

Posture enseignante ouverte: vers un modèle d'éthique éducative pour le 21^e siècle

Pia ACKER (chercheuse associée) & *Peggy CANDAS* (MCF)

LiLPa EA 1339 – Équipe Didactique des langues

Université de Strasbourg



Introduction

[...] l'enseignant ne peut se contenter de se comporter comme un fournisseur de savoir, car le cerveau de l'enseigné n'est pas une bibliothèque offrant de multiples rayons vides qu'il s'agirait de remplir. Il n'est pas davantage semblable à une machine dont il suffirait de bien connaître la notice permettant de l'utiliser. Il n'est pas une donnée. Il se transforme, il se structure en fonction de l'usage qui en est fait.

Cette auto-construction de l'outil intellectuel fait de l'éducation une activité sans équivalent. Elle a pour but d'éduquer, de conduire hors de soi l'enfant en lui faisant comprendre qu'il a à mettre en place lui-même sa capacité de compréhension, d'imagination, d'évocation. L'essentiel de cette construction se déroule à l'intérieur de la tête de l'enseigné, hors de la vue de l'enseignant. [...] le premier est le véritable acteur, c'est à lui de jouer, de devenir lui-même. Le second devrait se satisfaire et être fier du résultat dans la mesure même où ce résultat lui échappe (Jacquard & PEF, 1998: 20).

Plutôt qu'une méthode, une méthodologie ou une approche pédagogique, la centration sur l'apprenant est un "concept" (Puren, 1995: 129), "un concept régissant des types de procédure d'enseignement"¹. Il s'agit de (re)centrer le projet éducatif sur l'apprenant plutôt que sur le contenu à enseigner ou la méthode d'enseignement du maître et, étant donné la place nécessairement active de l'élève-apprenant au cœur des théories constructivistes, la logique d'apprentissage prend le pas sur la logique d'enseignement. L'idée pédagogique, mais aussi idéologique et presque philosophique, de centration sur l'apprenant et l'apprentissage, semble avoir assez largement convaincu jusqu'à se retrouver dans les textes européens, les instructions officielles ou comme concept phare dans différentes approches pédagogiques. C'est aussi une préoccupation partagée par les acteurs du monde éducatif qui la placent au cœur de leur réflexion et bien souvent de leurs dispositifs de formation.

¹ portail-du-fle.info/glossaire/centrationapprenant.html.

Les conséquences sur les statuts et les rôles des partenaires de la relation éducative sont importants. L'élève-apprenant devient un acteur à part entière. Par ricochet, le rôle de l'enseignant change lui aussi: à partir de la définition que fait Jacquard de l'acte d'apprendre, nous pourrions dire que le rôle de l'école et de l'enseignant est de cultiver chez l'élève et avec l'élève "l'irrévérence, l'initiative, la liberté d'esprit" (1998: 4^e de couverture). De nouveaux mots surgissent sous la plume des uns comme facilitation, médiation, tutorat – auxquels nous ajoutons accompagnement, conseil – alors que d'autres (Meirieu, 2001) réaffirment le rôle premier d'éducateur et de formateur de l'enseignant tout en esquissant les contours d'un nouveau métier.

Les centres de ressources en langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur, aujourd'hui Université de Strasbourg, sont un exemple de dispositif fondé, dans les années 1990, en grande partie sur le principe de centration sur l'apprenant. Ce dispositif vise tout à la fois l'apprentissage de l'anglais ou de l'allemand (L2) et le développement de l'autonomie des apprenants. Nous nous appuyons sur le travail d'analyse de la posture professionnelle enseignante dans ce dispositif, effectué dans le cadre de la recherche doctorale d'une des auteures de cet article (Acker, 2015), et sur ses résultats, dont nous proposerons une relecture dans un cadre théorique plus vaste en lien avec les théories de la complexité (Morin, 2005) et avec l'idée d'"éthique éducative" proposée par Meirieu (2001), pour apporter notre contribution à la définition du rôle de l'enseignant au 21^e siècle.

Contexte de l'étude

Dans les CRL de l'Université de Strasbourg, le centre de ressources en langues a remplacé la classe de langue comme lieu unique où un groupe d'étudiants rencontre son enseignant de langue à dates et horaire fixes pour construire ensemble leurs trajectoires d'apprentissage singulières (Candas, 2009) dans le cadre de projets individuels ou collectifs qui laissent une place importante aux choix des apprenants. Les rôles des uns et des autres sont bouleversés: "le dispositif [est] fondé sur la responsabilisation des étudiants dans leur apprentissage, accompagnés par les enseignants" (Poteaux, 2010: 57). Outre l'apprentissage des langues par l'auto-formation accompagnée, le dispositif vise l'autonomisation des apprenants, pour des apprentissages durables à l'université mais aussi tout au long de la vie. Or, le développement des compétences langagières et de l'autonomie de l'apprenant requiert des apprentissages complexes, qui peuvent requérir, ou être facilités, par l'étayage d'une personne plus experte (Bruner, 1983).

Pourtant, encore aujourd'hui, une représentation très fréquemment associée à la notion d'auto-formation est celle d'isolement social, malgré les efforts de la recherche dans ce champ dès les pionniers de l'auto-formation pour distinguer auto-formation et "soloformation" selon la formule de Carré (1999). Tremblay (2003) conclut des recherches sur les projets auto-dirigés d'adultes devenus experts de leur domaine que les compétences de l'apprenant autonome (au nombre de cinq) incluent la compétence de réseautage, à savoir la capacité à trouver les ressources et, en particulier, les personnes ressources indispensables à la réussite de leur projet

d'apprentissage. Par l'analyse de pratiques réelles d'auto-formation sur des terrains divers, Dumazedier (1996) a montré qu'indépendamment du contexte spécifique "la recherche d'un auto-développement du sujet apprenant selon le rythme propre de son esprit, de son cœur, de ses sens" s'accompagne du

[...] choix d'un grand nombre d'hommes et de femmes ressources, de médiateurs-guides, où chercheurs, éducateurs, animateurs, bons élèves, créateurs, experts en tout genre, jouent un rôle majeur d'intermédiaire entre savoir ordinaire et savoirs savants (24).

Éneau (2005) a documenté les pratiques d'auto-formation qui placent la réciprocité au centre de la formation de soi, comme les réseaux d'échanges réciproques de savoirs ou les tandems pour l'apprentissage des langues. Mais malgré ces résultats de recherche, le préfixe auto- demeure associé à l'idée de solitude et non à celle de faire quelque chose soi-même (ce qui est pourtant aujourd'hui assez incontestable en ce qui concerne l'acte d'apprendre) en interaction avec le monde qui nous entoure. Dans les CRL strasbourgeois, les enseignants sont présents dans le CRL avec leur groupe, circulent constamment, s'assoient à côté des étudiants, organisent des ateliers, etc. Pourtant, cette présence n'est pas toujours perçue: de nombreux étudiants rapportent que "c'est difficile d'être seuls", d'"apprendre sans professeur". Comment expliquer cette perception, cette "invisibilité" des enseignants? Est-ce tout simplement parce que le professeur ou l'enseignant qui "professe" est, lui, visible, contrairement à l'enseignant qui accompagne ou "fait signe" (enseigner, *insignare*, étymologiquement mettre une marque, faire connaître par un signe, une indication)? Ou alors serait-ce parce que l'enseignant dans le dispositif CRL manque à ses devoirs d'une manière ou d'une autre?

