Mélanges CRAPEL n° 34

CULTURES ÉDUCATIVES PARTAGÉES : ETHNOGRAPHIE DE LA SALLE DE CLASSE, POSTURES DE RECHERCHE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Danièle Moore & Cécile Sabatier

Faculté d'Éducation, Université Simon Fraser, Vancouver, Canada

Mots-clés

Ethnographie de la classe – Formation des enseignants – Français langue seconde – Immersion française – Culture éducative

Keywords

Classroom ethnography – Teacher education – French as a second language – French immersion – Culture of education

Résumé

La contribution présente deux recherches complémentaires qui documentent les pratiques de classe d'enseignants et d'élèves scolarisés en français en contexte minoritaire au Canada. Elle discute comment l'ethnographie de la classe, à des fins de formation d'enseignants, conduit les participants à interroger et redéfinir leurs postures au sein de la classe et de la recherche.

Abstract

This contribution presents data from two complementary research studies documenting classroom practices in French minority contexts in Canada. From the perspective of teacher education, we discuss how classroom ethnography induces participants to question and redefine their postures within the classroom and the research.

Introduction – Le français langue de scolarisation à Vancouver

Cette contribution met en regard deux recherches complémentaires qui documentent l'éventail des pratiques de classe qui font le quotidien d'enseignants et d'élèves scolarisés en français en contexte minoritaire au Canada. La première recherche, *En classe d'immersion au Canada* (CECA-Canada), a été menée conformément aux objectifs de la recherche internationale qui visaient d'abord à recueillir des discours autour des modalités locales, collectives et individuelles d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et seconde en milieu institutionnel (Moore & Sabatier, 2012) pour ensuite permettre un dialogue entre des équipes locales et faciliter des analyses croisées au regard des différentes cultures éducatives qui sont sous-jacentes dans les divers contextes d'appropriation. La seconde recherche, *Enseigner le français à Vancouver en Colombie-Britannique – Le cas des Écoles francophones*, subventionnée par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM, Université de Regina) a complété les différentes facettes de l'enseignement du français langue de scolarisation en Colombie-Britannique (CB) (Litalien, Moore & Sabatier, 2012).

À l'instar de Coste (2010 : 1), par langue de scolarisation, nous entendons « la ou les langues comprises à la fois comme disciplines autonomes et comme vecteurs de travail scolaire des autres disciplines ». Il s'agit, autrement dit, de la langue par laquelle les apprentissages scolaires s'effectuent. En Colombie-Britannique, deux modèles éducatifs offrent une éducation en français : le programme francophone (de la maternelle à la douzième année) et le programme d'immersion (précoce dès l'école élémentaire ou tardive au début du secondaire). Traditionnellement entrevus comme différenciés au regard des profils cibles des apprenants (français comme langue première ou seconde), ils servent aujourd'hui des populations d'apprenants de moins en moins dissimilaires. Pour des raisons parfois de simple proximité géographique, des parents francophones vont, en effet, faire le choix de l'immersion en français pour leurs enfants ; tandis que par le jeu de la Charte 23 de la Constitution canadienne qui donne le droit à l'éducation en français[1], d'autres parents font le choix du programme

1. L'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* définit les ayant-droits comme « 23. (1) Les citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident ; b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction. (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province : a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité ; b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics. (http ://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/cndconst82-art23.htm)

francophone alors que le français n'est en réalité pas une langue parlée en famille. Cet état de fait, ajouté à la croissance migratoire qui diversifie le paysage linguistique et culturel de la francophonie en Colombie-Britannique (Jacquet, Moore & Sabatier, 2008 ; Moore, Sabatier, Jacquet & Masinda, 2009), contribue à fluidifier les frontières des catégorisations, langue première et langue seconde, en milieu minoritaire, les situant désormais sur un continuum.

L'observation des pratiques en situation, croisée aux discours des enseignants sur leur agir professionnel, dans ces deux contextes, montre que les cultures éducatives jouent un rôle primordial dans l'adaptation des élèves au modèle scolaire et à leur capacité à « entrer » dans les apprentissages en français. À partir des choix pédagogiques déclarés des enseignants et de l'observation de séquences de classe, on s'efforcera dans cette contribution de dégager trois axes de réflexion qui nous conduiront en conclusion à reposer la notion d'agir professionnel de l'enseignant, comme du chercheur : a) l'ethnographie de la classe pour appréhender la complexité de l'acte didactique en situation ; b) les postures de recherche comme espaces de dialogue entre enseignants et chercheurs ; et c) la formation et la professionnalisation des enseignants par le développement de la réflexivité.

1. Approche ethnographique, cultures éducatives et de recherche et formation

Nos études proposent une lecture micro-sociologique et didactique des pratiques d'enseignement du français à l'école primaire, dans des programmes d'immersion et francophone, inspirée de l'approche ethnographique de la salle de classe développée par Cambra Giné (2003). Cette approche est une démarche parmi d'autres pour se situer sur le terrain et saisir la façon dont s'organisent, par le biais des interactions, les relations entre des acteurs engagés dans une situation d'enseignement, d'apprentissage et de recherche. Les principes épistémologiques (qui renvoient à la façon dont un courant de recherche fabrique la connaissance qui constitue son fondement) et leurs implications méthodologiques, notamment en termes de postures, permettent de s'inscrire dans une démarche scientifique explicite pour constituer un corpus à partir duquel l'analyse de la classe comme situation complexe (Cicurel, 2002) est possible. En effet, comme Cicurel le rappelle,

> *Une recherche de type ethnographique consiste à porter attention aux activités effectives, observables en situation. Elle encourage, à partir du recueil de données empiriques prélevées dans des contextes d'enseignement variés, à observer des fonctionnements langagiers et discursifs. Il s'agit de ce qu'on appelle des données naturelles, c'est-à-dire non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête.* (Cicurel, 2011 : 324)

Les études ethnographiques permettent la mise en évidence de certains traits récurrents des répertoires didactiques d'enseignants (Cadet, 2006) et des répertoires d'apprenants, pris dans leur écologie, traits qui façonnent des *cultures éducatives* (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005), à la fois partagées et localement situées :

> *Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. La notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants.* (Beacco, 2008 : 7).

Habituellement, comme le soulignent Vinatier et Altet (2008), certaines recherches qui s'orientent vers les dimensions essentielles de la pratique enseignante prennent en compte l'analyse de l'activité des élèves ; d'autres celle de l'enseignant, chacune dans une perspective interactive. Pour notre part, nous allons davantage porter notre attention à un autre binôme, le couple formé par les enseignants et les chercheurs lors de projets de recherche ethnographique (Dagenais, Moore & Sabatier, 2009) qui visent à documenter les pratiques professionnelles ainsi qu'à accéder à la compréhension du sens de l'activité enseignante à des fins de formations des enseignants (Litalien, Moore & Sabatier, 2012).

L'examen des relations entre les enseignants et les chercheurs, au même titre que celui des relations entre les enseignants et les élèves qui ne dissocie plus les actions des uns et des autres, conduit à réfléchir (sur) une *posture scientifique commune*, qui construit dans et par le dialogue et l'action, *une culture de recherche partagée*. Celle-ci place le questionnement et la réflexion critique au cœur du processus de recherche sur l'agir professionnel pour la remise en question de certains modes de fonctionnement et pour leur amélioration (Perrenoud, 2001). En d'autres termes, pour nous, la culture de recherche se définit comme un ensemble de connaissances et de savoirs, à la fois scientifiques et d'expérience, appuyé sur des principes (tout à la fois théoriques, épistémiques et professionnels) et des significations partagées qui construisent des espaces négociés d'intelligibilité par le dialogue, la collaboration, l'échange et la médiation. Elle repose également sur des valeurs humanistes et démocratiques, un ethos collectif fondé sur le partage et la transmutation des savoirs (Bucheton, 2009 ; Hadji, 2002).

En conséquence, le chercheur est amené à interroger sa relation au terrain, sa participation et son implication, autrement dit sa posture[2], mais aussi ses identités professionnelles. Comme Bucheton le souligne,

> *Ce travail postural ne relève pas de la routine du métier de chercheur mais de l'implication de ce dernier dans un processus de questionnement puisant dans les registres identitaires, les appartenances intellectuelles, les systèmes de valeurs, les représentations de la recherche, les affinités entre chercheurs* (2009 : 7).

2. Ardouin (2003, p. 55) entend par position « la symbolisation de l'endroit où se trouve la personne, c'est-à-dire là où elle se place et là où l'organisation la met. La position renvoie ainsi aux fonctions et missions de la personne dans son système d'activités intégré dans son environnement relationnel ». Par contraste, la posture fait référence à « la façon dont l'individu se tient dans la position repérée, donnée et/ou prise. La posture renvoie alors aux attitudes et aux comportements dans le rôle professionnel ».

Nous aimerions ajouter, aussi, les affinités entre chercheurs et enseignants. En effet, à la suite de Schön (1994), toute recherche qui entend approcher de manière compréhensive et heuristique l'agir professionnel enseignant se doit, à des fins de formation, de ne pas séparer praticiens de la classe et chercheurs.

Enfin, en lien avec la professionnalisation des enseignants (Altet, Paquay, Charlier & Perrenoud, 2001) par le biais de l'ethnographie de classe et de l'analyse des discours, nos études interrogent directement la collaboration entre enseignants et chercheurs, leur engagement dans la praxie et le rôle de la recherche et de la réflexivité dans la formation.

2. Terrains, Participants et Méthodologie

Sept classes constituent nos terrains d'enquête. Trois d'entre elles relèvent des programmes d'immersion, les autres d'un conseil scolaire francophone. Le choix des écoles est lié à la variété des publics accueillis (langues connues, rapports à l'écrit, vécu extra-scolaire diversifié, fonctionnements de la structure familiale, organisation des réseaux, etc.). Les classes observées, dans leur diversité, si elles ne peuvent prétendre être représentatives de l'enseignement en français en Colombie-Britannique, sont toutefois typiques, à la fois en termes des profils des enseignants en exercice et des populations touchées.

Dans les classes observées du programme d'immersion en français, aucune des trois enseignantes n'a le français comme première langue. Toutes ont appris le français à l'âge adulte, comme deuxième ou troisième langue. L'une d'entre elles, d'origine italienne de par ses parents, est née en Colombie-Britannique, tandis que les deux autres sont issues de la migration européenne et sont arrivées au Canada à des âges variables (jeune enfant pour l'une, à l'âge adulte pour l'autre). Dans le programme francophone, tous les enseignants observés sont des locuteurs du français langue première et certains ont d'autres langues (arabe, italien) dans leur répertoire. Deux enseignants et une enseignante sont nés au Québec, la quatrième en France. Tous ont migré en Colombie-Britannique à l'âge adulte. Les élèves ont également des profils linguistiques et culturels diversifiés, en termes de langues connues et de rapports au français, ainsi qu'au regard des trajectoires familiales et des motivations parentales pour la scolarisation en français.

Nous avons accompagné et enregistré les classes de manière systématique depuis la matinée (de 8h30) jusqu'à la pause de midi (aux alentours de 12h30), puis dans les activités de l'après-midi (de 13h à 14h30 ou 15h selon les écoles), chaque jour de la semaine. Le tournage a été effectué en deux phases : un premier enregistrement a eu lieu dans chaque classe d'abord les lundis, mardis et mercredis ; puis les jeudis et vendredis ont été enregistrés la semaine suivante de façon à perturber le moins possible les classes. Notre objectif visait à documenter le quotidien de la vie des classes sur une semaine entière ; les prises de vue, les observations *in situ* et les discussions sur les

pratiques des enseignants se sont ainsi déroulées sur plusieurs semaines. Nous avons également partagé les temps de pause des enseignants afin de rester au plus près de leur routine journalière. Ces moments informels, tels que les repas avec l'ensemble du personnel enseignant, les discussions entre collègues autour des planifications curriculaires, les sorties scolaires avec des parents, ou encore les conversations engagées avec les chercheurs lors du rangement de la classe en fin de journée, ont permis d'ouvrir des espaces de réflexivité et de recueillir des discours en action sur leurs pratiques.

Au final, notre corpus se compose d'un ensemble hétérogène de données :

- près de 200 heures d'enregistrement vidéo ;
- des prises de notes ethnographiques et quelques 2500 photographies (des murs de l'école aux travaux des élèves) ;
- des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) avec les enseignants ;
- des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec certains des parents d'élèves volontaires et les directions d'école ;
- des entretiens d'auto-confrontation des pratiques des enseignants à partir du visionnement d'extraits de leurs classes.

À ces données, sont venus s'ajouter les discours d'explicitation spontanés des enseignants sur leurs gestes professionnels lors de diverses activités et tâches. Ces discours en aparté ont été soit enregistrés, soit ont fait l'objet d'une prise de notes de terrain papier-crayon.

Des extraits audio et vidéo sélectionnés conjointement ou non par les chercheures et les enseignants, et codés thématiquement autour de gestes professionnels récurrents, ont par la suite fait l'objet de transcriptions et d'analyses (elles aussi conjointes ou non) de contenus et de discours.

À partir du protocole de la recherche internationale CECA (Carette, Carton & Vlad, 2011 ; Chnane-Davin, Felix & Roubaud, 2011 ; Moore & Sabatier, 2012), qui envisageait un échange de données entre chercheurs de différents pays, sous le format de six enregistrements bruts de classe, nous avons également choisi d'effectuer un montage vidéo sous forme d'un dvd construit autour de séquences de classe et de diaporamas pour illustrer les rituels et routines (on lit, on compte, on évalue, etc.) qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage du-/en français en Colombie-Britannique, ainsi que les principes de la culture éducative dans la province (Moore & Sabatier, 2010). Ce dvd (Moore, Sabatier & Hof, 2008), a été distribué à tous les enseignants participants, aux directions, et aux intendants des commissions scolaires des écoles concernées. Il sert aussi désormais à la formation initiale et continuée des enseignants à l'université.

3. Ethnographie de la classe et construction du sens de la pratique enseignante

La pratique enseignante au quotidien repose sur un ensemble de données observables, parmi lesquelles les activités et autres gestes professionnels accomplis en classe. Ces observables renvoient à de « multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe » (Vinatier & Altet, 2008 : 12). À ces dimensions plus ou moins visibles, se superpose une dimension plus cachée : celle qui renvoie chez chaque enseignant à l'ensemble des croyances, valeurs, idéologies et autres philosophies de/sur l'éducation transmises et construites au fil des parcours de formation professionnelle et des expériences de vie individuelles.

C'est à l'interface de ces dimensions que s'inscrit dans son empan multidimensionnel l'ethnographie de la classe telle que nous l'avons mise en œuvre dans la combinaison des données (photographies, enregistrements vidéo des interactions de classe, entretiens compréhensifs, d'explicitation et d'auto-confrontation, travaux d'élèves), pour mettre à jour les différentes postures de l'enseignant et saisir le sens que l'acteur donne à sa pratique. Dégager, en effet, certains aspects de cet agir professoral, à partir de l'examen de la construction de la pratique enseignante en situation mais aussi des discours réflexifs sur leur classe, contribue à mettre en exergue les « manières de faire et procédés pour faire » (Vinatier & Altet, 2008 : 10) des enseignants et participe à définir l'agir professoral dans la lignée des travaux de Vinatier et Altet (2008), Bucheton et Soulé (2009), ou encore de Bigot et Cadet (2011), et à l'instar de Cicurel (2011 : 52) comme « à la fois l'*action* déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les *motifs* qui le poussent à agir de telle ou telle manière ».

Un premier exemple permet de montrer comment, par le biais de données ethnographiques et de leur analyse, l'étayage et le modelage d'un concept mathématique (la division) se mettent en place dans une classe d'immersion en français. Les extraits de corpus suivants (voir tableaux 1 et 2), enregistrés et analysés par les chercheures, révèlent très clairement les pratiques de transmission (Cicurel, 2011) de l'enseignante dans la structuration séquentielle de l'interaction enseignante-élèves, dans les tours de parole et le questionnement didactique mené par l'enseignante, ainsi que dans la distribution des rôles. Ils montrent également le caractère schématique et émergent de la co-construction du savoir mathématique, tout en illustrant aussi la manière dont la démarche ethnographique, par le biais des photographies, des notes de terrain, puis de la transcription des vidéos de classe et enfin par l'interprétation qui en résulte, permet de (re)construire le sens de la pratique enseignante.

OBSERVATION FAITE DANS LA CLASSE DE CH
Lieu : les pupitres et le tableau
Modalité : Groupe classe
Prise en charge : la maîtresse et les élèves
Position de la maîtresse : debout devant le tableau, en circulation au milieu des élèves et assise à côté de l'élève hyperactif
Position des élèves : à leur pupitre et en circulation dans la classe

Tableau 1 : Contexte d'observation.

NOTES DE TERRAIN	TRANSCRIPTIONS DE CLASSE	ANALYSES
Après une demande d'attention, la maîtresse, devant le tableau, sollicite le rappel de la séance de la veille et l'explication du concept de division. Pour ce faire, elle distribue la parole aux élèves en interpellant l'une d'entre eux, ce qui lui permet de voir ce qui a été retenu et compris par ces derniers *Ens. donne des points à l'enfant pour la récompenser de son effort. Puis elle reprend l'explication, dans une fonction de finalisation, pour attirer l'attention des enfants et récapituler ce qui a été fait et annoncer ce qu'il reste à faire.*	*Ch : On vient de faire la multiplication aujourd'hui on va faire la DI-VI-SION* *El : quand il y a un nombre et qu'il y a des groupes pour mettre le même nombre dans chaque/*	*Premier moment : rappel de la séance de la veille – rappel des acquis*
Ch énonce la nouvelle consigne ainsi que la tâche à accomplir. *Pendant la phase de découpage par les élèves, la maîtresse est assise à côté de l'élève hyperactif afin de l'aider à se concentrer sur la tâche. Les élèves découpent plus ou moins rapidement les biscuits et s'engagent plus ou moins rapidement également dans la tâche demandée.*	*Ch : […] la tâche est la suivante tu dois donner le même montant le même numéro de chocolat la tâche c'est tu dois donner le même nombre de chocolat à tes amis tu ne peux pas manger le chocolat maintenant tu peux le manger plus tard mais on a besoin du chocolat pour les mathématiques. qui peut me dire ce qu'on doit faire* *Ch : alors les amis vous allez découper chaque biscuit et faire autant de divisions que possible. entre deux trois quatre cinq douze treize amis*	*Deuxième moment : reformulation et réintroduction du concept Ce deuxième moment reformule l'explication de la division par l'élève pour réintroduire le concept mathématique. Cette fois-ci ce sont des biscuits de papier qui sont proposés aux élèves.* *On voit ici apparaître un parallèle avec la présentation du concept dans la classe de Da qui avait elle aussi choisi de faire travailler les élèves à partir de biscuits de papier.*
Après une dizaine de minutes au cours desquelles l'enseignante a laissé les élèves en totale autonomie, elle frappe des mains pour rappeler leur attention, en signalant par là même une nouvelle étape de la leçon de mathématique. Ceux-ci habitués à ces changements de rythme et à cette technique non verbale, s'assoient face au tableau prêts à se laisser guider par la maîtresse.		*Troisième moment : synthèse par l'enseignante – fixation des acquis* *On voit là très explicitement se dévoiler in vivo un exemple de co-construction des savoirs dans une interaction collaborative entre l'enseignante qui maintient et guide l'attention des élèves et ces derniers qui sont directement mis à contribution dans la construction du savoir. Par ailleurs, dans ce format d'action conjointe, en modelant l'écriture de l'équation, et en oralisant la structure formelle pour lire cette dernière, forme et contenu sont intimement liés dans la situation de classe. Les élèves parlent dans des échanges qui aboutissent et qui remplissent des fonctions de communication précises. Objectifs langagiers et fonctionnels sont encore ici imbriqués l'un dans l'autre.*

Devant le tableau et le silence revenu, l'enseignante débute la synthèse toujours en prenant appui sur l'expérience des enfants et en leur racontant l'histoire d'amis venus à la maison et avec qui il va falloir partager les biscuits cuisinés par maman. Tout en racontant l'histoire, elle écrit au fur et à mesure les équations (voir photo 1) auxquelles les élèves donnent les réponses après avoir fait la manipulation avec les biscuits de papier qu'ils viennent de découper.	*12 ÷ 2 = 6 ; 12 ÷ 3 = 4 ; 12 ÷ 4 = 3 ; 12 ÷ 6 = 2 ; 12 ÷ 12 = 1* *Ch : j'ai une question difficile pour toi. le lendemain matin maman a refait des biscuits parce que c'est ta fête. tu as invité sept amis et toi. combien de biscuits ? El : c'est un truc* *El : y a pas assez de biscuits. on coupe les biscuits*	
Une fois parvenus tous ensemble aux résultats de ces premières équations, l'enseignante élève le niveau de difficulté pour introduire la notion de reste dans le concept de division. *Ens. donne aux élèves les devoirs qu'ils devront faire à la maison avec leurs parents pour appliquer le concept de division :*	*Ch : voilà tes devoirs à la maison. tu vas expliquer comment on fait la division à papa et maman.*	*Quatrième moment : clôture – application Ce quatrième moment, lui aussi très clairement balisé, verbalement cette fois.*

Tableau 2 : Données et analyses.

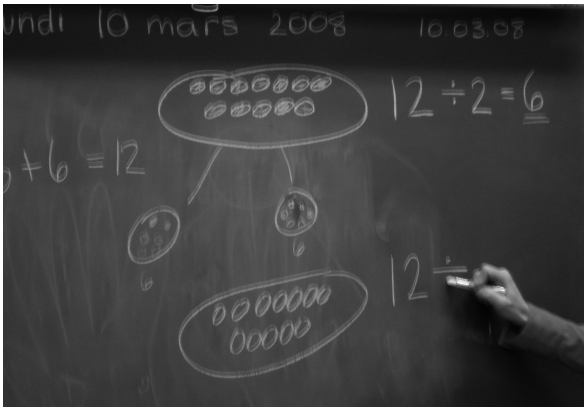
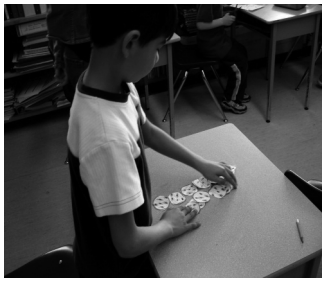


Photo 1 : Division au tableau.

Dans une deuxième étape, cet ensemble de données et leur première analyse par les chercheures constitue le socle sur lequel les discours réflexifs des enseignants se construisent. Da., une autre enseignante d'immersion, au cours d'un entretien, explicite ainsi les théories didactiques qui sous-tendent sa pratique professionnelle :

le découpage, la manipulation d'objets physiques et le jeu pour construire et fixer des apprentissages.



Photos 2 et 3 : Manipulation d'objets.

Da : et puis aussi tu ne peux pas oublier qu'il y a des **intelligences multiples** *que/ il y a en ceux qui vont apprendre plus quand avec la vue. et ce pour ça. en division je veux. j'ai fait les biscuits* **on va jouer avec ça**. *la semaine prochaine pour ceux qui sont vraiment* **visuels** *peut-être c'est ça l'image qui va rester dans leur tête de la division et ils seront convaincus. c'est ça comment ça marche.* **ils vont jouer avec ça** *(Ent – Da)*

La prise en compte des propos tenus sur et pendant l'action place l'enseignant dans une position centrale dans la mise en lumière de son agir professoral, en lui permettant de poser un regard critique sur son activité et son raisonnement lié à celle-ci, mais aussi, dans une troisième étape, sur les interprétations des chercheures. Cette polyphonie de l'acte d'analyse de l'agir enseignant est illustrée par l'extrait de dialogue entre un enseignant d'une classe du programme francophone et les deux chercheures :

Ren : et là eh si tu sais moi eh moi je le fait ça mais eh bon sans sans sans me prononcer sur d'autres pratiques pédagogiques je sais que très bien dans le milieu scolaire y a pas beaucoup d'enseignants qui mettent l'accent comme moi je le fait et je l'ai toujours fait ça d'ailleurs même dans les années 80 je le faisais. eh j'aime que les enfants me parlent de ce qu'ils sont hein

Dan : hum

Ren : parce que hein la première règle d'or dans ma pédagogie c'est que si c'est pas signifiant pour l'enfant je veux rien savoir je le fais même pas. eh ?

Cé : ça fait pas sens donc c'est pas la peine

Ren : ça va pas ça va pas se passer dans ma classe même si on me dit tu vas faire des expressions francophones je eh ça vient d'où ça les expressions francophones est-ce que ça va faire un lien avec qu'est que je fais est-ce que s'est significatif pour l'enfant non. donc je le fais pas (Ent – Ren)

Dans l'extrait d'entretien d'auto-confrontation ci-dessus, le sens de la pratique enseignante émerge au fil des interactions entre l'enseignant Ren et les deux chercheures.

> *Ces discours permettent un accès – certes indirect – à certains éléments restés invisibles ou muets à l'observation directe, comme l'expérience de l'acteur et certaines significations de l'action menée (pour l'observateur extérieur, voire pour l'acteur lui-même). Ils constitueraient de la sorte une herméneutique disponible des pratiques, mais aussi un lieu potentiel de développement professionnel pour l'acteur.* (Rivière, 2001 : 71).

L'activité enseignante dans sa dimension non visible se révèle par conséquent grâce au croisement des voix et des postures entre les participants de l'interaction lors de la confrontation à la pratique. Inscrite dans une logique interlocutoire, celle-ci se dégage du dialogue entre les participants, au fil des tours de parole (d'affirmation, de validation, d'explicitation, etc.), pour placer l'analyse du travail en classe sur le plan de l'analyse réflexive, laquelle

> *[...] réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire*. (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001 : 38).

Construite conjointement par l'enseignant et les chercheures, la réflexivité sur l'agir professoral devient alors co-construction du sens et perturbe les postures traditionnelles propres à la collaboration entre praticiens de classe et chercheurs.

4. Postures de recherche comme espaces de dialogue entre enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants : de l'ethnographie de classe à l'ethnographie collaborative-participative

Placer le dialogue au cœur de nos pratiques de recherche repose sur un postulat de la reconnaissance de la valeur de l'interlocuteur (Martineau, 2007) et implique de s'interroger sur l'éthique de recherche[3] dans laquelle nous cherchons à nous situer et, corollairement, sur les rapports entretenus avec les participants, leur rôles dans l'interprétation des données et la valeur donnée à celle-ci. Plus généralement, le questionnement éthique dans la recherche qualitative interroge notre engagement sur le terrain ainsi que les enjeux sociaux de la recherche, autrement dit ses possibilités de transformation pour chacun des acteurs de celle-ci. Martineau, toujours, invite ainsi à penser la recherche qualitative en sciences sociales sous trois angles :

> *En tant que pratique scientifique d'abord, c'est-à-dire en tant que discours qui dit ce qu'est le monde avec toutes les responsabilités que cela implique. En tant que pédagogie ensuite au sens dire le monde c'est nécessairement l'enseigner. […] Enfin, en tant qu'action politique*

3. Que Martineau (2007, p. 74) définit comme « […] l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur ».

> *ou citoyenne c'est-à-dire que la recherche est porteuse de discours et de pratiques qui peuvent changer le monde.* (Martineau, 2007 : 77-78).

S'engageant dans le dialogue pour retracer le cheminement conceptuel de la pratique enseignante, les enseignants et les chercheurs développent un agir communicationnel (Vinatier, 2008 : 71) qui révèle des paroles qui facilitent la compréhension des situations vécues et conduisent à l'élaboration d'un savoir commun de et sur l'expérience professionnelle. Comme le souligne Cicurel :

> *Lorsqu'on demande à un enseignant d'accepter une auto-confrontation avec son action, son statut change : d'acteur sur le terrain, tenant un rôle prédéterminé auprès de ses élèves, il devient un observateur de lui-même, sollicité pour produire de la signification à propos de ses actions. (..) Par le jeu de l'auto-confrontation, il lui est demandé de revenir sur son action passée et d'y réfléchir, il devient alors un « chercheur dans le contexte.* (Cicurel, 2011 : 250-251)

Plutôt que les notions de statut et rôle, nous leur préférons celle de *posture* afin de pouvoir embrasser la complexité des identités et des appartenances qui sont en jeu/enjeu dans le cadre d'une recherche de type ethnographique. Ce changement de paradigme entraîne une évolution dans la posture de recherche qui d'observante est devenue collaborative-participative (Anadón, 2007 ; Baron, 2007).

Concrètement, en cherchant à cerner comment l'agir enseignant s'ajuste dans la collaboration (Litalien, Moore & Sabatier, 2012), notre démarche au cours des deux projets de recherche nous a menées à passer d'une position d'observateurs et d'observés, dans la conduite du recueil de données ethnographiques, à une redistribution et un partage des statuts, des rôles, des identités ainsi qu'à une renégociation et une co-élaboration des objectifs de l'expérience de la recherche pour chacun.

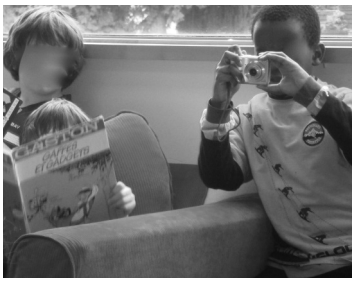
L'exemple suivant illustre ces déplacements sur un continuum où le chercheur n'est pas toujours en position d'expert de la recherche, l'enseignant n'est pas toujours en position d'expert de l'enseignement. Ainsi, à l'invitation d'une enseignante d'immersion, l'une des chercheures a pris en charge une activité habituelle de littératie, qui consiste à lire une histoire avec les élèves assis sur le tapis. Cette prise en charge a résulté en un transfert de rôle de l'enseignante à la chercheure, qui reproduit les gestes professionnels et les interactions de l'enseignante avec ses élèves (Moore & Sabatier, 2012).

> *Dan-Ens : Qu'est-ce qui s'est passé avec le Petit Chaperon Rouge ?*
> *El 1 : Y'a un personne qui avait un axe et puis il a allé par la fenêtre et/ il a /il a coupé le/*
> *El 2 : il a sauvé le Grand-maman et Petit Chaperon Rouge*
> *Dan-Ens : oh d'accord est-ce que vous connaissez le mot français pour axe ?… une… une…*
> *El 3 : une hache*
> *Dan-Ens : une hache très bien. vous savez comment ça s'écrit/ une hache/ qu'est-ce qu'il y a d'abord [geste pour former un h]*
> *El 4 : c'est « h »*

Dan-Ens : y'a/ ça commence avec un « h »/ oui/ on dit hache. une hache ça commence avec un « h » on dit hache (Cl. Da – Dan)

Les prises de relais dans l'échange des rôles entre enseignants et chercheures et la démarche ethnographique collaborative-participative autorisent alors, à partir des observations de la classe, à analyser la situation de différents points de vue, pour en tirer des implications quant au champ des pratiques enseignantes. Ainsi, nos positionnements au sein de l'espace classe et auprès de ses principaux acteurs, au-delà d'un choix purement méthodologique, incarnent une posture de recherche et de formation qui met en action l'orientation émique de notre travail et l'engagement éthique dans des valeurs pédagogiques où les acteurs de la salle de classe occupent le premier plan.

Dès lors, chacun des acteurs de la recherche change de rôles et de statuts, l'enseignant devient chercheur et le chercheur devient enseignant. Dans ces glissements de posture, chacun avance dans sa propre compréhension de l'acte d'enseigner et ces postures sont indispensables à la co-construction de la compréhension de la signification de l'agir enseignant. Par un effet domino, les élèves changent également de postures pour prendre en charge, comme les photographies ci-dessous l'illustrent, des pans de la documentation ethnographique.



Photos 4 et 5 : De nouveaux rôles pour les élèves.

La démarche ethnographique collaborative-participative développe alors la conscientisation de ce qui fait la pertinence de l'agir enseignant chez chacun des acteurs engagés dans le processus de recherche, y compris les élèves, en plaçant les partenaires respectifs dans une position de mise en alerte (Coste, 1995 ; voir aussi Moore, 2006) par rapport à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Ainsi, si le plus souvent, le chercheur pose un regard d'expert sur l'agir professoral en cherchant à mettre à jour les savoirs, les dires et les faires des enseignants, nous avons cherché, dès la première recherche CECA, à redonner leur voix d'expert aux enseignants participants. La deuxième recherche marque toutefois un tournant

dans notre approche de travail, qui s'inscrit de manière beaucoup plus résolue dans la collaboration et la participation, à la fois dans le processus d'analyse, dans celui d'écriture (Litalien, Moore & Sabatier, 2012) et dans la dissémination des résultats. En effet, la photographie ci-dessous montre un enseignant de la seconde recherche en train d'expliquer le travail effectué dans sa classe, aux côtés des deux chercheures, à un public de parents d'élèves africains francophones nouvellement arrivés en Colombie-Britannique, par le biais d'artefacts construits par ses élèves avec l'aide de leurs parents.

Photo 6 : Enseignant et chercheur côte à côte.

Le cheminement entre action et discours sur l'action, en complexifiant l'analyse, encourage au final le déplacement d'une perspective émique-étique (marquée par une a-symétrie/dissymétrie entre enseignants et chercheurs) à une posture émique-émique (qui affiche une symétrie entre les acteurs engagés dans le processus de recherche). Cela signifie pour nous quitter la perspective du chercheur qui vise à comprendre le point de vue du participant – mais sans l'adopter – à une posture de recherche qui embrasse et adopte la polyphonie des points de vue (Marshall, Clemente & Higgins, sous presse). En ce sens, le choix de filmer caméra au point et à hauteur d'acteurs, permet de multiplier les points de vue sur la classe, en plaçant la recherche tantôt au niveau de l'enfant, tantôt au niveau de l'enseignant ou encore en adoptant la perspective de l'observateur extérieur (Moore et Sabatier, 2012). Les photographies ci-dessous illustrent ces différents moments : assises par exemple, à hauteur d'enfant, sur les petites chaises, par terre, ou sur le tapis, couchées à terre ou allongées sur les tables ; ou encore à hauteur d'enseignant.

Photos 7, 8, 9 et 10 : Diversité des points de vue sur la classe.

