L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien

Une proposition méthodologique d'analyse discursive de l'agir professoral

Jose Aguilar
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France

Résumé

Nous nous intéressons à des modalités épistémiques (Papafragou, 2006 ; Willer, 2013) repérées dans le discours de sept enseignants de langue en situation d'entretien – semi-directif et d'auto-confrontation. Ces modalités épistémiques sont comprises comme des éléments discursifs, au travers desquels les enseignants se positionnent par rapport à leurs actions, face au chercheur. L'analyse suggère des aspects de la pratique enseignante dont les enseignants-informateurs montreraient ne pas avoir une conscience développée. Elles pointent vers des aspects de l'agir professoral qui pourraient faire l'objet d'une médiation, en vue d'une évolution. Enfin, notre proposition répertorie les choix méthodologiques opérés dans une recherche précédente au cours de laquelle l'entretien a été employé comme outil de compréhension de l'agir professoral[1].

Mots-Clés

agir professoral, entretien, formation, analyse mixte

[1] Merci à Cristelle Cavalla et aux relecteurs anonymes pour leur lecture attentive.

(cc) BY-NC-ND

Abstract

This paper presents an analysis of epistemic modalities (Papafragou, 2006; Willer, 2013) identified in the discourse of seven language teachers, as they were interviewed. These epistemic modalities are understood here as discursive elements, by means of which the teachers position themselves in relation to their actions. The analysis suggests aspects of the teachers' teaching practice in relation to which they would show a somewhat undeveloped awareness. Such epistemic modalities point out aspects of the teaching act that could be mediated, and thus lead to change. Finally, this paper enumerates the methodological choices made in a previous research, for which the interview was used as a tool for understanding the teaching act.

Keywords

teaching, interview, teachers' education and training, mixed methods

1. Les modalités épistémiques comme réalité discursive

Pour Papafragou (2006 : 1689), toute "*modalité épistémique*" suppose une manière dont un locuteur signale, voire quantifie, l'intensité de son engagement avec des propos exprimés au cours d'un échange naturel. Ainsi, l'énoncé

il me semble avoir dit des trucs

extrait d'un entretien auprès de l'enseignante Marie-Fabienne, indique une possibilité, mais aussi la manière dont la locutrice perçoit ladite possibilité. L'expression d'une modalité épistémique n'est ni une preuve de vérité ni un indice de fausseté en ce qui concerne un propos particulier (Papafragou, 2006 : 1691). En effet, peu importe que

il me semble avoir dit des trucs

(n') ait (pas) de rapport avec les choses effectivement (non) dites par la locutrice à l'origine de l'énoncé. Il ne s'agit que d'une matérialisation discursive possible de la manière dont le propos en question résonne chez une locutrice donnée. Les connaissances de deux

(cc) BY-NC-ND

interlocuteurs peuvent être différentes et complémentaires. C'est dans la négociation de leur(s) (non-)savoir(s) que des modalités épistémiques peuvent être mobilisées. Comme le signale Willer (2013 : 49), certains propos, bâtis par un locuteur à partir de modalités épistémiques, n'ont pour but que de signaler à son interlocuteur des possibilités qui méritent d'être prises au sérieux, indépendamment de leur (ir)réalité – expérientielle, matérielle, mémorielle, ontologique ou de quelque nature que ce soit.

1.1. L'expression de modalités épistémiques et l'agir professoral

L'étude des modalités épistémiques intéresse aussi la recherche en acquisition des langues et la didactique. Ainsi, Carlo (1998) analyse l'expression de modalités épistémiques d'un groupe de locuteurs francophones non natifs dans le but de caractériser leur développement langagier. Notre approche de l'expression de modalités épistémiques correspond à des intérêts de recherche autour de la didactique des langues, notamment dans la mesure où elle ouvre des voies pour l'étude de l'"*agir professoral*" (Cicurel, 2011). C'est dans une visée formative que nous accordons une valeur aux modalités épistémiques qui font l'objet de cette proposition.

Selon Carlo (1998 : 192), les modalités épistémiques couvrent un spectre sémantique "*allant de l'adhésion fortement affirmée à l'indétermination*". Une première lecture de nos données confirme la possibilité d'établir une gradation des modalités épistémiques. En voici deux exemples, tirés des entretiens auprès de l'enseignante Marie-Fabienne, à Paris :

je sais qu'il y a [...] des élèves qui sont en difficulté

Extrait 1. Marie-Fabienne, entretien semi-directif

il me semble avoir dit des trucs

Extrait 2. Marie-Fabienne, entretien d'auto-confrontation

Les deux extraits ci-dessus montrent différents états de certitude, tels que l'enseignante Marie-Fabienne les a verbalisés. L'utilisation d'une forme conjuguée du verbe "*savoir*" lui permet d'afficher une conviction profonde, tandis qu'en employant "*semble*", elle communique implicitement sa disposition à voir son propos nuancé, voire remis en question.

(cc) BY-NC-ND

Notre corpus s'est constitué dans quatre terrains universitaires, en trois langues (§ 3). L'ensemble des modalités épistémiques définies se compose, entre autres, d'unités sémantiques telles que "savoir" et ses équivalents en langues anglaise, "*know*", et espagnole, "*saber*". Une difficulté inhérente à ce corpus a été de trouver des correspondances sémantiques entre certaines formes verbales repérées. Tandis que "*je suppose*" ou "*j'imagine*", en français, "*I guess*" ou "*I suppose*", en anglais, et "*supongo*" ou "*imagino*", en espagnol, peuvent être regroupés autour d'une catégorie sémantique stable, d'autres formes quelque peu plus idiomatiques posent un problème de classification. En effet, quelle correspondance, en français et en espagnol, serait la plus pertinente pour des formes en anglais telles que "*I might*" ou "*I may*" ? Ce sont des considérations propres à la traduction, qui ont une importance tout de même dans une classification comme la nôtre, devant nous permettre une analyse pertinente des données recueillies. Nous y reviendrons ultérieurement (§ 3.3).

