



HAL
open science

Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'“ agir professoral ” en interaction

Fumiya Ishikawa

► **To cite this version:**

Fumiya Ishikawa. Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'“ agir professoral ” en interaction. Colloque international “Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes”, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533737

HAL Id: hal-00533737

<https://hal.science/hal-00533737>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l'articulation de la formation de formateurs et de l'« agir professoral » en interaction

ISHIKAWA Fumiya

Université Rikkyo, DILTEC-Université Paris III

Introduction

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (désormais, FLE) dans lequel s'inscrit la présente recherche, un intérêt pionnier a été porté dans les années 80 et 90 à la formation de formateurs du point de vue de l'analyse du discours (cf. Challe, 1986 ; le Hellaye & Moirand, 1992 ; Moirand, 1993). Puis, on s'est intéressé dès le début des années 2000 au développement d'un répertoire cognitif que l'enseignant exploite pour enseigner la langue en classe (cf. Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2002 ; Cicurel, 2002a) et, s'appuyant ensuite sur les idées goffmaniennes, à sa réalisation discursive sous forme d'agir (cf. Cicurel, 2007). Pourtant, cet intérêt n'a pas de lien direct avec les recherches s'inspirant de l'analyse du discours telle que nous venons de la mentionner.

Notre contribution se propose de combler ces lacunes en mettant en rapport, l'affiliant à l'analyse du discours, la formation de formateurs et le développement de l'« agir professoral ». Dans cette perspective, nous tenterons de mettre en lumière les conditions dans lesquelles l'enseignant « novice » développe sa compétence d'enseignant avec l'aide du conseiller pédagogique en situation d'« interaction » (Bange, 1992a). Pour ce faire, nous nous intéresserons tout particulièrement aux commentaires que le conseiller pédagogique en didactique du FLE produit à l'égard de la classe dispensée par un enseignant stagiaire et en face à face avec ce dernier au cours de la séance de commentaires.

Dans cet ordre d'idée, nous nous posons les questions suivantes : comment s'articulent le discours du formateur de formateurs et le discours de l'enseignant stagiaire (en 1.) ? À quels éléments constitutifs du cours de langue dispensé par le « novice » le conseiller pédagogique se réfère-t-il et comment les traite-t-il dans son discours (en 2.) ? Enfin, dans quelles conditions le contenu du « conseil » ainsi mis en lumière rejoint-il le développement de l'agir enseignant ou la professionnalisation du « novice » dans l'enseignement du FLE (en 3.) ?

Notre réflexion est fondée sur un corpus d'étude constitué d'enregistrements de deux classes de langue dispensées par une enseignante stagiaire, ainsi que de deux séances de commentaires qu'une conseillère pédagogique a tenues ultérieurement avec elle en présence d'autres enseignantes stagiaires. Ce corpus fait partie des données collectées en 2001 par l'une des équipes du Delca-Diltec à Paris III, « IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) »¹.

¹ Cette équipe était alors rattachée au groupe de recherche Delca-Syled à Paris III.

1. Le discours doublement « méta » du conseiller pédagogique

1.1. Un « miroir » énonciativement complexe

Le discours du conseiller pédagogique se caractérise comme étant un discours se réalisant à travers la collaboration interactionnelle avec l'enseignant stagiaire. Il est constitué aussi d'une série de productions verbales portant sur l'ensemble des interactions verbales que celui-ci a menées avec les apprenants en classe de langue. Dans la classe, l'enseignant stagiaire parle de la langue, la commente et la rend accessible aux apprenants (cf. Chevillard, 1985), ce qui attribue à son discours, de même qu'à celui que les apprenants produisent en interagissant avec lui, un caractère métalinguistique. En effet, l'interaction didactique en classe de langue se distingue par un travail collectif effectué sur la langue (cf. Cicurel, 1985) et notamment par les propos professoraux gérant la classe, c'est-à-dire par le discours que l'enseignant produit en agissant sur les apprenants et en réagissant à l'ensemble de leurs réactions (cf. Dabène, 1984). C'est sur cet ensemble de composantes de l'interaction métalinguistique que porte le discours du conseiller pédagogique : il le reflète ainsi comme un « miroir ». C'est donc un discours énonciativement complexe : il est à la fois un « dialogue externe » (Bakhtine, 1929, trad. française 1977) consistant en échanges verbaux à haute voix faits avec l'enseignant stagiaire, et un « dialogue interne » (*ibid.*) ou « polyphonique » (Bakhtine, 1975, trad. française 1978) s'orientant vers un autre discours, qui est, en l'occurrence, le discours produit dans la classe de langue, constitué lui aussi d'un « dialogue externe »² :

