

Observation du cours de FLE en Iran: de l'investigation à l'observation structurée et optimale dans le cadre de la théorie de l'action située

SADEGHPOUR Razieh

Doctorante, Université Tarbiat Modares
Email: razieh.sadeghpour@modares.ac.ir

SAFA Parivash

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares
Email: safap@modares.ac.ir

GASHMARDI Mahmoud Reza

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares
Email: m.gashmardi@modares.ac.ir

SHAIRI Hamid Reza

Professeur, Université Tarbiat Modares
Email: shairi@modares.ac.ir

(Date de réception: 20/1/2020 – date d'approbation: 15/03/2021)

Résumé

En Iran, les départements de français des instituts de langues se développant ces dernières années, l'observation qualifiée accompagnée des conseils pédagogiques s'impose de plus en plus comme une partie intégrante de la didactique du FLE. Selon une approche qualitative-quantitative, cette recherche s'est effectuée premièrement pour déterminer l'état actuel de l'observation pédagogique dans des instituts iraniens, et deuxièmement pour trouver des facteurs contribuant à l'optimisation de l'observation pédagogique dans ce contexte .

L'analyse des données de la phase quantitative, obtenues par 120 enseignants iraniens de français a indiqué que l'état actuel de l'observation pédagogique est situé à un niveau moyen. Dans la phase qualitative basée sur la théorie de "l'action située", les résultats de 15 entretiens avec des professeurs-experts iraniens et français ont révélé que les principaux facteurs contribuant à optimiser l'observation pédagogique sont: Comportement, éthique, concepts pédagogiques, facteurs psycho-cognitifs, spécificités professionnelles et administratives, sens de l'action, adaptation, communication verbale .

Mots-clés: Conseil Pédagogique, Observation Pédagogique, Théorie De L'action Située, Méthode Qualitative Et Quantitative, Français Langue Etrangère.

La nécessité d'observation et de conseils pédagogiques revêt une grande importance dans tous les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage: on ne peut nier le rôle incontestable des conseillers pédagogiques dans la résolution des problèmes, l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage et l'optimisation de la qualité des performances des enseignants et des étudiants (Niknami, 2015: 1).

L'observation correspond à «une perception préméditée et éclairée: préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini; éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances.» (Dessus, 2007: 104). Le fait d'observer amène donc à s'interroger, à tenter de dégager des relations entre les éléments observés mais aussi savoir ordonner ses observations, les analyser. Les responsables et les experts en éducation ont aujourd'hui une attitude positive à l'égard de l'utilisation de l'observation et du conseil pédagogique, mais en raison de nombreuses contraintes dans les dimensions économiques, structurelles et des ressources humaines, aucune planification spécifique ou action efficace n'a été entreprise jusqu'à présent.

D'une part, les directeurs ne sont pas très intéressés à remplir ce rôle qui exige sa propre expertise, et d'autre part, les enseignants considèrent l'observation comme une intervention ou un obstacle à leur travail (Niknami, 2015: 2) alors que c'est l'un des rôles les plus importants et indispensables d'un conseiller pédagogique (CP).

Parmi les définitions différentes qui sont données de la pratique du CP, les principales fonctions de ce dernier consistent en la mise en place des formations, le conseil, le soutien, l'évaluation, la gestion de projets, la recherche et le développement (Houle & Pratte, 2003: 21). La note de synthèse de Chaliès, Durand et leurs collègues (2009) a proposé un premier point sur le sujet du conseil pédagogique et selon leur recension la personne du CP est garante de la jonction des trois fonctions de la formation qui sont «l'aide à la construction de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle» (Chaliès *et al.* 2009: 165).

En Iran, les enseignants novices de français langue étrangère (FLE) ayant peu de possibilité de participer dans les formations entrent sur le marché de travail après être sortis de l'université et s'initient à la pratique de l'enseignement en expérimentant de nouvelles situations difficiles à surmonter. Les établissements éducatifs dont les conseillers pédagogiques n'ont jamais reçu de formation appropriée dans ce domaine ne peuvent pas apporter grand-chose aux enseignants et leur intervention manquant d'expertise s'avère perturbatrice. Par conséquent, dans le contexte de l'enseignement de FLE, la fonction du CP reste floue et illisible non seulement pour les différents acteurs de ce poste mais également pour les instituts de langues proposant des cours de FLE.

