

”Quand je serai enseignante pour de vrai ...” : d’un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l’enseignement du FLE ?

Véronique Rivière, Lucile Cadet

► **To cite this version:**

Véronique Rivière, Lucile Cadet. ”Quand je serai enseignante pour de vrai ...” : d’un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l’enseignement du FLE?. DERVIN F., AUGER N., SUOMELA-SALMI E. Pour une didactique des imaginaires dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères, L’Harmattan, pp.39-58, 2009. halshs-00375234

HAL Id: halshs-00375234

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00375234>

Submitted on 14 Apr 2009

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.

« Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé.

Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation initiale à l'enseignement du FLE ?

Véronique Rivière, Diltec, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Lucile Cadet, Theodile, IUFM Nord – Pas-de-Calais

Notre contribution s'appuie sur un contexte universitaire de formation initiale à l'enseignement des langues. Il vise à montrer le rôle des imaginaires des acteurs dans la formation. Plus particulièrement, nous cherchons à mettre en évidence, à travers l'étude des discours d'enseignants novices, le lien entre rôle de l'imaginaire, projection de l'acte d'enseignement, expérience vécue et dispositif réflexif de formation, comme « ingrédient » dynamique de la formation/transformation des acteurs.

Mots-clés : réflexivité – rôle – action d'enseignement – dispositif de formation – imaginaire de transmission – interaction didactique

Our contribution proposes to study a framework of professional teacher training for FFL (French as a Foreign Language) and intends to show in which salient way imaginary and fiction features of teaching action could be a dynamic element of first training in teaching. In particular, we attempt to display, through inexperienced teacher's discourses, the relationship between reflexive activity, experience of actors, and role of imaginary.

Key-words : reflexive activity – teaching action – training device - teaching imaginary - classroom communication

Introduction

La formation initiale à l'enseignement du français langue étrangère et seconde telle qu'elle se déploie dans les cursus universitaires en France constitue pour l'enseignant encore novice un premier pas dans la construction d'une identité professionnelle. Cette construction s'opère, pour lui, selon différentes dimensions (théoriques, pratiques, réflexives, etc.) et nous souhaitons, dans cette contribution, pointer le rôle non négligeable, selon notre hypothèse, de l'imaginaire des acteurs de cette formation et son rôle dynamique. En effet, les enseignants en formation, qui n'ont bien souvent pas encore rencontré un public-classe en contexte institutionnel mais qui ont un long passé d'élève derrière eux, ont à affronter, au cours de leur formation, une nouvelle situation, un nouveau rôle, celui de l'enseignant, qu'ils

auront largement imaginé/fantasmé, et auxquels ils auront donné/donneront du sens selon leurs expériences passées, présentes et leurs représentations. Dans ces conditions, dans quelle mesure la convocation des imaginaires en situation de formation peut constituer un « ingrédient » de cette formation, un élément formatif ? Comment cette part fictionnelle ou imaginaire du métier d'enseignant peut-elle construire la compétence à entrer dans le métier et jeter les bases d'une identité professionnelle ?

1. Préalables théoriques et méthodologiques

1.1 Contextualisation de l'étude

Nous appuyons cette étude sur le contexte de formation initiale tel qu'il se déploie à l'UFR de Didactique du FLE de l'université Paris 3 et plus particulièrement sur le moment clef de la formation que constitue le stage d'enseignement. Celui-ci, qui clôture l'année de Master 1, se prépare tout au long de l'année et comporte deux volets complémentaires : des observations de classes et des pratiques d'enseignement. C'est plus particulièrement sur la dernière étape du stage, celle au cours de laquelle les étudiants sont amenés à prendre en charge une classe de FLE, que nous nous interrogerons. En effet, durant trois semaines au mois de juin, les étudiants, par groupe de 5 à 7 personnes, ont la responsabilité d'une classe depuis la sélection des apprenants – élaboration d'un test de niveau de langue, organisation du passage des épreuves écrites et orales et évaluation, répartition des apprenants par groupes de niveau – jusqu'à la réalisation des cours. Cinq jours par semaine, ils dispensent à tour de rôle trois heures consécutives de cours de français, ce qui permet à chacun d'assurer seul six ou sept cours durant les trois semaines. Pendant toute la durée du stage, les stagiaires sont encadrés par deux conseillers pédagogiques. L'équipe d'enseignants stagiaires est présente à tous les cours car lorsqu'ils n'enseignent pas, les *co-stagiaires* assistent aux cours en tant qu'observateurs. À l'issue des trois heures d'enseignement, une séance de réflexion sur les pratiques expérimentées par les uns et observées par les autres est organisée et dirigée par le conseiller pédagogique. Chacun est alors invité à s'exprimer sur l'action d'enseignement telle qu'elle a été imaginée, construite, réalisée, comprise et analysée. Cette étape de la formation initiale vise donc à mettre à l'épreuve de la classe les savoirs théoriques acquis sur les pratiques de transmission dans le but

qu'ils se transforment en savoir-faire. Mais elle a également pour fonction de permettre la mise en place d'une réflexion individuelle et collective sur les pratiques enseignantes. Les remarques de chacun se rencontrent et la parole, réflexive et collective, permet de mettre les imaginaires au travail et en contact.

Dans le cadre de cette étude, c'est naturellement aux « débriefings » pédagogiques que nous nous intéresserons¹. En effet, les débriefings pédagogiques font directement suite aux cours et donnent accès aux discours qui se tiennent « à chaud » sur l'action enseignante. La parole est d'abord donnée au stagiaire qui a assuré la première heure de cours (et ainsi de suite), mais très vite, le dialogue s'organise entre tous les participants à propos de la performance des stagiaires et des discours qu'ils tiennent sur leur performance.