Extrait 1

003	CP	[...] mais vous avez été troublée vous vous rappelez y a eu la production tout au début et c'est drôle parce qu'ils [= les apprenants] sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel euh présent
004	ML(St)	présent à la place du conditionnel
005	CP	et vous avez senti ça parce que j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez mais <i>s'il ne s'était pas marié</i> d'accord ↑ quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord [...]

[CC(ML)-1]

Il s'agit ici d'un extrait de l'interaction (ou de « dialogue externe ») entre la conseillère pédagogique (CP) et Marie-Laure dans son rôle de stagiaire interviewée (ML(St)). Le discours de la CP rapporte de manière « polyphonique » la phrase que Marie-Laure, en tant qu'enseignante (ML(Pr)), a prononcée aux apprenants dans le cours de grammaire (mise en italique dans l'extrait). La CP se réfère aussi aux réactions que les apprenants ont produites (mises en gras) à l'égard de la question posée par ML(Pr), soit : « si cet homme ne s'était pas marié, qu'est-ce que cela aurait changé ? » (in CS(ML)-1). Autrement dit, le discours de la CP renvoie « polyphoniquement » au « dialogue externe » mené entre ML(Pr) et les apprenants dans la classe de langue.

Cette complexité énonciative du discours du conseiller pédagogique obtient plus de richesse lorsque l'enseignant stagiaire introduit des contextes extrascolaires dans le

² Pour la description détaillée du corpus, ainsi que pour les consignes de transcription, voir l'annexe.

contexte didactique principal de la classe et fait travailler les apprenants sur la langue dans ce monde énonciativement « translaté » (cf. Trévisse, 1979 ; Bange, 1992b ; Cicurel, 1988 et 2002b). Dans l'exemple suivant, la CP parle de l'une des activités didactiques données aux apprenants par ML(Pr) et dans laquelle les apprenants étaient invités à travailler, en utilisant des expressions hypothétiques – le conditionnel –, sur un homme imaginaire, activité que la CP dénomme « portrait chinois » dans la séance de commentaires :

Extrait 2

088 CP

[...] c'était très sympa une présentation avec des portraits chinois tout au début on a rigolé toute l'année après parce que justement ils s'étaient ils s'étaient tous définis par rapport à un monument alors là aussi c'est les images d'Épinal les les pour faire deviner aux autres d'accord alors pour chaque pays y a toujours une image d'Épinal de monument enfin c'était on avait bien ri enfin ça avait créé ça avait donné une bonne ambiance cette histoire de se présenter avec les portraits chinois [...]

[CC(ML)-1]

1.2. Particularités discursives de l'objet du discours du conseiller pédagogique

Caractérisé ainsi lui-même par des couches d'énonciation stratifiées, le discours de l'enseignant stagiaire produit en collaboration avec les apprenants en classe de langue se distingue en outre comme « appareil » mis sans cesse à l'épreuve : pendant le cours, les activités didactiques que l'enseignant stagiaire a préalablement conçues se réalisent verbalement, entraînent des réactions de la part des apprenants et subissent, le cas échéant, des réajustements. C'est donc une entité de discours – que nous appellerons « conglomérats de discours » –, constituée à la fois d'un discours spontané et programmé, mettant en place d'un « scénario » (Perrenoud, 1994) d'une part, et d'un discours *ad hoc* et improvisé que l'enseignant stagiaire tisse « à chaud » à travers des échanges verbaux avec les apprenants d'autre part.