La problématique qui a donné naissance à cette recherche, c'est le fait qu'en Iran l'observation n'est ni optimisée ni structurée et qu'elle se fait d'une manière très traditionnelle, contestée par les enseignants. En fait, dans le système éducatif iranien, on se sert de l'observation d'une façon traditionnelle qui entraîne les réactions négatives des enseignants. Car, dans cette démarche, l'observation ne s'effectue que pour l'évaluation de la pratique de l'enseignant dont le seul impact est sur sa sécurité d'emploi, ce qui conduit à stresser les enseignants. Le point important, c'est que l'enseignant n'est pas au courant des facteurs de l'évaluation et cette observation traditionnelle n'est pas suivie d'entretien ou de l'analyse des résultats de l'évaluation (Keyzoori, Safa, Baghkheyraati-Mahmoudi, 2017: 9). Par conséquent, le CP limite sa responsabilité à critiquer et à donner des comptes- rendus aux autorités supérieures, ce qui aboutit plus souvent à la «frustration des enseignants» (Dugal, 2009: 14) créatifs et actifs mais différents des autres collègues; ce qui est à l'encontre de ce qui se passe dans d'autres pays comme la France où les conseillers pédagogiques ont pour mandat de former et d'accompagner les enseignants dans leurs formations professionnelles continues (Houle & Pratte, 2003: 24).

L'objectif de cette étude est avant tout d'évaluer l'état actuel de l'observation pédagogique des cours de FLE puis d'identifier les facteurs

d'optimisation de l'observation pédagogique de ces cours dans les départements de FLE en Iran. Dans les lignes suivantes, après avoir défini le cadre théorique, nous présenterons d'abord la méthodologie de recherche, ensuite les résultats de l'enquête et en dernier lieu nous analyserons les résultats dans la discussion.

1-Cadre théorique

Dans cette étude, nous avons profité de la théorie de l'action située pour révéler ses angles cachés et trouver un nouvel ordre et un nouveau cadre dans ce domaine. Cette théorie dont les trois principales dimensions sont la situation, l'action et la cognition accorde une place centrale à l'environnement comme «monde propre de l'acteur humain», autre façon de «conceptualiser l'action dans un cadre où elle est réalisée» (Suchman, 1987: 26). Theureau (2004) a résumé l'hypothèse de l'action située de la façon suivante:

L'action est sociale dans ce sens que nous comprenons son développement selon les façons dont nous l'avons construite dans le cours d'interaction avec les autres; les actions sont influencées par de nombreux aspects inhérents à la situation dans laquelle elles sont mises en œuvre [...] En définitive, on peut résumer ces divers points en un seul, [...]: la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs. En conséquence, d'une part, les phénomènes cognitifs pertinents concernent la perception et l'action, d'autre part, le lieu essentiel de leur étude est la situation de travail (Theureau, 2004: 23).

Dans le cadre théorique du cours d'action mené par Durand, Ria *et al*, l'activité humaine est considérée comme ancrée dans le contexte dans lequel il agit:

L'action est indissociable de la situation dans laquelle elle prend

forme et il est nécessaire de l'étudier in situ pour comprendre ce qui l'organise. L'action est ainsi un processus continu se construisant pas à pas dans l'interaction dynamique entre les intentions de l'acteur et les opportunités de coopération qu'offre l'environnement spatial, technique et social. Elle est de ce fait définissable comme un cours d'action et revêt une dynamique relativement autonome. Par ailleurs, la signification de l'action en train de s'accomplir se transforme continuellement au cours de l'interaction avec l'environnement. (Durand et al. 2010: 24).

Ainsi, la théorie de l'action située pourrait s'avérer efficace et privilégiée dans cette recherche.

2-Méthodologie de la recherche

Cette étude s'est effectuée à méthodes mixtes, dans deux phases quantitatives et qualitatives. Dans la première phase, un questionnaire de 89 questions a été utilisé pour déterminer le statut de l'observation pédagogique dans les départements de FLE des instituts de langues en Iran. Ce questionnaire a été conçu selon les objectifs de l'étude et avec l'accord des experts en conseil pédagogique dans 8 dimensions comprenant «la structure, l'attitude générale, le processus de pré-observation, le processus d'intra-observation, le processus de post-observation, le développement professionnel, les caractéristiques professionnelles et le style d'observation» et ainsi, nous avons procédé à la vérification de l'état actuel de l'observation grâce à ce questionnaire. Pour obtenir la validité du questionnaire, nous avons profité des opinions et des suggestions de plusieurs experts et le questionnaire a été aussi révisé et modifié en plusieurs étapes. Afin de mesurer la fiabilité du questionnaire le coefficient alpha de Cronbach a été utilisé. Le questionnaire avait un alpha de Cronbach approprié ($\alpha = 89\%$) et montrait que le questionnaire avait une bonne cohérence interne. Le questionnaire a été distribué à la fois par voie électronique et sur papier,

entre les enseignants de français en Iran qui travaillaient dans les départements de français actifs dans les différentes villes. Ayant comme visée l'analyse des données, des techniques de statistiques descriptives, y compris des tableaux de fréquences, ont été utilisées afin d'écrire les données démographiques. Ensuite, pour analyser et répondre à la question de recherche, un test "t pour échantillon unique" a été utilisé. La population statistique était composée d'enseignants dont 120 ont été sélectionnés selon la méthode d'échantillonnage de convenance, et des questionnaires leur ont été distribués.

Dans la recherche qualitative (la deuxième phase) afin d'identifier les facteurs d'optimisation de l'observation pédagogique, une analyse qualitative du contenu a été réalisée. Les participants à cette phase comprenaient un éventail diversifié de professeurs d'université, d'experts et de conseillers pédagogiques en langue française, de nationalités iraniennes et françaises qui ont été sélectionnés en fonction d'un échantillonnage ciblé. Les critères d'admission des participants à la recherche étaient: être doté d'une connaissance suffisante du sujet et avoir au moins 5 ans d'expérience professionnelle. De cette façon, le chercheur les a invités à participer à un entretien en face à face en se présentant et en donnant une brève description des objectifs de l'étude. Afin d'adhérer à l'éthique de la recherche et aux principes scientifiques de l'entretien, le titre de la recherche et la nécessité de la mener ont été brièvement expliqués aux personnes interrogées, et les entretiens ont été enregistrés avec l'autorisation des participants, sachant que les informations reçues resteraient confidentielles et seraient utilisées uniquement aux fins de l'étude. La méthode de collecte des informations a consisté à mener des entretiens. L'entretien initial était semi-structuré et conçu en utilisant les bases de la théorie de l'action située. Chaque entretien a duré entre 30 et 45 minutes dans un endroit calme. Il convient de noter que des questions ont été posées pour préciser les détails et augmenter la profondeur des entretiens, et finalement les entretiens se sont poursuivis jusqu'à la saturation des données. Au cours de l'entretien, en plus

d'enregistrer les données, les conversations des participants ont été notées et après la fin de chaque session d'entretien, ces données notées ont été comparées avec le matériel enregistré jusqu'à ce qu'elles soient consolidées et modifiées. L'échantillonnage a été saturé de 15 entretiens individuels.

L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une analyse qualitative du contenu basée sur une approche déductive. L'analyse de contenu déductive comporte trois étapes de préparation, d'organisation et de rapport. Le stade de la préparation, est lié à la sélection du sujet de recherche et à celle des unités d'analyse. Une fois les préparatifs effectués, l'organisation de l'information commence (Elo & Gingas, 2008). À ce stade, tous les entretiens enregistrés ont été immédiatement mis en œuvre et transcrits. Le texte entier a ensuite été étudié plusieurs fois en profondeur, puis la matrice d'analyse structurée a été développée et les données ont été examinées plusieurs fois pour trouver un contenu qui correspondait à des catégories prédéfinies. Des "unités sémantiques" (codes) ont été identifiées et les mots clés ont été extraits à partir des déclarations des participants. Les codes ont ensuite été examinés plusieurs fois dans un processus continu, de l'extraction de code à la dénomination, et des codes similaires ont été classés et nommés. À l'aide de la matrice, toutes les données ont été examinées et incluses dans les thèmes de la théorie de l'action située: action, situation, cognition.

Afin d'assurer l'exactitude et la crédibilité des données collectées, une implication continue dans le sujet de recherche a été faite de sorte que le processus d'entretien et de codage a duré plus d'un an. Le chercheur a également prouvé la confirmabilité de l'étude en utilisant la méthode d'examen des participants et leurs commentaires correctifs et supplémentaires (Holloway & Wheeler, 2008). L'utilisation et la sélection des participants les plus diversifiés (en termes d'âge, d'expérience professionnelle et de postes différents) ont facilité la transférabilité des données. Les résultats ont été rendus possibles par la rédaction et la présentation d'exemples de citations directes (Polit, 2009).

3-Résultats

Dans cette partie, les résultats de la première phase de l'étude (quantitative) puis les résultats de la deuxième phase (qualitative) de l'étude sont rapportés.

a-Les résultats de la première phase de l'étude – la phase quantitative

Selon les résultats descriptifs de la phase quantitative, les caractéristiques individuelles des échantillons de recherche selon le sexe, l'âge, le niveau d'études, le domaine d'études, l'expérience professionnelle et la formation ont été obtenues. D'après les résultats, 70% des participants étaient des femmes et 30% des hommes. En ce qui concerne la répartition d'âge des participants, 20% avaient de 22 à 29 ans, 73,3% entre 30 et 39, 6,7% entre 40 à 49 ans. Parmi eux, 23,3% avaient une licence, 50% une maîtrise, 23,3% un doctorat et 3,3% un diplôme de langue française tel que le DELF ou le DALF. En outre, 26,7% des participants avaient fait leurs études en didactique de FLE, la plupart d'entre eux, soit 63,3% en littérature française, 6,7% en traduction, enfin quelques-uns soit 3,3% avaient fait des études qui n'étaient pas en relation avec le français. Quant à l'expérience professionnelle des participants 16,7% étaient des enseignants novices avec moins de 2 ans d'expériences, 26,7% étaient dotés de 3 à 5 ans d'expérience, 26,7% de 6 à 10 ans et 30% avaient plus de 11 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement de français. Parmi eux, la majorité soit 90% avaient participé à des formations concernant l'enseignement de français contre 10% qui n'avaient reçu aucune formation. Et finalement, seulement 38,3% des participants, avaient confirmé qu'ils profitaient d'un conseiller pédagogique dans l'établissement où ils travaillaient. Par contre 35% avaient révélé que c'était le directeur de l'établissement qui s'occupait de l'observation des cours et en fin de compte, pour 26,7% c'était un autre collègue qui s'occupait de l'observation des cours.

Selon les résultats inférentiels de la phase quantitative, en réponse à la première question de l'étude et pour déterminer l'état actuel de l'observation

pédagogique, la moyenne et la déviation ont été déterminées ainsi: (le premier chiffre représente la moyenne et le deuxième chiffre représente la déviation).

- Structure: 2/44 (0/162)
- Processus de pré-observation: 2/49 (0/475)
- Attitude générale: 2/73 (0/386)
- Développement professionnel: 2/25 (0/471)
- Style d'observation pédagogique: 2/63 (0/444)
- Caractéristiques professionnelles: 2 /66 (0/608)
- Processus d'intra-observation: 2/32 (0/540)
- Processus de post-observation: 2/51 (0/557)

Ces chiffres signifient que l'état actuel de l'observation pédagogique des cours de FLE (structure, attitude générale, développement professionnel, style d'observation pédagogique, caractéristiques professionnelles, processus de pré-observation, processus d'intra-observation, processus de post-observation) dans les départements de FLE en Iran est situé dans un niveau moyen, selon les enseignants de français (Tableau 1). Etant donné le "t" obtenu à $\alpha = 0/05$, la moyenne des opinions des participants concernant l'état actuel de l'observation est statistiquement significative.

A partir de l'étude des résultats de l'état actuel de l'observation, on peut dire que la moyenne la plus faible était liée aux dimensions du processus intra-observation (2/32) et du développement professionnel (2/25) et la moyenne la plus élevée (2/73) était liée à la dimension de l'attitude générale.

Tableau 1: État actuel de l'observation pédagogique des cours de FLE dans les départements de français des établissements iraniens

Dimensions	Moyenne totale	Déviation	T	SIG
Structure	2.44	0.162	21.26	0.030
Processus de pré-observation	2.49	0.475	12.86	0.000
Attitude générale	2.73	0.386	30.84	0.000
Développement professionnel	2.25	0.471	14.33	0.000
Style d'observation	2.63	0.444	21.31	0.000
Développement professionnel	2.25	0.471	14.33	0.000
Caractéristiques professionnelles	2.66	0.608	7.057	0.017
Processus intra – observation	2.32	0.540	9.670	0.000
Processus de post-observation	2.51	0.557	16.86	0.000

b- Les résultats de la deuxième phase de l'étude - phase qualitative

Lors de la deuxième phase, afin d'identifier les facteurs d'optimisation de l'observation pédagogique des cours de FLE en Iran, une méthode de recherche qualitative a été utilisée dont les résultats sont présentés dans le tableau 2 qui montre les caractéristiques démographiques des participants dans la méthode qualitative:

Tableau 2: Caractéristiques démographiques des participants (experts)

15 Experts	Sexe		Niveau d'études			Domaine d'études	Poste	Lieu de travail	
	H	F	Master	Doctorat	Post-doc			Iran	France
Expert 1		×			×	Didactique	Professeur d'université		×
Expert 2		×			×	Didactique	Professeur d'université		×
Expert 3		×	×			Didactique	Formatrice en conseil pédagogique		×
Expert 4	×		×			Didactique du FLE	Formateur en conseil pédagogique		×
Expert 5	×			×		Sciences du langage	Professeur de l'université/ Formateur en conseil pédagogique		×
Expert 6		×		×		Sciences du langage	Professeur de l'université/ Formatrice en conseil pédagogique		×
Expert 7		×		×		Sciences de l'éducation	Professeur de l'université/ Conseillère pédagogique		×
Expert 8		×		×		Didactique du FLE	Enseignante de FLE /Conseillère pédagogique	×	
Expert 9	×			×		Didactique du FLE	Enseignant de FLE/Conseiller pédagogique	×	
Expert 10			×			Didactique du FLE	Enseignante de FLE/Conseillère pédagogique	×	
Expert 11		×	×			Didactique du FLE	Formatrice en conseil pédagogique	×	
Expert 12		×		×		Littérature française	Professeur de l'université/ Conseillère pédagogique	×	
Expert 13		×		×		Littérature française	Formatrice en conseil pédagogique	×	
Expert 14	×		×			Littérature française	Enseignant de FLE /Conseiller pédagogique	×	
Expert 15		×	×			Littérature française	Enseignante de FLE/Conseillère pédagogique	×	

A la suite, le tableau 3 montre les catégories et les sous-catégories extraites de la théorie de l'action située; au total, 230 codes initiaux ont été extraits, 8 catégories principales et 24 sous-catégories, qui ont été intégrées aux dimensions fondamentales de la théorie de l'action située (tableau 3).

Tableau 3: catégories et sous-catégories extraites de la théorie de l'action située

Thèmes (dimensions)	Catégories principales	Sous-catégories	
Action	Comportement	Gestes professionnels	
		Accompagnement / étayage et disponibilité	
		Observation et conseil	Entretien pré-observation
			Observation du cours
			Entretien et analyse post-observation
			Résultat et rétroaction
	Gestion de classe		
	Ethique	Relations humaines éthiques	
Ethique professionnelle			
Situation	Concepts pédagogiques	Expériences vécues	
		Expériences vicariantes	Prescriptions et dilemmes
			Imitations
		Outils	
		Programmes de pédagogie et de développement	
		Pratiques pédagogiques de l'enseignant	
		Qualité de curriculum pédagogique	
	Facteurs psycho-cognitifs	Émotions et sentiments négatifs	
		Besoins de motivation	
	Spécificités professionnelles et administratives	Statut et caractéristiques professionnelles	
		Caractéristiques individuelles	
Gestion des ressources humaines			
Cognition	Sens de l'action	Pourquoi de l'agir	
		Interprétation	
		Réflexivité	
	Adaptation	Assimilation	
		Accommodation	
	Communication verbale	Langage intelligible	
		Expression pertinente de pensée	

5-Discussion

Dans la première phase, les résultats de la recherche quantitative ont montré que selon les enseignants de français, l'état actuel de l'observation, qui consiste en dimensions telles que la structure, l'attitude générale, le style d'observation, le processus de pré-observation, le processus d'intra-observation, le processus de post-observation, le développement professionnel, les caractéristiques professionnelles, occupe une position moyenne dans les départements de FLE. Selon ces résultats, 38,3% des échantillons ont mentionné la présence d'un conseiller pédagogique dans les départements de français, dans 35% des cas, les cours sont seulement observés par le directeur et dans 26,7% des cas, ils sont observés par les autres enseignants ou les autres collègues. Il est donc essentiel que les instituts de langues en Iran qui proposent des cours de français prennent les mesures nécessaires pour recruter des conseillers pédagogiques pour améliorer leurs performances. Car dans la majorité des cas, le directeur ou les autres enseignants manquent d'expertises et de maîtrises pour apporter de l'aide à l'enseignant en difficulté. Il est également important, d'après les résultats de l'étude quantitative, d'informer les enseignants du temps de l'observation pédagogique des cours et de les informer aussi des critères d'observation; ce qui pourrait contribuer à l'amélioration des opinions négatives des enseignants quant au contrôle des cours ou au rôle de l'inspection attribuée aux conseillers pédagogiques: ceci contribuerait à instaurer une confiance mutuelle entre les enseignants et les conseillers pédagogiques, et de la sorte à réduire l'anxiété des enseignants. À cet égard, les résultats ont indiqué que la cause la plus élevée de cette anxiété (3/26) était l'attitude très froide des conseillers pédagogiques.

En outre, d'après ces résultats, le développement professionnel des enseignants est important, et suppose donc la mise en place d'ateliers, de séminaires et de formations destinés aux enseignants, afin de les former et les familiariser avec les méthodes d'enseignement innovantes et donc renforcer leur confiance en eux et leur productivité.

Très important aussi est le degré de connaissance que peuvent avoir les conseillers pédagogiques de la façon dont la classe devrait être observée ainsi que du processus de post-observation. Les résultats ont montré que les conseillers pédagogiques ne disposaient pas d'outils d'observation adéquats et appropriés et ne connaissaient pas l'importance de l'agir pertinent au cours de l'observation de classe ou même après l'observation. Selon les résultats, 50% des enseignants ont déclaré que les conseillers pédagogiques ne les informaient pas du résultat de leur observation lors d'un entretien formel ou qu'ils ne leur demandaient rien sur le sens de leur pratique, qu'ils procédaient eux-mêmes au commentaire et à l'interprétation de l'agir de l'enseignant sans lui laisser la parole; ce qui conduit à des malentendus et des jugements que l'enseignant suppose que CP, avec pour conséquence une perturbation de l'estime de soi de l'enseignant.

Les résultats ont également montré que l'expérience et les connaissances des conseillers pédagogiques sont importantes (3/46) pour soutenir les enseignants face aux problèmes. Posséder des connaissances et des compétences professionnelles à jour s'avère nécessaire et peut contribuer à améliorer l'observation pédagogique de l'institut. A ce propos, la conception et la concrétisation d'un dispositif de formation spécialisée destiné aux conseillers pédagogiques afin d'optimiser l'état de conseil pédagogique et l'observation semble indispensables et judicieux.

Après avoir identifié l'état actuel de l'observation, dans la deuxième phase, les facteurs contribuant à l'optimisation de l'observation pédagogique ont été étudiés dans le cadre de la théorie de l'action située. Les résultats de cette étude qualitative ont montré que ces facteurs peuvent être discutés en huit catégories principales (tableau 3). Selon les participants à la recherche, dans la catégorie liée au comportement, les gestes professionnels occupent une place cruciale et sont les bases de la pratique des conseillers pédagogiques déclenchant leur développement professionnel. Jorro est le premier à avoir abordé le concept du geste professionnel en 1998. Il propose une dimension interprétative de ce geste, singulier et porteur des valeurs du

sujet. Il le décrit ainsi: «Le geste professionnel: un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet» (Jorro, 1998: 18). Selon lui, le sens et l'interprétation du geste se fait par celui à qui il est adressé. Par l'intention de son auteur et l'interprétation de celui qui l'observe, le geste est situé, «inscrit dans une situation» (cité par Pana-Martin, 2015: 39). Dans la présente étude, les facteurs tels que le contact visuel, l'arrêt de la parole, la distribution équitable du regard ou le regard rassurant, le placement ou le déplacement en espace de classe, les mouvements physiques, le volume et le ton de la parole, l'éloquence, le calme pendant la présentation du contenu pédagogique, le contrôle via le rapprochement, le mouvement des mains etc. ont été jugés importants selon les participants et ont ainsi été classés dans la catégorie des gestes professionnels. Les participants à l'étude croient que prêter attention aux gestes des enseignants en classe est l'un des comportements à prendre en considération dans l'observation par les conseillers pédagogiques. Par exemple, un des participants a déclaré:

Lors de l'observation directe des comportements des enseignants, il est important de faire attention à la combinaison de leurs gestes et de leurs paroles (Expert 10).

L'accompagnement, l'étayage et la disponibilité sont une autre catégorie importante mentionnée par les participants. Des éléments comme le maintien d'une relation intime et correcte, le soutien à l'enseignant pour identifier et résoudre ses problèmes, procurer un réconfort moral, apporter de la médiation et d'autres éléments de ce genre ont été suggérés:

Les enseignants peuvent compter sur leur CP en cas de besoin (Expert 3).

L'autre catégorie de la théorie de l'action située est la situation qui consiste à l'environnement ou le contexte dans lequel l'action se déroule. Selon Suchmann, une grande partie de la pratique des conseillers et des enseignants provient de l'interaction avec l'environnement de la classe et c'est dans la situation que doit être étudiée l'action: la cognition ne se situe

pas dans la tête mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation (cité par Theureau, 2004: 18).

Les sous-catégories consacrées à l'expérience vécue et à l'expérience vicariante (prescriptions, dilemmes et imitations), les outils, les programmes pédagogiques et le développement, caractéristiques professionnelles et individuelles, la gestion des ressources humaines, la qualité de curriculum pédagogique, etc. ont été extraits de cette catégorie. Le concept de l'expérience (vécue et vicariant) est très important pour optimiser la qualité de l'observation pédagogique. Durand fait référence à l'expérience, appelée le cours d'expérience par Theureau (2002), qui donne accès à l'expérience de la vie (Durand, 2002: 76). En outre, selon les participants, le fait de passer des formations en relation avec l'enseignement et le conseil, les antécédents professionnels, les connaissances et les compétences antérieures doivent être pris en considération. Par exemple, un des participants a déclaré:

L'ancienneté professionnelle est importante dans la qualité du conseil pédagogique (Expert 5).

En ce qui concerne l'expérience vicariante, elle comprend les connaissances et les compétences acquises par l'observation, conduisant à adopter des comportements plus appropriés en observant des modèles qui ont surmonté des problèmes. Cet apprentissage se fait par l'observation et l'imitation. Selon ce principe, on peut apprendre ou changer un comportement en observant un modèle type et les résultats obtenus par son comportement. Dans l'apprentissage par une expérience vicariante, deux modèles peuvent être utilisés: des modèles vivants (réels) qui montrent à l'observateur son comportement et ses conséquences positives et négatives, et des modèles symboliques (abstraites). Dans ce cas, ce sont surtout ceux qui ont été diffusés par les médias visuels qui s'avèrent efficaces pour attirer l'attention et changer le comportement des individus (Bandura, Grusec et Menlove, 1966: 503). Un tel apprentissage à travers l'expérience vicariante peut être utile. Dans la présente étude, trois sous-catégories consistant en l'imitation, les dilemmes et les prescriptions ont été identifiées en termes d'expériences vicariantes.

Chaliès (2016: 59) présente les trois types de dilemmes qui sont vécus par les formateurs et les conseillers pédagogiques. Selon cet auteur, en fonction du dilemme auquel ils sont confrontés, les conseillers pédagogiques s'engagent dans des activités permettant: «d'aider ou d'évaluer les enseignants», «de transmettre aux enseignants le métier ou de les faire réfléchir sur le métier», «d'aider les enseignants à enseigner ou de les aider à apprendre à enseigner». Les conseillers pédagogiques devraient apprendre à se positionner entre chacun de ces dilemmes afin d'apprendre à l'enseignant à réfléchir sur son métier afin de résoudre en autonomie des problèmes qu'il rencontre au cours de sa carrière professionnelle. Dans la présente étude, au sujet des dilemmes, un des participants a déclaré:

L'un des dilemmes dans lequel on est en tant que CP est d'aider l'enseignant à faire son travail ou de lui apprendre à travailler (Expert 2)

De nombreux conseillers pédagogiques prescrivent leurs propres méthodes et leurs propres expériences pédagogiques, ce qui n'est pas conforme à l'attitude professionnelle selon laquelle les enseignants doivent réfléchir. Un participant a dit à ce propos:

Ce n'est pas la même chose, de donner une recette clé en main ou d'avoir une stratégie pour l'engager avec ce professeur- stagiaire une démarche de réflexivité (Expert 1).

Ainsi, la nécessité de l'organisation des formations pour les conseillers pédagogiques est importante car le manque ou l'absence des formations incitent les conseillers pédagogiques à privilégier des directives de prescription issues de leur propre vécue. Concernant les prescriptions, un autre participant a déclaré:

A partir de ce qui est créé dans la situation, nous devons aider l'enseignant à trouver une solution, pas seulement lui donner une solution (Expert 4).

De plus, une des autres dimensions de la théorie de l'action située étaient la cognition, et le sens de l'action est l'une des catégories principales extraites de cette dimension. Tout ce que l'on ressent, interprète, comprend,

a du sens tout en agissant dans une situation particulière: l'action de l'enseignant dans la situation de classe est donc porteuse d'un sens qui ne pourrait être vraiment compréhensible et percevable qu'en l'observant dans la situation et avec les explications de l'acteur même qui est l'enseignant; d'où vient la nécessité de mettre en place une séance d'entretien après l'observation pour que l'enseignant puisse expliquer ses actions et le sens qui existe derrière. A ce sujet, un participant a déclaré:

Il est important de réfléchir à la manière dont je peux améliorer mes performances, l'enseignant aussi sachant que je ne vis pas la même chose que lui (Expert 2).

L'adaptation a également été identifiée comme l'une des principales catégories dont les sous-catégories consistent en assimilation et accommodation, dans le sens du développement de l'intelligence abordé par Piaget (1936). Pour lui, l'assimilation consiste à incorporer des expériences nouvelles dans des structures déjà existantes. C'est l'intégration, de ce qui est extérieur, aux structures propres du sujet. L'accommodation est la modification par les expériences nouvelles des schèmes (structures) existants l'adaptation consiste à équilibrer l'assimilation et l'accommodation (Piaget, 1936: 12). En d'autres termes, l'adaptation est la régulation entre le sujet et le milieu, que ce soit d'ordre biologique, affectif, mental ou social. Ainsi, ce processus d'adaptation se concrétise lorsqu'on arrive à un état d'équilibre maximum entre un organisme vivant et le milieu soit en modifiant l'environnement soit en l'adaptant à la construction cognitive. L'analyse des déclarations des participants, à la présente étude a montré que l'application d'anciennes expériences, y compris leur expérience d'enseignement, peut être utile dans de nouvelles situations d'observation. Par conséquent, l'internalisation peut être considérée comme un processus cognitif qui incorpore de nouveaux stimuli dans les schémas déjà existants. Un participant a déclaré à ce sujet:

Les connaissances acquises des expériences passées doivent être appliquées à de nouvelles situations (Expert 15).

L'adaptation dans des situations de formation pour les conseillers et les enseignants peut être utilisée non seulement pour appliquer les expériences et les comportements passés à de nouvelles situations, mais aussi pour améliorer le comportement si nécessaire. Un participant a déclaré à ce propos:

On peut adapter son comportement aux conditions qui lui sont imposées (Expert 4).

En ce qui concerne la catégorie principale de la communication verbale qui a été identifiée et qui comprend les deux sous-catégories "langage intelligible et expression pertinente de pensée", on s'est rendu compte de l'importance de l'usage des mots compréhensibles pour les enseignants. Cela veut dire que le conseiller pédagogique ne doit pas abuser du jargon scientifique lors des entretiens avec l'enseignant afin de lui transférer son intention et doit communiquer avec un langage commun et compréhensibles pour tous les deux. En outre, l'enseignant aussi bien que le CP doivent avoir les compétences nécessaires pour s'exprimer facilement et savoir comment se servir des pauses, et des répétitions afin d'éviter les malentendus langagiers et être clairs sans être offensifs. Cela ne concerne pas seulement la langue cible enseignée, ici le français, mais aussi la langue maternelle dans laquelle les entretiens se déroulent. Dans ce cas, il faut que l'enseignant puisse verbaliser sa pratique pour expliciter le sens de son agir. Car il se peut que le CP n'arrive pas à saisir le sens de sa pratique. Ainsi, la compétence de verbalisation de ce qu'on pense s'avère très important. Deux des participants se sont ainsi exprimés à ce propos:

Il est important de se poser des questions sur ce que l'on fait, de mettre des mots sur sa pratique en verbalisant sa pratique et la rationalisant. (Expert 6)

L'enseignant et le conseiller pédagogique doivent maîtriser tous azimuts une langue qui leur permet de se comprendre (Expert 11)

Compte tenu de tout ce qui est dit, les conseillers pédagogiques peuvent mettre à profit les facteurs identifiés dans la phase qualitative de l'étude,

pour concevoir un contenu de dispositif de formation et optimiser le statut de l'observation et le conseil pédagogique des cours de FLE dans les instituts de langues en Iran.

Conclusion

Les résultats de cette étude ont indiqué que l'état de l'observation et du conseil pédagogique était à un niveau moyen. En expliquant ces résultats, on peut affirmer que dans de nombreux départements de français des instituts de langue en Iran, on ne dispose pas encore de connaissances spécialisées dans ce domaine. On y sous-estime, voire même on ignore les avantages de la présence d'un conseiller pédagogique expert et formé qui pourrait mettre en place une évaluation qualifiée des besoins, tout comme l'importance de l'observation pédagogique et des formations destinées aux conseillers pédagogiques. En fait, les experts et les conseillers pédagogiques, s'ils existent, n'ont toujours pas une compréhension claire des méthodes de la mise en œuvre d'un conseil pédagogique optimal. Par conséquent, il est suggéré qu'en animant des formations, des séminaires et des ateliers spécialisés dans ce domaine, on procède à l'optimisation de l'observation pédagogique en informant de ses avantages et de ses retombées positives. En identifiant les défis auxquels se heurte la réalisation de cet objectif, on parviendra à franchir une étape majeure.

Bibliographie

- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966), "Observational learning as a function of symbolization and incentive set" *Child development*, pp.499-506.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000), *Note de synthèse: L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants*. URL: <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498505>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009), «D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants: la nécessité d'une formation des tuteurs.», *Recherche et formation*, 61, pp.85-129.

- Chaliès, S. (2015), «Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants», *Apprendre à enseigner*, pp.221-233.
- Cizeron, M. (2009), «La croyance comme point d'appui à l'action», *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), pp.149-170.
- Dessus, P. (2007), «Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires», *Carrefours de l'éducation*, (1), pp.103-117.
- Dugal, J. P. (2009), «Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques», *Travail et formation en éducation*, (4).
- Durand, M. (2001), «L'enseignement de l'éducation physique comme «action située»: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive», *Staps*, (2), pp.79-100.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010), «Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants», *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses de l'Université de Laval, pp.17-40.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006), «Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements», in M. Durand et J.M. Barbier (dirs), *Sujets, activités, environnements, approches transverses*, Paris, PUF, pp.61-84.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008), "The qualitative content analysis process", *Journal of advanced nursing*, 62(1), pp.107-115.
- Gal-Petitfaux, N. (2010), «L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère «situé» des connaissances dans l'action: contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive», *e JRIEPS*, n°19, pp.27-45.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010), "English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to their Professional Environment: A Case Study of Northern Cyprus", *Novitas-ROYAL*, 4(1).
- Houle, H., & Pratte, M. (2003), «Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils? Que font-ils», *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.

- Jorro, A. (1998), «L'inscription des gestes professionnels dans l'action», *Revue en question*, 19.
- Keyzoori, A., Safa, S., & Baghkheyrahi-Mahmoudi, M. (1396/2017), «Supervision et conseil pédagogique dans les systèmes éducatifs et pédagogiques du ministère de l'éducation iranien», *Revue des nouvelles recherches en gestion, droit, économies et sciences humaines*, Université Azad de Kazeroun.
- Niknami, M. (1394/2015), *Supervision and educational consult*. SAMT.
- Polit, D. F., & Beck, C. T., (2009). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Pana-Martin, F. (2015), *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* (Thèse de doctorat, Paris, CNAM).
- Piaget, J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370). Paris, Delachaux et Niestlé.
- Suchman, L. A. (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2004), «L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française», *Activités*, 1(1-2), 11-25.
- Theureau, J. (2002), «Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction: essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale», 4^{èmes} journées Act'ing, «Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées», 6-7 juin, Nouan-Le-Fuzelier.