1.2. Fiction et imaginaire, éléments de définitions

Un champ lexical et sémantique foisonnant, voire tentaculaire, se présente à nous dès lors que nous réfléchissons à cette notion d'**imaginaire** dans le contexte de formation universitaire où nous la plaçons. Nous nous contentons de quelques mises au point terminologiques, indispensables à notre étude, issues de la sociologie, des sciences du langage, de la didactique des langues et de la psychologie sociale.

La sociologue V. Grassi (2005) définit l'imaginaire comme « un système dynamique, organisateur d'images qui prennent sens grâce à la relation interactionnelle » et nourri notamment par les représentations sociales en circulation. Sa conception allie caractère social et caractère individuel de cette fabrique de l'imaginaire. Ainsi, elle montre tout d'abord que la construction de l'imaginaire s'appuie largement sur des schèmes socialement partagés, c'est-à-dire des modes d'agir adéquats à l'événement, constamment reconstruits et ajustés à la situation, à l'action en cours, à ce qui

¹ Pour des raisons de faisabilité mais aussi de pertinence quant à notre propos, nous ne prenons en compte dans cette étude que deux volets (« débriefings pédagogiques » et soutenance) des données d'un corpus large constitué de données enregistrées et transcrites et de données écrites :

- les cours de FLE dispensés par trois stagiaires (CS),
- les « débriefings » pédagogiques (CC),
- la soutenance collective qui vient clôturer le stage (ST),
- le mémoire professionnel.

Les enregistrements audio et les transcriptions ont été réalisés entre 2001 et 2004 par le groupe de recherche « Discours d'enseignement et Interactions » de l'Équipe d'Accueil DILTEC « Didactique des Langues, des Textes et des Cultures » de l'université Paris 3 Sorbonne nouvelle. Ce groupe a pris aujourd'hui de nouvelles orientations de recherche et se dénomme « Interactions didactiques et Agir professoral ».

advient. À cet égard, dans la perspective d'une situation de dialogue ou de communication verbale, c'est le besoin d'attribuer du sens aux situations vécues, le besoin de faire concorder, en tant que locuteur, ses propres attentes à celles de son interlocuteur, en fonction de représentations « déjà-là », qui est moteur de notre imaginaire (Adam (2001), à la suite de Grize (1996)). C'est ce qui nous permet de construire une image de l'autre, de l'activité ou de la situation. Mais chacun peut alors produire une représentation fantasmée, idéalisée, voire "cauchemardisée" de la situation, de l'autre, de soi ou de l'action. Dans ce cas, l'imaginaire peut se concevoir comme un adjuvant à la construction du sens, comme dispositif d'interprétation de l'expérience.

Dans son acception courante, le registre de la **fiction** fait référence à un monde construit et autonome, sur le mode de la feintise ou de l'imitation, c'est-à-dire du « faire comme si ».

Dans le cadre de la classe de langue, le registre fictionnel est souvent envisagé comme faisant partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, comme l'a souligné Cicurel (1988 et 2005), la classe de langue autorise ce registre correspondant à la « suspension de la référence » aux objets et convoque des univers fictionnels (revêtir l'identité d'un personnage et jouer un rôle par exemple) dans le but d'accéder au sens ou de s'exercer dans la langue étrangère. Le recours au fictionnel ainsi que la présence d'un « contrat de fiction » dans la classe permettent de *faire comme si*, et s'apparentent alors à une pratique de transmission². La classe permet de s'essayer, d'imiter une situation de communication « réelle » pour se préparer à l'affronter et *in fine*, de développer sa compétence langagière. Pourtant, il ne s'agit pas de considérer le « hors-classe » comme réel et l'univers de la classe comme non réel ou fictif³. De cette façon, la dichotomie réel-fictif ne va pas tant de soi et leurs caractères univoques encore moins.

En dehors de l'aspect fictionnel inhérent à l'enseignement d'une langue étrangère (développé *supra*) et qui est convoqué pendant le temps du cours, le corpus sur lequel nous appuyons notre étude révèle d'autres dimensions fictionnelles et imaginaires qui sont, d'une part, liées à la configuration particulière du stage

² Pour une définition de la notion de « pratique de transmission », nous renvoyons le lecteur à Cicurel (2002).

³ À cet égard, Schaeffer (1999 : 212), auteur d'une théorie cognitive et pragmatique des productions fictionnelles, note, à propos de la relation entre réalité et fiction, que « la question primordiale n'est pas celle des relations que la fiction entretient avec la réalité ; il s'agit plutôt de voir comment elle opère dans la réalité, c'est-à-dire dans nos vies ».

d'enseignement et, d'autre part, inhérentes à l'action même d'enseignement considérée dans ses trois phases (avant, pendant et après le cours), c'est-à-dire inscrite dans le temps et revêtant une part de création.

2. Le stage, un espace-temps en suspension, entre fiction et réel

Tel qu'il est organisé et tel que nous l'avons décrit, le stage apparaît à la fois comme pouvant relever d'un univers intermédiaire, entre l'ordre du réel et l'ordre du fictionnel. Le stage est en grande partie ressenti comme fictif ou du moins comme non conforme au réel par les participants car cette première expérience d'enseignement réunit en effet un certain nombre de paramètres inhabituels qui l'éloignent d'un cours réel. Paradoxalement, elle comporte également des éléments qui l'ancrent bien dans le réel et ceci nous invite à nous interroger sur les rôles assumés, revendiqués ou rejetés par les stagiaires au cours du stage, entre fictionnel et réel.

2.1. Situation inédite de formation et multiplicité de rôles nouveaux à endosser

Dans ce contexte spécifique, les étudiants sont amenés à vivre et à assumer une multiplicité de rôles ou de places⁴ de façon successive mais aussi de façon simultanée (rôle d'expertise langagière, rôles interactionnels divers). Ces différents rôles sont en grande partie à inventer (notamment sur le mode mimétique) et ils participent à la perception du stage comme étant lui-même un univers fictionnel. Les stagiaires rapprochent en effet le stage d'une sorte de **laboratoire expérimental** visant à « s'essayer à » diverses techniques d'enseignement, à tester des aspects méthodologiques abordés durant la formation théorique, à travailler sur les supports les plus variés possible. Ainsi, lorsque la conseillère, lors de la soutenance collective, demande aux stagiaires de tirer un bilan de leur utilisation des « déclencheurs » durant les trois semaines passées, ML énonce bien ce caractère expérimental et inédit de la situation :

- 104 ML(P) mais moi par rapport aux supports ce que je voudrais dire + **j'espère après quand je serai enseignante pour de vrai (rires) avoir plus de temps pour les choisir** mais
XX plus pertinents parce que j'ai eu quand même l'impression de choisir un peu dans
le =
105 CP2 = dans l'état d'urgence oui

⁴ À la suite de Vion (2000), nous distinguons le statut ou le rôle selon la finalité externe (fonction) qui rassemble des participants à une interaction sociale et le (les) rôles ou places selon la finalité interne prêtée à la situation.

106 ML(P) et du coup des fois je me disais mais c'est c'est pas c'est pas le nec plus ultra quoi même si euh forcément je je voyais qu'ils me plaisent et les accrocher mais je pense que si on pouvait réfléchir à ça à plus long terme parce que le choix ça doit être un peu plus ::=

En dehors d'un travail sur les techniques de classe proprement dites, le stage met également à l'épreuve leur expertise de la langue à enseigner au niveau tout d'abord et de façon évidente, du choix des contenus à enseigner, mais aussi, et ce, de façon peut-être plus inattendue pour des stagiaires natives de la langue qu'elles enseignent, au niveau de leurs propres compétences (linguistiques, métalinguistiques culturelles, communicatives...).

Cette invention du métier, ou des différents rôles à assumer, prend appui à la fois sur la situation et sur les connaissances passées en tant qu'élève ou étudiant, et aussi en partie sur le mode de l'imitation. À ce sujet, Schaeffer (*ibid.*) nous apprend que le « mode d'opération de la fiction » est « celui de la modélisation mimétique ». Plus précisément, « toutes les fictions existent sous la forme de contenus mentaux » et « certaines d'entre elles existent sous la forme d'actions humaines physiquement incarnées ou sous celle de représentations publiquement accessibles (paroles, textes écrits, images fixes, flux cinématographiques, documents sonores, etc.) ». Sans opérer une stricte comparaison entre productions fictionnelles et action d'enseignement, on peut observer, en situation de formation, ce mode d'opération par modélisation mimétique puisqu'en effet, les stagiaires font comme si elles étaient de vraies enseignantes et adoptent des conduites et pratiques propres à l'enseignement qu'elles ont « reçu ». Elles s'appuient aussi sur des opérations mentales (elles ont à imaginer et à concevoir une action d'enseignement) et sur des représentations écrites (*cf.* les préparations de ce cours imaginé).

2.2. Enjeux réels de formation et d'évaluation

La situation de formation initiale impose certaines déterminations externes, et en particulier l'adoption de statuts, auxquelles ne peuvent échapper les participants au stage. En effet, ces derniers sont tout d'abord *étudiants*, car ils sont administrativement inscrits à l'université et parce qu'ils assument les tâches qui leur sont dévolues (suivre les cours, rendre les devoirs, passer les partiels, participer aux stages). Dans le cadre du stage, ils sont aussi des *enseignants-stagiaires*. Le nom de « stagiaire » qu'on leur attribue rappelle qu'ils ne sont pas encore titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation universitaire professionnalisante. Ainsi, vis-à-

vis d'eux-mêmes, des autres stagiaires, du conseiller pédagogique, des apprenants et plus globalement, de l'institution universitaire, ils ne peuvent se considérer comme des enseignants à part entière. Ils ne sont pas encore titulaires du Master 1, ils sont soumis à une évaluation déterminante pour l'obtention de leur diplôme et le cadre institutionnel dans lequel ils exercent, intrinsèquement lié à leur lieu de formation universitaire, ne leur permet pas de se sentir pleinement « enseignant ».

Aussi, même si les stagiaires assimilent le stage à une situation artificielle, leur action enseignante, bien que vue comme expérimentale, se déroule dans un *contexte réel* qui offre suffisamment de conditions (un enseignant, des apprenants, une classe, un emploi du temps) pour qu'un enseignement réel puisse avoir lieu. Ainsi, dans la réalité des faits, ils se doivent, non seulement vis-à-vis de l'institution mais surtout vis-à-vis de leur public d'apprenants (sous peine de perdre un public volontaire mais néanmoins exigeant concernant la qualité d'enseignement), d'organiser un enseignement effectif, en direction d'un public et assumer les fonctions d'un *enseignant en exercice à part entière*. Parmi ces fonctions, on retrouve bien sûr les pratiques de gestion de classe et d'organisation des contenus, mais aussi celles d'enseignants *auto-observateurs* puisqu'ils sont amenés à réfléchir dans et sur leur action, d'*observateurs* dans la mesure où ils observent les autres stagiaires lors de leurs interventions en cours, et enfin d'*analystes de pratiques* parce qu'ils reviennent sur leur pratique propre et sur celles des autres stagiaires qu'ils ont observés. La présence d'observateurs, qui portent un regard évaluateur sur l'action qui se déroule sous leurs yeux, introduit alors un nouveau paramètre et le paradoxe de l'observateur joue à plein. Le cours ne s'adresse plus seulement aux apprenants de langue mais il doit prendre également en compte d'autres destinataires et chacun joue alors le rôle de destinataire direct du cours (les apprenants, les observateurs et le stagiaire lui-même). Dans ces conditions, l'enseignant s'impose de répondre aux attentes de tous, celles des apprenants, celles du conseiller et des observateurs, mais aussi à celles qu'il s'est fixées pour lui-même durant la phase de préparation, ce qui ne va évidemment pas sans tension. En effet, les étudiants ont à se situer et à situer leur action enseignante dans une double (voire triple) contrainte et évoluent dans un espace-temps en suspension.

3. La fiction dans les trois phases de l'action enseignante

La mise en fiction du métier d'enseignant représente davantage une abstraction du temps, de l'espace et de l'action d'enseignement, et à ce titre, nous nous inscrivons dans la même conception du temps didactique que Chevallard (1991). En effet, la transposition des savoirs savants en savoirs enseignables implique en quelque sorte une mise en fiction du temps didactique (que ce soit le temps de l'enseignement comme celui de l'apprentissage), matérialisée par les textes du savoir (programmes, préparations de l'enseignant, manuels, découpages divers du savoir, etc.). Ainsi, l'enseignant, censé en savoir davantage que l'apprenant, projette, au cours de la phase pré-active, son action dans le futur, feint le déroulement d'un cours, conçoit une action qui n'existe pas encore (et n'existera peut-être pas)⁵, notamment grâce à des mises en texte comme les préparations de cours, ou pour notre corpus, grâce aux commentaires après-coup ou « débriefings ». En effet, au cours de la phase post-active, l'enseignant novice revient sur l'action réalisée et la compare avec celle qu'il avait imaginée. Il la place et l'analyse, entre la programmation imaginée, projetée, construite *a priori* et couchée sur le papier, et le réel de la classe, lieu de l'imprévu auquel il s'est heurté et qui a modifié l'image qu'il s'était construit du cours. Ainsi, lors d'un entretien suivant le cours, avec une conseillère pédagogique, ML, une stagiaire, fait part de la planification prévue et se replace, après que l'action soit passée, dans l'antériorité de cette action, et donc dans l'imagination de celle-ci⁶.

- 042 ML(P) j'voulais au départ XXX
043 CP1 oui oui oui oui oui
044 ML(P) alors que moi **au départ j'voulais des productions**
045 CP1 hm hm
046 ML(P) après euh **j'voulais qu'on extraie la structure**
047 CP1 oui oui oui
048 ML(P) **et qu'ils reconnaissent et qu'ils disent**
049 CP1 y a
050 ML(P) bon ben maintenant **qu'est-ce que c'est pourquoi j'dis ça pourquoi j'dis pas ça**
051 CP1 oui oui
052 ML(P) **et en fait tout de suite ils m'ont posé la question**
(...)
059 ML(P) oui mais en même temps j'suis pas sûre parce que j'suis pas sûre d'avoir réussi à autant **leur éclaircir les idées que j'l'aurais voulu** alors en fait j'suis un peu

⁵ Schütz (1987, 26) nous dit à ce sujet que « tout projet consiste en une anticipation du futur menée sur le mode de l'imagination. Or ce n'est pas le processus de l'action au moment où il se déroule mais l'acte imaginaire comme il s'était réalisé qui est le point de départ de tous les projets que l'on peut faire ».

⁶ Conventions de transcription : + ou ++ = pause ; XX= inaudible ; Majuscules = mot accentué ; ↑ = intonation montante ; Et que : chevauchement de parole ; : : allongement syllabique ; (rires) : éléments non verbaux ou paraverbaux ou commentaire du transcripteur ; ? : courbe intonative du groupe rythmique globalement montante ; des JEUX : accentuation.

| | | |
|-----|-------|--|
| | | frustrée parce que du coup comme ça : ils me demandaient du sens et j'voulais tout à fait leur en fournir parce que j'voulais pas seulement rester grammaticale |
| 060 | CP1 | hm hm |
| 061 | ML(P) | mais en même temps j'préfèrais faire par étape et puis ça a ça a |
| 062 | CP1 | hm hm |
| 063 | ML(P) | bon j'ai changé mon mon truc |
| 064 | CP1 | hm hm |
| 065 | ML(P) | mais du coup du coup euh : + du coup j'ai pas traité à fond le sens |

Elle relate à la forme narrative (adverbes de temps et temps du passé imparfait) les actions imaginées à mener avec les apprenants, sous la forme de résultat de la future action (« des productions », « extraire la structure », « leur éclaircir les idées »), ou sous forme de questions-types qu'elle poserait (« pourquoi je dis ça », « qu'est-ce que c'est ») pour qu'ils « disent ».

Dans cet extrait, se dessine en filigrane sa conception linéaire du déroulement didactique. En effet, au moment de préparer son cours, elle considère que le déroulement sera le décalque exacte de la projection, que l'action déroulée imaginée et anticipée sera égale à l'action réelle et réalisée, se situera sur la même ligne de temps, dans un rapport unique de successivité des actions. De ce fait, non seulement ML projette, imagine une action à réaliser, mais elle est elle-même dans l'idéalisation parce qu'elle avait imaginé que sa projection deviendrait réelle. Elle est alors dans le « sur réel » ou le « trop réel ».

De la même façon, la langue et ses modes d'exposition ou de didactisation fonctionnent sur le mode du « trop réel ». Elle est imaginée comme compartimentée, structurée, relativement figée et est envisagée comme un répertoire de formes à actualiser (CC-ML 1 : 28 : « ouais mais pourtant parce que j'avais passé en revue justement toutes les possibilités tout mais du coup je crois que j'ai un peu sélectionné (...) j'ai pas élargi ma sélection » / 35 CP : « oui parce que c'est important que eux aussi on leur fasse découvrir que qu'y a un sémantisme dans les verbes »).

Or ce rapport de continuité temporelle entre action projetée et réalisée est rapidement brisé (« et en fait ils m'ont posé la question tout de suite ») et entraîne un ressenti plus ou moins inconfortable ou douloureux (« je suis pas sûre d'avoir réussi », « je suis un peu frustrée »). De ce fait, la **projection** ci-dessus a un caractère fictionnel justement parce que le réel va venir la bousculer, la modifier. La projection ne se réalise pas comme ML le souhaitait et n'existera donc pas. On peut alors parler de dimension fictionnelle ou imaginaire, d'une part, parce que l'action projetée n'est pas vraiment suivie de son exécution mais aussi, d'autre part, parce que Marie-Laure n'imagine

pas le réel de la classe, les interactions, les apprenants. Elle n'en a qu'une connaissance « virtuelle ». Son inexpérience ne lui a pas permis de construire encore un stock important de savoirs d'action ou de typifications⁷.

Le caractère imaginé de l'action enseignante est très étroitement lié à une incorporation⁸ des différentes temporalités didactiques, à la chronogénèse de l'action. Cette incorporation nécessite un apprentissage. Non seulement l'enseignant doit maîtriser les rennes du passé (c'est-à-dire ce qu'elle a déjà fait, les savoirs déjà abordés, ce qu'elle a prévu, les différentes phases ou séquences déterminées antérieurement), de l'avenir (projeter à plus ou moins long terme, anticiper ou ne pas anticiper) et du présent (gérer l'interaction, l'imprévu, l'insécurité, accorder passé et avenir), mais aussi garder une distance par rapport à sa projection pour ne pas se situer dans le « trop réel ».

4. Parole réflexive et mise au travail des imaginaires

Cet apprentissage de la temporalité didactique ou plus globalement cette prise de conscience progressive d'une certaine réalité de la classe va être entamée dans la mise en œuvre du cours et surtout au sein des séances de commentaires, grâce à la verbalisation sur l'action, aux échanges et à la parole collective⁹.

4.1 Construction (progressive) d'un rapport au réel par décentration

Cet apprentissage passe, semble-t-il, d'abord par une certaine prise de conscience des difficultés ressenties et consécutives à l'absence de typifications et de référence au réel que nous évoquions précédemment. Cette prise de conscience se fait par oscillation entre subjectivité (vécu individuel) et intersubjectivité (vécu partagé), entre discours centré sur soi-même et altérité des discours, entre mouvement interne et mouvement externe. Ainsi, ML souligne à plusieurs reprises que c'est la première

⁷ La notion de typification, exposée par Schütz (1987), correspond au résultat, à la fois individuel et social, du processus de modélisation de l'expérience vécue, réalisé en confrontant dans chaque situation rencontrée, intérêts pratiques du moment présent et éléments pertinents de l'expérience passée. Les typifications constituent une réserve de connaissances disponibles permettant de communiquer et d'(inter)agir dans la vie sociale. On estime ainsi que les enseignants novices n'ont pas encore constitué ce stock propre à l'activité d'enseignement.

⁸ Le terme d'incorporation, emprunté à Lahire (2001), est à entendre comme l'intériorisation d'habitudes, de schémas d'action, ici en l'occurrence une intériorisation des différentes dimensions du temps didactique.

⁹ Rappelons que l'imaginaire n'est jamais perçu qu'à travers la médiation des discours. Et l'analyste peut, tout au plus, (re)construire une certaine logique (un certain ordre ?) dans l'organisation des images et représentations des enseignants, grâce aux outils de l'analyse du discours et des interactions.

fois qu'elle expérimente les activités didactiques qu'elle met en place sur le terrain de la classe :

- 312 ML(P) non mais je pense que chaque partie ce matin avait ses : difficultés **enfin moi ce c'était dur parce que j'avais jamais fait** puis je ne sais pas si c'est dur en soi : moi **j'ai trouvé ça laborieux ce côté de certaines attentes** après XX
- 313 F(Stag) tu avais fait de la grammaire avant tu avais fait + euh des choses qui étaient très structurées donc donc là bon c'est vrai que : **c'est quelque chose t'as plus d'attentes au niveau des des apprenants et ben ::**

Cependant, cette mise en œuvre didactique (exploitation d'un texte littéraire) de ML motivée par certaines attentes (en termes de compréhension/perception d'un ressenti qu'il s'agissait d'exprimer vis-à-vis du texte), n'aboutit pas au résultat voulu. ML et F, co-stagiaire, explicitent la non compréhension par les apprenants de leurs attentes propres. C'est bien ici un problème d'édification et de reconnaissance du sens donné à cette activité didactique qui se pose. Les stagiaires ont imaginé une certaine réalité en attribuant aux apprenants certaines connaissances littéraires et modes d'appréhension d'un texte. Mais cette réalité n'est pas partagée et reconstruite, interprétée par ces derniers. Cela provoque malaise et incompréhension, et retarde l'efficacité du cours. ML passe ainsi plus de temps, durant le cours, à faire reconnaître par les apprenants ses attentes (ce qui a un coût cognitif et émotionnel : « j'ai trouvé ça laborieux ») qu'à progresser sur le plan didactique. Ainsi, lorsque nous soulignons que l'imaginaire était une réponse à l'absence d'interprétation, on voit aussi que le scénario imaginé par ML devient un obstacle au bon déroulement du cours (« j'ai trouvé laborieux ce côté de certaines attentes »). Aussi, la dimension auto/hétéro-évaluative ou justificative des discours réflexifs (« tu avais fait de la grammaire avant ...donc... ») est très importante dans tous les commentaires faits. Ceux-ci, du fait de leur caractère co-construit, permettent :

- une oscillation entre l'*ego* et l'*alter*, entre le caractère subjectif et intersubjectif du discours ; on construit des savoirs partagés à partir de l'expérience de l'autre ;
- de revivre, dans le présent de la situation d'énonciation, la confrontation entre l'action programmée (futur dans le passé) et l'action réalisée (passé) ;
- et de mesurer finalement le chemin parcouru et celui restant à réaliser.