D'aucuns (Meirieu, 2001; Puren, 1995) ont critiqué le concept de centration sur l'apprenant, non pas en soi, Meirieu lui reconnaissant le "mérite de rappeler inlassablement qu'il convient de 'se mettre à la portée' de celui que l'on veut éduquer [...] pour travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne", mais parce que les approches privilégiant la centration sur l'apprenant l'auraient peut-être fait au détriment d'une réflexion aboutie sur l'indispensable accompagnement du processus d'apprentissage. Même si, dans le domaine de l'auto-formation, la littérature sur le conseil (Gremmo, 1995; 2003; 2009) témoigne avec force que tel n'est pas toujours le cas, nous partageons partiellement ce constat critique des approches centrées sur l'apprenant. Un regard rapide à la littérature sur les CRL en particulier montre qu'une des préoccupations majeures (car source de problèmes non résolus) reste l'accompagnement des processus singuliers dans des environnements et des situations d'apprentissage très particuliers car très ouverts. Les adjectifs accolés au terme d'auto-formation nous renseignent sur les solutions envisagées par les acteurs pour tenter de résoudre ce problème: auto-formation accompagnée, auto-formation guidée, auto-formation semi-guidée, etc. Il n'est pas rare que l'auto-formation se transforme alors en individualisation, avec la mise en place de parcours, disponibles, voire imposés, aux apprenants en fonction de leur "niveau" (A1, A2, etc., basés sur le CECRL) – seule "solution" trouvée aux problèmes d'accompagnement individuel. Nous constatons que la littérature sur l'auto-formation en langue en contexte institutionnel a globalement acté la nécessité de

l'accompagnement du processus d'apprentissage. Toutefois, sur le plan cognitif, il nous semble que le rôle de l'enseignant a, d'une certaine manière, été défini en creux, en identifiant ce qu'il ne devait pas faire, de façon à laisser la place indispensable à l'apprenant pour cheminer, mais que les modalités de cet étayage cognitif et les formes qu'il pourrait prendre restent encore vagues et insuffisamment explorées. Ceci est particulièrement le cas sur le plan des acquisitions linguistiques et langagières, peut-être parce que cette tâche s'annonce difficile. En effet, *quid* de l'étayage (s'il s'avère nécessaire) par une personne experte (Bruner, 1983) lors de la tentative de conceptualisation (Barth, 2013) par l'apprenant d'un savoir linguistique, dans un dispositif ouvert de type CRL? Ciekanski (2011) a analysé les pratiques d'entretiens de conseil de conseillères expérimentées et il nous semble, d'après la lecture que nous faisons des pratiques rapportées dans l'étude, que, contrairement aux autres plans (affectif, métacognitif, etc.), sur le plan linguistique, les conseillères retombent dans des pratiques classiques de type explicatif lors des entretiens. Ce résultat, s'il est confirmé, est cohérent avec les observations des deux auteures de cet article, qui enseignent en CRL. Autrement dit, il semble y avoir consensus dans la littérature sur l'auto-formation quant à ce que l'enseignant doit faire, ou plutôt ne pas faire, pour respecter les droits des apprenants, alors qu'une partie des devoirs de celui-ci nous paraissent très peu, voire pas, définis. La notion de médiation nous permet de mettre un mot sur "l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage" (Belisle, 2003: 24).

Si la réflexion sur la mise en œuvre de cette médiation dans un CRL est, selon nous, peu avancée, cette conception de la médiation éducative confirme bien que, sur ce plan aussi, la crainte fréquemment exprimée que l'auto-formation rende inutile l'action des enseignants, dont Dumazedier (1996) fait état, est infondée, ce à quoi Acker (2015) souscrit pleinement concernant les CRL strasbourgeois: le dispositif "n'exclu[t] pas les enseignants, ne les relègu[e] pas au second plan, bien au contraire, [il] leur confèr[e] un rôle primordial" (*ibid.*: 20). À noter que dans le dispositif strasbourgeois, les groupes (de type groupe-classe mais en CRL) ont été conservés, contrairement à de nombreux centres de langues que les étudiants fréquentent individuellement ou avec un ou plusieurs amis de leur choix. Cette organisation contraignante est le résultat d'un postulat sur la nécessité du maintien d'une relation privilégiée enseignant-apprenant(s) mais aussi d'un pari socio-constructiviste, si l'on peut dire, sur l'importance des pairs dans le processus d'apprentissage et la potentialité de médiations multiples.

Ainsi, il nous semble indispensable que la centration première sur l'apprenant et l'apprentissage fasse place à des "centrations multiples", telles que préconisées par Puren (1995: 129), "sur l'apprenant, l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, l'enseignant, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution", telles que préconisées par Puren (1995: 129). Cette "didactique complexe" est la seule capable de relever le défi que constitue l'idée de comprendre et d'espérer faire aboutir un processus aussi incertain et fragile que l'apprentissage.

L'objet de la suite de notre contribution sera de poser les premiers jalons d'un cadre théorique pour une didactique complexe en nous focalisant plus spécifiquement sur la place de l'enseignant.

Cadre théorique

Complexité et enseignement

[L]es sciences biologiques nous disent que l'espèce n'est pas un cadre général dans lequel naissent des individus singuliers, l'espèce est en elle-même un pattern singulier très précis, un producteur de singularités. De plus, les individus d'une même espèce sont très différents les uns des autres (Morin, 2005: 87).

Morin (2005) rappelle que cette question de la complexité n'est pas une préoccupation nouvelle. Elle se trouve déjà chez Pascal, dont Morin se réclame. Le roman du 19^e siècle et du début du 20^e siècle a perçu la complexité "des êtres singuliers dans leurs contextes et dans leur temps" (77), la multiplicité des rôles sociaux, des identités, des personnalités et a montré que "ce n'est pas simplement la société qui est complexe, mais chaque atome du monde humain" (78). De l'univers à la bactérie, qui aurait pu prévoir leur extrême complexité (97)? La complexité est au cœur du vivant, dans tous ses états et toutes ses dimensions.

Pourtant, si l'on suit Morin, "[l]a complexité ne se réduit pas à l'incertitude, c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés" (49), de "systèmes semi-aléatoires dont l'ordre est inséparable des aléas qui les concernent" (49). Écartant la pensée simple dont l'ambition est de "contrôler et maîtriser le réel" (10) Morin (2005) plaide pour "une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui" (10). "Je crois à la tentative d'une pensée la moins mutilante possible et la plus rationnelle possible", écrit-il (131), "[une] pensée complexe [qui] aspire à la connaissance multidimensionnelle" (11) et qui "comporte la reconnaissance d'un principe d'incomplétude et d'incertitude" (11).

Ces principes intéressent l'enseignant en ce qu'ils lui donnent quelques clés pour se confronter, courageusement pourrait-on dire (car ce n'est pas une mince affaire), à la diversité des modes d'apprentissage, certes "hautement individualisés dans leur fonctionnement et largement imprévisibles dans leurs résultats" (Linard 1996: 188) tout en n'étant, selon Morin, pas entièrement aléatoires (systèmes auto-organisés [Varela, 1989]). Ils encouragent l'enseignant à abandonner les idées de contrôle et de maîtrise d'un programme au profit de celles de respect des processus individuels, d'écoute et d'adaptation, de prise en compte de toutes les dimensions de la situation d'enseignement-apprentissage et d'acceptation d'une part irréductible d'incertitude. Les connaissances scientifiques et l'expérience de l'enseignant peuvent lui être d'une grande aide à condition de savoir les adapter à chaque nouvelle situation, pour accompagner les élèves dans leurs cheminements individuels et collectifs. Dans un tel cadre, les médiations nécessaires sont plurielles et de natures variables et variées. Nous voyons se dessiner les contours d'"une éthique et une pédagogie de l'incertitude et de la complexité" (Linard, 1996: 187), contours que la notion d'autonomie permet d'affermir.

En effet, la notion même d'autonomie, d'après Morin (2005), pose la dépendance comme inhérente à la condition humaine, non pas comme un problème mais comme une condition nécessaire à notre existence telle que nous la connaissons.