La réflexion sur l'agir enseignant, telle que nous l'avons thématisée ici, intègre donc la complexité inhérente à l'acte didactique en situation (Bigot & Cadet, 2011), tout en participant à la (trans-)formation des savoirs et au transfert des compétences de l'enseignant-chercheur au chercheur-enseignant. Et par-delà les enjeux liés aux multiples dimensions de la pratique enseignante, l'ethnographie collaborative-participative, à travers la multiplicité des postures, encourage la dimension réflexive sur les pratiques professionnelles et leurs transformations en situation dans le quotidien des salles de classe, tant du point de vue des gestes de l'enseignant que de la perception des cultures d'enseignement, d'apprentissage et désormais de recherche.

5. Formation des enseignants : la réflexivité, enjeu de la professionnalisation

En nous situant dans le cadre de la formation des enseignants, au regard du développement de gestes et d'habitus professionnels, la pratique réflexive que la recherche a permis de mettre en place participe, chez les enseignants concernés, à mieux cerner les cultures dans lesquelles leurs pratiques professionnelles s'ancrent, et, petit à petit, contribue à la transformation de leurs identités.

Les dialogues entre chercheurs et enseignants dans l'interprétation des données aident en effet ces derniers à poser un regard critique sur leurs classes

et à mieux en comprendre les rouages, les principes et les valeurs, à mobiliser leurs expériences et savoir-faire, à mettre à distance leurs gestes professionnels, à construire des discours explicatifs sur leur agir professoral. Dès lors, la réflexivité n'est plus détachable de l'ensemble de la pratique professionnelle. En effet, la posture de praticien-chercheur-réflexif, non seulement contribue au développement professionnel de ces enseignants, mais les engage aussi dans le développement de compétences de médiation qui leur permettent, ensuite, un transfert des compétences professionnelles à des enseignants novices.

Comme le souligne cependant Perrenoud (2001 : 68), « (..) former des praticiens réflexifs ne saurait se limiter à ajouter un « module réflexif » au plan de formation. Il s'agit davantage d'intégrer aux savoirs à enseigner, les savoirs pratiques, issus de l'expérience et de l'agir professoral des enseignants ». Ainsi, les trois enseignantes impliquées dans la recherche portant sur le programme d'immersion sont intervenues, à notre invitation, dans les séminaires universitaires de formation initiale à l'enseignement du/en français langue seconde. La photographie ci-dessous illustre ce travail collaboratif : dans un premier temps, les étudiants-maîtres ont visionné et procédé à l'analyse des pratiques de classe des enseignantes invitées, qui ont, dans un second temps, commenté et explicité leurs actions en situation, favorisant ainsi la transmission de savoirs d'action par la médiation des schèmes de pensées explicites et explicités des enseignantes.

Photo 11 : Chercheure et enseignante impliquées dans la formation initiale des maîtres.

Travailler ainsi le sens et les finalités de l'agir professoral, à partir des pratiques et de l'expérience des enseignants chevronnés, aide à construire chez les enseignants débutants des compétences qui embrassent à la fois les dimensions réfléchies et non réfléchies de l'acte d'enseigner, les non-dits et les contradictions des gestes professionnels en situation, ainsi que les dispositions à une (trans-)formation identitaire (Sabatier, 2010), car

> *Seul un formateur réflexif peut former des enseignants réflexifs, non seulement parce qu'il incarne globalement ce qu'il préconise, mais parce qu'il fait fonctionner la réflexion « spontanément », au détour d'une question, d'un débat, d'une tâche, d'un fragment de savoir.* (Perrenoud, 2001 : 68).

L'interprétation du sens, à partir des paroles d'enseignants des classes d'immersion ou francophones, mais aussi des regards croisés entre les praticiens-chercheurs et les chercheures-enseignants, est par conséquent cruciale pour l'engagement dans une dimension réflexive sur la pratique professionnelle qui veut favoriser la mise en écho des savoirs d'action, de l'expérience professionnelle, en lien avec les biographies, les représentations du plurilinguisme, les histoires de vie et les cultures éducatives (Bucheton, 2003 ; Cicurel, 2005 ; Riopel, 2006). Ce faisant, c'est aussi l'identité professionnelle de chacun des partenaires de la recherche (enseignants et chercheurs) qui se trouve transformée.

Le regard réflexif porté sur l'action et dans l'action sur les répertoires d'enseignants, ainsi que l'attention apportée aux dires sur le faire (Cicurel, 2011), conduisent à comprendre la pratique enseignante dans ses capacités d'action en situation. La convocation et le croisement des différents regards participent à rendre compte de la complexité mais aussi des enjeux de la réflexivité face à l'agir professoral et à ses multiples agendas (Bucheton & Soulé, 2009).

Conclusion

Nos recherches questionnent la manière dont le travail ethnographique collaboratif, qui favorise des méthodes participatives, la recherche de l'égalité entre les chercheurs et les participants et l'engagement dans la praxie, et qui inclut la conscientisation, la réflexion et l'action, contribue à redéfinir le rôle de la recherche et des chercheurs dans la formation initiale et continuée des enseignants (Bigot & Cadet, 2011). L'agir partagé entre enseignants et chercheurs et l'espace de réflexivité mis en place dans les activités d'enseignement et de recherche, par le biais du dialogue et de la collaboration, à l'interface de « prises de conscience transformationnelle » (Baron, 2007 : 141), place ainsi l'ensemble des partenaires de l'acte didactique dans des postures altéritaires et multi-situées au cœur de la professionnalisation des uns et des autres.

Notre étude a également permis de relever que le regard ethnographique et la réflexivité dans la collaboration de recherche entre l'enseignant et les universitaires apportent épaisseur et précision à la compréhension des interactions de classe et des gestes professionnels en situation (Litalien, Moore & Sabatier, 2012). Comme le souligne Bucheton (2009 : 4), cette démarche interroge par ricochet « un deuxième chantier, celui des *gestes professionnels des formateurs* » (en italiques dans le texte). Celui-ci amène par conséquent à remettre en question les postures hiérarchiques entre praticiens de la classe et universitaires, à complexifier et (trans-)former, de

fait, l'identité professionnelle de chacun, fondée sur une éthique du dialogue, de la collaboration et de l'engagement dans la praxie.