Bien que les outils lexicographiques employés (§ 3.1) aient permis d'organiser les modalités épistémiques repérées, une part de subjectivité et d'interprétation nous revient en tant que chercheur. En effet, au cours des échanges avec les enseignants-informateurs, les modalités épistémiques qu'ils ont verbalisées ont parfois repris des éléments déjà présents dans nos questions :

> *Obs : hmm, vous, ressentez, un énervement, enfin, par rapport à, au "bon", je sais pas, peut-être pas autant?*
>
> *MF : non, j'ai perçu un peu le, enfin, {je percevais l'énervement}, un peu, {peut-être}, en appuyant plus*

Extrait 3. Marie-Fabienne, entretien d'auto-confrontation

Les modalités repérées ont permis de configurer un réseau discursif d'expression des (in)certitudes à géométrie complexe. De ce fait, nous assumons le caractère quelque peu arbitraire de l'organisation ici présentée. Ce qui nous permet de préciser un dernier biais de ce travail, ayant trait au régime discursif de l'entretien, qui se construit entre l'institutionnel et le spontané.

(cc) BY-NC-ND

1.2. Construction du discours en contexte naturel : quid de l'entretien ?

La définition de "*modalité épistémique*" que nous avons retenue précise le caractère naturel des contextes où celles-ci sont déployées. Nous avons précisé que notre corpus est constitué d'entretiens semi-directifs (ESD dorénavant) et d'entretiens d'auto-confrontation (EAC dorénavant), réalisés auprès de sept enseignants de langue. Il demeure la question du caractère naturel de ces entretiens, voire de l'entretien en général comme genre discursif relevant d'une situation de co-énonciation. L'entretien et la conversation supposent en effet des genres discursifs différents, et par conséquent des répartitions spécifiques des rôles – discursifs et autres – parmi les interlocuteurs. Cette ébauche de définition se construit d'emblée sur les objectifs associés à chaque type de discours. Le but d'une conversation serait en principe de garder le canal de communication ouvert et fonctionnel. L'entretien, lui, a pour objectif de permettre une transaction, en l'occurrence d'information, dans le cadre de la co-construction d'un discours.

L'intérêt des ethnométhodologues et des analystes de la conversation pour les frontières poreuses entre la conversation et d'autres genres discursifs a donné lieu à force études, dont celle de Schegloff (1992). Ainsi, les objectifs quelque peu divergents de l'entretien et de la conversation, ne sont pas incompatibles avec la possibilité que les participants à chacun de ces deux contextes discursifs fassent preuve d'un certain ethos. Quelle que soit la catégorie attribuable à une situation de co-énonciation, quels que soient les rôles qui peuvent en être dégagés, les interlocuteurs peuvent afficher les états d'âme particuliers que leur participation à ladite situation déclenche. En ce qui concerne le caractère naturel du contexte discursif (quel qu'il soit), nous retenons la manière dont l'analyste approche son analyse. En effet, selon Pomerantz (2005), un entretien, à caractère *a priori* institutionnel, peut être traité comme une situation d'échange dont la complexité dépasse le seul objectif de la transaction de contenus. Ainsi, notre choix a été d'approcher les ESD et les EAC constituant notre corpus comme des contextes où un ethos particulier pouvait être mobilisé naturellement, conduisant ainsi vers l'expression de modalités épistémiques.

(cc) BY-NC-ND

2. Origines de cette étude

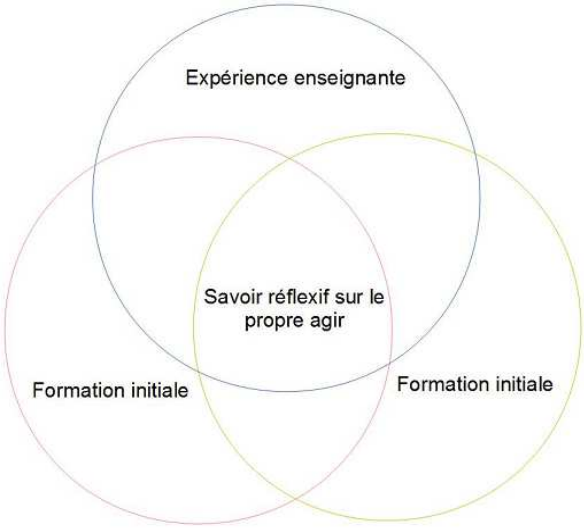
La présente étude est issue d'une thèse de doctorat (Aguilar, 2010), dont l'objet reprenait la notion de "*présentation de soi*" de Goffman (1959). La question centrale portait sur les manières dont des enseignants de langue (étrangère/seconde) se présentaient, jouaient avec eux-mêmes, s'inventaient face à des apprenants de langue dans le contexte institutionnel d'une classe. La méthodologie employée comprenait des observations de classe – traitées à la manière de l'analyse conversationnelle –, des ESD et des EAC. C'est en croisant les données obtenues à partir de ces trois modes de recueil qu'une étude fine de la notion d'agir professoral a été proposée. Nous entendons cet agir comme l'ensemble complexe et dynamique de savoirs savants, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent à un individu d'agir, (afin) de se catégoriser et d'être reconnu comme enseignant. Une hypothèse héritée de ce premier travail de thèse est que l'agir professoral est constitué par un ensemble complexe et systémique d'éléments, dont certains sont directement observables, d'autres moins. Certains auteurs (Breen *et al.*, 2001) parlent en effet de "*principes*" qui peuvent façonner les actions d'un enseignant, lorsque celui-ci est amené à agir et prendre des décisions en situation institutionnelle d'enseignement. La présente étude, tributaire de la notion d'agir professoral, présuppose que :

- l'agir enseignant peut être décomposé en actions et principes ;
- tout individu possède un savoir sur ses propres actions ;
- un individu-enseignant peut devenir informateur de son propre agir et copilote d'une réflexion sur celui-ci, avec un tiers – en l'occurrence un enseignant-chercheur – occupant une position de médiation entre l'individu et son propre savoir.

Ces trois présupposés relèvent respectivement de trois dimensions fortes inhérentes à la genèse de l'agir professoral : la formation initiale, l'expérience et la formation continue.

(cc) BY-NC-ND

Figure 1 – Trois cercles de l'agir professoral



Nous entendons la formation initiale comme l'étape au cours de laquelle le futur enseignant entame une prise de conscience de ses propres représentations quant au métier d'enseignant. Ces représentations résultent d'une culture éducative forgée au cours d'une histoire scolaire, éventuellement d'expériences d'enseignement ayant précédé une formation spécifique. La formation initiale peut reconfigurer les représentations de départ, si bien que le métier d'enseignant se compose de contenus divers qui constituent des tâches des domaines d'intervention propres à l'enseignant (Aguilar, 2014). L'expérience suit la formation initiale, lorsque celui/celle en position d'enseignant puise dans son vécu d'apprenant pour incarner un rôle d'enseignant. L'étape de l'expérience peut être entamée au cours de la formation, sous la forme d'un stage. Bien que nous ne disposions pas de données concrètes, il ne nous semble pas trop osé d'affirmer que, souvent, cette expérience ne démarre qu'après une formation initiale. La transition entre formation initiale et expérience déclenche une nouvelle prise de recul, au cours de laquelle l'enseignant novice utilise son quotidien d'enseignant pour se positionner par rapport aux contenus traités au cours de la formation. Au fil de ce processus de positionnement, un profil et un style enseignants se définissent. Enfin, toute participation à une formation continue suppose, à tout moment, une prise de recul, ainsi qu'une confrontation avec deux autres moments, celui de la formation initiale et celui de l'expérience.

(cc) BY-NC-ND

3. Corpus, participants et méthodologie

Nous avons observé et interviewé (Aguilar, 2010) sept enseignants natifs de la langue enseignée : trois enseignants d'anglais à l'Université de Glasgow en Écosse (Candence, Janice et Richard), deux enseignantes de français à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Marie-Fabienne et Naomi), un enseignant d'espagnol à l'Université de Malaga (Cristóbal) et une autre à l'Université d'Almeria en Espagne (Marta)[2]. Nous avons réalisé deux observations par enseignant, sauf pour Marta, que nous avons observée à trois reprises. Dans tous les cas, ces observations ont été réalisées auprès d'un même groupe d'apprenants. Un ESD a toujours eu lieu après les observations, le décalage allant d'un jour à une semaine, sauf pour Cristóbal, dont l'ESD a eu lieu quelques mois après les observations en raison des disponibilités restreintes des deux parties. Ces observations ont informé sur les pratiques des enseignants. L'ESD a permis d'explorer leur parcours, et de négocier (Denzin, 2001) leurs principes – pédagogiques et autres – à l'aide des questions telles que : "*comment percevez-vous votre style d'enseignant(e)* ?" ou "*comment décririez-vous votre relation avec les apprenants* ?". Le tableau ci-dessous montre la synthèse des informations recueillies au cours des ESD. Chaque colonne montre un profil des enseignants, où sont précisés leur expérience, leur formation, la nature de leurs enseignements et les publics avec qui ils travaillaient.

[2] Ce sont des prénoms fictifs, donnés aux enseignants afin de préserver leur anonymat.

(cc) BY-NC-ND

Tableau 1 – Informations sur les enseignants interviewés (profil enseignant).

	Candence (C)	**Richard (R)**	**Janice (J)**	**Marie-Fabienne (MF)**	**Naomi (N)**	**Cristóbal (CD)**	**Marta (MM)**
Université	Glasgow			Sorbonne Nouvelle		Malaga	Almeria
Langue	Anglais académique		Anglais général	Français général		Espagnol général	
Formation	Pgce[3], Celta	Doctorat, Delta[4]	Pgce, formation intensive 1 mois	Diplôme didactique des langues	Capes anglais, agrégation lettres, Dess formation formateurs	Maîtrise espagnol, Master E/LE	Maîtrise anglais
Expérience lors des observations	30 ans (avril 2007)	16 ans (avril 2007)	18 ans (avril 2007)	34 ans (novembre 2007)	10 ans (janvier 2008)	13 ans (avril 2008)	7 ans (octobre 2007)
Public	Anglais académique, jeunes adultes		Anglais général, jeunes adultes	Français général, jeunes adultes		Espagnol général, jeunes adultes	

Un EAC a ensuite été proposé ; le délai entre l'ESD et l'EAC a varié entre 8 semaines, dans le cas de Marta, et 8 mois pour les enseignants écossais. Le cadre de l'EAC a permis à chaque enseignant de prendre connaissance des enregistrements originaux et des transcriptions qui ont suivi. Ces matériels ont été proposés – et ont ponctuellement fonctionné – comme déclencheurs de la mémoire des enseignants (Pomerantz, 2005), pour qu'ils (i) tentent de restituer leur ressenti original lors des situations de classe observées ; (ii)

[3] Formation universitaire équivalente au Capes français.

[4] Formations supérieures pour des enseignants d'anglais.

(cc) BY-NC-ND

expriment leur ressenti au cours de l'EAC ; (iii) justifient les motifs derrière leurs actions de classe visibles en fonction de principes pédagogiques ou autres.

3.1. Pré-analyse quantitative : le corpus vu à la lumière des statistiques

Pour notre approche des modalités épistémiques, nous avons procédé à une analyse de type lexicométrique (Piolat&Bannour, 2010) de notre corpus. Cette approche nous a semblé la plus adéquate et rentable à la fois afin de repérer des éléments lexicaux candidats à des éléments véhiculant des modalités épistémiques dans le discours des enseignants. À l'aide d'AntWordProfiler, un logiciel d'analyse et profilage de textes, nous avons procédé à une analyse statistique des entretiens. Dans un premier temps, nous avons organisé les sept ESD et les sept EAC en fichiers "*.*txt*" dépourvus de format, qui ne reprenaient que les tours de parole des enseignants. Cette modification avait pour but de ne faire des calculs statistiques que sur les énoncés produits par les enseignants. Le corpus résultant compte 101584 mots : 39771 pour les sept ESD et 61813 pour les 6 EAC, dont la distribution est la suivante :

(cc) BY-NC-ND

Tableau 2 – Analyse statistique des ESD et EAC.

Enseignant	Candence (C)	Richard (R)	Janice (J)	Marie-Fabienne (MF)	Naomi (N)	Cristóbal (CD)	Marta (MM)
ESD	*6156*	*5167*	*6515*	*4110*	*2475*	*10596*	*4752*
EAC dans ESD	-	*6603*	-	*2359*	*1294*	-	-
EAC 1	*8268*	*6603*	*4156*	*11696*	-	*10041*	*7679*
EAC 2	*5437*	-	-	-	-	*4280*	-
Total EAC	*13705*	*6603*	*4156*	*14055*	*1294*	*14321*	*7679*
EAC + ESD	*19861*	*11770*	*10671*	*18165*	*3769*	*24917*	*12431*
Total corpus	*101584*						

Le tableau ci-dessus suggère la disparité de situations d'échange avec les enseignants-informateurs, ainsi que leur durée inégale. En effet, nous n'avons rencontré Naomi, à Paris, qu'une seule fois, si bien que nous avons décidé au cours de cette seule rencontre de définir deux moments, dont un qui correspondait à un entretien biographique, et un deuxième que nous avons essayé de façonner comme un EAC. Nous avons reproduit cette modalité d'entretien hybride ESD-EAC en deux temps auprès de Marie-Fabienne, bien que nous ayons eu par la suite l'occasion de lui proposer un deuxième EAC, avec des transcriptions à l'appui. Quant à Candence, à Glasgow, et Cristóbal, à Malaga, nous avons eu l'occasion de les rencontrer trois fois, dont deux pour leur proposer un EAC. Comme mentionné plus haut, le nombre variable de mots est dû à une durée inégale des rencontres, qui se justifie par la disponibilité de chaque enseignant-informateur. Ainsi, la rencontre avec Naomi, à Paris – 3769 mots – a eu une durée de 32 minutes 19 secondes. Quant à Cristóbal, à Malaga –

(cc) BY-NC-ND

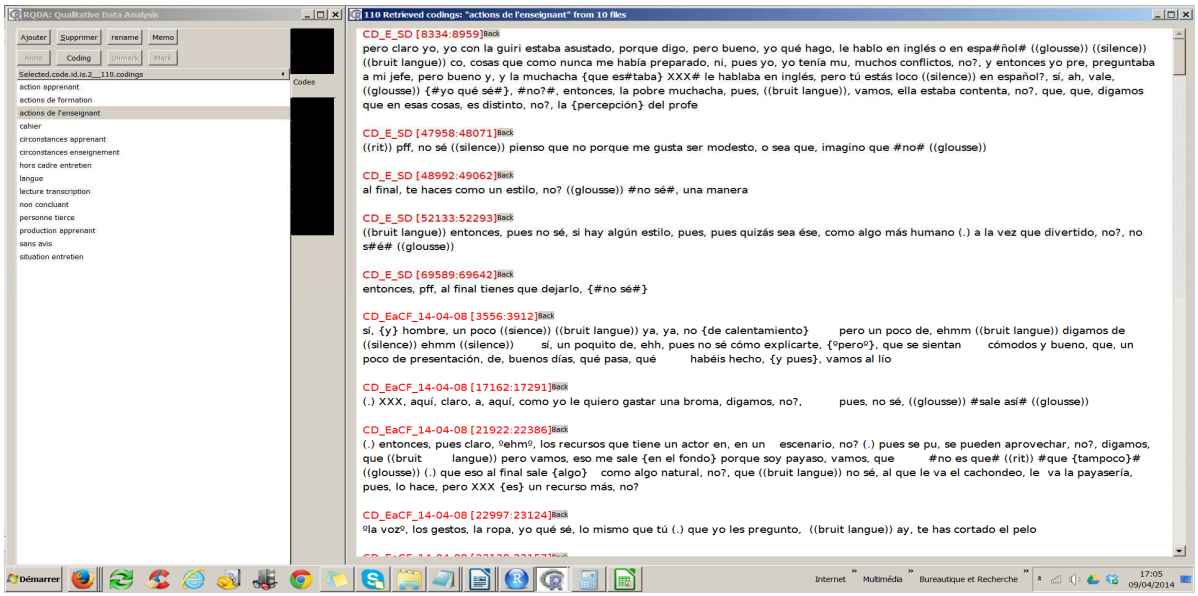
24917 mots – l'ESD s'est déroulé sur 1 heure 7 minutes 7 secondes, le premier EAC a compté 1 heure 15 minutes 35 secondes, et le deuxième a eu une durée de 52 minutes 57 secondes.

3.2. Pré-analyse qualitative : définition de modalités épistémiques dans le corpus

Nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative Rqda afin de réaliser un étiquetage des modalités épistémiques présentes dans le discours des sept enseignants, au travers les 14 fichiers produits – ESD et EAC.

(cc) BY-NC-ND

Figure 2 – Outil d'analyse qualitative du corpus d'entretiens (Rqda)



Pour cette analyse qualitative nous avons travaillé à partir des transcriptions originales des ESD et des EAC, où figuraient bien entendu les tours de parole des enseignants-informateurs, ainsi que nos propres tours de parole. Nous avons fait ce choix afin de respecter le caractère dialogique de la situation d'entretien, au cours duquel, nous avons induit certains des tours de parole des enseignants par nos questions (§ 3.3). Douze modalités épistémiques ont été retenues pour analyse :

(cc) BY-NC-ND

Tableau 3 – Modalités épistémiques retenues dans les ESD et EAC.

	Français	**Anglais**	**Espagnol**
Supposition	*Je suppose*	*I suppose*	*Supongo*
Imagination	*J'imagine*	*I imagine*	*Imagino*
Connaissance +	*Je sais*	*I know*	*Sé*
Connaissance -	*Je ne sais pas*	*I don't know*	*No sé / yo qué sé*
Certitude +	*Je suis sûr(e)*	*I'm sure*	*Seguro*
Certitude -	*Je ne suis pas sûr(e)*	*I'm not sure*	*[no] seguro*
Apparence	*On dirait que*	*It seems to + as if*	*Parece + como si + como que*
Remembrance +	*Je me rappelle / souviens*	*I remember*	*Recuerdo / Me acuerdo*
Remembrance -	*Je ne me rappelle / souviens pas / plus*	*I [not] remember*	*[n] recuerdo / me acuerdo*
Possibilité +	*Il se peut / peut-être*	*May / maybe + perhaps*	*Puede que / a lo mejor / tal vez / quizás*
Possibilité -	*Il se pourrait / éventuellement*	*Might / occasionally*	*Lo mismo*
Probabilité	*Probablement*	*Probably / presumably*	*Probablemente*

(cc) BY-NC-ND

Le tableau ci-dessus montre que certaines modalités épistémiques ont regroupé plus d'un item discursif. Il s'agit bien là de la question d'ordre traductologique posée plus haut (§ 1.1). Nous avons estimé par ailleurs pertinent de réunir ponctuellement des items ayant un statut grammatical différent – cf. la présence de verbes et d'adverbes dans certaines catégories – dans la mesure où le contenu sémantique porté par ceux-ci nous a semblé proche.