La notion d'autonomie humaine est complexe puisqu'elle dépend de conditions culturelles et sociales. Pour être nous-mêmes, il nous faut apprendre un langage, une culture, un savoir, et il faut que cette culture elle-même soit assez variée pour que nous puissions nous-mêmes faire le choix dans le stock des idées existantes et réfléchir de façon autonome. Donc cette autonomie se nourrit de dépendance; nous dépendons d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société, nous dépendons bien entendu d'un cerveau, lui-même produit d'un programme génétique, et nous dépendons aussi de nos gènes. [...] Combien souvent avons-nous l'impression d'être libres sans être libres (89-91).

Autrement dit, pas d'autonomie sans dépendance et sans les conditions pour la dépasser.

Réciproquement, nous possédons les gènes qui nous possèdent, c'est-à-dire que nous sommes capables, grâce à ces gènes, d'avoir un cerveau, d'avoir un esprit, de pouvoir dans une culture prendre les éléments qui nous intéressent et développer nos propres idées. [...] [N]ous sommes capables de liberté, comme nous sommes capables d'examiner des hypothèses de conduite, de faire des choix, de prendre des décisions (89-91).

C'est dans le couple autonomie/dépendance que se trouve, d'après nous, le siège de la relation pédagogique, la mission fondamentale de l'école et de l'enseignant étant d'outiller les élèves pour qu'ils soient capables d'exercer leur autonomie dans le cadre de dépendances irréductibles.

Complexité, incertitude, développement de l'autonomie, la tâche de l'enseignant ne s'annonce pas facile. Nous reprenons ci-après Meirieu (2001) selon qui la solution ne réside pas dans l'organisation des procédures d'enseignement mais dans "une éthique éducative", idée qui vient enrichir le cadre dans lequel nous inscrivons notre travail.

L'éthique éducative au centre du métier d'enseignant

Nous pensons que Meirieu (2001) embrasse l'idée de complexité défendue par Morin. En effet, pour lui, il s'agit pour l'enseignant de "travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne" (2) qui sache prendre en compte "les conditions socio-économiques d'existence, les préoccupations, les acquis antérieurs, la culture d'origine et l'histoire personnelle" (2) et "avec le souci constant d'un accompagnement et d'une appropriation individualisée des savoirs" (2). Mais ce que le respect des cheminements cognitifs individuels ne doit pas faire oublier, c'est que ce que doit permettre l'éducation, par "l'ouverture à autrui" (4), est la "recherche exigeante de la vérité" (4), d'"un 'bien commun' qui nous relie, au-delà de la diversité de nos histoires singulières" (3).

L'éducation [...] est construction d'un rapport intérieur du sujet à l'exigence de vérité: l'enfant apprend à distinguer progressivement ce qui relève de sa propre subjectivité de ce qui peut être construit en "objet commun"; il différencie ses fantasmes personnels de la réalité qui émerge lentement dans les rencontres avec d'autres

personnes, d'autres environnements, d'autres cultures. Il commence à dissocier ses propres interprétations de ce qui peut faire l'objet d'un accord dans la confrontation réciproque (2-3).

Pour Meirieu, la véritable émancipation exige aussi que l'enfant "puisse s'appuyer sur ce qui lui est transmis pour s'exhausser au-dessus même des conditions de cette transmission" (3) (et ainsi briser la dépendance éducative), "pour s'approprier et mettre à distance" (3) les "objet[s] culturel[s] sans le[s]quels nul ne peut grandir" (3). L'ensemble de ces éléments ne sont pas sans rappeler la notion d'autonomie, définie par Morin comme complexe.

Pour qu'il y ait apprentissage, Meirieu insiste sur une dimension du processus d'apprentissage, sans doute pas assez étudiée à notre connaissance, en tout cas dans la littérature sur les pédagogies centrées sur l'apprenant, celle de la médiation des processus cognitifs: "l'apprenant apprend toujours quelque chose de quelqu'un"(3). Pour Meirieu, cette médiation doit être assurée par l'enseignant, mais semble aussi pouvoir être assurée par d'autres personnes, peut-être les pairs ou les parents. Dans le champ plus large de l'autoformation, les recherches de Dumazedier (1996: 24) confirment que, bien souvent, au cœur de la construction d'un savoir savant, il y a une "interaction dissymétrique" entre l'apprenant et une personne dont l'expertise est supérieure sur ce point: le savoir savant "est le résultat d'une construction guidée où un catalyseur, un interlocuteur ou un chercheur, tous dépositaires d'une connaissance savante, exercent une influence déterminante pour mettre en forme" (24) le savoir ordinaire d'un sujet. La médiation éducative commence donc par "une écoute attentive" (39) pour partir de la réflexion quotidienne de l'intéressé, puis instaure un dialogue entre la réflexion ordinaire et des réflexions savantes (39).

Selon Meirieu, le modèle professionnel correspondant à cette conception d'enseigner reste à bâtir. Il exclut clairement toute "définition du métier d'enseignant en termes de 'procédures' d'enseignement" ou de "manière d'enseigner" (8), toujours ancrée(s) dans un contexte et une histoire. Au cœur de son système, il place "l'exigence éducative" (8) décrite plus haut, qui requiert une "éthique éducative" (9) ou "éthique de la vérité et de l'altérité" (8), socle d'une "véritable identité professionnelle' de l'enseignant" (10). Ce système requiert que "des critères 'éthiques' qui puissent servir de référent stable" viennent remplacer "les critères formels – qui renvoyaient à des comportements d'enseignement normalisés" (10). Nous extrayons ici du texte des pistes qui nous paraissent susceptibles de nous aider à avancer dans cette réflexion, à travers les nouveaux rôles de l'enseignant, qui:

- est "responsable [...] du processus d'apprentissage de ses élèves" (9);
- assure "la régulation de l'ensemble des médiations qu'il peut proposer" (10);
- est "le garant des objectifs poursuivis et le maître d'œuvre d'une évaluation rigoureuse de ceux-ci" (10);
- est "au plus près de chaque élève, le guide pédagogique, le recours en cas de difficulté" (10);
- organise et régule des situations d'apprentissage grâce à son "inventivité", "l'exercice du discernement et la capacité de prendre des initiatives dans une relative incertitude des effets produits" (11);

- réfléchit constamment à “la manière de transformer ces informations en véritables connaissances, en les inscrivant dans une démarche de problématisation”(11).

Pour penser le rôle de l’enseignant, nous choisissons de nous inscrire dans ce cadre de réflexion, avec, comme cap, celui fixé par Meirieu. Toutefois, plutôt que d’élaborer un modèle ouvert de l’enseignement qui associe dans une dynamique nouvelle des aspects de différents modèles traditionnels du métier d’enseignant le suggère Meirieu – modèle forcément figé – nous entendons montrer ici que la notion de posture est plus à même de faire avancer la réflexion sur l’éthique éducative défendue par ce même auteur.

Le dialogue croyances-pratique: la notion de posture professionnelle

Dans sa recherche doctorale sur la posture professionnelle enseignante, Acker (2015) s’est attachée à définir la notion de posture, assez fréquemment convoquée dans la littérature en sciences et en sociologie de l’éducation sans pour autant être clairement définie.

Le terme posture a des acceptions diverses: rôle, idéal type, fonction, pratique, attitude, manière d’être, position du corps, disposition intellectuelle, ensemble de valeurs, etc. (11).

Dès ses premières lectures, Acker ancre la notion de posture dans la dialectique théorie-pratique, en suivant Houssaye (1993) pour qui “[l]e pédagogue est un praticien-théoricien de l’action éducative” (13).

Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique par sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l’une et de l’autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité [...]. Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique: la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j’en ai), la théorie dépasse toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d’autres discours théoriques sur telle ou telle action). [...] C’est dans cette “béance” (qui tout à la fois sépare et unit) que se “fabrique” la pédagogie (13).

Acker place son questionnement sur la notion de posture dans “l’espace intra-personnel et singulier” (12) que constitue cette béance, en se centrant sur le dialogue croyances-pratiques pour travailler la dialectique théorie-pratique.

L’étude des définitions du terme “posture” dans les dictionnaires usuels conforte ce choix épistémologique. Elle conduit Acker à conclure que, dans l’usage commun, la posture renvoie au corps (sens premier) et à l’esprit (sens second ou figuré), plaçant la posture essentiellement du côté de la manifestation, de l’observable puisque même la posture au sens figuré n’a pas le sens d’idées purement abstraites, mais d’idées perceptibles à travers un comportement, une attitude, une ligne de conduite.

Dans les domaines des sciences et de la sociologie de l’éducation, les acceptions du terme “posture” identifiées par Acker se sont avérées diverses, voire confuses. La “non-existence conceptuelle” de la notion de posture avait conduit Lameul (2006) à proposer sa propre définition.

Pour nous, la posture sera la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification (112).

Faisant écho à Jellab (2006), Deauviau (2004, 2007), Leclercq & Oudart (2011), Barrère (2002), Acker a toutefois pu montrer que les diverses acceptions renvoyaient toutes à l'inscription de l'enseignant dans un ensemble de rapports: rapport au métier, rapport au savoir, rapport à soi en tant qu'enseignant, rapport à autrui en tant qu'apprenant. Face aux différents usages repérés du mot et à l'impossibilité de les réduire à l'essentiel, Acker a pris le parti de proposer une définition plus large, intégrant à celle de Lameul d'autres apports théoriques auxquels il n'est pas possible de rendre pleinement justice ici. Elle s'est appuyée sur Perrenoud (2013) et Deauvieau (2004, 2007) pour ne pas limiter la posture à la simple manifestation d'un état mental dans l'action et pour l'inscrire aussi dans la pensée des enseignants. En outre, elle a suggéré une dynamique de la posture qui ne soit pas unidirectionnelle, du mental vers l'action, mais également de l'action vers le mental. Elle reprend sur ce point Mencacci (2007), qui montre avec les ingéniosités éducatives que l'action peut questionner, déstabiliser et stimuler la réflexion et donc, par ricochet, orienter la posture. Finalement, de Perrenoud (2001) qui définit la posture réflexive comme disposition de l'enseignant réfléchissant à sa propre pratique pour faire émerger ce qui échappe à sa conscience, Acker retient l'idée que les croyances et intentions qui se manifestent dans la posture ne sont pas nécessairement conscientes. La définition à laquelle elle a abouti est la suivante.

La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la "posture déclarée" de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa "posture incarnée". Les postures déclarées et incarnées ne sont pas nécessairement congruentes et donc potentiellement en tension.

Définie ainsi, la posture professionnelle d'un enseignant est un ensemble singulier de positionnements se manifestant dans son discours et dans sa pratique. Ces positionnements s'inscrivent dans un faisceau de rapports de l'enseignant au monde et à la société, à lui-même en tant qu'individu et en tant qu'enseignant, à l'autre en tant qu'individu et en tant qu'apprenant, au métier et à l'institution, aux savoirs, à l'enseigner et à l'apprendre, entre autres (39).

Nous pensons que les référents stables que Meirieu appelle de ses vœux concernent précisément ce faisceau de rapports et que, par conséquent, l'éthique éducative qu'il défend passe par la définition de ce qu'est une posture enseignante éthique. Pour étayer la définition d'une telle posture, nous nous appuyerons sur la recherche menée dans les CRL strasbourgeois déjà mentionnée (Acker, 2015). Nous justifierons ci-après le choix de centrer notre travail pour la présente contribution sur une des études de cas de cette recherche doctorale.

Approche méthodologique

Objet, méthodologie et résultats de la recherche doctorale (Acker, 2015)

L'objet de cette recherche exploratoire était de décrire la posture de plusieurs enseignants exerçant dans le dispositif CRL relativement à l'accompagnement du développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et, si possible, de caractériser la forme que prend cet accompagnement dans l'environnement pédagogique particulier des CRL.

L'un des objectifs était de décrire la pratique enseignante telle qu'elle est déployée sur le terrain, en d'autres termes d'identifier les "actes d'enseigner" effectivement réalisés, puis de voir si ces actes permettaient la caractérisation d'une posture propre à l'environnement CRL. Pour cela, il fallait absolument travailler sur ce que les enseignants font très concrètement et non sur ce qu'ils disent faire ou pensent faire. Ainsi, la méthodologie de recherche développée a puisé dans les principes de la théorie enracinée (ou "grounded theory" en anglais, Strauss & Corbin, 2004) qui préconise un fort ancrage empirique pour faire émerger des données ce qui ne se donne pas à voir d'emblée.

En effet, l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de "découvrir" des points de vue inédits, d'autant plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques existants (Guillemette, 2006)

Pour rester au plus près de l'activité effective des enseignants et de manière à ne pas interpréter leurs actions "vues de l'extérieur", il leur a été demandé de commenter eux-mêmes des enregistrements filmés d'une séance en CRL avec leurs étudiants, selon le principe de l'explicitation de l'action en *re-situ* subjectif (Vermersch, 2011; Rix & Biache, 2004). Pour ce faire, l'enregistrement vidéo a été effectué en caméra subjective: une très petite caméra a été fixée sur des lunettes de manière à filmer selon le point de vue de l'enseignant qui, de ce fait, pendant le visionnage, a retrouvé le même champ visuel que celui qu'il avait lors de l'action vécue. L'enregistrement vidéo stimule ainsi la réminiscence de leurs actions chez les enseignants et il leur a été demandé de les commenter, au fil du visionnement. Le commentaire de chaque enseignant a été retranscrit intégralement² et codé selon une méthode inter-juges négociée³ afin de réduire la subjectivité de l'analyse (Chi, 1997; Garrison *et al.*, 2006). Ce codage a permis de repérer et de classer les gestes professionnels des enseignants à l'aide d'une liste de soixante verbes génériques ayant émergé des différents *verbatim*s (par exemple: repère, fait verbaliser, oriente, gère,

² La transcription a été faite dans le respect des règles de la convention GEDO/GARS qui aboutit à une transcription intégrale, fidèle au morphème et sans ponctuation. Les *verbatim*s illustrant le présent article ont été reformulés pour une lecture plus facile (suppression des répétitions, des marques d'hésitation, des amorces de mots, etc.), à la demande de l'éditeur.

³ Selon cette méthode, les données sont d'abord codées séparément par deux ou plusieurs chercheurs, qui confrontent leurs travaux dans un deuxième temps afin d'aboutir à un codage unique et négocié.

etc.)⁴. Le codage a abouti à la description de la “posture incarnée” des enseignants telle que définie plus haut. Des portions de commentaires ont pu être isolées – qualifiées de “digressions ancrées” – dans lesquelles les enseignants se sont détachés de la description *stricto sensu* de leur action filmée pour apporter des précisions sur leur pratique “en général”, dans le cadre de ce qu’Acker (2015) nomme la “posture déclarée”. La posture déclarée a également été appréhendée à l’aide du questionnaire développé par Borg & Al Busaidi (2012) dans le cadre d’une étude sur le développement de l’autonomie d’apprentissage dans le Centre de Langues de l’Université Sultan Qaboos à Oman.

Au moment de l’étude, le Département CRL de l’Université de Strasbourg comptait 44 enseignants agrégés et certifiés titulaires et 14 enseignants vacataires, intervenants réguliers. 28 d’entre eux ont répondu au questionnaire et 12 de ces 28 ont accepté que soit enregistrée une séance en CRL avec un de leurs groupes d’étudiants. L’ensemble des données ainsi recueillies a permis de réaliser huit études de cas individuelles, puis croisées (Van Der Maren, 1996).