Ainsi, dans cet extrait :

- 029 ML(P) d'accord moi ce que j'avais comme impression c'était que bon enfin **là pour l'instant j'ai enseigné une deux fois** dont une fois où vous n'étiez pas là et j'avais l'impression donc **j'ai eu l'impression de tous les progrès que j'ai à faire** mais je me disais bon dans l'ensemble je maîtrise la technique de base et je maîtrise un peu l'attitude de base d'un prof même si **euh j'estime devoir beaucoup progresser dans euh euh j'allais dire la réaction spont de euh enfin l'intégration de euh**

- du réel de la vie quotidienne tout ça** enfin justement je **suis trop accroché aux structures** je pense et **il faut que je puisse me débrouiller et pouvoir introduire d'au d'autres choses sans me perdre** mais ça je pense que c'est c'est enfin avoir tous ces ingrédients je pense que ça il faut que **il faut que j'apprenne + euh au niveau contact avec eux** normalement justement **je pense que j'ai certaines capacités (plus bas)** et **là aujourd'hui** enfin ces capacités que je pensais avoir et alors euh j'ai commencé déjà à me dire je vais me focaliser sur autre chose euh + et je les pas senti(e)s quoi (*elle pleure*)
- 030 CP2 mmh mmh (*silence*)
- 031 AB(Stag) c'était le matin ils étaient XX (*très bas*)
- 032 B(Stag) moi je suis moins moi j j'ai trouvé XX je n'ai pas trouvé qu'ils étaient euh ce que tu as ressenti je ne l'ai pas ressenti comme ça XX **je les ai trouvés assez concentrés**
- 033 AB(Stag) oui
- 034 B(Stag) je les ai trouvés aussi **intéressés**
- 035 AB(stag) très intéressés oui
- 036 B(Stag) je n'ai pas je ne les ai pas du tout passifs bon **ils se concentraient** parce qu'effectivement il y a eu beaucoup de un texte qui était assez important il y avait plein de choses à comprendre mais euh **moi j'ai plutôt senti qu'ils étaient ils avaient envie de comprendre et qu'ils étaient concentrés** mais contrairement à ce que tu ressens moi je n'ai pas eu l'impression qu'ils étaient passifs ou qu'ils étaient embêtés le côté lourd que tu as ressenti à mon avis euh c'est tu as eu une impression d'un côté lourd mais je n'ai pas du tout ressenti comme ça crois-moi **j'ai trouvé bon qu'ils suivaient qu'il y avait des difficultés de compréhension par moments mais que bon + ce n'était pas :**
- 045 ML(P) (...) mais enfin **par rapport à ce que tu dis qu'ils étaient concentrés et tout ça ce que je voulais dire c'est que j'ai l'impression que je ne les ai pas vraiment aidés** enfin **ils ont trouvé le sens et c'est bien je suis contente** mais je n'ai pas l'impression de leur avoir fait trouver la méthode pour les les aider à y accéder (...) ouais c'est ça c'est qu'ils ont enfin **j'ai l'impression qu'ils ont trouvé j'étais contente mais je ne suis pas bien sûre que c'est grâce à moi quoi et j'ai senti que : je leur faisais prendre conscience de certains trucs mais que + je je ne pense pas que je les ai aidés justement à aller au centre du du du sens** et en même temps je je n'arrive pas à bien à savoir euh

B et AB construisent une image de ML en contrepoint à sa réaction, et non pas en analysant les conduites de ML, mais celles des apprenants (en lien avec sa dernière intervention « je les ai pas sentis quoi » qui lui tire des larmes). De la sorte, en 36, B insiste sur les comportements et attitudes des apprenants conformes aux attentes espérées de ML (« assez concentrés », « intéressés », « ils avaient envie de comprendre », « ils suivaient »). B rééquilibre du même coup le bien fondé et la validité de son action en interprétant positivement « le côté lourd » et fabrique une image positive de ML. Celle-ci peut, quelques tours de parole plus loin (45), en s'appuyant sur ces paroles positives et rassurantes, expliciter pour elle-même plus clairement ses intentions, ses réalisations, ses empêchements. C'est aussi grâce à la parole des co-stagiaires que ces confrontations peuvent avoir lieu et que de nouvelles significations sur l'action peuvent être construites.

La mise en mot et la confrontation des discours permettent aux stagiaires de mieux appréhender l'acte pédagogique dans sa réalité et de se détacher d'une planification rigide pour mieux accepter le déroulement réel du cours.

C'est d'ailleurs à ce même mouvement vers l'autre et à la modification des mises en fiction de leur action qu'invite la conseillère pédagogique.

078 CP1 =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 ?**

079 ML(P) hm hm

101 CP1 (...) oui c'est ça vous imaginez comme vous êtes sept quand vous arrivez le matin **vous imaginez les appareils la rallonge les devoirs avant les étudiants qui vous posent plein de questions etcetera**

Celle-ci tente de recadrer les images construites et incite les stagiaires à en construire de nouvelles, davantage en lien avec les aspects concrets des cours et avec les productions langagières des apprenants, à travers un discours de suggestion (« vous imaginez »), de prescription (modalités déontiques « il faut penser »), à travers un discours plus distancié sur l'action telle qu'elle a été vécue, réalisée (« le matin », « les étudiants »).