3.3. Analyse qualitative : resituer les modalités repérées dans le contexte des entretiens

Dans un troisième temps, et à l'aide du concordancierAntConc, nous avons repéré l'occurrence des modalités épistémiques. Nous avons aussi déterminé l'objet desdites modalités épistémiques. Nous avons défini plus haut (§ 1.2) la situation de l'entretien comme le résultat d'une co-construction par le chercheur et l'informateur. Dans le cadre de notre étude, il nous a semblé essentiel de resituer les modalités épistémiques repérées dans le contexte dialogique de nos échanges avec nos sept enseignants-informateurs. Cette étape nous a permis de déceler si certaines modalités épistémiques portaient sur la propre action de l'enseignant, ou bien si elles faisaient référence à des aspects vers lesquels nous aurions attiré l'attention des enseignants-informateurs. Ainsi, l'occurrence d'une modalité épistémique tel que "*je suppose*", pourrait résulter naturellement de l'auto-confrontation de l'informateur avec sa propre pratique, ou encore de la médiation opérée par l'intervieweur occupant une place de tiers. En voici un exemple tiré de notre corpus correspondant à l'EAC auprès de Marie-Fabienne, à Paris :

> *en fait, eh, on a beau, se, aller XXX, j'suppose que, je me dirige vers,*
> *ºehhhº WK pour lui parler*

Extrait 4. Occurrence de la modalité épistémique "suppose"

C'est en situant l'occurrence "*suppose*" dans le contexte de l'entretien qu'il est possible de constater qu'elle ne fonctionne pas comme une justification produite par l'enseignante-informatrice suite à notre demande, mais au contraire, qu'il s'agit d'une production auto-

(cc) BY-NC-ND

initiée résultant de l'auto-confrontation de Marie-Fabienne avec un extrait vidéo-enregistré de sa propre prestation :

MF: en fait, eh, on a beau, se, aller XXX, j'suppose que, je me dirige vers, ºehhhº ((silence)) WK

Obs: oui

MF: pour lui parler

Obs: oui

Extrait 5. Occurrence modalité épistémique "suppose", EAC de MF

Bien entendu, il serait possible d'argumenter que le dispositif d'auto-confrontation que nous avons proposé aux sept enseignants suppose une demande de justification. Dans d'autres occasions, l'occurrence d'une modalité épistémique a porté moins sur la propre action de l'enseignant – voire sur la connaissance que l'enseignant dit en avoir – mais plutôt sur une demande de justification que nous avons adressée à l'enseignant à propos de ses propres actions. En voici un exemple de l'occurrence "*I suppose*", correspondant à l'EAC avec Richard, à Glasgow :

Obs: how about laughter?

R: hmm

Obs: would that be a feature of these? ((silence))

R: yeah

Obs: {let's say} ideal

R: yeah

Obs: {yeah}

R: I suppose

Extrait 6. Occurrence modalité épistémique "suppose", EAC de R[5]

[5] Des traductions des extraits d'entretiens en anglais et espagnol sont proposées en annexe.

(cc) BY-NC-ND

Les deux extraits précédents montrent deux occurrences situées de la modalité épistémique "*suppose*", dont les valeurs sémantiques et les fonctions discursives diffèrent. Alors que dans l'extrait 2, l'enseignante Marie-Fabienne élabore une formule de supposition pour caractériser sa propre action, telle qu'elle la découvre au cours de l'EAC, Richard, dans l'extrait 3, emploie la supposition afin de se positionner par rapport à un élément hypothétique proposé par nous-même. Alors que la supposition de Marie-Fabienne fait d'elle une interprète de sa propre prestation, face au chercheur, le discours de supposition de Richard sert à le montrer comme un interlocuteur qui réagit d'une manière peu concluante. Sa réaction apparaît comme le refus de porter atteinte à la face de l'intervieweur (Goffman, 1967), elle ne nous apprend pas grand-chose sur l'analyse de son agir professoral. Alors que la supposition exprimée par Marie-Fabienne suggère un lien pédagogique possible entre son action de classe auprès de l'apprenante WK et un principe derrière ladite action (cf. Breen *et al.*, 2001) ; la supposition de Richard semble éloignée de ses actions de classe concrètes, bien qu'encore proches d'un principe pédagogique – qui porterait sur la pertinence qu'il y ait des rires au cours de la rencontre en classe –, décontextualisé d'une action quelconque. Avec ce principe de prudence concernant la restitution des modalités épistémiques repérées dans leur contexte de production, nous avons enfin procédé à un comptage général pour chaque enseignant-informateur interviewé.

3.4. Dernière analyse qualitative : aperçu général des douze modalités épistémiques

Nous avons cherché des corrélations éventuelles entre le profil des enseignants (§ 3.2) et la présence de modalités épistémiques spécifiques dans leur discours. Dit autrement, au cours de l'utilisation des moyens informatiques d'analyse présentés, une hypothèse s'est dégagée : des variables telles que l'expérience déclarée par les enseignants – mesurée en nombre d'années et en diversité des enseignements assurés1 – donneraient lieu à une distribution particulière des modalités épistémiques "*[mé]connaissance*", "*supposition*" ou autre. Afin de nous donner les moyens de vérifier la validité de cette hypothèse, nous avons choisi, pour

(cc) BY-NC-ND

chacun des sept enseignants interviewés, de focaliser notre analyse sur les deux valeurs les plus saillantes.

Tableau 4 – Distribution des 12 modalités épistémiques retenues dans les entretiens des 7 enseignants-informateurs.

