi_ED_220417.pdf).

2005 ; Cicurel, 2011, 2013 ; Cros, 2005 ; Ishikawa, 2015 ; Nonnon, 2017 ; Scheepers, 2016)¹⁷ et avec l'analyse des pratiques de formation (discours et dispositifs). Marcel *et al.* (2002) partent ainsi des dispositifs pour susciter un questionnement de l'enseignant sur sa propre démarche et son attitude, sur sa maîtrise des gestes professionnels et sur sa construction identitaire à partir des transcriptions de son discours commentant sa pratique (entretiens d'auto-confrontation¹⁸, entretiens réflexifs, explicatifs, croisés, etc.). Cette étude compréhensive qui relève de l'étude de l'« action située » peut aussi se baser sur l'observation de pratiques effectives enregistrées en vue de les confronter aux pratiques déclarées par l'enseignant.

L'objectif de l'observation des pratiques effectives et de l'analyse de leurs verbalisations par les enseignants consiste à décrire les interactions langagières, les gestes et les postures qu'ils adoptent pour réguler leur action, résoudre un problème ou contourner un imprévu. Ces outils permettent en même temps de saisir les traces du changement que les enseignants apportent en temps réel à leurs pratiques pour faire face à ces obstacles pendant qu'ils enseignent ou qu'ils mettent en œuvre un dispositif de formation, un concept ou un modèle didactique.

Qu'il s'agisse d'analyser directement les pratiques enseignantes ou d'étudier le discours des enseignants à leur sujet, chacune de ces deux visées convoque un dispositif de recueil de données particulier, et ces données sont précieuses pour favoriser le développement des compétences réflexives des enseignants en formation initiale et continuée. En particulier, les verbalisations peuvent favoriser le questionnement du sujet à la fois sur sa propre démarche, sur son attitude, sur son identité professionnelle et sur sa maîtrise des gestes professionnels. En permettant de repérer les écarts entre les pratiques observées et les pratiques déclarées, ces verbalisations des obstacles rencontrés en classe par l'enseignant, qu'elles soient orales ou écrites, l'aident à en prendre conscience et par là à les contourner et à faire évoluer ses pratiques.

Conclusion

Au moment de conclure ce tour d'horizon, il importe de souligner que l'évolution des pratiques au regard des concepts issus des recherches est étroitement liée à la posture ou au modèle du « praticien réflexif » (Bishop et Cadet, 2015 ; Nonnon et Goigoux, 2007) qui s'est développé en formation pour devenir un modèle de professionnalité enseignante. Ce modèle, fondé sur le principe que « toute pratique manifeste une réflexion dans [et sur] l'action », a connu différentes évolutions (Bishop et Cadet, 2015). Celles-ci se sont traduites en formation par le passage d'une centration sur le savoir à une centration sur l'individu qui analyse son activité et réfléchit sur son action

17 Cf. le n°59 de *La Lettre de l'AIRDF* (2016).

18 Cf. Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Theureau, 2022, 2010 ; Laurens, 2015 ; Champseix, 2015, etc.

(Bishop 2013), puis sur l'objet à réfléchir, sur les situations didactiques, sur l'action située et conjointe entre enseignant et élèves ou sur la co-activité, et enfin, sur « la transaction » ou l'action « à travers l'autre » (Schneuwly, 2012, 2015). Il apparaît en tout cas que, pour être comprise, l'action doit être vue, décrite, à travers l'autre, à la fois autrui et environnement (Sensevy, 2011).

Ainsi, les recherches sur les pratiques d'enseignement s'intéressent aussi bien à l'analyse des interactions en classe et aux discours des enseignants sur leurs pratiques qu'aux différentes dimensions de l'activité enseignante (le « multi-agenda » de Bucheton) et elles sont de plus en plus exploitées pour développer le regard réflexif des enseignants en formation. Ces études centrées sur l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation permettent aujourd'hui de développer la professionnalisation à travers la construction d'un profil d'enseignant réflexif, mais elles favorisent aussi la production de nouvelles connaissances sur ces pratiques. En effet, c'est avant tout l'étude des mécanismes de la transformation du réel et de « la pensée enseignante » qui permet, grâce au travail des didacticiens, d'envisager une amélioration des apprentissages des élèves et des étudiants (Goigoux, 2022).

Bibliographie

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). De Boeck Supérieur.
- Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V. et Nicolas, L. (dir.) (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Éditions Lambert Lucas.
- Balslev, K., Fouquet-Chauprade, B., Heimberg, C., Aeby Daghé, S., Capitanescu Benetti, A., Charmillot, M. et Sander, E. (2022). Introduction. *Raisons éducatives*, (26), 13-22. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0013>
- Barbier, J. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Bernié, J.-P. et Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 3-4. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1637>
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit.
- Bigot, V. et Cadet, L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve.

- Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181, 175-180.
- Bishop, M. et Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui*, (188), 5-14.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Bucheton, D. (2015, 16-18 octobre). *Des gestes professionnels plus ajustés : un défi pour la formation*. 15^e Université d'automne du SNUIPP.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave : Paris
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (dir.) (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ?* De Boeck Supérieur.
- Chartier, A.-M. (1997). La formation initiale en didactique du français ou la pression du court terme. *Repères*, (16), 157-180. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2232>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, (16), 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2011). 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*, (149-150), 41-55. <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>
- Cicurel, F. (2013). Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue. *Mélanges offerts à Régine Delamotte, Identités langagières* (pp. 79-88). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cicurel, F. et Bigot, V. (dir) (2005). *Les interactions en classe de langue*. Le français dans le monde : Recherches et applications.
- Cicurel, F. et Blondel, E. (1996). La construction interactive des discours de la classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, (4).
- Cicurel, F. et Doury, M. (2001). Interactions et discours professionnels. Usages et transmission. *Les Carnets du Cediscor*, (7).
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation*

- permanente. *La formation et la recherche*, 177, 67-77.
- Coail, E. et Gourdet, P. (dir.) (2008). *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants*. Presses universitaires de Namur.
- Couturier, Y., Lefebvre, C., Bilodeau, A. et Bastien, R. (2013). Éléments pour la modélisation d'une pratique professionnelle d'intervention socio-éducative basée sur la collaboration École-Famille-Communauté : un Milieu ouvert sur ses écoles. *Service social*, 59(2), 16-30.
- Cros, F. (dir.) (2005). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*. Paris : L'harmattan.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Denizot, N. et Garcia-Debanc, C. (dir.) (2021). Concepts et modèles en didactique du français : introduction. *Pratiques*, (189-190). <https://journals.openedition.org/pratiques/9434>
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche et formation*, (40), 13-25.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (traduit par M.-A. Carroi). Bourrelrier. (Ouvrage original publié en 1939).
- Dufays, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. Dans S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G. Sales Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrines (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 197-209). Presses universitaires du Septentrion.
- Dufays, J.-L., De Croix, S., Pollet, M.-C., Scheepers, C. et Vrydaghs, D. (dir.) (2023). *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. Presses universitaires de Louvain.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques*, 189-190, 1-12. <https://journals.openedition.org/pratiques/10099>
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita Castro (dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Éditions Raisons et Passions.

- Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation. *Pratiques*, 145-146, 22-25.
- Garcia-Debanc, C. (2012). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, 189-190, 1-20. <http://journals.openedition.org/pratiques/9653>
- Garcia-Debanc, C., Beucher, C. et Volteau, S. (2008). *Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants pour améliorer la formation initiale*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 44-69. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>
- Goigoux, R. (2022). *Les résultats de nos recherches en didactique du français*. Conférence inaugurale présentée lors du 15^e colloque international AiRDF Louvain-la-Neuve, Belgique, le 23 mai 2022.
- Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. Une définition, un bilan et des perspectives. Dans J.-L. Dufays *et al.* (dir.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. Presses universitaires de Louvain.
- Halté, J.-F. (2001). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. Dans M. Marquilló Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 13-19). Université de Poitiers.
- Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité. La verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12-2, 1-15. <https://doi.org/10.4000/rdlc.706>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2005). Learning sciences by writing. Dans A. Camps et M. Milian (dir.), *L1 Educational Studies in Language and Literature* (pp. 315-333). Amsterdam : Kluwer Ed.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck.

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie du FLE et développement de l'agir enseignant*. [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2), 1-19. <https://journals.openedition.org/rdlc/773>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170.
- Marlot, C. (2020). Les enjeux de la circulation des savoirs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (26), 7-14. <https://revuedeshep.ch/no-26-la-circulation-des-savoirs-de-la-recherche/>
- Marquilló Larruy, M. (dir.) (2001). Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). *Les cahiers FoReLLIS*, (15).
- Muller, C. (2022). Mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée : vision professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle. Dans V. Laurens, L. Nicolas, E. Bulea et K. Balslev (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants* (pp.119-134). Lambert Lucas.
- Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un « agir collectif » : analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, HS-2, 13-31. <http://revuedeshep.ch/hs-2/>
- Nonnon, E. et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, (36), 5-36. <https://doi.org/10.4000/reperes.459>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (pp. 10-27). Seli Arslan.
- Reuter, Y. (2020). Pratiques : une revue face aux évolutions du champ des didactiques. *Pratiques*, (185-186). <http://journals.openedition.org/pratiques/8566>

- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 97-106. <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Scheepers, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *La Lettre de l'AIRDF*, (59), 25-35.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, (188), 29-38.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Schön, D.-A. (dir.) (1996) (1^{re} éd. : 1991). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques.
- Schubauer-Léoni, M.-L. et Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité et l'action didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école. Raisons éducatives* (pp. 147-168). De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 4-6. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1638>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en Didactique*. De Boeck.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(1), 107-115. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42174>
- Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses universitaires de Rennes.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 117-148). Presses universitaires de Namur.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation*

L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français **23**

de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère.
[Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle.