



HAL
open science

La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE.

Violaine Bigot, Eliane Blondel, Lucile Cadet, Mariella Causa

► **To cite this version:**

Violaine Bigot, Eliane Blondel, Lucile Cadet, Mariella Causa. La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE.. Marges Linguistiques, 2004. halshs-02141502

HAL Id: halshs-02141502

<https://shs.hal.science/halshs-02141502>

Submitted on 28 Jul 2020

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.

La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE

Par Violaine Bigot, Eliane Blondel, Lucile Cadet,
Mariella Causa - DELCA-SYLED,
groupe *Discours d'enseignement et interactions*
Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, France

Juillet 2004

Le groupe Discours d'enseignement et interactions de l'équipe Delca-Syled travaille depuis près de dix ans sur les pratiques discursives et interactionnelles de l'enseignant en classe de langue étrangère. Nos questionnements se sont récemment centrés sur la question de l'acquisition et de la construction de la compétence d'enseignement chez les enseignants débutants. Nous avons donc recueilli un corpus qui nous permet d'étudier le développement de ce que nous appelons « le répertoire d'enseignement ». Dans les parties 1. et 2., nous présentons le dispositif de recueil de données et une définition provisoire du concept de répertoire d'enseignement. Nous présentons ensuite dans les parties 3, 4 et 5 des analyses conduites sur une partie des données du corpus pour identifier les différentes cultures didactiques qui sous-tendent le développement du répertoire d'enseignement d'une enseignante débutante dans le cadre d'un stage pratique d'enseignement.

0. Introduction

Afin d'étudier la façon dont se construit le répertoire d'enseignement, nous avons recueilli un corpus¹ à la fois longitudinal et transversal. En effet, nous avons enregistré pendant trois semaines trois étudiants de maîtrise FLE pendant leur stage pédagogique de fin d'études et nous disposons d'un ensemble de données diverses comprenant les enregistrements des cours, les enregistrements des commentaires, l'enregistrement de la soutenance et le mémoire collectif.

L'hypothèse qui sous-tend le choix de ce corpus est que le stage de maîtrise est une phase de transition pendant laquelle se met en place un processus d'adaptation /réappropriation de modèles d'enseignement antérieurement acquis.

Notre objectif est de procéder à l'analyse croisée de toutes les données dont nous disposons. Nous pourrions ainsi, dans un premier temps, déterminer les modèles de référence des stagiaires (de même que ceux du formateur), modèles qui participent à la construction du répertoire d'enseignement à travers la prise en compte des trois dimensions suivantes :

- la dimension pré-active (préparation en dehors du temps de classe),
- la dimension active (en classe),
- la dimension post-active (« réflexion-évaluation après intervention en classe [...] retour vers la mémoire à long terme du maître à partir de la comparaison entre représentation de l'activité visée et représentation de l'activité produite » Brassart et Reuter 1992, p.17).

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à l'évolution de ces modèles au cours du stage. La comparaison des données, nous permettra enfin de saisir les traits partagés et les traits non partagés (Gumperz, 1989) de ce répertoire; en conséquence, nous pourrions voir quels sont les comportements spécifiques de la communauté étudiée (les enseignants de FLE en formation initiale à Paris III) et les variantes de ces comportements.

Avant de présenter les deux axes sur lesquels nous travaillons actuellement, nous souhaitons nous arrêter sur le dispositif de recherche et sur la notion de *répertoire d'enseignement*, afin de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de notre recherche. Je propose de faire sauter le petit paragraphe qui précède puisque le plan général a été donné dans le

¹ Le corpus a été recueilli par Mariella Causa et Lucile Cadet. Il fait l'objet d'une transcription collective par l'ensemble des membres du groupe *Discours d'enseignement et interactions*, de l'équipe Delca-Syled, Paris III-Sorbonne Nouvelle

chapeau. Par ailleurs, « quelques instants » relève plutôt de la communication orale il me semble. Enfin « tenants et aboutissants » ça fait un peu langue de bois (à mon goût).