En effet, selon la théorie de l'action telle que celle définie par Bange (1992a), toute interaction verbale se caractérise par un réajustement incessant des comportements que les actants, ayant chacun un cadre interprétatif particulier de la réalité (Schütz, 1987), mettent en œuvre l'un l'autre pour que leurs actions convergent. Dans une logique analogue, l'approche praxéologique de l'agir – inspirée de la théorie intersubjectiviste de l'action chez Schütz ou chez Bange et dont relèvent par exemple celle de Filliettaz (2002 et 2005) – considère que « toute forme d'agir procède nécessairement d'une tension entre deux pôles, et combine en définitive des mécanismes « schématiques », fondées sur des attentes préalables, et des processus « émergents », provoqués par les circonstances singulières » (Filliettaz, 2005 : 24-25). Selon cet auteur, cette distinction praxéologique de l'agir n'est pas sans rapport avec le développement du répertoire comportemental chez un individu à travers des réalités externes diverses : chez un individu, il y a des « planifications » qui occupent une position intermédiaire entre des « typifications » et des « intentions » :

les typifications sont le produit de planifications antérieures et de leur confrontation à des actions effectivement évaluées ; et la capacité des agents à affecter des intentions et des motifs aux actions réalisées dépend dans une large mesure des typifications et des ressources planifiantes qu'ils sont à même de mobiliser (*ibid.* : 26-27).

Dans cette perspective, un enseignant « novice » dispensant un cours de langue ne détient qu'imparfaitement les « ressources planifiées » qui lui servent de pôles de référence. Comme les « ressources typifiantes » qu'il peut mobiliser sont elles aussi en voie de développement, il peut se trouver dans des difficultés plus ou moins importantes pour « planifier » ses actions ou pour les ajuster tout seul à celles des apprenants. Il peut aussi avoir du mal à saisir d'une manière toujours propice et suffisante à un bon déroulement de l'interaction la signification d'actions singulières effectuées par les apprenants.

Les processus du développement du répertoire comportemental chez un l'enseignant « novice » étant ainsi cachés en son for intérieur, ils ne sont pas toujours perceptibles à la surface du discours produit à l'issue d'une série de réflexions intérieures de l'auteur. Il est l'effet d'un « palimpseste » (Bouchard, 2009)³ dans lequel le projet initial préalablement conçu est mis en question au cours de l'interaction et repeint, dans une certaine mesure, par les traces linguistiques que l'auteur laisse pour répondre à des besoins locaux et urgents.

Un des moyens qui permet de faire ressortir les processus sous-jacents de (re)configuration du projet d'enseignement chez l'enseignant stagiaire, est d'analyser le discours qu'il produit en collaboration avec le conseiller pédagogique dans la séance de commentaires pour y trouver des traces linguistiques significatives. C'est dans cet esprit que nous allons maintenant examiner quelques-uns des propos que la conseillère pédagogique a prononcés à l'enseignante stagiaire dans la séance de commentaires, pour ensuite relier le contenu du « conseil » ainsi révélé, au développement de l'agir professoral.

2. Les articulations de discours de conseil et de discours d'enseignement

2.1. Dispositif d'incitation au retour sur le discours programmé ou ad hoc de l'enseignant stagiaire

Comme nous l'avons esquissé plus haut (en 1.1.), le discours du conseiller pédagogique est énonciativement complexe, cette complexité s'expliquant notamment par le fait que l'auteur, en agissant sur l'interlocuteur ou en réagissant à ses propos, revient ou lui fait revenir sur ce qui s'est passé dans la classe de langue, en parle ou lui en fait parler et le commente ou le lui fait commenter. Ce discours est donc un dispositif invitant le « novice » à verbaliser réflexivement les actions réalisées (cf. Filliettaz, 2007), qu'elles soient sur la base d'un « scénario » préconçu ou impromptu, et cela se produit, en tous les cas, rétroactivement. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une auto-confrontation des expériences connues durant le cours, déclenchée en principe à l'initiative non pas de l'enseignant stagiaire mais en réponse à la sollicitation du conseiller pédagogique, comme l'illustre l'extrait suivant :

³ Bouchard (2009) qualifie le discours didactique de « double palimpseste ». Pour lui, la stratification d'énonciations réelle et fictive (ou simulée) telle que nous l'avons esquissée plus haut (en 1.1.) constitue elle aussi un « palimpseste ». Nous réservons cependant ce terme pour renvoyer uniquement à l'effacement du projet didactique initial au profit de traces linguistiques d'incidents imprévus.