088 CP2 donc pour euh **mettez-vous à la place qu'est-ce que qu'est-ce qui est difficile pour eux ? qu'est-ce qui était difficile pour eux ?**

(silence)

089 CP2 malgré c'est bien malgré votre bon débroussaillage euh c'était c'é c'était pas mal c'était c'était construit euh qu'est-ce que ils vous ont bien suivi parce que je crois qu'ils ont fait des des progrès comme je disais tout à l'heure par rapport à ça euh **mettez-vous à à leur place qu'est-ce qui est difficile pour eux** ++ on essaie de récapituler là

De même, le silence qui suit la question de CP2 met en évidence la difficulté de ML ou des stagiaires à se mettre à la place des étudiants. La capacité à se décentrer et à remettre en cause les images fictionnelles construites et basées sur les pré-construits de leurs expériences personnelles, par exemple comme ci-dessous,

281 CP2 c'est **c'est énorme pour eux** c'est c'est XX

282 B(Stag) **XX je pense enfin que nous on ne se rend pas compte on est habitués on a lu Zola XX moi je j'adore Zola on trouve cela facile entre guillemets +**

se heurte à la difficulté de véritablement prendre en compte les niveaux, besoins ou difficultés des apprenants, comme le montre ce décalage entre les propos du conseiller pédagogique qui insiste sur les aspects difficiles du texte d'Emile Zola (281) et la réflexion d'une stagiaire sur le même texte. La prégnance des pré-construits et des images, des scénarios construits vont jusqu'à faire écran à la prise en considération des apprenants comme faisant partie intégrante de la construction du

cours. Ainsi, de façon tout à fait étonnante, les apprenants apparaissent dans le discours des stagiaires comme des éléments perturbateurs du « bon » déroulement de la ligne directrice du cours, qui font vaciller la ligne du temps et qui ne répondent pas convenablement aux attentes :

- 218 B(Stag) ils ne sont pas réveillés la première heure aussi
 219 CP2 et puis et puis ils sortent des mots qu'il faut commencer à expliquer à définir bon ouf c'est c'est =
 220 B(Stag) = ils se bloquent sur des mots aussi **donc ça ralentit** aussi
- 015 ML(P) = **oui et puis en plus ils eux parlaient des fois enfin ils me citaient à ce moment-là** effectivement sûrement que les personnages avaient ce sentiment là mais le texte ne disait pas il y avait aussi cette distinction entre euh **et moi je voulais** je parlais du mot pour **qu'en fait ils ils parlent de ce qui était écrit parce que je voulais** après qu'ils puissent en dégager quelque chose quant au type d'écriture euh de Zola là-dedans

4.2 L'altérité et l'hétérogénéité des discours réflexifs comme auxiliaires à la construction d'un imaginaire de transmission

La mise en récit, plus ou moins collective, d'une action passée et vécue, qui a été d'abord anticipée, permet l'introduction de plusieurs niveaux de discours, de plusieurs scènes d'énonciation, de plusieurs voix résonnant dans la situation présente de verbalisation de l'action. Par exemple, dans cet extrait de la soutenance collective,

- 075 AC(Stag) (...) **le problème** je pense aussi que c'est lié au niveau au niveau intermédiaire on peut pas vraiment leur apporter quelque chose de de nouveau mais c'est forcément répéter mais moi je sais que par exemple pour les articles on s'est aperçues qu'il fallait le faire il fallait le faire mais c'est vrai qu'ils connaissaient les règles mais quand je leur ai fait les articles i i connaissaient tout et on avait l'impression qu'il y avait une lassitude + et après quand quand on est passées aux exercices qui qu'ils ont pourtant fait chez eux : euh euh c'était truffé de fautes euh donc là aussi nous nous on on on peut nous-mêmes se demander l'utilité mais se dire que finalement EST-CE QU'ils sont capables de euh de euh se rendre compte de de leurs besoins en se disant bon nos nos besoins par exemple c'est c'est le subjonctif c'est euh c'est les relatives tout ce qui est difficile très difficile et connu comme tel mais les articles qui : qui semblent un un chapitre très facile + ils les donnaient pas **donc la solution c'est toujours la répétition et et euh XX et puis et puis aussi c'est c'est la systématisation**
- 076 (Stags) mmh mmh
 077 CP1 et **les pousser à conscientiser leur apprentissage c'est ça aussi oui oui oui**
 078 F(Stag) c'est **ce décalage** XX ce décalage entre entre les besoins qu'ils qu'ils PRÉTENDENT avoir et et ceux que finalement on veut leur apporter par rapport à leur niveau + c'est vrai qu'au niveau intermédiaire on a du mal à situer un petit peu euh euh où est-ce qu'ils sont bon en plus c'est c'est un niveau complètement hétérogène tous ne sont pas : au même niveau bon donc certains pourront reconnaître que euh les articles et ça et ça peut-être quelque chose de de vraiment important pour eux et puis d'autres euh on a déjà fait ça on avait des réflexions (*rires*) mais en même temps ben oui on voit que c'est pas sûr c'est pas sûr **donc c'était important de =**
- 079 CP1 = c'est pas intégré oui oui oui
 080 CP2 c'est pas assimilé
 081 F(Stag) **de revoir quand on leur a demandé d'appliquer la chose**