1. Le dispositif de recherche

1.1. Lieu et participants

Nos données ont été recueillies à Paris III lors du stage de maîtrise appelé stage A qui clôt l'année de maîtrise. Il s'adresse à des étudiants n'ayant aucune expérience pratique de l'enseignement en général et de l'enseignement du FLE en particulier. Le stage de maîtrise se déroule sur trois semaines. Les stagiaires travaillent en équipe de sept et prennent en charge une classe. Ils assurent à tour de rôle tous les cours d'un même groupe pour toute la durée du stage. Les heures de cours sont réparties de la façon suivante: chaque séance dure trois heures réparties en trois cours d'une heure. Chaque heure est assurée par un stagiaire différent. Ainsi, chaque cours demande une harmonisation entre les trois étudiants au niveau des contenus, des supports, des activités, ce qui suppose un travail en équipe. Les stagiaires sont assistés pour toute la durée du stage par une conseillère pédagogique qui recouvre un double rôle : celui d'*observateur*, car elle les observe pendant les cours, et celui de *formateur* car, après les cours, elle discute avec eux sur ce qui s'est passé en classe. Il ne faut pas non plus oublier le rôle d'observateurs que jouent les autres stagiaires lorsqu'ils ne font pas cours (ils assistent en effet à tous les cours). Dans cette situation, la position du stagiaire reste ambiguë car le stagiaire n'est plus tout à fait un étudiant mais il ne se considère pas encore comme un enseignant à part entière; ce qui remet en question, dans ce contexte, la notion d'expert (enseignant)/non expert (étudiant).

Nos informateurs sont trois étudiantes ayant suivi la formation FLE (mention et maîtrise) à Paris III et n'ayant jamais effectivement enseigné. Ces deux éléments constituent les critères de base ou les pré-requis dans le choix de ces trois stagiaires pour les enregistrements. En outre, elles ont tout de suite accepté de se faire enregistrer après avoir su le but de notre recherche. Les enregistrements audio des cours ont été effectués par une des conseillères pédagogiques et par une observatrice du même âge et de même formation. C'est pourquoi, et au vue des conditions spécifiques de l'organisation du stage, la présence des observatrices et du matériel (un petit dictaphone) n'a pas beaucoup perturbé le déroulement des cours.

1.2. Les données recueillies

A l'heure actuelle notre corpus comprend les données suivantes:

- Les enregistrements audio des cours (4 séances de 3h00 de cours espacées dans les trois semaines de stage) ;
- Les enregistrements audio des commentaires "à chaud" des stagiaires après leur cours. En effet, 1h00 en moyenne est consacrée après chaque séance à un dialogue critique entre les co-stagiaires et la conseillère pédagogique ;
- Le mémoire collectif et les trois pages de réflexions personnelles écrites par chaque stagiaire ;
- L'enregistrement de la soutenance collective.

Nous envisageons actuellement d'élargir le corpus en y intégrant des enregistrements et des auto-confrontations de ces mêmes stagiaires en situation d'enseignement deux ans après.

2. La notion de répertoire d'enseignement

Le répertoire d'enseignement est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre les savoirs sur la langue cible. Ces savoirs et savoir-faire se forment à partir de modèles (théoriques, culturels, individuels) antérieurement acquis par formation, par observation et/ou par imitation (vécus en tant qu'apprenant d'une langue, en tant qu'étudiant FLE) et ils se modifient tout au long de l'expérience-enseignante. Dans le répertoire d'enseignement on peut distinguer des traits communs et des traits spécifiques qui sont, eux, étroitement liés à l'expérience personnelle de chaque enseignant¹.

¹ Voir aussi Cicurel, 2002.