Extrait 3

- 001 CP bon on commence par Marie-Laure ↑ [...] alors on y va ↑
002 ML(St) donc pour dire + la phrase euh l'expression qui résumerait pour **moi mon**
cours euh jusqu'à la fin ça serait gestion du temps nulle pour un cours nul
003 X(Sts) oh là
004 CP1 elle est un peu sévère (*très bas*)
005 ML(St) ce que **j'ai** eu comme euh excusez-**moi** (*elle pleure*) +++ donc **je** suis
relativement déçue + ce que **j'ai** eu comme impression c'est c'est que au
niveau de de l'introduction et de et de l'approche ça allait à peu près donc
j'ai fait exprès de de partir un petit peu sur les différents XX sur la de la
littérature enfin de définir au fait + des termes [...] donc ensuite faire une
approche globale du document euh [...] et puis avec l'extraction des des
noms propres [des personnages] et de faire faire des hypothèses à la fin de
cette partie + **je** trouvais que ça allait + [...] il y avait un groupe qui avait la
parole pendant longtemps [...] ce que **je** voulais c'était aller assez vite sur
la compréhension pour pouvoir une fois contrairement à quand **j'avais** fait
ma compréhension orale avec la publicité (*plus bas*) [...]

[CC(ML)-2]

Dans cet extrait, on observe que l'ouverture de l'interaction est à l'initiative de la CP (en 001). Sa parole inauguratrice invite ML(St) à commenter son cours dans lequel elle a employé un texte de Zola comme document pédagogique pour poser aux apprenants les questions : « qu'est-ce que la littérature ? » et « qu'est-ce que c'est comme texte ? » (en CS(ML-2)). En réponse à cette sollicitation, Marie-Laure, avec un œil rétrospectif (en 002 et en 005), commence par exprimer son impression portant sur la globalité du cours (*pour dire + la phrase euh l'expression qui résumerait [...] je suis relativement déçue*), puis elle fait des remarques à l'égard de la mise en pratique des démarches qu'elle a projetées (*j'ai fait exprès de de partir [...], donc ensuite faire une approche globale [...], et puis avec l'extraction des des noms propres [des personnages] [...]*) ; elle envisage aussi les aspects imprévus mis en œuvre pour réagir aux comportements inattendus des apprenants (*il y avait un groupe qui avait la parole pendant longtemps [...] ce que je voulais c'était aller assez vite*). La sollicitation initiale de la CP se caractérise ainsi comme une invitation adressée à sa partenaire à parler, en tant qu'interviewée, rétrospectivement de son vécu. C'est donc une invitation à laisser à la surface du discours des traces linguistiques comme les pronoms personnels de la première personne du singulier liées à soi, tantôt en tant qu'interviewée, tantôt comme enseignante : en effet, on trouve dans les propos de ML(St) des traces linguistiques renvoyant à celle-ci en tant qu'interviewée (mises en gras) et dans son rôle d'enseignant (à la fois en gras et en italiques). Ce double usage des marques de la subjectivité, fondé sur la bipartition temporelle entre présent et passé – donc, linguistique – et en même temps sur la dichotomie des référents – donc, énonciative –, montre qu'en réagissant à la sollicitation initiale de la CP, l'enseignante stagiaire relativise son vécu, voire se relativise à partir d'« ici et maintenant ».

2.2. Quelques éléments constitutifs du « conseil »

Moteur d'incitation ainsi à la fois à l'auto-confrontation du déjà-dit/déjà-fait et à sa remise en discours analytique et réflexive, le discours du conseiller pédagogique se caractérise aussi par des modalités axiologiquement ou énonciativement spécifiques. Nous nous attardons maintenant sur ces points.

- *Évaluations portant sur le déjà-dit/déjà-fait*

Invitant l'enseignant stagiaire à revenir sur les actions effectuées dans la classe, le conseiller pédagogique lui aussi les mentionne en discours et, ce faisant, prend souvent une attitude évaluative vis-à-vis de ces actions :

Extrait 4

001 CP voilà bon alors on passe à Marie-Laure donc **c'était c'était intéressant comme travail moi j'ai j'ai bien aimé là [...]**

[CC(ML)-1]

Extrait 5

077 ML(St) j'avais pas suffisamment assimilé pour pouvoir hop zapper d'une catégorie à l'autre en toute aisance

078 CP oui mais là aussi **c'est un peu votre défaut** à toutes il faut penser aux productions qu'est-ce qu'ils vont produire logiquement vous comprenez ↑

[CC(ML)-1]

Ces deux extraits mettent en relief les propos de la CP marqués par des « modalités d'énoncé appréciative ou évaluative » (Meunier, 1974), tantôt positives (mise en gras dans l'extrait 4), tantôt négatives (en gras dans l'extrait 5), à l'égard du « scénario » que Marie-Laure a mis en œuvre dans le cours. On y constate aussi un « adjectif subjectif à caractère évaluatif axiologique » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 83 sq.) — *intéressant* dans l'extrait 4 — ainsi qu'un « verbe subjectif à caractère évaluatif de type bon/mauvais » (*ibid.* : 102 sq.) — *aimer* dans l'extrait 4 — et un « substantif évaluatif » (*ibid.* : 73 sq.) — *défait* dans l'extrait 5, qui portent l'un comme les autres sur le déjà-dit/déjà-fait que Marie-Laure, l'allocutaire réelle de la CP, a précédemment produit en tant qu'enseignante dans la classe de langue.

L'extrait suivant illustre le fait que l'évaluation du conseiller pédagogique (mise en gras dans l'extrait) peut s'orienter aussi vers des improvisations pratiquées par l'enseignant stagiaire dans la classe (en italiques) :

Extrait 6

063 ML(St) bon *j'ai changé mon mon truc*

064 CP hm hm

065 ML(St) mais *du coup du coup euh : + du coup j'ai pas traité à fond le sens*

066 CP hm hm

067 ML(St) quand ils me le demandaient parce qu'*j'*voulais l'*traiter euh*

068 CP ouais mais **ça aurait été intéressant d'avoir les deux** [= la forme grammaticale et le sémantisme] **quelque chose qui qui quelque chose qui est trop tard voilà quelque chose que l'on regrette**

[CC(ML)-1]

- *Conseiller pédagogique en tant que « maïeuticien » et « diagnosticien »*

Les commentaires du conseiller pédagogique ne se résument pas à des évaluations. En revenant sur le « scénario » mis en œuvre dans le cours, puis commenté par le stagiaire interviewé lui-même dans la séance d'interview, le conseiller pédagogique peut y apporter des remarques pour faire mettre en lumière, si ce « scénario » aboutit éventuellement à un échec, l'origine de ce dernier :

Extrait 7

087 ML(St) [...] **j'avais pensé à : à ce texte** (*très bas*) avec + donc + euh ouais dans dans l'optique après de de enfin grammaticale aussi **et puis** euh le côté

- côté euh ++ quoi euh le récit au passé **et puis** euh au niveau vocabulaire c'est vrai que euh il y avait là notamment je pensais extraire euh ce serait bien le langage du corps l'expression du corps [...]
- 088 CP donc pour euh ***mettez-vous à la place qu'est-ce que qu'est-ce qui est difficile pour eux*** [= aux apprenants] ↑ ***qu'est-ce qui était difficile pour eux*** ↑
- [...]
- 097 CP ***mettez-vous à leur place***
- [...]
- 102 ML(St) oui *au niveau du vocabulaire au niveau construction tout ça c'est c'est vrai que c'est différent de l'habitude de l'employer et du coup euh + c'est un degré de plus dans l'étrangéité du texte quoi*
- 103 CP oui oui oui
- [...]
- 110 ML(St) [...] après l'objectif c'était ça c'était de qu'ils focalisent leur attention sur certains trucs pour déjà qu'ils comprennent ça et ça leur donne une idée d'ensemble mais même sur les choses sur lesquelles je voulais qu'ils se focalisent des fois *c'était quand même euh difficile pour eux donc j'avais peut-être pas le rôle éclairant que je souhaitais que XX*
- 111 CP oui parce qu'ils n'ont pas les mots pour le dire même s'ils commencent à cerner le sens + par rapport à à vos définitions par rapport à à vos périphrases d'accord ↑ [...] comme j'ai dit tout à l'heure pour les sentiments comment exprimer les sentiments quels sont les types de sentiments à travers quoi qu'est-ce qu'on dit les non dit senti euh d'accord ↑ donc c'est ça qui est difficile pour eux de passer de euh de changer de catégorie grammaticale :: [...] ce n'est pas évident à à dire dans une langue seconde [...]