	MF			MM		C			R		J		NB	CD		
	ESD	*EAC dans ESD*	*EAC*	*ESD*	*EAC*	*ESD*	*EAC1*	*EAC2*	*ESD*	*EAC*	*ESD*	*EAC*	*EAC dans ESD*	*ESD*	*EAC1*	*EAC2*
Supposition	-	-	4	-	1	1	4	1	3	3	3	1	-	1	10	3
Imagination	-	-	-	2	3	-	-	-	-	1	-	-	-	6	11	12
Connaissance +	4	1	-	-	2	8	24	8	2	5	1	4	1	2	28	20
Connaissance -	7	8	***30***	28	***63***	17	21	10	1	3	10	9	2	***38***	***83***	20
Certitude +	-	-	1	1	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Certitude -	-	-	-	-	1	2	7	1	-	6	2	1	1	-	-	-
Apparence	-	-	-	3	8	1	-	2	1	4	-	1	-	8	15	6
Remembrance +	2	1	4	4	3	2	1	4	1	-	-	3	-	11	21	9
Remembrance -	4	-	3	4	6	-	3	2	-	6	-	1	-	10	18	13
Possibilité +	6	1	***22***	21	***36***	***37***	***31***	11	***23***	***51***	***22***	***15***	***4***	22	24	5
Possibilité -	-	1	1	-	4	14	10	6	-	3	2	3	-	1	1	-
Probabilité	-	-	-	-	1	1	8	-	1	16	1	10	-	4	2	1
Total	4110	2359	11696	4752	7679	6156	8268	5437	5167	6603	5167	4156	3769	10596	10041	4280

(cc) BY-NC-ND

Le tableau 4 montre la distribution des douze modalités épistémiques retenues dans l'ESD et l'EAC des sept enseignants-informateurs interviewés. Les chiffres correspondent au nombre d'occurrences repérées. Les tirets indiquent un nombre d'occurrences zéro. En caractère gras et pour chaque enseignant, apparaissent les deux valeurs les plus importantes. Pour Naomi, une seule valeur apparaît. En effet, nous avons réalisé un seul entretien auprès de Naomi, espérant qu'il servirait comme ESD et EAC à la fois. Le résultat peu concluant de cette tentative (§ 3.1), nous pousse à décider de ne pas distinguer l'ESD et l'EAC, car au cours de la seule rencontre avec cette enseignante nous estimons n'avoir pu distinguer suffisamment le cadre de l'un et de l'autre entretien.

Une première lecture du tableau permet d'observer une valeur maximale totale de 83, qui correspond à l'expression de la modalité épistémique "*connaissance* -" par Cristóbal, obtenue dans son premier EAC. À l'opposé, la valeur minimale totale repérée correspond aux 4 occurrences de la modalité épistémique "*possibilité* +", produites par Naomi. Le tableau donne aussi des indices qui invitent à nuancer l'hypothèse formulée plus haut, à propos d'une corrélation possible entre l'expérience des enseignants et leur expression de modalités épistémiques spécifiques. En effet, quelle que soit l'expérience, deux modalités épistémiques regroupent les valeurs maximales, quel que soit l'enseignant interviewé : "*possibilité* -" avec 241 occurrences, et "*connaissance* -" avec une valeur de 214. Ces deux valeurs correspondent précisément aux deux modalités épistémiques les plus fréquentes chez l'enseignante la plus expérimentée, Marie-Fabienne, ainsi que chez Marta, l'enseignante ayant l'expérience la plus courte au moment où nous avons conduit notre travail. Cette lecture suggère la pertinence de considérer un profil d'interviewé(e), indépendant d'un profil d'enseignant constitué à partir de critères tels que l'expérience ou la diversité de publics apprenants avec lesquels les enseignants-informateurs auraient travaillé. Nous reviendrons dans la partie finale sur cette idée de profil d'interviewé(e), ainsi que sur les conséquences pour le chercheur et vis-à-vis de l'entretien comme outil d'enquête.

En outre, cette première lecture suggère la nécessité d'intégrer dans l'analyse de ces modalités épistémiques la nature du contexte où elles ont été produites, afin d'avoir une

(cc) BY-NC-ND

lecture plus complète car située dans un contexte de co-énonciation. Le fait qu'il s'agisse d'entretiens portant sur une analyse de l'agir professoral de sept enseignants a défini un cadre épistémique dans lequel l'expression de la méconnaissance et de la possibilité a été plus fréquente que l'expression de la certitude, par exemple. En effet, le tableau 4 permet de constater le faible nombre d'occurrences correspondant à "*certitude* +", ainsi que leur distribution inégale parmi les sept enseignants-informateurs. Voyons à présent ce que l'analyse fine des valeurs maximales repérées peut nous apprendre sur l'agir professoral.

4. Discussion des résultats : situation des données dans le contexte qualitatif de l'entretien

Une lecture qualitative des valeurs maximales repérées pour chaque enseignant permet, d'une part, de déterminer les objets – dont des acteurs –, savoirs et pratiques sur lesquels celles-ci portaient :

(cc) BY-NC-ND

Tableau 5 – Objets d'expression de modalités épistémiques.

Catégorie	**Occurrences**	**Informateurs, entretien**
Actions de l'enseignant	110	10 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1 + C_ESD, J_EAC + J_ESD, MF_EAC, MM_EAC, R_EAC + R_ESD
Action apprenant	75	9 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1 + C_SD, J_EAC + J_SD, MF_EAC, MM_EAC, R_EAC
Circonstances enseignement	62	9 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1 + C_ESD, J_ESD, MF_EAC, MM_EAC, R_EAC + R_ESD
Circonstances apprenant	37	8 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1, J_EAC + J_ESD, MF_EAC, MM_EAC, R_ESD
Situation entretien	32	10 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1 + C_ESD, J_EAC + J_ESD, MF_EAC, MM_EAC, R_EAC + R_ESD
Hors cadre entretien	18	9 situations d'entretien : CD_ESD + CD_EAC1, C_EAC1 + C_ESD, J_EAC + J_ESD, MM_EAC, R_EAC + R_ESD
Personne tierce	11	3 situations d'entretien : C_ESD, J_ESD, R_EAC
Production apprenant	8	2 situations d'entretien : CD_EAC1, MF_EAC
Non concluant	9	9 situations d'entretien : CD_ESD + C_EAC1, C_ESD, J_ESD, MF_EAC, MM_EAC, R_ESD
Langue	4	3 situations d'entretien : C_ESD, MF_EAC, R_ESD

(cc) BY-NC-ND

Actions de formation	3	1 situations d'entretien : CD_ESD
Lecture transcription	3	2 situations d'entretien : J_EAC, MF_EAC
Sans avis	2	1 situations d'entretien : MF_EAC

Le tableau 5 montre les objets discursifs vis-à-vis desquels certains des 7 enseignants interviewés ont verbalisé des modalités épistémiques. Ces objets sont regroupés autour de treize catégories qui se sont dessinées à mesure de l'analyse qualitative des entretiens (cf. § 3.2). Sur le total de 374 occurrences repérées pour ces treize catégories, les quatre les plus fréquentes – actions de l'enseignant, action apprenant, circonstances enseignement et circonstances apprenant – totalisent 284 occurrences. Ce constat suggère la pertinence du contexte discursif de l'entretien comme espace co-construit dans lequel l'enseignant peut être amené vers un travail de réflexion, voire d'introspection, sur sa pratique, sur celle de l'apprenant, ainsi que sur les circonstances de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Les données produites montrent en effet des moments au cours de l'échange avec l'intervieweur, où les enseignants ont pris un certain recul par rapport à leurs actions observées pour les situer, les caractériser ou les justifier :

> *so I was perhaps wanting him to, explain (.) you know, how, how did you {mean}, what were you thinking about?, when you used that term*

Extrait 7. "Supposition", Candence, EAC

> *maybe it's too much (0.5) it's not to the point (2.0) and I haven't asked them*

Extrait 8. "Supposition", Janice, EAC

> *et si je lui dis "doucement" c'est parce que, c'était pas, il devait y avoir des, des, des erreurs*

(cc) BY-NC-ND

Extrait 9. "Supposition", Marie-Fabienne, EAC

Les extraits 6 et 7 montrent des moments réflexifs chez Candence et Janice, lorsque, face aux données produites à la suite de leurs observations de classe, elles problématisent à voix haute leur agir professoral en s'interrogeant sur des actions précises, par rapport à des principes implicites. Tandis que Candence justifie ce qu'elle se lit (transcription) et s'entend (piste audio) faire en raison de son objectif probable de provoquer une prise de parole de la part d'un apprenant, Janice remet en question un instantané de son agir professoral, apparemment jugée disproportionnée par rapport à la participation des apprenants. Pour ce qui est de l'extrait 8, le commentaire de Marie-Fabienne illustre pertinemment le lien entre la justification de son agir professoral et un principe pédagogique qui relèverait de l'équilibre entre ses attentes vis-à-vis de la prestation d'un apprenant et une certaine norme langagière à (faire) prévaloir.

Enfin, certains enseignants confrontés à l'analyse des traces de leur agir, comme Marta, dans l'extrait ci-dessous, ont exprimé leur incapacité à justifier ce qu'ils ont lu, vu ou entendu :

> *pero aquí no hay ningún gesto por parte de ella? ((silence)) es que no sé por qué me he reído*

Extrait 10. "Connaissance -", Marta, EAC

5. En guise de conclusion

À la lumière des analyses proposées, il apparaît que les modalités épistémiques retenues ont une valeur double. D'une part elles représentent la verbalisation des savoirs que les enseignants ont sur leur pratique (une sorte d'idéalisation), des circonstances des apprenants, ainsi que de leur capacité de se mettre en position de rappel de situations d'enseignement passées. C'est par rapport aux savoirs (idéalisés) qu'ils possèdent que les enseignants arrivent à contraster les extraits d'enseignement spécifiques faisant l'objet d'une co-analyse avec le chercheur. D'autre part, les modalités épistémiques sur lesquelles a porté notre analyse ont

(cc) BY-NC-ND

une valeur d'indice contextuel donnant le ton du cadre discursif co-énoncé par le chercheur de l'enseignant-informateur.

De cette double valeur que nous reconnaissons aux modalités épistémiques se dégage un troisième élément qui renvoie au statut de l'entretien comme contexte discursif permettant d'accéder à des aspects de l'agir professoral non observables directement. L'analyse du discours co-produit par les enseignants-informateurs et le chercheur au cours des entretiens suggère la pertinence d'attribuer aux modalités épistémiques une fonction d'explication du présent et particulier par rapport au général et habituel, ce qui peut éventuellement mener vers la formulation de principes pédagogiques et autres. Dans cette configuration, le présent et particulier renvoie à la situation d'entretien, où des épisodes d'enseignement passés sont analysés, tandis que le général et habituel fait référence à la mémoire idéalisée portant sur la propre pratique dont ont fait preuve certains des enseignants-informateurs que nous avons interviewés. Deux conséquences majeures s'annoncent pour le chercheur – voire pour celui/celle en position de médiation auprès d'un enseignant : d'une part, la prévision dans le dispositif d'enquête d'un temps d'adaptation pour l'informateur, de manière à pouvoir intégrer le principe de caractérisation non évaluative de l'activité d'auto-confrontation – il s'agit de repérer des aspects d'un agir professoral particulier afin de les analyser, et non pas de les juger. D'autre part, le chercheur doit être prêt à ramener l'informateur vers la situation présente faisant l'objet de l'analyse, tout en permettant à ce dernier des voies d'échappatoire ponctuelles qui auront pour fonction de contraster des actions situées avec des principes hétéroclites ayant une valeur de norme pédagogique et praxéologique.

Il semble irréaliste pour l'intervieweur d'espérer que l'échange avec l'enseignant-informateur ressemble à une transaction d'informations fluide et univoque, permettant de dégager une voie d'accès directe vers ce construit dit agir professoral. Le discours du partenaire de recherche du chercheur sera à coup sûr coloré par des éléments *a priori* parasites – tels que "*je ne sais pas*", "*je ne sais plus*", "*no sé*", "*I'm not sure*" et ainsi de suite – qui relèvent d'un régime discursif oralisé et qui ont pour fonction de renouveler le caractère de négociation du discours co-produit par les deux artifices de l'entretien. La présence de modalités

(cc) BY-NC-ND

épistémiques appartenant à la catégorie "*méconnaissance*" (§ 3.2) n'est pas tant l'indice d'une véritable méconnaissance comme la suggestion d'un co-locuteur qui cherche un appui sur son interlocuteur de quelque nature que ce soit – légitimation, aide à co-formuler, relance, rappel de la consigne, confirmation, demande de compatir, annonce d'une gestion du temps prolongée, manifestation implicite d'un envie d'étudier un point de vue alternatif... De la même manière que l'on accepte des styles d'enseignement (Cicurel, 2011), nos données suggèrent la pertinence de considérer des styles, au moins des profils, d'interviewés – matérialisés dans des choix discursifs. La définition de ces profils est une piste de travail qui reste à poursuivre.