Ainsi, à partir de la confrontation des portraits individuels, les lignes saillantes d’une “posture souche” commune ont été identifiées. Cette posture, dans sa déclinaison déclarée, se caractérise par une adhésion forte aux principes de liberté, de choix, de gestion et de réflexion sur le processus d’apprentissage, tels que décrits dans la littérature sur le développement de l’autonomie (Benson, 2011; Borg, 2006; Holec, 1981; Little, 1995, 2007). Selon les enseignants de l’étude, une pédagogie centrée sur les apprenants, développée dans un environnement favorable et impliquant les apprenants dans le choix des objectifs, des contenus, des tâches, des activités, des ressources et des thématiques, favorise le développement de leur autonomie d’apprentissage. Les enseignants s’accordent aussi à dire que ce développement ne peut se faire que dans une relation d’interdépendance de l’apprenant avec les enseignants et les pairs. Les pratiques concrètes révèlent que la préoccupation première de ces enseignants, qui constitue donc un objectif de formation majeur, est l’accompagnement des étudiants dans la réflexion sur leurs processus d’apprentissage pour leur en transférer la prise en charge, la responsabilité et la direction. Sur le terrain, la posture souche se caractérise par l’observation (plus ou moins longue) et l’écoute (plus ou moins attentive) des apprenants en activité par l’enseignant, l’adaptation de son discours et de son intervention *in situ* et au cas par cas (à des degrés divers). Elle est aussi marquée par la volonté des enseignants de stimuler la réflexion des étudiants sur leurs processus d’apprentissage des langues (de manière plus ou moins ouverte/guidée).

Comme mentionné un peu plus haut, cette “posture souche” contient en elle les éléments caractéristiques communs à tous les enseignants de l’étude et que chacun développe plus ou moins et de manière singulière, selon sa personnalité et son histoire. La suite de cette contribution s’appuie sur l’une des études de cas réalisées. La posture de l’enseignante concernée est celle pour qui le curseur “plus ou moins”

⁴ La liste de ces verbes et l’acception selon laquelle ils ont été utilisés est consultable en ligne: <http://www.theses.fr/2015STRAG056> (99-100).

est le plus souvent du côté du “plus” et qui se rapproche en de nombreux points de la vision de l'éthique éducative au cœur du métier d'enseignant telle que présentée dans le cadre de cet article. D'aucuns craignaient pourtant qu'elle ne soit qu'“une belle songerie” (Meirieu, 2001: 7).

Une posture éthique: le cas de l'enseignante E9

L'enseignante désignée comme “E9” dans l'étude est une enseignante d'allemand, en fin de carrière, et ayant participé à la conception et à la mise en place des CRL à l'Université de Strasbourg; elle a été la responsable administrative et pédagogique d'un CRL pendant une dizaine d'années. Elle a rempli le questionnaire en ligne. Pendant la séance filmée (1h20), elle a encadré une trentaine d'étudiants de deuxième et de troisième année d'un cursus santé, dans le cadre d'un enseignement complémentaire d'allemand. Cet enseignement s'est déroulé sur dix séances de deux heures hebdomadaires et réparties sur un semestre universitaire. L'entretien d'explicitation en présence de la chercheuse a duré 1h20.

L'étude de cas de la recherche doctorale d'Acker sert de base au travail d'analyse présenté ci-dessous; toutefois, pour les besoins de cette nouvelle contribution, elle a été partiellement réécrite. En effet, l'étude de cas originale a été rédigée de manière synthétique afin d'identifier d'éventuelles régularités inter-études de cas et selon des lignes de force ayant émergé de l'étude de cas croisés. L'analyse ci-dessous résulte de la relecture de cette étude de cas singulière selon des lignes en cohérence avec le cadre théorique défini *supra*.

Étude de cas: la posture d'E9

Le codage du commentaire de l'enseignante E9 a fait appel à 24 des 60 verbes utilisés pour l'ensemble de l'étude (cf. Annexe numérique 4 consultable en ligne⁵). Les dix verbes les plus fréquemment utilisés pour E9 et permettant de coder un peu plus des deux tiers de ses gestes professionnels sont les suivants, dans l'ordre décroissant du nombre d'occurrences: *évalue, gère, repère, fait verbaliser, anticipe, oriente, pointe, observe, suggère, stimule*. Sur ces dix verbes, huit font partie des dix qui ont servi au codage de la moitié des gestes professionnels de l'ensemble des douze enseignants, ce qui nous permet d'affirmer qu'E9 est représentative du groupe dans son ensemble (cf. Annexe 1 où les verbes sont explicités). L'analyse de l'explicitation de son action par l'enseignante E9 elle-même a permis de caractériser sa posture comme suit.

Centration sur l'apprenant: dimensions socio-affective et cognitive

L'enseignante E9 n'est pas sur le devant de la scène.

Je me suis mise vraiment hors scène.

Je me suis, dans mon attitude physique, mise en dehors.

Elle reste souvent en retrait et observe ce que font les étudiants.

Ils se sont bien questionnés entre eux et je les voyais, je les ai plus observés que participé.

⁵ <http://www.theses.fr/2015STRAG056> (295).

Elle repère ceux à qui elle a quelque chose à dire, à rendre ou à demander, elle répond à ceux qui la sollicitent et détecte ceux qui ont l'air d'être en difficulté sans pour autant faire appel à elle. Ainsi, elle est "au plus près de chaque élève, le guide pédagogique, le recours en cas de difficulté" (Meirieu, 2001: 10). Tantôt E9 "navigue", tantôt elle s'installe parmi les étudiants, plus pour assister à ce qui se passe que pour prendre la main.

Je suis restée autour de la table, mais j'ai montré physiquement que je n'étais pas partie prenante. Je n'ai pas pris de notes, je n'ai ni géré ni dirigé l'entretien; c'était un entretien entre eux.

La posture d'E9 est très fortement centrée sur les apprenants. Elle ne s'adresse pas à un groupe, mais à des individus différents dans leur personnalité, dans leur sensibilité et dans leurs besoins. Elle est attentive à leurs attentes et à leur bien-être; pour y répondre au mieux, elle assume pleinement la facette socio-affective de son rôle. Ainsi, il est important pour elle d'établir un contact avec chaque étudiant présent, même brièvement. Dans son commentaire, elle manifeste plusieurs fois le regret de ne pas avoir eu l'occasion d'échanger avec tous les étudiants au moins une fois pendant la séance, pour leur signaler sa présence et aussi leur donner l'occasion de lui poser des questions.

Six personnes au moins n'ont pas vu d'enseignant ce jour-là or il est important de voir chaque étudiant, ne serait-ce qu'une minute pour lui manifester notre intérêt.

E9 fait aussi la remarque que les étudiants réservés viennent plus facilement vers elle quand elle est à proximité.

Parce que ces moments-là, quand on va voir les étudiants juste pour dire hallo ou pour regarder ce qu'ils font, sont autant d'occasions pour eux de nous interpeller. Certains se déplacent et viennent nous trouver là où nous sommes, comme celui que tu as vu tout à l'heure, mais d'autres n'osent pas. Alors que quand on est à côté d'eux et que quelque chose de précis leur trotte dans la tête, ils t'en font part.

Par ailleurs, quand elle annote ou commente un écrit, elle évite les annotations en rouge.

J'annote généralement au crayon, j'évite de prendre le stylo rouge qui veut carrément dire "tais-toi". Et quand le crayon n'est pas taillé, je prends le stylo vert.

Elle ne repère pas que les erreurs mais aussi les réussites, pour donner confiance aux étudiantes.

Je leur ai montré aussi, j'ai dit "regardez, là vous avez mis une jolie tournure".

E9 est sensible à l'expression de satisfaction chez un étudiant débutant pour lequel elle a mis en place une collaboration avec un étudiant avancé.

Vivien avait un sourire jusqu'aux oreilles parce qu'il avançait bien.

Dans une situation moins positive, elle relève le malaise d'une étudiante pendant sa présentation orale et prévoit d'en parler avec elle ultérieurement, quand sa tension sera retombée et hors du regard des autres.

Et je voyais qu'elle n'était peut-être pas trop à l'aise physiquement.