- 082 CP2 c'est-à-dire que euh **il y a cet ce passage que nous on appelle entre la prise et la saisie** c'est-à-dire qu'ils connaissent la règle mais en fait ils n'ont pas au niveau cognitif ils n'ont pas euh =
- 083 CP1 = **C'EST LE PROBLÈME DE L'INTERLANGUE AUSSI** (*elle hausse le ton de la voix pour s'assurer le tour de parole*) et puis ils sont handicapés par par leurs leurs structures en fait c'est ça

les stagiaires évoquent le bilan réalisé par les apprenants et plus particulièrement leurs critiques formulées sur le contenu de l'enseignement. Il permet de voir, à travers les mouvements du discours, le travail collectif d'ajustement des images et de construction de savoirs d'action. Dans le tour 75, AC entame son intervention par une évaluation (problématique) à caractère généralisant des savoirs du groupe des stagiaires et s'inscrit dans le présent de la situation de commentaire (« : le problème je pense aussi que c'est lié au niveau au niveau intermédiaire on peut pas vraiment leur apporter quelque chose de de nouveau mais c'est forcément répéter »). Pour « illustrer » ou exemplifier ce problème, elle relate son expérience personnelle (« par exemple pour les articles », « quand j'ai fait les articles ») et collective (« on s'est aperçues qu'il fallait le faire il fallait le faire »,) sur le mode du récit et de l'évaluation, alternés tour à tour (« on avait l'impression qu'il y avait une lassitude », « ils connaissaient les règles », « et après quand quand on est passées aux exercices (...) c'était truffé de fautes »). Elle procède ensuite à un examen des ressources réflexives à disposition pour tenter d'avancer sur cette question de l'adéquation entre le niveau et les savoirs des apprenants. Pour cela, elle met en relation, à la fois des réactions/verbalisations du groupe de stagiaires (1) et du groupe d'apprenants (2) (« (1) donc là aussi nous nous on on on peut nous-mêmes se demander l'utilité mais se dire que finalement EST-CE QU'ils sont capables de euh de euh se rendre compte de de leurs besoins / (2) en se disant bon nos nos besoins par exemple c'est c'est le subjonctif c'est euh c'est les relatives tout ce qui est difficile très difficile et connu comme tel ») et à la fois des réactions/verbalisations des apprenants (3) et leurs actions (4) (« (3) en se disant bon nos besoins c'est le subjonctif euh c'est les relatives tout ce qui est difficile très difficile et connu comme tel » / (4) « mais les articles qui : qui semblent un un chapitre très facile + ils les donnaient pas »), et cela selon différentes instances énonciatives (discours direct, discours indirect, présent, passé). Cette mise en parallèle aboutit à une nouvelle généralisation (« **donc la solution** c'est toujours la répétition et et euh XX et puis et puis aussi c'est c'est la systématisation ») répondant à la première (« **le problème...** ») et à la mise en évidence d'un savoir d'action, renforcé, entouré d'un savoir théorisant de la CP (« et les pousser à conscientiser leur apprentissage »). On note à peu près le même mouvement du discours de F dans les tours 78 à 83. Les stagiaires parviennent dès lors à associer leurs expériences individuelles et concrètes

et leurs difficultés («c'est lié au niveau au niveau intermédiaire on peut pas vraiment leur apporter quelque chose de de nouveau ») à des savoirs collectifs, partagés et liés à la didactique des langues (« la solution c'est la systématisation »).

Ces quelques tours de parole montrent ainsi que ce sont aussi parfois les discours et les représentations des apprenants qui permettent aux stagiaires de construire certains savoirs d'actions et de renforcer **un imaginaire de transmission** (en classe, il faut répéter, systématiser), c'est-à-dire une manière de se représenter l'acte de transmission de savoirs et savoir-faire langagiers. On peut estimer que la construction d'un imaginaire de transmission se situe là : dans la confrontation, la mise en résonance de différentes instances discursives et énonciatives convoquées dans le discours réflexif, dans un discours à plusieurs voix. Notons aussi que la parole réflexive s'inscrit dans une temporalité et resitue passé, présent et avenir.

Conclusion

Au cours de cet article, trois facettes de la dimension imaginaire à l'œuvre dans la formation des enseignants de FLE ont pu être mises en évidence :

- comme projet/projection d'une action d'enseignement
- comme compensation à l'absence de typification ou à l'inadéquation des typifications issues du parcours scolaire.
- comme imagination/anticipation des productions langagières *in situ* des apprenants, des obstacles que ces derniers pourraient rencontrer et des possibles remédiations à assurer.

De plus, à l'issue de nos développements, il apparaît que le dispositif (réflexif) de formation à l'enseignement du FLE sur lequel nous avons travaillé permet à l'enseignant novice de ne pas se heurter trop soudainement à la réalité de son métier, mais au contraire, d'esquisser peu à peu les contours de cette réalité en (re)construisant son imaginaire de transmission. La parole réflexive et collective/collaborative permet de se construire une image future de soi-même en tant qu'enseignant, en contrepoint ou non avec l'expérience du stage, alimentant le travail de construction des savoirs d'action.

Bibliographie

Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.

Bigot, V. et al. 2004. *Corpus de référence de la Journée scientifique du 12 février 2004 « La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du français langue étrangère »*. Document manuscrit. Paris : université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.

Cadet, L. et M. Causa 2005. Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In : CHISS, J.-L. et al. (éds), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, 159-181.

Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique*. Paris : La Pensée Sauvage Éditions.

Cicurel, F. 1988. Fiction et mise en scène dans un cours de langue. *LEND* 1, Année 17, 18-31. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.

Cicurel, F. 2002. La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, Paris : ENCRAGES, 145-164.

Cicurel, F. 2005 Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe... In : Mochet, M.-A. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, 15-26.

Goffman E. 1991 (trad. fr.). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. Minit.

Grassi, V. 2005. *Introduction à la sociologie de l'imaginaire : une compréhension de la vie quotidienne*. Paris : Erès, Coll. « Sociologie de l'imaginaire et du quotidien ».

Grize, J.-B. 1996. *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.

Lahire, B. 2001. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette Littératures. Coll. « Pluriel sociologie ».

Schaeffer, J.-M. 1999. *Pourquoi la fiction ?*. Paris : Seuil. Coll. « Poétique ».

Rivière, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat de Didactique des langues et des Cultures. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.

Vasseur, M.-T. 2001. Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In : Moore, D. (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, Coll. Crédif Essais, 133-148.

Vion, R. 2000 (réed. 1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur, Coll. HU linguistique.