L'EAC est un outil potentiellement capable d'éclairer des aspects relatifs à l'agir professoral. Ceci peut s'avérer utile pour le chercheur ainsi que pour l'enseignant-informateur. Ce que le dernier mobilise lorsqu'il s'affiche en tant qu'enseignant, face à un public d'apprenants, dans une situation institutionnelle ayant pour objectif de faciliter l'apprentissage des derniers, peut être d'ordres divers. Certes, l'enseignant se montre et se construit enseignant avec des savoirs savants et des techniques conçues à partir des théories de l'apprentissage valables, ayant fait l'objet d'une intériorisation. L'enseignant se construit aussi avec des attitudes et des sensibilités qui dépassent le strictement fonctionnel et empirique. L'EAC en tant qu'outil de réflexion peut permettre une prise de conscience, éclaircir l'enseignant-informateur (qui se trouve face à lui-même par la médiation du chercheur et de l'action filmée en auto-confrontation) quant à la proportion de savoir-faire technique et d'attitudes de nature autrement personnelle. La condition pour que l'EAC soit fonctionnelle, pour qu'il participe à une prise de conscience, voire à l'émergence d'un changement, est que le chercheur et l'enseignant-informateur prennent du temps : pour s'adapter l'un à l'autre, au dispositif de l'EAC, à libérer la parole, à se regarder sans porter de jugement.

(cc) BY-NC-ND

Références

Bibliographie

Aguilar Río, J. I. (2010). *Pour une analyse de la "présentation de soi" de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. Thèse de doctorat non publiée, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris. Disponible sur http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/ (site consulté le 17 avril 2015).

Aguilar Río, J. I. (2014). "Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s)". In Causa, M. Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 333-354.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Olliver, M., & Thwaite, A. (2001). "Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices". *Applied Linguistics*, vol. 22, nº 4. pp. 470-501.

Carlo, C. (1998). "Influence des productions langagières du natif sur le lecte d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 11. pp. 191-218. Disponible en ligne. http://aile.revues.org/1469.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Denzin, N. K. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, vol. 1, nº 1. pp. 23-46.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Double Anchor Books.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York : Anchor Books.

(cc) BY-NC-ND

Papafragou, A. (2006). "Epistemic modality and truth conditions". *Lingua*, vol. 116, nº 10. pp. 1688-1702.

Piolat, A., & Bannour, R. (2010). "Émotaix : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif". *L'Année psychologique*, vol. 109, nº 04. pp. 655-698.

Pomerantz, A. (2005). "Using participants' videostimulatedcomments to complement analyses of interactional practices". In Molder, H. T. & Potter, J. (dir.). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 93-113.

Schegloff, E. (1992). "On talk and its institutional occasions". In Drew, P. & Heritage, J. (dir.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 101-134.

Willer, M. (2013). "Dynamics of Epistemic Modality". *Philosophical Review*, vol. 122, nº 1. pp. 45-92.

Sites Internet

Celta (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages). Consulté le 17 avril 2015 : http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/celta/.

Delta (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages). Consulté le 17 avril 2015 : http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/delta/.

Routes to a postgraduate certificate in education (PGCE). Consulté le 17 avril 2015 : http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/pgce.

Logiciels

Anthony, L. (2015). *AntConc*. Consulté le 17 avril 2015 : http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html.

(cc) BY-NC-ND

Anthony, L. (2015). *Ant Word Profiler*. Consulté le 17 avril 2015 : http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antwordprofiler_index.html.

Huang, R. (2015). *Rqda*. Consulté le 17 avril 2015: http://rqda.r-forge.r-project.org/.

(cc) BY-NC-ND

Annexes

Conventions de transcription

Tableau 5 – Conventions de transcription.

R, MF, C : enseignant	"Fragment" : lecture d'un document
SU, YS, WK : apprenant	[Fragment
+ : < (0.2) seconds	[Fragment : chevauchement
:, :, ::: : syllabe progressivement allongée	Fragment=
? : intonation ascendante	=Fragment : enchaînement rapide
(.) : respiration	Frag-ment : reprise, auto-correction, hésitation
((fragment)) : commentaire de l'analyste	#fragment# : dit en riant
{fragment} : l'analyste est incertain	<Fragment> : dit plus lentement
FRAGMENT : dit plus fort	>Fragment< : dit plus rapidement
°fragment° : chuchoté	XXX : incompréhensible

Traductions des extraits d'entretiens en anglais et espagnol

Obs: et alors le rire?

R: hmm

Obs: est-ce que ça pourrait être une caractéristique?

((silence))

R: ouais

Obs: peut-être idéale?

(cc) BY-NC-ND

R: ouais

Obs: {ouais}

R: je suppose

Extrait 6. Occurrence modalité épistémique "suppose", EAC de R

Alors j'essayais peut-être d'expliquer, vous savez, à quoi pensiez-vous lorsque vous avez employé ce terme ?

Extrait 7. "Supposition", Candence, EAC

C'est peut-être trop (0.5) ce n'est pas précis (2.0) et je ne leur ai pas posé de question

Extrait 8. "Supposition", Janice, EAC

Mais ici elle ne fait aucun geste, je ne sais pas pourquoi je ris

Extrait 10. "Connaissance -", Marta, EAC

À propos de l'auteur

Jose Aguilar est maître de conférences dans le département de didactique du français comme langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, et membre du laboratoire Diltec EA2288. Ses travaux de recherche portent sur la conception, implémentation et l'analyse de dispositifs et situations institutionnelles d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit en présentiel ou dans des situations hybrides.

Courriel : jose.aguilarrio@univ-paris3.fr.

Toile : https://cv.archives-ouvertes.fr/jose-aguilar.

Adresse : Diltec - Dfle, université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 46 rue Saint-Jacques, 75230 Paris Cédex 5, France.

(cc) BY-NC-ND