Elle gigouillait tout le temps donc je me suis dit ça serait quand même bien qu'elle ait un retour là-dessus, mais à l'occasion, pas tout de suite, dans un moment où elle ne serait plus sous tension. Peut-être au passage, si je la vois réceptive, revenir avec elle sur comment elle s'est sentie pendant la présentation. Voilà, je me disais qu'il ne fallait pas que ça se fasse publiquement.

En revanche, on le voit bien dans certains *verbatim*, l'objectif central d'E9 reste celui de favoriser l'apprendre, dans un cadre nécessairement bienveillant: elle n'est pas permissive et fait preuve d'autorité quand il le faut. Ainsi, elle recadre un étudiant qui ne respecte pas les modalités de travail dans le CRL quand elle perçoit que c'est au détriment de l'efficacité de son travail.

Ainsi E9 serait probablement d'accord avec Meirieu (2001: 10) pour dire qu'elle est "le garant des objectifs poursuivis", à savoir des objectifs fixés par l'institution mais aussi, dans le cadre du parcours d'apprentissage que chaque étudiant élabore pour lui-même, de la poursuite des objectifs personnels que ce dernier a choisis. Elle veille à ce que l'étudiant s'y engage avec sérieux et œuvre, elle aussi, à la réussite de chaque projet.

Le lien qu'elle développe avec les apprenants évite l'écueil de "rabat[tre] l'éducation sur l'accompagnement psychologique" (*ibid.*: 3) et va bien au-delà de la bienveillance, qui n'a de sens que dans le cadre plus large de son ambition éducative pour tous les étudiants: le processus d'apprentissage est au cœur des interventions de l'enseignante E9.

Processus d'apprentissage: une médiation à visée réflexive

L'enseignante E9 *stimule* la réflexion des étudiants à tout point de vue. Elle *observe* ce que font les étudiants et quand elle leur *fait verbaliser* ce qu'ils sont en train de faire, c'est pratiquement toujours par rapport à leur démarche d'apprentissage. Elle les interroge sur leurs objectifs, leurs stratégies ou encore les compétences linguistiques en jeu dans leurs activités.

Je leur ai demandé pourquoi elles avaient noté ces termes. Elles m'ont répondu que c'était parce qu'elles ne les avaient pas bien compris, alors je leur ai demandé ce qu'elles entendaient par "pas bien compris".

Alors j'ai vu le petit groupe et je voulais qu'ils me formulent quelle compétence ils travaillaient aujourd'hui.

Et je voulais voir en particulier celle qui est là derrière, par rapport à un écrit que je voulais lui rendre. Parce que, chez elle, il y avait vraiment de la méthodologie à faire.

Autrement dit, E9 a ce qu'Acker a appelé une forte présence pédagogique (40% de l'ensemble des verbes codés rentrent dans cette catégorie), qui consiste essentiellement à observer le travail des étudiants pour mieux cerner leurs façons singulières de procéder et à stimuler leur réflexion sur leur manière de travailler et d'apprendre afin qu'ils trouvent des moyens pour rendre leur démarche (encore) plus efficace.

Je crois que tout ce qu'ils peuvent attraper comme habitude ou connaissance sur la façon d'apprendre ne peut que leur être utile par ailleurs. Donc, j'en mets une couche.

Elle dit d'elle-même qu'elle a "un peu tendance à remettre très souvent la couche méthodo" et qu'elle place souvent les compétences linguistiques au second plan, au profit de "l'autonomisation", mais cela ne lui pose pas de problème parce qu'elle échange toujours en langue allemande avec les étudiantes, ce qui est aussi une exposition à la langue et ne représente donc pas "du temps perdu en palabres méthodologiques".

Sur le plan linguistique qui l'occupe aussi de manière importante (28% des verbes codés), E9 accorde une place prépondérante au questionnement et à la réflexion des étudiantes sur la langue. Elle annote leurs écrits de manière à ce qu'elles y reviennent, réfléchissent à leurs erreurs, se donnent les moyens de les rectifier et de ne plus les refaire. E9 ne se substitue pas à elles, elle ne leur apporte pas de solutions toutes faites mais les cherche avec elles.

Comme je n'ai pas toujours le temps de voir tout le monde, je mets suffisamment de commentaires pour qu'ils puissent se débrouiller tout seuls.

J'ai voulu les amener à dire ben oui, avant de rendre un travail qu'est-ce qu'on peut faire pour faire de l'auto-correction efficace. C'est à ça que je voulais les amener.

Ainsi, E9 organise et régule des situations d'apprentissage, faisant preuve de "discernement" et montrant qu'elle réfléchit constamment à "la manière de transformer ces informations en véritables connaissances, en les inscrivant dans une démarche de problématisation" (Meirieu, 2001: 11).

Sur le plan linguistique et sur celui de l'apprendre à apprendre, c'est la construction par l'apprenant de ses connaissances et compétences qui est visée, d'où la nature de la médiation éducative qui caractérise E9, combinant l'observation ("écoute attentive" [Dumazedier, 1996: 39]) et la stimulation de la métacognition, avec pour objectif de développer l'autonomie des étudiants. E9 est moins préoccupée par ce qu'ils savent faire et dire que par comment ils pourraient apprendre à faire et dire plus et mieux, et sans elle.

Parce que ça va dans l'esprit de ce que je voudrais effectivement. Et je crois que ce que nous voudrions tous faire, ce n'est pas de privilégier la qualité de la langue avant tout, parce que les groupes sont très très hétérogènes, et je me dis toujours qu'un semestre ou deux ce n'est pas très long et que ce qui est important est qu'ils aient aussi, grâce à ça, des pistes pour continuer ultérieurement.

Meirieu (2001: 9) avançait que l'enseignant du 21^e siècle était "responsable [...] du processus d'apprentissage de ses élèves". E9 se voit probablement plutôt comme co-actrice de ce processus avec l'étudiant dans le rôle principal, mais aussi avec l'entourage, les pairs en particulier.

Médiations multiples: les pairs dans le dispositif

L'une des préoccupations récurrentes de l'enseignante E9 est de favoriser autant que possible les interactions entre les étudiants. Elle leur donne l'occasion d'être acteurs, non seulement de leur propre apprentissage mais aussi de participer à, et de favoriser, celui des autres étudiants en les investissant de responsabilités auprès de leurs pairs.

Je leur ai dit “voilà, vous gérez, c’est à vous de gérer pour tirer le maximum de cet entretien, aussi bien pour vous-même que pour partager avec les autres, pour que ça soit vraiment interactif”. Et ils ont bien joué le jeu, ils ont capté.

E9 encourage ce qu’elle appelle “l’efficacité inter-pairs” en incitant les étudiants à la coopération.

Je leur dis “quand vous voulez rendre un travail, trouvez un pote et puis dites-lui ‘tiens, relis ma feuille, et je relis la tienne’”.

Quand elle repère des facilités linguistiques et des dispositions communicationnelles chez certains, elle leur propose de mettre leurs compétences au service des autres et confie aux volontaires l’animation d’ateliers de conversation ou organise avec eux du tutorat auprès d’étudiants moins avancés.

Ça, c’est Julien, le moniteur qui sort de son atelier. Il a animé un workshop, c’est un moniteur volontaire, il s’était proposé en fin de l’année dernière.

Et je pense que c’est vraiment un bon élément parce qu’il leur apporte quelque chose dans les ateliers. Ce n’est pas juste de la parlotte, il sait bâtir une séance et aller vers chacun.

Elle favorise les échanges entre pairs à tous les niveaux, en incitant les étudiants qui profitent des ateliers à donner un retour à l’étudiant animateur pour améliorer leur fonctionnement.

Ah oui voilà, elle me parlait de l’atelier et me disait qu’ils n’accrochaient pas vraiment parce qu’ils n’avaient pas vraiment compris ce que Julien attendait d’eux. Donc je lui ai dit qu’ils pouvaient l’interpeller, lui demander de préciser son attendu, ne pas hésiter à intervenir pour faire reformuler des choses à Julien. Ouais, pour que cet atelier ne soit pas passif.