Dans le cas des stagiaires, au moment où commence le stage, le répertoire d'enseignement se constitue principalement de savoirs théoriques acquis pendant les deux ans de formation FLE et de modèles socioculturels et scolaires.

Cette définition rappelle la notion de *répertoire verbal* introduite par Gumperz (trad. franç. 1989). En effet, tout comme les comportements linguistiques pour Gumperz, les enseignants disposent d'un ensemble de comportements pédagogiques – verbaux et non-verbaux, conscients ou non conscients – qui s'adaptent à la situation d'enseignement/apprentissage, au contexte (homoglotte/alloglotte), au public, au niveau du public et, bien entendu, à la représentation que l'enseignant a de la situation d'enseignement/apprentissage et du public. Or, ces différents comportements sont observables dans l'activité enseignante et se modifient à partir de l'interaction didactique (Bachmann *et alii*, 1991, p. 190); ces comportements sont ainsi, dans une certaine mesure, perméables. En effet, comme le souligne Reuter et Brassart (1992, p.18) :

La phase interactive est le moment de la mise en œuvre de l'action planifiée mais aussi de l'improvisation, des décisions à prendre à chaud en fonction des écarts constatés par le maître [pour nous enseignant].

Dans notre définition du répertoire didactique on retrouve également des points communs avec la définition de répertoire de Germain (1990)¹. Germain parle de répertoires – au pluriel – qui renvoient aux activités, aux techniques et aux modes d'organisation de la classe, alors que pour nous le répertoire d'enseignement est l'unité de rang supérieur qui se concrétise dans les activités de la classe; il est donc observable dans ces activités de la classe mais il ne se confond pas avec elles. Mais, comme Germain, nous croyons que l'étendue du répertoire est variable en fonction de la formation et de l'expérience de l'enseignant.

Ainsi, le répertoire d'enseignement se compose de différentes *cultures didactiques* (modèles de référence théoriques : méthodes et méthodologies et modèles de références pratiques : la figure d'un enseignant marquant par exemple). Il se modifie dans la pratique de classe "en temps réel". Ces deux pôles interagissent constamment entre eux. En effet, comme le répertoire d'enseignement se concrétise dans les activités de classe, le succès de ces dernières peut donner lieu à d'autres savoir-faire à intégrer dans le répertoire d'enseignement. De même, si un modèle théorique est expérimenté en classe et donne de bons résultats, il sera intégré dans le répertoire d'enseignement et ainsi de suite.

A partir du corpus réuni, nous avons le projet de conduire des analyses d'unités thématiques : une heure de cours, les commentaires qui lui correspondent et la séquence du mémoire qui lui est consacrée. Cette analyse nous permet de croiser différents types de données traitant d'une même expérience d'enseignement et ce pour chaque stagiaire. Nous pourrions ainsi voir, dans un premier temps, ce qui s'est passé en temps réel dans la classe (autrement dit, de repérer la mise en pratique de modèles de référence conscients ou pas) et, dans un deuxième temps, de confronter ce qui s'est passé dans la classe à la réflexion menée par la stagiaire sur ses propres pratiques pendant les commentaires. Cette analyse devrait lui permettre d'évaluer la pertinence de ses pratiques pour ensuite les intégrer (ou non) dans son propre répertoire d'enseignement (communication exposée au colloque *Le FLE/S entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages didactiques en contexte*, 4-6 septembre 2003).

¹ Germain, 1990 : pp. 77-78

Un des concepts clés de l'analyse de l'enseignement pourrait bien être le concept de répertoire (par exemple : le débat, la discussion, la résolution de problèmes). Il semble bien que les activités didactiques utilisées par un enseignant fassent partie d'un répertoire dont l'étendue varie en fonction de sa formation et son expérience. [...] De plus, il semble permis de croire que l'enseignant ne dispose pas seulement d'un répertoire d'activité, mais aussi de tout un ensemble de répertoires : par exemple, un répertoire de techniques de correction de l'erreur, un répertoire de modes d'organisation de la classe, un répertoire de techniques ou d'auxiliaires didactiques, et cætera. [...] Lors de son activité de préparation de cours, voire même parfois dans le feu de l'action, l'enseignant choisi parmi les éléments de ses répertoires, ceux qui lui paraissent les plus appropriés, compte tenu du niveau de développement des apprenants, de leur âge, de leurs besoins, intérêts et motivations, de leurs stratégies d'apprentissage, et cætera. Ce qui motiverait le choix de tel ou tel élément de tel répertoire serait que, dans le passé, vu l'analogie apparente des situations, cela a paru fonctionner, compte tenu des buts ou objectifs visés.

L'étude présentée ci-dessous est le fruit d'analyses conduites sur une partie du corpus (deux cours et un entretien). Elle a pour but d'explorer le rôle des différentes cultures didactiques à l'œuvre dans la constitution du répertoire didactique d'une enseignante-stagiaire.

3. Présentation de l'analyse de données

Deux fonctions des stages pratiques dans la constitution du répertoire didactique seront ici explorées :

- Le stage doit permettre d'une part de mettre à l'épreuve de la classe ce qui n'était jusque là que des savoirs sur les pratiques de transmission, le but étant que ces savoirs théoriques se transforment en savoir-faire. Dans le cadre de la recherche sur la construction des répertoires didactiques présentée ci-dessus, nous voulons montrer, à travers l'étude de deux cours donnés par Marie-Laure, jeune stagiaire de maîtrise de didactique du Français langue étrangère, comment différentes cultures didactiques, parfois contradictoires, sous-tendent les pratiques de transmission qu'elle met en œuvre.
- Le stage a également comme fonction de permettre une réflexion sur les pratiques de transmission mises en œuvre, pour en évaluer « l'efficacité ». C'est la dimension post-active évoquée précédemment. L'entretien stagiaires-conseillère pédagogique qui suit les cours donnés par les stagiaires en constitue la première étape. Dans ces entretiens s'entremêlent différents types d'interaction et de discours. Nous nous sommes intéressés, dans un premier temps, à des moments de ces entretiens qui semblent contribuer plus directement à la constitution du répertoire didactique des stagiaires à savoir les moments où les pratiques de transmission que les stagiaires viennent de mettre en œuvre sont au cœur du thème des échanges. Nous vous présenterons quelques analyses d'extraits de l'entretien qui suit le premier cours.

Nous présentons ici des analyses conduites sur deux cours donnés par une des stagiaires du corpus (Marie-Laure) ainsi que sur l'entretien entre cette stagiaire et la conseillère pédagogique qui suit le premier cours.

4. La rencontre de deux cultures didactiques observables chez un stagiaire débutant :

Rappelons que les pratiques de transmission observables chez une stagiaire débutante peuvent avoir deux types de genèse :

- Pratiques issues de la formation théorique (cf. colonne de gauche du tableau 1)
- Pratiques « acquises » antérieurement, en particulier dans son expérience d'apprenante de langue (LM ou LE) (cf. colonne de droite du tableau)

Les principes méthodologiques qui sous-tendent la formation didactique théorique de maîtrise FLE sont souvent assez éloignés de ceux qui ont présidé le déroulement des cours de langue auxquels les stagiaires ont participé, par le passé, en tant qu'apprenants. Ce sont les contradictions émergeant de la rencontre des différentes cultures didactiques du stagiaire que nous avons cherché à repérer dans le premier cours dont l'objectif est d'introduire l'expression de l'hypothèse (cf. 1^{ère} ligne du tableau) comme dans le deuxième cours où la stagiaire conduit une activité de compréhension d'un extrait de roman de Zola (2^{ème} ligne du tableau).

Pour expliciter ce que sont ces contradictions, nous opérons une deuxième distinction dans les pratiques de transmission observées.

- Certaines relèvent de ce qui a été planifié
par exemple pour la conduite de l'activité de compréhension écrite, le respect assez strict de la démarche d'approche globale des textes telle que développée par Moirand et Cicurel¹, constitue une pratique de transmission issue de la formation théorique et qui détermine un mode de sollicitation planifié. On a relevé dans la case 3 du tableau quelques unes des consignes qui manifestent une analyse pré-pédagogique du document et une planification de son exploration conforme à ces principes. On pourrait y ajouter également le travail de repérage des sentiments et des bruits qui invitent à une lecture délinéarisée du texte.

¹Moirand (S.). 1979. *Situations d'écrit*. Paris Cle International.

Cicurel (F.). 1991. *Lectures interactives*. Paris. Hachette

autre exemple de pratique de transmission planifiée (cf. fiche de préparation ou commentaires durant les entretiens) qui cette fois est déterminée, non pas par la formation théorique reçue pendant l'année de formation FLE (elle est même aux antipodes de ce qui peut être prôné pendant cette formation) mais s'appuie probablement sur des expériences scolaires d'apprentissage des langues. Il s'agit de la planification du cours de grammaire qui conduit l'enseignante à poser comme premier objectif un travail formel sur trois concordances des temps possibles (cf. case 2 du tableau 1), laissant à plus tard une approche sémantique de l'expression de l'hypothèse et un travail de formulation d'hypothèses ancré dans des situations communicatives qui impliquent les apprenants.

- D'autres pratiques de transmission ne sont pas explicitement planifiées. Elles relèvent de la gestion ad hoc de l'interaction. On peut faire l'hypothèse que certaines d'entre elles ont été globalement « pensées » et relèvent d'une tactique générale, notamment lorsqu'elles sont l'application de savoirs acquis sur la manière de conduire l'interaction (cf. ce qui concerne les sollicitations de prise de parole des apprenants dans les cases 1 et 3 du tableau 1, conformes aux grands principes communicatifs).
Ces pratiques de transmission, surtout lorsqu'elles sont dictées par l'expérience d'élève des stagiaires, peuvent ne pas avoir du tout été pensées préalablement. C'est probablement le cas des sollicitations observées pendant l'activité de compréhension écrite. (cf. case 4 du tableau où sont recensées des sollicitations du type : demande systématique d'orthographe, travail sur des mots sortis de leur contexte).

Tableau 1

	Pratiques de transmission qui mettent en œuvre les principes méthodologiques la formation théorique	Pratiques acquises antérieurement
Activité grammaticale (1 ^{er} cours donné par la stagiaire 1)	<p style="text-align: center;">1 <i>Gestion de l'interaction</i></p> <p>Exemples : favoriser les prises de parole des apprenants Accepter toutes leurs propositions et les intégrer au cours</p>	<p style="text-align: center;">2 <i>Au niveau de la planification</i></p> <p>Approche formelle de la grammaire pour dégager 3 structures pour formuler des hypothèses : Si + p. que parfait / cond. passé Si + imp. / cond. présent Si + présent / futur</p>
Activité de compréhension écrite (2 ^{ème} cours donné par la stagiaire 1)	<p style="text-align: center;">3 <i>Au niveau de la planification</i></p> <p>« Approche globale », maintenue tout au long de l'activité. 242 : « Quels sont les indices ? » 268 : « Vous pouvez l'faire SANS LIRE tout l'texte hein 283 : « Qu'est-ce qu'on peut faire comme hypothèses on n'a pas encore lu l'histoire » 335 : « Vous avez fait des hypothèses »</p> <p style="text-align: center;"><i>Au niveau de la gestion de l'interaction</i></p> <p>cf. cours précédent (les mêmes principes sont respectés)</p>	<p style="text-align: center;">4 <i>Au niveau de la gestion de l'interaction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demande systématique d'orthographe de termes courants (roman, écrivain, fragment) • Travail sur des mots sortis de leur contexte (travail de dérivation : citer /citation ; paradigme lexical autour de auteur : écrivain, poète, romancier)