[CC(ML)-2]

En adressant à ML(St) les énoncés d'incitation (mis à la fois en gras et en italiques dans l'extrait) marqués par un ton injonctif (***mettez-vous à la place*** [des apprenants] en 088, ***mettez-vous à leur place*** en 097), la CP tente, comme si elle était « maïeuticienne », de l'aider à trouver la raison pour laquelle le « scénario » pratiqué (mis en gras) a amené les apprenants à garder le silence et ce que signifiait cette attitude. On observe que c'est à travers cette « maïeutique » (dans le sens donné par Socrate à ce terme) que ML(St) reconnaît la cause du silence et sa signification (mises en italiques).

Si la « maïeutique » repose sur une méthode de discussion qu'un expert emploie pour aider un « novice » à accoucher des pensées que ce dernier possède sans le savoir, il arrive aussi que le conseiller pédagogique émette un « diagnostic », suite aux commentaires réflexifs du stagiaire interviewé, comme l'illustrent les extraits suivants :

Extrait 8

- 011 ML(St) [...] euh après donc je voulais insister sur le côté euh euh des sentiments alors ça bon je peux XX trouver la peur mais il y avait un côté où justement je voulais leur faire sentir et et j'ai essayé mais je n'ai pas pu parce qu'on décrit les événements mais on ne dit pas les sentiments que les gens ONT sur les événements et c'est un côté justement ça je voulais aboutir à :: ils réagissaient un peu comme des animaux quoi ou bien
- 012 CP et ***ça c'est la difficulté des mots***
- [CC(ML)-2]

Extrait 9

- 138 CP euh ↑ ça ça on on aurait on aurait pu en entrer plus vite c'est ça maintenant

c'est mais c'est pour tout le monde vous savez bien sensibiliser mais moi je regarde souvent ma montre et je me dit mince vingt minutes pour sensibiliser ou vingt-cinq minutes c'est beaucoup trop long quand vous avez des des TÂCHES si ardues à mener jusqu'au bout euh ↑ **c'est ça le le le problème** [...]

[CC(ML)-2]

Dans l'extrait 8, on observe qu'à la suite de la verbalisation rétrospective de la mise en œuvre des stratégies chez ML(St), la CP « diagnostique » les difficultés lexicales qui ont empêché les apprenants de s'exprimer (mis en gras), alors que dans l'extrait 9, c'est en dévoilant elle-même la démarche pédagogique adoptée dans le cours, que la CP émet un « diagnostic » (mis en gras).

- *Transmetteur de savoir-faire pédagogique et conseiller*

Par ailleurs, le conseiller pédagogique joue les rôles de « transmetteur de savoir-faire pédagogique » et de « conseiller », comme on le constate dans les extraits suivants :

Extrait 10

249 CP

mais c'est ça l'**interactivité** vous comprenez ↑ **au lieu de le DIRE ++ et discuter pendant vingt minutes d'accord** ↑ [...] **tiens lisez-moi la pochette et comment s'appelle le film** ↑ **quel réalisateur** ↑ **est est tiré du roman** ↑ **ça doit être à à mon avis c'est obligatoire que ce soit marqué euh d'accord** ↑ **c'est ça la la la communication** [...]

[CC(ML)-2]

Extrait 11

014 CP

[...] ils [= les apprenants] avaient envie de le dire mais effectivement dans quand vous écriviez rubrique au tableau c'était bien c'était bien un sentiment mais **il faut à chaque fois interpréter et vraiment donner LE sentiment** [...]