Elle invite aussi les étudiants à assister aux évaluations finales qui consistent en des présentations orales durant lesquelles elle les incite à entrer en interaction avec l’étudiant évalué.

Donc ils se sont questionnés mutuellement, ont demandé des précisions: “tiens tu peux me donner exactement les références de cette ressource” ou bien “mais comment tu fais?”.

L’enseignante E9 adhère fortement à l’idée d’apprentissage avec les autres. En outre, il semblerait bien qu’elle soit convaincue qu’elle n’est pas la seule à être à même d’assurer la ou les médiation(s) nécessaire(s) pour avancer; peut-être pense-t-elle même qu’elle n’est pas toujours la mieux placée et qu’un pair pourra mieux expliquer ou être mieux accepté. Assurément, ses pratiques montrent qu’elle accorde beaucoup d’importance aux interactions et aux médiations multiples, avec les pairs plus avancés ou même avec les autres en général. Elle identifie des potentialités, organise des événements, orchestre des rencontres puis laisse les choses se faire, en observant le résultat de loin. Autrement dit, E9 fait plus qu’assurer “la régulation de l’ensemble des médiations qu[e l’enseignant] peut proposer” (Meirieu, 2001: 10), elle démultiplie les “situations d’apprentissage” et les médiations potentiellement fécondes, y compris celles qui sont extérieures à elle, faisant ainsi montre de son “inventivité”,

de sa “capacité de prendre des initiatives dans une relative incertitude des effets produits” (11).

Le dispositif: un outil au service de l'apprentissage

L'enseignante E9 a participé à la conception et à la mise en œuvre des CRL strasbourgeois. Son long passé de réflexion et de pratique centrées sur l'autonomie dans les apprentissages a forgé son développement professionnel personnel et explique sa symbiose avec le dispositif qu'elle ne conçoit qu'au service de l'apprentissage. Toutefois, elle n'est pas dans la reproduction d'un modèle, ni même dans un fonctionnement de routine dans un dispositif qu'elle connaît parfaitement puisqu'elle a contribué à le mettre en place et y travaille depuis longtemps. Elle questionne le dispositif, y compris ses propres interventions, par rapport à l'intérêt formatif pour les étudiants. Ainsi, au moment de la présentation orale d'évaluation, elle est autant dans l'évaluation du dispositif et de sa propre pratique que dans celle de l'étudiante qui présente.

Ça a bien marché parce qu'ils ont bien participé. Je sais que la première année où j'avais fait ça, ça avait été peu interactif et finalement l'aspect mutualisation n'avait pas marché trop fort. C'était plutôt chacun qui avait fait son bilan et moi qui intervenais. Alors que là, j'ai évolué beaucoup plus dans le partage. La première fois que je l'avais fait, j'ai appris moi et j'ai constaté que cet aspect-là n'avait pas été atteint. Donc j'ai réfléchi comment faire dans ces entretiens pour que ça soit effectivement plus dans l'efficacité inter-pairs.

Sa préoccupation première est le bénéfice que les étudiants vont retirer des moments d'évaluation, quitte à en redéfinir les modalités s'il s'avère qu'ils ne sont pas formatifs. En outre, pendant la présentation orale de l'étudiante dont il est question ci-dessus, E9 s'intéresse autant aux étudiants de l'auditoire qu'à l'oratrice, se demandant s'ils s'intéressent à l'exposé et en retirent quelque chose. Autrement dit, l'évaluation pour être conservée en l'état doit être formative pour tous les participants.

J'observais le public en même temps que la jeune fille qui présentait, bien sûr.

Et de l'intérêt qu'ont les gens aussi, ça c'est important pour nous de le savoir; sinon il faut trouver d'autres modalités. Ces présentations sont certes un moment d'évaluation de la personne qui présente, mais ce qui m'intéresse tout autant, c'est que l'auditoire qui est là ne meuble pas sa demi-heure pour faire potiche, mais qu'ils en retirent vraiment quelque chose après, qu'ils cherchent éventuellement à élargir le thème ou en fassent une exploitation.

Pour donner un autre exemple, E9 considère que ces présentations orales offrent aux étudiants l'occasion de développer des compétences autres que linguistiques, dont ils auront besoin dans l'exercice de leur futur métier. Ainsi, elle leur demande de se montrer “pédagogues” pour rendre l'exposé accessible à un public non spécialiste de leur sujet, comme quand ils devront donner des explications à leurs patients.

Oui, parfois je leur dis: “vous savez un médecin doit être un pédagogue aussi?”. Au début ça les avait fait rigoler et puis finalement ils adhèrent à cette idée qu’il faudra qu’ils expliquent au malade.

E9 se met en retrait pendant la présentation, suscite simplement quelques échanges autour du vocabulaire de spécialité et observe avec satisfaction que certaines étudiantes envisagent, en prolongement de l’exposé, de travailler sur la thématique présentée:

La présentation est terminée et ils sont repartis dans la grande salle du C.R.L. J’ai encore demandé à quelques-uns: “Qu’est-ce-que vous allez faire maintenant?”. Il y en a qui vont donner une suite, il y a trois filles qui sont parties et qui ont dit: “Ben tiens, on va tout de suite aller rédiger deux trois phrases”.

Dans le domaine de l’évaluation, E9 se dit réservée quant à la possibilité d’impliquer les étudiants dans le choix des modalités d’évaluation, voyant sans doute, comme Meirieu (2001: 10), l’enseignant en tant que “maître d’œuvre d’une évaluation rigoureuse [des objectifs poursuivis]”. Toutefois, comme souligné plus haut, elle est particulièrement attentive à ce que les étapes d’évaluation s’inscrivent pleinement dans le processus d’apprentissage et de formation des étudiants. Certes, les deux démarches ne sont pas les mêmes mais elles s’inscrivent dans une conception commune de l’évaluation comme outil d’apprentissage pour l’étudiant. E9 fait ainsi la preuve que, s’il peut paraître difficile d’impliquer les étudiantes dans le choix de l’évaluation, il est tout à fait possible de penser et de mettre en place une évaluation qui soit au service de l’apprentissage et pas simplement un outil de mesure de ce qui a été appris.

Pour résumer, pour cette enseignante, le dispositif d’enseignement-apprentissage n’a de légitimité que s’il est au service des étudiants, tout problème rencontré pouvant ainsi l’amener à l’adapter ou le changer. La facilité avec laquelle elle envisage et exprime cette éventualité montre que remettre en cause le dispositif et sa propre pratique est, pour elle, un comportement professionnel normal, même banal, sans doute parce que son expérience lui a appris que l’adaptation est au cœur du métier d’enseignant.

Conclusion

Nous pensons avoir montré que la posture de l’enseignante E9 s’inscrit dans les lignes de l’éthique éducative telle que Meirieu (2001) l’a décrite. Elle en constitue, selon nous, un modèle possible, nous poussant à être optimistes, E9 balayant les doutes de Meirieu quant à cette “belle songerie” (7). Son identité professionnelle forte ne renvoie pas à un modèle figé, avec des procédures et des critères formels, normalisés et immuables, mais elle est construite sur une éthique clairement énoncée et revendiquée par l’enseignante, s’inscrivant dans un faisceau de rapports à l’autre en tant qu’individu et en tant qu’apprenant, à elle-même en tant qu’individu et en tant qu’enseignante, à son métier et à l’institution, aux savoirs, à l’enseigner et à l’apprendre.