Les pratiques de transmission de la première et de la deuxième colonne relèvent donc de différentes cultures didactiques et entrent parfois en contradiction. Ainsi, dans l'activité de grammaire, la stagiaire refuse à 3 reprises des énoncés d'apprenants pourtant corrects (si + p.que parfait / cond présent) parce qu'ils ne rentrent pas dans son schéma. Sa compétence de

native devrait pourtant les lui faire accepter mais cette compétence semble momentanément inhibée par le plan du cours qu'elle veut suivre.

Dans l'activité de compréhension écrite, les sollicitations parallèles (orthographe, vocabulaire.) ralentissent le déroulement de l'activité tel que prévu et obscurcissent les objectifs intermédiaires planifiés et formulés dans les consignes du cours et repris dans les entretiens.

5. La réflexion sur les pratiques de transmission dans les entretiens :

Nous avons analysé l'entretien entre la stagiaire et la conseillère pédagogique qui suit le premier cours pour comprendre comment les pratiques de transmission de savoirs et savoir-faire grammaticaux sont « réfléchies » dans ce cadre interactionnel.

5.1. Première partie de l'entretien : deux cultures didactiques parallèles

Dans ce début d'entretien, deux logiques parallèles se déploient.

- La culture didactique de la conseillère pédagogique (conforme aux approches communicatives » du FLE), fonde une critique du cours en 2 points (liés) : elle suggère un ancrage de la réflexion grammaticale dans une pratique préalable. Pour elle le sens doit primer comme le montre, dans l'extrait 1 ci-dessous, les passages indiqués en gras dans l'intervention 3. Il est vrai que son souci de ménager les faces de la stagiaire (elle a commencé par lui faire des compliments), lui font emprunter des voies détournées pour formuler ses reproches. Elle sera plus directe lorsqu'elle formulera ses critiques sous forme de proposition (88 : *c'était bien mais moi je sais que tout de suite je vais tout de suite vers des réemplois sur eux quand j'ai fait ça tout d'un coup je parle de l'histoire de si vous n'aviez pas été en France qu'est-ce que vous auriez fait si vous n'étiez pas venu au stage de maîtrise*). Il s'ensuit que la conseillère pédagogique regrette que la stagiaire ait refusé des énoncés sémantiquement acceptables sous prétexte qu'ils ne correspondaient pas aux exemples attendus, c'est à dire ceux qui répondaient aux trois « formes » annoncées (cf. case 2 du tableau 1).
- Dans le début de l'entretien, la stagiaire suit la logique formelle de sa préparation et n'entend pas la critique de fond de la conseillère pédagogique. Elle ne donne aucun feedback après le commentaire sur les actes de parole (intervention 3 dans l'extrait ci-dessous) alors qu'un long silence (cf. +++) pourrait permettre une alternance des tours. Le premier feedback qu'elle donne (intervention 4) s'accroche à la question formelle des temps employés et ne donne aucune « preuve » que le fond de la critique a été entendu par la stagiaire. L'intervention 8 laisse supposer que la stagiaire n'entend pas les critiques de la conseillère pédagogique. Les termes « tombé » et « retombé » utilisés par la conseillère pédagogique en 5 et 7 réfèrent au fait que la stagiaire n'a pas exploité les productions des étudiants qui offraient un emploi en contexte des temps travaillés. La stagiaire reprend le terme « tomber » en 8 pour commenter le fait qu'elle a « laissé une case vide » (si + passé composé) dans son tableau de présentation formelle de concordance des temps.¹

Tant que les pratiques de transmission de la stagiaire (Marie-Laure) sont « critiquées » par la conseillère pédagogique, la stagiaire semble sourde au fond de la critique. C'est par son propre récit du déroulement du cours, entrepris plus loin, que la stagiaire va remettre en cause les objectifs prévus dans le développement planifié du cours et les pratiques de transmission mises en œuvre.