[CC(ML)-2]

En faisant paraître à la surface du discours des notions relatives à la méthodologie pédagogique (*interactivité* et *communication* dans l'extrait 10), la CP transmet à ML(St) du savoir-faire pédagogique, c'est-à-dire un savoir relatif à la manière à employer pour bien organiser le cours. Par ailleurs, elle lui indique l'attitude à adopter face aux réactions des apprenants (mise en gras dans les deux extraits). On y voit en effet que les paroles prononcées par la CP dans ce but se distinguent par des « modalités déontiques » (Greimas & Courtès, 1979) ou des « modalités intersubjectives » (Le Querler, 1996), voire dans le mode du verbe utilisé, qui est à l'impératif. On repère ainsi l'utilisation de ces modalités spécifiques en vue de reconnaître que ces parties du discours tenu par l'auteur, la CP, visent à faire savoir ou à donner des conseils à la stagiaire interviewée.

3. Quelques mots conclusifs : l'articulation entre conseil et professionnalisation

Dispositif d'évaluation, de maïeutique et de diagnostic, le discours du conseiller pédagogique sert, comme nous l'avons vu, à l'enseignant stagiaire de points de références pour connaître certains incidents, les repérer dans le « scénario » comme

dans les improvisations qu'il a pratiqués en classe et en trouver la raison ou l'origine. Ce discours est donc une réalisation verbale des « ressources typifiées » que l'« expert » possède en tant que « habitus » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001 ; Perrenoud, 2004)⁴ et emploie pour aider le « novice » à « planifier » des actions particulières qu'il rencontre dans un contexte didactique spécifique. Si l'agir professoral chez le « novice » se développe à l'aide du discours du conseiller pédagogique, c'est à travers l'intégration de cette capacité de « planifications » qui aboutit à l'enrichissement des « ressources typifiantes » chez lui : sur le plan linguistico-énonciatif et cognitif, c'est intérioriser des « voix » conseillères pour être un sujet « réflexif » (Schön, 1983 et 1987 ; Perrenoud, 2001), sujet autonome pourvu d'une attitude à la fois relativiste et critique. C'est donc un sujet qui puisse produire en son for intérieur un discours « monologal mais dialogique » en amont, au cours et en aval du cours, c'est-à-dire lors de la préparation d'activités didactiques à mettre en œuvre dans le cours, puis vis-à-vis des comportements des apprenants produits pendant le cours et enfin à l'occasion du retour en arrière sur le vécu durant la séance.

Il faut savoir comment le « novice » peut acquérir le savoir-faire pédagogique lié tout particulièrement à la méthodologie pédagogique nécessaire pour mener à bien un cours. Sur le terrain, l'un des moyens prometteurs pour lui est de participer périodiquement à un stage de formation continue. Sur le plan théorique, la question est à situer plutôt au cœur de l'approche psychologique des sciences de l'éducation (cf. Tardif, 1992), question que nous n'avons pas traitée précisément dans le cadre de la présente recherche fondée principalement sur l'analyse de discours.

Reste aussi à savoir comment l'agir professoral de l'enseignante stagiaire observée s'est développé ou encore, a changé à la suite de l'interview avec la conseillère pédagogique. Pour le savoir, une recherche longitudinale sur ce sujet sera nécessaire.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. : « Le sens commun » (trad. Française de M. Yaguello, 1977).
- Bakhtine, M. (1975). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard, coll. : « Tel » (trad. Française de D. Olivier, 1978).
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Crédif-Hatier/Didier, coll. : « LAL (Langues et Apprentissage des Langues) ».
- Bange, P. (1992b). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1, 53-85.
- Bigot, V., Blondel, É., Cadet, L. & Causa, M. (2002). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. communication présentée au Colloque international : « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » organisé à Paris par l'Université Paris

⁴ Il serait intéressant de comparer cet « habitus » avec les ressources professionnelles avouées du superviseur dans un entretien avec celui-ci (cf. Correa Molina, 2007), la comparaison constituant toutefois une autre thématique que la nôtre.

III-Sorbonne nouvelle, UFR de Didactique du français langue étrangère, 12-14 décembre 2002.

Bouchard, R. (2009). Analyse interactionnelle, l'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro & D.-L. Simon (Ed.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 75-99). Grenoble : ELLUG, coll. : « Didaskein ».