Sa posture est stable et construite sur des partis pris et des fondements éthiques solides. Le dispositif d’enseignement-apprentissage est au service des apprenants et

de l'apprentissage, et non le contraire, ce qui conduit E9 à être dans un questionnement permanent de l'utilité du dispositif et des activités pour l'apprentissage et le développement de l'autonomie de l'apprenant. E9 ne se sent pas enfermée dans les limites de l'environnement pédagogique dans lequel elle évolue puisqu'elle le remet régulièrement en question et envisage son évolution, jusque dans les modalités d'évaluation des étudiants. L'enseignante ne reproduit pas des procédures mais fait preuve d'une très forte adaptabilité aux besoins individuels des apprenants. La centration sur l'apprenant se double d'une centration sur le processus d'enseignement-apprentissage, avec comme objectif l'accompagnement de la construction d'individus émancipés et ouverts aux autres. Son éthique est altruiste avant tout puisqu'elle vise le "détachement" de l'apprenant par rapport à l'enseignant: l'enseignant soutient l'étudiant dans sa propre construction et aussi pour qu'il se tourne vers, s'appuie sur et s'enrichisse des autres. Pour briser la dépendance éducative et développer l'autonomie des apprenants, la médiation par E9 est discrète, comme camouflée au sein des médiations multiples assurées par les pairs, qu'elle promeut et organise si nécessaire, une des "ingéniosités pédagogiques" (Mencacci, 2007) de cette enseignante. Cela ne veut pas dire qu'elle ne soit pas là, bien présente quand il le faut, disponible et attentive aux demandes légitimes des uns et des autres, pour leur apporter une réponse individualisée. En outre, E9 organise et régule des situations d'apprentissage quand elles lui semblent potentiellement utiles puis laisse les apprenants concernés gérer les activités, n'apportant que le strict nécessaire au moment nécessaire en termes d'apports ou de soutien.

Si nous ne devons utiliser qu'un seul adjectif, nous dirions que sa posture est résolument ouverte, l'enseignante se plaçant elle-même dans une perspective adaptative et évolutive. E9 est, certes, experte de l'apprentissage et de sa discipline et, en tant qu'enseignante "professionnelle" au sens d'Ur (2002), a une solide estime d'elle-même et de son action, mais cela la conduit surtout à la modestie et à l'effacement dès que cela est possible, pour laisser les apprenants se construire, chacun et ensemble, avec elle là où son apport s'avère nécessaire. Même quand son intervention est requise, elle se positionne dans la co-responsabilité avec le ou les apprenants, pour co-construire, co-organiser, co-réguler. En ce sens, elle va, selon nous, plus loin que Meirieu (2001) quand il détaille les nouveaux rôles de l'enseignant.

Ainsi, l'éthique éducative, intime est, sans aucun doute, une condition nécessaire pour enseigner au 21^e siècle. L'environnement également joue probablement un rôle important. Si l'on ne peut postuler qu'un environnement pédagogique conçu selon des principes pédagogiques clairement définis va nécessairement conduire les enseignants à développer des postures en harmonie avec ces principes, l'on peut néanmoins affirmer que certains environnements – le centre de ressources en langues dans notre étude de cas – rendent possibles et stimulent l'épanouissement de postures ouvertes soutenant, selon l'expression de Linard (1996) déjà mentionnée, une pédagogie de l'incertitude et de la complexité.

Références bibliographiques

- ACKER, PIA. 2015. *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues: une approche située*. Strasbourg: Thèse de doctorat, Université de Strasbourg. URL: <http://www.theses.fr/2015STRAG056>.
- BARRÈRE, ANNE. 2002. *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- BARTH, BRITT-MARIE. 2013. *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens au savoir*. Paris: Retz.
- BELISLE, CLAIRE. 2003. Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. BARBOT, MARIE-JOSÉ & THIERRY LANCIEN (dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissage. Notions en questions 7*. Lyon: ENS Éditions, 21-33.
- BENSON, PHIL. 2011. *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Harlow, England; New York: Longman/Pearson.
- BORG, SIMON. 2006. *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London; New York, NY: Continuum.
- BORG, SIMON & SALEH AL-BUSAIDI. 2012. *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: British Council.
- BRUNER, JÉRÔME. 1983. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CANDAS, PEGGY. 2009. *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources en Langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- CARRÉ, PHILIPPE. 1999. La galaxie de l'autoformation. *Sciences Humaines* 24 (hors-série), 54-56.
- CHI, MICHELENE T. H. 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6: 3, 271–315.
- CIEKANSKI, MAUD. 2011. L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Mélanges pédagogiques 32 (Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance)*, 9-23.
- DEAUVIEAU, JERÔME. 2004. *La fabrique des professeurs: genèse des styles enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- DEAUVIEAU, JERÔME. 2007. Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du Travail* 49, 100-118.
- DUMAZEDIER, JOFFRE. 1996. Autoformation et médiation éducative. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1-2, 21-42.
- ÉNEAU, JERÔME. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris: L'Harmattan.

- GARRISON, D. RANDY, MARTHA CLEVELAND-INNES, MARGUERITE KOOLE & JAMES KAPPELMAN. 2006. Revisiting methodological issues in transcript analysis: negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education* 9: 1, 1-8.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ. 1995. Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL* 22, 33-61.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ. 2003. Aider l'apprenant à mieux apprendre: le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. ALBERO, BRIGITTE (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier, 153-166.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ. 2009. Conseiller en langues: proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. RIVENS-MOMPEAN, ANNICK & MARIE-JOSÉ BARBOT (dir.). *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*. Lille: Université Lille 3, Collection UL3, 173-190.
- GUILLEMETTE, FRANÇOIS. 2006. L'approche de la *Grounded Theory*: pour innover? *Recherches qualitatives* 26: 1, 32-50.
- HOLEC, HENRI. 1981. À propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion. *Études de linguistique appliquée* 41, 7-23.
- HOUSSAYE, JEAN. 1993. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- JACQUARD, ALBERT. 1998. *L'équation du nénuphar: les plaisirs de la science*. Paris: Calmann-Lévy.
- JACQUARD, ALBERT & PEF. 2008. *L'équation du nénuphar: les plaisirs de la science*. Paris: Calmann-Lévy.
- JELLAB, AZIZ. 2006. *Débuter dans l'enseignement secondaire: quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires?* Paris: L'Harmattan.
- LAMEUL, GENEVIÈVE. 2006. *Former des enseignants à distance? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat, Université Paris X – Nanterre.
- LECLERCQ, GILLES & ANNE-CATHERINE OUDART. 2011. L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel: postures, convictions et savoirs des enseignants. *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues* 43, 149-163.
- LINARD, MONIQUE. 1996. *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.
- LITTLE, DAVID. 1995. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23: 2, 175-181.
- LITTLE, DAVID. 2007. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1: 1, 14-29.
- MENCACCI, NICOLE. 2007. Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles? Communication présentée au *Colloque Actualité de la*

- Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg: Université de Strasbourg, 28-31 août 2007. URL: http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nicole_MENCACCI_392.pdf.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 2001. *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris: Unesco.
- MORIN, EDGAR. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 2001. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques* 390, 42-45.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 2013. La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. DESJARDINS, JULIE *et al.* (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck, 79-93.
- POTEAUX, NICOLE. 2010. Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs. ALBERO, BRIGITTE & NICOLE POTEAUX (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 41-65.
- PUREN, CHRISTIAN. 1995. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de linguistique appliquée* 100, 129-149.
- RIX, GÉRALDINE & MARIE-JOSEPH BIACHE. 2004. Enregistrement en perspective subjective située et entretien en *re-situ* subjectif: une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica* 1: 38, 363-396.
- STRAUSS, ANSELM LEONARD & JULIET CORBIN. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse: Academic Press Fribourg.
- TREMBLAY, NICOLE. 2003. *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- UR, PENNY. 2002. The English teacher as professional. RICHARDS, JACK C. & WILLY A. RENANDYA (eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 388-392.
- VAN DER MAREN, JEAN-MARIE. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- VARELA, FRANCESCO. 1989. *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris: Éditions du Seuil.
- VERMERSCH, PIERRE. 2011. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.