¹ La question de l'emploi du passé-composé dans l'expression de l'hypothèse lui a été posée pendant le cours par un des apprenants.

Extrait 1

- 3 Cons péda = regretter regretter reprocher parce que là aussi c'était intéressant par rapport aux pronoms dont on a parlé hier avec le texte je prétends QUE il prétend QUE je repense aux pronoms je regrette euh je regrette c'est pour moi même d'accord mais je reproche à quelqu'un d'autre de faire quelque chose là aussi les les pronoms si tu (situe ?) d'accord? vous savez : dans les reproches si tu avais été plus sage donc souvent les les comment dirais-je **les actes de parole sont sont sont importants pour euh pour euh pour bien faire comprendre le contexte + et souvent c'est plus facile dans un groupe avec un acte de parole de critiquer de se plaindre que avec des phrases bateau grammaticales** si plus plus que parfait conditionnel passé etc. + + + mais vous avez été troublée vous vous rappelez y a eu la production tout au début et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le **conditionnel euh présent**=
- 4 Marie-Laure =présent à la place du conditionnel=
5 Cons. péda =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 s'il ne s'était pas marié d'accord? quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord et vous vous avez voulu vous n'avez pas voulu (...) ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était c'était votre objectif c'est un peu tombé euh
- 6 Marie-Laure Ouai
7 Cons péda c'est un peu retombé=
8 Marie-Laure =ouais y avait eu ça et y a aussi le coup du passé composé que j'ai laissé tomber
9 Cons péda oui euh

5. 2 Le récit de la stagiaire :

Pendant l'entretien avec la conseillère pédagogique, on remarque, dans le discours de la stagiaire, une tension entre ce qui a été préparé et les impératifs du moment. Le rôle de l'articulateur « du coup » qui vient marquer 4 fois (en gras) la transition / rupture entre la préparation et ces impératifs du moment semble particulièrement intéressant à souligner. Par ailleurs, on note une opposition entre le registre technique (en italique dans les extraits du tableau 2) pour ce qui concerne les préparations et un vocabulaire « ordinaire » pour parler des pratiques en classe (encadré dans les extraits du tableau 2). Ce qui a été pensé, déjà formulé s'oppose ainsi à ce qui vient de se passer, plus marqué par l'affect et par l'absence de distance.

Tableau 2¹

R E C I T	Prise de conscience de la nécessité d'une plus grande flexibilité de la préparation et des difficultés que cela génère	Prise de conscience de la nécessité d'introduire le sens immédiatement
	32 - 34 : et du coup elle j'l'avais sélectionnée et : euh et j'me suis pas // adaptée euh à à j'ai pas élargi ma sélection	40 : en fait aussi c'qui était pas évident c'est que le sens intervenait tout d'suite
Rappel de la planification : productions - observation des tps - explicitation du sens		
40-42-44-46-48 : alors que moi // j'voulais au départ // alors que moi au départ j'voulais des productions // après euh j'voulais qu'on extraie la structure // et qu'ils reconnaissent et qu'ils disent // bon ben maintenant qu'est-ce que c'est pourquoi je dis ça pourquoi j'dis pas ça //		
	Prise de conscience de la nécessité d'une plus grande flexibilité de la préparation et des difficultés que cela génère	Prise de conscience de la nécessité d'introduire « une autre pratique de transmission »
		59 : (...) alors en fait j'suis un peu frustrée parce que du coup comme ça : <u>ils me mandaient du sens</u> et j'voulais tout à fait leur en fournir parce que j'voulais pas rester grammaticale

¹ Les // marquent les interventions de la conseillère pédagogique que nous avons enlevées pour cette présentation. Il s'agit exclusivement de feedbacks positifs, essentiellement sous la forme de hm hm et parfois de « ouais », « oui » etc.