Challe, O. (1986). Une analyse du discours des formateurs en didactique des langues. *Éla (Études de linguistique appliquée)*, 61, 38-44.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Avec un exemple de l'analyse de la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage éditions, coll. : « Recherches en didactique des mathématiques », édition du 1998.

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE international.

Cicurel, F. (1988). Fiction et mise en scène dans un cours de langue. *LEND (Lingua e nuova didattica)*, XVII, 1, 18-31.

Cicurel, F. (2002a). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 16, 145-164.

Cicurel, F. (2002b). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Ed.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Bruxelles : De Boeck.

Correa Molina, E. (2007). Le superviseur de stage : une identité confirmée, In G. Christiane (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 187-205). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Éla (Études de linguistique appliquée)*, 55, 39-46.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Éditions Nota Bene.

Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants : quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, juillet, 20-31.

Filliettaz, L. (2007) : Se former et apprendre à réfléchir. Les ressources discursives de la réflexivité. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 41, 158-168.

Greimas, A. J. & Courtès, J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, coll. : « Université Linguistique », série : « Linguistique ».

Le Hellaye, C. & Moirand, S. (1992). Voyage à travers des discours de « formateurs ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, août-septembre, 21-36.

Le Querler, N. (1996). L'opinion : l'économie du vraisemblance. *Réseaux*, 43, 36-68.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin Éditeur, coll. : « Linguistique ».

Meunier, A. (1974). Modalité et communication. *Langue française*, 21, 8-25.

- Moirand, S. (1993). Les discours de la formation : diversité des formes, diversités des intentions. *Dialogues et cultures*, 37, 181-192.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2002). Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck, coll. : « Perspectives en Éducation et Formation », 3^e édition.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Éditions l'Harmattan, coll. : « Savoir et Formation ».
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyses des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck, coll. : « Perspectives en Éducation et Formation », 3^e édition.
- Perrenoud, P. (2004). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17, 1-2, 45-48.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, édition of 1994.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, series: «Higher Education Series», édition of 1991.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens-Klincksieck, coll. : « Sociétés ».
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions logiques.
- Trévisé, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, 44-52.

Annexe

Dans l'un des deux cours dispensés par l'enseignante stagiaire, celui de grammaire, l'enseignante stagiaire traite de la concordance des temps avec « si » (CS(ML)-1). L'autre est un cours de littérature dans lequel l'enseignante stagiaire emploie un texte de Zola comme document pédagogique (CS(ML)-2). La séance de commentaires rétrospectivement tenue correspondant à chaque cours porte respectivement sur la dénomination : CC(ML)-1 et CC(ML)-2. Les conventions de transcription sont les suivantes :

CP	conseillère pédagogique
MP(St)	enseignante stagiaire (sous le pseudonyme de Marie-Laure) paraissant dans le corpus de la séance de commentaires
MP(P)	enseignante stagiaire (sous le pseudonyme de Marie-Laure) paraissant dans le corpus de la classe de langue
X(Sts)	plusieurs stagiaires

↑	intonation montante
+, ++, +++	pause (le nombre des signes “ + ” est proportionnel à la longueur)
:, ::, :::	allongement de la syllabe (le nombre des signes “ : ” est proportionnel à la longueur)
les gens ONT	accentuation d’un mot ou d’une syllabe (mis en majuscule)
(très bas), (elle pleure)	description d’éléments non verbaux ou para-verbaux, ou commentaires du transcripteur (à la fois entre parenthèses et mis en italiques)
015 CP hm hm	tour de parole chiffré dans la totalité de chaque corpus
026 ML(St) ouai <u>ouai</u> 027 CP <u>c’est</u> c’est	chevauchement de paroles (souligné)

* La présente réflexion fait partie de la recherche que nous menons sous l’égide de la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) : pour cette recherche, nous bénéficions du Fonds pour la Recherche Scientifique (Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) : Fonds pour la Recherche Scientifique (C) (Grant-in-Aide for Scientific Research (C))) offert par cette société en 2009. La recherche est intitulée : « Analyse des processus de (re)construction et de transmission des « représentations » relatives à la langue et la culture dans la classe de français » (n° de recherche : 215 20583).