Bibliographie

Altet, M., Paquay, L., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds.) (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Anadón, M. (Ed.) (2007). *La recherche participative. Multiples regards.* Montréal : PUQ.

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, concevoir, réaliser*. Paris : Dunod.

Baron, C. (2007). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels. In M. Anadón (Ed.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp.127-157). Montréal : PUQ.

Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, *Études didactiques*, 3(1) [en ligne]. Récupéré du site de la revue : http ://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/sjdf_avant2009/Revue/2008/01Beacco.pdf

Beacco, J.-Cl., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (Eds.), (2005). *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF.

Bigot, V. & Cadet, L. (Eds.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.

Bigot, V. & Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue. In V. Bigot & L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 11-29). Paris : Riveneuve Éditions.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Des gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, *3(3),* 29-48.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (Eds.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (Ed.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulourse : Octarès Éditions.

Bucheton, D & Jorro, A. (2009). Une posture de “chercheur en lien avec la formation”. La quête d’un ethos scientifique. In D. Bucheton (Ed.), (2009). *L’agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-25). Toulouse : Octarès Editions.

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures… modèles ? représentations ? culture éducative ? : clarification terminologique, *Les Cahiers de l’Acedle, 2* [en ligne]. Récupéré du site de la revue : http ://acedle.org/spip.php ?article459

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris : Didier.

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (Eds.) (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Chnane-Davin, F., Felix, C. & Roubaud, M.-N. (Ed.) (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France.* Grenoble : PUG.

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

Cicurel, F. & Bigot, V. (Eds.) (2005). *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Paris : FIPF, Clé International.

Coste, D. (2010). *Langues de l’éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence* [en ligne]. Récupéré du site : www.coe.int/t/dg4/linguistic/…/Prag07Prog_10nov_Coste_Fr.doc

Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A. & Van De Ven, P.-H. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l’éducation ?*, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l’Europe.

Coste, D. (1995). Eveil, veille, vigilance, *Notions en Questions, 1*, 5-23.

Creese, A., Bhatt, A. & Martin, P. (2009). Multilingual Researcher Identities : Interpreting Linguistically and Culturally Diverse Classrooms. In J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Eds.)*, Culturally and Linguitically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers.* (pp. 215-233). Bristol-Buffalo-Toronto : Multilingual Matters.

Dagenais, D., Moore, D. & Sabatier, C. (2009). Negotiating teacher-researcher collaboration in diverse classrooms. In J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (Eds.)*, Culturally and Linguitically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers. (pp.* 234-251). Bristol-Buffalo-Toronto : Multilingual Matters.

Hadji, C. (2002). Est-ce que les savoirs vivent ? In J. Donnay et M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. (pp. 17-34). Bruxelles : De Boeck.

Jacquet, M., Moore, D. & Sabatier, C. (2008). Trajectoires de mobilité et médiation. Les parcours de migration des médiateurs culturels et leur influence dans la perception de

leurs rôles pour l'aide à l'insertion de jeunes arrivants et de leurs parents, *Glottopol*, *11* [en ligne]. Récupéré en ligne à :

http ://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.

Kaufmann, J.-Cl. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris *:* Nathan.

Litalien, R. J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : Pour une écologie de la diversité. *Revue Canadienne de l'Éducation, 35 (2)*, 192-211.

Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (sous presse). *Shaping ethnography in multilingual and multicultural contexts.* London, Ontario : Althouse Press.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion, *Recherches qualitatives, Hors Série, 5*, 70-81.

Miller, J., Kostogriz, A. & Gearon, M. (Eds.)*.(2009). Culturally and Linguitically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers.* Bristol-Buffalo-Toronto : Multilingual Matters.

Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Approche ethnographique pour la formation. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.

Moore, D. & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *La revue canadienne des langues vivantes, 66 (5),* 639-675.

Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M. & Masinda, M. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Eds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. (pp. 19-40). Paris : Savoirs Francophones, Agence Universitaire de la Francophonie.

Moore, D., Sabatier, C. & Hof, L. (2008). *En classe d'immersion au Canada*. DVD non publié. Faculté d'Éducation, Simon Fraser University.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

Rivière, V. (2011). Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. In V. Bigot & L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 71-85). Paris : Riveneuve Éditions.

Sabatier, C. (2011). La formation des enseignants de Français de base en Colombie Britannique : Représentations, identités et empowerment. In C. Helot & A.-M. de Mejia (Eds.), *Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment : A Cross-Cultural Perspective*. (pp. 179-206). Berne : Peter Lang.

Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Les Éditions Logique.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* Paris : ESF.

Vinatier, I. & Altet, M. (Eds.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sitographie

Le Rèpère Francophone : www.lerepere.ca

Remerciements

Nous remercions les commissions scolaires, les enseignants, les élèves et leurs parents, de nous avoir accueillies dans leurs classes pour permettre ces recherches. Nous remercions également l'Agence Universitaire Francophone, la Fédération Internationale des Professeurs de Français et l'équipe CRAPEL de l'ATILF, ainsi que le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire de l'université de Regina pour leur soutien financier, ainsi que le Repère Francophone pour sa collaboration.

Annexe 1. Conventions de transcription

: allongement

/ interruption – chevauchement

… pauses plus ou moins courtes

… pause longue

? ton montant

[é] transcription phonétique

XX segment incompréhensible

MAJ mise en relief

[…] coupure

Ren. enseignant

Da enseignante

Ch enseignante

Dan chercheure

Dan-Ens chercheure-enseignante

Cé chercheure

El 1, El 2 élève 1, élève 2