	61-63-65 : mais en même temps j'préfèrais faire par étape et puis ça a ça a // bon j'ai changé mon mon truc // mais du coup du coup euh : + du coup j'ai pas traité à fond le sens	
R E C	73-75-77 : et euh j'pense que c'est tout des notions que que // j'avais étudiées un peu mais du coup p'têtre que // j'avais pas suffisamment assimilé pour pouvoir hop zapper d'une catégorie à l'autre en toute aisance.	
I T	159 : j'pense y a vraiment c'côté où j'voulais m'accrocher à mon conditionnel passé 165 : j'pense que j'aurais dû avoir la puce à l'oreille déjà hier en faisant mes papiers (...) et du coup j'm'accrochais à ma volonté de quand même vouloir qu'ils me sortent des conditionnels passés et j'pense que ça c'était pas vraiment malin	

6. Pour conclure

Nous avons donc tenté de montrer, dans un premier temps, comment les différentes cultures didactiques qui nourrissent le répertoire didactique de l'enseignante stagiaire sous-tendent les pratiques de transmission, générant parfois des pratiques contradictoires. Nous nous sommes ensuite intéressées à la manière dont ces pratiques sont « mises en discours » pendant les entretiens de suivi pédagogique.

À l'issue du cours, c'est à dire au début de l'entretien avec la conseillère pédagogique, les failles que perçoit la stagiaire sont toutes situées au niveau du contenu transmis (il manquait des cases dans son modèle, notamment si + passé composé et SI + plus-que-parfait / cond. présent). La phase active (le cours) suffit à lui faire percevoir une faille dans son répertoire didactique située au niveau des savoirs linguistiques. L'auto-critique de la stagiaire se limite donc dans un premier temps à la question des contenus planifiés de son cours. La difficulté qu'elle a à prendre de la distance par rapport aux pratiques de transmission réellement mises en œuvre illustre bien le concept « d'inconscient pratique » et la tendance qu'a tout praticien, même « le plus lucide [à préférer] interroger ses savoirs, son idéologie, ses intentions plutôt que ses schèmes inconscients » (Perrenoud, 2001, pp. 133).

La nécessité d'ancrer immédiatement la réflexion grammaticale dans une réflexion sur le sens des différentes formes constituait très probablement un savoir issu de la formation théorique de maîtrise. La stagiaire a d'ailleurs commencé par demander aux étudiants d'émettre des hypothèses à partir d'un dessin humoristique mais ce travail d'emploi du conditionnel en contexte est par la suite complètement occulté. En effet, dans la suite de son cours, la culture scolaire (influence de FLM où le sens est rarement traité en grammaire ?) domine et c'est une démarche sémasiologique qui prévaut. Au début de l'entretien, c'est encore cette culture scolaire didactique qui focalise l'attention sur la question des temps présentés et « l'empêche » d'entendre la remise en cause des pratiques de transmission que lui suggère la conseillère pédagogique. C'est par le récit, et les analyses qui les accompagnent, qu'elle parvient finalement à remettre en cause ses pratiques de transmission et à percevoir la nécessité d'introduire le sens immédiatement et (leçon à portée plus générale) de faire preuve de flexibilité pendant le cours par rapport à une préparation planifiée.

Références bibliographiques des ouvrages cités

- Brassart (D.-G.) et Reuter (Y.). 1992. « Former des maîtres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français ». in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 87, pp. 11-24.
- Cicurel (F.). 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». in : *AILE* n° 16, pp. 146-163.
- Germain (C.). 1990. « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde ». in : *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, 2, pp. 75-87.
- Gumperz (J.).1989. *Engager la conversation*. Paris : Minit.
- Perrenoud (P.). 2001. *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF.
- Perrenoud (P.). 1994. *la formation des enseignants, entre théorie et pratiques*. Paris L'Harmattan, coll. savoir et formation.